**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)**

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم الارطفونيا

الموضوع

# محاولة بناء بروتوكول تشخيصي علاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية عند المتمدرسين بمنطقة عين صالح السنة الخامسة ابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم

تخصص:علم النفس اللغوي المعرفي

الطالبة: المشرف:

ابليلة رقية أ.د.عبد الله قلي

لجنة المناقشة

| | الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|---|
| | نواني حسين | أستاذ التعليم العالي | جامعة الجزائر 02 | رئيسا |
| | عبد الله قلي | أستاذ التعليم العالي | المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر | مقررا |
| | بوسبتة يمينة | أستاذ محاضر | جامعة الجزائر 02 | عضو مناقشا |
| | غلاب صليحة | أستاذ محاضر | جامعة الجزائر 02 | عضو مناقشا |
| | سيد أحمد بارة | أستاذ محاضر | جامعة تيزي وزو | عضو مناقشا |
| | بلخير عمر | أستاذ محاضر | جامعة تيزي وزو | عضو مناقشا |

**السنة الجامعية 2018/2017**

# كلمة الشكر

**قال رسول الله صلى الله عليه و سلم**

**" إن الله و ملائكته و أهل سماواته و أرضه و حتى النملة في جحرها و حتى الحوت في البحر ليصلون على معلم الناس للخير". رواه الترمذي.**

**نحمد الله حمدا كثيرا على نعمه الكثيرة التي أنعمها علينا و على إتمامنا لهذا العمل المتواضع، و لهذا نتقدم بأخلص و أسمى عبارات الشكر و التقدير**

**إلى الأستاذ المشرف الدكتور: "قلي عبد الله"**

**على تقديمه يد العون و المساعدة لنا و الذي لم يبخل علينا بنصائحه و إرشاداته السديدة، وكذلك كل من الأساتذة الكرام من الطور الابتدائي حتى الآن ومعلمي المدارس القرآنية دون أن ننسى "بالتويتي محمد" و"عشو محمد" وجميع عمال قطاع التربية بعين صالح من الأعلى رتبة إلى العمال والمهنيين وكذالك فحو الدراسة تلامذة جميع الأطوار بعين صالح وكذا جميع أساتذتنا في جميع الأطوار الذين كانوا السبب فيما نحن عليه اليوم بعد الله عز و جل**

**كل من ساهم في هذا العمل ولو بالكلمة الطيبة والدعاء**

**ملخص باللغة العربية**

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة بناء برتوكول تشخيصي علاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح السنة الخامسة ابتدائي وانبثق عن ذلك بعض التساؤلات وهي كالتالي :

1- هل يسمح البرتوكول بالتشخيص الفعال لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية عند المتمدرسين السنة الخامسة ابتدائي في الجنوب الجزائري بمنطقة عين صالح؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في البرتوكول ككل .

3- هل يسمح البروتوكول بالتحسين الفعال لدى المتمدرسين في جميع محاوره؟

وللإجابة عنها وضعت لها فرضية عامة و فرضيات جزئية تتناسب معها وهي:

1.توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في كامل محاور البرتوكول لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

الفرضيات الجزئية:

. توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات الاجتماعية للبرتوكول لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات اللغوية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات المعرفية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات البرغماتية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

فكانت عينة الدراسة الأساسية 350 حالة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمنطقة عين صالح بحيث استخدمنا لذلك المنهج الوصفي التحليلي ، طبق اختبار الذكاء "رسم رجل" ثم تم تطبيق البرتوكول التشخيصي العلاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية والمكون من أربعة محاور (اختبار الصعوبات الاجتماعية ،اختبار الصعوبات اللغوية ،اختبار الصعوبات المعرفية ،اختبار الصعوبات البرغماتية) وقد استعمالنا مجموعة من الأساليب الإحصائية "النسب المئوية ،المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ،اختبار ( T – Test) ،اختبار ألفا كرومباخ،معامل حجم الأثر لجلاس ،معامل التمييز".

وقد جاءت نتائج الدراسة كالتالي:

فعليا إن هذه المحاولة لبناء البرتوكول قد سمحت بتشخيص صعوبة اكتساب اللغة الفرنسية عند المتمدرسين بالسنة الخامسة بمنطقة عين صالح.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائيا عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية قبل وبعد اعادة التطبيق .ثم أن هذا البروتوكول (تشخيص. علاجي)جعل رصيد وخطاب المتمدرسين أكثر ثراء،فعالية وبرغماتية في مختلف وضعيات التواصل.

Résumé

L'objectif de cette étude est de cette étude est de tenter d'effectuer un protocole qui se veut diagnostique et thérapeutique autour des difficultés d'acquisition de la langue française chez les apprenants de 5eap dans la région d'Ain –Salah.

Les quelques questions suivantes en sont ressorties :

1-Le protocole permet-il un diagnostic efficace aux difficultés d'acquisition de la langue française chez les élèves de 5e année primaire ?

2-Existe-t-il, statistiquement, des différences entre la pré-mesure et la poste-mesure dans l'ensemble du protocole ?

3- Le protocole permet-il une amélioration efficace des apprenants sur tous les plans ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, une hypothèse générale ainsi que d'autres partielles ont été développées à savoir :

-Il existe des différences significatives sur le plan statistique entre la pré-mesure et la post- mesure dans tout axe du protocole chez les élèves à Ain- Salah.

-Il existe des différences de difficultés sociales du protocole chez les élèves de cette région.

-De même, des différences de difficultés linguistiques chez ces mêmes apprenants.

-Il existe des différences statiquement significatives entre la pré-mesure et la post-mesure des difficultés cognitives des apprenants de la région d'Ain-Salah.

-Autre différences concernant les difficultés pragmatiques chez les mêmes élèves de la même région cité déjà.

L'échantillon de l'étude de base est aunombre de 350cas renfermant des élèves de cinquième année primaire de la région d'Ain Saleh. Nous avons opté pour la méthode descriptive analytique. Le test d'intelligence `` dessiner un homme " a été appliqué. Ensuite, le protocole de diagnostic thérapeutique a été appliqué aux difficultés d'acquisition de la langue française, qui se composait de quatre axes (test des difficultés sociales, test des difficultés linguistiques. Nous avons utilisé un ensemble de méthodes statistiques (pourcentages, moyenne arithmétique, écart type, test T, test Alpha Krumbach, coefficient de taille d'effet verre, coefficient de discrimination. ", Test de difficultés cognitives, test de difficultés pragmatiques).

Les résultats de l'étude sont les suivants :

En effet, cette tentative de construction du protocole nous a permis de diagnostiquer la difficulté d'acquisition de la langue française chez les 5e année primaire de la région d'Ain-Saleh.
Des différences statiquement significatives sont également apparues chez les apprenants qui souffrent des difficultés d'acquisition de la langue française avant et après l'habilitation, puis ce protocole (diagnostic, thérapeute) a enrichi l'équilibre et le discours des élèves dans diverses situations de communication.

## The Abstract

The study aims to set up a diagnostic and therapeutically protocol for French language acquisition by to Ain-Salah learners. Precisely، by fifth primary level pupils. Therefore، a number of questions are designed to conduct this research.

1- Does this protocol lead to an effective examination to French acquisition difficulties to5th level pupils?

2- Are there differences with a statistical indication when applying the protocol (before and after qualifying)?

3- Can the protocol Improve learners' vocabularies in French?

To answer these questions، we provide a list of preliminary hypotheses.

1- The protocol permits to examine the problem effectively

2- There are statistical indications which distinguish weak learners as long as their level is concerned

3- It helps improving vocabularies rapidly، in many communicative

The study includes 350case study from Ain Salah .we use descriptive analytical approach

Different tests have been tackled: drawing a man، then applying the diagnostic protocol which include four axes: social difficulties test، linguistic difficulties test، test for knowledge، and the pragmatic test.، finally the examining test that includes T-test، percentages،Krombaghtest…

The study results on following findings:

The protocol effectively fits for 5th primary school students; it facilitated the learning French challenges which are facing Ain salah young learners. Moreover، it provides a statistical reference that is shown before and after process of qualification. Finally، it helps pupils to improve their level in French language and in different communicative situations.

# فهرس المحتويات


| المحتويات | الصفحة |
|---|---|
| الإهداء | |
| الشكر | |
| الملخص | |
| فهرس المحتويات | I |
| فهرس الجداول | IV |
| فهرس الأشكال | IIV |
| فهرس الملاحق | IIV |
| مقدمة | أ - هـ |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول**:الإطار المنهجي لدراسة | |
| 1-1- الإشكالية | 23 |
| 1-2- الفرضيات | 26 |
| 1-3-أهداف الدراسة | 26 |
| 1-4-أهمية الدراسة | 27 |
| 1-5- تحديد مصطلحات الدراسة | 27 |
| 1-6- الدراسات السابقة | 28 |
| 1-7- التعقيب على الدراسات السابقة | 40 |
| **الفصل الثاني:اللغة** | |
| 2-1- مفهوم اللغة. | 43 |
| 2-2- نشأة اللغة. | 44 |
| 2-3- وظائف اللغة. | 45 |
| 2-4- مظاهر اللغة | 48 |
| 2-5-مراحل النمو اللغوي | 50 |
| 2-6-مستويات الرسالة اللغوية | 53 |

| | |
|---|---|
| 2-7-العوامل المؤثرة في تعليم اللغة الثانية | 77 |
| 2-8-نظريات اكتساب اللغة | 79 |
| 2-9-الاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية | 89 |
| 2-10- الممارسة اللغوية | 90 |
| 2-11-الثنائية اللغوية | 98 |
| خلاصة | 104 |
| **الفصل الثالث**:صعوبات الاكتساب | |
| تمهيد | 107 |
| 3-1-صعوبات المهارات اللغوية | 108 |
| 3-2-الصعوبات المعرفية | 138 |
| 3-3-الصعوبات الاجتماعية | 149 |
| 3-4-الصعوبات البراغماتية | 154 |
| خلاصة | 170 |
| **الجانب الميداني** | |
| الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية | |
| تمهيد | 173 |
| 4-1- الدراسة الاستطلاعية | 173 |
| 4-2-الدراسة الأساسية | 185 |
| خلاصة | 190 |
| الفصل الخامس :عرض النتائج الدراسة | |
| تمهيد | 192 |
| 5-1- نتائج خطوات تحديد المتمدرسين الذين سيتم تطبيق عليهم اختبارات البروتوكول | 192 |
| 5-2-نتائج البرتوكول التشخيصي العلاجي | 192 |
| 5-3-التشخيص | 213 |
| 5-4- نتائج الاختبار البعدي | 217 |
| 5-5-التحليل الإحصائية | 231 |
| الفصل السادس: تفسير ومناقشة النتائج | |

| | |
|---|---|
| تمهيد | |
| مناقشة وتفسير النتائج | 238 |
| استنتاج عام | 265 |
| الخاتمة | 268 |
| المراجع | |
| الملاحق | |

**فهرس الجداول**


| رقم الجدول | عنوانه | الصفحة |
|---|---|---|
| الجدول رقم(01) | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المدارس الابتدائية | **174** |
| الجدول رقم(02) | يمثل خصائص العينة من حيث الجنس | **174** |
| الجدول (03) | يمثل نسبة الاتفاق الخاصة بالبنود (الصعوبات الاجتماعية والمهارات اللغوية) | **178** |
| الجدول رقم (04) | يمثل نسبة الاتفاق الخاصة بالبنود (الصعوبات المعرفية والبراغماتية) | **179** |
| الجدول رقم (05) | يوضح عينة الدراسة (المدارس،الأقسام والتلاميذ) | **185** |
| الجدول رقم(06) | يمثل نتائج البند الأول من الصعوبات الاجتماعية في البيت | **192** |
| جدول رقم (07) | يوضح نتائج البند رقم ( 02 ) الصعوبات الاجتماعية في البيت . | **193** |
| جدول رقم (08) | يوضح نتائج البند رقم (03) الصعوبات الاجتماعية في البيت . | **193** |
| جدول رقم(09) | يمثل نتائج البند الرابع من الصعوبات الاجتماعية في البيت . | **194** |
| جدول رقم (10) | يمثل نتائج البند الخامس من الصعوبات الاجتماعية في البيت. | **194** |
| جدول رقم (11) | يمثل نتائج البند السادس من الصعوبات الاجتماعية في البيت | **195** |
| جدول رقم (12) | يمثل نتائج البند السابع من الصعوبات الاجتماعية في البيت | **195** |
| جدول رقم (13) | يمثل نتائج البند الثامن من الصعوبات الاجتماعية في البيت | **196** |
| جدول رقم (14) | يمثل نتائج البند التاسع من الصعوبات الاجتماعية في البيت | **196** |
| جدول رقم (15) | يمثل نتائج البند العاشر من الصعوبات الاجتماعية في البيت . | **197** |
| جدول رقم (16) | يمثل نتائج البند الحادي عشر من الصعوبات الاجتماعية في البيت | **197** |
| جدول رقم (17) | يمثل نتائج البند الثالث عشر من الصعوبات الاجتماعية في البيت | **198** |
| جدول رقم (18) | يمثل نتائج البند الرابع عشر من الصعوبات الاجتماعية في البيت . | **198** |
| جدول رقم (19) | يمثل نتائج البند الأول من الصعوبات الاجتماعية في الشارع | **198** |
| جدول رقم (20) | يمثل نتائج البند الثاني من الصعوبات الاجتماعية في البيت . | **199** |
| جدول رقم (21) | يمثل نتائج البند الثالث من الصعوبات الاجتماعية في الشارع . | **199** |
| جدول رقم (22) | يمثل نتائج البند الرابع من الصعوبات الاجتماعية في الشارع . | **200** |
| جدول رقم (23) | يمثل نتائج البند الخامس من الصعوبات الاجتماعية في الشارع. | **200** |
| جدول رقم (24) | يمثل نتائج البند السادس من الصعوبات الاجتماعية في الشارع . | **201** |
| جدول رقم (25) | يمثل نتائج المستوى الأول من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة | **201** |

| | | |
|---|---|---|
| جدول رقم (26) | يمثل نتائج المستوى الثاني من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة. | **202** |
| جدول رقم (27) | يمثل نتائج المستوى الثالث من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة. | **202** |
| جدول رقم (28) | يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة. | **203** |
| جدول رقم (29) | يمثل نتائج المستوى الخامس من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة. | **203** |
| جدول رقم (30) | يمثل نتائج المستوى الأول من الصعوبات الجانب اللغوي كتابة. | **204** |
| جدول رقم (31) | يمثل نتائج المستوى الثاني من الصعوبات الجانب اللغوي كتاب | **204** |
| جدول رقم (32) | يمثل نتائج المستوى الثالث من الصعوبات الجانب اللغوي كتابة. | **205** |
| جدول رقم (33) | يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة. | **206** |
| جدول رقم (34) | يمثل نتائج المستوى الخامس من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة. | **206** |
| جدول رقم (35) | يمثل نتائج المستوى الأول من الصعوبات الجانب اللغوي تحدث. | **207** |
| جدول رقم (36) | يمثل نتائج المستوى الثاني من الصعوبات الجانب اللغوي تحدث. | **207** |
| جدول رقم (37) | يمثل نتائج المستوى الثالث من الصعوبات الجانب اللغوي تحدث. | **208** |
| جدول رقم (38) | يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات الجانب اللغوي تحدث. | **209** |
| جدول رقم (39) | يمثل نتائج المستوى الخامس من الصعوبات الجانب اللغوي تحدث. | **209** |
| جدول رقم (40) | يمثل نتائج المستوى الأول من الصعوبات المعرفية . | **210** |
| جدول رقم (41) | يمثل نتائج المستوى الثاني من الصعوبات المعرفية . | **211** |
| جدول رقم (42) | يمثل نتائج المستوى الثالث من الصعوبات المعرفية . | **211** |
| جدول رقم (43) | يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات المعرفية . | **211** |
| جدول رقم (44) | يمثل نتائج المستوى الخامس من الصعوبات المعرفية . | **212** |
| جدول رقم (45) | يمثل نتائج اللغة الشفوية من الصعوبات البرغماتية. | **212** |
| جدول رقم (46) | يمثل نتائج اللغة المكتوبة من الصعوبات البرغماتية. | **213** |
| جدول رقم (47) | يمثل مجال النقاط المتحصل عليها وعدد الحالات | **213** |
| جدول رقم (48) | يمثل النقاط المتحصل عليها ل20حالة في المجال628 إلى471 الخاصة بالتشخيص. | **214** |
| جدول رقم (49) | يبين 50 حالة في المجال 371-314 نقطة بعد التشخيص. | **215** |
| جدول رقم (50) | يبين نقاط 150 حالة في المجال 314-157 نقطة بعد التشخيص. | **215** |
| جدول رقم (51) | يبين 130 حالة في المجال اقل من 157 نقطة بعد التشخيص | **216** |
| جدول رقم (52) | يمثل تشخيص الحالات مع النسب المئوية | **216** |
| جدول رقم (53) | يوضح نسبة صعوبات في اختبارات البرتوكول بعد التشخيص | **217** |

| | | |
|---|---|---|
| جدول رقم (54) | يمثل نتائج تطبيق البرتوكول على المجموعة التجريبية | **218** |
| جدول رقم (55) | يبين نقاط 50 حالة في مجال النقاط 628-471 بعد التأهيل | **218** |
| جدول رقم (56) | يبين نقاط 55 حالة بعد التعلم في مجال نقاط 471-314 | **219** |
| جدول رقم (57) | يبين نقاط 45 حالة في المجال 314- 157 بعد التأهيل | **219** |
| جدول رقم (58) | يبين النتائج بعد إعادة التطبيق بالنسبة لأقل من 157 | **220** |
| جدول رقم (59) | يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي | **232** |
| جدول رقم (60) | يوضح تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي | **232** |
| جدول رقم (61) | يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي | **233** |
| جدول رقم (62) | الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية | **234** |
| جدول رقم (63) | يوضح تحليل التباين بين المجموعتين في الاختبار البعدي | **235** |
| جدول رقم (64) | يوضح معامل بيرسون | **235** |

**فهرس الأشكال**


| رقم الشكل | عنوانه | الصفحة |
|---|---|---|
| شكل (01) | مخطط الاتصال والتخاطب | 58 |
| شكل (02) | مخطط يوضح نطق الصائنات | 65 |
| شكل (03) | مخارج الحروف | 66 |
| شكل (04) | رسم تخطيطي لمعالجة السمعية | 71 |
| شكل (05) | مخطط لمسار المعالجة الاستقبالية | 73 |
| شكل (06) | رسم تخطيطي لمسار المعالجة الدلالية | 74 |
| شكل (07) | رسم تخطيطي لمعالجة المعلومات | 75 |
| شكل (08) | رسم تخطيطي يمثل علاقة التفاعل اللغوي مع الاكتساب اللغوي | 150 |
| شكل (09) | رسم تخطيطي يمثل العلاقة بين المجتمع واللغة والعرفان | 153 |

**فهرس الملاحق**


| | | |
|---|---|---|
| **01** | تعريف المنطقة عين صالح | |
| **02** | المدارس التابعة للمقاطعات الأولى والثانية بالمنطقة | |
| **03** | جدول يبين نقاط 50 حالة بعد التشخيص | |
| **04** | جدول يبين نقاط 130حالة بعد التشخيص | |
| **05** | جدول يبين نقاط 150 حالة بعد التشخيص | |
| **06** | جدول يبين نقاط 55 حالة بعد التطبيق الثاني | |
| **07** | جدول يبين نقاط 45 حالة بعد التطبيق الثاني | |
| **08** | جدول يبين نقاط 50 حالة بعد التطبيق الثاني | |
| **09** | جدول يبين نقاط 50 حالة في مجال النقاط 628-471 التطبيق الثاني | |
| **10** | عرض محتوى البرتوكول | |
| **11** | جدول يوضح الحالات 167 وتحصيل النقاط بعد التطبيق الثاني | |

# مقدمة

**مقدمة**

تعد اللغة ظاهرة معقدة وفريدة من نوعها يتميز بها الكائن الحي عن سائر المخلوقات الأخرى، فهي نظام رمزي اصطلاحي يستعمل للدلالة والتعبير والتواصل، وكما أنها تستعمل من قبل أفراد المجتمع الواحد أو غيره في عملية التفاعل والاتصال.كما تشكل اللغة مظهرا من مظاهر الحياة اليومية، وذلك لكونها أداة للتعبير والتخاطب كما أنها تعتبر نبض الحضارة البشرية فتنتقل مع الخبرات والمعارف من جيل إلى جيل إذا فهي امتداد للعنصر البشري عبر الحقبة التاريخية المتعاقبة.

تؤدي اللغة دورا مهما في عملية الاتصال بين الأفراد والجماعات فيتم اكتسابها من طرف مستعمليها لتأخذ صبغة الطابع الاجتماعي وحسب أصحاب التيار الاجتماعي فإنها حصيلة الوسط والبيئة اللسانية انطلاقا من الأسرة ، فأول اتصال لغوي يحدث مابين الطفل والأم فينمو رصيده متأثرا بما يحدث حوله من أقوال وأفعال فيكون بذلك حاملا لنظام لغوي أحادي (عربي ،فرنسي ،أمزيغي.....) أو ثنائي النظام اللغوي عربي –فرنسي ، فرنسي– انجليزي ، اسباني — فرنسي .....الخ.

تعد المهارات اللغوية إحدى ركائز اللغة بحيث يمكن خلق حلقة تواصلية من خلال ما نسمعه وفهم المنطوق وإرجاعها للمرسل أو فك ترميز الشفرة اللغوية و اثناء ذلك يتمكن المرسل من التخطيط لما سوف يقول من كلمات وعبارات وجمل ،وفي وضعيات مختلفة للسير اللغوية من وصف شرح واستفهام وغيرها من السير المكتسبة وغير مكتسبة والتي تحافظ على استمرارية اللغة في أوساط مختلفة من البيت إلى الشارع أي الوسط الاجتماعي أين يلتقي بالأخر و المؤثرات اللغوية من لفتات إشارات وقد تكتب باللغة العربية أو اللغتين العربية والفرنسية فيلاحظ المتلقي بعينيه ليتم تسجيلها كمعطى لغوي وهذا التنوع يكون واضح عند سن الاكتساب.

أما عن اللغة المكتوبة بمهارتي القراءة والكتابة فيقرأ ما هو مكتوب بإحدى اللغتين وطبعا هناك قواعد خاصة لكل لغة وصعوبات لكل لغة في القراءة والكتابة فالوعي الفنولوجي بحرف هو نقطة البداية .

للبيئة أثر كبير في تشجيع الطفل على الإقبال على القراءة أو الأحجام عنها، فإذا نشأ الطفل في بيئة يصعب فيها الحصول على الكتب فانه لن يقبل على القراءة أما الطفل الذي نشأ في بيت وفر له كتباً خاصة به ويرى من والديه وأخوته اهتماماً بالكتب ومداومة على القراءة فانه يقبل على القراءة بشوق، وبالمثل الطفل الذي أتيحت له فرصة الالتحاق بالروضة تكون ثروته اللغوية واستعداده للقراءة أكثر من غيره.

و الجانب اللغوي في اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية جد مهم فأدركنا للحروف المتشابهة في اللغة الفرنسية فتركيز الطفل بأحرف وكلمات وجمل هذه اللغة فهو بذلك يعي ويفهم اللغة وتخزن كل المكتسبات اللغوية الخاصة باللغة

الثانية على مستوى الذاكرة ويمكن استرجاعها من طرف مستعمليها فتمارسها وباستمرار سوف يجد الطفل قد وصل إلى الألفة أين يصبح اكتسابها بشكل أسرع،

وقد لاحظ هاريس وسايبه Harris & Sipay , 1985 أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، فهؤلاء الطلبة لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداؤهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفاً، وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوى صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية والسمعية المختلفة ، فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة ، ومن ناحية أخرى فإن اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد ، وقد يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء الطلبة بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرءونها ، قد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة، ومن التدريب أو ترتيب المعلومات ، ومن كون المادة غير مألوفة أو من عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزونة، حتى ليصح التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى.

فالأنماط الإدراكية للغة الثانية تتم بصورة مختلفة عن اللغة الأم اثناء استقبالها من مستعمل آخر من وسط اجتماعي من الذاكرة الحسية إلى القصيرة المدى بوجود طبعا الانتباه والتركيز ثم تخزينها والاحتفاظ بها أينما يمكن استرجاعها فيما بعد من الذاكرة طويلة المدى .

فيوضح لتمييز البصري صعوبات في القراءة بحيث لا يميز بين الحروف والكلمات ولا يميز بين الحروف المتشابهة في الشكل ( ن ، ت ، ب ، ث ، ج ، ح .... ).لا يميز بين الكلمات المتشابهة و المضادات أيضاً ( عاد ، جاد ). أما الإدراك السمعـي فيصعب على الطفل تحديد مصدر الصوت و الوعي بمركز الصوت واتجاهه.والتمييز السمعي القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات ، وتشتمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية – الفونيمات – وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة .ولذاكرة السمعية التتابعية ويقصد بها التمييز أو / وإعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة ، وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي تمكننا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات ،

ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة .و تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به.

تعتبر القنوات التلفزيونية و الإذاعية من اكبر المنافذ و المأخذ للاكتساب اللغة وخاصة اللغة الثانية فيحتك الطفل مباشرة بالقنوات و اختيار البرنامج التثقيفية واللغوية والهادفة انطلاقا من معرفة الحروف إلى الكلمات والجمل وذلك بربط معنوي أو بالصورة فيتم التعرف على الحرف والصورة فيتم تخزينها كما يمكنه ممارسة اللغة المسموعة الفرنسية فتثري هذه القنوات بكل ما يحتاجه الطفل لتواصل .

و تقول معامرى أن في عام 2009 و مع انتشار القنوات الفضائية التي تحمل برامج ترفيهية فرانكفونية فإن اللغة الفرنسية تشهد أكثر انتشارا وممارسة من طرف الأطفال والراشدين .

وهو مميز بين وسائل الإعلام وذلك لاعتماده على حاسة السمع والبصر في آن واحد أين يمكنه من اكتساب عدة لغات وباستعمال حواسه السمع والبصر. فقد أكدت الدراسات أن الإنسان يكتسب بحاسة البصر معلومات أكثر وان نسبة الاستيعاب تزيد ب 35 % وتطول مدة الاحتفاظ بالمعلومات بنسبة 55% فيقول العالم بيار مارتينو عن الصورة "للصورة ميزة بالنسبة للنص المكتوب فهي تنقل الرسالة فورا في حين أن الكلمات تتابع وتتسلسل "

كما يعتبر المسرح إحدى العوامل المساعدة لاكتساب اللغة فيتمكن الطفل من أداء وتمثيل ادوار وذلك بترجمة نصوص أدبية أو قصص أمام المشاهدين كما يتقمص شخصيات بعيدا عن حقيقته،كما يتعلم آليات الخطاب ويزيد في الإثراء المعجمي فيكتسب ألفاظ جديدة والإبداع ويتقن الأداء الصوتي لمخارج الحروف وسلامة نطق الحروف فيترتب عمل الدماغ.

يعتبر الاكتساب اللّغويّ هو الإجراء الذي يمتلك بفضله الإنسان القدرة على التّواصل بلغة مّا،كما ويهتمّ بطبيعة الكفاية التّواصليّة التّي تحصل تدريجيّا عند الطّفل ومقوّمات اكتسابها وظروفها ومدّتها ومُعوّقاتها و إذا كانت الكفاية المكتسبة تتعلّق بلغة واحدة أو بلغتين فأكثر . فينظر في خصوصيّة الاكتساب الثّانويّ اللغة الأجنبية بالنّسبة إلى اكتساب اللّغة الأولى ومدى تأثير اكتساب الكفاية اللاّحقة في الكفاية السّابقة.

أمّا البحوث العلميّة الخاصة بهذا المجال، فيُؤرَّخ لها ابتداء من العمل المنتظم الذي أنجزه العالم الألمانيّ برايرفي القرن التّاسع عشر حين دوّن في يومياته كلّ مراحل نموّ ابنه منذ ولادته حتّى بلوغه سنّ الثّالثة ونشر يوميّاته سنة 1882 في كتاب عنوانه ذهن الطفل: ملاحظات حول نموّ ذهن الإنسان في السّنوات الأولى من الحياة .في مجال الاكتساب الطبيعي لا يدخل الاكتساب الطّبيعيّ للغة الأم ضمن مجال الاكتساب اللّغويّ باعتباره علما قائما على الملاحظات الانطباعيّة في شأن تدرّج الأطفال في اكتساب اللّغة.

يشير اكتساب اللّغة الثّانية إلى اللّغة التي يتزامن اكتسابها مع اكتساب اللّغة الأمّ الأولى وتعُدّ لغة ثانويّة أو مقترنة بسياقات ظرفيّة أو يلي اكتسابها اكتساب اللّغة الأولى وهكذا تكون تلك أوّل لغة أجنبيّة يمتلكها الطفلل.
ولا يكون اكتساب اللّغة الثّانية ، في هذا السّياق ، بوساطة التّعليم المدرسيّ أو غير المدرسيّ أو أيّ شكل من أشكال التّلقين المنتظم بل بالانغماس في محيط لغويّ ثان تشبه ظروف الاكتساب فيه ظروف اكتساب اللّغة الأولى.ومثل ما هو شأن اكتساب اللّغة الأولى اقترن البحث في اكتساب اللّغة الثّانية بالنّظريّات اللّسانيّة كالتوليديّة والوظيفيّة والتداوليّة والنّظريّات غير اللّسانيّة كعلم الاجتماع النّفسيّ للّغة و العرفانيّة وعلم الأعصاب.
فمنذ عقود من الزمن كانت وما زالت اللغة الفرنسية تحتل مكانة خاصة لدى طبقات اجتماعية ميسورة من الجزائريين في مدن الكبرى حتى أصبحت بالنسبة لديهم لغة التواصل اليومي والتميز الثقافي كما أنها لغة المعاملات الإدارية والاقتصادية في كثير من القطاعات الخدماتية والإنتاجية وحتى التعليمية ، من استقلال إلى سنوات الثمانينات وحتى بداية التسعينات أين احتلت الصحافة باللغة الفرنسية حيزا كبيرا من القرء وهو ما ذكرها الباحث محمد بن رابح في دراسة له حول مستوى انتشار اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري.
ففي عام 1990 كان هناك 6.650.000 شخص يتحدثون بالفرنسية، منهم 150.000 شخص ضمن المستوى الأول و 6.500.000ضمن المستوى الثاني.وفى عام 1993 كان هناك 49% من 27.3 مليون فرد يتحدثون الفرنسية، في الوقت الذي أشارت فيه استطلاعات الرأي إلى أن 67% من الجزائريين سيتحدثون الفرنسية بحلول عام 2003 و قد أجرى معهد العباسة استطلاعا للرأي على 1400 أسرة جزائرية في أفريل عام 2000 عن استخدامهم للغة،و كانت النتيجة أن 60 % منهم يتحدثون و / أو يفهمون اللغة الفرنسية.و قد استخدم المعهد تلك النتيجة لتمثل 14 مليون جزائري في عمر السادسة عشر أو أكبر يضيف ابن رباح أن تلك الاستطلاعات تؤكد الاتجاه نحو زيادة انتشار اللغة الفرنسية في الجزائر.

في 1913 دخلت اللغة الفرنسية للجنوب الجزائري كاللغة للمستعمر كانت منبوذة لخلفيات عرقية وثقافية واجتماعية ومع مرور الوقت و إلى حد ألان لم ترقى هذه اللغة إلى المستوى التطوري التاريخي الاجتماعي فمن خلال إحصائيات مديرية التربية لتحصيل ونتائج اللغة الفرنسية بمناطق الجنوب خاصة فهي جدا منخفضة إذا ما قُرنت بالنتائج في الشمال فتدلي مفتشيه التربية بعين صالح على سبيل المثال في 2011 كان عدد المسجلين 516 تلميذ وعدد التلاميذ الناجحين في الشهادة 445 تلميذ والناجحون بمعدل 7الى5 في اللغة الفرنسية 65 تلميذ.
وقد قمنا بالدراسة التقييمية لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية في هذه المنطقة في رسالة الماجستير في 2008 .

وبناء على ذلك نحن اليوم بصدد هذه المحاولة لبناء البرتوكول التشخيصي العلاجي لهذه الصعوبات ونظرا لأهمية الموضوع قمنا بهذه المحاولة فقد تم تقسيم دراستنا إلى ستة فصول، ثلاثة منها عالجت الخلفية المعرفية النظرية لموضوع الدراسة وثلاثة أخرى عالجت الجانب الميداني وهي مبينة كما يلي:

الفصل الأول يتناول الإطار المنهجي للدراسة الذي عرضت فيه الإشكالية والفرضيات وتم التعريج على المصطلحات الإجرائية للدراسة كما تطرقنا إلى أهداف وأهمية الدراسة ثم أضفنا بعض الدراسات السابقة لبعض الموضوعات المشابهة لدراستنا موضحين مدى استفادتنا من هذه الدراسات.

أما الفصل الثاني تناولنا في اللغة نشأتها وظائفها مظاهرها ومراحل اكتسابها وشرحنا مستويات الرسالة اللغوية (المستوى اللغوي، الفيزيولوجي والعصبي) وبعدها تطرقنا إلى اللغة الثانية وطرق وعوامل اكتسابها واهم الاستراتجيات لاكتساب اللغة الثانية وفي نهاية الفصل شرحنا نظريات اكتساب اللغة(السلوكية ،المعرفية، الاجتماعية، الفطرية).

والفصل الثالث تناولنا صعوبات الاكتساب وواقع اللغة الفرنسية وفيها عالجنا صعوبات المهارات اللغوية والتي تشمل القراءة الكتابة الاستماع والتحدث ثم تطرقنا إلى الصعوبات المعرفية الذكاء ،الإدراك، الانتباه، التفكير والذاكرة ثم الصعوبات الاجتماعية في كل من البيت والشارع وأخيرا الصعوبات البراغماتية على المستويين الكتابي والشفوي.

أما الفصل الرابع قد خصص للإجراءات الميدانية الذي قدمنا فيه الخطوات المنهجية وعرضنا فيه الدراسة الاستطلاعية وفيه اخترنا العينة وأدوات الدراسة ،ثم استعرضنا الخصائص السيكوميترية لاختبارات البروتوكول (الصدق والثبات) وانتقلنا إلى الدراسة الأساسية والتي بينا فيها منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ثم ضبطنا العينة والحدود المكانية والزمنية للدراسة ثم استعرضنا اختبارات البروتوكول ثم بينا إجراءات التطبيق ومعايير التصحيح وفي نهاية الفصل أضفنا أدوات التحليل الإحصائي التي استعملناها.

الفصل الخامس تطرقنا فيه إلى نتائج اختبارات البروتوكول اختبار الصعوبات الاجتماعية اختبار الصعوبات اللغوية اختبار الصعوبات المعرفية اختبار الصعوبات البراغماتية وكل ذلك على مستوى التشخيص والتأهيل أو العلاج حسب كل فرضية مع عرض لنتائج الجانب الإحصائي.

وفي الفصل السادس الأخير خصصناه لتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتاحة وفي أخر الفصل تم التطرق إلى الاستنتاج العام والخاتمة وذكرنا فيها أهم الاقتراحات ثم المراجع والملاحق

# الجانب النظري

# الفصل الاول
# الاطار المنهجي للدراسة

## 1.1 –الإشكالية:

تعتبر اللغة المرآة العاكسة للمجتمع باعتبارها الوسط الذي يتم ممارستها فيه انطلاقا من الأسرة، الشارع، المدرسة....، يتزود الطفل بنظام لغوي أولى في مراحل عمره الأولى من البسيط إلى المعقد ومن الجزء إلى الكل، والذي يكتسبه عن طريق الدخول في نشاطات لغوية متنوعة بواسطة الحوار والسرد والوصف والشرح (تازورتي.ح،2003).

في ثلاثة سنوات تقريبا يكون باستطاعته تكوين مجموعة من الجمل البسيطة وفهمها ثم تتطور لغته في المدرسة حتى تصبح أكثر دقة وذلك من حيث النحو والتراكيب كما أنه يكتسب السير اللغوية المكتسبة وغير مكتسبة مما يضمن استمرارية هذا النظام اللغوي مستعملا في ذلك قدراته المعرفية من أجل فهم وترسيخ المفردات في المناطق المخصصة لها على مستوى الذاكرة والذي يمكن الطفل من استرجاعها وقت الضرورة وتنفرد الذاكرة البشرية بمعالجة الرسالة اللغوية في مناطق تخص اللغة بأشكالها المكتوبة أو الشفوية ولاكتمال ذلك لابد من القدرات المعرفية كل من الذكاء كمؤشر فرقي بين العادي والمعاق ذهنيا والانتباه والتذكر والإدراك والتفكير كعوامل أساسية لدخول لنشاطات اللغوية واكتساب اللغة (الزيات . ف ، 1998) .

يكتسب التلاميذ المهارات اللغوية بعد اكتسابه الإستعدادت القبلية لها فيكتسب الاستماع والتحدث ثم القراءة والكتابة فيصغي بكل تمعن لما يقال من حوله في البيت أولا فيخزن ذلك على مستوى الذاكرة وهو ما سوف يشكل اللغة الداخلية لدى الطفل ثم يحاول توظيف ما سمعه بالممارسة اللغوية وذلك في أشكال ووضعيات مختلفة متمكنا بذالك من تحقيق وإخراج الكلام الداخلي إلى خارجي باستحضار ما خزنه وتوليد رصيد لغوي جديد وبألفة للكلمات واستمرارية بين البيت والشارع فالمدرسة سوف يحقق لاحقا فعالية لغوية على مستوى خطاباته الشفوية والكتابية مستخدما في ذلك القدرات المعرفية (الزاوي.خ،2005) .

تحظى اللغة الفرنسية في الجزائر المرتبة الثانية كلغة أجنبية بعد تواجدها كموروث استعماري من 1830وكان دخولها إلى الجنوب الجزائري 1913م كلغة ثانية، وتم إدراجها للسنة الثالثة حسب المرسوم الوزاري لوزارة التربية...في.2004.. ثم جاءت تعديلات في البرنامج والكتاب اللغة الفرنسية في 2009 تماشيا مع التطور العلمي والتغيرات الحاصلة فهي لغة قائمة بذاتها (بخصائصها وقواعدها وتراكيبها وصرفها ونحوها.....) تختلف عن اللغة العربية فنجد التشابه في النطق والكتابة.فكان نقص كبير في الدراسات لصعوبات اكتساب

اللغة الفرنسية خاصة في الجنوب الجزائري رغم ما يرد عن وزارة التربية لهذه المادة وما تعلن عنه النتائج الضعيفة والجد ضعيفة في نتائج السنة الخامسة ومعدلات امتحان الشهادة لهذه السنة.

وحسب إحصائيات للنتائج لمفتشيه المقاطعات التربية للولاية المنتدبة عين صالح أعلى المعدلات 6.25وأدنها 1.00 ودراسة المفتش عشو محمد للغة الفرنسية بمنطقة عين صالح بعنوان دراسة وتحليل النتائج المدرسية والبحث عن متوسط التحصيل الاكتساب قبل وبعد التعليم في المستويات( 5-4-3) ابتدائي في مقاطعة عين صالح جرت الدراسة في2010 بعد ما طرح الإشكال حول ما هي مستوى الصعوبات في اللغة الفرنسية ؟وقد تم الحصول على الصعوبات التالية وذلك خلال السنوات التالية 2008-2009-2010.

الصعوبات ظهرت على مستوى:

اللغة الشفوية – الفهم – الاستماع فكانت الرسالة الشفوية يتم فهمها دون أي رد.

على مستوى اللغة الشفوية –التعبير – الكلام لا يتم تحقيق أحداث الكلام وعدم اندماج التلاميذ في الأنشطة والوضعيات اللغوية المختلفة .

على مستوى اللغة المكتوبة – الفهم – القراءة يصل قراءة الكلمات إلى 120 كلمة وفهم النص أقل من ذلك

اللغة المكتوبة – الكتابة – الفهم هنا أخطاء كتابية ومدونات غير مقرؤة .

أما من الناحية الاجتماعية فإن في منطقة فيتم إدخال الطفل في سن 4سنوات للمدارس القرآنية أين يحفظ القرآن والمتون وغيرها من البرامج الدينية فيتم التحصيل الجيد للغة العربية،وبعد الاستعدادات و الاكتسابات الأولية للغة الأم تجد اللغة الثانية مكانة أقل من اللغة الأولى وغير ممارسة.

أما معرفيا فعدم استخدام ميكانيزمات الاكتسابات المعرفية لعدم دخول الطفل في نشاطات لغوية وممارستها في البيت، الشارع، المدرسة. فالاستمرارية اللغوية لا تتم إلا باكتساب السير اللغوية ،والتي تؤثر على الفعالية اللغوية.

عدم التكوين الجيد للمعلمين وضعف مستواهم فمن 43 معلم نجد 4 معلمي للغة الفرنسية فعلا. أما من المستوى المعرفي فهو لا يتجاوز السنة الرابعة متوسط ،كما أصبحت هذه الظاهرة جد مخيفة ،فالأمر لم يتوقف عند الطور الابتدائي بل المشكل متنقل مع المتمدرسين حتى بالثانوية والجامعة.

كما تهدف هذه الدراسة إلى التنبؤ قصد التحكم في هذه الظاهرة والتقليل من حديثها مما أوجب علينا التعرف على تركيباتها (اللغة الفرنسية)وهو ما أدى إلى تساؤل العديد من الباحثين حول الميكانيزمات المعرفية

الاجتماعية لاكتساب اللغة الفرنسية المعيقة التي تفسر بعيدا عن الاضطرابات الحسية الحركية والمعرفية وأنواع التأخر الذهني أو الذكائي.

ومما يزيد الموضوع إثارة هو دراسته في إحدى مناطق الجنوب الجزائري الذي قلت فيه الدراسات من هذا النوع على الرغم من الصعوبات والمشاكل التي تعيق عملية الاكتساب وخاصة صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية وذلك عند الأغلبية الساحقة و المتمدرسين فلانعدام تقنيات وأدوات التشخيص والعلاج لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية في الوسط الجزائري فتقدمت الباحثة لهذه المحاولة لبناء هذا البرتوكول فبعد تقيمنا لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية في رسالة الماجستير في منطقة (2008-2009) عين صالح وقمنا خلالها بتكيف اختبار اكتساب اللغة الفرنسية كأداة تشخيص لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية وقد أدلت دراسة الماجستير لباحثه دراسة وتقييم صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية بالجنوب منطقة عين صالح السنة 5ابتدئي فإن الصعوبات بعد تطبيق اختيار صعوبة اكتساب اللغة الفرنسية وتطبيق شبكة التحليل للغة المكتوبة والشفوية وجدنا إن الصعوبات سلبية وهناك ضعف أو انعدام الرصيد اللغوي ومدونات غير فعالة عند المتمدرسين بعين صالح لم تكون الأرضية الاجتماعية مؤهلة لاكتساب اللغة الفرنسية.ومع تقدم البحوث في مجال اللغة لكن النقص باقي في مجال أدوات التشخيص والتكفل وهو ما دفع بنا إلى حصر مجلات الصعوبات محاولين إنشاء برتوكول تشخيصي علاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية.

وهو ما دعى بنا إلى التوسع في الموضوع قصد التنبؤ بهذه الصعوبة والتحكم فيها وبعد الدراسة ،تصنيفها وحصر أسبابها فلم تكن أدوات التشخيص كافية وأدوات العلاج منعدمة جاءت محولاتنا في بناء البرتوكول التشخيصي العلاجي وهو ما دفع بنا إلى طرح مجموعة من التساؤلات وهي:

- هل يسمح البرتوكول بالتشخيص الفعال لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية عند المتمدرسين السنة الخامسة ابتدائي في الجنوب الجزائري بمنطقة عين صالح؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في البرتوكول ككل .
- هل يسمح البروتوكول بالتحسين الفعال لدى المتمدرسين في جميع محاوره؟

## 1. 2- الفرضيات :

**الفرضية العامة:**

1.توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في كامل محاور البرتوكول لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

**الفرضيات الجزئية:**

. توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات الاجتماعية للبرتوكول لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات اللغوية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات المعرفية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات البرغماتية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

## 1. 3-أهداف الدراسة :

-إنشاء أداة تشخيصية علاجية من أجل التشخيص والعلاج.

- التكفل بهذه الشريحة التي تعاني من صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية التي هي جد كبيرة.

- إبراز أهمية اللغة الفرنسية لاسيما في الطور الأول ابتدائي .

-كشف العلاقة بين صعوبات الاكتساب اللغة الفرنسية والجنوب الجزائري .

- تسليط الضوء علي العوامل والأسباب المتداخلة في صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية .

- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية هذا البرتوكول من وراء اختبار فعاليته تجريبيا لدى تلاميذ في الجنوب الجزائري قصد تحسين المستوى والقضاء على هذه الصعوبة.

## 1. 4-أهمية الدراسة :

- إثراء البحث العلمي والمكتبات الجامعية الجزائرية بدراسات في ميدان علم النفس ومنها اللغوية المعرفية و الأرطفونية.

- إضافة أداة تشخيصية جزائرية للمختصين قصد التشخيص وإعادة التربية لصعوبات اللغة الفرنسية.

- لفت الانتباه لمحاولة إعطاء مجموعة من الجوانب لدراسة مشكلة اللغة الفرنسية والكتاب المدرسي.

- ضرورة التحكم ومواكبة التطور العلمي والاطلاع على العلوم الحديثة .

- تحديد الجوانب السلبية لواقع الصعوبات لدى الطور الابتدائي.

- نظرا لندرة الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع في هذه البيئة وخاصة الجنوب نأمل إن تساهم هذه الدراسة من توفير بيانات مهمة في هذا المجال وتكون بداية لدراسات أخرى .

—وضع النتائج والبرتوكول داخل تصميم هذا البرتوكول لتحسين المهارات في اللغة الفرنسية.

## 1. 5- تحديد المصطلحات الأساسية:

**بروتوكول(تشخيص.علاجية)**: هو نموذج قمنا ببنائه بعدما قمنا بدراسة وتقييم صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية في الماجستير قمنا ببناء البروتوكول وفقا لذلك.

**البراغماتية:** نقصد بها فعالية الخطاب للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية في وضعيات مختلفة من التواصل.

**الاكتساب:** يقصد به كل التحصيلات التي يكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع بيئته والاحتكاك الدائم التي يوجد فيها بشكل عفوي غير مقصود وتكون بشكل مستمر ودائم وفي مواقف حياتية ويتم ذلك حسب الوضعية الاتصالية واللغوية و الاجتماعية والمعرفية و البراغماتية لتعلم موضوع ما.

**صعوبات الاكتساب**:هي صعوبة تمس ممارسة والاستمرارية وفعالية اللغوية بين الأوسط (البيت، المدرسة،الشارع) مع مراعاة القدرات المعرفية للمتمدرسين وذلك على مستوى اللغة الفرنسية.

**اللغة الفرنسية:** هي اللغة الجديدة عدى اللغة الأم (اللغة العربية) والتي تدرس رسميا في المدارس الجزائرية لكل التلاميذ الجزائريين من مستوى الثالثة ابتدائي حسب المنظومة الجديدة.

**صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية:** يقصد بها في هذه الدراسة إن يتحصل المتمدرس على مجموع نقاط اقل من المتوسط الفرضي 353.5 نقطة في البرتوكول ككل وبالنسبة للمحاور الأربعة (الصعوبات الاجتماعية على اقل من 43 نقطة والصعوبات اللغوية اقل من 146 نقطة والصعوبات المعرفية اقل من 109.5نقطة والصعوبات البراغماتية اقل من 55 نقطة ).

## 1. 6- الدراسات السابقة:

قد تناولت الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة المحلية والعربية والأجنبية ،والتي لها علاقة بموضوع البحث وهو"صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية"،ومما سبق وما سوف نراه قد اتضح لنا أهمية الموضوع والعوامل المرتبطة به وخاصة في المرحلة الابتدائية وبالضبط بمنطقة "عين صالح" ،ونظرا لأهمية هذه الدراسات عرضت الباحثة عددا منها مبينة موضوعها ،والهدف الأساسي منها ووصفا للعينة والأدوات المستخدمة فيها ،واهم النتائج التي وصلت إليها ،بالإضافة إلى تعقيب عام على هذه النتائج ، مع تحديد المكانة الهامة لهذا البحث ومدى الاستفادة منه.

سوف يتم استعراض أهم هذه الدراسات وقد تم ترتيبها وتصنيفها إلى أجنبية وعربية وتفصيلها في التالي:

### *1.1.6 الدراسة الأجنبية:*

-تناول(**Chiang&Den1979**) دراسة طبيعة الأخطاء الناشئة عن صعوبات التفرقة بين الحروف المعكوسة لدى بعض الأطفال ،مثل صعوبة التفرقة بين الحروف الانجليزية (b.p.d.q)،ودالك بهدف التحقق مما إن كانت هذه الأخطاء تعتبر بمثابة مؤشرات تشخيصية لوجود خلل وظيفي معين أم أنها تعتبر نماذج سلوكية متضمنة نتيجة أخطاء التدريب والممارسة ،وقد كشفت نتائج الدراسة عن تناقص حاد في الأخطاء حينما سحبت منهم هذه الحوافز على أداء الناجح ،وفي بعض المواقف لم تعدد الأخطاء حينما سحبت منهم هذه الحوافز وبذالك تؤكد هذه النتائج على إن هذه الظاهرة ناشئة عن أخطاء في الممارسة يمكن تعديلها بواسطة التدريب الصحيح أكثر منها مؤشرات على وجود خلل عصبي أو إدراكي.

-كما اقترح (**Heimlich1980**) في دراسة خمسة أساليب جديدة لا تعتمد كليا على اللغة لتدعيم الاتصال مع الأطفال الدين يكون لديهم بعض صعوبات التعلم ،وتتضمن هده الأساليب مرونة استخدام البدائل وبعض العمليات الأخرى التي لا تستعمل فيها اللغة إلا بقدر ضئيل ، ودالك بهدف المساعدة على

تعديل بعض النماذج غير الصحيح خاصة ما يرتبط بمهارات أساسية للتعلم وكذالك بمساعدة الأطفال على انجاز بعض الأهداف المعرفية مثل تعلم مفاهيم الزمن .

و قد تناولت هده الأساليب كيفية تعلم الأطفال المهارات الأساسية التي قد ينشا عن إجراءات تعلمها بعض الصعوبات سواء في النطق (الفونيمات) التي تساعد على تميز نطق لفظة ما عن لفظة أخرى أو في كتابة الحروف المعكوسة أو تعلم تتابع العناصر الوحدات أو في التمييز بين الكلمات المتجانسة كما تتضمن هده الأساليب تنمية بعض عمليات التآزر .

-تناولت **دراسة(Dumke& Hedbrink 1980)** اثر اختلاف أساليب المعاونة والمساعدة على تكوين شخصية التلاميذ الدين لديهم صعوبات في التعلم ، وقد أجريت هده الدراسة على افتراض أساسي وهو أن التلاميذ الدين يواجهون بعض الصعوبات التعلم المدرسي عادة ما يكونون أكثر شعورا بالقلق وأكثر حاجة بالاهتمام بهم من الآخرين وقد استخدم في هده الدراسة ثلاث أساليب من المعاونة والمساعدة لمعرفة نتائجها عن سلوك الأطفال، قد تبين عند قياس المتغيرات دعمت الافتراض الأساسي الذي قامت عليه هذه الدراسة ، وانخفض مستوى القلق والحاجة إلى الشعور بالاهتمام من الآخرين عندما استخدمت مع الأطفال أساليب المعاونة بشكل منتظم.

كما تناولت هده الدراسة إعداد برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وقد ركز هدا البرنامج على تدريب عينة الدراسة على المهارات المشاركة في المجالات الحوافز على الأداء الناجح وفي بعض المواقف لم تكون أخطاء بعد سحب الحوافز وبذلك تؤكد هذه النتائج على أن هذه الظاهرة ناشئة عن أخطاء الممارسة يمكن تعديلها بواسطة التدريب الصحيح أكثر منها مؤشرات على وجود خلل عصبي أو إدراكي.

- أما بالنسبة للظروف الأسرية المحيطة بالطفل فقد تناولت(**Defries&Decker1980**) دراسة بعض القدرات المعرفية في اسر مجموعة من الأطفال غير قادرين على تعلم القراءة بلغت 125طفل في سن 7.5حتى12 سنة وتناولت الإجراءات التجريبية دراسة ثلاث قدرات هي :

القراءة الاستدلال المكاني spatial Reasooning وسرعة التشفيرCoding speed وكشف نتائج هذه الدراسة أن درجات المجموعة التجريبية كانت اقل بشكل دال عن درجات المجموعة الضابطة بالنسبة

للمقاييس الثلاثة، ولكن الفروق بين المجموعتين كانت كبيرة بالنسبة لمقياس القراءة وبذالك أظهرت النتائج الطبيعية الأسرية لصعوبة تعلم القراءة.

**– دراسة سوبر ولابكن swain & lapkin سنة (1982)** قاما بدراسة على طلاب في ثلاث مدن كندية تورنتو Toronto و اتاوا Atawa واونتاريو هدفت الدراسة إلى معرفة اثر تدريس اللغة الفرنسية بوصفها لغة ثانية في المدارس على اللغة الأجنبية إلام اهتم سوين ولابكن بالأثر اللغوي والإدراكي والأكاديمي أيضا اختبر الباحثان مجموعة من التلاميذ الكنديين ممن يدرسون في برامج اللغة الفرنسية المكثفة وأخرى ممن يدرسون اللغة الانجليزية إلام فقط فكانت الاختبارات سنوية وامتدت إلى سنوات عديدة بينت نتائج الاختبارات في السنتين الأوليين تفوق أولئك الذين لا يدرسون لغة ثانية لكن هذا التفوق اخذ بالتلاشي في السنة الثالثة حتى أن التلاميذ الذين يدرسون اللغة الثانية تفوقوا على أقرانهم ممن لا يدرسونها في السنوات اللاحقة.

– كما تناول **سلامر (Seilhamer 1983)** القراءة والتكيف الاجتماعي المدرسي وعلاقتها مع صعوبات أخرى، الهدف منها الكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل في القراءة من جهة والتكيف الاجتماعي من جهة أخرى، وقد تم التطبيق على عينة تكونت من 273 حالة مستخدما في ذالك اختبار القراءة ومقياس التكيف الاجتماعي وأظهرت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة .

– كما تطرقت **دراسة والاس Wallace1985** العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية وبعض العوامل ، وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين العوامل الأربعة مستوى المعلمين، تكييف المعلمين، النظرة المستقبلية، التكيف الأكاديمي، وقد تكونت العينة من طلبة مختلفي المستوى،إما عن نتائج الدراسة هناك تكيف وانسجام مع المعلمين عند الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وانعدامه مع ذوي التحصيل المنخفض.

**– دراسة كيكيس وبوب shes & Popp سنة (2000)** دراسة مسحية تحليلية طويلة المدى تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الطلاب الهنغاريين تراوحت أعمارهم بين 14 و16 سنة في ثلاث مدارس ثانوية وقد بلغ عدد كل مجموعة 36 و35 و33 تلميذ على التوالي ، هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تعلم اللغات الأجنبية كالفرنسية والانجليزية والروسية في المهارات اللغوية في اللغة الهنغارية الأم وكذالك معرفة

التأثيرات اللادراكية المعرفية لتعلم اللغات الأجنبية مقارنة بعدم تعلمها ، بينت نتائج الدراسة أن تعلم اللغات الأجنبية يؤثر ايجابيا في المهارات اللغوية للغة الأم ، فضلا عن تطوير المهارات الإدراكية والمعرفية لدى التلاميذ، ولقد حث الباحثان على ضرورة تعليم اللغات الأجنبية.

**1. 6-2-الدراسات العربية:**

**-دراسة زكرياء إسماعيل (1990)** دراسة منشورة في مجلة كلية التربية جامعة قطر هدفت إلى تقويم التحصيل اللغوي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ،وقد توصلت الدراسة إلى أن تعليم اللغة الأجنبية في بداية المرحلة الابتدائية قد يساهم في إعاقة تعلم اللغة العربية والضعف في تحصيلها.

**- دراسة بوجغاغ في إطار تحضيره لشهادة الدكتور في 1991: "علامات الصعوبات التي يواجهها المغتربون الناطقون بالعربية في تنظيم تسلسل الخطاب والأدوات المستعملة فيه من أجل تجاوزها"**

فحاولت الدراسة الإجابة عن التساؤل التالي:

- ما هي الصعوبات التي يواجهها المغترب الذي يتواصل بلغة غير لغته الأصلية وبأدوات لغوية فقيرة ومحدودة وتظهر هذه الصعوبات في بعض العلامات المسجلة في خطابه مثل:الترددات ،إعادة الصياغة والتعبير والتكرارات،إعادة الملفوظات،ضمت العينة 5 مغتربين في تونس و18سنة بالفرنسية تتراوح أعمارهم ما بين 40و45 سنة لم يتلقوا دروس محو الأمية في اللغة الفرنسية لم يدخلوا المدارس اعتمد في جمع الأدوات على المقابلة الموجهة وغير موجهة مع حالتين لعب الأدوار، الإعادة، يفسر الباحث الصعوبات في الخطاب راجع إلى عدم الكفاءة اللغوية ودور التناسق يعطي تسلسل في تبادل الحديث مع الآخر، كما أنه يحل مشكلة عدم الفهم وأيضا لإنهاء الكلام ويعود ذلك إلى صعوبات الصياغة أو إلى الرقابة الذاتية للخطاب حسب الباحث،وعموما التكرارات تستخدم لسد النقص المعجمي أو لإعادة صياغة ملفوظاته ، إلا أني اذكر هنا بعضا من تلك بالرغم من قلة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة.

**- كما درس هالة احمد السيد (1998)** صعوبات التعلم وعلاقتها بالتكيف الأسري والمدرسي لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة توافق الطلبة اسريا ومدرسيا في مصر، وذلك باستخدام مقياس التكيف والتعلم واللغة الفرنسية اختبار تفهم الأسرة اختبار تفهم المدرسة، وأيضا باستخدام أدوات تحليلية ومن خلال دراسة حالتهم وكذالك اثر الجنس على كل منهما توصلت الدراسة إلى أن التكيف الأسري والتكيف المدرسي ذو علاقة ارتباطيه وصعوبات التعلم.

**– دراسة محمد الظفيري سنة (1999)** دراسة منشور في مجلة التربية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس ، هدفت إلى جمع أراء مجموعة من الدراسات السابقة التي أثبتت أن الثنائية اللغوية تعوق النمو اللغوي لدى الأطفال وتسبب إرهاقا وتشتتا ذهنيا ، لان الطفل يكون موزعا بين لغتين ،وبالتالي توثر على ذكاءه وتحصيله الدراسي ، وتضر بمهارات اللغة الأولى .

**– تناولت سعاد سليمان (1999)** بحثا تحت عنوان مستوى التحصيل في اللغة الفرنسية وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والمعدل ألتحصيلي العام والموقع السكني،تألفت عينة الدراسة من (1226) تلميذا وتلميذة من مدارس ابتدائية في مختلف الإمارات واستخدم الباحث مقياس التوافق و توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام عند المتمدرسين في الفصل الواحد تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

**–دراسة الصبري (2002) تحليل أخطاء الطلاب اليمنيين في اللغة الفرنسية في إطار المواجهة والتفاعل:**

يتناول البحث تطور فكرة الاتصال باتجاه التفاعل وتطويره فكرة التفاعل وجها لوجه ضمن إطار غير رسمي هذه الحالة موضحة من قبل طلاب يمنيين،واختيار هذا الوسط يسمح باكتشاف المخاوف والخصوصيات التي من الممكن أن تكون موجودة، ودراسة الأنواع المختلفة للتفاعل التي يجهلها عادة الطلاب الأجانب (بالرغم من معرفتهم للإشكال اللغوية لهذه اللغة :القواعد وعادات الاتصال في المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة).

تم التركيز على هذه الظاهرة التي تمثل مشكلات رئيسة للطلاب اليمنيين، وعلى القواعد التي يمكن تطبيقها في صف اللغة الأجنبية على مستوى التفاعل، الذي يسمح للطلاب بتأهيل أفضل وقدرة على التفاعل في كل حالات الحياة اليومية، ثم تم تحليل أخطاء الطلاب الذين قاموا بالتفاعل اللغوي، وكان هناك تنوع في الأخطاء التي تم الحصول عليها.

وأهمية البحث انه تناول تحليل الأخطاء الأكثر شيوعا التي يقوم عليها هذا التفاعل ،وكانت النتيجة أن أصل المشاكل مختلف : التداخلات بين اللغتين على كل المستويات (القواعد ،والصوتيات،المفردات، والتواصل .....) من الممكن أن تشكل مصدر للخطأ ، وذلك في حالة أن الطلاب ينقلون إلى اللغة الأجنبية قواعد رسمية تنبثق عن لغتهم الأم بدون أن يحترموا الاختلاف القواعدي بين اللغتين، هناك مشكلة أخرى أساسها نفسي أو من النظام التعليمي.إن بعض المعلمين يعرضون على طلابهم في بداية تعليمهم كمية من المعلومات

والقواعد دون أن يأخذوا بعين الاعتبار الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلاب، إن معظم النظام القواعدي يتعلم بطريقة نظام أخر وقواعد أخرى (مختلفة عن اللغة الأم ) ومن الضروري أن يتم تقديمها بصورة تدريجية حتى يتمكن الطالب من إدارة هذا الكم من المعلومات .

أن تناول الأخطاء يساعد في التفكير في وضع رؤيا تكون مفيدة لتساعد الطلاب بتحويل الصورة السيئة للأخطاء لفكرة ايجابية ،فالأخطاء تشكل دليلا يساعد على اكتشاف نقاط الضعف للطلاب ،وبالتالي تحسين مستواهم .

**– دراسة حسن عمران سنة (2003)** دراسة منشورة في مجلة التربية جامعة أسيوط هدفت إلى التعرف على اثر الثنائية اللغوية على اكتساب تلاميذ المدرسة الابتدائية لمهارات اللغة العربية وتحصيلهم اللغوي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الثنائية اللغوية تؤثر بالسلب على المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

**– دراسة سمعان 2004 (فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة التعليمية المصاحبة في رفع مستوى تحصيل طلبة الصف الثاني الأعداد في مادة اللغة الفرنسية ) :**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية الأنشطة التعليمية لتحسين تعلم اللغة الفرنسية من قبل طلاب الصف الثامن الأساسي.

الإشكالية: ما مدى فاعلية الأنشطة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ؟

– إن أهمية هذه الدراسة تتمثل في أنها تعرض برنامج من الأنشطة التعليمية المقترحة المطبقة خلال حصص اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في النظام التعليمي لها أهمية في تعليم اللغة الفرنسية

**– دراسة الاكحلي (2004) :التخاطب بالإشارة ودورها في تعليم اللغة الفرنسية**

تتناول هذه الدراسة دراسة الحركات والإشارات على قاعدة المعطيات المتعلمة من خلال حالات حقيقة والتي توضح كيف أن الحركات والإشارات من المتكلم يعبر عنها بطريقة طبيعية، وكيف أن المستمع يستقبلها في حالات مختلفة إن معطيات التحليل تتكون من مقاطع فيديو تعبر عن حالات حقيقية لحياة يومية لطلاب ناطقين باللغة كلغتهم الأم، وطلاب أجانب في حالات مشابهة للحقيقة إن الإشارات عند الفرنسيين ، الأسيويين أو العرب مثلا تقدم بصورة مختلفة وتفسر حسب الثقافة لكل شخص أن مشكلات التحليل مرتبطة الواحدة بالأخرى حسب أربع مسائل رئيسية:

1–كيف أن هذه الإشارات للمتكلم معبر عنها في خطابه التلقائي.

2-كيف أن بعض التغييرات أو الدلائل تؤثر على استقبال هذه الإشارات سلبا أو إيجابا.

3-هل هذه الإشارات معبر عنها بطريقة موحدة على طول الجملة المنطوق بها ؟ و هل هي معبر عنها في كل جزء (البداية أو الوسط أو النهاية ) من الجملة ؟ أم أن هذه الإشارات معبرا عنها بطريقة مختلفة حسب الأجزاء المختلفة من الجملة؟ و هل هي محسوس بها في أجزاء من الجملة أكثر من غيرها؟

4-ضمن أي معايير يكون الإحساس بهذه الإشارات الأولية موحدا ومتعارفا عليه بين المستقبلين الذين يأتون من ثقافات مختلفة ؟

إن أهمية هذه الدراسة هو معرفة أهمية دور الإشارات من ناحية، ومن ناحية أخرى كيفية الاستفادة من هذه الإشارات لتحسين وتطوير تعليم وتعلم اللغات الأجنبية بصورة عامة والفرنسية بصورة خاصة.

**– دراسة ناصر (2006) : التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين** ، والذين ربما يعانون من مشكلة التكيف المدرسي بشكل عام وصعوبة في التكيف فيما يخص اللغة الفرنسية بشكل خاص (من حيث:المدرسين والمنهاج والزملاء والمدرسة والامتحان والإدارة والذات ) والتي قد تؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.

وتتلخص أهمية البحث في انه يدرس في النقاط التالية:

1-التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلا ( التحصيل العام) .

2-التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية (التحصيل الخاص).

3-الفروق بين متوسطات درجات التكيف المدرسي في التحصيل العام (مجموع درجات عينة البحث في جميع المواد ويضمنها مادة اللغة الفرنسية ) ومتوسطات درجات التكيف المدرسي في التحصيل الخاص (محصلة درجات عينة البحث في مادة اللغة الفرنسية فقط).

4-العلاقات بين درجات عينة البحث على مقياس التكيف المدرسي الخاص، وبين درجات تحصيلهم الدراسي في مادة اللغة الفرنسية.

**–دراسة تحسين 2006 (تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في وسط خاص: دراسة تحليلية و تقيمية لدورات التأهيل الخاصة بطلاب المبعوثين في برنامج المساعدين اللغويين (P.A.B) في جامعة تشرين).**

إن هذا البحث يركز على مسالة التأهيل اللغوي لبرنامج المساعدين أصحاب المنح في جامعة تشرين—اللاذقية في سوريا . وبمعايير عديدة فإنها تشكل إعاقات علي سير التعليم منها:

-اختلاف المساعدين الذين يأتون من كليات مختلفة، وبالتالي اختلاف الأهداف والاحتياجات للغة الأجنبية.

-حقيقة أن التأهيل يحدث في وسط خاص.

كذلك تناول هذا البحث المعيقات والمعارف القادر على الإجابة على المشاكل المواجهة من قبل الطلاب منذ بدئهم مسيرتهم المهنية الجامعية في فرنسا .عن طريق طرح الأسئلة التالية :

-هل الأهداف المواجهة قد حققت في نهاية التأهيل اللغوي،أم انه يجب أن يكون هناك تأهيل إضافي (FOS تأهيل لغة فرنسية لأهداف خاصة مثل السياحة ،الاقتصاد،السياسة) من اجل الوصول إلى الاحتياجات المتنوعة للمساعدين في اللغة الأجنبية ؟

-هل المناهج المستخدمة تلاءم هذا النوع من المتعلمين ؟

-هل يجب أن يكون هناك مناهج خاصة للطلاب العرب ؟

-ما هو الوسط المناسب لمثل هذا النوع من التعليم ،أهمية البحث في انه يحاول الإجابة عن هذه الأسئلة وكذالك محاولة اقتراح حلول للمشاكل بالاعتماد على تحليل الاستبيانات التي تبين المشاكل المواجهة من قبل الطلاب من وجهة نظر معلمين يمارسون التأهيل ،ومن خلال الحديث عن برنامج التأهيل P.A.B في جامعة تشرين، وضع المعلمين الذين يمارسون التأهيل والطلاب خلال خبرتهم، وكذلك المناهج المستعملة في التأهيل، ثم تقييم هذه الخبرة لهذه التأهيل التربوي، ومحاولة إيجاد اقتراحات تربوية تعليمية بهدف وضع حلول للمشاكل المواجهة خلال وبعد التأهيل والتي تشكل عائقا لتعلم اللغة وذلك لتجعل عملية التأهيل اللغوي أكثر فائدة للطلاب.

**– دراسة الأقرع (2008): التداخلات النحوية والصرفية في اللغة الفرنسية لدى الطلاب اليمنيين – طلاب جامعة ذمار أنموذجا** .من خلال عمل الباحث كمدرس للغة الفرنسية في قسم اللغة الفرنسية بجامعة ذمار ،فقد رصد كثيرا من الأخطاء ،والتي أرجعها بشكل مبدئي إلى خلط الطلاب بين ما يعرفونه في لغتهم إلام (لهجة فصحى) وما يكتسبونه من اللغة المتعلمة.

إن أهمية هذه الدراسة التي تتناول الأخطاء النحوية والصرفية التي يرتكبها الطلاب عند الكتابة بالفرنسية، هي محاولة الباحث إيجاد بعض التفسيرات والإجابات للمسائل الآتية:

1-معرفة ما هي الأخطاء النحوية والصرفية التي يرتكبها طلابنا بشكل مستمر عند الكتابة بالفرنسية .

2-ما هي أسباب هذه الأخطاء ؟

3-ظاهرة التداخل النحوي والصرفي في تعلم الفرنسية لدى الطلاب اليمنيين-طلاب جامعة أذمار نموذجا – وأيضا هذه الدراسة تعد الأولى التي تتناول هذا الموضوع في إطار تعليم اللغة الفرنسية في اليمن .

**– دراسة جابارا (2008): القصة الشعبية ودورها في تعليم اللغة الفرنسية في اليمن**

إن هدف هذه الدراسة يمكن في تحليل النتائج الكتابية للطلاب وكيف يبني الطلاب الذين تعلموا اللغة الفرنسية بواسطة القصص و نصوصهم.

تناول البحث لمحة تاريخية و ثقافية عن اليمن والمجتمع اليمني والأدب الشعبي في اليمن، ثم القصة التي هي موضوع الدراسة.تأتي أهمية البحث في انه يتناول العلاقة بين القصة والتعليم من جهة والقصة والأدب من جهة أخرى، فقد حاول الباحث معرفة الفائدة التي يمكن أن تحملها القصة والأدب من جهة أخرى ،فقد حاول الباحث معرفة الفائدة التي يمكن أن تحملها القصة الشعبية لتعليم اللغة الأجنبية مثل الفرنسية ،وذلك من خلال عرض النظريات التي تدعم النتائج ، كذلك إلى أي درجة يمكن تحسين اللغات الأجنبية في اليمن باستخدام القصص. وينتهي البحث في عدة توصيات تحمي الثقافة اليمنية من جهة، وتساهم في تحسين التعليم بصورة عامة، وتحسين تعليم اللغات الأجنبية بصورة خاصة.

**– دراسة العامري (2009): الوسائل التي يجب إتباعها لتطوير كفاءة التخاطب اللغوي عند طلاب اللغة الفرنسية في كلية اللغات**.يتناول هذا البحث الصعوبات التي يواجهها طلاب اللغة الفرنسية في التعبير الشفهي، وكيفية التخلص منها بإيجاد وسائل وطرق من شانها أن ترفع من كفاءة الطلاب في هذا المجال.

ويتناول قضية بالغة الأهمية ألا وهي:تطوير لغة التخاطب لدى طلاب اللغة الفرنسية، الذي يعتبر الهدف الرئيسي من تعلم هذه اللغة.

النتائج التي تم التوصل إليها والتوصيات التي يوردها البحث:

- يجب إعادة صياغة برنامج التدريس في كلية اللغات،بحيث يتناول مسائل التأهيل بشكل جاد.

- مواكبة وإتباع الطرق الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية.

**– دراسة عتمة ( 2009 ) صعوبات التعلم لدى طلاب قسم اللغة الفرنسية في جامعة النجاح الوطنية في مدينة نابلس** :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه طلاب قسم اللغة الفرنسية في جامعة النجاح في تعلم اللغة الفرنسية .وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها:

أن الطلاب يواجهون صعوبات كثيرة فيتعلم اللغة الفرنسية،مما يؤدي إلى عدم امتلاكهم القسم لكافي والمناسب ( مستوى بكالوريوس مناسب قادرا على تعليم لغة فرنسية ).صعوبات التعلم التي يواجهها الطلاب إما أن تكون صعوبات مرتبطة باللغة، والمدرسين في القسم، وإما أن تكون صعوبات نفسية أو صعوبات ثقافية. أما الصعوبات اللغوية، فهي تندرج ضمن صعوبات تعلم القواعد والمفردات، والاستيعاب الكتابي وممارسة البحث وتنجم عن قلة الاستعمال اللغة والصعوبة في استخدام المفردات داخل النص المناسب ووجود كلمات متعددة المعاني،إن معظم هذه الصعوبات هي صعوبات لغوية وصعوبات ثقافية لتعلم لغة أجنبية عن طريق استعمال اللغة الأم اللجوء إلى الترجمة.

هناك صعوبات متعلقة بالمدرسين فمن خلال عدم توفير العدد الكافي من المعلمين فنجد أيضا على مستوى الجامعة قبول المدرسين الذين لا تتوفر لديهم الخبرة الكافية.صعوبة نفسية متعلقة بطريقة التفكير والتصرف وعلاقة الطالب والمعلم .صعوبات ثقافية ناتجة عن التفاوت الموجود بين الثقافة الفرنسية والثقافة الفلسطينية.

_ دراسة ممارسة المسرح وعدم الأمان اللغوي :مثال على تعليم اللغة الفرنسية في الأردن ضمن هذه الدراسة والتي اهتمت بتعليم اللغات فقام الباحث بدراسة أهمية ممارسة مسرح في مادة اللغة الفرنسية في الجامعات الأردنية وأهمية هذه الدراسة فوائد في أدارة القلق و المخاوف اللغوية .

كما تؤكد هذه إبداعي لذلك أنشطة المسرحية تعطي جانبا اجتماعيا لغويا في سياق معين فهي مثلا تساعد في المرحلة الجامعية في مساعدة معلمين. الفرنسية بشكل إبداعي لذلك فانه يجب أن تكون هذه الأنشطة مزودة بمسرحيات كلاسيكية ومعاصرة وان يتم توجيه الطلاب من سير فني كامل إلى نشاط كتابة نصوص مسرحية وتمثيلها على المسرح.

**– دراسة لمنار عبد المنعم فوزي العكر بفلسطين 2011 لماجستير صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين و المعلمات وتبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس.الجهة.المؤهل العلمي.سنوات الخبرة مكان التدريس الدورات التدريبية) وذلك من خلال الآتي:

1- تحديد صعوبات تعلم اللغة الفرنسية من وجهة نظر معلمي و معلمات اللغة الفرنسية .

2 _تحديد مستوي صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلاب و طالبات المدارس في محافظات الضفة الغربية.

و لتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل حيث قامت بناء أداة الدراسة [استبيان] بعد الاطلاع علي الأدب التربوي المتعلق بموضوع صعوبات تعلم اللغات الأجنبية و خاصة اللغة الفرنسية وتشكل مجتمع الدراسة من جميع معلمي و معلمات اللغة الفرنسية الناطقين باللغة العربية 70 معلم و معلمة فكانت النتائج تتراوح مابين مرتفع و منخفضة جدا وكانت الصعوبات مرتبة كما يلي الطلبة ثم المنهاج ثم المعلم .

**1. 6-3-الدراسات في الجزائر :**

إن البحث في المشكلة اللغة وعلاقتها بباقي العوامل الخارجية كالوسط الأسري والاجتماعي بدأت تأخذ منحى جديا بالجزائر ، إذ أن الدراسات التي أقيمت حول التحصيل الدراسي عامة تحصيل اللغة واكتسابها والبحث عن أصول هده الظاهرة دعمت البحث العلمي بالجزائر ،وقدمت نتائج وتحاليل أكثر دقة ونذكر عن هده الدراسات الدراسة التي قام بها (د) علي تعوينات عندما قام بدراسة مقارنة بين عينتين من التلاميذ الطور الثاني من تعليم الأساسي ، الأولى ناطقة اللغة العربية والثانية ناطقة بالأمازغية واستطاع الباحث إلقاء الضوء على جل الصعوبات التي يعانيها الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية .

**– الدراسة الباحثة خوله طالب الإبراهيمي (1981)** حول طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية "لدى طلاب ثلاثة مدارس متوسطة بالجزائر العاصمة في ثمانية عشر قسما منها ثنائية اللغة (عربية، فرنسية) والثمانية الباقية معربة فحاولت التعرف على الأسباب التي تنتج عنها الأخطاء الكتابية في اللغة العربية واللغة العامية وهو مظهر من مظاهر الثنائية اللغوية التي يعتمدها المجتمع العربي عامة.

**– دراسة على تعوينات** (1983) حول موضوع اللغة الأولى وأثرها في تعلم اللغة الثانية نجد دراسة كانييرس (1983) أجراها على ابنته لغتها الأولى المتقاربة تتعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية فتوصلت إلى ما يلي:

تعلم اللغة الثانية إذا كانت تتم بطريقة منسجمة دون أن تطرح مشاكل للطفل الصغير فإنها لا تر بنفس مراحل اكتساب اللغة الأولى وأغلبية الأخطاء المرتكبة يمكن إرجاعها إلى التداخل بين اللغتين ويوضح حميركوهن أن تطور تعلم الطفل للغة الثانية مرتبط ولو في بعض مظاهر التعلم بلغته الأولى.

**– الدراسة لعلي محمد ومحمد الديب(1990)** حول الصعوبات الخاصة الثمانية والأكاديمية في تعلم اللغة الانجليزية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

كانت إشكالية الدراسة: الصعوبات الثمانية والأكاديمية التي تواجه أطفال المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية فقام الباحثان باختيار عينة من 60 طفلا تتراوح أعمارهم بين 10و12 سنة من مستوى السنة الخامسة ابتدائي ومن الأدوات التي استعملها الباحثان :اختيار الذكاء المصور ،اختيار صعوبات التعلم الخاصة باللغة الانجليزية فتوصلا إلى أن هناك علاقة بين الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الانجليزية وبين التحصيل الدراسي في المواد الأخرى (اللغة العربية والرياضيات) ولذلك أوصى الباحثان بضرورة الكشف لمبكر عن صعوبات التعلم الثمانية (الانتباه، التذكر، الإدراك، التفكير واللغة الشفهية) والصعوبات الأكاديمية (التهجي والتعبير الكتابي والحساب).

وتؤكد هذه الدراسة على أهمية العلاقة بين العمليات المعرفية ومشكلات من التعلم وتعلم اللغة الأجنبية بحيث كما كانت اضطرابات في عملية معرفية وعقلية كالانتباه أو التذكر أو التفكير أو التعبير الشفوي كلما حدثت صعوبات تعلم وبالتالي وقع المتعلم في أخطاء لغوية متباينة والتعبير الشفوي والعمليات المعرفية يبرز في تعلم اللغة الثابتة وهو ما يحقق دراستنا.

**– دراسة لخديجة كاملة خالدي (الجلفة– الجزائر)** بعنوان دراسة ميدانية بجامعة زيان عاشور الجلفة اهتمت هذه الدراسة بصعوبات القراءة باللغة الفرنسية وعن أهم مسبباتها لدى طالب جامعي ولأجل ذلك وزع استبيان علي 140طالبا في التخصصات العلمية و الأدبية بجامعة الجلفة و اعتمادا على التقنية الإحصائية كلا الجنسين ومن طلبة التخصصيين الأدبي والعلمي فيما يتعلق بمستوى القراءة كما تبين ضعف الأداء والمهارة اللغوية لدى أغلبية المجموعتين و يرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى البيئة الاجتماعية ثم إلى صيغة المنهاج الدراسي.

هذا بالإضافة إلى الدراسات التي قام بها **بارة سيد احمد 2003**حول عناصر اللسانية والمعرفية أن وتأثيرها على الفعالية اللغوية في مادة اللغة الفرنسية في المناطق النائية. وقد هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين ضعف الأداء في اللغة الفرنسية والممارسة اللسانية والمعرفية، وأيضا دراسة ظواهر الوضوح والانسجام عند هؤلاء التلاميذ وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين الممارسة اللسانية والفعالية اللغوية.

بالإضافة إلى تلك البحوث هناك عدة بحوث أخرى ذات قيمة علمية يمكن لأي باحث الرجوع إليها بمعهد علم النفس وللاستفادة من النتائج التي توصلت إليها خاصة وإنها تهدف إلى تحسين مهارات اللسانية المعرفية بهدف رفع مستوى الأداء الأكاديمي العام.

**–دراسات بمعهد علم النفس (الجزائر)**:إن البحث في مشكلة اللغة وعلاقتها بباقي العوامل المعرفية وكذا

العوامل الخارجية كالوسط الأسري والاجتماعي بدأت تأخذ منحى جديا بالجزائر،إذ أن الدراسات التي أقيمت حول التحصيل الدراسي عامة تحصيل اللغة واكتسابها والبحث عن أصول هذه الظاهرة دعمت البحث العلمي بالجزائر ،وقدمت نتائج وتحاليل أكثر دقة ونذكر عن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها (د) علي تعوينات عندما قام بدراسة مقارنة بين عينتين من تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي ، الأولى ناطقة باللغة العربية والثانية ناطقة بالامازيغية ،واستطاع الباحث إلقاء الضوء على جل الصعوبات التي يعانيها الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية.

بالإضافة إلى تلك البحوث هناك عدة بحوث أخرى ذات قيمة علمية يمكن لأي باحث الرجوع إليها بمعهد علم النفس وللاستفادة من النتائج التي توصلت إليها خاصة وإنها تهدف إلى تحسين مهارات اللسانية المعرفية بهدف رفع مستوى الأداء الأكاديمي العام.

1. 7_ **التعقيب على الدراسات السابقة** :جل الدراسات ركزت فعلا على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في بيئات مختلفة جغرافيا في الجزائر في دول العالم العربي وأيضا في دول أجنبية أين هي بمثابة لغة أم أو ثانية وفي بعض الدول العربية هي لغة ثالثة وفي الجزائر هي لغة ثانية وتدرس في السنة الثالثة لطور الابتدائي .

2. تنوعت الدراسات السابقة من حيث الأهداف والأدوات والمجتمعات ،فقد سعت بعضها إلى وسعت بعض الدراسات إلى دراسة الفروق في التكيف المدرسي عند الطلبة بين متغيرات وتبيان العلاقة بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي وصعوبات التعلم في اللغة الفرنسية فقد اتفقت معظمها والدراسة الحالية.

3. إما عن الفروق فيلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن معظمها يدور حول التكيف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي من جهة وأيضا القدرات المعرفية وصعوبات التعلم بشكل عام وذلك في مادة اللغة الفرنسية.

4. جميع الدراسات السابقة التي حصلت عليها الباحثة ،درست الفروق في التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي أما الدراسة الحالية فقد قامت بدراسة وتقيم صعوبات الاكتساب في مادة اللغة الفرنسية فقط لدى المتمدرسين في الجنوب الجزائري، من حيث البيئة التي طبقت فيها الدراسة الحالية ،فلا توجد أية دراسة محلية (على حد علم الباحثة) تناولت هذا الموضوع وهذا ما يجعل من المفيد القيام بهذه الدراسة.

**- مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:**

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في:

أ-من الإطار النظري لهذه الأبحاث والدراسات .

ب-إن هذه الأبحاث والدراسات، ساعدت الباحثة في اختيار أدوات الدراسة الحالية، وطريقة المعالجة الإحصائية، وكيفية تحليل المعطيات.

ج-وفي تحديد أهمية الدراسة الحالية وموقعها.

د-وفي بيان أهم المتغيرات التي ترتبط بمستوى التكيف المدرسي.

هـ- وأخيرا في صياغة مقترحات الدراسة.

# الفصل الثاني
# اللغة

**تمهيد:**

تعد اللغة من أهم مكتسبات الإنسان وتزداد أهميتها مع الزمن ويتضمن ارتقائها داخل الأسرة والمحيط( الشارع) والمدرسة فتعددت الدراسات والأبحاث من حيث المفهوم والمظهر وعوامل اكتساب اللغة الأولى والثانية و النظريات المفسرة لاكتسابها.

## 2. 1- مفهوم اللغة:

سعى الكثير من الفلاسفة والمفكرين والباحثين قديما وحديثا ،وبمختلف اتجاهاتهم وآرائهم ومعارفهم لدراسة وفهم اللغة كنظام قائم بذاته. وحسب القاموس اللغوي فاللغة تعني: الكلام المصطلح عليه من كل قوم وبالنسبة إلى اللغة لغويا هو معرفة أوضاع المفردات، وقد يطلق علم اللغة جميع أقسام العلوم العربية(البستاني.أ،المنجد في اللغة والإعلام،2003).

كما تعتبر اللغة إحدى المصطلحات التي تطلق على اللسان، لكن وفي بعض المفاهيم اللسان أعم من اللغة، وقد فرقت اللسانيات الحديثة والبنيويون بين اللسان واللغة، فاللسان هو نظام من الأدلة المتواضع عليها وليس مجموعة من الألفاظ في المعاجم.

وقد تعددت التعاريف للغة، فنختار منها ما هو مختلف عن الأخر فيعرفها اللغوي ابن جني (ت 392هـ) أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (شاميه.أ،2002،11).

والمسدي يعرف اللغة هي نظام من الرموز والعلامات أو هي الأصوات التي يحدثها جهاز النطق الإنساني والتي تدركها الأذن فتؤدى دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع المعني(المسدي.ع،1986).

وأيضا من مفاهيم اللغة المستوحاة من الاستعمال اليومي والشائع مفهوم اللهجة، وقد ألح القرءان الكريم على هذا الشيء في قوله﴿إنا أنزلناه قرآنا عربيا﴾ إي بلسان عربي.

ويعرفها (Sapir ) أنها ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية والاصطلاحية (تازروتي.ح، 2003،8).

فاللغة عند النفسانيين هي آلة للتحليل والتركيب التصوريين فبواسطة الكلمات والرموز يمكننا معرفة وتحليل الأحوال المعروضة والتصورات لكل كلمة أو رمز فاللغة هنا هي عبارة عن رموز تعبيرية وظيفتها أن تحفظ في الذهن بمعاني خاصة(Dominique. M)،.2002

وتشو مسكي يعرف اللغة أنها ملكة فطرية تكتسب بالحدس، وفي ذلك ركز على مفهومي الوضع والمفهوم (خليلي.خ،1964).

ومن التعاريف الحديثة للغة (Le langage ) هي الشكل المنطوق أو المكتوب لنظام لغوي موجود في زمان ومكان معين، إذ أن اللغة ظاهرة اجتماعية تستعمل للاتصال وللتفاهم بين الناس، ومنه فإن اللغة عبارة عن نظام اجتماعي ثابت ونظام عقلي أي لا يتم إلا بعد معرفة الوظائف الأساسية العقلية.

وعلم النفس اللغوي المعرفي هو المثال الحي على التفاعل الوثيق الموضوعي بين اختصاصي اللسانيات وعلم النفس، فعلم النفس اللغوي المعرفي هو العلم الذي يسمح لنا بالدراسة والتناول والبحث السطحي والمعمق حول موضوع اللغة كظاهرة وسلوك.

كما تطرح اللغة مشاكل ومسائل عديدة والتي تدفع بالباحث الوقوف أمام هذه الظاهرة بكل أهميتها وغموضها وتعقيدها محاولا الكشف والتفسير والتحليل. كيف نشأت أو ظهرت في حياة البشر؟ كيف تطورت؟ ما علاقة اللغة بالفكر؟ ما وظيفتها؟

ما هي مظاهر صعوبة اكتسابها؟ وغيرها من المشكلات والمسائل اللغوية المعرفية في نفس الوقت.

## 2. 2– نشأة اللغة:

تعد اللغة ظاهرة عقلية وعضوية خاصة بالإنسان دون غيره من الكائنات الحية فهي صفة مميزة للنوع البشري، فحسب أندري مارتين أنها ذات تلفظين خاص بالإنسان (ازدواجية التلفظ)، وأيضا ما دعا إليه أرسطو لتعريفه أن الإنسان حيوان ناطق.

لكن هل هذه اللغة ولدت معه أم أنه كونها؟ وذلك في حدود توفر الوسائل ؟

فقد اهتم الباحثون اللغويون قديما وحديثا بهذه النظرية ومن أشهر النظريات وأكثرها شيوعا هي ثلاثة:

### 2 . 2–1– نظرية الإلهام والتوفيق:

فحواها أن الله جل وعلا ألهم الإنسان الأول (آدم) عليه السلام: اللغة ويسند أصحاب الرأي على ما جاء في القرآن الكريم قال تعالى في محكم تنزيله بعد بسم الله الرحمن الرحيم﴿وعلم آدم الأسماء كلها إلا ما عرضهم على الملائكة فقال أنبؤني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبئهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون...﴾ (سورة البقرة الآية 30–33) (المسدي.ع،1986).

### 2 . 2-2- نظرية المحاكاة:

محتواها أن الإنسان الأول وبعد فترة أصبح في جماعة من البشر وفي حياة بدائية بدأ يقلد الأصوات التي يقلد الأصوات التي يسمعها من الطبيعة كالرعد، ، الريح، خرير المياه، أصوات الحيوانات والطيور فشكل لغة بسيطة بدائية استعملها للتفاهم والاتصال في حدود حاجته البدائية، ثم نمت هذه اللغة مع تطور الحياة المادية والمعنوية ومع تطور التفكير وارتقائه.

### 2 . 2-3-نظرية التواطؤ(التواضع والاصطلاح):

فحواها أن جماعة من البشر في البداية اجتمعوا واتفقوا فيما بينهم على وضع أسماء للمسميات والموجودات والمعاني التي كانت في محيط حياتهم ومجال استعمالاتهم.(المسدي.ع،1986،12).

والباحثة ترى أن النظريتين الأخيرتين غير معقولتين تحتاجان إلى مستوى راق وليس لإنسان بدائي ومستوى عال ليقوم بوضع مسميات لموجودات وفق نظام حديث.

وتستند النظرية الأولى إلى ما جاء في محكم تنزيله بعد بسم الله الرحمن الرحيم ﴿الرحمن علم القرآن خلق الإنسان علمه البيان﴾(سورة الرحمن) (الآية 3-1) وأيضا ﴿وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة﴾ (سورة البقرة) (الآية 30).

### 2 . 3- وظائف اللغة:

تستخدم اللغة لوظائف عديدة والتي يصعب تنفيذها، فيؤكد معظم الباحثين في اللغة على الوظيفة التعبيرية والوظيفة الاتصالية.

يرى جاكبسون Jakobson أن اللغة تؤدى أربعة وظائف رئيسية تتمثل في الوظيفة التعبيرية والوظيفة الندائية والوظيفة المرجعية والوظيفة التواصلية( Lemaire.P,1999).

أما كلين Klein فيرى أن اللغة تخدم ثلاثة أدوار هي التواصل والتفاعل مع الآخرين وتسهيل عمليات التفكير، تسهيل عمليات استدعاء معلومات خارج نطاق مخزون الذاكرة.

ومما سبق يلاحظ أن الأغلبية أكدوا على الوظيفة التعبيرية أو التفاعلية للغة في الوقت الذي يمكن للغة أن تقوم بوظائف أخرى وعديدة وهذا ما دفع هاليدي إلى تحديد الوظائف الممكنة.

كما يرى يوردهيذرنغتون وبارك 1979 أن هاليدي (1975) يذكر سبعة وظائف أساسية للغة وهي:

### 2 . 3-1- وظيفة الأداء(النفعية):

تمكن هذه الوظيفة الفرد من إشباع حاجاته عن رغباته وعن كل ما يريده وذلك منذ الطفولة حتى المراحل النمائية.

### 2 . 3-2- وظيفة التفاعل:

تستعمل اللغة لتحقيق تفاعل الفرد مع الآخرين أو بين حوله ويتم ذلك بصورة تلقائية بواسطة اللغة. فالاتصال اللغوي هو ذلك الحوار بين المتكلم والمخاطب والذي يتم بمرحلتين ترميز فك ترميز Décodage فيتم الاتصال بواسطة الرسالة اللغوية سواء كانت شفهية أو كتابية أو إشارية بقيمة الرد عنها أو ترجمتها بإعطاء رسالة استقبال جديدة.

### 2 . 3-3- الوظيفة التنظيمية(الضبط):

تؤدي اللغة وظيفة الفعل والتوجيه العملي لسلوك الآخرين فهي تنظم العديد من الجوانب الحياتية من خلال التعبير عن طريق الطلبات والأوامر والتعليمات والتي تعمل على توجيه سلوك الآخرين والتحكم فيها.

تهدف هذه الوظيفة إلى مراقبة سلوك الآخرين من خلال إصدار الأوامر لهم، وتقوم أيضا على تنظيم الطرق للتحصيل على الأشياء، فإذا كان الحوار بين الطفل و أمه بشأن ترك سلوك معين فهي تختار عدة محطات لتحذيره وليس بكلمة أو بجملة مباشرة(إياك أن تعيد ذلك مرة أخرى).

### 2 .3-4- الوظيفة الاستكشافية:

تعتبر اللغة إحدى وسائل التعلم و الاستكشاف فمن خلالها يستطيع الفرد اكتساب المعالم والخبرات وتحقيق الفهم، وذلك من خلال التساؤلات العديدة التي يواجهها في حياته اليومية فاللغة تقوم بوظيفة الاستفهامية والتي تتمثل في طرح الأسئلة والاستفهام حول المواقف والأشياء المختلفة وتتضح هذه الوظيفة في المرحلة الأولى، حيث يبدأ الطفل بتميز واكتشاف نفسه عن أمه و محيطه ولا يتم ذلك إلا باستعمال اللغة.

### 2 .3-5- الوظيفة الإعلامية(الإخبارية):

يستطيع الأفراد تبادل المعلومات الجديدة وتوصيلها للآخرين بواسطة اللغة (إعطاء واخذ)، فبذلك تعمل اللغة على نقل المعارف والخبرات والمعلومات إلى الآخرين من الأجيال السالفة إلى الأجيال اللاحقة، فهي تمثل إحدى الوسائل الهامة لنقل الثقافة والتراث الحضاري بين الشعوب وهذا من جهة، إيصال هذا التراث إلى الأجيال المتعاقبة

من جهة أخرى كما تخدم وظائف اجتماعية مثل التأثير في أراء والأنماط سلوك الآخرين من خلال الدعيات والإعلانات والخطب السياسية والدينية. (ألزغلول،ر،ألزغلول.ع،2003).

**2 .3-6- الوظيفة التخيلية:**

تم-7- وظيفةللغة الطفل الهروب من واقعه وإنشاء عالم خاص به وخاصة أثناء اللعب إذا كان لديه(كرة فانه أثناء اللعب حتى وان كان يلعب وحده فانه يتخيل نفسه في ملعب كبير فيتقمص شخصيات اللاعبين الأكثر شهرة وإعطاء الآخرين أسماء اللاعبين الآخرين).

**2 .3 -7- وظيفة شخصية:**

في هذه الوظيفة يتم التعبير بالغة عن النفس مهم كان الحالة الشعورية فمثلا إذا كان الطفل في حالة فرح أو غضب فاللغة وحدها تدفع به للتعبير على ما يريده وما يدور بداخله من أحاسيس وحتى و إن لم يكن يتكلم فإن الإشارات و الإيماءات والحركات كافية لتوضيح ما يريده، و أيضا كما تعد أنها في المجتمع أداة إثبات الهوية وإذ يعبر الفرد بها عن مشاعره و آراءه وأفكاره.

وهذه الوظائف تتداخل فيما بينها وكما أنها تتأثر بالنضج الجسمي والنمو الفكري لدى الفرد وخاصة في مراحل طفولته (Rondatk.A ,1997).

ويضيف بارك 1979 إلى كل ذلك:

**الوظيفة الرمزية:**

الألفاظ اللغوية التي تطلق على الأشياء هي بمثابة رموز اصطلاحية للدلالة على المفاهيم المادية المجردة في البيئة المادية والاجتماعية التي يتفاعل معها.

ومنهم من يرى أن للاتصال وظيفتين هما التعبير والاتصال.

**- الوظيفة التعبيرية:**

يتم التعبير بواسطة اللغة عن كل ما يجول في خواطرنا سواء بإيماءات وحركات اليدين أو الرأس- تغير ملامح الوجه- وبواسطة الصراخ- والضحك والبكاء عند الأطفال.(فخري .ع،2010)

**- الوظيفة الاتصالية:**

يتم فيها نقل الرسالة اللغوية بين المخاطب والمتكلم مستعينا بالجهاز الصوتي إلى جهاز الاستقبال (الأذن) لتوجه إلى الدماغ إلى المنطقة المسؤولة حتى يتم تحليلها وفهمها والرد عليها (Roulinij.L ,1998 ).

## 2 . 4- مظاهر اللغة:

تأخذ اللغة عدت مظاهر و لا تقتصر على الرموز الصوتية فحسب بل تتعدى لتشمل وسائل أخرى غير منطوقة.

### 2 .4-1- المظهر اللفظي:

يتمثل في الكلام المنطوق والمكتوب ومن خلاله يتم التعبير عن الخبرات والمعارف والحاجات والمشاعر وهو وسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكير.

أما عن اللغة المكتوبة فهي أيضا تنفرد بميزتين هما إمكانية انتقالها من مكان إلى أخر عبر مسافات طويلة، وكما أنها ثابتة لا تتعرض للتغير الذي يحدث على الكلام المنطوق الكلام المنطوق الشفوي هو أكثر أهمية لكونه في عمليات التواصل بين الأفراد بحيث يتمكن الأغلبية من إنتاجه و إدراكه.

فالكلام يقوم على أساس استخدام الرموز الصوتية فيتم بموجبها تكون كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار والرغبات من المتكلم إلى السامع أما لغة الكتابة هي إحدى أشكال التعبير اللغوي من خلالها يتم نقل الأفكار و الخبرات على نحو مرئي وليس مسموعا.(كرم الدين.ل ، 2000)

### 2 .4-2- المظاهر غير اللفظية:

(السيد.ل الوسائل التي نستخدمها في التواصل معا لآخرين دون استخدام اللغة الصوتية المنطوقة أو المكتوبة وتشمل الإشارات الإيماءات الحركات الجسدية والتعبيرية والجمالية وتختلف هذه الوسائل من مجتمع إلى أخر وهذا يتطلب منه مجهودا للاحتفاظ بالرسالة الصوتية إما مكتوبة أو مسجلة أو ترميزا معرفيا والاحتفاظ بها في الذاكرة كي يتسنى فهم مضمونها .(السيد .ع ،1999)

### 2 .4-3-التبادلية:

يتمكن السامع وذلك في إي لغة من إعادة سمعه كنطق الجملة التي سمعها وهذا يعني أن لديه القدرة على استقبال الكلام وإعادة نطقه (إنتاجه) مرة أخرى فقد يعيد ما سمعه أو يصبغه بطريقة أخرى مع الاحتفاظ بالمعنى المتضمن للرسالة الصوتية.

**2 .4– التغذية الراجعة الكلية :**

عندما يقوم التكلم بإطلاق رسالته الصوتية وهو يمتلك القدرة على سماعها في نفس الوقت الذي يستقبلها فيه السامع وبذلك فهو يحظى بالتغذي تساعده في الذاتية الفورية التي تساعده في عملية تعديل الإنتاج الصوتي أو الكلام

**2 .4–5 – التخصصية :**

إن تتابع وتسلسل الأصوات اللغوية المختلفة بنقلها وتوصيلها للسامع بمعنى معين بحيث يتمكن من إدراكه ودون احتمال إي معنى أخر حين سمعه فترسب الأصوات ينقل معنى محدد وثابت يستطيع إدراكه بسهولة.

**2. 4–6–الدلالية:**

تحمل الجمل اللغوية البسيطة و المعقدة معاني متعددة فقد تشير أو تعبر عن أوضاع مختلفة يقصدها المتكلم أو تعبر عن الفكر أو الرأيأ و المشاعر أو الحاجات و الرغبات وقد وصف بها حوادث أو أشياء معينة ويقصد بها إعطاء أوامر أو تعليمات إلى غير ذلك حتى المتعددة .(ألزغلول،ر،ألزغلول.ع،2003).

**2 .4–7–الاتفاقية أو الاصطلاحية:**

تشير الرموز الصوتية الصوتية يمكن مفاهيم المتعددة الصيغة المتصلة بمفهوم أو في العموم على المفاهيم فالرمزية هي بمثابة أصوات اصطلاحية اتفق عليها للدلالة على الأشياء والمفاهيم فمثلا لفظ (قط ) فهي لا تجسد بالضرورة خصائص الحيوان الذي أطلق عليه اسم أو لفظ (قط) وإنما هذا اللفظ هو اصطلاح تم الاتفاق عليه في المجتمع العربي لاستخدامه للدلالة على حيوان معين.

**2 .4–8–الفردية _التميزية:**

إن الرمز أو النماذج الصوتية يمكن نغيرها على نحو مستمر وذلك تبعا للعديد من الابتعاد مثل ديمومة الصوت و العلو والشدة فالمتكلم للغة يستخدم عدد قليلا من الرموز الصوتية ضمن تلك الأبعاد لنقل المعاني

**2 .4–9– الإحلالية:**

تمكننا اللغة من الحديث و التكلم عن أشياء خارج نطاق اللحظة التي نمر فيها، فيمكن تغيير الفعل للدلالة على الماضي والحاضر و المستقبل، عند الحديث في أي موضوع وفي أي لحظة، الذاكرة البشرية تعمل على استرجاع الخبرات السابقة المرتبطة بمواضيع الحديث وتعمل على تخمين المستقبل المتعلق بها.

### 2 .4–10– الإنتاجية:

تمتاز اللغات البشرية بالتجديد والإنتاجية بحيث يمكن للفرد إنتاج العديد من المفردات، الجمل، العبارات والكلمات الجديدة التي لم يسبق للمتكلم أن سمع بها.

### 2 .4–11– ازدواجية التشكيل:

يمكن للوحدات الصغيرة الفونيمات الصوتية التي هي في الأصل عديمة المعنى من تشكيل عدد لا منتاه من المفردات والجمل والعبارات ذات المعاني، وبذلك تصبح تلك الوحدات ذات معنى من خلال تجميعها معا في عبارات وجمل ومفردات.

### 2 .4–12– أداة نقل تقليدية أو ثقافية:

تكتسب اللغة من خلال المنهج الثقافي والبيئة التي يعيش فيها نوعا من البشر وهو ما يميز اللغة البشرية عن لغة الحيوانات فهي نتاج ثقافي حضاري.(المليجي .ح،2004)

أضاف اشكرافتAsch raft 1988_1989للعموميات السابقة خاصيتين للغة البشرية وهما :

### 2 .4–13–المرونة الرمزية :

لا تربط الرموز الصوتية و المفاهيم و المعاني بصفة حتمية بل اصطلاحيا فيمكن استخدام الرموز اللغوية للدلالة على أشياء أخرى وهذا ما يعطي للغات البشرية المرونة التلقائية في التعبير عن الأشياء، والدليل على ذلك هو اكتشاف الأسماء للمخترعات الجديدة و إمكانية إنتاج العديد من الجمل والعبارات الجديدة.

### 2 .4–14– التسمية:

إن صفة المرونة للغة نوفر لها خاصية تعيين الأسماء لكل الموجودات البيئية والتعبير عن المشاعر والأفكار والمعتقدات والانفعالات والحوادث والخبرات وإلى غير ذلك من الحقائق والمبادئ والمفاهيم .

(ألزغلول، ر، ألزغلول.ع،2003).

## 2 .5– مراحل النمو اللغوي:

لا تتم عملية اكتساب اللغة على نحو مفاجئ وعشوائي بل بطريقة منظمة تلعب العوامل البيئة والخبرة والممارسة والتدريب وعوامل التنشئة الاجتماعية دورا بارزا في نموها وتطورها وهي تمر بمراحل:

**2 .5-1- مرحلة ما قبل الكلام:**

وهي تمتد خلال الأشهر الأولى بعد الولادة فيكون الجهاز العصبي وأجهزة النطق و الأجهزة الإدراكية مبرمجة لاكتساب اللغة ولكن تكون غير قادرة نظرا لعدم نضوجها ، ويسود هذه المرحلة الصراخ الذي يبديه الطفل عند الألم ، الجوع،الضيف...الخ، ومع عملية النضج و التدريب والخبرات البيئة تصبح هذه الأجهزة قادرة على أداء وظيفتها في مراحل لاحقة. (كريمان بدير.2008).

**2 .5-2- مرحلة إدراك الأصوات و إصدارها:**

تمتد هذه المراحل خلال السنة الأولى من العمر وفيها يبدى الطفل في الانتباه إلى بعض الأصوات وتميزها وتصبح لديه القدرة على إنتاج العديد من الأصوات اللغوية فهي الشهر الأول يبدى الطفل بتمييز الأصوات البشرية عن الأخرى وفي الشهر الثاني يتجه الطفل إلى تمييز صوت أمه والاستجابة له وفي الأشهر المتعاقبة يبدى بإصدار الأصوات وتقليدها وتكون هذه الأصوات عديمة المعنى ولا تكسب معناها الأبعد السنة الأولى..

فالتقليد غير المقصود والمقصود في مرحلة اللعب الصوتي أو المناغاة التلقائية يكون التقليد تلقائي وإرادي.سامي (سلطي عريفج.س،2002)

**2 .5-3-1- مرحلة الكلمة الواحدة:**

تعتبر هذه المرحلة بداية النمو اللغوي الحقيقي عند الطفل وتمتد من نهاية السنة الأولى حتى الشهر الثامن عشر من العمر، فيصبح قادرا على نطق المفردات والكلمات بحيث تشكل الكلمة الواحدة العبارة أو الجملة اللغوية فهي تسمى مرحلة الجملة ذات الكلمة الواحدة، وتسمى لغة الطفل هنا بمرحلة التعبير المختزل، وحتى يتثنى لنا فهم جملة الطفل لابد من تحديد ومعرفة السياق الذي يحدث فيه الكلام، وترتبط مفرداته بحاجاته الأساسية كما يستعملها لدلالة على الأشياء كالأسماء والصفات والأفعال والحركات وتصل حصيلته إلى حوالي 50كلمة كما يستطيع فهم معاني بعض المفردات جزئيا دوما اعتمادا على سياق الكلام بالإضافة إلى الإشارات والحركات المصاحبة للكلام.

وعدم النضج اللغوي يرجع إلى عدم التحكم في اللسان وعضلات الحبال الصوتية وتكون قدرته على الألفاظ الساكنة من المتحركة. ويتجه الأطفال في هذه المرحلة إلى التعميم اللغوي وذلك لقلة عدد المفردات اللغوية وقلة الخبرة بالمعنى مثلا: يستخدم كلمة (كلب) لدلالة على جميع أنواع الحيوانات.(ملحم .س.م،2005)

### 2 .5-3-2- مرحلة الكلمتين:

تمتد من نهاية الشهر الثامن حتى نهاية السنة الثانية من العمر تصبح أكثر تعقيدا من المرحلة السابقة، حيث يرى برين (Brune) أن الطفل في بناء الجملة يلجأ إلى قاعدتين الأولى بتحديد الكلمة المحورية في بداية الجملة ثم الكلمة المفتوحة (ماما راح). وحسب تشو مسكي أن ترتيب الكلمات في الجمل يعكس البناء السطحي لها ويعكس المعنى الكامن في البناء العميق.(الحمداني .م،2004)

### 2 .5-3-3- مرحلة شبه الجملة والجملة التامة:

من السنة يبدأ اكتساب القواعد التي يعتمد عليها الطفل لبناء الجمل التامة ولا يتم ذالك إلا برصيد لغوية من الطفل ولا تتطور مثل هذه القواعد إلا بعد الدخول للمدرسة تزداد قدرته على إنتاج الجمل بعد سن الرابعة من العمر أين يستطيع الكلام للتعبير عن ذاته واهتماماته وحاجاته ووصف الأشياء والإجابة عن بعض التساؤلات فهو يستخدم اللغة كأداة لحب الاستطلاع و التعلم فيصبح قادر على تصريف الكلام حسب الجنس والعدد والزمن بحيث يستخدم قواعد الصرف الخاصة بجنس المتكلم أو الغائب والعدد (مفرد جمع مثنى ) والزمن الفعل (ماضي حاضر مستقبل )وتزداد قدراته على التنظيم والترتيب المفردات والابتكار اللغوي بحيث يستطيع توليد الجديد من العبارات ومع دخوله إلى المدرسة يكتسب الطفل تدرجيا القواعد الأكثر تعقيد في البناء اللغوي وتصبح لغته أكثر تنظيما وتعقيدا وهكذا حتى تصبح قريبة من لغة الراشد ما يقصده وما لا يقصده فهو يقلد الآخرين (حمدان .م ،2002 ).

أما عند خمسة سنوات فان الطفل يصل لتميز شبه كامل لمعاني الأشياء (الألفاظ) كما هي ممارس في الواقع فتراه مثلا في كلمة كبير في ثلاث سنوات (كبير) تعني الحجم العام أما أربع سنوات تعني الطول أما خمسة سنوات يعني كبير المفهوم التقليدي المتعرف عليه .

يصبح يدرك لمعظم الألوان وتكتمل لغة الطفل الشفوية في ألفاظها واستعمالاتها العادية من حيث التركيب كما يكتسب مفاهيم الأشياء الكميات الأحجام الأعداد الأوزان الفراغ الزمان الألوان (O، Houde2003 ، )

### 2 .5-4-المرحلة بعد 06 سنوات (التمدرس):

في ظل تعدد وسائل المعرفة وسهولة الحصول على المعلومات من مصادرها المتنوعة فتتطور عند المتمدرس في مرحلة المعاني اللغوية وبناء الجملة العادية التعبير والتخاطب مع الآخرين بحيث يتم اكتساب السير اللغوية المكتسبة في الحوار والسرد وغير المكتسبة في الشرح والوصف أين ينمو الرصيد اللغوي للمتمدرس بفعل ممارسة واستمرارية هذه السير اللغوية تظهر خلال ذلك أساسيات النحو والصرف تعتمد غالبا على أحرف ومفردات أو

مصطلحات لغوية مثيرة لقدرته على التعلم النظامي للغة فالتعلم اللغوي المكتوب هو نظاما مقصودا تلعب فيه المدرسة دورا هاما (فالمدرسة هي امتداد للأسرة وتكميل لدورها في تثقيف الطفل وهي تكسبه قيما ايجابية تؤهله ليكون فردا عاملا مؤثرا في مجتمعه) (Manique.G،2003)

وهنا بين المدرسة والبيت والشارع لابد عمليات:من دخول نشاطات لغوية مختلفة تمكنه من اكتساب بنيات لسانية وذلك بلغة الحوار بهدف التحكم في اللغة داخل وضعيات جديدة سواء كانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية لكن ماهو حاصل هو الاصطدام العنيف عند المتمدرسين في منطقة عين صالح بلغة لم يستعملها فانعدم رصيده اللغوي فيها فاختل التعلم والتواصل باللغة الفرنسية على الرغم من انه يدرسها في السنة الثالثة من التعلم الابتدائي يا للأسف.

### 2 .6- مستويات الرسالة اللغوية :

إن قيام اللغة بوظيفتها تصاحبها ثلاثة عمليات :

إحداها: الحركات العضلية المنظمة التي تقوم بها مجموعة من الأعصاب التي تصحب النطق بالأصوات

والثانية :العمليات الحسية التي تمثل الجانب التأثيري من وظيفة اللغة والتي توجهها حركة الأعصاب وتنظمها ويقوم عادة بهذه الوظيفة الحواس البصر والسمع واللمس ففي حالة العمى والصم يقوم اللمس مقام الحاستين الأوليتين

والثالثة : العملية التأويلية وهي ترجمة الكلمات المسموعة أو الرموز المنظورة إلى معان مفيدة :

فالعمليتان الأولى والثانية متصلتان بعملية التكلم (الإرسال) أما العملية الثالثة فتتصل بعملية السمع والإدراك (الاستقبال) (Roulinij.L1998).

فالمتكلم عندما يصوغ فكرته في قالب لغوي تجري على مقتضيات اللغة المشتركة بينه و بين السامع هذه العملية مرتبطة بنشاط المخ أو الجهاز العصبي وبهذا النشاط تتحقق الرسالة المنطوقة لتنتقل بعدها إلى طور جديد حيث تتولى وظائف المخ المتخصصة بضبط النشاط العصبي لأعضاء الجسم وإرسال تعليماتها على هيئة مثيرات عصبية تنطلق عبر الممرات العصبية إلى أعضاء النطق فتنضبط حركتها في تتابع أو تزامن دقيق بحيث تخرج لنا أصوات صحيحة في مواقع صحيحة وعندما تنشط أعضاء النطق لتعطي القالب اللغوي تتحقق حينئذ الرسالة المنطوقة وبذلك ينتهي دور الإرسال الذي يقوم به المتكلم لتبدأ مرحلة انتقالية فيما بين المتكلم والسامع حيث تؤدي عملية النطق إلى حدوث اضطراب في الهواء على هيئة سلسلة من الضغوط و التخلخلات فينشا ما يسمى بالموجة الصوتية التي تمثل الطور الثالث من أطوار.

### 2 .6-1- التناول اللغوي:

هو تبادل ومشاركة المعني بين طرفين بالاتصال اللفظي وتبادل المفاهيم والأفكار بين الأفراد والجماعات، وأهم قنوات التخاطب القنوات البصرية والسمعية باستخدام الضوء والصوت كموجة حاملة له للعين والأذن كجهاز استقبال على التوالي، وقد يكون التخاطب في كل من هاتين الوسيلتين بسيطا وجدانيا لا إراديا كالتغيرات الفسيولوجية التي تصاحب انفعالات معينة كحمرة الوجه وتغيرات حدقة العين ووقوف شعر الرأس، وهذه كلها يراها الطرف الأخر في عملية التخاطب، وهي تنقل جزء نمطيا من المعنى وتكون أقرب إلى التعبير منها إلى التخاطب، وعلى الطرف الأخر أن تكون الأصوات الانفعالية مثل البكاء والصراخ والضحك وسيلة وجدانية نمطية كنقل المعنى ويستقبلها الطرف الأخر، والمستوى الوجداني هو عماد عملية التخاطب في المستويات الدنيا من المملكة الحيوانية، ومع هذا فهو موجود أيضا في التخاطب البشري ولكنه يلعب دورا ثانويا (Dubois. G، 1990).

وقد يكون التخاطب في كل من القناتين البصرية والسمعية على المستوى الرمزي والتجريدي والإداري، فهناك الإشارة التي تستخدم في التخاطب اللفظي في شكل حركات أو تعبيرات، وهناك الإشارة من نظام الإشارة الضوئية المستخدمة في البحرية وغيرها، وهناك الإشارة اليدوية والهجاء الإصبعي المستعمل في التأهيل لبعض المجموعات من المعوقين سمعيا، والتي تمثل لغة خاصة هي في الواقع نظام رمزي افتراضي يقرن الرمز بالمعنى، وهذا المستوى الأخير هو أرفع درجات التخاطب وهو الذي سوف يشار إليه، وهذا التخاطب اللفظي رغم أن قمته هي اللغة فانه يمكن تحليلها إلى مظاهر أساسية التي تدخل في تشكيله حتى يصل متكاملا لسامع(الدردير. ع،جابر. م،2005،122).

### 2 .6-1-1- الاتصال والتخاطب:

يفترض كل تواصل باعتباره نقلا وإعلاما مرسلا ورسالة وشفرة يتفق في تسنينها كل من المتكلم والمستقبل (المستمع) سياقا مرجعيا لمقصديه الرسالة، ويعرف شارل كولي Charles Cooley التواصل قائلا:" التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان والمكان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله أخر ما تم الاكتشافات في المكان والزمان"(Manique.L، 2003، 60).

ويرتكز التواصل على ثلاثة عوامل أساسية هي (Lepschy.C، 1967 ):

الموضوع( الإعلام) و الآلية وتتمثل في السلوكات اللفظية وغير اللفظية الغائية: أي الهدف من التواصل و مقصوديته البارزة(البعد المعرفي أو الوجداني أو الحركي).

**2 .6-1-2-أنماط (أنواع):**

أ- الاتصال بين الأفراد(التواصل الذاتي، وتواصل الفرد بين الآخرين)( Communication interpersonnel).

ب- التواصل الإعلامي القائم على تكنولوجيا الاتصال كالتلفزة والراديو والإشهار والسينما...(Communication de masse).

ج- الاتصال بين الجماعات الاجتماعية(Communication de groupe).

إذا، فالتواصل:"هو العملية التي يتفاعل المراسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة." (ناصر.أ،2006،100).

**2. 6-1-3- عناصر التواصل:**

أثناء الحديث عن التواصل لابد من استحضار بعض العناصر الأساسية في عملية التبادل.

وهذه العناصر هي:

أ- زمنية التواصل Temporalité.

ب- المكانية أو المحليةLocalisation.

ج- لغة التواصل(التشفير والتفكيك)Code.

د- السياقContexte

هـ- رهانات التواصلEnjeux de communication.

و- التواصل اللفظي(اللغة المنطوقة)والتواصل غير اللفظي(اللغة الجسدية والسيمائية) Communication verbale et non verbale.

ز- إرادة التواصل(بث الإرسالية قد تكون إرادية أو غير إرادية)Volonté de communication.

ح- التغذية الراجعة، وذلك لتصحيح التواصل وتقويته وتدعيمه وإنهائهFeedback.

ك- شبكة التواصلRéseau.(حجاب.م،2005)

**2 .6-1-4- نماذج عن التواصل:**

هناك كثير من نظريات التواصل التي حاولت مقاربة وفهم نظام التواصل، لذلك من الصعب استقراء كل النظريات التي تحدثت عن التواصل، بل سنكتفي ببعض النماذج التواصلية المعروفة قصد معرفة التطورات التي لحقت هذه النظريات والعلاقات الموجودة بينها(Manique،2003).

**2 .6-1-4-1- النموذج الأول: النموذج السلوكي:**

وضعه المحلل النفسي الأمريكي لازويلLasswell D.Harold سنة 1948 ويتضمن ما يلي:

من؟(المرسل) ــــــــــــــ يقول ماذا؟(الرسالة) ــــــــــ بأية وسيلة؟

(وسيط) ــــــــــــــ لمن؟(المتلقي) ــــــــــــــ ولأي تأثير (أثر).

يرتكز هذا النموذج على خمسة عناصر، وهي:

المرسل – الرسالة– القناة– المتلقي– الأثر.

ويمكن إدراج هذا النموذج ضمن المنظور السلوكي الذي انتشر كثيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، ويقوم على ثنائية المثير والاستجابة، أي التأثير على المرسل إليه من أجل تغيير سلوكه إيجابا وسلبا.

وللتمثيل: فالمدرس هو المرسل، والتلميذ هو المتلقي، والرسالة ما يقوله المدرس من معرفة وتجربة، ثم الوسيط الذي يتمثل في القنوات اللغوية وغير اللغوية، والأثر هو تلك الأهداف التي ينوي المدرس تحقيقها عبر تأثيره في التلميذ.

**2 .6-1-4-2- النموذج الثاني: النموذج الرياضي:**

وضعه المهندس "كلود شانونClaude Shannon" سنة 1949والفيلسوف "وارين Waren Weaver". ويركز على المكونات التالية:

مرسل ــــــــــــــ ترميز ــــــــــــــ رسالة ــــــــــــــ فك الترميز ــــــــــــــ متلقي.

يعتمد هذا النظام التواصلي على عملية الترميز أو التشفير، فالمرسل هو الذي يمكن أن يتقمص دوره المدرس حيث يرسل رسالة معرفية وتربوية مسننة بلغة وقواعد ذات معايير قياسية أو سماعية يتفق عليها المرسل والمرسل إليه الذي يتمثل في التلميذ أو الطالب، فالمدرس يرسل خطابه التربوي عبر قناة لغوية أو شبه لغوية أو غير لغوية نحو التلميذ/الطالب الذي يتلقى الرسالة ثم يفك شفرتها ليفهم رموزها عن طريق تأويلها واستظهار قواعدها، يهدف هذا النموذج إلى فهم الإرسال التلغرافي وذلك بفهم عملية الإرسال من نقطة Aإلى B بوضوح دقيق دون إحداث أي انقطاع أو خلل في الإرسال بسبب التشويش، ويتلخص مبدأ هذا النظام بكل بساطة في:"يرسل مرسل شفرته المسننة إلى متلقي يفك تلك الشفرة"، ومن ثغرات هذا النظام الخطي أنه لا يطبق في كل وضعيات التواصل، خاصة إذا تعدد المستقبلون وانعدم الفهم الاجتماعي والسيكولوجي أثناء التفاعل التواصلي.

**2 .6-1-4-2- النموذج الثالث: النموذج الاجتماعي:**

هو نموذج "ريلي وريلي Riley&Riley" الذي يعتمد على فهم طريقة انتماء الأفراد إلى الجماعات، فالمرسلون هم المعتمدون والمستقبلون هم الذين يودعون في جماعات اجتماعية مثل العائلات والتجمعات والجماعات الصغيرة...وهؤلاء الأفراد يتأثرون ويفكرون ويحكمون ويرون الأشياء بمنظار الجماعات التي ينتمون إليها والتي بدورها تتطور في حضن السياق الاجتماعي الذي أفرزها، ويلاحظ أن هذا النموذج ينتمي إلى علم النفس الاجتماعي حيث يرصد مختلف العلاقات النفسية والاجتماعية بين المتواصلين داخل السياق الاجتماعي، وهذا ما يجعل هذا النظام يساهم في تأسيس علم تواصل الجماعة La communication de groupe ومن المفاهيم التواصلية المهمة داخل هذا النظام نجد مفهوم السياق الاجتماعي والانتماء إلى الجماعة. (منصور.ط،2006،24).

**2 .6-1-4-3-النموذج الرابع:النموذج اللساني:**

يعد "رومان جاكبسون Roman Jacobson" واضع هذا النموذج سنة1964، إذ اعتبر أن اللغة وظيفتها الأساسية هي التواصل، وارتأى أن للغة ستة عناصر وهي: المرسل والرسالة والمرسل إليه والقناة والمرجع واللغة، ولكل عنصر وظيفة خاصة :فالمرسل وظيفته انفعالية تعبيرية، والرسالة وظيفتها جمالية، والمرسل إليه وظيفته تأثيرية و إنتباهية، والقناة وظيفتها حفاظية، والمرجع وظيفته مرجعية أو موضوعية، واللغة وظيفتها لغوية أو وصفية. وهناك من يضيف الوظيفة السابعة للخطاب اللساني و لتوضيح مفاهيم جاكبسون أكثر،نعود إلى وظائف التواصل رومان جاكبسون:

(الوظيفة المرجعية_ الوظيفة التعبيرية _الوظيفة التأثيرية_الوظيفة الشعرية أو الجمالية).

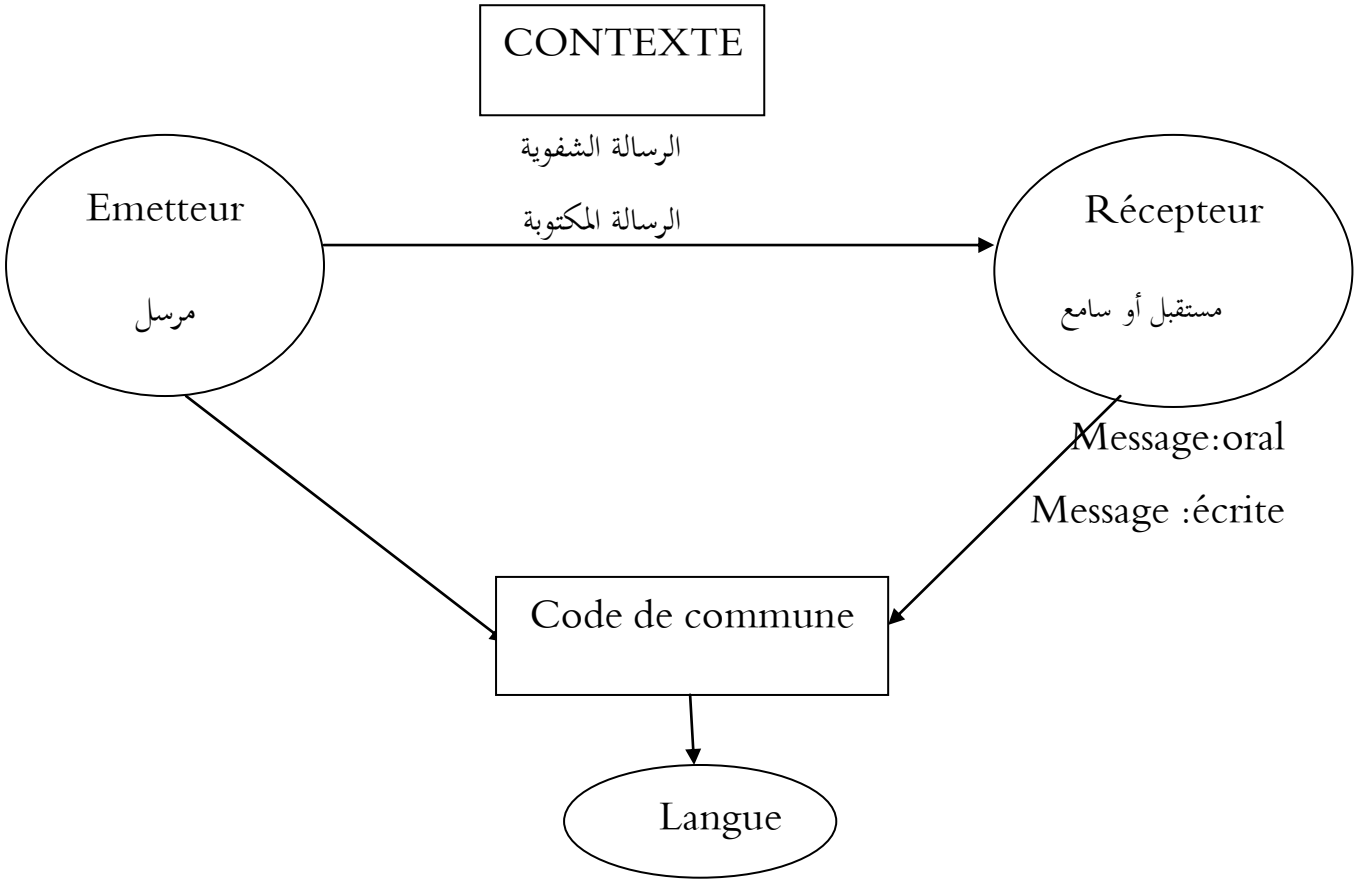
وتطبيقها في المجال التربوي والديداكتيكي للتمثيل والشرح.

وقد تأثر جاكبسون بأعمال فرديناند دوسوسير Ferdinand De Saussure.

واللغوي جون أوستينAustin John L .

- ويمثل المخطط التالي الشامل في التخاطب والاتصال لكل ما ورد سابقا:

LE SCHEMA DE LA COMINICATION




شكل رقم (01-02) مخطط الاتصال والتخاطب

( Manique.L،23،2003)

**2 .6-1-5- مظاهر التواصل:**

هناك عدة مظاهر نذكر منها ما يلي (المسدي.ع،1986):

**2 .6-1-5-1- التواصل الوجداني:**

إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا، "فهناك تواصل كلما أمكن لجهاز معين أن يؤثر على جهاز آخر بتغير فعله انطلاقا من تبليغ إرساليته.

تعتبر السلوكية من أهم التيارات السيكولسانية التي ركزت على الوظيفة التأثيرية، لأن التواصل حسب المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة، لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات

وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج، وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس، ومن ثم فالعمليات الإيجابية" أقوى أثرا وأبقى من العمليات السلبية.

ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة.(أسامة.ف ، سالم.م،2000)

**2 .6-1-5-2-التواصل المعرفي:**

التواصل المعرفي هو الذي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات، وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقبتها، أو بتعبير آخر إنه يركز على الإنتاجية والمرودية.

ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة، إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة، ومن ثم يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.

ويساهم السلوك اللفظي وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام شروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها، فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكيات لفظية تعتمد على روح المشاركة واللاتوجيهية والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء، وعبر سلوكيات لفظية وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم والتمجيد، وهكذا لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا ليس، وثمة أصناف بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنف بلومBloom الذي يتمثل في المراحل التالية:

1- المعرفة.

2- الفهم.

3- التطبيق.

4- التحليل.

5- التركيب.

6- التقييم (الزاغلول.ر،الزاغلول.ع،2003 ).

### 2 .6-1-5-3-الجانب الحركي:

يمكن الحديث عن التواصل الحركي والحسي الذي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني، و يتمظهر هذا التواصل في إطار الآلية والمسرح المنولوغي والرياضة الحركية...ويتضمن هذا التواصل في المجال التربوي "مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية، ومن أهم التصنيفات هذا التواصل الحركي نجد صنف"هارو Harrow التي وضعها صاحبها سنة 1972، وتتكون من ست مراحل أساسية، وهي:

- الحركات الإرتكاسية.
- الحركات الطبيعية الأساسية.
- الاستعدادات الإدراكية.
- الصفات البدنية.
-المهارات الحركية لليد.
-التواصل غير اللفظي(Dubois.G 1990)

### 2 .6-1-5-4-التواصل من المنظور اللساني:

يذهب مجموعة من اللسانيين إلى أن اللغة وظيفتها التواصل كفرديناند دو سوسير الذي يرى في كتابه "محاضرات في اللسانيات العامة" (**1916**) أن اللغة نسق من العلامات والإشارات هدفها التواصل خاصة أثناء اتحاد الدال مع المدلول بنيويا أو تقاطع الصورة السمعية مع المفهوم الذهني، وهو نفس المفهوم الذي كان يرمي إليه تقريبا ابن جني في كتابه"الخصائص" عندما عرف اللغة بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أعراضهم"، ويعرف أندري مارتيني André Martinet اللغة بأنها عبارة عن التلفظ مزدوج وظيفتها التواصل، ويعني هذا أن اللغة يمكن تقسيمها إلى التلفظ الأول وهو المونيمات (الكلمات)، وبدورها تنقسم إلى فونيمات(أصوات)، ومورفيمات(مقاطع صرفية)، وهي تشكل التلفظ الثاني، لكن الأصوات لا يمكن تقسيمها إلى وحدات أخرى لأن الصوت مقطع لا يتجزأ، وإذا جمعنا الفونيمات بعضها البعض كونا مونيمات، والفقرات تكون النص، ويكون الكلمات كونا جملا، والجمل تكون الفقرات والمتواليات، والفقرات تكون النص، ويكون النص- تأليفا واستبدالا- ما يسمى باللغة التي من أهدافها الأساسية التواصل.

ويذهب رومان جاكبسون إلى أن اللغة ذات بد وظيفي، وأن لها ستة عناصر وست وظائف :المرسل وظيفته، المرسال إليه وظيفته تأثيرية، والرسالة وظيفتها جمالية والمرجع وظيفته مرجعية، والفتاة وظيفتها حفاظية، واللغة وظيفتها وصفية(بن ديبان الغوفي. ع، 2010).

إذا كان الوظيفيون يرون أن اللغة واضحة تؤدي وظيفة التواصل الشفاف بين المتكلم والمستمع فان أزوالد دوكرو Ducrot يرى أن اللغة ليست دائما لغة تواصل واضح وشفاف، بل هي لغة إضمار وغموض وإخفاء، ويعني هذا إن الفرد قد يوظف اللغة كلعبة اجتماعية للتمويه و التخفية وإضمار النوايا والمقاصد. ويكون الإضمار اللغوي لأسباب دينية واجتماعية ونفسية وسياسية وأخلاقية،إذن فاللغة فيها أوجه دلالية عدة مما يزيد من غموضها وعدم شفافيتها التواصلية(الفهري. ع،2000).

### 2 .6-1-5-5-التواصل من المنظور السيميائي:

تندرج تحت إطار سيميولوجيا التواصل أبحاث كل من بريطو prieto وجورج مونان Mounin وبويسنس Buyssens ومارتينيه Martinet وغيرهم، وهؤلاء جميعا يتفقون على أن العلامة السويسرية تتشكل من وحدة ثلاثية وهي: الدال والمدلول والمقصد. وهم يركزون كثيرا في أعمالهم على الوظيفة التواصلية، ولا تختص هذه الوظيفة التواصلية، ولا تختص هذه الوظيفية التواصلية بالرسالة اللسانية المنطوقة فحسب، بل توجد في أنظمة غير لسانية أخرى كالإعلانات والشعارات والخرائط واللافتات والمجلات والنصوص المكتوبة وكل البيانات التي أنتجت لهدف التواصل (Manique.L ،2003)

كما اهتموا بالغا بدراسة أنظمة الاتصال غير اللغوي وطرائق توظيفها كالإعلان وأرقام الحافلات... وغيرها من الأنظمة، بل تطور هذا الاتجاه أساسا بتطور علم الدلالة.

### 2 .6-2-1- المستوى الفيزيولوجي:

- الصوت.
- الكلام.
- اللغة.

### 2 .6-2-1-1- الصوت:

هو المادة الصوتية التي تحدث نتيجة لاهتزازات الثنايا الصوتية بالحنجرة، وهي تمثل الصوت الأول الذي سيحمل الرسالة اللغوية أو المواجهة الكاملة للرسالة اللغوية.

الصوت من الناحية الفيزيائية هو عبارة عن موجات تنتقل في الهواء ،أو في مجالات أخرى هذه الموجات تنتج من اهتزاز جسم ما وتردد هذا الاهتزاز، على أن يكون هذا الجسم ذا كتلة وليونة حتى يمكن للقوة المؤثرة عليه أن تحدث اهتزاز وأن يستمر الاهتزاز لفترات متفاوتة والجسم المتردد الذي يحدث الموجة الصوتية بالحنجرة فهكذا تحدث المادة الصوتية أو تكون الوسيط الذي سيحمل الرسالة الشفوية اللغوية وليس للأصوات الحنجرية هذه مدلول لغوي رمزي(Benkadri.H، 2001)

**2 .6-2-1-2- الكلام:**

هو مجموعة الأصوات اللغوية من سواكن ومتحركات التي نتجت من تحوير وتشكيل المادة الحنجرية والصوتية الأولية أو من أحداث أصوات مختلفة في جهاز النطق (البلعوم ،الفم ،اللسان ،الشفاه ،الأنف ،الجيوب الأنفية) نتيجة لعرقلة مرور الهواء الخارج من خلال مجرى جهاز النطق (Moreaum.L، 1981)

يتحكم الدماغ في عملية الكلام وفهمه فهذا الأخير في مفهومه الشامل هو القدرة على الفهم والقدرة على التعبير وهناك نوعين من الكلام:الكلام التعبيري وهو بدائي Caractère premier

و الكلام العلمي والمنظم Caractère opératoireحيث يتكون من جمل منظمة مفهومة مقصودة ولها معاني.

**2 . 6 -2-1-2-1- الطريقة الدماغية في الكلام:** وهي تمر بالخطوات التالية:

**أ_عملية التخطيط (تخطيط الأشياء غير المعروفة مسبقا):** حيث تقوم الأعضاء الحسية بتحديد شكل الشيء المتناول من طرف الفرد، فيقوم هذا الأخير بترسيخ المعلومات مثل الشكل، اللون، الحجم...الخ، وتسمى هذه العملية بـengamassions'l ثم تحمل تلك المعلومات إلى المنطقة المتخصصة في جهاز الكلام عبر Métarécit هذه الأخيرة إلى مخزنة المعلومات لعدة أشياء قد سبق للطفل التعرف عليها.

**ب- عملية التذكر أو الذاكرةLa mémoire:** هي عملية جد مهمة في تعلم الكلام فبدونها لما استطعنا معرفة الأشياء والتلفظ بها، فالتذكر عملية كيميائية يقوم بها الحمض الريبي النووي (A.R.N) الذي بدوره يقوم بحفظ المعلومات المكتسبة.

**ج- إعادة الحادثة:** على الطفل مرات أخرى تمكنه من حفظها في ذاكرته جيدا، ويفسر ذلك بسرعة العمليات الكيميائية بين هذه العصبونات ( Rouliiny.L1998،).

**د– فهم الكلام:** تتطلب كفاءة الاستماع أي قدرة المستمع على توجيه انتباهه للمعنى العام من خلال معرفته للكلمات التي يسميها، ومن المعاني الأساسية للغة التي يفهمها . ويرتكز فهم المعنى العام على:

– الفهم الدقيق للكلمات والأفكار حتى يتم تسجيل الصور السمعية في مجال الاستقبال السمعي الموجود في المنطقة الأمامية من الدماغ وبالتالي يحدث تسجيل عصبي يخص الخصائص السمعية الاهتزازية لخصائص هذه الكلمات والأفكار، فيتم ترسيخها على مستوى المنطقة الأمامية للدماغ.

– متابعة الأفكار المتلاحقة.

– إدراك العلاقات بين الأفكار المتتابعة.

– التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية وعلاقة الأفكار الجزئية بعضها البعض.

تتكامل الأعضاء الدماغية والخبرات السابقة والمعلومات عن موضوع الحديث في فهم محتوى الكلام عموما ( نبيل.ع،1999).

**2 .6–2–1–3– اللغة:**

هي الجهاز الرمزي الذي يقرن الصوت بالمعنى وهذه هي إحدى الوظائف البشرية العليا التي يتحكم فيها الدماغ،ووراء هذه الظواهر عدة عمليات فسيولوجية لا يتم بدونها التخاطب اللفظي (Costerman.S،1980).

**2 .6–2–1–3–1–النموذج المعرفي للغة الشفوية:**

إن اللغة الشفوية كوظيفة معرفية معقدة تعتبر إحدى المواضيع التي حاول علم النفس المعرفي شرحها، فنشأت عدة نظريات درست هذه الوظيفة لمعرفة كيف يكتسب الإنسان اللغة وكيف يفهمها أو ينتجها ومن أبرز هذه النظريات التي أعطت تفسيرا لهذه الوظيفة نظرية Rack et Levet 1994.

اقترح الباحثان نموذج يهدف إلى شرح مختلف العمليات الذهنية التي يمر بها الفرد في حالة إنتاجه الشفوي للغة وتقوم هذه النظرية على 04 مراحل أساسية وهي كالتالي:

**أ–المرحلة الأولى:** معالجة الرسالة: Le traitement du message وهي أول مرحلة للمعالجة، يقوم الفرد من خلالها بدراسة لمحتوى الرسالة التي يرغب في تبليغها، أي إعطاء معنى كما يريد قوله.

**ب–المرحلة الثانية:** المعالجة الوظيفية:Le traitement fonctionnel في هذه المرحلة يقوم الفرد بعمليتي الانتقاء لمعجميته باختيار المفردات التي يرغب في استعمالها، كما تستعد العمليات الصرفية للقيام بعملها اتجاه هذه الكلمات.

**ج–المرحلة الثالثة:** المعالجة الموضعية:Le traitement Positionnel تعتبر هذه المرحلة عملية تنظيمية للكلمات المختارة حيث يضعها الفرد في مكانها لإنتاج جملة صحيحة تامة وهنا تقترن الوظيفتين النحوية والتركيبية.

**د–المرحلة الرابعة:**المعالجة الفونولوجية Le traitement Phonologique في هذه المرحلة والتي يستطيع تسميتها بالمرحلة النهائية فيقوم الفرد باختيار الأصوات الحروف المكونة للكلمات وللجمل كما تتم أيضا في هذه المرحلة انتقاء النبرة المناسبة والشدة والارتفاع حسب نوع الرسالة البلاغية(السيد. ع،2005)

**2 .6–2–3–2 النطق:**

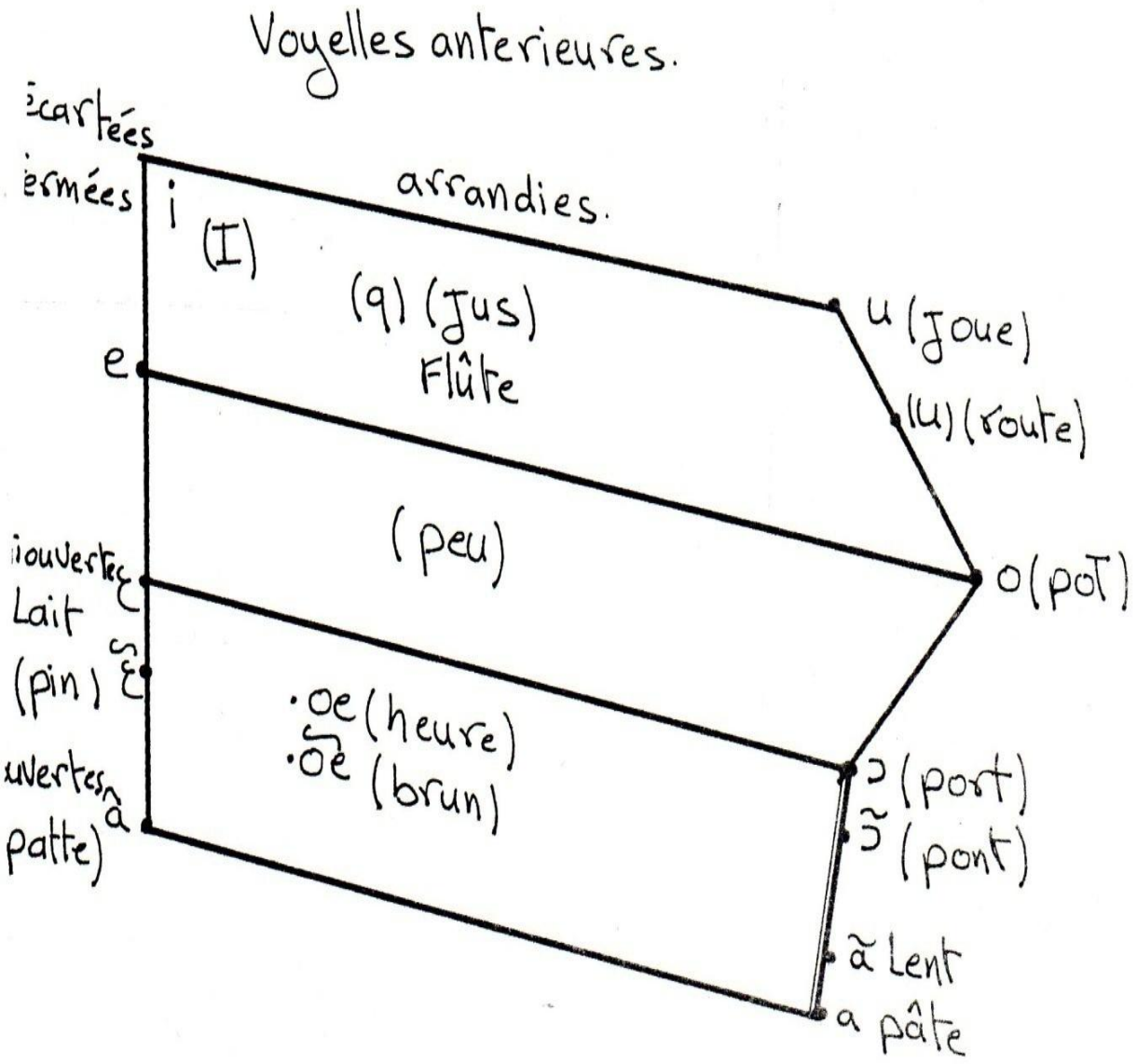
وهو الشحنة الصوتية في البلعوم والتجويف(أحيانا التجويف الأنفي أيضا ) مارا إلى الهواء الخارجي عن طريق الفتحة بين الشفتين (أحيانا فتحتي الأنف الخارجية أيضا)، هذه القناة من الأحبال الصوتية إلى الهواء الخارجي تمثل من ناحية أعضاء التخاطب التي تشكل وتميز أصوات النطق لذالك استعملنا مجازا أسم أعضاء النطق على الرغم من أن هذه الأعضاء تتكون من وحدات تشريحية منفصلة وظائفها الأساسية عن النطق كالمضغ والبلع والتنفس.(Rouliiny.L،1998،335).

من خلال هذه العلمية تنتج الأصوات اللغوية المختلفة سواكن ومتحركات، أما بتغيير المادة الصوتية الأولية الحنجرية (البلعوم، الفم، الأنف) أو إضافة بعض الأصوات التي تحدث في هذه الغرفة نتيجة لضيف مجرى قناة جهاز النطق مجرى قناة جهاز النطق أو انغلاقه مؤقتا مما ينتج منهما صوت نتيجة لما يحدثه مرور الهواء للخارج في هذه القنوات الضيقة من ضجيج وعند هذا المستوى تنتج أصوات اللغة لكن بعد حدوث الصوت.

التخطيط والتنفيذ وفهم الرسالة اللغوية للسامع هو الذي يساعده في استحضار الكلمة المناسبة أثناء الكلام، أما الطريقة التقنية للكلام فيتم إنتاج كل حرف حسب خصائصه فيعرض لنا الجدول رقم (2) كيفية نطق الحروف اللغة الفرنسية، فتتكامل الحروف لتشكل وحدة لغوية مفهومة ولا يتم ذلك إلا ينضج الجهاز النطقي وتداخل العمليات المعرفية العليا.

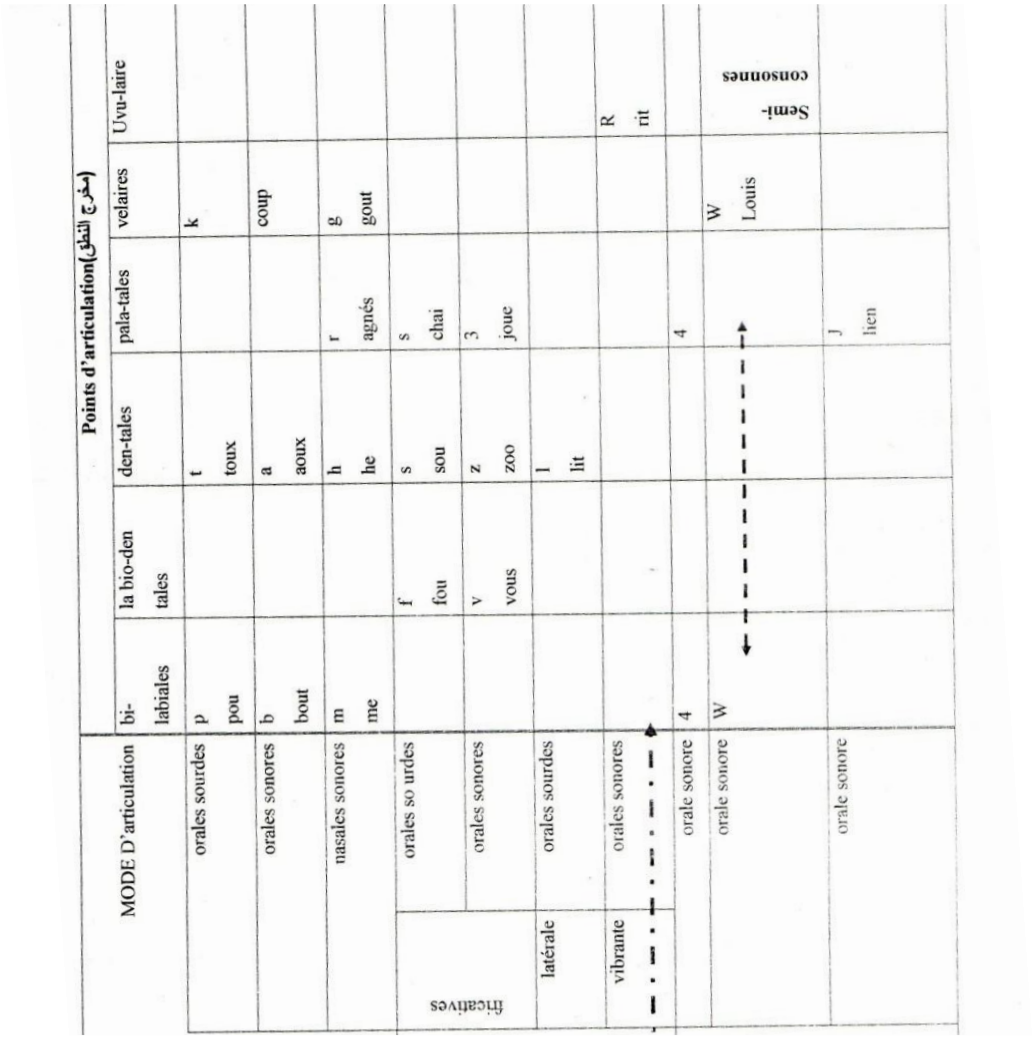
الصائنات تتميز بعدم وجود عرقلة ملحوظة لسير الهواء من بين الأوتار الصوتية بالحنجرة إلى مجرى جهاز النطق ويتم تصنيفها وفقا لحركة الشفاه ووضعها وحركة اللسان داخل التجويف ألفمي، أما الصوامت تتميز بعرقلة وضيق في مجرى جهاز النطق وقد يكون مصحوبا بترددات في الثنايا الصوتية أو عدم وجودها.

أما الصائتات فيمكن تلخيصها في ما يلي (Manique،2003):




**شكل رقم (02-02) مخطط يوضح نطق الصائنات**

(Alma .H ،2006)



| MODE D'articulation | | Points d'articulation(مخرج النطق) bi-labiales | la bio-den tales | den-tales | pala-tales | velaires | Uvu-laire |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| orales sourdes | | p pou | | t toux | | k | |
| orales sonores | | b bout | | a aoux | | coup | |
| nasales sonores | | m me | | h he | r agnés | g gout | |
| fricatives | orales so urdes | | f fou | s sou | s chai | | |
| | orales sonores | | v vous | z zoo | 3 joue | | |
| latérale | orales sourdes | | | l lit | | | |
| vibrante | orales sonores | | | | | | R rit |
| | orale sonore | 4 | | | 4 | | |
| | orale sonore | W | | | | W Louis | Semi-consonnes |
| | orale sonore | | | | J lien | | |

**الشكل (03-02): مخارج الحروف**

(Marion .w،Robert .L ،1997)

## 2. 6-2-3-3- الرموز:

وتقطن هذه الوظيفة في النصف الأيسر من المخ وهناك يحدث فك وتركيب رموز اللغة الصوتية ،وتتكون المفاهيم ثم تترجم إلى أصوات اللغة في عملية النطق وعند وصول الرسالة اللغوية الشفوية للسام فان الأصوات ستصل إلى مستوى حسي سمعي ثم يتم إدراكها،بإخضاعها لعملية فك الرموز حتى تصل هذه المفاهيم الرمزية الذي يقرن الصوت بالمعنى والذي ركب على أساسه المتكلم رسالته الشفوية.

وهي أيضا إشارات أو مثيرات تستخدم في عملية الاتصال، وتعتبر الإشارة المتفق عليها للاتصال وهي تتضمن ما يلي:

**أ– اللغة المكتوبة:** تعتمد على أنماط إثارة مرئية (كلها مرئية).

**ب– اللغة المنطوقة:** تعتمد على إنتاج واستقبال الأصوات.

**ج– اللغة التعبيرية:** الكلمات التي توصل رسالة ما.

**د– اللغة الاستقبالية:** ما قد يتم فهمه من الكلمات المستخدمة وقد تفسر الرسالة بطريقة مختلفة من قبل (ألزغلول.ر،ألزغلول. ع،2003).

**2 . 6–3–التناول العصبي:**

يعتبر الجهاز العصبي من أكثر الأجهزة تعقيدا وتطورا فهو يعمل على تنظيم الوظائف الحيوية المختلفة في الجسم التي تتأثر بالعوامل الخارجية كالحواس وأجزاء التي تستجيب بهذه المؤثرات كالعضلات.

وهو ينقسم إلى قسمين رئيسين هما:الجهاز العصبي المركزي و الجهاز العصبي المحيطي.

**2. 6–3–1– الجهاز العصبي المركزي:** هو الذي يسيطر على جميع الحركات الإرادية في الجسم وتوفقه جزئيا أو كاملا يؤدي إلى الشكل الجزئي أو الكلي ويتألف من الدماغ والنخاع الشوكي ويغلقه ثلاثة طبقات من الأغشية تعرف بالسحايا وهي الأم الحنون– الأم العنكبوتية– الأم الجافية.

يتكون الدماغ من المخ و جذع المخ، والذي يتضمن الدماغ الأوسط والجسر والنخاع المستطيل.

يعتبر المخ أكبر أجزاء الدماغ يتكون من نصفي كورتين مخيتين والتي ترتبطان عبر الجسم الشدقي (حزمته من الألياف العصبية).(فخري. ع،2010)

وتنقسم كل نصف الكرة المخي إلى أربعة فصوص ،الفص الجبهي مسؤول عن العواطف الانفعالات ممارسة المهارات الحسية الحركية المعقدة والكلام (في الفص الجبهي السفلي) والشق المركزي وجدار الشق المركزي الأمامي يحتويان على القشرة الحركية المسؤولة على حركة العضلات الإرادية في الجانب المعاكس من الجسم.الفص الجداري يحتوي على التلفيف خلف المركزي والجدار الخلفي للشق المركزي يحتويان على القشرة الحسية المسؤولة عن الإحساس في الجانب المعاكس من الجسم.

أما الفص الصدغي فهو يحتوي على اللفيف الصدغي العلوي وفيها مناطق السمع، واللفيف الهامشي واللفيف الزاوي يحتويان الذاكرة الخاصة بالكلمات المقروءة والمكتوبة ثم الفص القفوي الذي يحتوي على مركز الإبصار وتلفه يؤدي إلى العمى.

ونجد جذع المخ والذي يتكون من الدماغ الأوسط يقع فوق الجسر والجسر فوق النخاع المستطيل الذي يكون مرتبطا بالحبل الشوكي. يوجد في الدماغ لأوسط مركز رد الفعل البصري والسمعي ويحتوي على نواة للأعصاب القحفية الثالث والرابع والخامس أما الجسر فهو يحتوي على نواة للأعصاب القحفية الخامس والسادس والسابع والثامن والنخاع المستطيل يحتوي على التاسع والعاشر والحادي عشر والثامن عشر والأعصاب القحفية تشكل جزءا من الجهاز العصبي المحيطي(الزيات .م،2011)

المخيخ هو الذي يلي المخ بحجمه ويكون أسفل المخ، تغطيه من الخارج طبقة تسمى بالقشرة المخيخية وهو يؤدي دورا مهما الاحتفاظ الجسم بوضعه الفراغ والتناسق العضلات ضد الجاذبية التحكم في الحركة الإرادية للجذع و الأطراف ويقوم بتنظيم معدلات ضربات القلب والضغط الدموي.

النخاع الشوكي يبدأ من النخاع المستطيل إلى الفقرة القطنية الثانية وينتهي على شكل ذنب الفرس. تخرج الأعصاب الحركية من الحبل الشوكي على شكل أزواج واحد من اليمين وآمن اليسار في الجهة الأمامية من الحبل الشوكي على شكل زوج حسي وزوج حركي على طول الحبل الشوكي حتى تغذى كل أعضاء الجسم، فهي ينتقل المعلومات إلى الدماغ.

**2. 6-3-2- الجهاز العصبي المحيطي:** هو عبارة عن جهاز لتوصيل المعلومات الحسية والحركية بين المخ وجميع أجزاء الجسم وهو يتكون من:

**أ- الأعصاب المحيطية الحركية:** والتي تنشأ من الجبل الشوكي وتغذي العضلات الإرادية في الجسم.

**ب- الأعصاب المحيطة الحسية:** والتي تحمل الإحساس بجميع أنواعه من ألم وضغط ولمس وحرارة والأحاسيس العميقة.

**ج- الأعصاب الفحفية:**

- **العصب الشمي:** المسؤول عن حاسة الشم عند الإنسان.
- **العصب البصري:** المسؤول عن الإبصار عند الإنسان.

– **العصب المبعد:عين:** يتغذي عضلات العين الخارجية ومسؤولة عن حركة العين ما عدا العضلة المستقيمة والوحشية والعضلة المائلة العلوية .

– **العصب البكري:** يغذي العضلة المائلة العلوية للعين.

– **العصب الثلاثي التوائم:** عصب حسي للوجه وفروه الرأس.

– **العصب المبعد** : ويغذي العضلة المستقيمة الوحشية للعين.

– **العصب الوجهي:** يغذي العضلات السطحية للوجه ويحمل ألياف حسية للألم من الأذن وللتذوق واللسان.

– **العصب الدهليزي القوقعي:** مسؤول عن السمع والتوازن.

– **العصب اللساني البلعومي:** يحمل ألياف حسية من اللسان وحركية لعضلات البلعوم.

– **العصب المبهم:** يحمل ألياف لأودية لأعضاء الصدر والجهاز الهضمي، والقلب وألياف حركية لعضلات الحلق والبلعوم والحنجرة (عصب مختلط).

– **العصب الإضافي:** يغذي عضلات الحنجرة والبلعوم مع العصب المبهم وفرع منه يغذي عضلات في الرقبة.

– **العصب تحت اللسان:** العصب المحرك للسان.

**2. 6–3–3–الجهاز العصبي الذاتي:** ونجد فيه الوردي وشبه وردي(.

**2. 6–3–4–التفسير العصبي للغة:**

للمخ ثلاثة وظائف أساسية هي التنظيم والمعالجة و الصياغة ، فالتنظيم هي المسؤولة عن مستوى الطاقة والحالة العامة للقشرة. من خلال إبقاء المخ في حالة الوعي والاستجابة، أما وظيفة المعالجة فهي تقع في مؤخرة القشرة فتسيطر على تحليل المعلومات وتشفيرها وتخزينها، وتكون المناطق عالية التخصص مسؤولة على المعلومات.للمثيرات الحسية وتتجمع البيانات من كل مصدر من أجل التحليل والتوليف.

وتكون قدرة معينة مودعة أساسا في نصف كروي واحد وتكون مراكز المعالجة الأساسية واقعة في ذلك النصف، فنصف المخ الأيمن في البشر متخصص في المعالجة من خلال المستقبلات المتزامنة للمعلومات . كما أنه يهيمن على المعالجة البصرية المكانية مثل العمق والتوجه في المكان وإدراك والتعرف على الوجوه والصور والتعرف على الكلمات المطبوعة وهناك صعوبة في فك شفرة المعلومات باستخدام قواعد الرسم، الفونيم (الحرف– الصوت)، كما نجد في هذا النصف الفهم وإنتاج السمات القوقطعية والتأثيرية للكلام واللغة والدلالات المجازية وفهم المادة

اللغوية والفكرية المعقدة والأصوات البيئية مثل الأصوات غير الكلامية والموسيقى والألحان والنغمات والضحك والنقر والطنين.

أن نصف المخ الأيمن له دورا في جوانب التداولية منها إدراك الانفعال والتعبير عنه اللغة، والقدرة على قصم النكت والسخرية واللغة المجازية والقدرة على إنتاج وفهم الخطاب المتماسك والصعوبة في المعالجة اللغوية ناتج عن تلف في نصف المخ الأيمن.

– كما يهيمن نصف المخ الأيسر على الحركات الفنية المرتبطة بالكلام وغير الكلام، فكل البشر يكون في نصف المخ الأيسر مختصا باللغة بكل أشكالها (اللفظية– البصرية، المكتوبة)، وإدراك النظام الخطي والحسابات والتفكير المنطقي فيكون النصف الأيسر بارعا في إدراك المعلومات التابعية سريعة التغير مثل الخصائص السمعية للفونيمات في الكلام . أما من أجل المخي فتشترك كلا النصفين الكروبينا(الطيب. ع،2012).

وفي الستينات والسبعينيات كان كثير من اللغويين يفترضون أن فهم وإنتاج اللغة يسير على النحو التالي:

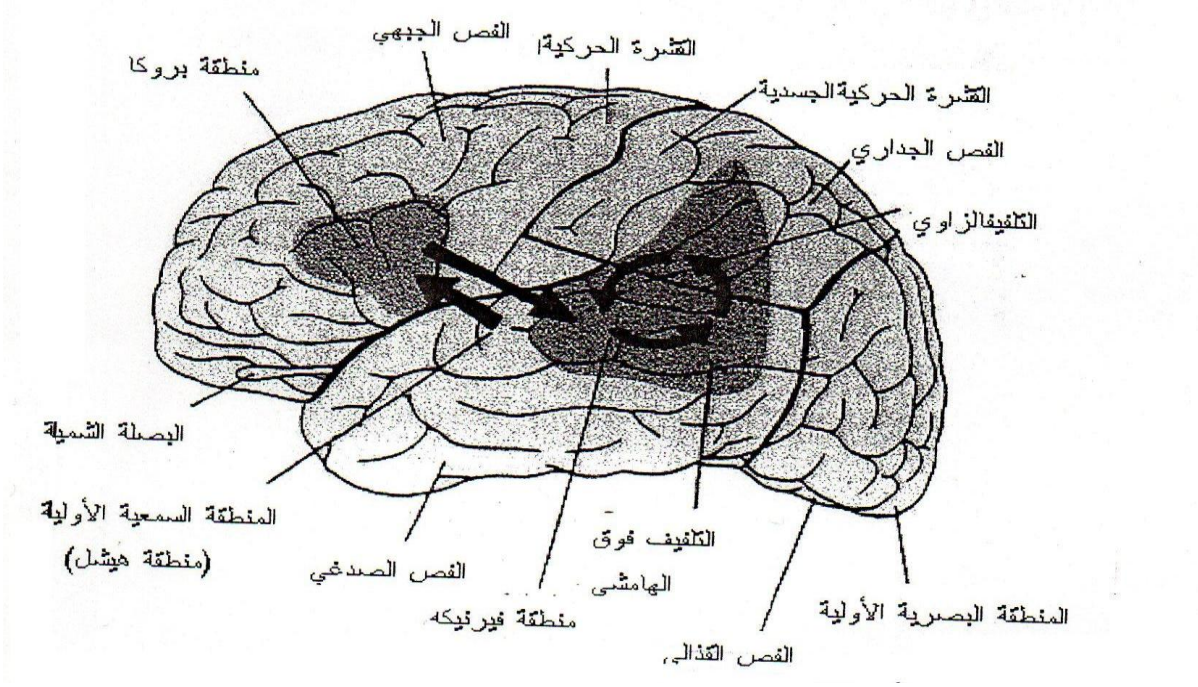
الخصائص الصوتية:

الصوتي (الخصائص) ⟵ الصوتي (التفسير) ⟵ النحوي ⟵ الدلالي.

وقد أثبتت البحوث حديثا أن السياق يمكن أن يتحلل المراحل المبكرة من التعرف على الكلمات في الفهم. وأن أصوات الكلام يمكن أن تؤثر على تكوين الجمل في الإنتاج، وأن المعالجة اللغوية سواء في الفهم أو الإنتاج تعتمد على قاموسك الخاص أو معجمك الشخصي المكون من الكلمات المخزنة والعبارات كثيرة الاستخدام وكذلك على قواعدك اللغوية المخزنة، وقد أوضحت تقنيات تصوير المخ أن الإدراك على مستوى الكلمة يحدث في جانبي المخ في الفص الصدغي الخلفي في نصف المخ الأيسر.

يتألف الفهم من المعالجة السمعية اللغوية وفك تشفير الرموز اللغوية. تهتم المعالجة السمعية بطبيعة الإشارة السمعية الواردة، فيما يهتم فك تشفير الرموز بالمعنى التمثيلي والمفاهيم التصورية الأساسية تبدأ المعالجة بالانتباه إلى المثيرات السمعية الواردة. ولأن قدرته محدودة على معالجة المعلومات الواردة يكون على المخ أن يركز هذه القدرة بتركيز انتباهه على بعض المثيرات مع إهمال أو منع المثيرات الأخرى .

إن الإشارات السمعية المستلمة في جذع المخ عن طريق المهاد ترحل إلى منطقة في كلا جانبي القشرة السمعية تسمى تلفيف هيشل (Hesch l's gyruuss)، ومعظم الإشارات العصبية تستلم في تلفيف هيشل من الأذن الواقعة على الجانب المعاكس من الجسم، ترسل المدخلات اللغوية إلى الفص الصدغي الأيسر لمعالجتها بينما توجه المدخلات اللغوية المحاذية (التنغيم والنبر والإيقاع والسرعة) إلى الفص الجداري .




**شكل رقم (04-02):رسم تخطيطي لمعالجة السمعية (جاكويسن .ر،2008)**

رغم كون التحليل اللغوي فوريا فإن الوحدات الطويلة تحتاج إلى مساعدة الذاكرة التي تحتفظ بالمعلومات الواردة في أثناء إتمام التحليل بمنطقة بروكا بالفص الجبهي الأيسر.

- وفي أثناء الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة تجتاز المعلومات الواردة التحليل اللغوي في منطقة فيرنيكه الواقعة في الفص الصدغي الأيسر يساعد التلفيف الزاوي والتلفيف فوق الهامشي على استكمال المعلومات البصرية والسمعية واللمسية والتمثيل اللغوي والتلفيف الزاوي يساعد على استرجاع الكلمات والتلفيف ما فوق الهامشي يستخدم في معالجة الوحدات التركية الأطول مثل الجمل.

أما المدخلات المكتوبة فتستلم في القشرة البصرية ثم تتحول إلى التلفي الزاوي حيث تكامل مع المدخلات السمعية. ثم ترسل هذه المعلومات إلى منطقة فيرنيكه للتحليل.

من المؤكد أن التحليل من أجل الفهم يعتمد على التخزين في الذاكرة بكل من الكلمات والمفاهيم ومخزون معاني الكلمات المطلوبة للتفسير الدلالي يقع بشكل فضفاض في أماكن متفرقة ويتمركز في الأساس في الفص الصدغي إلى الطريقة المحددة المستخدمة في التحليل اللغوي مازالت غير معروفة.

فيتفاوت فهم الكلام بتفاوت التعقيد اللغوي وغير اللغوي للمعلومات وسرعة المعلومات الواردة وكل رسالة واردة تعالج على مستوى المعنى التحادثي ومستوى التركيبي المعجمي وتستحوذ عملية الفهم التحادثي على ميزة أكبر حيث ينشط قبل المستوى التركيبي المعجمي بأجزاء من الثانية.

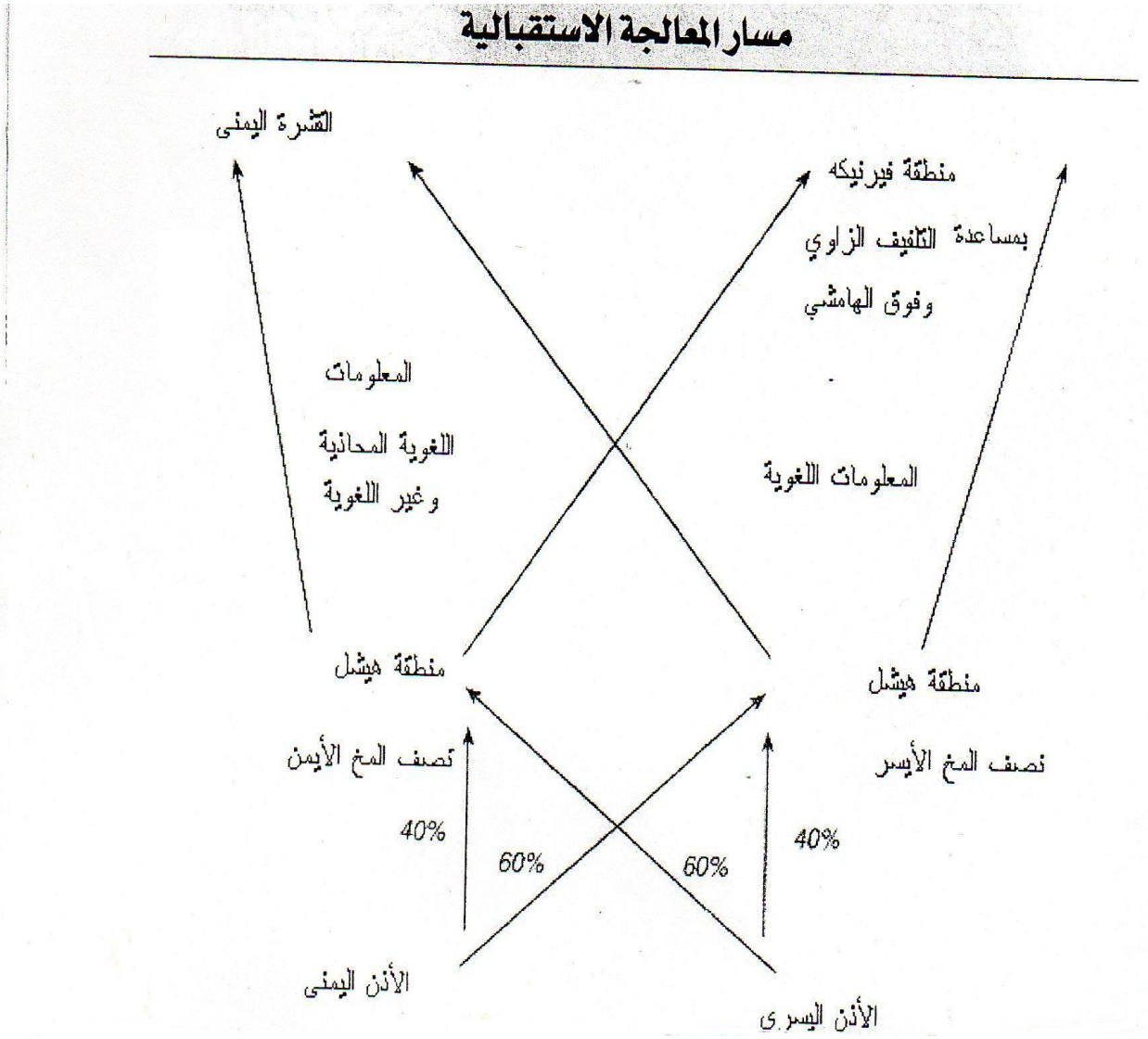
أما فهم الجمل المتشابهة فيتم معالجتها كالتالي: فالجملة التي فيها الضمير كالمبني للمجهول تكون أسرع وتعالج في المنطقة القذالية إلى اليمين من الجدارية أين تتم المعالجة الدلالية.

– أن عملية الإنتاج تقع في المنطقة العامة من المخ مع وظائف الفهم أما البني الأمامي. للرسالة فتنظم في منطقة فيرنيكه ثم ترسل خلال الحزمة المفوسة (مسلك ليفي أبيالأمامي. التلفيف الزاوي بمنطقة بروكا بالفص الجبهي) تعمل منطقة بروكا كحاسوب تفصل وتنسق البرمجة اللفظية للرسالة بعد ذلك تنتقل الإشارة إلى منطقة القشرة الحركية لتنشيط العضلات المسؤولة عن التنفس والنطق وإنتاج الأصوات المختلفة.

بعد فهم الرسالة تمر من المنطقة التصورية الحركية إلى منطقة التنفيذ الحركي الأمامي .

– الكتابة تتبع مسار مائل حيث تمر من منطقة فيرنيكه إلى منطقة التلفيف الزاوي وفوق الهامشي ثم منطقة اكسترا لتنشيط العضلات المستخدمة في الكتابة (يوسف.ع،2011)

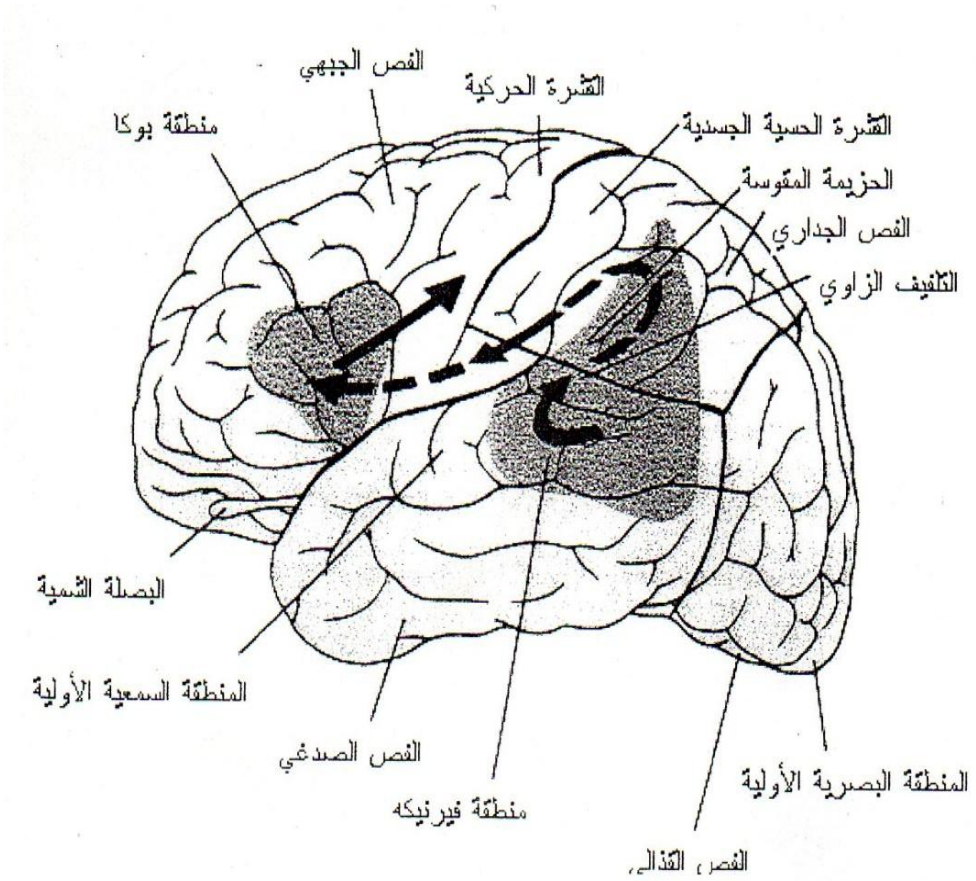
إن أجزاء كثيرة من المخ تنشط في معالجة اللغة، علاوة على ، عدد ومكان هذه المناطق المنشطة يختلف عبر الأفراد والمهام بناءا على نوع المدخلات والمخرجات ومقدار ونوع الذاكرة المطلوبة والمستوى النسبي للصعوبة وللألفة و المتطلبات الانتباهية والمنافسة من جانب المهام الأخرى.




**شكل رقم(05 )مخطط لمسار المعالجة الاستقبالية (نهر.هـ،2004)**

وعمليات الإنتاج تقع في نفس المنطقة العامة للمخ مع وظائف الفهم والأساس المفاهيمي للرسالة يتكون في القشرة ثم تنظم في منطقة فيرنيكه ثم ترسل الرسالة خلال الحزمة المقوسة فتعمل فنصفه بروكا كحاسوب مسؤولة عن تفصيل وتنسيق البرمجة لتلفظ الرسالة ثم تنقل الإشارات إلى مناطق القشرة الحركية ثم تنشط العضلات المسؤولة عن التنفس والنطق وإنتاج الأصوات المختلفة .

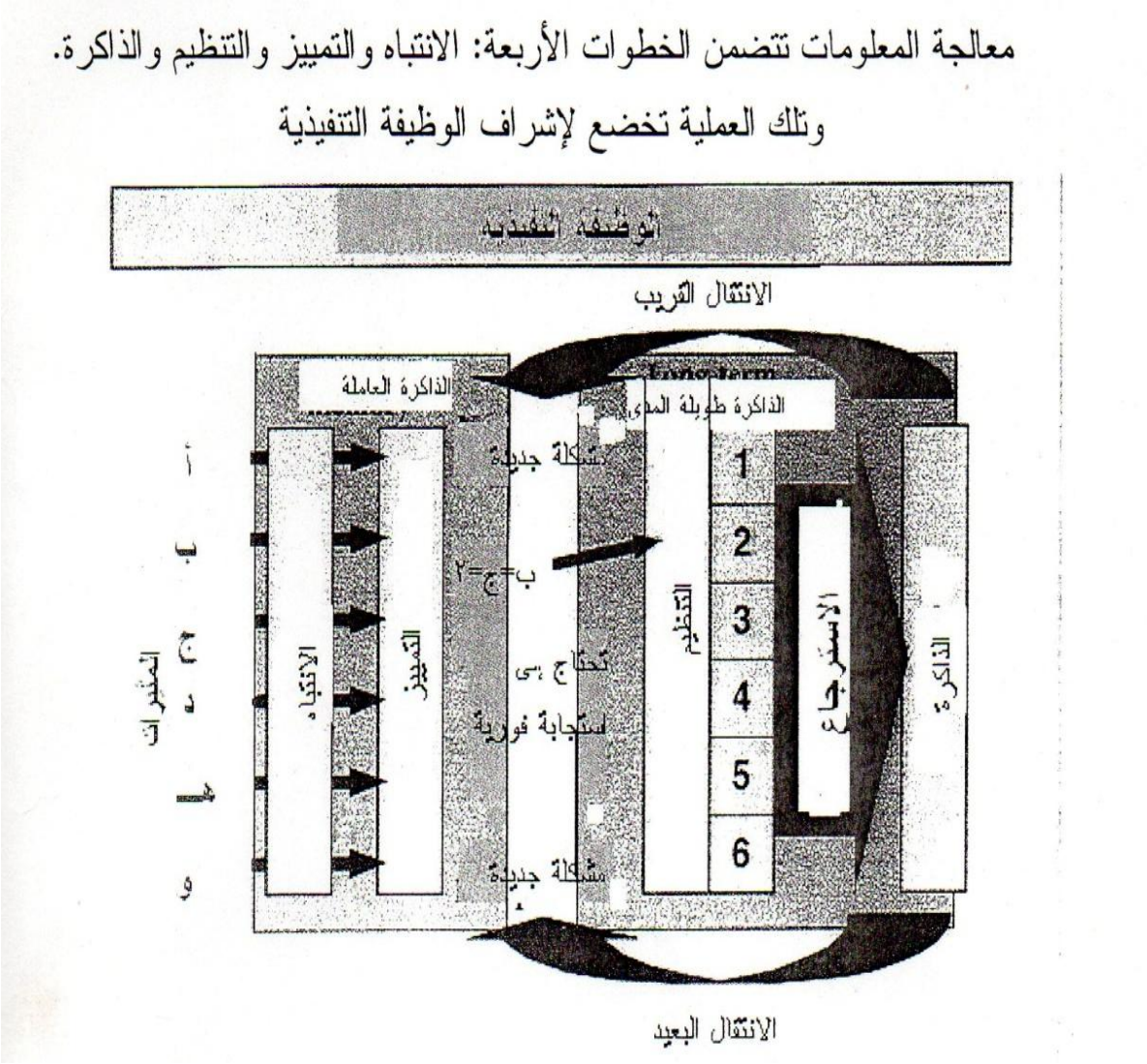
She vent-related فيها محلا للشك. وإذا ما قسمنا نشاط المخ باستخدام الجهد المرتبط بالحدث potentiels وهو مقياس للنشاط الكهربي المولد للمخ- سنجد أن الجملة الأولى تعالج في جزء من المخ يستخدم للمعالجة التركيبية بالقرب من منطقة فيرنيكه، بينما تعالج الثانية في المنطقة القذالية إلى اليمين من الجدارية، تلك التي تستخدم في المعالجة الدلالية.(Streb،Hemighausen،Rosier&،2004).




**شكل رقم (06):رسم تخطيطي لمسار المعالجة الدلالية(نهر.هـ،2004)**

**2. 6-3-4-1- نماذج للمعالجة اللغوية:**

(حسين.(حسين.أبنية الجهاز العصبي المركزي بشكل طفيف من شخص إلى آخر فإن عمليات التعامل وصيانة الاستجابات الصادرة تكون قريبة وإن كل من الفكر واللغة يعالجان عن طريق نظام معالجة المعلومات بالمخ ينظمن ذلك العمليات المعرفية: الانتباه،الإدراك،التنظيم،الذاكرة، وتكون المفاهيم وحل المشكلات والانتقال (أثر التعلم) والوظيفة الشفرية وفهم الجمل يتضمن تكامل كل هذه العمليات.(حسين .ن،2013)




**شكل رقم (07 ): رسم تخطيطي لمعالجة المعلومات (نهر.هـ،2004)**

ومع أن الطبيعة الدقيقة لهذه العمليات المعرفية مازالت غير معروفة فأن هناك علاقة بين الذكاءات التي تقاس وسرعة معالجة المعلومات.

تلك الاختلافات النوعية ربما تعكس اختلافات في المعالجة. فمثلا قد تكون هناك اختلافات بين قدرات المعالجة الآلية automatic والمجهدة. والعمليات الآلية هي تلك العمليات التي تكون غير مقصودة أو أصبحت روتينية، وبالتالي لا تتطلب إلا قليلا من القدرة المعرفية المتاحة. والمعالجة الآلية لا تتداخل مع المهام الأخرى ولا تصبح أكثر كفاءة بالممارسة. وفي مقابل ذلك فإن المعالجة المجهدة تتطلب تركيزا وانتباها من المخ.وبالنسبة لبعض الأفراد تكون المعالجة المجهدة أبطأ في تنميتها وتتطلب جهدا أكبر.إن كل من الفكر واللغة يعالجان عن طريق نظام معالجة

المعلومات بالمخ. وهذا النظام يتضمن العمليات المعرفية: الانتباه والإدراك والتنظيم والذاكرة وتكوين المفاهيم وحل المشكلات والانتقال [أثر التعلم] والإدارة أو الوظيفة التنفيذية (Groome،1999)

. وفهم الجمل يتضمن تكامل كل هذه العمليات.

معالجة المعلومات تتضمن الخطوات الأربعة: الانتباه والتمييز والتنظيم والذاكرة. وتلك العملية تخضع لإشراف الوظيفة التنفيذية.

**أ– المعالجة من أعلى للأسفل / من أسفل لأعلى**:عند المستويات الأساسية للمعالجة المعرفية توجد المستويات "السفلى" و"العليا"، السفلى تتمثل في التحليل الفحل للبيانات الإدراكية .والعليا الاستخلاص والتوليف وهي تحتاج لمطالب أكبر من الذهن. وتسترشد هذا النوع بالمفاهيم ويتأثر توقعات الفرد المتعلقة بالمعلومات الواردة والسياقات اللغوية وغير اللغوية. فعند سمعنا أن " اللفظ اسكت...)تتوقع الكلمة التالية والتنبؤ يشير إلى التحليل والتفسير.

وتسترشد المعالجة من أسفل لأعلى بالبيانات وجدت التحليل عند مستويات تميز الصوت والمقطع ويسير لأعلى إلى الإدراك والفهم.فيبدأ تحليل كلمة فاز ليبدأ مستوى الفونيم تم إلى مستوى الإدراك لأعلى وتكامل مع التنبؤات من المستويات والتي تتحرك بدورها إلى أسفل، واعتمادا على السياق يمكن للفرد أن يستخدم كلتا الإستراتجيتين بشكل متزامن أو يعتمد على واحد منهما (الزيات .ف،1998)

**ب – المعالجة السلبية / النشيطة**:تعتمد على إدراك أنماط المعلومات الواردة فتحلل البيانات الواردة إلى إجراء إلى أن يصير ممكنا جمع معلومات كافية يدركها الفرد.

أما العملية النشيطة فتتضمن استخدام إستراتجية التوليف، والذي يساعد العالم الخارجي أو البنية على الفهم والتنبؤ والتخطيط ويمكن للعمليات أن تحدثان بشكل متزامن .

**ج – المعالجة التابعة/ المتوازنة:** إن نظام معالجة المعلومات يمكن أن يعالج أكثر من مهمة متكامل.ة الواحدة ومستويات المعالجة المختلفة تسير بشكل متزامن ومتوازي مع بعضها البعض أو بشكل متكامل.وتتفاوت المعالجة باختلاف سرعة وحجم تتفق المعلومات والعمليات التتابعية الواقعة في الفصين الجبهي والصدغي الأيسر تحلل المعلومات في مستوى واحد ثم تنقل إلى المستوى التالي فمثلا يولف التردد والكثافة والمدة الواردة للإشارة لتحديد خصائص الفونيمات ثم تجمع هذه السمات في خصائص ثم مقاطع ثم كلمات وهكذا إلى أن تفهم الرسالة(الدريدي. ع،2004).

**2. 7-العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية:**

لا يمكن عزل العمليات المعرفية عن النفسية والاجتماعية ولا الجسمية باعتبار الإنسان كل متكامل . ومنه فإن تعلم اللغة أو اكتساب (اللغة الثانية) متداخل مع المؤثرات للعوامل الشخصية والاجتماعية والبيئة التعليمية والثقافية ويمكننا التركيز لتفسيرات الدراسة إلى ما يلي:

**2. 7-1- العوامل الذاتية:**

**2. 7-1-1- الثقة بالنفس:** وهو درجة التطابق بين الذات المثالية والذات الواقعية ويعتبره "كوبر سميث" على أنه عبارة عن تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته.وهو عامل هام في تعلم اللغة وهي تجعل المتعلم ميالا إلى الانطلاق اللغوي جزئيا في المحاولة غير خائف ولا وجل.

**2. 7-1-2- الدافعية:** يعرفها "يونغ" بأنها عبارة عن حالة استثارة تؤثر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.فهي القوة المحركة للنشاط الذهني للفرد قصد استجماع كل تركيزه اهتماماته نحو موضوع أو هدف معين أثناء دراسته مثل الدافع نحو التفوق الدراسي. ودورها في تعلم اللغة الثانية فإن المتعلم ما لم تكن له دافعية لاكتساب اللغة الثانية فإنه لن يستطيع إتقانها والتحكم فيها بالشكل المطلوب وبالتالي ينقى يعاني من صعوبات في تعلمها:

- الانطباعات الذهنية عن الثقافة واللغة.
- الاتجاهات نحو اللغة الثانية.
- المجال الوجداني.
- تقمص التعاطف عن طريق الاتصال باللغة.
- الانبساط والانطواء في تعلم اللغة الثانية.

**2. 7-1-3- الموقف:** موقف المتعلم من اللغة الثانية وأهلها يؤثر في سرعة اكتسابه لها إلى درجة كثيرة فإذا كان يكره هذه اللغة فهذا يعيق تعلمها.

**2. 7-1-4-السن:** لا تزال مسألة العمر من المسائل الهامة والمؤثرة في تعلم واكتساب اللغة الثانية فقد رأى بعض الباحثون أن الطفل أقدر من البالغ عن تعلم اللغة الثانية على أساس عدة افتراضات:

- عقل الطفل أكثر استعداد من الناحية البيولوجية.

- شخصية الطفل أميل إلى التقليد من شخصية البالغ بشكل عام.
- الطفل أجرأ من البالغ في تجريب اللغة وعدم الحرج من الأخطاء اللغوية.
- سن الطفل تساعد المعلم على استخدام أساليب تعليمية أكثر تنوعا وتشويقا في حين يرون بعض الباحثون بأن البالغ أيضا لديه بعض المزايا تجعله مؤهل على الطفل في تعلم اللغة الثانية.
- بحيث أن لديه خبرة معرفية حياتية أوسع مما يجعله أقدر على الاستيعاب.
- كما لديه ذاكرة أقوى وأكثر تحملا للمهارات المعرفية.

**2. 7-1-5-الجنس**: الذكور دائما هم أكثر عرضة للتأخر الدراسي أكثر من الإناث وهو يرجع حسب الدراسات إلى أن الذكور لديهم صعوبات في القراءة والكتابة من الإناث.

**2. 7-2- العوامل الاجتماعية والثقافية**: يدخل ضمن ذلك كل الوسائل والأنشطة التي توفرها للأسرة وغيرها لتنمية المكتسبات اللغوية ، وأهمها (كتب- مجلات- قصص مكتوبة ومصورة- أفلام سمعية بصرية- برامج تلفزيونية- برامج معلوماتية- ألعاب تربوية لغوية تركيبية- صور- مشاهد- تواصل داخل البيت(الممارسة اللغوية) باللغة الثانية- لعبة لأدوار بين الزملاء خارج البيت وداخله- المسرح- الروضة- المدرسة القرآنية...)

**2. 7-2-1-الأسرة**:

- المستوى الدراسي للإخوة والأخوات.
- المستوى التعليمي للأبوين والثقافي.
- المستوى الاقتصادي .
- الوسائل التعليمية المتاحة.
- لغة التواصل داخل البيت.

وكل ذلك سوف يدعم المهارات اللغوية وتحكمهم في اللغة الثانية للطفل.

**2. 7-2-2-المدرسة**: من خلال تأثير شخصية المعلم، وطرائق التدريس المنهاج المدرسي والحجم السامي والتقنيات المتاحة لتوصيل المعلومات والنشاطات العلمية داخل وخارج المدرسة النوادي والجمعيات القافية والعلمية.

**2. 7-2-3- وسائل الإعلام**: تؤثر في اكتساب اللغة الثانية نوعية القنوات التلفزيونية المشاهدة واللغة المختار لمتابعة البرامج المشاهدة إلى جانب عدد الساعات المشاهدة يوما.

**2. 7-2-4- البيئة اللغوية الطبيعية:** أن تسمع اللغة الثانية في بيئتها الطبيعية أفضل من أن تسمع في بيئة اصطناعية، ورغم أن البيئة الصفية محدودة الأثر في تكوين مهارات اتصاله إلا أن لها فوائد لا يمكن إنكارها.

**2. 7-2-5-دور المتعلم:** إذا أتيح للمتعلم أن يستخدم اللغة يشترك في المحادثة فإنه يتعلم على نحو أفضل.

**2. 7-2-6- النموذج اللغوي:** أي شخص يقلده المتعلم فكلما كان النموذج متقنا للغة الثانية كان أفضل للمتعلم.

**2. 7-2-7- التغذية الراجعة:** يحتاج المتعلم إلى تغذية راجعة ليعرف أداؤه اللغوي صحيحا أم خاطئ والفورية أحسن من المؤجلة.

**2 7-2-8-كمية التعرض:** لا بد لتعلم اللغة الثانية للتعرض لها و لابد من سماعها و ثرائها وهذا هو المدخل /اللغوي ومن غير مدخل لا يوجد مخرج وكلما زادت ساعات التعرض للغة زادت سرعة اكتسابها(مصطفى سالم.ا،2009).

**2. 8-نظريات اكتساب اللغة:**

**2 .8 -1-النظرية السلوكية:**

تعتبر السلوكية اتجاه من اتجاهات علم النفس عرفت في بداياته الأولى في مستهل هذا القرن من خلال أعمال "جون واطسن"، يقوم أساس على فكرة جوهرية . إن علم النفس موضوعه هو سلوك الكائن الحي الخارجي وهو قابل للملاحظة والضبط، ويعتبرون أن المحيط هو الذي يثير إجابات الكائن الحي بفضل المثيرات التي يوفرها وهو مرتبط بسلوكه.ويعالجون التعلم التلقائي (الاكتساب) الذي يحدث خلال التفاعل اليومي بين الفرد والمحيط الذي يعيش فيه، كما يمكن تكرار حدوث الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا وفيه هنا يتدرج نظرية "سكير" يؤكدون على دور المحيط وأهمية العوامل الوراثية التي يتوفر عليها الكائن الحي منذ ولادته .كما ترجع نظرية "سكير" في السلوك الكلامي إلى نظريته العامة عن التعلم إذ يقرر أن الجهاز العضوي ينتج عنصرا فعالا دون مثير ملحوظ ويتم تعلم هذا العنصر بواسطة التعزيز فإذا قال الطفل أريد حليبا وقدم له ما يريد فإن السلوك يتعزز ويصير اشتراطيا بالتكرار والسلوك اللغوي مثله مثل أي سلوك آخر يمكن التحكم في نتاجه فهو يتعزز حين تكون النتيجة مكافأة وينطفي بالعقاب. (Crystal.D،1994)

يدرج السلوكيون ومن بينهم "سكير" عملية اكتساب اللغة ضمن إطار نظرية التعلم.

والسلوك اللغوي حسب "سكير" هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر:

تنبيه– استجابة– تثبيت. فيقول:"... السلوك اللغوي للطفل يتطور تحت انتقاء إمكانات التثبيت...ويمكن للطفل أن يتعلم استعمال كلمة جديدة تحت تأثير تثبيت واحد... "ومن هنا نصل إلى أن اللغة تكتسب في إطار السلوكية بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات غير اللغوية وذلك بالمثيرات والمحاكاة والتكرار والتعزيز والتقليد حيث يقوم الطفل بتحويل الأصوات اللغوية التي يصدرها أثناء المناغاة إلى الشكل التي هي علبة من أصوات اللغة.(B.P.SKinner،1979).

يرى أصحاب هذا التيار السلوكي بأن اللغة تكتسب عن طريق البنية الاجتماعية، وأن عقل الطفل هو صفحة بيضاء تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات وأن اللغة هي المخزن الذي يلجأ إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار العبارات والكلمات . وقد وجهه الباحثين أنظارهم إلى نماذج لتفسير اكتساب اللغة الثانية من خلال التعلم. وهذا يعني أن اللغة ليست سلوكا يكتسب وإنما بالتعلم والتدريب والممارسة يتم اكتسابها واعتبارها أداة تعبير و تفكير في آن واحد.

يشير "ليبرغ"(Lennberg.1962) إلى أهمية الجوانب البيولوجية في نمو اللغة ويذكر مبدأ التعزيز المسيطر على النمو ويستشهد بقوله:"إن القدرة على الكلام والفهم لدى الطفل ليست نتيجة التعزيزات الخاصة التي يتلقاها الطفل بعد الكلام وذلك لأن الطفل إذا ما وصل إلى سن النضج فإنه يستطيع الكلام بالتعزيز أو من دونه. ويقول " براون": "إن الأطفال يولدون ولديهم فطرة لتعلم اللغة وهذه القدرات الفطرية موجودة لدى جميع أفراد النوع البشري".

لذلك نرى سرعة اكتساب الطفل للغة الأم، دون أن يبذل جهد لذلك فهو يلم بالبنى الأساسية ويدرك العلاقات الوظيفية الأساسية القائمة بين الكلمة في الجمل وامتلاك القدرة على الكلام في سن لا تتجاوز السادسة وهنا التسليم بأن الأطفال يولدون وهم مزودون بأسس بيولوجية خاصة بالجنس البشري تضبط عملية اكتساب اللغة.

وعن طريق تعزيزها باتجاه الأصوات اللغوية عند الكبار ، فإن الاستجابات اللفظية تولد عبر المثير والحافز الفيزيائي وتعزز خلال محاولة الطفل التلفظ بها ويتلقى الطفل التعزيزات الإيجابية في حالة قيامه بالاستجابات الكلامية الصحيحة وتتقدم عملية اكتساب اللغة بقدر ما تتوفر الاستجابات الصحيحة هذه وتتعزز". ويتم اكتساب معاني اللوكيين عبر مسار شريطي أيضا. يضيف "ثورندايك" ثلاثة قوانين أخرى للنظرية السلوكية لتفسير عملية للاكتساب مثل:قانون المحاولة والخطأ وقانون الأثر الذي يبنى على أهمية تعزيز إجابات المتعلم من خلال مكافأته على الإجابات المتعددة وتصحيح الأخطاء، وقانون التدريب ويدل على كلما تدرب الفرد ومارس اللغة كان توظيفه للمفردات والجمل أكثر.

ويفسرون كيفية اكتساب اللغة الثانية بنفس الطريقة التي تكسب بها اللغة الأولى. ويكون ذلك عن طريق ما يسمى بالنقل الإيجابي والذي يساعد على التغلب على الفروق بين النظامين الأول والثاني.

فيحاول مكتسب اللغة الثانية مقارنة بين اللغة الأولى والثانية لكي يقارب بين أوجه الاتفاق والاختلاف وهو ما يطلق عليه التحليل التقابلي وبالتالي سوف نجد مجموعة من الأخطاء و الصعوبات ولكي تتجاوز ذلك يستعملون لتقنية جد مكثفة كالتمارين التكرار والإعادة وهي ما تسمى بالطرق السمعية- البصرية في تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية .

كما يرون (السلوكيين) لكيوالمدلول كيفت لا بد من تجزئة أو تقسيم الجزئي للسلوك المعقد إلى عناصر وذلك بإخضاعهم للغة ومبادئ السلوك (ميشال. ز،1982،ص50).

فيفسر "بروك" هذا المبدأ(Brouk1960)إن الحقيقة الواضحة حول تعلم اللغة تتعلق بحل المشكلة وإنما في تشكيل وإنتاج عادات(داود .ع،1998).

وحسب Bandar إن تعلم اللغة لا يتجاوز المراقبة وتقليد السلوك فهو نتيجة المحاكاة والتقليد والتدعيم الايجابي من قبل الكبار فالطفل العربي الذي يسافر إلى دول أجنبية ليستقر فهو يصبح متقن للغة الأجنبية.

_ انتقادات النظرية السلوكية: عجزت هذه النظرية في تفسير عملية اكتساب اللغة وخاصة اللغة الثانية، لأنها تجاهلت الجانب العقلي والمعرفي للأفراد والإنسان الذي يرتبط ارتباطا وثيقا باكتساب اللغة ، فيؤكد علماء النفس المعرفي أن عملية اكتساب اللغة دائما يسبقها الفهم والفكر واللغة مظاهرات لعملة واحدة، فطفل لا يمكنه أن يتلفظ كلمة ما لم يفهمها وذلك دون تدعيما أو تعزيزا.

- بالنسبة لاقتران الدال والمدلول كيف تفسير اكتساب الكلمات المجرد سوءا بالنسبة اللغة الأم أو اللغة الثانية كالأدوات الربط أو التأنيث والجمع...الخ.

فيما يخص التكرار فليس دائما الطفل نتيجة التكرار يكتسب اللغة فهو يكتسب الشيء الذي أدركه فنلاحظ ذلك في اللغة الفرنسية فهو لا يكتسب الكلمة إلا إدراكه معانيها.

وبالنسبة لاكتساب الجمل فالطفل يستطيع فهم جمله معنية واستعمال جمل جيدة لم يسمعها وذلك بسبب قدرته على التأليف والإبداع، فالجملة عندما يفهمها فهو يأتي بجمل جديدة بسبب التأليف والإبداع ولا يعيد بحذافيرها.

وأكد "بروان" في دراسته عدم وجود إي علاقة بين عدد المرات التي يسمع فيها الطفل تركيبا معينا وسرعة اكتساب ذلك التركيب والعامل هنا ليس التكرار بل البساطة والتعقيد من الناحية اللغوية.

وقد أشار "كونراد"Conttad1978 إلى مشكلة أخرى"بأن العديد من الأخطاء التي ترتكب من قبل متعلمي اللغة الثانية تكون ناتجة عن اللغة الأولى فحين نجد أن مكتسبي اللغة الأولى يقعون في نفس الأخطاء لاكتساب اللغة الثانية .

-والاشتراط المعتمد يؤثر في تعلم اللغة الثانية على المدى القصير أما في المدى الطويل يفشل بسبب الحجم الهائل من المعارف.

### 2 .8-2-النظرية التحويلية التوليدية (تشومسكي):

وتدعى بالنظرية الفطرية وتقوم على أعمال تشو مسكي الذي يعد من أشهر علماء اللغة في الولايات المتحدة. فيؤكد أن اللغة هي التي تميز الإنسان عن الحيوان وإنها غير خاضعة لأي حافز فهي ''تنظيم عقلي فريد من نوعه تستمد حقيقتها من حيث إنها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر ''وهي نظام مفتوح يتيح إنتاج عدد غير متناهي من الجمل بخلاف النظام الاتصالي عند الحيوان الذي يتضمن عددا محدودا من الأصوات.(مشال .ز،1983)

يرى تشو مسكي بان للإنسان قدرة عقلية لا يمكن ردها إلى أشياء أو عوامل خارجية وهذه القدرة تتمثل في الجانب الإبداعي والأخلاقي من عقل البشري، واللغة ابرز مظاهرها والمبادئ العقلية وحدها الكفيلة بتفسير عملية اكتساب اللغة فالطفل في نظره يولد وهو مزود بقدرات فطرية تؤهله لتفسير المعلومات اللغوية ولتكوين بين اللغة أي إن له القدرة على تكوين قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه فهو يمتلك بطريقة لاشعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها. ويسمي تشو مسكي هذه القدرة بالملكة اللغوية وهي ملكة فطرية بديهية لاشعورية تجسد العملية التي يقوم بها المتكلم من اجل صياغة جملة وفق مجموعة منظمة من القوانين.

ويميز تشو مسكي بين الملكة اللغوية باعتبارها المعرفة الضمنية باللغة وبين الأداء الكلامي باعتباره الاستعمال الفعلي للغة ضمن سياق معين.

فالملكة اللغوية هي التي تقود الأداء الكلامي وكل أداء كلامي يخفي ضمنه الملكة اللغوية.و الأداء لا يمكنه إن يعكس بصورة مباشرة الملكة اللغوية لأنه قد يتحرف عن قوانين اللغة نتيجة عوامل خارجية عن إطارها:كالانفعال

ويرى تشو مسكي أن اللغة تمتاز بعدة خصائص أهمها:

**أ-الازدواجية:** وتشير أن اللغة تضم مستويين المستوى التركيبي والمستوى الصوتي يضم المعاني التي تؤلف الجمل في السياق الكلامي (التركيبي) والمستوى الصوتي يتضمن المنطقات والأصوات.

**ب-التحول اللغوي:** يشير إلى قدرة الإنسان على استخدام اللغة لتعبير عن الأشياء والإحداث غير الأزمنة المختلفة.

**ج–الإبداع اللغوي** : يتيح للأفراد إنتاج غير محدود من الجمل والتركيب اللغوي لتعبير عن الفكر والمشاعر و الاتجاهات و المعتقدات.....الخ.

**د–الانتقال اللغوي**:يشير إلى عملية انتقال اللغة من جيل إلى أخر فهي تكتب وقفا لعملية الارتقاء اللغوي.

كما يفترض تشو مسكن إن الجملة اللغوية تتألف من البناء:

**هـ–البناء السطحي**:و هو يعكس ترتيب المفردات أو الكلمات في الجمل وهو لا يدل على المعنى الكامل في الجملة.

**و–البناء العميق**:وهو المعنى الكامن للجملة ويتطلب توظيف عمليات عقلية لاستخلاصه.(د.موسى رشيد حاملة 2007).

فإن الطفل حسب تشو مسكن فهو يستوعب الأساسية للغته ويدرك العلاقات الوظيفية الأساسية القائمة بين الكلمات والجمل والمبادئ الأساسية الفطرية تحكم جميع اللغات البشرية بحيث إن هذه المبادئ تشترك فيها جميع اللغات مثل تركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات والحروف.

–ويرى التوليد "بروان" أن القدرة اللغوية الفطرية في اكتساب اللغة وحسن أدائها بعد سن معينة ونبدأ من الضمور ابتداء من سن السادسة وتضمر نهائيا بعد سن البلوغ أي أن اكتساب اللغة يرتبط ارتباطا وثيقا بما يسمى بالمرحلة الحرجة أين يكون الجهاز العصبي للطفل قبل ستة سنوات لين ومرن يمكنه من النطق والكلام بسلامة وطلاقة،فالأطفال الصغار يتعلمون اللغات في مرحلة مبكرة وحتى وان لم تكن مقصودة وإنهم يعيشون في جوها حتى يفهمونها ويتحكمون في قواعدها و أساليبها.يعني ذلك انه يتمكن من إتقان أكثر من لغة قبل سن ستة سنوات أي قبل ضمور القدرة اللغوية الفطرية وإذا تعدى ذلك بعد سن 6 سنوات فانه يستخدم القدرة العقلية وطرفية بالغة الصعوبة حيث يدخل في ذلك عامل الذكاء ودافعية،وتأثير اللغة الأولى وطريقة التدريس والمدرس ومدى كفاءته والمنهج والكتاب المدرسي والتقنيات المعتمدة ومدى استخدام اللغة الجديدة أو الثانية في الحياة اليومية.

وكل هذه العوامل تؤثر في اكتساب وتعلم اللغة الثانية فلا يمكن تجاوزها وتجاهلها وحسب تشو مسكي فعملية تعليم اللغة الثانية يرتبط بالقواعد العمومية بذلك يقول "إن البشر يشاركون في جزء من معرفتهم اللغوية بغض النظر عن لغتهم الأم بما يسمى بالقواعد العامة والتي يعرفها تشو مسكن نفسه بأنها مجموعة من البين و الشروط التي تشكل الحالة الأولية في تعلم اللغة التي ترغب في معرفتها وتطويرها.( البهنساوي .ح،1994).

ويجد ربنا الإشارة إلى إن الطفل لا يمتلك في الحقيقة قدرات فطرية تؤهله إلى اكتساب لغة البيئة التي يترعرع فيها.وإنها بإمكانه اكتساب أية لغة إنسانية ، انطلاقا من المعطيات اللغوية التي توفرها النية إن كانت ناقصة . ويفسر هذا بامتلاك الطفل الأشكال عامة و مشتركة بين كل اللغات الإنسانية أي انه يمتلك جزء ملكته الفطرية قواعد كلية ويكون اكتساب هـ للغة بمثابة إجراء يقوم به لاكتساب قواعد لغته بالذات ولا تعمل هذه الكليات ألا عن طريق التفاعل مع المادة اللغوية التي يتعرض لها الطفل ويبرز هنا دور الأسرة والبيئة في توفير المادة التي تمكن الطفل اكتشاف قواعد لغته.

ويرى تيكتشف الطفلور العائلة عند حدود ما يسميه بالدور التوسعي حيث يردد الكبار في كثير من الأحيان الجمل التي يتفوه بها الأطفال بإدخال بعض التغيرات عليها ليقربها من الجمل التي تعادلها في لغتهم ،ومن ثمة يوسعونها ،ويقترب تدريجيا من الاندماج في لغة الكبار دون إن تقوم الأسرة بطريقة مباشرة بتصحيحها .وبهذا يكتشف الطفل النظم الخاصة بلغة الكبار.فيكون هنا دور الآسرة تسهيل عملية اكتساب اللغة.

ومنه يمكن القول بان الطفل يمتلك بالفطرة مجموعة من الفرضيات ويمتلك بالفطرة أشكالا مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عند استيعابه لمعطيات لغته، وهو قادر على صياغة عدد لا متناهي من الجمل حتى وإن لم يسمعها وهو ما يسمى بالمظهر الإبداعي.( أبو جورج.م،2009).

فتعلم اللغة الثانية يتصف بالتنظيم والعمومية وعكس الآلية المعرفية الداخلية لعملية الاكتساب أو التعلم بعيد عن الخلفية الشخصية للمتعلمين أو الموقف التعليمي بتعليمها يخضع لوجود قواعد نحوية تضم عناصر الجملة تمكن المتعلم من فهمها وهو ما يقصده تشو مسكي ويتكون من القواعد النحوية العامة والتي ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية هي:

-العنصر النحوي (التنظيمي والتوليدي)

-العنصر التحويلي: ويعني قدرتنا العقلية على تحويل الجملة الواحدة إلى جملة استفهامية أو شرطية أو تعجبية.....

- العنصر التركيبي: يقصد بها إنتاج جمل سليمة في البناء شفويا وكتابيا.

وقد تعرضت هذه النظرية لعدة انتقادات . فيس، ويل أن يتعلم الطفل اللغة دون تدخل منا،و القواعد الضمنية لكل لغة هي عبارة عن مسلمات وقواعد خاصة بكل لغة.وتعلم اللغة الثانية تبنى دائما على هذه القواعد ويسير المتعلم وفق خطة ذهبية لتساعده على الاكتساب.

-كما أننا لا يمكننا أن نفهم القدرة اللغوية للفرد إلا عن طريق الأداء اللغوي الذي يبلور الكفاية اللغوية في ممارسة محسوسة و قابلة للملاحظة إي بتحليل للمدونات أو الخطايا واستخراج الأخطاء وتصنيفها و تفسيرها.

**8.2-3-النظرية المعرفية:**

يرى "جون" بياجيه بأن اللغة تاج للذكاء وماهر فطري بالنسبة لنا هي: "هو القدرة على إعادة تركيب المستويات المتعاقبة للتنظيم المعرفي للأكثر فالأكثر نموا"،ويرى بان النمو اللغوي يتماشى مع التطور المعرفي،وقبل أن تحدث عن اللغة تتكلم عن النمو المعرفي.

-يعتبر بياجيه بان كل سلوك للكائن الحي يستهدف توافقه مع المحيط و وسائله في ذلك الأنماط والنمط هو"بينة أو تنظيم الأفعال،فهي تعمم أثناء تكرار الفعل في وضعيات مشابهة أو مماثلة.

ويشرح بياجيه آليتين التمثيل و التكيف اللتين تقودان إلى التوافق :

التمثيل Assimilation+التكيف Accommode=التوافقAdaptation

ويرتكز أيضا على مفهومين أساسين (التفاعل و البناء)Incération et Construction

وقد تطرق إلى بعض مظاهر اللغة بحيث إن لا يمكن للطفل اكتساب اللغة ما لم يكتسب الرمز أو الوظيفة الرمزية التي يكتسبها في نهاية المرحلة الحسية الحركية،وبداية مرحلة ما قبل العمليات فيبدأ بتمثيل عالمه الخاص عن طريق الصور الذهنية فيمكنه تمثيل الأشياء حتى وأن كانت غائبة .

كما أشار"جلتما" و"واثر" إلى إن الأطفال يبدو إنهم يتعلمون اللغة وهم مزودون بقدرات إدراكية تفسيرية تساعدهم على تصنيف العالم.

ويرى "بلوم Bloom" 1976إن "تفسير النمو اللغوي يعتمد على تفسير الأسس المعرفية للغة أي أن ما يعرفه الأطفال سوف يحدد ما يتعلمونه عن شفرة الكلام و الفهم".

فيعتقد بياجيه أن التطور الإدراكي للطفل يسبق تطوره اللغوي وان الذكاء يتضح قبل أن يبدأ الطفل الكلام،ويؤكد أن الإدراك المعرفي لا يمكن من دونه اكتساب للغة.

فالإدراك والتميز يتحكمان في نوع المفردات والتركيب التي يكتسبها الطفل في كل مرحلة فبعد النمو نضج الإدراك شيء فشيئا يكتسب الكلمات ومعاني جديدة.

إضافة إلى مدى البساطة والتعقيد التراكيب اللغوية والنحوية المراد اكتسابها فهو ينطلق من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

وذلك حسب ما وضعه وصنفه في مراحل التطور العقلي والتي ضمن أربعة مراحل:

**أ–المرحلة الحسية الحركية**:من الولادة إلي سنتين تكون فيها الاستجابات انعكاسية والوظائف الحسية والحركية تكون إلية مثل (الرؤية،السمع،القبض،المص) تبدأ في التطور الحركي مع نهاية هذه المرحلة يبدأ يفرق مابين الأشياء تنتمي إليه والمستقلة عنه أيضا لدوام الأشياء وتنتهي هذه المرحلة عندما يستطيع الطفل تكوين صورة عقلية.

**ب–المرحلة ما قبل الإجرائية** : تبدأ من سنتين حتى 06 سنوات تنمو الفعالية الرمزية ويتطور التفكير وتظهر فعليات اللعب التخيلي.

**ج– مرحلة الإجراءات المادية** : تمتد من بداية سبع حتى إحدى عشرة سنة يتعلم الطفل مزيد من المفاهيم المجردة لتعتبر خبراته ويعلم مفهوم الاحتفاظ والإدراك ويتعلم الإعداد في سن06 والكميات في7 ويتعلم ترتيب المفاهيم والأشياء وتصنيفها.

**د– مرحلة الإجراءات الشكلية** : في حوالي 12 سنة تنمو المواهب المختلفة واستخدام في مواقف جديدة والتمييز بين الممكن والغير ممكن ويكون مفاهيم الماضي والحاضر والمستقبل ويتعلم مشاعر الحب والأخلاق والسياسة.

يرى بياجية أن عملية اكتساب اللغة الوظيفية أداء كفاءة فالطفل يكتب الألفاظ والمعاني عن طريق المحاكاة يتحقق نتيجة لتنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد بناءا على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.ويعتقد إن التطور الإدراكي يسبق اللغة وان الذكاء ينضج قبل الكلام.

–ويضيف بياجية رأيه فيما يخص الوظيفة الاجتماعية للغة حيث يقول أن الأطفال تواجههم صعوبة في استخدام اللغة في الاتصال ويرى إن الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات ينغمسون في الحوار الذاتي حيث إنهم يتخيلون أنهم يتحدثون إلى شخص ما، وبمجرد أن يصبح الحديث اجتماعيا بدرجة اكبر تختفي الحوارات الذاتية.

ويمكن الاستفادة من هده النظرية في تعلم اللغة الثانية بحيث تعلم الجيد للغة الثانية يستند إلى استراتيجيات حل المشكلات في إطارها الكلي لتسهيل فهم العلاقات والتفاعل بين مختلف عناصرها.

– توفير فرص التفاعل بين الطفل وبيئته الخارجية من اجل المساهمة في تطويره المعرفي كما لا يجب التسليم بوجود أخطاء لغوية في المعنى الحقيقي للكلمة لدى الطفل أثناء تعلمه إسنادا إلى الإطار المرجعي لتفكيره لأنه يتصرف في حدود المعارف المتاحة لديه لذلك تعتبر أخطاء تطورية.

### .8–4–النظرية التفاعلية الاجتماعية (نظرية فيجو تسكي):

حسب فيجو تسكي إن اللغة اكتسابها ونموها يتم في إطار تفاعلي واجتماعي ،فيرى أن الوظائف النفسية العليا كالذكاء و الانتباه.....تتطور نتيجة عملية اجتماعية تحدث في إطار التفاعلات واللغة تتبع مثل هذه الوظائف.وقد وضع نظريته حول نمو الطفل والعلاقة بين اللغة والفكر في كتاب له "اللغة و الفكر"، وانطلق من الفلسفة الاجتماعية الماركسية.

يرى أن التفكير واللغة في تطور نموها أصولا مختلفة فهما يتشكلان عند الطفل بصفة منفصلة ، ويمثل ماري توماس وكولودين مشال التفاعل بين اللغة والفكر عند فيجو تسكي على التوالي.

– يعترض فيجو تسكي على النظريات التي ترى بان النضج الداخلي للطفل يمكن أن يقوده إلى التفكير ألمفهومي ذي المستوى العالي ، فيرى أن التربية اللغوية التي تقدم في ظروف عادية أو رسمية (المدرسة) فتؤثر بشكل كبير على المستوى ألمفهومي للفكر فإذا كانت اللغة المهيمنة على المحيط اللغوي للطفل فقيرة (المحادثات،التواصل....) فإنها ستحد لا محالة من قدرته على التفكير والعكس صحيح.

مراحل نمو اللغة عند فيجو تسكي:استخلص فيجو تسكي من أبحاثه بان النمو اللغوي يخضع للمسار والقوانين نفسها التي تحكم نمو العمليات العقلية الأخرى والمعتمدة على استخدام الإشارات كالتذكير والحساب وقد توصل إلى أن نمو اللغة يتم عبر أربع مراحل:

**أ– المرحلة البدائية:** وهي التي تسبق تلك التي تتداخل فيها حلقة اللغة مع حلقة التفكير، أي أنها توافق الكلام قبل العقل والتفكير قبل اللغوي و تمتد من الولادة حتى العام الثاني وتتميز بثلاثة أنواع من الكلام المجرد من التفكير وهي:

– الأصوات الانفعالات كصيحة الألم والخوف والمنازعات.

– الأصوات التي تظهر ابتداء من الشهر الثاني والتفسير على أنها ردود أفعال اجتماعية على الصوت الذي يسمعه الطفل من الآخرين أو على أشكالهم (أثناء الضحك مثلا).

– كلمات الطفل الأولى تعتبر بدائل عن العبارات والأشياء التي يود التعرف عليها، ويتعلم هذه الكلمات عن طريق التشرط أي إن الأولياء و الإخوة يقربونها دائما بالأشياء التي تدل عليها.

**ب– مرحلة السيكولوجية الساذجة:** يكتشف الطفل أن للكلمات وظيفة رمزية، وتنمو ثروته اللغوية بشكل سريع، وتبرز في هذه المرحلة بوادر الذكاء العلمي وذلك في محاولته التعرف على محيطه فتتميز لغته في هذه المرحلة بالاستعمال الصحيح للتراكيب والأشكال النحوية.

**ج– مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات:** يكتسب من خلال تجاربه المكتسبة من استعمال اللغة مع المحيط ،و تظهر في حالات اللعب ينمو لوح وقد رأى فيجو تسكي إن معامل الكلام المتمركز حول الذات يتضاعف غالبا في المواقف الصعبة منه في الحالات التي يصادف الطفل مشكلات فاستنتج إدخال عوامل التصعيب في نشاط الطفل مثير هام للكلام .

**د–مرحلة النمو الداخلي:** يتعلم الطفل في هذه المرحلة استعمال اللغة في ذهنه وذلك في شكل لغة غير منطوقة بواسطة الذاكرة المنطقية التي تستدعي علامات لحل المشكلات، ويستعمل الفرد طول حياته اللغة الداخلية و الخارجية كوسيلة للتفكير اللفظي و اللغوي.

وقد ميز "فيجو تسكي" بين "التفكير والحديث الداخلي "فيرى أن الحديث الداخلي هو الذي يوجد العلاقة بين التفكير والمعاني المتضمنة في الحديث، فالتفكير ينومن معاني الكلمات فبمجرد أن يصبح معنى الكلمة مفهوم ستدخل عن طريق الحديث الداخلي وتصبح بعد ذلك تفكيرا.

ويعتقد كل من "لوريا و فيجو تسكي" أن سلوك الأطفال الصغار تسيطر عليه المناطق الحساسة الأولية في اللحاء المخي ويرى "فيجو تسكي" أن للغة وظيفتين مستقلتين هما:

–الاتصال الخارجي مع الناس .

–الاتصال الداخلي للفرد مع أفكاره الذاتية.

ومعجزة الإدراك البشري تتجلى في أن كل من هذين النظامين يستخدمان لفك الشفرة اللغوية ومن ثم يمكن ترجمة الواحد إلى الأخر إلى أفكار.

وقد أكد فيجو تسكي على أهمية اللغة كوسيلة لتوجيه الفعل خاصة عند الأطفال الصغار وتطور التفكير تحدده للغة وذلك عن طريق الخبرة الاجتماعية الثقافية للطفل.(عبد الفتاح . ع، 2000).

يرى "فيجو تسكي" أن أساس تعلم اللغة يعود إلى التفاعل الاجتماعي فيقول"أن أي عمل يتعلق الطفل الثقافي يظهر مرتين :مرة على المستوى الاجتماعي مع الناس وبينهم وأخرى على مستوى الفرد في نفسه الطفل وداخله"وتمتاز هذه النظرية بوجهات نظرها المختلفة فيما يخص تفسير لاكتساب اللغة الثانية فرواد هذه النظرية أمثال جفون الذي يعتمد على دراسة النحو الوصفي أما"مانش" وآخرون فقد اعتمدوا نتائج البحث الاجتماعي و المعرفي وتحليل الخطاب اللغوي لتفسير اكتساب اللغة وأنصار هذه النظرية سوزان عاص وسنكر فقد قاما بتسفير طبيعة المداخلات التي تجعلها مفهومة وان تكون موصولة مع المخرجات بالتفاعل الاجتماعي.

**2. 9-الاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية:**

لقد انصب اهتمام الدراسات الحديثة في ميدان على ما يحدث داخل القسم من جهة وما يحدث عند المتعلم في (دماغه) من جهة ثانية ،ونتيجة الأبحاث (سترينSten،ربيبانRubin)في الثمانينيات حول ملمح المتعلم الجيد للغة الثانية(ابرأهمAbraham،فانvan) حول استراتيجيات المتعلمين الجيدين ودراسة (وملي moly، شاماتcharmât)في التسعينيات حول البعد المعرفي لاستراتيجيات التعلم والنموذج النظري لتصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية وتوصل والى تصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية إلى ثلاث أنماط كبرى وهي كالأتي (المعرفة الماورائية ،معرفة اجتماعية عاطفية ).

**2 .9-1-الاستراتيجيات ماورائية المعرفة:**ترتكز على التفكير في عمليات التعلم فهم شروط تيسره وتخطيط نشاطاته لانجاز تعليمات مع التقويم والتصحيح الذاتي وتعتبر هذه الإستراتيجية إحدى العمليات التي تميز التلاميذ ذوي الصعوبات عن الذين ليست لديهم صعوبات في التعلم كما قد لوحظ أن التلاميذ الذين اظهروا تقدمهم في تعلم اللغة الثانية يستعملون الاستراتيجيات فوق المعرفية أكثر من التلاميذ المبتدئين وتشمل هذه الإستراتيجية على العمليات العقلية الآتية:

- المبادرة والتخطيط، الانتباه، التسيير الذاتي، التعديل الذاتي، تشخيص المشكلة، التقويم الذاتي

**2 .9-2-الاستراتيجيات المعرفية:** وتشمل هذه الإستراتيجية عمليات التفاعل بين المتعلم والمادة العلمية المدرسية من خلال:

- التعامل العقلي الفيزيائي لهذه المادة.
- تطبيق تقنيات متميزة من اجل حل مشكلة أو تنفيذ مهمة تعليمية اللغة الثانية ،وتعتبر هذه الاستراتيجية أكثر سهولة وأكثر قابلية للملاحظة لأنها في قلب العمل التعليمي ومن استراتيجياتها:
- تطبيق اللغة وتتجلى في استغلال الفرص المتاحة للتواصل باللغة الهدف، التكرار، التفكير والحديث الذاتي الداخلي باللغة الهدف (اللغة الثانية)،
- إعادة استعمال الكلمات، الإجابة الصامتة على الأسئلة، عملية الحفظ مهمة في تعلم مهارات اللغة الثانية، تدوين النقاط، التجميع، المراجعة الجيدة والمنتظمة.
- الاستخلاص والتوقع وهي مهارة متخصصة في تنمية الاستعداد لتعلم اللغات.
- الاستنباط يمكن أن يقابله التعميم المبالغ،البحث المرجعي أي استعمال المصادر المرجعية للغة ، الهدف ،الترجمة و المقارنة باللغة الأولى ، التلخيص

**2. 9-3-الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية:** تتضمن هذه الاستراتيجيات عملية التفاعل مع الآخرين من اجل تسهيل فهم واستيعاب اللغة الهدف ، حيث أن كل الدراسات تؤكد أهمية البعد العاطفي للمتعلم من تعلم لغة ثانية وعلى الأهمية أللاجتماعية للغة وتتبلور استراتيجياتها في :طرح الأسئلة التوضيحية والتفحيصية، التعلم التعاوني ،تسيير العواطف وتقليل التوتر .

**2. 10- الممـارسة اللغـوية :**

**2. 10-1ـ تعريف الممارسة لغة :** حسب معجم المعاني مصدر مارس عمل ,ممارسة يعنى متدرب متعود مزاولة عمله ونقول تكتسب المهارة بالاحتكاك والتدريب وتعرف حسب قاموس المعجم الوسيط كلمة ممارسة حسب المصدر السابق (الاقتصاد) عملية البيع أو الشراء بدون مزايدة ولا مناقصة وهي الطريقة للعمل أو طريقة يجب أن يتم بها العمل .

**اصطلاحا:** هي من صيغ وإبداعات ثقافية ومادية تمارس على مستوى الأفراد والمجتمعات، ضمن قانون لغوي وعرف متوارث، وتنطوي على مفهوم المداومة،وكثرة الاشتغال بالشيء. (البستاني.أ،المنجد في اللغة والإعلام،2003).

**2. 10ـ 2ـ الممارسة اللغوية Les pratiques langagieres:** ترتبط الممارسات اللغوية بالسمع في المقام الأول حيث اللغة أولا أن تسمع (الإنصات) ثم أن صيغ الإعادة / التكرار)تكون لاحقا؛ فالعرب في وضعهم لأصول اللغة جعلوا السماع الأصل الأول من بين الأصول الأربعة للمتن اللغوي العربي. وإن الممارسة تمثلت في أصولنا الدينية، فكان بعضها عقلية من مثل: التوحيد والإيمان بالقضاء والقدر وبالكتب المنزلة وبالملائكة وبالحساب والعقاب ممارسة عقلية)، ومنها ما هو عضوي ويتمثل في الأركان الإسلامية الخمسة، فهي أصول تظهر الممارسة فيها بصورة عضوية (ممارسة لسانية وجسدية)، وتحمل في طياتها مفاهيم ذهنية لا ترادف فيها لأن الممارسة اللغوية تعمل على الاتساع، حيث تتكون لدى الممارس القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، وذلك ما ينفي صفة الترادف إذا أردنا التدقيق وإدراك الفروق، وكل كلمة (مدلول يقابلها دال) وهي صورة افتراضية ذهنية. وهذه الأمور عبر عنها الفارابي ب (المفاهيم المركوزة في الذهن ونظر إليها ابن خلدون بصورة أخرى، بأن أعطى للسماع الصورة الذهنية) مدلولا سمعيا "السمع أبو الملكات اللسانية"، ووضعها سوسور Saussure في بوتقة اللسان التي منها : الدال والمدلول؛ فالدال هو الصورة، وركزها تشومسكي Chomsky في القدرة.
(بلعيد.ص,2010,ص15)

تقتضي الممارسة اللغوية ملكة وقدرة على ممارسة الفعل الكلامي وفق مقتضي الحال، وتتقرر هذه الملكة وتكتمل بالاكتساب، يقول ابن خلدون "اعلم أن اللغات كلها شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة ونقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما بالنظر إلى التراكيب، فإذا وصلت الملكة إلى التمام في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع". ومن هنا نفهم أن الملكة تقتضي الممارسة الطبيعية من المحيط الطبيعي الذي يسبغ عليها أنماطه العرفية. (بلعيد.ص,2010,ص17)

الناس يتحدثون في وضعيات اجتماعية مختلفة، وفي مختلف المقامات، وعن طريق ذلك الحديث يتواصلون بخصائص لغوية مميزة في إطار أسلوب معين، وأثناء حديثهم يكونون على وعي باستعمال اللغة من حيث هي أداء، لها كليات وخصائص وصفات وقوانين تحكمها ؛ وفق غرف لغوي متوارث، وهذا العرف يتغير بتغير الوضعيات والسياق الكلامي والحال ومقتضى الحال؛ فالممارسة اللغوية ممارسة اجتماعية تحصل في التجمعات، أو بين المعلم والمتعلم بين اثنين فما فوق، في لغة لها بناء غرف متفق عليه، بالرجوع إلى الدافع الذي يعيشه المتعلم في وسطه الطبيعي، ومشاهدة هذا الواقع وملاحظته، ومن ثم استقراء المواد التي يتم توظيفها توظيفا يقتضيه الوضع اللغوي والأرضية المعرفية. (بلعيد.ص ، 2000 ، ص 120 )

إن الممارسة اللغوية هي تفاعل اجتماعي لغوي؛ أي استعمال لأنظمة لغوية من خلال الإشارات والعلامات والنظام، وعلى أسلوب مؤسس على الاختيار الذي يقوم به ممارس اللغة، ومجاله الكلام Parole وليس النظام اللغوي Langue، وإن مستخدم اللغة عندما يمارس النشاط اللغوي إنما يصدر عن هذا النظام؛ فيوظفه بطريقته الخاصة لأداء وظائف مختلفة، وذلك ما يؤدي إلى الأسلوب الخاص، ومن خلالها يتميز خطاب ما، أو خطاب شخص استنادا إلى تلك الممارسات، أي الاستعمالات. إذن تعني الممارسة اللغوية ذلك النظام العرف اللغوي الذي يتم به التواصل بين فئات المجتمع؛ حيث يعتمد كل مجتمع آليات ذهنية، تكون وسيطا للتفاهم بين الناس. (بلعيد.ص,2010,ص,19,18)

**2. 10ـ 3ـ العوامل المؤثرة في الممارسة اللغوية** : تتأثر الممارسة اللغوية بمعطيات العصر السياسية والثقافية والدينية والاجتماعية، وتخضع كل ممارسة لغوية للشروط التاريخية، ولتوجهات المجتمع ومشروع رجل الغد، وما يلحق ذلك من تخطيط لغوي معمول به أو منشود، ولذا نجد الممارسة اللغوية تتأثر بعوامل داخلية وخارجية :

**ـ العوامل الداخلية:**

ـ الأرضية المعرفية للمتحدثين.

ـ ثقافة المجتمع.

ـ الحراك الثقافي والإيديولوجي والاقتصادي.

ـ لغات المدرسة.

ـ السياسة اللغوية للدولة.

ـ وسائل الإعلام.

**العوامل الخارجية :**

ـ تأثير اللغات الأجنبية .

ـ مؤثرات العولمة.

ـ تأثير لغة المستعمر.

ـ تأثير وسائل الإعلام.

ـ الآليات والأجهزة المعاصرة وما يلحقها من تسميات. (بلعيد.ص,2010,ص20)

**2. 10ـ 4ـ مظاهر الممارسات اللغوية:**

يعتبر علم الاجتماع اللغوي من العلوم التي تهتم بدراسة المظاهر اللغوية المتفشية في المجتمع، ويهدف إلى الكشف عن القوانين والقيم التي تحدد السلوك اللغوي داخل الجماعة اللغوية، ومن مظاهر اللغوية:

**ـ الأحادية اللغوية:**

وهي الاقتصار على لغة واحدة على مستوى التخاطب والقراءة ويدعى بmonoglat.أو unilingual أو monoligualيعرف لغة واحدة أحادي اللغة.تكون المجموعة اللغة أحادية اللغة إذا كان أفرادها يشتركون في لغة واحدة .(الخولي . ع ,1988 , ص30)

**ـ الثنائية اللغوية:**

يعرفها محمد علي الخولي فيقول بأن الثنائية اللغوية هي" :حالة استخدام الفرد للهجتين من لغة واحدة وبصورة تكاملية أما الثنائية اللغوية عند المشارقة العرب هي:الوضع اللغوي لشخص ما، أو الجماعة البشرية معينة تتقن لغتين وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر من أخرى هي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون، وبالتناوب وحسب البيئة " والظروف اللغوية للغتين مختلفتين . (ميشال. ز، 1993 ،ص3)

**ـ الازدواجية اللغوية:** يعرفها المعجم المفصل في علوم اللغة أنّها" :حالة وجود لغتين عند شعب ما وبهذا يمكن القول أن الازدواجية اللغوية هي القدرة على استعمال نظامين لغويين مختلفين، فالشخص الجزائري يستعمل) اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية (أو) اللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية (أو) الأمازيغية والعربية الفصحى(من أجل التواصل مع غيره.

**ـ التعدد اللغوي:** نقول عن دولة ما أنّها متعددة اللغات حينما يتم التكلم فيها بلغتين مختلفتين على الأقل، ونقول عن شخص متعدد اللغات عندما يكون بإمكانه التعبير عن حاجيته ومقاصده والتواصل مع غير بأكثر من لغة أو قدرة الفرد أو على الوضعية اللغوية لمجتمع و أمة كاملة. ويعرفه" جون ديبوا "في كتابه" قاموس اللسانيات "التعدد

اللغوي :عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد أو عند فرد يستخدمها في مختلف أنواع التواصل،والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية، الإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها.

لا يكاد يخلو أي مجتمع أو بلد ما في العالم من التعدد اللغوي سواء لأسباب تاريخية نحو الاستعمار ومخلفاته الثقافية أم الاقتصادية أو لأسباب حضارية فرضها التقدم العلمي والتطور التكنولوجي.ففي العرف اللساني يشير التعدد اللغوي إلى وجود أنظمة لغوية مختلفة

للتواصل ولكل نظام لغوي خصائص ومميزات، تختلف عن النظام اللغوي الآخر نحو ما بين العربية والفرنسية أو الإنجليزية، فالتعدد اللغوي ظاهرة متفشية في المجتمع، ظهرت نتيجة حتمية تداخل اللغات واللهجات وتنوع الأنظمة اللغوية داخل المنطقة الواحدة.أما في الجزائر نجد أن الوضع اللغوي يكتسي طابع التعددية اللغوية بحكم الواقع الذي نعيشه.(جلال. ش ، 2003 ، ص109 )

ـ **التداخل اللغوي**: أن التداخل ناتج عن احتكاك لغتين أو أكثر في المجتمع وهذا راجع لعدة عوامل غير لغوية، أولها احتكاك شعبين مختلفين في العادات والتقاليد والثقافة، وتحدث هذه الاحتكاكات في غالب الأحيان بالهجرة أو المجاورة كما لا ننسى أن الألفاظ تنتقل وتهاجر من بلد إلى آخر كهجرة أو انتقال الأشخاص.فالتداخل هو عبارة عن تلك التغيرات الصرفية أو التركيبية أو النحوية أو الصوتية التي تظهر في لغة معينة نتيجة احتكاكها بلغة أخرى.تداخل مورفولوجي لا يمكن للفرد التمكن لسانين مختلفين دون أن يتجنب إحداهما الأخرى وعلى العموم فإن مصطلح التداخل في عمومه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف. (بلعيد.ص ، 2000 ، ص 120 )

ـ **التعاقب اللغوي**:وقد يسمى ب التناوب اللغوي أو التحول اللغوي أو الانتقال اللغوي.يعتبر التعاقب من الإستراتيجيات التي يلجأ إليها مزدوج اللغة في حديثه، ففيه يستعين بنوعين لغويين أو أكثر.الإستراتيجيات شيوعا بين مزدوجي اللغة فيما بينهم، ففيه يستعان بنوعين أو أكثر حيث تتعاقب مقاطع من الخطاب في لغة) أو عدة لغات فالتعاقب اللغوي إذن هو الانتقال من لغة إلى أخرى، أي يستعمل اللغة الأولى ل1 ثم ينتقل إلى اللغة الثانية ل2 ثم يعود إلى اللغة ل.1 وبهذا فمزدوج اللغة يستعين بنوعين لغويين أو أكثر في خطابه، وذلك بانتقاله من لغة إلى أخرى.إذن التعاقب اللغوي إحدى الإستراتيجيات الأكثر شيوعا بين مزدوجي اللغة،إذ نجد في ظاهرة التعاقب اللغوي نظامين لغويين في الخطاب، فتعاقب أجزاء من الخطاب من لغة ما مع أجزاء من لغة ما مع أجزاء من الخطاب من لغة أخرى، فهذه" الإستراتيجية التي يستعين بموجبها المتكلم بنوعين لغويين أو أكثر من سجله اللغوي (الخولي . ع ,1988 , ص29)

ـ **الهجين اللغوي**:لقد اختلف العلماء اللغويون في تعريفهم لمصطلح الهجين فالهجين عند ابن منظور ":مشتق من الفعل هجن ،الهجنة من الكلام ما يعيبك.

فهناك عدة مرادفات ومفاهيم مقاربة لهذا المصطلح فاختلفت الآراء وعرف بعدة مصطلحات منها التداخل اللغوي ،المزج اللغوي ،الخلط اللغوي...ورغم الاختلاف إ لا أّنهم اجمعوا على أن الهجين متكون من لغتين أو أكثر.(بلعيد.ص، ، 2000 ، ص( 124 )

**2. 10ـ 5ـ أشكال الممارسات اللغوية** : للممارسات اللغوية أشكال متنوعة تصدر عن فئات المجتمع، فتأخذ المجاري العرفية لكل مجتمع، وفي داخل المجتمع يتخذ مستويات مختلفة؛ فنجد في عموم القول هذه الأشكال :

. شكل الممارسة اللغة القوم الأصليين بشكل طبيعي، مثل ممارسة اللغة الأم في الأرياف، حيث تصدر عنهم لغة طبيعية صافية أصلية.

ـ شكل الممارسة اللغوية في التجمعات السكانية ذات الكثافة البشرية؛ وتصدر عن تلك التجمعات أنماط لغوية مزيج.

ـ شكل الممارسة اللغوية في تجمعات المهاجرين؛ حيث تصدر لغة هجين، من مختلف الأداءات اللغوية لفئات المهاجرين، وحضور لغة البلد في شكل تكسير لغوى منحرف.

ـ شكل الممارسات اللغوية لدى مجتمع مستعمر، أو أن المستعمر ترك لغته التي أثرت على اللغة الأم في البلد المستعمر.

**2. 10ـ 6ـ الممارسة اللغوية في الجزائر**: إذا أتينا إلى وصف الواقع اللغوي في الجزائر نجده متعددة ومتنوعة ومتداخلا؛ حيث عرفت الجزائر اللغة العربية بقدوم الفتح الإسلامي، وكانت البربرية اللهجة السائدة، فحدث انتقال إلزامي بين الفصحى واللغات الوطنية في معظم شؤون الحياة ، كما تولد مستوى ثان للعربية، هو المستوى اللهجي العفوي بعيدا عن إطار الفصيح، ولا شك أن العامية ليست كالفصيحة؛ فالعربية لا يعرفها إلا من عرف مستواها الكتابي أو تلقاها من خلال السمع والحفظ. ولا ريب إذا قلنا إن هناك تمازجا وتفاعلا بينهما أدى إلى تمازج في الصوت والمفردات والنحو والدلالة ، ومن هنا اتخذت الممارسات اللغوية أنماطة مختلفة تبعا لنوع الساكنة أحيانا، وأحيانا تبعا للمناطق الجغرافية، وأحيانا أخرى تبعا لأسلوب الحضارة وعوامل التأثير... وأمام هذا يمكن التفصيل في هذه المسألة

بهذا التقسيم:

. **الممارسات اللغوية المجتمعية** : وهذه تتخذ الأشكال والصور التالية :

. **ممارسة اللغة العربية الفصيحة**: وهي ممارسة ضيقة نجدها لا تتعدى الخطاب الرسمي وفي محيط التعليم والإعلام والعدالة.

ـ **ممارسة اللغة الأمازيغية**: وهي ممارسة ضيقة في أماكنها الجغرافية، حيث يتواجد الناطقون بها، ويتواصلون بها في خطاب وظيفي يومي.

ـ **ممارسة الدوارج**: وهي ممارسة واسعة الانتشار، حيث تتواجد في معظم ربوع الوطن لما لها من سهولة التواصل.

ـ **ممارسة اللغة الفرنسية:** وهي ممارسة محدودة، إذ تكون في خطاب المدرسة والجامعة، وفي الإدارة والمصالح المالية والتقنية والجوانب العلمية، وعند بعض الأسر الجزائرية، وبشكل دقيق عند أسر ساكنة الشمال.

ـ **ممارسة الهجين والخليط:** وهي ممارسات أنية تحصل لدواع ممرضية، وليس لها قاعدة معينة تتحكم فيها، مثل ذلك الهجين الذي ينشأ (بلعيد.ص,2010,ص22,23)

**الشرق الجزائري:** تظهر فيه الفرنسية، ويضاف إليها قليل من الإيطالية؛

**الغرب الجزائري** : الفرنسية، ويضاف إليها قليل من اللغة الإسبانية.

**الجنوب الجزائري:** لا أثر للغات الأجنبية؛ حيث تتربع العربية الدارجة، بالإضافة إلى استعمال الفصيحة عند قلة من الساكنة.

. **الممارسات اللغوية حسب الانتشار والضيق:** ونجد هذا التقسيم تراتبية :

**اللغات ذات الانتشار الواسع:** العاميات أو الدوارج العربية، وهي متنوعة، ولكنها تحتكم إلى قواسم مشتركة. (منتشرة بقوة وعامة)

**اللغات المحلية:** الأمازيغية بمختلف تأدياتها ولهجاتها، ولا تحتكم إلى تفاهم بيني. (منتشرة في مناطقها، وليست عامة).

**اللغات الكلاسيكية** : العربية الفصيحة واللغة الفرنسية. (غير منتشرة بقوة، فهي ضيقة ومحدودة). (بلعيد.ص,2010,ص24)

## 2. 10ـ 7ـ سمات الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري:

أجمع العديد من الباحثين اللسانيين على أن الوضع اللغوي في الجزائر يتصف بتعايش مجموعة من المتنوعات اللغوية والتي يمكن تصنيفها كما يلي :اللغة العربية بأنواعها، الأمازيغية بلهجاتها المختلفة، اللغة الفرنسية .حيث يقول "جيلبيرغرانغيوم "في كتبه" تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات العربية والفرنسية واللغة الأم أما الأوليان فلغة الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان وتستخدم الفرنسية أيضا لغة المحادثة، غير أن اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة في العربية أو البربرية، وليست هذه اللغة الأم إلا في حالات نادرة جدا فالواقع اللغوي الجزائري يوضح أن درجة استعمال اللغات في الجزائر ليس متماثلا وبالتالي يمكن أن نتطرق إلى كل التنوعات اللغوية بالتفصيل على الشكل التالي:

-**اللغة العربية** :هناك من الباحثين من وصف وضعية اللغة العربية في الجزائر

فالأول تعنى بالاستعمالات الرسمية كالإدارة والعلاقات المهنية والقانون، أما شكلها الثاني

فيعرف باللهجات أو العاميات أو الدارجات فهي لغة التخاطب اليومي حيث يتميز كل شكل بخصائصه التي تميزه عن الآخر كما يلي:

**ـ اللغة العربية الفصحى** :تعتبر لغة رسمية، يتركز استعمالها لدى طبقة المثقفين،كما أنها وسيلة للتواصل الفكري ولغة الكتب والصحافة والخطابات الرسمية، ولغة الاقتصاد والسياسة والدين والتعليم بجميع أطواره .ما يميزها عن اللغات الأخرى كونها لغة مكتوبة ومنطوقة تخضع لجملة من القواعد والقوانين التي تضبطها، فهي لغة متأصلة في الواقع اللغوي الجزائري .وهذا التميز والاختلاف الذي تتصف به اللغة العربية الفصحى عن غيرها من اللغات، جعلها تحظى باهتمام واسع من قبل الدولة من خلال انتهاج سياسة التعريب وديمقراطية التعليم ووسائل الإعلام المنتشرة، فكل هذه العوامل كان لها إسهام كبير في تقليص الهوة بين اللغة لأدبية وبين اللهجات. (تازوني.ح,2003,ص40)

**العربية العامية** :أي ما يعرف باللهجات أو العاميات، وكما يسمى بالدارجات الجزائرية الموجودة بكثرة في الجزائر، وتختلف من منطقة إلى أخرى، لها وظيفة تبليغية وتواصلية بين الأفراد، إذ يتركز استعمالها في الشارع والأوساط العائلية وبين الأصدقاء، وكذلك في الأدب الشعبي مثل الحكايات الشعبية .وتتميز بأنها شفوية غير مكتوبة على عكس الفصحى وهذه العربية العامية نشأت نتيجة التفاعل بين العربية الفصيحة لغة الدين الإسلامي ولغة الأمازيغية. ويقودنا التوزيع الجغرافي لهذه اللهجات إلى تصنيفها وفق معيارين حسب ما
ذهبت إليه خولة إبراهيم :

**معيار جيولساني**: يسمح لنا بتمييز أربعة مناطق لهجية كبرى لها سمات متميزة:

-المنطقة الشرقية وتغطي ما تعرفنا على تسميته بالمنطقة القسنطينية.

-المنطقة الوسطى وتضم العاصمة ومناطقها البدوية.

-المنطقة الغربية المعروفة بالوهرانية.

-المنطقة الصحراوية ويتشارك فيها بشكل حميمي مجموعة لهجية تمتد من جزيرة العرب إلى السواحل الأطلنطية.

**معيار سوسيو اقتصادي**: وهو الذي يميزبين اللهجات الريفية .وتشمل أغلبية المتكلمين، وبين اللهجات الحضرية في المدن الجزائرية الكبرى :الجزائر العاصمة، قسنطينة، تلمسان وتحظى الجزائر العاصمة بمكانة خاصة ذلك لأنها عرفت تطورا مشهودا من جراء نزوح الجزائريين إليها

**المستوى السوسيو لغوي:**

قادمين من مختلف المناطق، حاملين لهجاتهم الخاصة، مما ساهم في جعل المدينة ذات معالم عامة وساهم في خلق لهجة جديدة. إذن يمكننا القول أن هذه اللهجات موجودة بكثرة في العديد من المدن الجزائرية مما يدل على أنها حقيقة عامة.ونستخلص من هذا أن القواعد والقوانين الدقيقة والثابتة التي تتميز سهل اللغة العربية الفصحى صعبت على الكثيرين، وفي مقابل ذلك وجدوا في العامية ملاذا وتلبية لرغباتهم وحاجاتهم، واعتبروها لغة التخاطب اليومي، وجدوا أن الفصحى لغة تخلق بعدا عن التطور الحضاري، كما أنها تعيق التقدم العلمي والحضاري في شتى المجالات، وهي صالحة للمجال الأدبي فقط

**ب–اللغة الأمازيغية:**

تعتبر الأمازيغية لغة محلية، تتفرع عنها لهجات مختلفة من منطقة إلى أخرى، ولكن منها أوضاعها التي تميزها عن الأخريات حيث صنفت حفيظة تازوني "هذه اللهجات كما يلي:

–القبائلية المنطوقة في منطقة القبائل.

–الشاوية المنطوقة في منطقة الأوراس.

–الميزابية المنطوقة في منطقة غرداية بالجنوب الجزائري.

–الترقية المنطوقة في منطقة التوارق والهقار.

–الشنوية في منطقة تيبازة.

فبعد أن كانت هذه اللغة المنطوقة لا مكتوبة، تمكنت من تجاوز العراقيل حيث سعى الكثير من الباحثين واللغويين إلى جعلها لغة رسمية ، ونتيجة لتلك الجهود والمطالبات أصبحت هذه اللغة في التعليم كغيرها من اللغات، ولذلك اعترف بها رسميا في دستور 1997 ، باعتبارها تراثا ثقافية ومكونا من مكونات الهوية الوطنية، فصارت لغة في التدريس في العديد من مدارس الوطن . (تازوني.ح,2003,ص40)

**–اللغة الفرنسية:**

وجدت هذه اللغة في الواقع اللغوي الجزائري نتيجة الاحتلال البلدان العربية من طرف الدول الغربية، وتعد الجزائر من هذه الدول العربية، التي تأثرت كثيرا نتيجة احتلالها من طرف المستعمر الفرنسي وما اللغة الفرنسية إلا نتيجة من نتائج هذا الاحتلال فهي تحتل مكانة هامة في المجتمع الجزائري، إن اللغة الفرنسية من بين اللغات الأكثر تأثيرا في الجزائر. نتيجة لذلك أصبحت اللغة الفرنسية تحظى باستعمال واسع وخاصة في الحياة العامة، أي هذه لغة التقدم العلمي والحضاري ينبغي إذن إتقانها والتعامل بها للتفتح على العلوم والتقنيات الحديثة .كما تبدو" :اللغة الفرنسية للباحثين على أنها في محل اللغة الثانية أو الأجنبية المفضلة، برغم من أن اللغة الفرنسية تعتبر في محل اللغة الثانية المفضلة لدى المجتمع الجزائري، لكن هذا لا يرقى بها إلى مكانة اللغة العربية أو الأمازيغية اللتان يجدر بنا الحفاظ عليها. (تازوني.ح,2003,ص45)

**2. 10ـ 8ـ الممارسة اللغوية في المنطقة (عين صالح):**

تتميز مدينة عين صالح من الناحية الجغرافية موقعها التوسطي بحيث تعتبر منطقة عبور بين الولايات المجاورة ومناخها الحار صيفا وبارد شتاء لم تحظى بالاعمار الطويل وعلى الرغم من وجود شراكات أجنبية ومن أشهر الشركات هي بريتيش بيتروليوم منذ 2004 التي تم استغلال فيها 4 حقول بالشراكة مع سوناطراك مع الاستثمار البريطاني و مشروع حبس ثاني أكسيد الكربون في عين صالح من أضخم المشاريع في الجزائر الغاز الصخري ومن المفروض أن تكون أجنبية لكن الواقع أن العمال غير ذلك فالمسير والعمال من أهل المنطقة بالنسبة لشراكة

السورية والمصرين والصينيين فاللغة المتعامل بها هي اللغة العربية الفصحى وهم في الوقت ذاته هم منتقون لمكوثهم بالجزائر وفي هذه المنطقة بالذات فهم يتحكمون ويتقنون اللغة الفصحى أما احتكاك أهل المنطقة بالزائرين أو المقيمين من غير المنطقة فالقادم للمنطقة في الاحتكاك والتبادل اللغوي فهم يتبادلون الحديث باللغة الدارجة (اوجاوت .محمد, في المساء,04ـ11ـ2011).

## 2. 11–الثنائية اللغوية:

إن شخصا ثنائي اللغة يتصف بقدرات عالية ومتكافئة في معرفته وإتقانه للغتين بحيث يستطيع استعمالها في إي ظرف بالقدرة أو التأثير نفسيهما، وحتى تتوفر ثنائية اللغة بدرجة كاملة يجب أن تكون اللغتان متكافئتين ومتوازنتين لدى الشخص.فقبل عدة سنوات عندما بدا الاهتمام بثنائي اللغة، أجريت بعض الدراسات في علم اللغة النفسي التجريبية على السلوك اللغوي للأشخاص ثنائي اللغة فرق الباحثون بين نوعان من الثنائية اللغوية ( الوافي.ع.2000):

– الثنائية اللغوية المركبة

– الثنائية اللغوية المتلازمة

**ا– الثنائية اللغوية المتلازمة:**

الشخص الذي يستعمل الثنائية اللغة المتلازمة يستعمل في حقيقة الأمر نظامين لفظيين مستقلين ،أي أنه يفهم الرسالة التي وصلته بلغة (أ) ويستجيب باللغة نفسها،أي انه إذا فرضنا اللغتان ( العربية والفرنسية)،فهو يفهم اللغة العربية ويستجيب باللغة العربية وكذلك يفهم اللغة الفرنسية ويستجيب بها.

**ب–الثنائية اللغوية المركبة:**

فالشخص في هذه الحالة لديه نظاما لفظيا راجحا بلغة (أ) بحيث عندما تصله الرسالة بلغة (أ)يفهمها ويستجيب باللغة نفسها على عكس ما يحدث عندما تأتيه الرسالة بلغة (ب)فهو يترجمهما إلى اللغة (أ) لتستطيع فهمها ويستجيب بلغة(أ)، ومن ثم تترجم الاستجابة إلى لغة (ب)لتوصيلها ، يعني أنه إذا ما وصلته رسالة لغوية باللغة العربية فهو يفهمها ويستجيب بها ولكن عندما تأتيه باللغة الفرنسية فهو يترجمها إلى اللغة العربية ثم يترجمها إلى اللغة الفرنسية( سيحوان .م،1990).

## 2. 11–1–دور اللغة الأم:

إن معظم الأطفال يبلغون سن التعليم ويدخلون المدرسة وهم يتكلمون لغة ما هذه اللغة هي لغة المحيطين بهم أو لغة الأسرة ويكون الحل المنطقي والفعال هو أن تعطي المدرسة الأولوية لهذه اللغة في الاتصال بالطفل وتعليمه في المراحل الأولى على الأقل في اكتساب اللغة الأم في مراحل الطفولة المبكرة ،من أهم العمليات النمو عند الإنسان أهمية عملية الاكتساب في انتظامها، فعلى الرغم من اختلافات اللغات فان كل أطفال العالم يتكلمون الكلام بالطريقة نفسها ، ويمرون بمراحل التعلم نفسه وفي العمر نفسه تقريبا.

وبظهور لغة الكلام في الثانية من عمر الطفل يحل الكلام محل الحركات وهذا التحول إلى استخدام اللغة وظهور الرموز أو التراكيب المتصلة بها يتطلب بدوره مستوى من النمو العقلي ويولد وظائف لغوية جديدة (طالب الإبراهيمي.خ،1986).

ولا تعد اللغة وسيلة للاتصال فحسب بل وسيلة لتنظيم الواقع ووصفه أي أنها أداة لتفكير قبل استخدام الكلمات على وجود وعي بالأشياء والأحداث وبدل ربط الكلمات على إيجاد واكتساب علاقات بين الأشياء وعلى تنظيم خبرة الفرد وبذلك فان اكتساب الطفل اللغة هو عملية اندماج معرفي (Benrabah.M،1999).

**2. 11-2-اكتساب اللغة الثانية:**

يكون التعليم ثنائي اللغة مبني على الاكتساب المبكر للغة الثانية وهناك ثلاث أنماط لاكتساب اللغة الثانية وهي:

- جنبا إلى جنب مع اللغة الأولى

-بعد اكتساب اللغة الأولى ولكن بطريقة تلقائية وغير منظمة

- بعد اكتساب اللغة الأولى ولكن بواسطة دراسة مقصودة منظمة

**2. 11-3-طرق اكتساب ثنائية اللغة:**

هناك عدة طرق بواسطتها الشخص يصبح ثنائي اللغة ( تازروتي.ح،2003).

أ **-الطريقة الأولى**:يمكن للطفل من اكتساب اللغة الثانية في مرحلة الطفولة سواء كانت هذه الحالة تعيش عرضة للغتين في نفس الوقت الذي يبدأ فيه بتعلم الكلام ،فيكتسب كلا من هاتين اللغتين بدون جهد يذكر، ويمكنه أن يحتفظ بهما منفصلتين فيتطور لدى الطفل الحساس في مرحلة مبكرة من عمره بوجود هاذين النظامين للغة وبكونه شخصا ثنائي اللغة.والواقع أن الثنائية اللغوية المكتسبة بهذه الطريقة تتميز بالشمولية لان الطفل لا يعرف اللغتين بكثافة وعمق.

ب **الطريقة الثانية**:تتمثل في حالة الطفل الذي يترعرع وهو يتحدث بلغة واحدة مع أسرته ولكن عند دخوله المدرسة تواجهه لغة ثانية وهي لغة التعليم وقد تكون لغة المجتمع الذي يعيش فيه وأمثال كثيرة عن طريق الاتصال الدائم والمباشر مع هذه الحالة للأطفال و الأسرة المهاجرين في بلد له لغة مختلفة.

**ج-الطريقة الثالثة**: من طرق اكتساب الثنائية اللغوية يكون من خلال اكتساب لغة ثانية بعد سن الطفولة وذلك عن طريق الاتصال الدائم والمباشر مع هذه اللغة في المجتمع الذي يتحدث بها، والمثال الواضح لهذا هو المهاجر البالغ الذي جاء للحياة في مجتمع لا يتحدث لغته والاستعمال في هذه الحالة للغة يكون كوسيلة للاتصال.

**د-الطريقة الرابعة**:لاكتساب الثنائية اللغوية يكون عن طريق الدراسة الأكاديمية لشخص ما في مجتمعه وهذه الطريقة تهمنا هنا وهي الطريقة المتبعة عادة في اكتساب اللغات الأجنبية فيتم إدخال اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يتم تعليمها وفق برنامج ومحاور داخل الفصل ولكن للأسف تبقى درجة الإتقان اللغوي في هذه الطريقة محدودة جدا.

**2. 11 -4-التعليم ثنائي اللغة:**

يشير مصطلح التعليم ثنائي اللغة إلى أي نظام تعليمي يستخدم لغتين مختلفتين لتدريس المنهج وتكون لغة المتعلم الأولى عادة إحدى هاتين اللغتين.ويضم هذا المصطلح عددا كبيرا من الحالات،بحيث تصنف هذه الحالات بطريقة مناسبة وقد قام مكاي (Mackey) وفيشمان ولوفازfashian and lovas

وهامرز وبلانك hamers and Blanc وتمكن صعوبة التصنيف في تعدد المعايير التي يمكن اختيارها أساسا للتصنيف.

أ -التصنيف طبقا لأهداف اللغة ويتمثل هذا التصنيف فيما يلي:

– قد يهدف النظام التعليمي إلى تحقيق تمكن الطلاب من لغتين مختلفتين تكمنا كاملا ومتوازيا بحيث يستطيعون استخدام أي لغة منها في أي موقف.

– قد يهدف النظام التعليمي فقط إلى مجرد تهيئة الطلاب لدراسة لغة ثانية واستخدامها.

– قد يهدف النظام التعليمي إلى استخدام إحدى اللغتين كمجرد وسيلة لتهيئة الطلاب وتزويدهم بلغة أخرى هي لغة تدريس المناهج المقررة.

**ب–** التصنيف حسب مكانه كل من اللغتين في المنهج ويتمثل هذا التصنيف فيما يلي:

– قد تلقى كل من اللغتين الاهتمام نفسه ويوزع بينهما تدريس مواد المنهج بالتساوي.

– قد تلقى إحدى اللغتين اهتماما خاصا فتصير اللغة الرئيسية للتدريس بينهما تحتل اللغة الأخرى مكانه اقل أهمية.

**ج–** التصنيف طبقا للغة بين لغة الطالب ولغة التدريس الرئيسية:

قد تكون لغة التدريس الرئيسية هي لغة الطالب نفسها أو لغته الأولى.

قد لا تكون لغة التدريس الرئيسية هي لغة الطالب لكن النظام التعليمي يخصص لها مفروضا.

وهناك تصنيفات أخرى نذكر منها:

– التنصيف طبقا للتجانس أو التنافر اللغوي بين الطلاب.

– التصنيف طبقا للتباعد الاجتماعي الحضاري للغتين اللتين يصممهما النظام التعليمي.

– التصنيف طبقا للمكانة التي يحتلها التعليم ثنائي اللغة في النظام ككل.

ومن كل ما سبق يمكننا أن نستخلص ما يلي والتركيز على الجوانب المهمة للتعليم ثنائي اللغة.

أن تكون لغة التدريس الرئيسية ولغة الطالب مزروعتين بالتساوي في البرنامج الدراسي وتستخدم اللغتان في الناشطة التي ينظمها النظام التعليمي وفي هذه الحالة يستهدف النظام التعليمي لتحقيق ثنائية الثقافة.

– تكون لغة التدريس الرئيسية هي لغة الطالب الأولى ويبدأ تدريس لغة أجنبية في إحدى مراحل التعليمية . وقد يكون المستوى محدد المراد للوصول إليه مرتفع نوعا ما وبذلك يكون هدف النظام التعليمي هو توسيع أفاق الطالب الثقافية وتعزيز الإمكانية الاجتماعية والمهنية.

– تكون لغة التدريس الرئيسية في المراحل الأولى من العملية هي لغة الطالب نفسها أو لغة ثانية اكتسبها الطالب في بدء العملية التعليمية ثم تقدم لغة أجنبية في إحدى المراحل لتصبح فيما بعد لغة التدريس الرئيسية.

– تقدم اللغة الأجنبية في بدء التعليم في الوقت نفسه الذي تقدم فيه لغة الطالب والهدف في هذه الحالة هو تمكين الطلاب تمكينا كاملا من اللغة الأجنبية (حلمي.خ،،1986).

**2. 11–5–اكتساب اللغة الثائية بواسطة التعليم المنظم المقصود:**

يفترض هذا النمط من الاكتساب اللغوي الذي يتم على ضوء اللغة الأولي للغة الأخر ، وعلى الرغم من ذلك فان عملية التعليم تركز على تحليل بنية اللغة الثانية وقواعدها إلا أنها تعتمد أساسا على أحد الأمرين:

الأمر الأول : هو مستوى الكفاءة الاتصالية .

والأمر الثاني : هو أساس على أحد للغوي الناتج عن اكتساب تلك اللغة.

ومنه يمكن القول والإشارة إلي أن التعليم تنائي اللغة يعتمد على تراكيب اللغة الأولى. وكلما كانت هذه التراكيب ثانية كان فهم المتعلم أعمق وأسهل في بناء اللغة الثانية على أساسها وهذا يبرر التأكيد على أهمية استخدام اللغة الأم للمتعلم في المراحل الأولي من العملية التعليمية ويتميز هذا النوع من الاكتساب باتساع نطاق المهارات التي يقدمها وتنوعها ويعاب عليه انعدام الدافع المباشر وضعف قدرته على إنماء مهارات الاتصال ومنه يمكن الخروج ببعض الاستنتاجات .

–يعتمد اكتساب للغة الثانية في أية مرحلة تلي مرحلة الطفولة المبكرة إلى حد ما على تركيب اللغة الأولى وكلما كانت التراكيب اثبت كان فهم المتعلم لها أعمق وسهل بناء اللغة الثنائية على أساسها . وهذا يبرر التأكيد على أهمية استخدام اللغة الأم للمتعلم في المرحل الأولى من العملية التعليمية

– نظرا لان اكتساب للغة الثنائية بواسطة الدراسة الأكاديمية موجهة يميل إلى استعمال التدريبات المدرسية المجردة التي لا تقلل من دفعة المتعلم فحسب بل كذلك تتجاهل استخدامات وأشكال للغوي معينة لذا تقدم الاقتراحات التالي:

أ– ينبغي بدا تقدم اللغة الثنائية في مرحلة ما قبل المدرسة.

ب–ينبغي أعطاء أفضلية للطرق الفعالة التي تؤكد على نشاط اللغوي (الإنتاج والفهم ) وعلى وظائف الاتصال

ج– تكون لغة التدريس الرئيسية هي لغة الطالب الأولي ويبدأ تدريس لغة أجنبية في إحدى مراحله التعليمية هو توسيع أفاق الطالب الثقافية وتعزيز الإمكانية الاجتماعية و المهنية .

د– تكون لغة التدريس الرئيسية في المراحل الأولى من العملية هي لغة الطالب نفسها أو لغة ثانية اكتسبها الطالب في بدء العملية التعليمية ثم تقدم لغة أجنبية في إحدى المراحل لتصبح فيما بعد لغة التدريس الرئيسية.

وتقدم اللغة الأجنبية في بدء التعليم في الوقت نفسه الذي تقدم فيه لغة الطالب ويهدف في هذه الحالة هو تمكين الطلاب تمكينا من كاملا من اللغة الأجنبية ( طالب الإبراهيمي.خ،1986).

إن إدخال اللغة الفرنسية الأجنبية الثانية أو الثالثة المقاربة الجديدة في الجزائر كلغة أجنبية دفع الباحثة لدراسة أسباب ونتائج صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في منطقة عين صالح خاصة في ظل ظروف وخصوصيات المنطقة والوسط الذي يعيش فيه الطفل ومدى استعماله لهذه اللغة مواضيع البرنامج الكتاب المدرسي تتماشى والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لتلاميذ منطقة عين صالح والوقت المناسب لتعلم للغة الثانية.

**2. 11-6-أهداف تدريس اللغات الأجنبية :**

تدريس اللغات كما هو محدد في أي منظومة من المنظومات، لأجل تحقيق أربعة أهداف:

**-هدف تطبيقي** : ويرمي إلى تعلم وإتقان التلميذ للغة ثم إدراك هدفها الأساسي وهو التواصل .

**- هدف ثقافي** : بحيث يكشف التلميذ أدب و حضارة و تاريخ وثقافة البلد الأجنبي المتحدث بالفرنسية أو الانجليزية أو الإسبانية أو الألمانية .....الخ.

**- هدف تربوي:** تعلم اللغة الأجنبية هو الإسهام في بناء وتنمية الشخصية وتطوير المواصفات الحسية، الحركية، معرفية.

**- هدف سياسي** : ويساهم في دعم العلاقات بين المجتمعات ، والدول وتوطيد العلاقات الأخوية و الحميمة.

**2. 11-7- أهمية دراسة اللغة الفرنسية :**

إن اللغة الأجنبية ليست فقط القدرة على القراءة و كتابة العبارات على وجه صحيح ، كما هو الحال في التعليم التقليدي ، أو الفهم والتقديم السريع والآلي لجمل الصحيحة ، كإجابات لمجموعة من المثيرات الفرعية ، كأننا في مخابر اللغة ، بل هو القدرة على الفهم وتقديم تنسيقا لأفعال لغوية متوافقة ونية المشاركين في إحداث اتصال مطابق لوضعية التفاعل إنه من غير الممكن الاعتماد على المؤسسة التربوية كمحيط طبيعي ملائم لتعليم اللغة الأجنبية ، لأن المتعلم لا يقضي فيها إلا وقت قصيرا ، لهذا لا يمكننا أن نتبنى تعليم استنتاجي مبرح كما هو الحال للرياضيات ، ولكن إن يكون ضمني استقرائي انطلاقا من معطيات لغوية ، تتماشى ومحيط المتعلم الثقافي . (تزو . ع، 1996)

وتنبع أهمية دراسة مادة اللغة الفرنسية انطلاقا من مبدأ اعتبارها من الأدوات الأساسية في المجالات المعرفية ، ومن مبدأ اعتبارها أداة التواصل مع العالم الخارجي ، فالاطلاع على ثقافة لأخر من خلال تعلمه لغته يساعد الأفراد على توسيع مداركهم وثقافتهم ، وعلى التحاور مع أبناء الشعوب الأخرى.

**- التكيف المدرسي واللغة الفرنسية :**

إن بعض الطالبة الذين يعانون من مشكلات وصعوبات في مادة اللغة الفرنسية ، قد لا يكون لديهم هدف بإتمام دراستهم في هذه المادة . ومن الضروري إعداد مشروع فردي لدراسة يتكيف مع طبيعة هذه المشكلات، وهذا المشروع يجب أن يخضع للمتابعة ليس فقط أثناء الحياة الابتدائية وإنما يمتد للمرحلة ثانوية لأن المصاعب المستمرة التي تواجه الطالب في التمكن من كتابة تشكل بوضوح عائق مستمرا لاكتساب التعلم وتقييم المعارف المدرسية و

مشكلات خاصة في تعلم اللغة الفرنسية ، فإنه من ضروري إعداد مشروع فردي للتكيف الدراسي ضمن الفريق التربوي ، ويقوم أعضاء هذا الفريق بإعداد صفحة المعلومات الخاصة بالطالب الذي يعاني من مشكلات في اللغة الشفهية أو الكتابة ، ومشروع فردي له خاص بالتكيف الدراسي ، ووفقا لذلك توضح سبل التكيف التربوي اللازمة للإنجاح المشوار الدراسي للطالب . وتأخذ دراسة مادة اللغة الفرنسية أهمية بارزة لأنها تساعد في بلوغ الأهداف التعليمية، ولأنها تساعد أيضا في الانفتاح على ثقافة عالمية، ويعتمد نجاح هذه المادة في تحقيق أهداف على عوامل عدة منها:

المعلم وأسلوب التعليم المتبع وطبيعة المادة وصعوبة لفظ حروف اللغة الفرنسية....فالمعلم حينما يهتم بتلميذ دون أخر ، أو يفرق في المعاملة بين تلامذته ،ولا يهتم إلا بالمناهج دون اللجوء إلى معلومات إضافية ، وحينما يتغيب كثيرا عن دروس اللغة الفرنسية ،وحينما يعتمد في تدريس مادة اللغة الفرنسية على أساليب تقليدية،تتحول هذه المادة من ممتعة ، إلى مادة جامدة لا معنى لها... أما حينما يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلبة ، ويكون متواجدا مع طلبته اثناء الحصة الدراسية ، وحينما تستخدم طرائق حديثة (وسائل وتقنيات...الخ ). تصبح دراسة المادة شيقة ومفيدة. (طالب الإبراهيمي . خ ، 1986).

**خلاصة الفصل :**

فبعد التعريج عن أهم مداخيل اللغة التي حددتها النظريات والتي فسرت طرق اكتساب اللغة الأم والتي هي اللغة العربية بحيث يكون اكتسابها بطريقة سهلة ودون أي مجهود بل بطريقة تلقائية يكتسبها الطفل من البسيط إلي المعقد ومن الحرف إلى الكلمة إلى الجملة إلى الخطاب ويختلف في ذلك الأطفال حسب استعداداتهم وسلوكهم والقدرات المعرفية واحتكاكهم بالمجتمع وتفاعلهم مع الآخرين وذلك ما فسرته النظريات الأربعة فحسب السلوكيين فسر واطس اللغة بما يفسر به السلوك وسكينر اعتمدا على التعزيز والمحاولة والخطأ والتقليد. إن اكتساب اللغة الفرنسية يكون وفق اكتسابنا للسلوكات فان كان المحيط سبب في تلفظ المتمدرس فسوف ينتج مئات من الكلمات او العكس بتحفيز المحيط ولأسرة ،والنظرية الفطرية حسب تشومسكي فاللغة كانت فطرية ويستطيع الطفل إنتاج وتوليد كلمات وتراكيب لم يسمعها ولم ينتجها من قبل ويمكن للطفل أن يكتسب أكثر من لغة في سن 3 سنوات واقترح مجموعة من المفاهيم كالبناء السطحي والضمني والإبداع والتوليد والانتقال .....اللغوي فما هو معروف أن اللغة الأولى يتم أنتاجها بطريقة جيدة لكن الآمر بالنسبة للغة الثانية فالإبداع اللغوي شبه مستحيل وما يظهر هنا هو البناء السطحي بحيث يتكلم بشكل بسيط وبجمل سهلة من فعل وفاعل ومعنى واضح بالنسبة للسامع،أما النظرية المعرفية عند جون بياجيه فقد ركزت على الجانب المعرفي واكتساب اللغة فقد قسم بياجيه النمو المعرفي إلى مراحل والتي هي مقرونة بالنمو اللغوي (الحسية الحركية ،ما قبل الإجرائية ،ما قبل العمليات المادية ،ما قبل الشكلية)و في النظرية التفاعلية يرى فيقوتسكي أن اللغة تكتسب نتيجة التفاعل الاجتماعي مع الأخر و حدد مجموعة من المراحل لذلك ،أما عن اللغة الثانية فقد عرضنا استراتجيات اكتساب اللغة الثانية (ما وراء المعرفة ، المعرفية ،العاطفية ) كما تطرقنا إلى الثنائية اللغوية بحيث يكون فيها اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية وخاصة عند المتمدرسين هل ستكون هناك مشاكل وصعوبات في اكتسابها واستعمالها ؟ما نوع هذه الصعوبات يا ترى؟

كيف يتعامل الشخص بنظامين لغوين فلتكن اللغة العربية والفرنسية فكان يتكلم باللغة العربية و يفهمها ويرجع الرسالة اللغوية بها وقد تكون مركبة أن يفهم اللغة الفرنسية ويرد باللغة العربية و ما هو شائع هو أن المتمدرس يفكر باللغة العربية ومع عدم إتقانه للغة الفرنسية لا يرد بها ،وتحدثنا عن أهمية تدريس اللغة الفرنسية والتكيف المدرسي واللغة الفرنسية وأهمية تدريس اللغات الأجنبية والتي تعتبر اليوم ضرورية ولازمة لمواكبة العصر والأفاق بصورة عامة.

والتعليم اليوم بمنهاجه على أساس الكفاءات وما يشرعه النظام لا يغطى ما يحتاج إليه المتمدرس مستقبلا أو حاضر لتحقيق المستوى المنشود أو هدف المنهاج في ذاته .

واللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الثانية فالمتمدرس مطلوب منه دعم الأسرة ماديا ومعنويا فالمدرسة غير كافية في ظل المعطيات الحصرية يضيف المحيط ولأسرة المستوى الراقي الذي يرقى بالمتمدرس بصنف الجيد أو الحسن أو المتوسط

والكتاب المدرسي المدرج لا يحقق التكافؤ أو المصداقية لكامل التراب الوطني الجزائري فالدراسات والتوافق لم يشمل الجنوب الجزائري بل نحتاج إلى بحوث ميدانية مفعلة في هذا الصدد .

وما يجدربنا الإشارة إليه أن هناك تداخل مجموعة من الاتجاهات لتحليل هذه الإشكالية و التي سنعرضها في الفصل الآتي بالتفصيل.

# الفصل الثالث
# صعوبات الاكتساب

**تمهيد :**

من الصعوبات في اكتساب اللغة بصفة عامة نذكر منها صعوبات المهارات اللغوية والتي تخص (القراءة – الكتابة – الاستماع – التحدث )والصعوبات المعرفية (الانتباه- الإدراك– التفكير- الذاكرة- الذكاء) والصعوبات الاجتماعية المتضمنة للممارسة والاستمرارية والتفاعل والألفة في المحيط الاجتماعي والصعوبات البراغماتية والتي تخلص إلى الفعالية اللغوية وكل ذلك مرتبط باللغة الثانية والتي هي اللغة الفرنسية.

## 3. 1- صعوبات المهارات اللغوية:

تعتبر هي المهارات الأساسية في الاكتساب اللغة بحيث بعد اكتسابه الاستعدادات القبلية يبدأ الطفل بتعلم القراءة والكتابة ويتقن مهارتي الاستماع والتحدث ولفهم ذلك سوف نحاول التمعن في المهارات الأربعة كالتالي:

**3. 1-1-القراءة :**

**3. 1-1-1-تعريف صعوبة القراءة** :هناك عدة تعاريف لصعوبة القراءة ونختار منها تعريف عبد المطلب القريطي (1988)"هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها ، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام " (حبيب الله .م ،2009).

تعريف القاموس النفسي سيلامي "حيث عرف عسر القراءة على أنها اضطراب في اكتساب القراءة "

قد أوضح التعريفين صعوبة القراءة المرتبطة أساسا بعدم التعرف على الرموز المكتوبة فالحروف الفرنسية 20حرفا صامتا والتي تنطق ساكنة أولا تنطق مطلقا إذا لم تكن متبوعة بحرف يعين حركتها أما الحروف الحركية فهي06 voyelles (a- e- i- o- u- y)فإذا اقترنت الصوامت مع المتحرك فسوف تنطق(bo- -to bi- ba- ta- ti)لكن هناك دلالات تظهر قبل سن التعلم وتدل على أن الطفل في حالة غير عادية وهي التأخر أو عدم الكلام بوضوح أو خلط الكلمات أو الجمل، فنجد صعوبة في تنفيذ بعض الأعمال مثل ارتداء الملابس بصورة طبيعية مثل ربطة العنق وربط الحذاء واستعمال الأزرار طريقة استعمال الأدوات كأن تقع من يده الأشياء أو عندما يحمل كوب الماء يهتز الكوب ويتناثر ما فيه وصعوبة التنسيق فيما يقوم به من أعمال مثل مسك الكرات أو رميها بصورة عادية صعوبة التركيز عند الاستماع للقصص أو عند قراءة قصة أو حالات عائلية سابقة مشابهة،أما في سن09 سنوات فنلاحظ:

-تكرار واستمرار التبدل في الأرقام مثل 16 لرقم 61 أو الحروف المتشابهة .(الطراونة.ع،2013)

- صعوبة تحديد الاتجاه يمينا أو شمالا .
- صعوبة تعلم حروف الهجاء ، و جداول الضرب وتذكر الأشياء المتتالية مثل أيام الأسبوع والأشهر .
- استمرار صعوبة ربط الأحذية ومسك الكرة أو رميها .
- صعوبة التركيز والمتابعة .
- صعوبة تنفيذ ومتابعة التعليمات سواء كتابة أو قراءة .
- التذمر المؤدي إلى مشاكل سلوكية .

أما الدلالات في سن ما بين 9 إلى 12 سنة نذكر منها :

- استمرار الأخطاء في القراءة .
- أخطاء إملائية غريبة كنسيان حروف من كلمات أو وضع الحروف في غير مكانها .

- غير منظم في المدرسة والبيت .
- صعوبة نقل وكتابة المعلومات من السبورة في الفصل أو من الكتاب بصورة دقيقة .
- صعوبة في تذكر أو تحليل التعليمات الشفهية وفهمها .
- يزداد ضعف الثقة بالنفس المؤدية إلى زيادة التذمر.

تظهر صعوبات القراءة بنسب متفاوتة عند الأطفال وتكون بنسبة10 وقد تكون بعض الدلالات لحالة عادية *وتكون كما تحدث لهم أخطاء أثناء القراءة تتجلّى في حذف- كلماتٍ أو استبدالها أو قَلبها أو إضافة كلماتٍ أخرى أو حذف أجزاءٍ من كلماتٍ أو استبدالها أو قلبها وكذلك الأمر بالنسبة للحروف.

**3. 1-1-2-مظاهر ومؤشرات عسر أو صعوبة القراءة:**

توجد عدة مظاهر يتصف بها الطفل الذي يعاني من عسر القراءة ويمكن أن نحصر أهمها فيما يلي:

-البطء في القراءة يستغرق وقتا طويلا في القراءة .

-أخطاء القراءة الجهرية ، وتتضمن حذف وإضافات بعض الكلمات أو تشويهات نتيجة العيوب الصوتية .

-صعوبة الفهم القرائي وتتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني والاستنتاجات في المادة المقروءة

-إخفاق الطفل في استرجاع المادة والمعلومات المقروءة (القريطي .ع،1988 )

-اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام والمستوى في القراءة .

- اللاتطابق بين نتائج القراءة مقارنة بنتائج الحساب .

-الاتصاف بخاصية اللجلجة والتلعثم والتقطيع .

-الإتباع بالإصبع للنص المقروء.

-ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة .

-عدم تطابق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة .

- التهجي في القراءة .

-الإضافات أو الحذف في النص المقروء (علي تعوينات.ع، 1998)

إضافة إلى ذلك فبنسبة للغة الفرنسية فهناك صعوبات في القراءة طريق قراءة بعض الحروف والكلمات فنجد الحروف المركبة ai=(a+i)فهي تختلف في النطق الكلمات التالية:aigle-balai-relai-caisse وeau-au (aussitôt-haut-cadeau-bateau)ونطق ei(enseignant-frein) وou( oubli- )oi(genou وoy (joyeux-loyal) وui(nuit-lui)

كما نجد خلط (è-é) -école-achète-pére- وبين a-à(déjà-là-la)

وهنا خلط في قراءة cerveau-ciel-cylindre)(cabane-café-culture-coffre و(maçon-façade-reçu)و(s-zsauvage-salle)(rose-isoler)

والحلط في x مثل ( boxe-exemple-soixante ) وصعوبة في قراءة ch-gn-qu-ph مثال( roche-chiffre-oignon-compagnon-quelque-qualité-photo-phrase) ê ã (Rullier.T،2005 )

ويذكر "منتر " (1984) بعض الصفات العامة للطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة نذكر منها :

-تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند المتوسط أو أعلى من العائلات، يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف بصورة سهلة.

-بعض هؤلاء الأطفال مترددون ولديهم صعوبة في التعبير عن أنفسهم .

-لدى هؤلاء الأطفال ضعف في توجيه اليمين واليسار .

-هذا الاضطراب يمكن إن يظهر في أجيال متعاقبة في بعض العائلات ، ولكن يمكن أن يحدث كذلك في حالات فردية .

-لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة ( كامل محمد .ع، 2003 :71.70)

أما "كريمة بوفلاح" (2007) فتحدد مجموعة من المؤشرات للعسر :

**أ**-التعرف الخاطئ على الكلمة:

1-الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى .

2-عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل فهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

3-عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.

**ب**-الإفراط في تحليل ما يقرا وذلك:

1-تحليل ماهو مألوف.

2-استخدام الأسلوب المجازي في التجزئة .

3-تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم .

**ج**-تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف وذالك يكون كما يلي :

1-أخطاء في بداية الكلمة.

2-أخطاء في وسط الكلمة .

3-أخطاء في نهاية الكلمة.

4-عدم القدرة على المزج السمعي البصري .

**د**-حذف الكلمات أو أجزاء منها.

1-إضافة بعض الأصوات للكلمة.

2-استبدال كلمة بأخرى .

3-تكرار الكلمة أو الجمل وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة.

4-القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير الرموز والحروف.

هـ-القراءة في الاتجاه الخاطئ وتشمل ما يلي :

1-الخطأ في ترتيب الكلمات العين،

2-تبديل مواضع الكلمات والجمل.

3-انتقال العين بشكل خاطئ في السطر الواحد ، أي صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة.

4-صعوبة التنسيق الحركي فالتلميذ يعاني من صعوبات التنسيق بين حركات العين ، أثناء القراءة لا يستطيع تركيز نظره على الصفحة ويجد صعوبة في الانتقال من سطر إلى سطر يليه.

و-عدم القدرة على الاستيعاب والفقرات. يظهر ذلك فيما يلي:

1-عدم فهم المفردات والجمل والفقرات .

2-صعوبة في إدراك تنظيم الفقرات.

3-عدم القدرة على استخلاص المعنى.خلاص المغزى من النص .

4-عدم القدرة على تقييم ما يقرا إلى عبارات ذات معنى .

ز-صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل ما يلي :

1- صعوبة التمييز بين حركات الممدودة والحركات القصيرة مثل (grâce- hôpital).

2- صعوبة التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف .. (بوفلاح .ك،2007 :34)

وأيضا نجد غير ذلك صعوبة في العدد و الأفعال فسوف يجدون المتمدرسين صعوبة في حفظ شكل الفعل خاصة في G3 مع مختلف الضمائر فهم يرتكبون أخطاء مثال الفعل اخذ prendre ( je prends-tu prends-il elle prend-nous prenons-vous prenez-ils elles prennent)(j'ai pris-tu as pris-il elle a pris-nous avons pris-vous avez pris-ils elles ont pris)(je veux-tu veux-il elle veut- nous voulons-vous voulez –ils elles veulent) الفعل أرادvouloir

كما توجد مشكل في النوع والعدد .

### 3. 1-1-3-أنواع القراءة:

هناك عدة أنواع لعسر القراءة فبعض الأطفال يقلبون الحروف أو المقاطع ، والبعض الأخر يخلطون في الصوت أو يواجهون صعوبات في الكلمات التي تحمل أصواتا مكتوبة ،والبعض الأخر يغيرون الكلمات ،وهناك من يقوم بخلط بصري بين الحروف التي تتشابه في الشكل كما يبدلون الكلمات الصغيرة ، ومنهم من يقوم بجميع أنواع الخلط الممكنة للأصوات والإشكال.(حبيب الله.م، 2007 :16)

ومن بين هذه الأنواع التالي :

**3. 1-1-3-1-عسر القراءة الصوتي ( الدسليكسيا الصوتية )**: لا يستخدم العلاقات بين الرسوم ( الحروف )أي شكل الحرف وأصوات الحروف (الوحدات الصوتية) فلا ترتبط (a ) مع الصوت الخارج من المخرج الصحيح والمخصص له استخداما سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في قراءة أشباه الكلمات (كلمات مخترعة ) بينما قراءة الكلمات العادية والكلمات ذات النطق غير العادي يكون سلميا نسبيا، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة .حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة في بداية التعلم وهذا النوع من عسر القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللغة المكتوبة ( عسر الإملاء الصوتي ) فالكلمات المعروفة تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيا بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم إملاؤه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة.

نلاحظ أيضا عند المصابين بعسر القراءة الصوتية اضطرابات مرتبطة باللغة الشفوية فهم يواجهون صعوبات عند ترديد الكلمات ،وتمثل مهام تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين ( التدفق الصوتي ) وأيضا السرد السريع للصور بالنسبة لهم مشكلة ، وهم يجدون صعوبة في عزل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات أو في التعامل مع هذه الوحدات (استخراج الصوت الأول وتجزئة الكلمات ...) وهم يبدون ما يسمى اضطراب الإدراك الصوتي، أي أنهم يعانون من صعوبات في التعرف على الوحدات الصوتية التي تكون الكلمات وفي معالجتها.

وهم لا يستطيعون إدراك اللغة الشفوية وتصورها باعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع (مثل المقطع أو المعنى والوحدة الصوتية ) وكثيرا ما يصاحب هذا الاضطراب قدرات محدودة في الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل ،ويقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من عسر القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللغة (حمزة.ا،2013).

**3. 1-1-3-2-عسر القراءة السطحية** :عسر القراءة السطحي يتعلق بإصابة في طريق الإبطال الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية ، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذريا ، إن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطراب يكونون قادرين على قراءة أشباه الكلمات ( فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات ) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التواصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة )

فيلاحظ أنهم يميلون إلى تنظيم هذه الكلمات، بمعنى إعادة رسم الأصوات التي تكون هذه الكلمات فتقرا كلمة (mouton/mou/ton)(cadre/ca/dre)(Bijoutier/ bi/jou/tier).

إن عسر الإملاء المصاحب لهذا النوع من عسر القراءة يكون شديدا ويتميز بان الكلمات تكتب كما تنطق دون مراعاة لإملائه الصحيح (نجوا بدلا من نجوى ) ولا نلاحظ عند هؤلاء الأطفال اضطراب فيما يتعلق باللغة أو اضطراب في الوعي الصوتي أو عجزا في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، ونجد في هذا النوع من عسر القراءة صعوبات في المعالجة المتعلقة بالصبر والانتباه ، ولا يستطيع الأطفال المصابين القيام بمعالجة شاملة للشكل الإملائي للكلمة ،فكل طفل يتحدث كما لو كان انتباهه محدودا ببعض الحروف فقط على (حرفين أو ثلاثة ) وفي كثير من الأوقات تظهر على هؤلاء الأطفال اضطرابات تتعلق بالكتابة عن طريق النقل ، وقد يظهر عليهم أيضا ضعف في أداء المهام البصرية المتعلقة بالتعرف على الحرف ضمن "مشتتات الانتباه "

ومن جهة نظر أطباء سيكولوجية الجهاز العصبي يمكن إن يكون النقص البصري الانتباهي هو سبب صعوبات القراءة عند هؤلاء الأطفال ، مما يصعب تكوين معلومات عن المرادفات اللغوية الإملائية في الذاكرة (ديمون.ا، 2006، 111.110: ) .

**3. 1-1-3-3- عسر القراءة العميق** :يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة ، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات ،لكنه يقرا بطريقة جيدة للكلمات الملموسة والكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية ، فهذا النوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية واضطراب التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية (بوفلاح.ك،2007: 42).

**3. 1-1-3- 4 عسر القراءة المختلط**: عسر القراءة المختلط يتميز بنوعين هما:سواء في قراءة الكلمات ذات النطق غير العادي ( الكلمات التي تكتب بطريقة وتنطق بطريقة أخرى مثل(bouteille-enseignant) أو أشباه الكلمات (كلمات مخترعة تسمح باختيار القدرة على قراءة كلمة غير معروفة ).

ويبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن وجود نوعين من النقص المعرفي وهما :

- خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي .
- خلل بصري انتباهي مماثل للخل الموجود في عسر القراءة السطحي (ابوغنيمة.ع،2009).

### 3. 1-2- الكتابة:

### 3. 1-2-1-تعريف صعوبة الكتابة:

- صعوبة الكتابة تظهر على مستوى الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق وضحالة المعرفة و عدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية و التنقيط، وكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة. (كريمان.ب،2009 )

يعرف "ويرهولت" الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة ، حجم الأحرف المكتوبة ، التناسق بين شكل الأحرف و الكلمات و بعضها استقامة الحرف حيث تكون غير متناسقة ، سرعة الطفل في الكتابة .(محمد علي. ك ، 2003، ص 51)

كما يعرف هو الاضطرابات الأولية في اكتساب الكتابة و في قواعد الكتابة . ويشخص عسر الكتابة انطلاقا من 7 - 8 سنوات .

وفيما يخص الكتابة يحدث قلب الحروف متشابهة المظهر (u-n، p-q،b-d ) ويحدث تغييرٌ لمواضع الحروف في الكلمة. ويؤدي حذف حروفٍ أو إضافتها والخلط بين الحروف المتشابهة صوتيًا إلى كلماتٍ مُبهمة يصعب على القارئ فهمها.

### 3. 1-2-2-المهارات الكتابية :

ومن أجل تسهيل تعلم الكتابة لابد للطفل من اكتساب المهارات الكتابية العامة التالية:

- مهارات الكتابة الأولية .
- المهارات الكتابية العادية .
- مهارات التهجئة الكتابي.ت التعبير الكتابي.

### 3. 1-2-2- 1-مهارات الكتابة الأولية:

-القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها .

-القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء .

- القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة .

### 3. 1-2-2-2-المهارات الكتابية العادية:

- مسك القلم ( أداة الكتابة)
- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل .
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري .
- القدرة على نسخ الحروف.
- القدرة على نسخ الرقم الشخصي .

- كتابة الاسم باليد .
- نسخ الجمل والكلمات .
- نسخ الجمل والكلمات الموجودة على مكان بعيد (السبورة) .
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضاً .
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً .

**3. 1-2-2-3-مهارات التهجئة:**

- تمييز الحروف الهجائية .
- تمييز الكلمات .
- نطق الكلمات بشكل واضح .
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات .
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة .
- الربط بين الصوت والحرف .
- تهجئة الكلمات .
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات .
- استعمال الكلمات الكتابة:الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة.

**3. 1-2-2-4-مهارات التعبير الكتابي:**

- كتابة جمل وأشباه جمل.
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالاً سليماً.
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- يكتسب فقرات كاملة.
- يكتب ملاحظات ورسائل.
- يعبر عن إبداعه كتابة.
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.(السيد.ا،2004)

**3. 1-2-3-عوامل صعوبة الكتابة :**

لكي يتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا بدرجة كافية و لديه الرغبة و الاهتمام في تعلم كيف يكتب بالإضافة إلى ذلك يجب أن يطور الطفل التناسق الحركي و التناسق الحركي – البصري و التوجه المكاني –البصري

و التعبير البصري و الذاكرة البصرية و صورة الجسم و ضبطه بما يخدم الكتابة وتحديد اليد المفضلة ، ولذلك فان الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة ترتبط بالكثير من العوامل التي يمكن تحديدها في النقاط التالية:

**3. 1-2-3-1- عوامل متعلقة بالطالب:** وتعرف بالعوامل الفردية و تشمل:

**أ- العوامل المعرفية العقلية:** وتشير إلى مستوى ذكاء التلميذ و قدراته، واستعداداته العقلية ، وخلفيته أو بنيته ، وكفاءة وفاعلية عمليات المعرفية المتمثلة في: الانتباه والإدراك و الذاكرة ، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وقد اتفقت العديد من الدراسات على إن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة ، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية .

وهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة . (الزيات.ف.م ،1998، ص 944)

**ب- العوامل النفسية و العصبية:**أوضحت الدراسات المتعلقة في هذا المجال إن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوك الطفل يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية و المهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة. (ملحم .س م،2002،ص310)

**ج- العوامل الانفعالية:**لقد أشارت الدراسات و البحوث إلى إن اضطراب الجهاز العصبي المركزي و بعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلم تترك بصماته على النواحي الانفعالية الدافعية،فيبدو الطفل مكتئبا و محبطا،و يميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس ألتحصيلي القائم على استخدام الكتابة و التعبير الكتابي كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرر من حصص التعبير والإملاء،وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستقر أو الكامن أو الصريح.كما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على التآزر الحسي الحركي و استخدام اليد و الأصابع ودراك المسافات و العلاقات بين الحروف و الرموز و الكلمات. (الزيات.ف،1998 ص 496 )

**د- اضطراب الإدراك البصري:** إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف و يميز بصريا بين الأشكال و الحروف و الكلمات و الأعداد وكذلك يميز بين الاتجاهات اليمين و اليسار و تمييز الخط الأفقي و مطابقة الأشكال و الحروف و الأعداد و الكلمات على نماذجها، وكل هذا إذا لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلم الكتابة (محمد عوض الله. س ،2006،ص 172).

**هـ- اضطرابات الذاكرة البصرية:**إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال و الحروف و الكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة و تسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، و قد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل و التصور لدى هؤلاء الأطفال و غالبا ما تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة

حيث يشيع استخدام الخيال و اللعب الإيهامي في معرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع و معرفته و هذا يؤدي به إلى صعوبة في تشكيل و كتابة الحروف و الأعداد و الكلمات و الأشكال .

**و– نقص الدافعية** :يعتبر نقص الدافعية من الأسباب الهامة في صعوبة تعلم الكتابة حيث يبدو الطفل في الفصل الدراسي محبطا و الملاحظ على الطفل كثرة الغياب في حصص الإملاء و التعبير و تظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي تجاه عملية الكتابة وقد يرجع هذا إلى دور كل من المعلمين والوالدين المنعدم و ذلك في تشجيع الطفل و استثارته ومكافأته

**ز– استخدام اليد اليسرى**: لا يعتد بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدة سنوات من عمر الطفل ويلاحظ إن غالبية الأطفال حوالي 90% منهم يفضلون استخدام اليد اليمنى وحوالي 9% يستخدمون اليد اليسرى بينما من يفضلون ويستعملون كلتا اليدين لا تتعدى نسبتهم 2% ، إن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى أي صعوبة في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل أن يستخدم يده اليسرى وتصحيح كتابته في المراحل المبكرة في وسط كل من فيه يكتبون باليمنى

**3. 1–2–3–2– العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه:** على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات الكتابة بصفة خاصة تقع خارج نطاق مجال سيطرة المدرس ، إلا أن الدراسات والبحوث تشير إلى أن دور المدرس ونوعية التدريس يظلان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلم التلميذ.

فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة لأكبر وقت ممكن ، وقد لاحظ العديد من الباحثين أن ما يصدر من المدرسين من سلوكيات يثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي . (الزيات.ف،1998، ص 496)

**3. 1–2–3–3– العوامل الأسرية والاجتماعية و البيئية:** يرى المربون والمتخصصون المشغلون بصعوبات التعلم انه يتعين إلا يقتصر تناول صعوبات التعلم من الجانب الأكاديمي فقط بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية ذلك أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الإبعاد وأنها ذات اثأر سلبية ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة النواحي،مما زاد من اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عملية التعلم عند الطفل. (ملحم .س،2002،ص311)

كما انه يمكننا القول أن هناك عوامل متعلقة بالبيئة الأسرية و المدرسية ومنها:

– اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل: تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة ، ولاشك إن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل علي الكتابة الصحيحة ولذلك يجب أن يتابع ولي الأمر المتمثل في الأسرة نمو قدرة الابن على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية وان الفشل و الإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى

صعوبات تعلم الكتابة ومن ثم يفشل الطفل ولا يستطيع كتابة كثير من الكلمات والجمل بشكل صحيح .(محمد عوض الله .س،2006، ص173)

**3. 1-2-1-أعراض صعوبة الكتابة:**

بشكل عام توجد عدة أشكال من الصعوبات نذكر منها ما يلي:

عدم تنظيم الكتابة.

-مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.

-يفتقر إلى العرض الواضح للكتابة.

-خط اليد غير واضح ومشوه بشكل يصعب على القراءة.

-حجم الأحرف و تباعدها غير ملائم.

-ضعف القابلية للرسم.

+استعمال غير ملائم لتراكيب النص.

+الأخطاء النحوية و أخطاء الترقيم داخل الجمل.

+التنظيم الرديء للفقرات.

-حذف الأحرف أو الكلمات.

وقد نجد مظاهر أخرى ونذكر منها

+النسخ بصورة غير دقيقة.

+الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.

-كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.

-يجعلون العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.

-يمسك القلم بصورة خاطئة.

-عدم تجانس الحروف عند الكتابة وخلط ما بين الحروف الكبيرة و الصغيرة بصور متجانسة.

-يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.

-تشويه صورة الحرف عند الكتابة.

-يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.

-يواجه مشكلات في تفسير و تركيب الجمل.

-يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.

-بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما.

-صعوبة في استخلاص أفكار من النص.

-يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.

-يواجه مشكلات في فهم قواعد واستخدام اللغة.

-العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها. (البطانية.ا ، 2005،ط1 ص168-169)

كما توجد كلمات نطقها يختلف عن كتابتها مثل (inhumer-malheur-wagon-oualid)

يشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي:

-إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة شاذة و غير عادية .

- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم .

- صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب و المحو للكلمات غير المرغوب فيها .

- اضطرابات في محاذاة الأحرف.

ويرى "جراهام"إن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة، و يضيف إن الاختبار الذي تم على الناتج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

-أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في التهجي و استعمال الفواصل والنقاط والحرف الاستهلالية.

- تميل كتابتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.

-لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة.

- مراجعاتهم لكتاباتهم تبدو غير فعالة و تتميز بالتبسيط في اكتشاف و تصحيح الأخطاء الميكانيكية.

- يظهرون انتباه قليل لعمل و تنفيذ التغيرات البديلة.( كامل.م،2003،ص 55)

نجد مشكلة في علامات الوقف غير موظفة في مكانها الصحيح (. ؟ ، :...الخ) مثل :

صعوبة في المذكر والمؤنث والجمع والفرد مثل:مصطلح واحد للجنسين (lecoq-le père

(La fourmi- le serpent)) مذكر(la poule- la mère)مؤنث

أما عن المفرد والجمع /des villes-une ville/un feu-des feux/le nez –les nez

مشكل في استعمال ضمير الموصول وزمن الفعل مثل : qui-que-quoi-dont –lequel-

laquelle.....auxquels-.....desquelles.

مشكل في التراكيب اللغوية باللغة الفرنسية مثل:

وقد أشارniquet 1991 في حديثه عن النصوص المكتوبة للتلاميذ اللذين يتعلمون اللغة الفرنسية يعانون من عيوب في القواعد وعيوب في الترقيم وعيوب في تقسيم النص وعيوب في الكتابة (اتجاه النص)

**3. 1-2-2-التعبير الكتابي:**

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي والتهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم

للمفردات وإتقان القواعد، وفي ضوء هذه التعقيدات ليس من الغريب أن يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل.

### 3. 1-2-2-1-أنماط مشكلات التعبير الكتابي:

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة، ومن المشاكل الأخرى التي يواجهونها ضعف القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات عملية.

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة، ويعتقد كثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي، فلا يستطيع بعض الطلبة التعبير عن أفكارهم كتابة لأن:

- خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون الطلاب الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابياً عن أفكارهم من أولئك الطلبة الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين، ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم الطالب التعبير عن نفسه شفوياً حتى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعده في الكتابة عنها .
- وهناك فئة أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدريب على خبرات إيجابية في الكتابة.
- لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير-الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، ولذلك تتميز كتابة هؤلاء الطلبة بعدم التنظيم والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات، وينبغي تدريب هؤلاء الطلبة على ربط الأفكار مع بعضها بعضاً في الكتابة عن طريق تعريفهم بالعلاقة بين الأفكار والجمل.

### 3. 1-2-2-2- النحو والصرف:

يواجه كثير من الذين يعانون من صعوبات في الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، لذلك تكون كتاباتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان، ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في مجال النحو:

- حذف الكلمات .
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح .
- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال .
- الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم .

### 3. 1-2-2-3- نقص المفردات:

لا مجال للشك في أهمية المفردات للتعبير الكتابي، إذ لابد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، ومن الملاحظ أن كثيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم (قراءة الكتب والرحلات ) أو بسبب عدم التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية:

- فالأطفال الذين لا تتاح لهم الفرص للاستماع واستعمال المهارات اللغوية الشفوية سيعانون من نقص في المفردات، ومن المهم لمثل هؤلاء الطلبة تزويدهم بخبرات كالزيارات الميدانية والمناقشات من أجل تطوير المفردات لديهم ولزيادة الأفكار التي تساعدهم في الكتابة.

- وهناك فئة من الطلبة ممن اكتسبوا خبرات شفوية جيدة ولكنهم يعانون من مشكلة استرجاع الكلمات المناسب في الوقت المناسب عند الكتابة، ومن المفيد في تدريب هؤلاء الطلبة أن نسمح لهم برسم الفكرة قبل البدء في الكتابة لأن الرسم كثيراً ما يساعد على التعبير الكتابي السليم(Gardele.L،2013 )

### 3. 1-3- الاستماع:

تمهيد:

يعد الاستماع من أهم المهارات اللغوية، فهو عبارة عن عملية عقلية تساعد على التفكير السليم، والنقد والتفسير والقدرة على التعبير عن الأفكار والمعلومات التي استمع إليها وصياغتها، ومنه فما هو الاستماع؟ وما هي أنواعه؟ وفيما تكمن أهميته؟

### 3. 1-3-1- تعريف الاستماع:

الاستماع عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع متابعة المتكلم وفهم معنى ما يقوله، ، وإجراء عمليات ربط الأفكار المتعددة والمتضمنة بالمادة المسموعة.( جاب الله.ع،2007).

ويعرف "طاهرة أحمد الطحان" كلا من الاستماع والسماع والإنصات، وذلك على النحو التالي:

**السماع:** هو كلما التذوقي:ن من أصوات دون انتباه واهتمام لتلك الأصوات.

**الاستماع:** هو إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها.

**الإنصات:** هو أيضا يتضمن الاستماع ولكن بدرجة أعلى من الاهتمام والانتباه لفهم المضمون وتحليله، معنى ذلك أن الاختلاف بينها في الدرجة وشدة الانتباه.( الطحان.ط،2008).

### 3. 1-3-2- أنواع الاستماع:

### 3. 1-3-2-1-الاستماع التذوقي :

ويظهر حين نستمع من أجل الاستماع، كأن نستمع إلى موسيقى أو مسرح أو عمل فني أو إلى محاضرة بعنوان ممتع جدا، أو إلى من تحب فأنت في هذه الحالة تتذوق وكأنك تستمتع بعمل فني جميل.

### 3. 1-3-2-2- الاستماع النشيط:

ويظهر في تركيز الانتباه لتفسير الكلام أو قراءة المشاعر والحركات، وهذا النوع من الاستماع يتضمن التعاطف مع المتحدث أو التأمل في كلامه.

### 3. 1-3-2-3- الاستماع الاستيعابي:

وهو الاستماع إلى درس أو ندوة علمية، أو محاضرة بقصد فهم ما يدور فيها.

### 3. 1-3-2-4- الاستماع الناقد:

وهو الاستماع لاتخاذ قرار، وحسم موقف فحين تستمع إلى متكلم في مجال متخصص فأنت تحاول أن تستمع بإصغاء لتقرر موقفك من هذا الحديث.

### 3. 1-3-2-5- الاستماع الدفاعي:

وفيه محاولة اكتشاف نقاط ضد المتكلم لنقده أو مهاجمتها أو الرد عليه، وهذا من أكثر أنواع الاستماع انتشارا، وغالبا ما يكون في المناقشات أو المجادلات الدفاعية.

### 3. 1-3-2-6- الاستماع ألازدواجي:

وهو الاستماع إلى موقفين معا نتحدث مع شخص ونستمع إلى حديث آخر يدور حولك، كأن تكون منشغلا في حديث مع زميل لك وفي الوقت نفسه تسترق السمع إلى حديث يدور بين مجموعة أشخاص يجلسون إلى جوارك ويتحدثون في موضوع ترغب الخوض فيه.

### 3. 1-3-2-7- الاستماع المميز:

وهو الاستماع إلى صوت مميز كأن يستمع الطبيب ليميز صوتا غير طبيعي في القلب أو حشرجة الأمعاء، أو الميكانيكي الذي يستمع ليميز صوت المحرك لكي يحكم بأنه طبيعيا أو مضطربا.

### 3. 1-3-2-8-الاستماع التعاطفي:

هو الاستماع والحلول مكان المتحدث لفهم ما يقوله ولماذا يقول، وحين الاستماع إلى من نحب أو إلى طفلنا فنحن في هذه الحالة نتعاطف مع المتحدث ونشعر بمعظم انفعالاته و أحاسيسه.

### 3. 1-3-2-9- الاستماع العاكس :

ويظهر عندما يتم العلاج لأداة صياغة أو تلخيص موضوع أو توضيح رسالة المتحدث، وبخاصة حين يطلب من المستمع تقديم تغذية راجعة عن الموضوع الذي استمع إليه.

### 3. 1-3-2-10- الاستماع الانتقائي:

ويوجه هذا النوع عادة للحقائق لا للمشاعر والعواطف، ويهتم بهذا النوع عادة المديرون والموظفون الذين يستمعون للأخبار أو الحصول على معلومات.

### 3. 1-3-2-11- الاستماع العلاجي :

ويظهر عندما تستمع إلى شخص يتحدث لك عن مشكلة في محاولة لتقديم الحل له، ومثل ذلك استماع المرشد إلى طالب يواجه مشكلة ما، أو استماع الطبيب النفسي إلى مريض، أو استماع والد إلى طفله الذي يواجه ظرفا ما، وهذا الاستماع مرتبط بالتحليل النفسي أو العلاج النفسي.

### 3. 1-3-3-العناصر المكونة للاستماع:

الاستماع عملية معقدة وهو لا يقف عند مجرد استقبال الصوت المسموع وإدراك وفهم واستيعاب ما يحمل من ألفاظ أو جمل وتعبيرات، ولكن يلزمه أن يكون هناك توافق تام بين كل من المتكلم والمستمع، ولا بد للمستمع من أن يبذل جهدا ذهنيا مضنيا حتى يكون قادرا على استخلاص المعلومات وتحليلها ونقدها، وحتى يتحقق التواصل بين المتكلم و المستمع والذي يترتب عليه الاتفاق أو الاختلاف فيما يقال وما يسمع.

فالاستماع أداء متكامل، لا يتم إلا بتفاعل جيد بين حواس السمع والبصر والعقل لمتابعة المتكلم وفهم ما ينطق به وتحديد أفكاره والوقوف على ما وراء ما صدر عنه و إسترعاجه وإجراء الارتباط بين ألفاظه ومعانيها.

فالاستماع في مجمله مكون من عدة معاني مترابطة، ومتداخلة ويمكن تحديدها فيما يلي: (الخويسكي.ز. ك، 2009).

### 3. 1-3-3-1-فهم المعنى الإجمالي:

وهو ما يحدث أن يستمع إنسان لحديث ما، ولم تكن لديه القدرة على استيعابه مفصلا من خلال عناصره الدقيقة والمترابطة فيه، فيتوجه إلى محاولة فهم المعنى العام أو الإجمالي الذي تدور حوله ما استمع عليه، وعليه في الحالة مراعاة:

-فهم الأفكار الرئيسة للموضوع المنطوق.

### 3. 1-3-3-2- تفسير الكلام والتفاعل معه :

وهي الخطوة التالية بعد توقف المتكلم للحصول على المعنى الإجمالي العام، يتوجه المستمع لمحاولة تفسير هذا الكلام ومحاولة التفاعل معه، وهذه العملية تعتمد على:

**أ-**درجة ثقافة كل من المستمع والمتكلم ،فيتوقف عليها الاختلاف أو الاتفاق فيما بينهما.

**ب-**جودة المستمع لدى المستمع.

**ج-**مراعاة المستمع لآداب الاستماع.

**د-**وعي المستمع ،وكذا نوعية وطريقة ما يلقى عليه من كلام ومدى سلامته من حيث النطق و الإلقاء.

فتفسير الكلام وتحليله يقتضي تعاطفا والغرض من المستمع والمتكلم فضلا عن متابعة الكلام وما يتضمن من تفاصيل ومدى منطقية هذه التفصيلات والجزئيات وتتابعها وتكاملها وتناقضها ،والتمييز بين الحقيقة والخيال،

والتفريق بين الحقائق والأحكام الشخصية للمتكلم واستخلاص النتائج،ومدى إجرائية هذه النتائج ومدى إمكانية الوصول إلى تعميمات(علي احمد.م،2000).

كما أن المتكلم مطالب بأن يحدد موضوعه،والغرض الأساس للموضوع ،لأن معرفة مقصد المتكلم تتغير حسب توجه المستمع ناحية المتكلم،فقد يستمع جماعة من الناس لمتكلم واحد،ولكن كل شخص في الجماعة يدرك معنى الكلام بطريقة مختلفة عن الآخر.

### 3. 1-3-3-3- تحليل الكلام ونقده:

وهو ما يقتضى من المستمع أن يكون على دراية بعدد من الأمور منها:

**أ-** الخبرة الشخصية والبداية بالموضوع المستمع إليه.

**ب-** الوعي والنظرة الموضوعية وعدم الانحياز أو التسرع.

**ج-**كشف مواطن القوة والضعف في الكلام وأسبابها وطريقة علاج مواطن الضعف فيه.

**د-**كيفية الانتباه إلى ما يلقى عليه من كلام وذالك بالتوجه إليه بكل ما يملك من قدرة على التركيز.

**هـ-**القدرة على تحليل الكلام المسموع و إدراك أهدافه وأبعاده ومراميه.

**و-**القدرة على ربط ما يسمعه من كلام بما يمتلك من خبرات ومعارف مسبقة ،على أن يكون نقده من خلال هذه الخبرات أو في ضوء الواقع أو من خلال خبرات الآخرين وأفكارهم.

**ز-**عدم الانخداع بالعبارات، أو طريقة العرض، أو المشاعر والانفعالات بما يخرجه عن الغرض الرئيس للحديث موضوع الاستماع(رشدي خاطر.م، 169).

### 3. 1-3-3-4- ربط المضمون المقبول بالخبرات الشخصية:

وهو ما يعرف بالتكامل بين الخبرات، خبرات المتكلم، وخبرات المستمع، فبعد فهم المعنى الإجمالي للكلام المسموع، وبعد تفسيره والتفاعل معه، وبعد تحليله ونقده، يكون المستمع في موقف من ثلاثة:

أ-أن هذه المعلومات لم ترد عليه قبلا، فتكون إضافة له، ويحدث إشباع.

ب- أن هذه المعلومات مؤكدة لخبراته الشخصية، فلا تكون إضافة له.

ج- أن هذه المعلومات ذات التفسير مألوفة لما يعرف، فيكون بين أمرين، إما الاقتناع بها، أو رفضها.

فإن تكامل الخبرة وفعاليتها هما الغرض النهائي الذي من أجله يكون:

1-الفهم و2- التفسير و 3- التحليل و 4- الربط.

ولا يخفى ما يمكن أن ترتب على ذلك من أهمية للمستمع وما يمكر أن يعود عليه من تجدد في الخبرات بما ينفعه في حياته. **وذلك في ضوء:**

أ- معرفة هدف المتكلم.

ب- ومعرفة موضوع الكلام.

ج- ومعرفة المستمع لمجال الكلام.

د- وخلفية المستمع تجاه الموضوع.(بن ديبان العوفي.ع،2011)

### 3. 1-3-4-مهمات تعليم الاستماع:

ذكر (نيومان)أن (ريتشاردز) وضع تصنيفا خاصا بمهمات تعليم الاستماع من حيث الاتجاه الذي يراد للمتعلم أن ينطلق من خلاله وقد تمثل ذلك في:

أ- الاتجاه التصاعدي.

ب- والاتجاه التنازلي.

وذلك على هذا النحو :

**الاتجاه التصاعدي:**

وهو يعني التعامل مع الرسالة (**المنطوق**) بتحليل أصواتها ثم كلماتها ثم عباراتها ثم جملها.

**وهذا الاتجاه يحتوي على:**

- استعراض المنطوق لتحديد الكلمات المعروفة.
- تقطيع سيل الكلام إلى أجزاء (أي للتعرف على أن منطوقا مثل "فيكلكتاب" يحتوي على ثلاث كلمات هي "في كل كتاب".
- توظيف المؤشرات الصوتية (كالنبر والتنغيم وطبقة الصوت ودرجته) في التعرف على المعلومات المحورية في المنطوق.
- استخدام المؤشرات النحوية في تحليل المنطوق إلى مكوناته الأساسية.

### 3. 1-3-5-أهم مهارات الاستماع الجيد:

وقد أوجزها "**نيومان**"فيما يلي:

- مهارات تقطيع سيل الحديث إلى كلمات وعبارات ذات معنى.
- التعرف على أقسام الكلم(الأسماء والأفعال والحروف وغيرها).
- الربط بين المنطوق وخلفية المستمع المعرفية.
- التعرف على المضمون البلاغي والوظيفي لمنطوق ما أو لجزء من نص منطوق.
- تفسير دلالات الإيقاع والنبر والتنغيم لتحديد المعلومات المحورية في المنطوق.
- استنباط المعلومات المحورية من نصوص طويلة شفوية دون فهم كل كلمة فيها.

ويضاف إليه

**- الانتباه لمدة طويلة:**

فلدقة السمع أهميتها باعتبارها عاملا فسيولوجيا مهما، كما أنها مهارة يمكن تعلمها، ولا يكون ذلك إلا بتركيز الانتباه مع المتكلم أو القارئ، والتوجه إليه، وتجنب ما يؤدي إلى التشتيت أو يصرف الذهن عن التركيز والانتباه الواعي لإدراك ما يلقى من حديث (تشايلد.د، 77).

**3. 1-3-6-نشاطات متدرجة لمهارة الاستماع:**

وقد حرص "نيومان" على وضع تصور النشاطات المتدرجة لمهارة السماع موزعة على سبعة مس، أوات حسب صعوباتها، وهي ما يمكن استخدامها في تصميم مهمات تعليمية خاصة...(منصور.م،2011)

**أ- المستوى الأول:**

- التمييز بين اللغة الهدف وغيرها من اللغات الأخرى.
- الاستماع إلى نصوص قصيرة منطوقة وتحديد المفردات المطلوب تحديدها.
- تحديد عدد المشتركين في النص المسموع وجنسهم (ذكورا أو إناثا).
- فهم المسموع وتنفيذ الأوامر: أشر،المس،قف،اجلس،اذهب،التقط،ضع...الخ.
- فهم الأوامر الخاصة بالبيانات الشخصية (كالاسم والسن والعنوان).
- فهم الأوامر الخاصة بالتعرف على الأشخاص والأشياء.
- الاستماع إلى وصف يسير لبعض الأشياء الشائعة (كتلك الأشياء الموجودة في قاعة الدرس أو البيئة المحيطة) وتحديدها دون استخدام اللغة (كرسمها مثلا).
- التعرف على حروف الهجاء والأرقام حتى الخمسين، مع التفريق بين الآحاد والعشرات (خمسة -خمسة عشر،...الخ).
- الاستماع وتحديد الكلمات الدالة على الوقت.

**ب - المستوى الثاني:**

- التعرف على المفردات الأساسية حين ترد في عدد من النصوص المنطوقة.
- فهم أمرين أو ثلاثة وتنفيذها.
- فهم الأوامر الخاصة ببيانات الأسرة والأصدقاء.
- الاستماع إلى وصف مسير للأحداث والمناظر وتحديدها دون استخدام اللغة كتحديد صورة،أو عدة صور حسب ترتيب وصفها).
- القدرة على وصف شيء ما اعتمادا على سياق أو الشخصية المتعلقة بالأعداد الترتيبية(من الأول حتى العاشر).
- الاستماع إلى أيام الأسبوع والشهور والتواريخ والتعرف عليها.

**ج- المستوى الثالث:**

– التعرف على المفردات الأساسية حين ترد في عدد من النصوص المنطوقة.

– فهم أربعة أوامر أو خمسة وتنفيذها.

– اكتساب مهارات الاستنباط عن طريق الاستماع إلى فقرة والتعرف على الاستنباطات الصحيحة والخاطئة طبقا لما ورد في الفقرة.

– فهم الأوامر الخاصة بالمعلومات الحقيقية المتعلقة بموضوع ما .

– الاستماع إلى نص قصير منطوق ونقل المعلومات الواردة فيه بأسلوب آخر (نحو ملء جدول أو شكل توضيحي).

**د– المستوى الرابع:**

– التعرف على المفردات الأساسية حين ترد في عدد من النصوص المنطوقة.

– اكتساب مهارات الاستنباط عن طريق الاستماع إلى فقرة والتعرف على الاستنباطات الصحيحة والخاطئة طبقا لما ورد في الفقرة.

– فهم الأوامر الخاصة بالمعلومات الواقعية أو الذاتية حول جوانب موضوع ما.

– الاستماع إلى نص قصير ونقل المعلومات الواردة فيه عن طريق تقديمها في شكل مختلف (نحو إكمال جدول أو رسم توضيحي).

– فهم مجموعة من الأوامر وتنفيذها.

– فهم المضمون العام لقصة قصيرة (أو أهم النقاط فيها).

– التعرف على الحالة الوجدانية للمتكلم من نبرات صوته وأنماط تنغيمه للجمل.

**هـ– المستوى الخامس:**

– التعرف على المفردات الأساسية حين ترد في عدد من النصوص المنطوقة.

– اكتساب مهارات الاستنباط عن طريق الاستماع إلى فقرة والتعرف على الاستنباطات الصحيحة والخاطئة طبقا لما ورد في الفقرة.

– فهم الأوامر الخاصة بالمعلومات الواقعية أو الشخصية المتعلقة ببعض جوانب موضوع ما.

– الاستماع إلى نص قصير ونقل المعلومات الواردة فيه عن طريق تقديمها في شكل مختلف (نحو إكمال جدول أو رسم توضيحي).

**و– المستوى السادس:**

– التعرف على المفردات الأساسية حين ترد في عدد من النصوص المنطوقة.

– اكتساب مهارات الاستنباط عن طريق الاستماع إلى فقرة وتوقع النهاية المناسبة.

– فهم الأوامر الخاصة بالمعلومات الواقعية والذاتية حول جوانب موضوع ما.

– الاستماع إلى نص قصير ونقل المعلومات الواردة فيه عن طريق تقديمها في شكل مختلف (كإكمال جدول أو رسم توضيحي).

– فهم قصة قصيرة حين ترد أحداثها غير مرتبة.

**ي– المستوى السابع:**

– استخلاص المعلومات التفصيلية من نص.

– فهم النقاط الأساسية والمضمون العام لنص طويل.

– متابعة مجموعة من التعليمات المطولة.

– التفريق بين الحقائق والآراء.

– التعرف على أسلوب النص وسماته الخاصة.

– التعرف على الفروق التنغيمية.

– التعرف على العلاقات التي تربط بين أطراف الحوار.

– التعرف على الحالة الوجدانية التي يعبر بها كل منطوق ما.

– فهم تفاصيل حوارات قصيرة تدور حول موضوعات غير مألوفة.

قد أوجز "**نيومان**" هذه المهارات فيما يلي:

أ)– مهارات تقطيع سيل الحديث إلى كلمات وعبارات ذات معنى.

ب)– التعرف على أقسام الكلام(الأسماء والأفعال والحروف وغيرها).

ج)– الربط بين المنطوق وخلفية المستمع المعرفية.

د)– التعرف على المضمون البلاغي والوظيفي لمنطوق ما أو لجزء من نص نطق.

هـ)– تفسير دلالات الإيقاع والنبر والتنغيم لتحديد المعلومات المحورية في المنطوق.

و)– استنباط المعلومات المحورية من نصوص طويلة شفوية دون فهم كل كلمة فيها.

ي)– الانتباه لمدة طويلة.

### 3. 1–3–6–أهمية الاستماع:

لخصت المؤلفة"طاهرة أحمد الطحان" أهمية الاستماع للطفل في النقاط التالية:

أ)- التحدث باللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة، والنطق الصحيح وترتيب الأفكار وتنظيمها.

ب)- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزا صحيحا.

ج)- إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة أو تصحيح ما هو خاطئ.

د)- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره بصفة مرتبة ومتسلسلة.

هـ)- مساعدة الطفل على التخيل.

و)- تنمية التفكير النقدي لدى الطفل من خلال ما يسمعه من آراء وأفكار متفقة أو مختلفة حول موضوع معين.

ي)- تنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

ك)- زيادة مدى الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات أو الأناشيد أو القصص(الطحان.ط، 2006).

### 3. 1-3-7-صعوبات الاستماع:

تعتبر ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية من أكثر الصفات للأطفال الذين يعانون صعوبة في الاستماع لا يميزون بين المثير الرئيسي والثانوي حيث يمل الطفل من متابعة لنفس المثير بعد وقت قصير جدا، فهم يتوجهون نحو المثيرات الخارجية مثل النظر عبر نافذة الصف أو مراقبة حركة الأطفال الآخرين لديهم صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق ولذلك يجدون مشكلات في تعلم المهارات الجديدة.بالنسبة اللغة الفرنسية فنجد هناك خلط بين الحرفين s/z فنجد .

### 3. 1-4- التحدث :

تمهيد: يعد التحدث ثاني أهم المهارات اللغوية بعد الاستماع، حيث يعتبر هو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان بواسطة الاستماع والقراءة والكتابة، فمنه فما هو التحدث؟ وما هي أنواعه ومجالاته؟ وفيما تكمن أهميته؟

### 3. 1-4-1- تعريف التحدث:

يعد التحدث كمهارة من مهارات اللغة من أهم أهداف الاتصال اللغوي، بالنسبة للمتعلم فلغة الكلام لها الأهمية الكبرى والمكانة العليا بالنسبة للإنسان لأنها لغة العقل المفكر والمدبر والذهن الناطق والخيال الخصب، والنفس الفاعلة والقوة القادرة على الخلق والإبداع، وعلى أساس أن الهدف الأساسي لاكتساب مهارات اللغة هو الفهم والإفهام، فالتحدث يعد وسيلة المتعلم للإفهام وهو غالبا ما يمثل الجانب العلمي والتطبيقي لتعليم اللغة.( زهران.ح ،2007).

ويعرف الكلام بأنه سلوك فردي، ينجلي عن طريق كل ما يصدر من الفرد من أقوال ملفوظة أو مكتوبة، ويعرف بعض "النحاة العرب" الكلام بأنه كل ما يصدر عن الفرد من أقوال سواء أفادت أم لم تفد.(رسلان .م،2005).

### 3. 1-4-2-أنواع التحدث:

ينقسم الكلام إلى قسمين: هما"الكلام الوظيفي والكلام الإبداعي".

أ- **الكلام الوظيفي**: هو الذي يؤدي الغرض في الطريقة.وإن الغرض منه تواصل الناس لتنظيم الحياة وقضاء الحاجات، ويتمثل ذلك في المحادثة والمناقشة والاجتماعات والبيع والشراء.

ولا يحتاج الكلام الوظيفي إلى استعداد خاص ولا يحتاج إلى أسلوب خاص، فهو يحقق المطالب المادية والاجتماعية، يمارسه المتكلم في حياته العلمية وفي الأسواق فضلا عن الوسائل الإعلامية المسموعة والمرئية.

ب- **الكلام الإبداعي**: فهو الذي يظهر المشاعر ويفصح عن العواطف ويترجم الأحاسيس المختلفة، بألفاظ مختارة مضبوطة نحويا وصرفيا تنتقل إلى المستمعين والقارئين بطريقة .

### 3. 1-4-3-أهم مهارات الكلام:

حدد "**نيومان** مهارات الاتصال الشفوي(التحدث/الكلام) فيما يلي:

أ- القدرة على إنتاج الملامح الصوتية للغة الهدف في شكل مفهوم.

ب- السيطرة على أنماط النبر والإيقاع والتنغيم.

ج- الوصول إلى درجة مقبولة من الطلاقة.

د-السيطرة على المهارات التعاملية والتفاعلية.

هـ- المهارة في الاشتراك في الحديث على المدى القصير والمدى الطويل.

و- المهارة في إدارة عملية التفاعل.

ز- المهارة في معالجة المعاني.

ح- السيطرة على مهارات الاستماع المقرون بالحديث(المحادثة الناجحة تحتاج إلى مستمع جيد مثلما تحتاج إلى متحدث جيد).

ط- المهارة في التعرف على أغراض المحادثة ومعالجتها.

ي- استخدام العبارات والتراكيب الملائمة لموضوع الحديث.

### 3. 1-4-4-التخطيط لعملية الكلام:

وهو أمر ضروري ويكون من خلال:

أ- معرفة المتكلم بنوعية المستمعين إليه ومدى اهتماماتهم، ومستوياتهم الفكرية وما يودون سماعه وما لا يرغبون في سماعه.

فالمعروف أن الكلام أمام المثقفين يختلف عنه أمام غيرهم من فئات أخرى، فلكل نوعية اهتماماتها الخاصة، فالكلام عن الأمانة مثلا أمام الأئمة والخطباء ورجال الدين يختلف عنه أمام الأطباء والمهندسين والمعلمين...إلى غير ذلك.

فمعرفته بأنواع المستمعين يجب أن يكون معروفة لديه وبوقت كاف، كي يخطط لموضوعه ويحدد ماذا يعرض من فكر وألفاظ وجمل وعبارات.

ب– معرفة المتكلم موضوعه والهدف منه.

ج– تحديده محتوى كلامه.

د– اختياره الأساليب المناسبة.

هـ– معرفته الطريقة الصحيحة في كيفية البدء، وطريقة العرض ولمن يتكلم؟ وبماذا يتكلم؟ ومتى يجيب على أسئلة مستمعيه؟ وكيف ينهي موضوع كلامه؟

و– معرفة مقدار الوقت المحدد له الكلام.

**3. 1–4–5–مجالات الكلام وميادينه:**

وهي متعددة ومتنوعة، وفيما يلي نعرض لبعضها مع تحديد ما يجب أن يراعى فيها من مهارات.

**– الكلام الحر:**

وهو التعبير عن الأفكار والآراء الشخصية، ويتضمن العديد من الموضوعات المتعددة والميادين المختلفة من مثل: التكلم في أمور الدين، أو في الوطن والوطنية، أو في الأمور الرياضية، أو الأحوال الاجتماعية والاقتصادية أو الجوانب الإنسانية...إلى غير ذلك شيقة، فيها إثارة وأداء أدبي بحيث يشارك المتمتعون والقراء والكاتب أو المؤلف مشاركة وجدانية، ونجد الإشارة إلى أن كلا النوعين "الكلام الوظيفي والكلام الإبداعي" لا ينفصلان عن بعضهما البعض انفصالا كليا فهما يلتقيان، فالموقف التعبيري هو موقف وظيفي وتلحقه الصفة الإبداعية بدرجات متفاوتة.

لقد حدد" **ماكي**" بعض مجالات الكلام، تمثلت فيما يلي:

**3. 1–4–5–1–القصة:** وهي الحكاية التي تستمد أحداثها من الواقع أو الخيال أو منهما معا، وتعد القصة من الوسائل التدريبية المهمة في التعبير بالنسبة للطلاب أو المتدربين وتعمل القصة على إثراء مدارك المتحدثين في فهم الحياتين الاجتماعية والخلقية بأسلوب شائق ومثير للانتباه.

**3. 1–4–5–2– الكلام الحر:** يعني التعبير عن الأفكار والآراء الشخصية بصدق، حيث يتضمن مجالات كثيرة من أهمها العادات والتقاليد والأنشطة الكلامية في المرافق العامة والخاصة والتعليق على الأنشطة الرياضية والثقافية في هذا المجال، يعبر المتكلمين رأيه بحرية، ويشارك في الكلام مشاركة إيجابية إلى حد ما، إذا زالت عنه مظاهر الاضطراب الكلامي.

**3. 1–4–5–3– الحديث عن الصور:** وهذا المجال من أهم هذه المجالات للكلام والذي يعشقه الصغار وحتى الكبار، خاصة إذا كان الغرض منه ترجمة الصور الذهنية المرئية إلى عبارات وألفاظ رمزية توضح معناها، كما أن مشاهدة الطبيعة وأحداث الحياة تنتمي لدى الناس القدرة على الوصف وإدراك العلاقات بين الأشياء.

**3. 1-4-5-4- المحادثة:** تعتبر لون من ألوان النشاطات المهمة للصغار والكبار وهي الخطوة الأولى في التعرف إلى اللغة العربية، ولتشجيع الأفراد على الكلام يفضل أن تتوفر فرص تحقق نوع من أنواع المحادثة الحرة، مثل الاشتراك في المحافل العامة و الخاصة .

**3. 1-4-5-5- المناقشة:** وهي أسلوب عملي، وليست مجرد تبادل طرح الأسئلة وتلقي إجابات كما أنها ليست تعبيرا غير منظم، بل هي عملية تفاعلية بين الأفكار والحقائق تحدث بين الأفراد بهدف إثراء فهم للموضوع المراد مناقشته فضلا عن الوقوف على مهارات البحث في المشكلات العلمية، ويجب أن يتحلى المناقش بالقدرة على الإقناع وعدم الشروع في إصدار الأحكام، احترام الرأي الأخر وتوضيح الغاية من المناقشة.(نبيل.ع ،2006).

**3. 1-4-6-أهم مهارات الكلام:**

حدد "**نيومان**" مهارات الاتصال الشفوي التحدث (الكلام) فيما يلي:

- القدرة على إنتاج الملامح الصوتية للغة الهدف في شكل مفهوم.
- السيطرة على أنماط النبر والإيقاع والتنغيم.
- الوصول إلى درجة مقبولة من الطلاقة.
- السيطرة على المهارات التعاملية والتفاعلية.
- المهارة في الاشتراك في الحديث على المدى القصير والمدى الطويل.
- المهارة في إدارة عملية التفاعل.
- المهارة في معالجة المعاني.
- السيطرة على مهارات الاستماع المقرون بالحديث.
- المهارة في التعرف على أغراض المحادثة ومعالجتها.
- استخدام العبارات والتراكيب الملائمة لموضوع الحديث(الخويسكي.ز ،2009).

**3. 1-4-7-أهمية التحدث:**

للكلام أهمية كبيرة والمتمثلة في العديد من الجوانب:

- أنه المعبر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس.
- أنه وسيلة الإقناع والإفهام والتواصل.
- أنه أحد أهم الوسائل في مواجهة الحياة.
- أنه الأداة الفعالة في إبداء الرأي والمناقشة والتواصل مع الآخرين.
- أحد المؤشرات للحكم على المتكلم والوقوف على مستواه الثقافي، وواقعه الاجتماعي والبيئي فضلا عن مهنته وطبيعته وعمله.

– أنه النشاط الإنساني الذي يتميز به الإنسان عن غيره من المخلوقات والكائنات.

– أنه الوسيلة الرئيسية للتعليم والتعلم في كل مراحل الحياة من المهد إلى اللحد، و لا يمكن الاستغناء عنه فهو أداة الشرح، والتوضيح، والتحليل، والتعليل والسؤال والجواب.

**3. 1–4–8– جوانب مهارة الحديث:**

لمهارة الحديث جوانب ثلاثة تتصل بالطفل كما تعطي برامج تهدف تنميتها إلى تنمية المهارة اللغوية من مفردات وقواعد وتحديد معان وهي:

**– جانب حسي حركي:** وفيه يتعرف الطفل الطريقة السليمة لينطق الحروف وتدريب أعضاء النطق والتمرين على استخدام التيارات التي تجعل من صغ كلامه منطوقة لغوية مفهومة.

– **جانب معرفي:** وهو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار وترتيبها و بناء مفردات لغوية سليمة، وكذلك التمكن من إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر ، التخيل(حسين ف،131.130،2005).

– عدم السخرية بالقول أو الإشارة من المستمعين.

– التوقف عن الكلام إذا ما أحس بانصراف المستمعين عنه وعدم متابعة ما يتكلم به.

– إتاحة الفرصة لغيره في التكلم والمشاركة في الحديث.

– توجيه نظر المستمعين بالوقوف وقفة صحيحة وسليمة أثناء التكلم دون كبر أو استعلاء على الآخرين، وإذا كان يتكلم وهو جالس عليه أن يكون معتدلا في جلسته وقورا في عبارته وإشارته وكل ما يصدر عنه من حركات.

**3. 1–4–9–نشاطات متدرجة لمهارة التحدث والتفاعل الشفوي:**

حرص "**نيومان**" على وضع تصور النشاطات المتدرجة للمهارة أو العلاقات ، موزعة على سبعة مستويات حسب صعوبتها، وهي ما يمكن استخدامها في تصميم مهارات تعليمية خاصة، وهي:

**أ– المستوى الأول:**

– تسمية أشياء عامة.

– تقديم بيانات شخصية كالاسم والسن والعنوان.

– استظهار بعض الأناشيد الجماعية وإنشادها.

– الاشتراك في حوار ثنائي قصير.

– وصف بعض الأشياء العامة وصفا مختصرا.

– طلب السلع وغيرها من الأشياء.

– التعبير عن النفس وعن الآخرين.

**ب– المستوى الثاني:**

- وصف الأسرة والأصدقاء (بمعنى الإشارة إلى الأعمار، والعلاقات ، والحجم، والوزن، ولون الشعر والعيون).
- غناء بعض الأناشيد فرديا وجماعيا.
- تكوين جمل استفهامية أو خبرية عن مشكلة وحاجات الآخرين.
- هجاء المفردات الأساسية المقدمة في قوائم، ونطق الكلمات عند هجائها.
- إجابة الأسئلة وتقديم وصف يسير لشيء ما عقب سماع نص ما.
- طلب معلومات عن الأسرة والأصدقاء باستخدام كلمات معينة.
- تكوين جمل قصيرة عن الموضوعات المألوفة باستخدام كلمات معينة.
- الحديث عن النشاطات المتكررة دوريا.
- حساب الكميات والنقود باللغة الهدف.
- التعبير عن الوقت بالساعة ونصف ساعة.

**ج- المستوى الثالث:**

- الإجابة عن بعض الأسئلة وتقديم بعض البيانات بعد الاستماع إلى نص.
- تكوين جملتين أو ثلاث جمل قصيرة عن بعض الموضوعات المألوفة.
- تكوين عدد من الجمل المترابطة عن صورة أو خريطة أو رسم توضيحي، متبعا في ذلك نموذجا محددا.
- الاشتراك مع شخص أو عدد من الأشخاص في تقديم بعض المعلومات أو في حل مشكلة .
- التعبير عن الوقت بالساعة وأجزائها.
- وصف سلسلة قصيرة من الأحداث الماضية معتمدا على بعض الكلمات التي تقدم له لمساعدته.
- تكوين بعض الجمل الكاملة معتمدا على بعض الكلمات المرتبطة بسياق محدد.
- عقد مقارنات بين بعض الأشياء والكائنات.
- استخدام العبارات الثابتة الخاصة بالتحية والاستئذان في الانصراف.

**د- المستوى الرابع:**

- الإجابة عن بعض الأسئلة، وتقديم وصف لشيء ما بعد الاستماع إلى نص.
- وصف صورة تتعلق ببعض جوانب موضوع معين.
- سرد عدد من الجمل المترابطة في سياق الزمن الماضي تدل عليها مجموعة من الصور أو رسوم الكارتون.
- الاشتراك مع مجموعة في حل مشكلة تتطلب استنباط بعض المعلومات.
- الإدلاء برأيه حول بعض القضايا أو الموضوعات المحددة.
- استخدام بعض استراتيجيات الحوار والخطاب، مثل تغير موضوع الحديث، وتقديم معلومات جديدة، ودعوة الآخرين إلى الاشتراك في الحديث.

- تقديم عدد متتابع من التوجيهات.
- تقديم بعض العروض وتوجيه الأوامر.
- التحدث عن الأحداث المستقبلية.

هـ- المستوى الخامس:

-تقديم ملخص قصير عن النقاط الأساسية التي وردت في نص منطوق.

-تقديم وصف تفصيلي لصورة تعبر عن منظر مألوف.

-وصف عملية يسيرة.

-وصف بعض الأحداث المتتابعة.

-الاشتراك مع مجموعات لحل مشكلة تتطلب الربط بين بعض المعلومات المستقاة من نصوص منطوقة و أخرى مكتوبة.

-الإدلاء بالرأي حول قضايا وموضوعات معينة.

-استخدام بعض استراتيجيات الحوار و الخطاب الخاصة بتوجيه الحوار،والاعتراض،وتعديل ما سبق إن قيل في أثناء الحوار.

### 3. 1-4-10-1- صعوبات التعبير اللغوي:

اضطرابات الكلام واللغة من المؤشرات المبكرة لوجود صعوبات التعلم والأشخاص الذين يعانون من اضطراب الكلام واللغة يكون لديهم صعوبة في إخراج الأصوات واستخدام اللغة المنطوقة في المحادثة والحوار وفهم ما يقال فإن التشخيص المحدد، وحسب نوع المشكلة يكون إما (نبيل .ع، 1999،30):

- اضطراب إخراج الكلام.
- اضطراب التعبير اللغوي.
- اضطراب فهم اللغة.

**أ- اضطراب إخراج الكلام:**

الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يكون لديهم مشكل في سرعة تدفق الكلام فهم لا يتحكمون في ذلك، وهذا الاضطراب من الاضطرابات الشائعة في الطفولة يكثر انتشاره بين الذكور عنه بين الإناث، كما أنه شائع بين الأقارب أكثر عنه بين عامة الناس . ولتشخيص وجوده نلاحظ آليات الكلام وبعض الاضطرابات العصبية ، وفي الحقيقة هم يعانون من صعوبة في إدراك أن الكلمة تتألف من أصوات مفردة ولديهم صعوبة في إطلاق الأصوات الدالة على الأحرف أو الكلمات، ويتمثل في حذف أو إضافة أصوات للكلمة أو تكرار الأصوات بصورة مشوهة.

**ب- اضطراب التعبير اللغوي:**

وهي عدم قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق أو أثناء الكلام عدا أنهم يفتقرون إلى التعبيرات الوجهية، ولذلك يسمى هذا الاضطراب باضطراب التعبير اللغوي، وهناك نوعان أو نمطان حسب "**جونسون و مايكليست**" لصعوبات اللغة التعبيرية وهما:

– **صعوبة اختيار واسترجاع الكلمات**: وقد يرجع ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية.

– **صعوبة بناء الجملة وتركيبها**: بحيث أنهم يستطيعون نطق الكلمات والتحدث بجمل بسيطة، ولكنهم يعجزون عن تنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار بجمل كاملة، فقد يحذفون أو يحرفون بعض الكلمات أو قد ينطقون أفعالا غير صحيحة.

بالنسبة للصعوبات في التعبير الشفوي كلمات تكتب بنفس الطريقة التي تكتب بها في البداية يحاول الطفل إنتاج الجمل من خلال تذكر الكلمات الموجودة في ذاكرته ثم يحاول ترتيب الجمل ومن خلال الاحتكاك بالأشخاص الآخرين يطور مهاراته اللغوية والثقافية والاجتماعية والخطابية والاستراتيجيات التي تتجمع لتكون المهارات الاتصال لديه .

-**صعوبات اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلطة**:

– **اللغة الاستقبالية**: ترجع هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الفرد على فهم معاني الألفاظ التي تقال، وإلى الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والخبرات والأفكار، وتظهر في عدم القدرة على التجارب مع الأوامر وإتباع التعليمات، وعدم قدرتهم على تعلم المعاني المتعددة للكلمة ويفشلون في التمييز مابين الكلمات، وتسمى هذه الصعوبة حاليا بالحسبة الاستقبالية أو الصمم اللفظي أو الحسبة الحسية.

– **صعوبات اللغة التكاملية**: وتشمل نمطين اللغة الداخلية ونقصد بها تفكير الطفل وتنظيم وتكامل خبراته اليومية أثناء ممارسته للنشاطات قبل أن يبدأ بالكلام، وذلك بدون استخدام اللغة، أما النمط الثاني فهو اللغة المنطوقة حيث يبدأ الطفل بالكلام والتواصل مع نفسه، بعد أن يتعلم المعاني الخاصة بالألفاظ من خلال الإشارات اللغوية الاستقبالية، فتظهر الصعوبة هنا في التصرف بشكل رمزي فهو لا يستطيع الربط بين الألفاظ التي يسمعها وخبراته السابقة عن تلك الألفاظ، فهو يتلفظ كلمات لكنه لا يعرف لماذا يستخدمها. (القاسم.م. مثقال.ج ،2000).

**ج- اضطراب فهم اللغة:**

بعض الأطفال لديهم صعوبة في بعض أوجه الكلام، ويبدو الأمر وكأن عقولهم تعمل بطريقة مختلفة عن الآخرين كما أن إدراكهم للأمور ضعيف. فهناك بعض الحالات لا تستطيع الاستجابة والرد عندما تسمع اسمها، أو مثل التلميذ الذي لا يستطيع معرفة الاتجاهات أو التفرقة بين اليمين والشمال خاصة في اللغة الفرنسية. فهم لا يعانون من مشاكل في السمع ولكنهم لا يستطيعون تمييز بعض الألفاظ أو الأصوات والكلمات والجمل التي يسمعونها، وأحيانا يبدو وكأنهم لا ينتبهون لهذه الكلمات ، ولذلك فإن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب فهم اللغة، ولأن استخدام وفهم اللغة مرتبطان يبعضهما البعض فإن كثيرا من الأفراد الذين يعانون من اضطراب فهم اللغة يكون لديهم أيضا خلل في التعبير اللغوي، وبالطبع فإن الأطفال ما قبل المدرسة يكون لديهم بعض الأخطاء في القدرة على إصدار الأصوات والكلمات وبعض الأخطاء النحوية أثناء حديثهم لكل ما يحدث في بعض الأحيان تنمو تلك الأخطاء مع الطفل. ويتراوح معدل انتشار اضطراب فهم اللغة في المجتمع الفرنسي من 03% إلى 10% لدى الأطفال في سن المدرسة الابتدائية ويكثر انتشاره بين الذكور عنه بين الإناث، ويتم تشخيص اضطراب فهم اللغة بالأتي:

2-الصعوبات المعرفية التي عند المتمدرس بمقياس الفهم والتعبير اللغوي واختبار القدرة اللفظية إذا ما قورنت بنتائج اختبار الذكاء الفردي.

- هذا الاضطراب يتداخل بصورة هامة مع الإنجاز الدراسي أو أنشطة الحياة اليومية التي يلزم فيها فهم اللغة.

- إذا وجد تخلف عقلي أو قصور الكلام أو الحركة الزائدة أو الإحساس بالحرمان البيئي فإن القصور اللغوي يتعدى تلك المشكلات بكثير(عدس.م.2000).

**- صعوبة في فهم التعليمات:** التي تعطى لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلم بشكل عفوي أمام هؤلاء الطلبة يسبب مشاكل التركيز لذلك نجدهم يسألون المعلم التكرار.

**- اضطرابات اللغة والكلام:**

العديد من الأطفال يعانون من مشكل أو أكثر من مشاكل الكلام واللغة، والتي تتمثل في قواعد وتراكيب الجمل والتعبيرات اللفظية والاستفهام.

**- قواعد وتركيب الجملة:**

يتم بناء الجملة وتركيبها ووضع الكلمات معا في جمل مفيدة وفقا لقواعد لغوية سليمة وهذا في الحالة العادية، كاختصار الإجابة عن السؤال بكلمة واحدة وحذف بعض الكلمات، أو إضافة كلمات عديدة غير مطلوبة وعدم تسلسل الجملة وهذا يؤدي إلى صعوبة بناء جملة على قواعد لغوية سليمة.

**التغيرات اللفظية واستخدام العملي للغة:**

تظهر مشاكل في اللغة لدى بعض الفئات من الأطفال عند الاستخدام في المواقف الاجتماعية المختلفة، كالإطالة والتلعثم والبطء والتقصير في وصف الأشياء أو الصور وعدم القدرة على المشاركة في المحادثات الطويلة والدخول في ألعاب لفظية والسبب في ذلك يرجع إلى النقص الواضح في قدرة الأطفال على إنتاج لغة والاستماع الجيد للغة للآخرين(مثقال.ج،2002).

## 3. 2-الصعوبات المعرفية :

### 3. 2-1-الذكاء:

يذهب بنا الحديث أن تعريف الذكاء لا يزال موضوع خلاف بين العلماء، غير أنهم جميعا يتفقون على أن الصفات التي تميز الشخص الذكي عن غير الذكي، فالذكي حسب اعتقادهم يتميز بأنه:

- أشد يقظة وأسرع في الفهم من غيره.
- أقدر على التعلم و أسرع فيه وأقدر على تطبيق ما تعلمه .
- تعريفك ما بين الأشياء و الألفاظ والأعداد من علاقات.
- أقدر على التبصر في عواقب أعماله.

### 3. 2-1-1- تعريف الذكاء:

تعريف شامل وهو: وهو "لسوارد" الذي يقول أن الذكاء هو القدرة على القيام بأنواع النشاط العقلي التي تتضح فيها العوامل التالية :

وهي الصعوبة والتعقيد والمعنوية ، والاقتصاد في الوقت والجهد والتكيف للوصول إلى الهدف والقيمة الاجتماعية والقدرة على الابتكار والاستمرار في كل الظروف التي تتطلب تركيز الطاقة العقلية ومقاومة العوامل الانفعالية" (الوافي.ع، 50،2008).

الذكاء من حيث الوظيفة والغاية:

تعريف " ترمان": الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد إما "ستون " فيقول بان الذكاء هو القدرة العامة على التكيف العقلي للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة.

ويقول "جودارد" إن الذكاء هو القدرة الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشاكل المستقبلية.

أما "كلفن" اعتقد انه القدرة على التعلم.

الذكاء من حيث بناؤه:

يقول "بنه" الذكاء يتألف من قدرات أربع هي القدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستيفاؤه فيه مثل تنفيذ أوامر متتالية واحدا بعد الآخر(الوافي.ع، 108.107،2008).

### 3. 2-1-2-أنواع الذكاء:

**-الذكاء المجرد:** هو التعامل بكفاءة مع المفاهيم المجردة كالعدالة والحق والخير إلى غير ذلك.

**-الذكاء الأكاديمي:** هو الاستفادة من دراسة الكتب والمراجع الأخرى التي يعتمد عليها الإنسان في أبحاثه أو تعليمه الأكاديمي.

**-الذكاء الاجتماعي:**هو سهولة قيام علاقات اجتماعية مع الآخرين وبأسلوب ناجح.

**-الذكاء الفني:** هو القدرة على تذوق الأعمال لنحت أو الأشياء التي يعبر فيها عن الجمال بطريقة فنية (عيدي.م،70)

**تنمية الذكاء عند الطفل:**

إذا أردت لطفلك نموا في قدراته وذكائه فهناك أنشطة تؤدي إلى ذلك أهمها:

**أ -اللعب:** الألعاب تنمي القدرات الإبداعية لأطفالنا فهي تنمي الخيال وتركز الانتباه والاستنباط.

**ب - القصص** : تنمية التفكير العلمي لدى الأطفال مؤشر هاما للذكاء وتنميته والكتاب العلمي يساعد عل تنمية الذكاء والابتكار وتطور القدرات العلمية.

**ت - الرسم والزخرفة:** تساعد على تنمية ذكاء الطفل وذلك عن طريق تنمية هواياته في هذا المجال مثل رسم اللوحات الفنية...الخ

**ث - مسرحيات الأطفال:** فالمسرح قادر على تنمية اللغة وبالتالي يمتعهم بقدر من التفوق ودرجة عالية من الذكاء.

**ج - التربية البدنية** : فهي تزيل الكسل والخمول من العقل والجسم وبالتالي تنشط الذكاء.

**ح - القراءة والكتابة** : فالقراءة تساعد على الاكتساب محيطة والكتابة تمكنه من التواصل مع أفراد مجتمعه (الخيلي.ا،337-343).

### 3. 2-2-التفكير:

كما أن التفكير يتم باستخدام الرموز، فقد أصبح ذا أهمية كبيرة في حياة الإنسان و أصبح من أهم الوسائل التي يستعين بها الناس في عمليات التوافق والتكيف في الحياة اليومية، فبالتفكير يتحرر الإنسان من قيود الزمان والمكان فهو يستطيع أن يعالج بطريقة رمزية جميع الأشياء البعيدة والغائبة والأشياء، والأشياء و الأشخاص والمواقف والأحداث التي في الماضي، كما يتنبأ بالأشياء في المستقبل.

### 3. 2-2-1-تعريف التفكير:

هو نشاط عقلي أدواته الرموز ويقصد بالرموز ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يحل محله أثناء غيابه... أي ستعوض الأشياء و الأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلا من معالجة فعلية واقعية ... والرموز التي

يستخدمها التفكير أدوات مختلفة منها (الصور الذهنية والمعاني والألفاظ ومنها الذكريات والإشارات والتغيرات والصيغ الرياضية...الخ

تعريف آخر: هو نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العمليات العقلية الداخلية إما بالتعبير المباشر عنها أو بالتعبير الرمزي، ومادة التفكير الأساسية هي المعاني والمفاهيم والمدركات.

**3. 2-2-2-عناصر التفكير و أدواته :**

**-الصور الذهنية:**

وتشمل الصور الحسية والصور اللفظية ، وهذا ما يعبر عنه بالتصور أو التخيل والصورة الذهنية هي خبرة أو واقعة ذات طابع حسي يستحضر الشخص في ذهنه ويختلف الناس من حيث نوع الصور الذهنية الفتي تغلب على تفكيرهم فبعضهم يسهل عليه تصور المناظر أشكال الأشياء وآخرون يسهل عليهم تصور الأصوات والمرئيات والمسموعات، وقد حاول بعض العلماء تصنيف الناس حسب الصور الغالبة على تفكيرهم.

**-اللغة الصامتة:**

تدل اللغة الصامتة على أن التفكير يأتي عن طريق النشاط الحركي الدقيق غير الظاهر لأعضاء النطق وتبدو هذه اللغة الصامتة حيث يتحدث الإنسان إلى نفسه وهو يفكر ، فكثيرا ما يكون التفكير حوار بين الشخص ونفسه يكلم الفرد في أثنائه نفسه فقد يصدر إليها أوامر أو يقدم لها النصح ...كذلك يبدو هذا الحديث الصامت أثناء القراءة الصامتة وأثناء الكتابة ،وقد برهنت التجارب على أن التفكير غالبا ما يكون بهذه اللغة الصامتة الباطنية ، كما دلت تجارب أخرى استبطانية على أن الفرد يستطيع استرجاع الماضي وأن يفكر دون صورة ذهنية ودون حديث صامت، بل عن طريق الشعور العقلي لمعان وأفكار غير مصاغة في ألفاظ كما في التفكير الرياضي الفلسفي.

**3. 2-2-3-أنواع التفكير:**

-التفكير غير الموجه: يطلق عليه التفكير بالارتباط وهو يحدث في الأحلام وعادة تغلب عليه الاتجاهات اللاشعورية مثل أحلام اليقظة التي تغلب عليها الصور الذهنية.

-التفكير الموجه: التفكير إلى تفهم المشكلة وهو يرمي إلى شيء معين أو محدود بما أنه هادف فإنه عادة ما لا يصل إلى نقطة النهاية عندما يبلغ مقصده، ونستطيع تقويمه بأشياء خارجية كالاستدلال وحل المشكلات وبعض المفاهيم (الوافي. ع،102).

**3. 2-2-4-مستويات التفكير :**

**-المستوى التصوري:** في هذا المستوى يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة والتفكير التصوري أكثر استخداما وشيوعا عند الأطفال من حيث مقداره ووضوح الصور، ويظهر دوره في حل المشكلات عندهم في ألعابهم الإلهامية إلى جانب أحلام اليقظة وأحلام النوم.أما عند الكبار فقد يكون التفكير بالصور عاملا

من العوامل من العوامل التي تساعدهم على حل المسائل أو يكون عقبة لتفكيرهم ، ذلك لأنهم يستخدمون المعاني والألفاظ بدل الصور البصرية، وقد دلت التجارب على أن المعنى الذي نكونه عن الشيء صورة ذهنية لهذا الشيء ، كما أنه ليس لصيقا به وهو لا يوجد إلا في العقل الذي يتصوره أو يستجيب له.

**-مستوى التفكير المجرد:**

التفكير المجرد هو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على أدواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية ، هو التفكير الذي يرتفع عن مستوى الجزئيات الحسية الملموسة لذلك يعرف التفكير المجرد أحيانا بأنه التفكير عن طريق المعاني في مقابل التفكير الذي يعتمد على الجزئيات والأشياء المحسوسة أو التصورية.

**3. 2-2-5-علاقة اللغة بالتفكير:**

بالرغم من وجود الاختلاف بين الباحثين حول علاقة اللغة بالتفكير إلا أن هناك اتجاه توفيقي يقدم حل وسطا لقضية علاقة اللغة بالتفكير ويتحاشى أي انتقادات يمكن أن توجه إلى أنصار هذا الاتجاه الثالث التي فحصت العلاقة بين اللغة والتفكير حيث يرى أنصاره أن العلاقة بين اللغة هي علاقة ديناميكية متبادلة من حيث التأثير والتأثر فكل منهما يؤثر في الأخر ويتأثر به فنحن لا نستطيع أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر فيه ولا نستطيع التفكير بعيدا عن قدراتنا اللغوية، ويعتبر هذا الاتجاه التوفيقي هو الأكثر شيوعا وقبولا لدى الباحثين.

بعض الصعوبات في العمليات المعرفية:

**-صعوبات في كمالية التفكير:**

على الرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من نقص في الذكاء إلا أن الدراسات أكدت أنهم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات ، أي قصور في رقابة العمليات العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية .

ويمكن حصر التفكير فيما يلي:

- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- عدم القدرة على الانتباه أو الاستجابة بطريقة منظمة.
- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل ومعالجة الكلمات.
- عدم الاهتمام بالشكل والفكرة العامة.
- عدم إتباع الفعاليات وعدم تذكرها.
- لا يفهم الإيماءات( الإشارات ) أو الكلمات
- (عواد. ما يتعلمه.(عواد.أ ،1997)

### 3-2-3-الذاكرة:

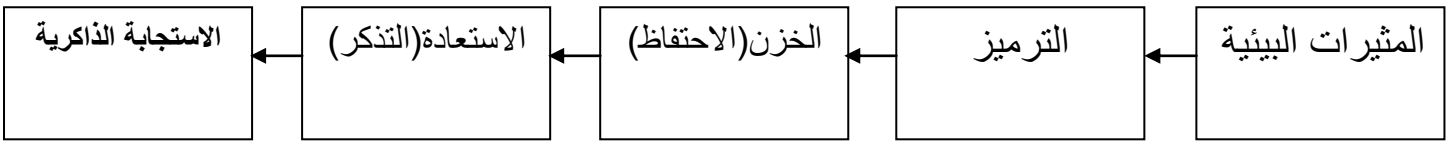
قد تعيق عملية التعلم مشاكل تؤثر في القدرة على التذكر، فتقوم ذاكرة الأحداث القريبة باختزان المعلومات بطريقة سريعة عندما نركز على تلك المعلومات ونحتاج لعدم نسيانها فنقوم تكرارها عدة مرات حتى نستطيع الاحتفاظ بها.
تعرف المعلومات أنها القدرة على الاحتفاظ و الاسترجاع للخبرات السابقة للخبرات السابقة أو القدرة على التذكر، ويعبر عن العملية التي تستخدم لاستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة بعملية التذكر فيعرفها بلقيس مرعي ( بأنها قدرة المرء على استدعاء وإعادة مادة سبق له أن تعلمه أو عرفه وتميزه عن غيره)، ويعبر المرء عن عملية التذكر لفظا أو بالكلمات والعبارات التي كان قد حفظها ، أو حركة وأداء بإعادة القيام بالعمل إعادة الألفاظ المتذكرة بنفس الطريقة التي كان قد تعلم بها، أو تمييز بالإشارة إلى الشيء أو الأمر الذي ذكره فيتعرف إليه فيميزه ويحدده له ويعزله عن غيره، وعملية الذاكرة تتميز بثلاث عمليات هي:

-تصنيف المعلومات .

-القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل.

-القدرة الاسترجاع على واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها.

وبالنظر إلى الذاكرة البشرية على أنها نظام معالجة المعلومات والذي يفترض بها أن تتضمن ثلاثة مراحل حسب النموذج التالي:




يقصد بالترميز قيام الفرد بإعطاء رموزا محددة للمثيرات البيئية اعتمادا على حواسه.

نلاحظ أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في التذكر تكون قدرتهم عليه ضعيفة جدا سواء كان ذلك في مجال الأسماء أو المفردات أو الأعداد أو الحوادث أو كان في مجال تذكر الأشياء والأحداث قريبة المدى تكون ضعيفة أقل من الأطفال العاديين، ومادامت قدرتهم ضعيفة على التذكر فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة التعلم عند الفرد، وهذا يؤثر أيضا على قدرة الأطفال على التفكير وحل المشكلات ومعالجة المواقف بالأسلوب السليم .

وأهم العمليات التي تحدث في الذاكرة هي:

**3-2-3-1-التخزين:** تقوم الذاكرة بتخزين المعلومات بطريقة منطقية وتربطها ببعضها البعض من خلال عملية التحديد والتمييز والتسلسل للمعلومات، والتخزين السليم يسهل عملية فالطفل الذي يعاني من صعوبة في القدرة على التركيز لا يستطيع القيام بعملية تخزين المعلومات بشكل سليم والذي يسبب تلقائيا فقدانها أو خلطها في أحيان أخرى.

**3-2-2-3-الاسترجاع**:(الاستدعاء) يقوم الفرد في هذه العملية باستدعاء المعلومات التي سبق تخزينها (مثيرات الخبرات السابقة) وتعتبر الأصعب من عملية التعرف.

**3-2-3-4-التعرف**: يقوم الفرد في هذه العملية باختيار مثير محدد سبق أن تعلمه من بين مجموعة مثيرات، وتعتبر ذاكرة التعرف أشمل من ذاكرة الاستدعاء لوجود المثير أمام الطفل والذي يعمل كموجه له.

**3-2-3تصنيفات الذاكرة وأنواعها**:

سنقوم بذكر أنواع الذاكرة مع أهم أعراض صعوبة العجز فيها في كل صنف:

**-الذاكرة قصيرة المدى**: ويندرج تحت هذا النوع ما يسمى بالذاكرة الحسية وتعني بقاء المعلومة (صورة مثلا) لفترة تقل عن الثانية داخل الوصلات العصبية السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الشمية وقبل وصولها إلى الدماغ إن المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى لا تبقى فيها لأكثر من عدة ثواني أو عدة دقائق أو عدة ساعات، لدى فإن الطفل الذي يعني من عجز في الذاكرة لا يستطيع تذكر ما شاهده أو سمعه بعد فاصل زمني بسيط من تعرضه للخبرة التي شاهدها أو سمعها.

**-الذاكرة طويلة المدى**: تحفظ المعلومات في هذا النوع لمدة زمنية طويلة تزيد عن 24 ساعة والطفل الذي يعاني من العجز في هذا النوع من الذاكرة لا يستطيع استرجاع المعلومة بعد فترة تزيد عن 24 ساعة، فمثلا الطفل الذي تدرب على قراءة كلمة في اليوم لا يستطيع استدعاء الكلمة نفسها في اليوم التالي.

**-الذاكرة السمعية**: هي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من خلال النظام السمعي، والعجز في هذا النوع من الذاكرة يؤثر على قدرة الفرد على معرفة الفرد على معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعها أو إعطاء معاني للكلمات أو أسماء للإعداد أو إتباع التعليمات والتوجيهات، وتبرز لديه بشكل واضح حيث لا يستطيع الفرد الربط بين أصوات الحروف مع رموزها المكتوبة فهذه الذاكرة مهمة لتعلم تسلسل الأصوات بشكل مناسب أما في الرياضيات فهذه الذاكرة تفيد في حفظ الحقائق الرياضية للعمليات الحسابية فيتعلم أسماء الأعداد والعد عن طريق الحفظ.

**-الذاكرة البصرية**: وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من خلال النظام البصري تعتبر مهمة في تعلم معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والمفردات المطبوعة ومهارات اللغة المكتوبة والتهجئة والأعداد وتستخدم أيضا في مهمات المطابقة البصرية ورسم أشكال وحل المشكلات الحسابية وتعلم استخدام الأدوات.

**-الذاكرة الحركية**: وهي الذاكرة المسؤولة عن تخزين النماذج الحركية وتسلسلها والاحتفاظ بها و إعادتها إن حاسة اللمس والإحساس العميق بالحركة، تعتبران دائما جزئين مهمين في الخلفية الحسية لكل شكل من أشكال الحركة، يساعد على التخيل البصري للأطفال على تذكر تسلسل النماذج الحركية ككل فالطفل الذي يعاني من عجز هذا النوع من الذاكرة لا يستطيع تعلم المهارات الحركية كحركات الإيقاع والألعاب الرياضية وارتداء الملابس وخلعها وربط الحذاء وكذلك الكتابة.

**-الذاكرة القائمة على المعنى والحفظ:** وهي عملية فهم المعلومات والاحتفاظ بها من خلال ربطها بما يعرفه المتعلم مسبقا وتعتبر الذاكرة القائمة على المعنى مهمة في تعلم المواد التعليمية الجديدة المبنية على تعلم سابق أما الذاكرة القائمة على الحفظ فهي مهمة في التهجئة وتعلم الأعداد.

إن العجز في هذا النوع من الذاكرة يجعل من ربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة أمرا مستحيلا ويجعل من التعلم الجديد غير ذي فائدة أو معنى(الزيات.م.ف، 1995).

### 3. 2-4-الانتباه:

يعتبر الانتباه عنصرا هاما في العملية التعليمية وفي نفس الوقت هو أكبر مشكل يواجه المختصين في ميدان علم النفس المعرفي فالانتباه هو القدرة على تركيز الوعي على المثيرات الخارجية أو الداخلية.

ويعرفه المليجي.م بأنه (استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه).

ومنه فإن الانتباه استجابة حسية وعقلية وتركيز عقلي ومقاومة لتشتت في توجيه الشعور نحو مثير معين وفيه استخدام للطاقة العقلية كما أنه يرتبط بالإدراك لأنه يتطلبه ويرتبط أيضا بالتعلم.

ويجب أن نؤكد بأن الانتباه يقترن بالإدراك وهما الخطوة الأولى نحو اتصال الفرد بالبيئة ومثيراتها وهما (الانتباه، الإدراك)، الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية ولولاهما لما استطاع الفرد أن يعي شيئا أو أن يتعلم أو يحفظ أو يتذكر شيئا فالانتباه هو مفتاح التعلم والتفكير والتذكر والانتباه يشتمل على تركيز النظر أو الإصغاء الواعي وتركيز أية حاسة أخرى باتجاه معين.

### 3-2-4-1-الصعوبات الخاصة بالانتباه:

هناك مظهران رئيسيين لصعوبات الانتباه هما:

- الحركة الزائدة والكسل والخمول حيث تعود أسباب هذين المظهرين إلى عوامل

**-ضعف الانتباه:**

- غالبا ما يفشل الطفل في الانتباه للتفاصيل ويرتكب أخطاء وتظهر اللامبالاة في الدراسة والنشاطات الأخرى.
- لا يستطيع الاستمرار في الانتباه في الواجبات أو الألعاب مما يؤدي لعدم إتقانها .
- لا يبدو أنه مصغٍ عند الحديث معه مما قد يدفع الأهل للشك في معاناته من مشاكل في السمع.
- لا يتابع التعليمات ويفشل في إنجاز الواجبات المدرسية أو غيرها.
- لديه صعوبة في تنظيم واجباته ونشاطاته.
- يتجنب ويكره ويتردد في الانخراط في مهام تتطلب المجهود والمواظبة المستمرة كالواجبات المدرسية أو أي مهام تطلب منه في البيت.

- غالبا ما يفقد حاجاته الضرورية للنشاطات، والمهام كالألعاب والأقلام والكتب.
- يتشتت بسهولة من أي مؤثر غير الموضوع أو العمل المطلوب.
- غالبا ما يكون كثير النسيان في النشاطات اليومية، حتى إن الأسرة تظن أن الطفل لديه مشاكل في الذاكرة.

الحركة المفرطة والاندفاع:

- يحرك الطفل يديه ورجليه وهو واقف أو جالس.
- يغادر مقعده في الصف أو أي مكان أخر مع أنه من المفروض أن يبقى جالسا.
- غالبا ما يركض ويتسلق الأشياء في مواقف غير مناسبة.
- لا يستطيع على الأغلب الاندماج في اللعب بهدوء وقد يكون مخرّبا للعب.
- يبدو دائما أنه جاهز للحركة ويصفه الأهل بذلك كأنه على "موتور".
- غالبا ما يكون كلامه أكثر من المعتاد ويوصف بالثرثرة الزائدة.
- قد يعطي الإجابات السريعة الخاطئة قبل انتهاء السؤال.
- لا يستطيع الانتظار بالدور وأي انتظار.

غالبا ما يقاطع أو يتدخل في حديث أو لعب الآخرين.

### 3. 2-5- الإدراك:

يشكل الإدراك ومحدداته أساسا هاما من الأسس التي يقوم عليها التعلم المعرفي، ويمثل الإدراك لب نظرية الجشتلط، وهو كما يراه الجشتلطيون "عملية تأويل وتفسير للمثيرات وإكسابها المعنى والدلالة" (الزيات.ف،1998ص329)

وهو العملية التي يصبح الأفراد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة بهم من خلال تنظيم وتفسير الدلالات والشواهد التي يحصلون عليها عن طريق الحواس (عبدالرحيم.ف،1990 ص101).

فما يدرك ليس مجموعة من الإحساسات الحسية التي تفتقر إلى المعنى، فالحرف والكلمات وإشارات المرور وأصوات سيارات الإسعاف أو الشرطة أو النجدة، كل هذه المثيرات الحسية ليست رموزاً خالية من المعنى، فكل من هذه الإحساسات أو المثيرات لها معنى خاص، يدرك نشاط عقلي يقوم به العقل للربط بين هذه الإحساسات والمثيرات مكونا ما يمكن تسميته بجشتلط الإدراك (فتحي الزيات، 1998 ص330).

وترى إلس (1978) Ellis أن الإدراك يتألف من الاكتشاف، والتمييز، والتعرف، والحكم، فالإدراك عملية نفسية يعطي معنى للأشياء التي استقبلتها الحواس، وهو يتأثر بالخبرات السابقة وفي بعض الأحيان يعتمد عليها، وهو شعور ونشاط عقلي فعال (عبدا لهادي العجمي،2003،ص21)

ويعمل الإدراك على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسية 1980 .1980 Schiff ولما كان التعلم في المراحل المبكرة يعتمد على الأنشطة الإدراكية – الحركية فإن العجز في نمو وتطور الجانب الحركي، قد

يسبب صعوبة في تعلم المهام التي تتطلب مهارات حركية دقيقة أو تناسق العين واليد وكذلك التوازن. وغالبا ما تستخدم مصطلحات الإدراك الحركي والحسي حركي لأن كثير من المهام تستدعي التوافق مابين المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية. لذا يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل (السرطاوي.ز السرطاوي. ع،1988، ص163 ص165)

### 3. 2-5- 1- الصعوبات الخاصة بالإدراك:

يقصد بالإدراك أنه عملية معرفية دقيقة تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة من الدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها و إعطائها مواصفاتها ومعانيها الصحيحة، ويتم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد ويأخذ الإدراك عدة مسميات حسب الحالة فمثلا: هناك الإدراك البصري والإدراك السمعي والإدراك الحركي.

ويشير تعلم المهارات الحركية إلى نشاط سلوكي يجب فيه على المتعلم أن يكتسب سلسلة من الاستجابات الحركية الدقيقة،أي الاستجابات التي تتطلب استخدام حركات جسمية ويستخدم علماء النفس مصطلح المهارات الحركية والمهارات النفس حركية ومصطلح المهارات الحركية الإدراكية للتناسق العصبي العضلي بحيث أن مهارات الحركة تتضمن جانبين إحداهما نفسي أو إدراكي والأخر حركي فمثلا : الكتابة تحتاج إلى إدراك للحروف وشكلها و أبعادها ومن ثم القيام بكتابتها كنشاط حركي وعليه فإن العجز في التآزر والتناسق في الوظائف الإدراكية الحركية سوف يؤدي إلى صعوبات في القراءة والكتابة وفي العمليات الحسابية وغيرها من المهارات.

أما الطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز أللمسي فإنه غير قادر على إنجاز المهمات التي تتطلب تناسقا في استخدام الأصابع مثل الكتابة واستخدام الشوكة والسكين والملعقة ومهارة التقاط الأشياء عدا أن إحساسه بالألم يكون ضعيفا فهو يتعرض لإصابات أكثر من الأطفال العاديين كإصابته بالحروق والجروح وغيرها.

أما المثقال.ي يعاني من صعوبات التمييز الحسي –حركي يصعب عليه تعلم الأنشطة الحركية للضبط الحركي العام وذلك نتيجة لتأثر التغذية الراجعة الحسية الصادرة عن الجسم فبفقدانها يواجه الطفل مشكلات في إتقان المهارات (النمائية)الأساسية مثل الزحف المشي والأكل ومهارات العناية بالذات كلبس الملابس وخلعها وكذلك تعلم المهارات المتقدمة مثل الكتابة اليدوية والحركات الرياضية والإيقاعية.

### 3. 2-5- 2- صعوبات الإغلاق:

يقصد بالإغلاق القدرة العقلية على إتمام الشيء (الكل) عندما يفقد جزء من أجزائه (إكمال الشيء الناقص)، فالطفل الذي يعني صعوبة الإغلاق البصري لا يستطيع تمييز الأشكال والصور عند نقصان أجزاء منها أما الطفل الذي يعاني من صعوبة الإغلاق السمعي لا يستطيع معرفة الكلمات المنطوقة عند سماعه لجزء منها ولا يستطيع معرفة دلالة هذه الكلمة كما أنه يعاني من فهم وتفسير العبارات المسموعة بلغة أخرى ويفقد القدرة على توليف الأصوات وتجميعها في كلمات أو جمل مفيدة.(جمال مثقال .م، 2002).

### 3. 2-5- 3- صعوبات الإدراك البصري:

تعتبر العين والأذن هما الأداتين الرئيسيتين والمصدر الأول للمعلومات التي تنتقل إلى الدماغ بواسطة السمع والبصر بحيث يدرك الإنسان هذه المعلومات التي تصل إلى دماغه ويصبح لها مدلول عنده، وتحدث الصعوبات في الإدراك البصري عند الطفل حين تختلط عليه الأمور فلا يراها ولا يميزها بشفافية بصرية واضحة فيلتبس عليه الأمر حين يقرأ أو ينسخ الدرس أو يكتب رسالة أو يرسم شكلا.

وقد يجد الطفل صعوبة في التركيز على الجزء العام من الشكل بدلا من التركيز على الدقائق والتفاصيل كما أننا لو طلبنا من الطفل أن يحضر لنا وعاء الملح حيث يصعب عليه التعرف عليه بين الصحون والأطباق.

إن القراءة تتطلب منا التركيز على ما نقرؤه من حروف سواء كانت الحروف مفردة أو مجتمعة في كلمة ثم التركيز على المسار الذي نقرأ فيه سواء كان من اليمين إلى اليسار أو العكس، وكذلك تباعد الحروف التي نقرأها و إن لم يلتزم بهذه التعليمات فإنه سوف يقع في صعوبات القراءة كما أن الخطأ في تقدير المسافة بين شيئين هو نوع أ من صعوبات الإدراك البصري مثل : ملء كأس بالماء من الإبريق وحين نريد أن نقفز في الدرج أو ننزل عن كرسي وقد نحسب أن هذه الحالات من ضعف البصر و إنما هي في الحقيقة خطأ في الإدراك البصري كما يعني ممارسي الرياضة من صعوبة تحديد الموقع في ملعب مفتوح وهذا بسبب الصعوبة في تمييز الجهات و الأبعاد وينجم عنه خطأ في تحديد الموقع أو المكان(كما لو كان يصعب عليه التمييز بن اليمين واليسار وبين الأعلى والأسفل) و أيضا من أنواع الضعف في الإدراك البصري هو ما يسمى بالحركات البصرية كعدم الإمساك بالكرة بحيث أن العين تراها وتحدد مكانها في الهواء وتتابع سيرها وتتوقع وصولها كل ذالك يجب أن يحدث حتى يتمكن الدماغ من إدراك البعد والسرعة وخط مسار الكرة وبالتالي يصدر الجسم أو يأمر الجسم ليتحرك الحركة المناسبة وبالتالي السرعة المناسبة إن الإدراك هو ما يتكون لدينا من أفكار أو ترسم في ذهننا من صور نتيجة لمؤثرات بيئية أو سمعية أو بصرية أو هو الصورة التي تشكلها الفكرة التي نسمعها عن طريق الأذن ويسمى الإدراك السمعي، أو عن طريق العين ويسمى الإدراك البصري، وما نلقاه عن طريق مزيج (السمع/البصر)ومن كان لديه صعوبات التعلم واجه العديد من صعوبات التعلم واجه العديد من صعوبات الإدراك وخاصة بين الأشياء المتشابهة مثل(ou-ou) وفي بعض الأحيان لا يستطيع أن يستوعب ما يقوله غيره له إذا ما صاحب ذلك ضجة أو صياح (2002،inestem.D)

### 3. 2-5- 4-صعوبات الإدراك السمعي:

يعاني التلاميذ من صعوبات الفهم لأنهم لا يستطيعون التمييز بين الاختلافات لأن لديهم تشويش بين الكلمات والجمل التي تنطق بطريقة متشابهة مثل نطق (mer/mèr) وبعض الأطفال يكون لديهم صعوبة في التقاط المعنى السمعي من خلفية صوت الآباء أو المدرسين فيبدون كأنهم لا يسمعون أولا يبدون اهتماما لتلك الأصوات.

وبعض الأطفال يكون لديهم إدخال المعلومات بطريقة بطيئة ولذلك لا تكون لديهم القدرة على متابعة سير المحادثة داخل أو خارج الفصل الدراسي(ناجي.ك، 1999).

### 3. 2-5- 5-عملية إدخال المعلومات:

يقوم المخ فيها بتسجيل المعلومات التي تصل إليه من أجهزة الإحساس(العين والأذن).

يعاني الكثير من الأطفال م مشاكل في إدخال المعلومات وهي مشكلة قصور الإدراك البصري فتظهر صعوبة في إدراك موقع وشكل الأشياء التي يرونها فشكل الحروف يبدو معكوسا أملفوفا وأحيانا يقفزون من كلمة إلى أخرى والبعض ى كأنهم لايونها أثناء القراءة والبعض يكون لديهم سوء تقدير الأبعاد المسافات مما يؤدي بهم إلى اصطدامهم بالمقاعد أدخولهم في الأشياء.

### 3. 2-5- 6-عملية ترابط المعلومات

تأخذ عملية ترابط المعلومات عدة أشكال منها التسلسل والتجريد والتنظيم.فالطفل الذي عاني من إعاقة على القدرة في تسلسل المعلومات عندما يسرد حكاية أو قصة يبدأ من منتصف الحكاية ثم يذهب إلى بدايتها ثم يعود إلى نهايتها و أحيانا أخرى يعكس ترتيب الحروف فهو عندما يريد أن يقرأ فيقرأ غير ما يرى فمثلا هؤلاء غير قادرين على استعمال تسلسل الذكريات بطريقة صحيحة فعندما نسأله عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الأربعاء فهو يذكر كل أيام الأسبوع ابتداء من السبت.

أما القدرة على التجريد فهي مشكل يكون على مستوى المعني فيكون التداخل في المعاني فعندما يقرؤون القصص يكونون غير قادرين على تعميم المعنى وبذلك يكونون مشوشين بسبب اختلاف معنى نفس الكلمة عندما تستخدم في أكثر من موضوع وبعد تسجيل المعلومات وتسلسلها وفهمها يتم تنظيمها في المخ وربطها مع المعلومات السابقة والتلاميذ الذين يعانون من إعاقة في القدرة على تنظيم المعلومات يجدون صعوبة في جعل المعلومات والحقائق ملتصقة مع بعضها البعض على صورة أفكار.

### 3. 2-5- 7- عملية إخراج المعلومات:

تتأثر عملية إخراج المعلومات بكل الصعوبات والإعاقات اللغوية والحركية، وتشمل الإعاقات اللغوية ما يسمى ب"لغة الحاجة" أكثر من اللغة التلقائية التي تحدث عندما نبدأ بالكلام ونختار الكلام وننظم أفكارنا ونجد الكلمات الناسبة قبل أن نبدأ الكلام أما لغة الاستفهام فتحدث عندما يقوم شخص آخر بتهيئة الظروف والتي تستدعي المحادثة والتواصل والحوار .

والطفل الذي يعاني من إعاقة أو صعوبة لغوية قد لاستطيع الحديث بطريقة طبيعية فعندما يبدأ الحوار فإنه يرد بطريقة مترددة عندما يكون في مواقف أسئلة موجهة إليه فيتوقف عن الكلام أو يطلب إعادة السؤال مرة أخرى فهو بذلك يعطي ردود غير واضحة عن السؤال المطروح وفشل في أن يجد الكلمات المناسبة للرد .(cordier F،1994)

### 3. 2-5- 8-صعوبات الإدراك الحركي(الإعاقات الحركية)

يوجد نوعان من الإعاقات الحركية

- إعاقات حركية جسمية بسبب سوء تآزر مجموعة العضلات الكبيرة للجسم.
- إعاقة حركية دقيقة بسبب سوء تآزر مجموعة العضلات الصغيرة للجسم ففي حالة إعاقة حركية جسمية يسقط الطفل ولاستطيع تقدير الأبعاد فيجد صعوبة في الجري والتسلق وركوب الدراجة أو ربط حذائه، أما في حالة الإعاقة الحركية الدقيقة فإن الطفل يعاني من صعوبات في التآزر في مجموعة من العضلات التي يحتاجها للكتابة فالأطفال الذين يعانون من تلك المشكلات يكتبون بطريقة بطيئة ويكون الخط غير مقروء كما أنهم يرتكبون الأخطاء الإملائية والنحوية

– **ضعف التوازن في التوازن الحركي العام:** صعوبات كذلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ وتضر قدراته على الوقوف والمشي من خشية عدم التوازن (السقوط) والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

– **صعوبات في العضلات الدقيقة:**مسكه القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة لو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالج الأصابع

– **صعوبات في التآزر الحسي الحركي:**Coordinatio Visual- Motir)

عندما يبدأ الطفل برسم الحروف والأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه لكنه يفسرها بشكل عكسي فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة أو كتابة من اليسار إلى اليمين ونقل أشكال بطريقة عكسية ويتم هذا التمرين بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل والقيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب، فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها الدماغ العمل بغير ذلك فيوجه اليد للاتجاه المغاير هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يسقطون في عملية الخط والكتابة وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين- يد مثل القص والتلوين والرسم والمهارات الحركية والرياضية وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.(lemiaire.p)،.(1999.

## 3.3–الصعوبات الاجتماعية

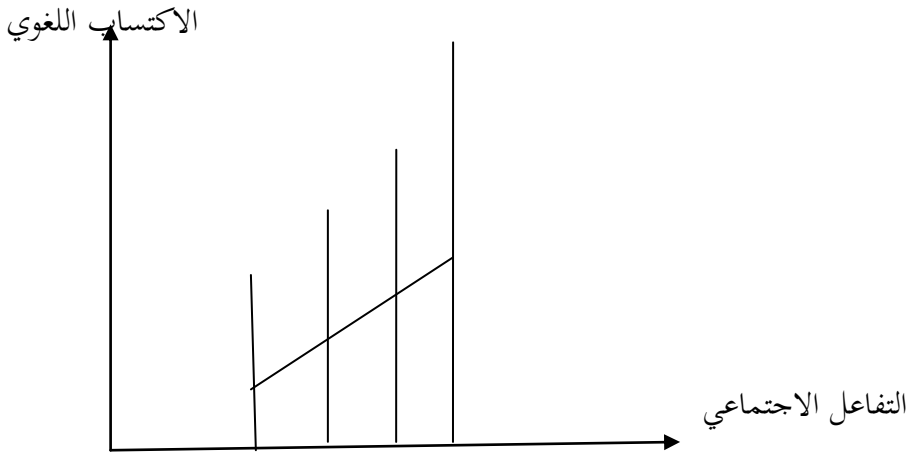
### 3.3–1– التفاعل الاجتماعي و اكتساب اللغة :

مهما كانت النظرية التي نتخذها وسيلة لتفسير اكتساب لغة الأهل فإن التفاعل الاجتماعي مع هؤلاء الأهل لابد أنه يمثل ركنا هاما في تعلم لغتهم، كما أن المدخل اللغوي في تفاعل الراشد مع الطفل ينبغي أن يساعد بطريقة ما على التعلم اللغوي، و إن اكتساب اللغة لا يمكنه أن يتقدم بطريقة عادية بدونه، و لقد أجرى العالمين "ساش" و "جونسون" دراسات على طفل يسمع و أبواه أبكم تعرض لمشاهدة التلفاز كمدخل رئيسي و بالرغم من أنه كان يلعب مع الأطفال الآخرين في المناسبات، و في عمر 03 سنوات و 09 أشهر كان لديه مفردات ضئيلة إلى أقصى حد و لقد تأخر نموه اللغوي بطريقة قاسية، و لقد أيد لونج فيما بعد هذه الحقيقة و قرر أن الفرد بصفة عامة سواء كان طفل أو راش لا يمكنه أن يكتسب اللغة بدون تفاعل، إن الجانب النفسي في هذه الملاحظات هو "التعلم" تعلم لغة الأهل و المنهج السلوكي حيث يكون التفاعل الاجتماعي هو المثير و التعلم هو الاستجابة و

إذا اعتبرنا التفاعل هو المتغير المستقل و الاكتساب هو المتغير ضرورة التفاعل الاجتماعي مع الطفل: مهما كانت النظرية التي نتخذها وسيلة لتفسير اكتساب اللغة الأهل، فإن التفاعل الاجتماعي يمثل ركناها في تعليم اللغة، حيث يرى "لونج" أن الفرد بصفة عامة لا يمكنه أن يكتسب اللغة بدون تفاعل و الجانب النفسي في هذه الملاحظات هو التعلم، تعلم لغة الأهل و المنهج السلوكي حيث يكون التفاعل و التعلم هو الاستجابة غير إننا لو قننا التفاعل الاجتماعي و قننا اكتساب اللغة و جعلناهما كمية باستخدام المنهج التجريبي حيث كلما زاد التفاعل الاجتماعي كلما زاد اكتساب اللغة.

- **الرباط الاجتماعي و الرغبة في التواصل:** يمكن أن تكون هناك علاقة بين قوة الرباط الاجتماعي و الرغبة في التواصل و هذا التواصل الذي يؤدي إلى التفاعل الاجتماعي و الذي يؤدي بدوره إلى انتقال لغة الأهل إلى الطفل، حيث قام الدكتور "مصطفى سويف" و اتخذ من طفلته موضوعا للفحص(شمس الدين.ج، 2003، 177 ).

بحيث كلما زاد التفاعل الاجتماعي زاد الاكتساب اللغوي (شمس الدين.ج، 2003، 176).




**الشكل (08-03):رسم تخطيطي يمثل علاقة التفاعل اللغوي مع الاكتساب اللغوي**

وينطوي ذلك على اللغة الثانية فكلما زاد التفاعل الاجتماعي زاد الاكتساب اللغوي والرصيد المفردات

## 3.3-2- دور اللغة في الارتقاء الاجتماعي:

يعتبر النشاط اللغوي من أهم وسائط الربط بين الطفل و بين الآخرين، فالارتقاء اللغوي لدى الطفل لا يسما في السنوات الأولى من عمره له أهمية خاصة في اكتسابه عضويته في المجتمع الذي يعيش فيه، فاللغة تعينه على نفسه للآخرين و في إدراك و فهم اتجاهات الآخرين نحوه عن طريق الكلام عنه، ويفرق صور في عمليتين في اللغة: الأولى هي فهم لغة الغير و الثانية هي استخدام هذه اللغة، و ترى كولنز أن العملية الأولى تسبق الثانية، فالطفل

يفهم لغة الراشدين و يستجيب لها قبل أن يستطيع استخدام هذه اللغة استخداما دقيقا، ويظل الطفل قاصرا على استخدام لغة الراشدين حتى منتصف الثانية من العمر، وفي النصف الثاني من نفس السنة يبرز لدى الطفل قدرته الطارئة على الكلام و تأخذ هذه القدرة في النمو السريع. حيث أجرى الدكتور مصطفى يوسف دراسته على طفلته حيث عرضها لمواقف اجتماعية مختلفة حيث تباين فيها قوة الرباط الاجتماعي بين الطفلة و الشخص الآخر الذي تتبادل معه الحديث و قام بقياس عدد الألفاظ الصادرة من الطفلة في الدقيقة الواحدة و لقد وجد أنها تتحدث ما يقرب من 29 كلمة في الدقيقة في وجود الأم في حين أنها تتحدث مع الأطفال أكبر منها قليلا في مواقف اللعب بما لا يزيد عن كلمات في الدقيقة، و تتحدث مع المربية بما يقرب من 16 كلمة و هذا يثبت أنه كلما زادت وثاقة العلاقة الاجتماعية زادت معها الرغبة في التواصل ووصلت طلاقته اللفظية إلى أعلى مراتبها(غزال. ع،: 2008 ،72 ).

## 3.3–3 – الوسائط الاجتماعية لاكتساب اللغة :

**- الأسرة:** إن الأسرة هي المعهد الأول الذي يتلقى فيه الطفل أولى مراحل التنشئة الاجتماعية فإن اللغة التي يتعلمها الطفل من أبويه لها أهمية كبيرة في نمو الشخصية لدى الطفل، كما أن اللغة تساعد الفرد على تعديل سلوكه لكي يتلاءم مع المجتمع فهي تزوده في الظروف المناسبة فإنه يحاول أن يخضع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع.

**- المدرسة:** إن الفكرة التي تقوم عليها المدرسة هي التنشئة و التنمية بمختلف جوانبها و يقول جون ديوي إن بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية و يرى كوين أن الأطفال يجب أن يحققوا أمرين رئيسيين في المدرسة وهما التعلم و التكيف و يعتقد أن عددا كبيرا من الأطفال لا يتعلمون في المدرسة و أن عددا آخر لا يحصى من الأطفال لا يستطيعون التكيف و بذلك يعتبر التكيف الاجتماعي المدرسي يعتبر متغيرا مهما من المتغيرات الشخصية خصوصا في مرحلة المراهقة لأنها تتسم بالحساسية نتيجة التغيرات التي يتعرض لها الفرد على المستوى الجسمي و الانفعالي و ما يصاحبها من تغيير في الأحاسيس و المشاعر و إذا كان الجو المدرسي سليما فإن ذلك سيزيد من نشاط الطفل و إنتاجيته (أبو جادو.ص،1998، 225).

-**المؤسسات الدينية:** تلعب دورا هاما في التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث:

- تعليم الفرد و الجماعة التعاليم الدينية التي تحكم السلوك مما يؤدي إلى سعادة أفراد المجتمع.
- إمداد الفرد بإطار سلوكي نابع من تعاليم دينية.
- الدعوة إلى ترجمة التعاليم الدينية إلى أفعال.
- توحيد السلوك الاجتماعي و التقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.
- غرس القيم الدينية من خلال دور العبادة.

**من أساليبها:**

- الترغيب و الترهيب و ذلك بالدعوة إلى السلوك السوي و الابتعاد عن السلوك المنحرف.
- التكرار و الإقناع و الدعوة إلى المشاركة الجماعية.
- الإرشاد العملي و عرض النماذج السلوكية المثالية.

وسائل الإعلام: تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية في النواحي التالية:

- نشر المعلومات المتنوعة في كافة المجالات و تناسب الأعمار.
- تيسير التأثر بالسلوك الاجتماعي في الثقافات الأخرى بما تقدمه من أفلام ووسائل إخبارية.
- إشباع الحاجة إلى المعلومات و الأخبار.
- التسلية و الترفيه.

ومن أساليبها: التكرار: عن طريق تكرار أنواع معينة من العلاقات و الشخصيات و الأفكار و الصور كما يحدث في القصص و الكتب و المصورة و التلفزيون.

**الجاذبية**: و ذلك بتنوع الأساليب التي تشد الأطفال إلى وسائل الإعلام.

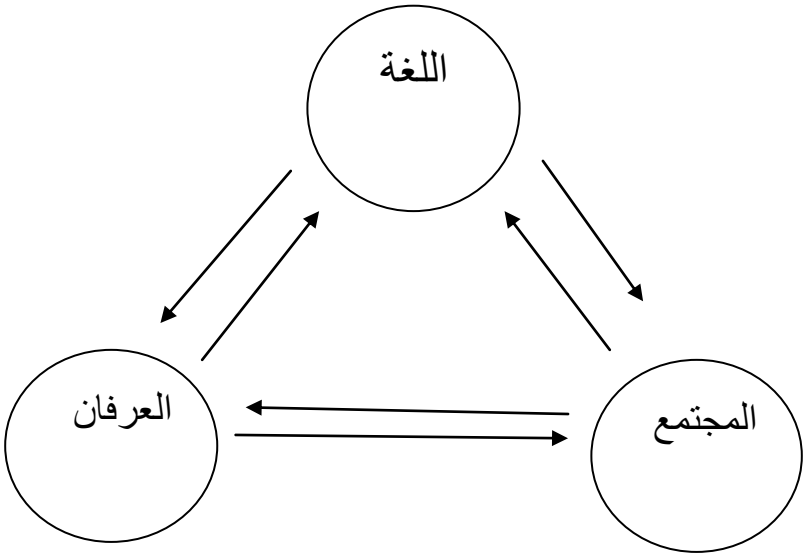
الدعوة إلى المشاركة: و ذلك بدعوة الأطفال إلى المشاركة الفعلية و المشاركة عن طريق الكتابة أو الرسم لإبداء رأي أو الكتابة عن موضوع معين.

**عرض النماذج**: قد تكون شخصية فيها سلوك معين لشخص يشغل مكانة اجتماعية رضا المصري و معينة (عمارة.ف، 2010. 80).

### 3.3-4-النماذج اللغوية الاجتماعية:

و يفترض هذا النموذج أن اللغة و التفاعل الاجتماعي و المعرفة العرفانية متشابكة بطريق ذي بعد واحد أي لا توجد مستويات أعلى أو أدنى و تظهر اللغة على أنها مشتقة من عوامل عرفانية و تفاعلية اجتماعية متشابكة أو أنها متأثرة بقوة لهذه العوامل(الريماوي.م، )

**الشكل (09-03):رسم تخطيطي يمثل العلاقة بين المجتمع واللغة والعرفان**




### 3.3-5- العوامل البيئية الخارجية:

-لا يكتسب الطفل اللغة من تلقاء نفسه بتعرضه لنماذج لغوية بواسطة اتصاله و تفاعله مع محيطه، فيرى بعض الباحثين مثل "هيرش" و "نزيمان" 1984م إلى أن القائمين على رعاية الطفل يوسعون حوالي 25% من تلفظات أطفالهم في عمر السنتين إلى جمل تامة و أكثر صحة من حيث التركيب و يستحيي الأطفال غالبا لهذه التوسعات و تشير أبحاث "لورد" و "جيزل" التي أجريت على أطفال الرياض بأن الأطفال الذين ينتسبون إلى البيئات الاجتماعية الراقية يتكلمون تلقائيا و يعبرون بوضوح عن آرائهم ، و أن أطفال البيئات الفقيرة يصيحون و يضحكون في ألعابهم الحرة و لا يميلون كثيرا إلى الحوار. و دراسة ماجستير للسيد أحمد إلى أن أطفال ذو البيئة الفقيرة من أقل فعالية لغوية من النسبة و المثقفة.

-فتقليد الطفل للوسط الاجتماعي ذو جانب كبير من الأهمية في اكتساب اللغة، ذلك لأن اللغة هي أداة الطفل للاتصال بالآخرين تلبي حاجاته و ترضي متطلباته فإن علاقة الأم بطفلها في السنوات الأولى جد مهمة لإثراء و اكتساب الطفل النماذج اللغوية المختلفة، فالعلاقة بين الطفل و الوالدين (الأم-الطفل) تحفزه على التلفظ و إصدار الأصوات المختلفة، فتشير الدراسة إلى أن الأسرة التي تشجع الأطفال على الكلام و اللغة يكونون أكثر تفوقا من حيث المهارات اللغوية و العكس.

كما لا ننسى أهمية المستوى التعليمي للوالدين وثقافتهما فهي عوامل مساعدة على زيادة المحصول اللغوي للأطفال وقد أكدت دراسة "براون" أن مجمل الأطفال الذين يمتلك آباؤهم ثقافة أكبر تكون أطول كما أنهم أكثر قدرة عل التحكم في الكلام من الأطفال ذوي الآباء الأقل ثقافة هذا إلى جانب أن مفردات الأطفال وسلامة اللغة وصحة الكلام تختلف باختلاف مستوى تعليم الأسرة والمستوى الاجتماعي لها.

كما أن مشاهدة التلفزيون أو البرامج التثقيفية اللغوية الهادفة إحدى عوامل اكتساب و إثراء الحصيلة اللغوية عند الطفل حيث أثبتت تجارب ودراسة طويلة "هرستون"على أن أطفال من 3إلى 5 سنوات أعطوا اختبار للحصيلة اللغوية في بداية ونهاية فترة للسنتين فأوضحت هذه الدراسة التأثير الإيجابي لمشاهدة التلفزيون على الحصيلة اللغوية.

كما أن عدد الأطفال في الأسرة وترتيب الطفل عامل جد مؤثر في النمو اللغوي للطفل.

كما أن رياض الأطفال هي إحدى العوامل المسرعة لاكتساب اللغة عند الطفل فقد أثبتت عدة دراسات في المجتمع العربي وغير العربي ومنها دراسة "الكبيسي "وهجرس" 1981 ودراسة الهراسي في مصر 1977 فقد اجتمعت على أن دخول الأطفال يؤثر على إنماء ثرواتهم اللغوية.

## 4.3- الصعوبات البرغماتية :

تمهيد:

شهدت الدراسات اللغوية في السنوات الأخيرة تزايدا في الاهتمام بالبراغماتية، ومن بين أسباب تزايد هذا الاهتمام هو أنه جاء كرد فعل لتناول عالم اللغة الأمريكي "نعوم تشومسكي" للغة باعتبارها أداة مجرة، أو قدرة عقلية منفصلة عن استخدامات اللغة ومستخدميها والوظائف التي تقوم بها، وكرد فعل من جانب علماء اللغة التوليديين ضد نظرية تشومسكي اتجهوا إلى كم هائل في الفكر الفلسفي الذي يوضح أهمية استخدامات اللغة في فهم طبيعتنا وحتى يومنا هذا فإن نطاق واسع لعلم اللغة في الولايات المتحدة الأمريكية اقتداء بأوربا سرعان ما اتخذت البرغماتية حياة مستقلة لها، وذلك لأن المسائل التي تتعرض لها تتسم بأنها مثيرة للاهتمام ، وبأنها مهمة في حد ذاتها .

### 4.3-1- نشأة مصطلح البرغماتية :

قبل البدء في استعراض المقصود بالبرغماتية بشيء من التفصيل ربما كان من المفيد أن نلقي بعض الضوء على نشأة المصطلح يرجع الاستخدام الحديث لمصطلح البرغماتية إلى عام 1938، عندما استخدمه الفيلسوف تشارز موريس وكان موريس معنيا برسم الخطوط العريضة لعلم الرموز أو العلامات أو السيموتية.( السوداني. ر،2010)

### 4.3-2-تعريف البرغماتية:

للبرغماتية تطبيقات محتملة في جميع المجالات التي تنطوي على كيفية فهم المنطوقات وتضم هذه المجالات التي لا تعنى بصفة مباشرة بالمشكلات العملية ، مثل دراسة البلاغة والأدب ، غير أن هذه المجالات تضم أيضا مجالات تهتم بصفة أساسية بحل مشكلات الاتصال ، وهي المجالات التي يحتمل أن تكون تطبيقات البرغماتية فيها ذات أهمية عملية مباشرة وهناك أربعة مجالات على وجه الخصوص تبدو واعدة في هذا المضمار وهي: علم اللغة التطبيقي والمقصود منها النظرية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية أو الثانية ، والممارسات الخاصة بها وأيضا التفاعل بين الإنسان والآلة، إضافة إلى دراسة صعوبات الاتصال في التفاعل وجها لوجه، ودراسة صعوبات الاتصال التي

تنشأ عندما ليكون الاتصال وجها لوجه وفي هذه المجالات الأربعة فإن تطبيقات البرغماتية تعد بالحد من مشكلات الاتصال. (فاخوري. ع،2012)

**4-.3-3 – مجالات البرغماتية:**

**-علم اللغة التطبيقي:** يقوم تطبيق البرغماتية على مشكلات تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية

-التفاعل بين الإنسان والآلة: أي دراسة الصعوبات التي يمر بها الإنسان في تعامله مع الحاسبات الإليكترونية، فإن للبراغماتية تطبيقات مباشرة وتنشأ من المشكلات في هذه الحالة من الحاجة إلى المزيد والمزيد من العاملين ذوي الخبرة بأجهزة الحاسبات الإلكترونية حتى يمكنهم استخدامها بنجاح و إذا استطاع مبرمجو الحاسبات الإلكترونية أن يجعلوا اللغة مشتركة بين الآلة والإنسان تعمل بمقتضى أسس شبيهة باللغات الطبيعية وقواعد استخدام اللغات الطبيعية، وهو المجال الذي تعد البراغماتية بتقديم العون فيه.

**-الاتصال وجها لوجه:** كما أن هناك المساهمات التي يمكن للبراغماتية تقديمها لحل مشكلات الاتصال بين البشر الذين يتكلمون اللغة نفسها فعلى سبيل المثال فإنه من الممكن أن تقع حالات سوء تفاهم بين الجماعات ذات الانتماءات العرقية المختلفة وذلك نتيجة للتحليلات البراغماتية المختلفة المنطوقات التي يكون محتواها الحرفي مفهوما، إذ أن توجيه الأسئلة أو الاستجواب أو التلميحات، ربما لا يتم تفسيرها بصورة صحيحة ومن المجالات الأخرى التي يمكن للتحليلات البراغماتية أن تكون ذات أهمية فيها تصميم كيفية مزاولة المؤسسات لعملها.

**-الاتصال على البعد:** و أخيرا فإن هناك مشكلات اتصال مألوفة تنشأ عندما يتصل البشر بعضهم البعض وقد تباعدوا في المسافة والزمن وعن طريق الرسائل المسجلة أو المكتوبة، وتكمن المشكلة في أن اللغات الطبيعية مبنية إذا جاز هنا القول وعلى افتراض التخاطب وجها لوجه لذلك فإن الكلمات الإشارية يمكن أن تتعرض لخطأ التفسير عندما لا يتوفر هذا الشرط الخاص بالتخاطب وجها لوجه.

**3- 4-4-أهمية البراغماتية:**

- معالجة أوجه القصور التي عانت منها البنيوية والتوليدية
- تنقل الاهتمام من اللغة المجردة إلى اللغة المستعملة من قبل التكلم ليتحول من اللغة المجردة إلى اللغة المستعملة من قبل التكلم ليتحول الدرس اللساني إلى درس للإنجاز اللغوي.
- التأكيد على ارتباط المتكلم بالسياق الخارجي ارتباط وثيقا مؤثرا في تحديد المعنى الذي يقصده المتكلم.

**3-.3-5-أهداف البراغماتية:**

- تهدف إلى دراسة استعمال اللغة.
- وأيضا إل شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة المنطوقات.
- إضافة إلى شرح أسباب فشل المعالجة اللسانية البنيوية في معالجة المنطوقات.
- وأخيرا تهدف إلى أسباب أفضلية التواصل غير المباشر وغير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر.

(عبد الجليل . ع،2009)

**4.3-6-نظرية الأفعال اللغوية:** يعد جان أوستين صاحب نظرية أفعال الكلام وهو من الأوائل الذين درسوا كلام الناس في عمومه وتحليله دون الاكتفاء بالعبارات العملية (نظرية الأفعال الكلامية) " أوستين" ميز بين نوعين من الأفعال :

-أفعال إخبارية تقريرية وصفية يمكن أن تحكم عليها بالصدق أو الكذب.

-أفعال أدائية إنجازية يمكن أن تكون موفقة أو غير موفقة مثل الأفعال مثل التسمية والوصية و الاعتذار و الرهان والنصح والوعد ولابد أن تتحقق هذه الأفعال الأدائية جملة من الشروط حتى تكون موفقة وزعها "أوستين" على نوعين هما الشروط التكوينية(الملائمة) ويمكن تلخيصها فيما يلي

- وجود إجراء عرفي مقبول اجتماعي كالزواج والطلاق.
- تضمن الإجراء نطق لكلمات معينة من طرف أشخاص معينين في ظروف معينة
- أن يكون الشخص المنجز مؤهلا لإنجاز الفعل وأن يكون تنفيذه صحيحا وكاملا أما الشروط القياسية فليست لازمة لأداء الفعل بل هي مكملة له لتحقيق صورته المثالية الخالية من العيوب والإساءات وهي:
  - أن يكون المشارك في الفعل صادقا في أفكاره ومشاعره ونواياه.
  - أن يلتزم بما يلزم نفسه به.

-الأفعال البسيطة وهي:

- الفعل اللفظي(النطقي) يمثله انتظام الأصوات معلومة في السلسلة معلومة وفق تأليف نحوي يحقق معنى يحيل إلى مرجع معلوم.
- الفعل الإنجازي : يمثله المعنى الإضافي المؤدي خلف المعنى الأصلي أو الحرفي ( المتضمن في القول).
- الفعل التأثيري:( الناتج عن القول) الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في التسامح سواء كان سلوكا ظاهرا أو لغويا هذا ووجه" أوستين" نظره إلى الفعل فهو صلب العملية اللسانية كلها

عدم فهم المفردات في السياق بسبب تغيرها فالتلاميذ يحفظون المعنى منفرد فهم غير قادرين على فهمها إن وجدت في سياق أخر فسيظن أنها كلمة جديدة وهو ما يخلق صعوبة براغماتية عند التلاميذ . (الفهري. ع،2000)

**4.3-7-الخطاب:**

إن أفعال الكلام تنتظم في مجالات مرتبطة بأشكال الحياة و الممارسات. كما يشير مفهوم الفعل الكلامي إلي الحدث البراغماتي المرتبط بالأداء الكلامي المتقابل مع الدلالة اللغوية التي تفترض حالة من الانسجام في التركيب و الوضوح ، وذلك علي مستوى الخطاب في مدونة نصية و نلامسه على صعيد الدلالة انطلاقا من الأسلوب

المنقول (المسرود) ، ويتحول الوضع إلى العكس أوالى نقطة عجز عن وصف حدود الأداء الكلامي من خلال عملية رصد الاتجاه ( الزمن و المكان و الحقيقة ) وذلك من خلال تحديد القيمة أو الفعالية المدونة .

إن مصطلح الخطاب يدل على الاستعمال الفعلي للكلام في موقع الممارسة وتبعا لتصور الفعل الحقيقي وضمن العلاقة مع مجموعة الأفعال (اللغوية أو غير ذلك ) حيث يشكل جزء منها (تزو.ع، 1996).

لضبط واحترام القواعد الخاصة بالخطاب عند المتكلمين يجب علينا الإجابة عن السؤالين ماذا أريد أن أقول؟ وكيف سأقول ?qu' est ce que je veux dire? Comment vais-je le dire

تمثل الجملة المستوى النهائي الذي يصل إليه التحليل اللغوي حيث يرى بنفنيست (beveisti) وكما يضيف إن الجملة هي الروح الحقيقي للكلام في موقع الفعل في الجملة . وهناك كلمات في اللغة تنظم الجمل بين بعضها البعض من ضمنها (ضمير(pronoms anaphorique) (لان، بالفعل، إذن، للخطاب.ماذا التردد التوكيدي الروابط المنطقية (حينما،قبل،الآن) وأدوات الإشارة ، الضمائر التي تعبر عن المكان أو الظرف تؤمن الإحالة إلى النص .....الخ، ويرى بعض الباحثين أن الخطاب كتنظيم للملفوظ في وحدات أكثر اتساعا من الجملة، و الخطاب هو استعمال الكلام واستعماله الفعلي كما يكشف لنا البنيات اللسانية ، وتفترض اللسانيات أن مجموعة من العبارات تعود إلى نظام لغوي واحد. يتبع محلل الخطاب مجموعة من عبارات الاستعمال المفترض للكلام تبعا لمعيار خاص (إدارة التحليل) البعد الاجتماعي للخطاب .

### 4.3-7-1-الخطاب حول اللغة:

لا نبالغ كثيرا إن قلنا أن اللغة ككل موضوع اجتماعي تمتلك جانب دلاليا و جانبا عمليا يخضع الجانب العملي لمسالة التوصيف ومن خلال نظرية (دي سوسور) في حين أن الجانب الدلالي يبنى بواسطة الخطاب ، إن البنية الخطابية أو الخطاب الذي يتناول اللغة و الكلام يحاول أن يبرر التباين في مستويات الأنماط الكلامية عن طريق الاستمرارية أو الانقطاع كما انه يهدف إلى الكشف عن العلاقات البلاغية من خلال (تحديد هوية الأشخاص الذين يتحدثون عنها تحديد نوعية الخطاب و الأداء الكلامي المستخدم)

إن عملية تحليل الخطاب مسالة مثيرة للاهتمام لان الخطاب حول اللغة شاهد على التحليل و يتطلب منا استعمال نظريات و مناهج الكلام بصفتها شكلين من إشكال الممارسة ، لكن لن يتوقف تنظيم الخطاب أمام غلق الحدود اللغوية في أي لغة أو إي مستوى اجتماعي (فيؤثر على تلك الفعالية اللغوية فقط)(من مستويات الكلام سنعتبر أيضا نوعا من أنواع الخطاب ثمة أنواع من الخطابات يطلق عليه تسمية (نمط كلامي) منه لغة

الرياضيات) وفي حالة أحادية اللغة بإمكاننا أن نضيف اللغة على أساس سجل خطابي عام شامل ويظهر البعد اللغوي بعد البعد الخطابي في التوزيع الوظيفي وذلك في نطاق الممارسات. (bouacha.A.1978)

**4.3-7-2-البراغماتية والتفاعل :**

للتمييز بين الدلالة (اللغوية ) والمعنى (التأثير الفعلي ) الذي يشتمل على البعد البراغماتي فائدة كبيرة بحيث تكتسب كل ملفوظة سمة دلالية ، يتحدد مفهوم الدلالة من خلال عملية تجريد تأثيرات المعنى المحتملة والناجمة عن اختلاف الأشكال ،أن عبارتين متشابهتان تصبحان متمايزتين على صعيد الدلالة (سيجوان.م،1990).

إن مصطلحات (مفردات الرصيد المعجمي ) يمكن أن ترتبط براغماتيا للمعنى والذي ينتج عنه تقسيم كلمات اللغة إلى فئتين ،الفئة الأولى المسماة – المعجمي ( الأسماء والصفات و جذور الأفعال و بعض أنواع الظرف )، وترتبط الدلالة في هذه الفئة بحالات الاستعمال التي ترسمها الحدود و القواعد .في حين أن التوظيف المتداول للفئة المتداولة للفئة الثانية يختلف كل الاختلاف عن التوظيف الساري fonctionnement indexicalفي حين ترتكز الدلالة على مفردات السياق : مثل (الضمائر التي نتبعها بضمائر التوكيد و الظروف ) وأزمنة الفعل ( المبني للمعلوم و المبني للمجهول ) وظرف المكان : ( هنا و هناك) وعلى الأفعال الصيغية ( استطاع ،وجب).

يطرح اللسانيون منذ جاكبسون و تشومسكي مسألة التوظيف المعجمي فيما تتعلق البراغماتية و التفاعل أي البعد الاجتماعي لاستعمال اللغة ، فتعتبر عملية الاتصال ممارسة فاعلية بين الفرد و مجموعة من الأفراد الذين يكونون موضوع الاتصال ، حيث يرى ماسكوفيسي حين يقول ( تظهر اللغة من جهة كوسيلة للتفاعل ومن جهة أخرى كوسيلة لإظهار هذا التفاعل ) ويمكننا الوقوف هنا والأخذ بعين الاعتبار أن التحليل اللساني هو الجانب الوظيفي في نظام اللغة وذلك بإدماج البعد البراغماتي .

كما ساهمت الأنظمة المعرفية في تعزيز مصطلح (القدرة التواصلية ) على غرار القدرة اللغوية والتي تتحكم فيها قواعد اللغة و الأدب و التي أيضا تترك بصمات الممارسة .

تتضمن البراغماتية نوعا من التفاعل بين المتكلمين و الذي يقتضي بدوره إلى الأداء الخطابي و في الحقيقة أن هناك علاقة بين الناطقين و ملفوظاتهم ، عندما تهيمن الدلالة ( اللغوية ) والمعنى (التأثير الفعلي إي البعد البراغماتي ) والذي يعطي لكل لفظ سمة دلالية و التي تنضح عن اختلاف الإشكال (طالب الإبراهيمي.خ، 1986).

تفترض دراسة الدلالة أو ما يسمى بعلم الدلالة أن المصطلحات ( مفردات الرصيد المعجمي تخضع لعملية توصيف دون الأخذ بعين الاعتبار مبدأ استعمالها ، في حين إن الدلالة تنتج عن مجمل استعمالها فتصبح مرتبطة ببراغماتية المعنى ،ومنه يمكننا تقسيم كلمات اللغة إلى قسمين : تضم الفئة الأولى و المسماة بالتوظيف المعجمي

(الأسماء و الصفات و جذور الأفعال و بعض أنواع الظروف ) فترتبط الدلالة في هذه الفئة بحالات الاستعمال الذي يرسم الحدود لها ،أما عن الفئة الثانية فهي تتحدث عن التوظيف الاشاري بحيث ترتكز الدلائل على مقومات FONCTIONNEMENT INDEXIAL

**4.3-7-3- السياق:** مثل الضمائر ( هو، أنا ) والتي ننعتها بضمائر التوكيد و الظروف وأزمنة الفعل: المبني للمعلوم و المبني للمجهول وعلى مفردات المكان ( هنا و هناك ).كما يطرح جاكسون و تشو مسكي مسألة التوظيف المعجمي على أنها حالة سوية و التوظيف الاشاري les ombrayeurs يقتصر على أدوات الوصل. وابرز من اهتم بالعلاقة بين الملفوظ و السياق قي إطار الدلالات المرصودة في التوظيف اللغوي بنفنيست و كيليولي وسيمونينرغرانبك اعتمادا على الجهاز الشكلي للأداء الكلامي وبواسطته يتم رسم تخطيطي بياني للخطاب على أساس formel de ionociatio Lappareilتتابع عدد من الملفوظات ( سلسلة الخطاب ) ويمكن الوصول من كل هذا إلى انه لا توجد سمة داخلية بل توجد بين الدلالة ( التي تستجوب الشخص و توجه إليه الكلام ) و المعنى ( الموقع للملفوظات بحيث تتقاطع عملية تركيب الخطاب مع عملية القيام بالأفعال، ومنه إلى البعد الاجتماعي لاستعمال اللغة فعملية الاتصال تعتبر عملية تفاعلية بين الفرد و مجموعة من الأفراد و الذين يكونون موضوع الاتصال ومنه تظهر اللغة كوسيلة للتفاعل ومن جهة كوسيلة لإظهار هذا التفاعل ،إذا ما يجب أخذه بعين الاعتبار في التحليل اللساني هو الجانب الوظيفي(تزو.ع، 1996).

**4.3-7-4- اللغة و الحياة الاجتماعية:**

استنادا إلى مبدأ الاحتكاك بين مختلف مستعملي اللغات ،ونقصد بالاستعمال الفعلي للكلام الخطاب و الذي ينتج عنه تعارض بين اللسانيات وما هو بعيد عنها.إن احتكاك الطفل في وسط اجتماعي ترعرع فيه يكسبه رصيد لغوي ناتج عن ما تعلمه بفضل مواقف الحوار و التبادل التفاعلي العفوي بينه وبين محيطه ،فيدخل الطفل في تبادل لغوي عن طريق طرح الأسئلة ويقوم الأخر بالإجابة ويستمر التواصل حتى يتمكن من تنمية لغته وإثراء رصيده اللغوي(راجح.أ.ع، 1954 ).

على عكس ما تقوم به المدرسة فهي تطبق مناهج محددة ،بحيث تنمي المستويات اللغوية و المعرفية لكن على حسب الاستعداد القبلي للغة عند وصولهم المدرسة و انتمائهم الاجتماعي ،كما تلعب المدرسة أيضا دور في التكيف المدرسي لطفل .

وما يكتسبه الطفل فهو لا يخرج عن المستويات اللسانية الأربعة (الفنولوجي ،التركيبي ،الدلالي ، الصوتي) فينحصر التقابل بين الرصيد المعجمي والنحو كما يمتد إلى مختلف مستويات التنظيم ( علم وظائف الأصوات ) و علم الدلالة و البراغماتية ،كما أن التساؤل حول ما ينسب إلى اللغة (وفق مصطلح سوسور) والخطاب واستعمال الكلام.

ومنه نتصور أربعة مستويات من خلال التقاطع بين البعدين اللغوي الرصيد المعجمي مقابل النحو ، المستوى الأول يرتبط بالرصيد المعجمي مقابل النحو ، المستوى الأول يرتبط بالرصيد المعجمي و اللسانيات فالعلاقة وطيدة بين مفردات اللغة واحتمالات إدراك العالم ،و المستوى الثاني هو تعديلا للمستوى الأول بحيث أن مفردات اللغة لم تعد تعكس للعالم بل أصبحت شبكة من الرموز قادرة على أن تسهل أو تعقد طرق التعبير عن بعض المفاهيم،و علم وظائف الأصوات يقابل الدلالة (البراغماتية ).أما المستوى الثالث و الرابع يضاعفان إلى المستوى الأول و الثاني حيث يصنفان النحو على أساس لغة ظاهرة و ملائمة على حساب الرصيد المعجمي للغة .(Guiffray.R. 1982)

تعتبر مرحلة قبل التمدرس أساس الاكتسابات (اللسانية ،المعرفية،العاطفية ) عند الطفل في أسرة ذات علاقات وطيدة فمن خلال التفاعلات العائلية يكتسب الأسس الأولى للرموز اللغوية فيعي الأصوات ووظائفها ليعطي التركيب السليم للكلمة فالجملة فالخطاب وذلك بمراعاة قواعد الصرف النحو و الكتابة ، وما يقابل هذا هو الوعي بالمعنى و الدلالة (البعد البراغماتي) وكل ذلك يعطي للطفل ثراءا للغوي .

فالمقومات اللغوية اللسانية يتم صياغتها وفقا لموضوعات وخصائص اجتماعية دون أن نلجأ إلى المنهجية اللسانية لأن المفردات تبدو نادرة التمثيل خارج الحقل الدلالي.

إن ارتباط الفكر بمفردات اللغة لا يبرز إلا في إطار التراث المختص بهذا الفكر ومنه تجدر بنا الإشارة إلى أننا نستطيع استخدام مفردات جديدة عن طريق ( الاستعارة و المجاز و الاشتقاق أو الاقتباس )فيكتب لها النجاح لكنها لا تتوافق مع مفهوم اللغة حسب سوسور ولكننا نصدق بفرضية سابير ،كما أننا نجد حلا لكل ما يتعلق ب( الرصيد المعجمي على حساب التأويل السطحي ) في إطار الخطاب و ليس اللغة وفي المقابل يسلك النحو طريقا مختلفا .

ومن جهة أخرى يتمكن المتحدثون من إنتاج و استعمال عددا لا باس به من التنظيمات اللغوية و التي تتماشى مع المتغيرات الاجتماعية و الأسلوبية .

ويعطي المنهج الإحصائي عامل الدقة للسياق الحقيقي ويظهر لنا ذلك على صعيد اللغة الفرنسية مثل الضمير الشخصي (نحن)المستعمل في الممارسة (on) ،والجدير بالملاحظة أن الضمير المجهول انتم (vous) أو أنت (tu) الشفوية ،فهو يكتسب إمكانية الإيحاء الوظيفي وذلك في الممارسة الشفوية وأيضا يكتسب قيمة (toi) بسمة انعدام التحديد في حين أن الضمير التوكيدي ( tu) يميز الضمير المخاطب .

يتخيل الشخص المخاطب في حين اختيار toi و tu و هذا يعني أن الضميرين مواجهان يخضع لإرادة الناطق و لاسيما في الممارسة الشفوية (Dubois.G.1990).

### 4.3-7-5- الممارسة اللغوية :

عندما يصل الطفل إلى هذه المرحلة يكون قد اكتسب سلوكات اجتماعية مختلفة من بينها اللغة كأداة للتخاطب والتوصل وبتوفر عدة أسباب كالنمو الجسمي والعقلي للطفل و النمو النفسي السليم و الاجتماعي و اللغوي و الاقتصادي و الأسري والثقافي .

إن التفاعل الأسري للإباء مع أبناتهم له دور أساسي و مهم في نمو اللغة عند الأطفال و قدرتهم على الكلام فالطفل يولد بهذه القدرة التي تحتاج في نفس الوقت إلى بنية منبهة و قد تتوقف هذه القدرة التي تحتاج في نفس الوقت إلى بنية منبهة و قد تتوقف هذه القدرة التخاطبية أو تضطرب نتيجة لأسباب مختلفة في علاقة الآباء و الأبناء وإذا كانت العلاقات الأسرية بين الوالدين غير سوية و العلاقة بين الأم و الطفل وانشغال الأم عنه فالعلاقة غير وطيدة خاصة في المرحلة قبل التمدرس سيتسبب ذلك في اضطراب الطفل داخل البيت و الهروب إلى الشارع.

كما أن الجانب الثقافي و الاقتصادي مهم جدا فالمستوى التعليمي للآباء مع الأبناء له دور فيرتفع مستوى الانجاز الدراسي للأطفال كما أن مشاركة الآباء في تدريسهم القراءة و غيرها من المواد بالنسبة للغتين سيزيدهم من القدرة المعرفية اللغوية. (Bronckak.T. 1983)

يدخل الكتاب المصور تحديدا عالم الطفل في سن مبكرة و الدراسات تشير إلى أن الطفل في الشهر الثامن عشر وربما قبل ذلك يكون قادرا على تصفح الكتاب و العبث بمجموعة صور والتي تعتبر في نظره لعبة ، والصور الموجودة في الكتاب هي بمثابة حلقة وصل بين خبرة الطفل اليومية و الفعلية وبين قراءة الكتب فالملاحظة الدقيقة و المتكررة لها هي التي تقوده نحو تعلم القراءة و الكتابة و الحكاية و القصة و الشعر .

والمسرح والروضة و اللعب فكل من هذه العوامل سواءا كانت بالعربية أو بالفرنسية فهي تسمح للطفل بتنمية المستويات اللغوية والمعرفية وكما يكتسب في كل هذا السير اللغوية و غير لغوية الشرح ، الوصف ،التفسير واكتساب البنيات النحوية والصرفية وباختلاف الوضعيات(كريمان .ب,ميلي.ص, 2000).

كما أن للروضة و اللعب دور في التنمية الفكرية واللغوية و الاجتماعية له حيث يرى بياجيه (أن اللعب الأكثر بساطة هو عامل تطور معرفي و لغوي ذو وجهين انفعالي وتواصلي فتظهر له ما يسمى بالحوار و الإعلام الذاتي و تلعب الروضة دورا أساسيا في تكوينه وفي أساسها المكمل لدور العائلة كما تتيح الروضة للطفل فرصة التعبير اللفظي و بذلك تتم مهارته اللغوية ومنها التحدث و الاستماع كما تهيئه للقراءة و الكتابة .

– **المدرسة القرآنية:** يتجه الأطفال وهم في عمر4سنوات إلى المدارس القرآنية حيث يتعلمون القراءة، الكتابة،بعض السور القرءانية والمتون والمدائح والقصائد والتي تزيدهم وتنمي الرصيد اللغوي وأدائهم اللغوي .

والرسول صلى الله عليه وسلم أشار إلى دور الأسرة والأهل والمجتمع في اكتساب الطفل حيث قال (كل مولود يولد بالفطرة فأبواه يهودائه أو ينصرانه).

وهذا التنوع في المجالات يمنح حتمتا للأطفال فرصة ممارسة رصيدهم اللغوي اثناء دخولهم نشاطات لغوي مختلفة عن طريق الحوار فالسرد والسير اللغوي الأخرى كالشرح والوصف فتكون الاستمرارية بين البيت–المدرسة– الشارع,وما يزيدهم ذاك الاثراءا في رصيدهم اللغوي والذي يكسب الخطاب ميزة الفعالية اللغوية.

**التعبير:** حديث كامل المعنى يندفع إليه الشخص نتيجة إحساس بالرغبة في التعبير لتبيان فكرة أو وصف مشهد، أو نتيجة دوافع خارجية تدعوه إلى الكلام فيشارك فيه محاورا تارة (مستفسرا أو مجيبا) وواصفا تارة أخرى.
أما المحادثة: فهي حوار ثنائي يتدرب التلاميذ بواسطته على اكتساب القدرة على التحاور وامتلاك لغة الخطاب وأدوات التعبير.

ولا تحقق دروس التعبير والمحادثة نتائجها إلا إذا حرصنا على ما يلي:

أ . أن نثير في التلاميذ أحاسيس وانفعالات وندفعهم إلى التعبير عنها.

ب . أن نشجع التعبير التلقائي ونتقبل كل المحاولات التي يبديها الأطفال في هذا الصدد.

ج . أن نجعلهم يفهمون الأوضاع التي يعبرون عنها والأحداث التي يستنطقونها، والتراكيب التي يحاكونها.

د . أن ننوع المواقف التعبيرية التي تتخذ منطلقا لتصحيح وإثراء لغة الأطفال أو التثبيت مكتسباتهم.

وهذا ما يجب الحرص عليه في الطرق الجديدة المخصصة لتعليم التعبير والمحادثة.

وتهدف دروس التعبير والمحادثة عموما إلى تدريب التلاميذ على أساليب التخاطب والتحاور والتبليغ الشفهي الصحيح، وإكسابهم القدرة على تنظيم الصورة اللغوية تبعا للصورة الفكرية التي يريد المتكلم تبليغها.

وينبغي أن يعلم المعلمون أن الطفل حين ينضم إلى المدرسة لا يكون جاهلا كلية بلغة الخطاب، بل هو يملك رصيدا لغويا ولكنه ناقص ومحرف، ويستخدم اللغة الشفهية ولكنه استخدام عامي وغير منظم، ولهذا يجب تخصيص البرامج الرسمية 6 ساعات على الأقل في الأسبوع للتدريب على المحادثة والتعبير باللغة العربية السليمة، (أي لتعليم اللغة الشفهية) باعتبارها المنطلق الأساسي في ميدان التربية اللغوية، وإذا كان الطفل الذي يأتي إلى المدرسة يملك إمكانات التعبير عن أفكاره وتجاربه فإن على المدرسة أن تهتم بتصحيح وتهذيب هذه الإمكانيات، وتوفير الفرص التي تساعد على إغنائها وتنظيمها، وتثبيت الصالح منها.

ومعنى هذا أن مهمة المعلمين مع الصفوف الدنيا هي تصحيح وتنمية لغة الأطفال، وتهذيب وتنظيم تعابيرهم التي اكتسبوها قبل مجيئهم غلى المدرسة، وبالتالي تنمية القدرة على التواصل والتبليغ بواسطة الاستعمال المتواصل، والإدراك المباشر.

إن تعليم التعبير لا يتم بواسطة تحفيظ قائمة من الكلمات أو طائفة من التراكيب دون أن توفر لها ظروف الاستعمال، ودون أن تربط بحاجات الأطفال وبمستوى إدراكهم، وبالأحداث والظروف التي تحيط بهم، ولذا ينبغي أن تكون التراكيب والصيغ التي تعلم للطفل، أو يدفع إلى ممارسة التعبير بها تجسيما للوضعيات، واستنطاقا للأحداث الجارية التي يعايشها (يصاحبها ويمارسها)، حتى لا يتعب في فهم مدلولاتها، وحتى لا يتعلم لغة لا تتصل بواقعه ولا تفيده في حياته الحاضرة، وعلى هذا الأساس يجب أن تكون الظروف التي يتم فيها تعليم التعبير والمحادثة أقرب ما تكون إلى الظروف الطبيعية، إذ أن أبقى المهارات اللغوية وأرخصها ما تم اكتسابه في جو من العفوية والتلقائية، وفي وسط تتوفر فيه المرئيات والمسموعات التي تتخذ سندا وموضوعا، توفير هذه الظروف (الصورة الثابتة، الصوريات المتحركة، الحوار المباشر، الإلقاء التمثيلي، المواقف التعبيرية) لتصنع من كل ذلك محيطا

لغويا أقرب ما يكون إلى المحيط الطبيعي حتى يساعد ذلك على فهم وامتلاك الاستعمالات اللغوية المختلفة، فالقصص التي تعرض على التلاميذ والصور المشخصة لأحداثها تكون مجالا مثيرا للحوار والتعبير، ومنطلقا طبيعيا لممارسة اللغة، ومن هنا يوصي المعلمون دائما بأن يجعلوا من حصص التعبير والمحادثة حصصا للممارسة اللغوية الحقيقية، والممارسة اللغوية الحقيقية هي التي يستعمل فيها المتحاورون أساليب الحديث المختلفة (النفي، الإثبات، الشرط، الاستفهام، التعجب، الوصف، الخ...) مثلما يجري في الحياة العادية، فالمتحدث في الحياة العادية يسأل أو يجيب ينفي أو يثبت يخبر أو يستفهم، يصف أو يتعجب، إلخ ... ولكي يتعلم التلميذ لغة الخطاب ويتقن استخدامها لابد أن يتدرب على هذه الأوضاع اللغوية المتنوعة، ولابد كذلك من أن يكون كل من يتكلم والمخاطب أو السائل والمجيب في وضع شبه طبيعي يدفع إلى الحديث والحوار، ويفرض صيغا تعبيرية معينة.

**-السرد عن طريق الصور:**

الصور تمثل حوادث مسلسلة بسرد قصة كما أنها تتيح له الفرصة بان يصف ما يجري في كل منها,وفي النهاية يستطيع الطفل أن بسرد القصة دون الاستعانة بالصور والخطوة التالية في مجال النشاط اللغوي تكون بإعادة سرد القصة من الذاكرة والطفل في هذا المستوي عليه أن يسرد القصة بلغة الراشدون مستعملا في ذالك خياله ويصبح عمله تفهم التركيبات اللغوية وما تحويه من معاني .

إن قدرة الطفل على إعادة سرد قصة تتكون من حوادث متعددة عقب سماعه لها ما يدل على مستوى عال من القدرة على التحكم في أفكار تبلورت وارتبطت بمعان لغوية جديدة في ذاكرة الطفل قبل أن ينظمها هو تنظيما منطقيا له طابع القصة ذات الحوادث المسلسلة , وعدد قليل من الأطفال الذين يتمتعون بدرجة عالية من القدرة اللغوية المدعمة بالخبرات المنوعة هم الذين يتمكنون فعلا من الوصول إلى هذا المستوى العالي من الكفاية في سرد القصص (راجح.أ.ع, 1954)

### 3-4-7-6- أصوات اللغة ( الفونيمات ):les phonémes

تعد الفونيمات اصغر وحدات اللغة و التي من خلالها تركب الكلمات و الجمل و العبارات فالخطاب ، وتكون هذه الفونيمات أصوات عديمة المعنى و عندما تتجمع معا وفقا لقواعد معينة ينتج عنها كلمات ذات معنى ومنه فهي تحدد الملامح النطقية و الفيزيقية و السمعية المطلوبة لنطق الكلمات ،وتملك الفونيمات اللغوية معاني نفسية

لكل من المتكلم و السامع للغة ما ،وتشير الدلائل العلمية إلى وجود قدرات داخلية لدى أفراد المجتمع الواحد تمكنهم من التمييز بين أصوات اللغة المختلفة ، وتساهم الخبرة والممارسة في اكتساب اللغة (نبيل .ع،1999).

وهذه الكلمة (JOUE) تتكون من الفونيمات التالية .../e/. /u/. /o/. /j/ . ،يتم تحديد الأصوات التي تدخل في المحصول اللغوي فتتجمع وفق آليات نطق هذه الكلمات ويمكن تشكيل أخرى من خلال هذه الفونيمات وليس بالضرورة أن يعاد ترتيب الفونيمات وليس بالضرورة إن يعاد ترتيب الفونيمات و تعطينا كلمات ذات معاني و قد تكون كلمات عديمة المعنى مثل euoj

إن عملية تشكيل المقاطع و الكلمات ذات المعنى من الفونيمات الصوتية لا يتم بشكل عشوائي اعتباطي حيث أن العملية تحكمها قواعد ضبطية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها .(bonnet.c.2003)

ولكل فونيم وظيفته في الكلمة أي انه يلعب دور مهم فإذا ما حذفنا من الكلمات lampe- rampe et râteau – gâteau الحرف الأول فسوف نتحصل على /I/-/P/ ateau – ateau et /R/- /g/ ampe – ampe كلمات لا معنى لها أو مختلفة عن الأولى .

كما يصبح تنظيم الخطاب أمرا ملموسا على صعيد الدلالة انطلاقا من الأسلوب المنقول (المسرود). ويتحول الوضع إلى العكس والى نقطة عجز عن وصف حدود الأداء الكلامي من خلال عملية رصد الاتجاه ( الزمن والمكان و الحقيقة ) وذلك من خلال تحديد القيمة أو الفعالية المدونة .ويتألف الخطاب من فونيمات ،مقاطع ،مفردات اللغة و عبارات وجمل bredart.S،1997

**3-4-7-7-خصائص اللغة الفرنسية:**

تمتلك اللغة الفرنسية ثراء معلوماتي في الصيغ التالية (القواعد، الصرف، النحو و الكتابة، المفردات، الاستعمال الشفوي) فمثلا تختلف صيغة الجمع من كلمة إلى أخرى و بالطبع يتحكم في ذلك قواعد اللغة الفرنسية crayon – crayons /joyeux – joyeuse/cheval – chevaux/. أما من ناحية الكتابة مثل œil – yeux

وفي الصرف مثل .marche – marchons – marcherai……etc

أما عن التشابه في الكتابة orthographe نجد .Maisons – maison

Courts – cours وهذا في الأفعال أما عن التشابه في النطق conte/comte /compte.

كما يطرح استعمال الروابط و الضمائر و أدوات التعريف وحروف الجر عند مستعمليها غير ناطقين اللغة الفرنسية و خاصة العرب مشكل واضح كما يتطلب الإلمام بقواعد هذه اللغة الممارسة و الاستمرارية الفعلية (ناجي.ك، 1999 ).

فيما يخص les prépositions (de – à – par)فيختلف توظيفها حسب ضرورة الأداء اللغوي مثل. Donner à – recevoir de – remplacer par

إن الضمائر و الأفعال في اللغة الفرنسية قد تعبر عن الضمير الفاعل المجهول بواسطة ( on) وكما بوسعنا أن نستعمل ( أنت، انتم) (dubois.G.1990)

وإذا ما أردنا تحديد هوية المتغير السوسيولغوي (الفاعل المجهول ) حيث تمثل الضمائر البدائل في عملية الانجاز (أنت،ضمير الغائب ،انتم ).

أما عن تركيب الجمل في الحالة العادية أي البسيطة sujet/verbe/ objet

Le chat poursuit le chien /le chien poursuit le chat فيمكن تبديل عناصر الجمل حسب ضرورة الأداء والسياقات اللغوية و البعد المعرفي الاجتماعي.

إذا ما افترضنا أن هناك شخصان من فرنسا سوف نلاحظ أنهما لا يتشابهان في النطق في مواضع كثيرة ،كاستخدام الأفعال المساعدة (الملكية)(être) والكينونة ( avoir) لتشكيل الزمن المركب ،وفي رأي بنفنيست أن الاختلاف في استعمال الأفعال المساعدة فعندما يقول (وقعت) (j'ai tombé) فهو يريد أن يدل على الحدث ، في حين أن عبارة (je suit tombé) تدل على النتيجة الحاصلة.

أما عن صيغة التمني و الإرادة فهي تأتي في أكثر من ثلثي الحالات بعد فعل يجب (il faut) ويلاحظ في الشكل الشفوي الاختلاف بين صيغة التمني والإرادة و بين الصيغة الدلالية (كبه.ع.ج،2003).

**4.3-7-8- من الفعل اللغوي إلى الفعل الخطابي :**

انطلاقا من تمييز أوستن (1962) بين ثلاثة أنواع من أفعال اللغة : فعل مناظر للملفوظ (ويناظر قيمة التعبير ، نفسه :وعد، إثبات ،الطلب...)، وفعل تال للملفوظ (استهداف بعض المرامي التالية للتعبير ، مصرح بها او غير مصرح بها، والمتسببة عنه: إخبار،اطمئنان ، تخويف...)، وفعل متعلق بالملفوظ ذاته (إنتاج و تأليف أصوات أو علامات، أو وحدات تركيبية، وكلها تعطي معنى و توافق السياق) سنصل إلى الفعل الخطابي. (فاخوري.ع،2012)

**أ-الفعل المناظر للملفوظ: Lacté illocutoire**

يظهر الفرق بين الفعل الخطابي والفعل اللغوي من خلال استعمالنا للغة عن طريق التعبير عن رغبتنا و آرائنا، فهذه اللغة تتلاشى بمجرد وصولها إليكم التي قمنا ببثها ومن اجل أن تتحول إلى شي أخر في ذهنكم ، وهدف الخطاب أن يكون مفهوما واضحا فهو يرتكز على السهولة و الوضوح و الانسجام التي حولته إلى شيء أخر تماما.

أما التعبير الخطابي فيمتلك قوة مختلفة بالكامل إذ لا يتعلق الأمر بإنجاز عملية منتهية أي التواصل فقط ، وأن نهايتها تتموضع في مكان ما من الوسط الذي يحيط بنا بسلسلة وحيدة من الحوادث . والفعل اللغوي عوض أن يتدخل ويختفي، يضاعف الحوادث اللغوية على طريقة تشابه – اختلاف. إن قوة ماينا ظر الملفوظ الخطابية ليست في الإثبات ، أو في الوعد، أو في الطلب ، ولكن في إنتاج بنيات لسانية تقول بالإثبات و بالوعد، وبالطلب على مستوى جمل الكلام .

### ب– الفعل التالي للملفوظ: Lacté perlocutoire

لا يهدف النص الخطابي إلى إثارة إجابة مباشرة من ترتيب الحوادث، ولكن إثارة إجابة (القبول أو الرفض ، التحليل أو الانفعال، الخ) لنموذج الفعل اللغوي الذي يقترحه بانج bange، ثلاثة أنواع من الأفعال الخطابية ، تستطيع أن تحدث رد فعل تقديري.

– تستطيع النماذج الخطابية أولا ، أن تشكل نماذج حقيقية تناوبيه للعالم ، نماذج خالية ،و عجائبية، وتنافرية ، أو نماذج تصحيحية :هجائية ، أو نماذج مطابقة :تبريرية وواقعية، الخ .

الوظيفة التطبيقية تستطيع الاختزال ،أو التعقيد ، أو الإقصاء، أو الإضافة ، أو الاستبدال ، أو تحويل بعض المكونات أو العلاقات ... لا تعني بالضرورة إعادة التمثيل أو إعادة الإنتاج ولكنها، مع كل ذلك تتضمن التكوين المسبق ، والإبداع والتشابه مع ما ليس موجودا بشكل موضوعي ،ويتم كل ذلك اثناء الأداء اللغوي بين مستعملي اللغة الواحدة فتكون لهذه النماذج قيمة وصفية للكشف المعرفي.

### ج– الفعل المتعلق بالملفوظ ذاته: Lacté locutoire

يتميز فعل التلفظ الخطابي عادة بإدراج قواعد إضافية (كالعروض) أو تغييرية (كالماضي البسيط في القصة) بالنسبة للاستعمال الجاري ، ولا تكفي هذه القواعد دون شك في تعريف الفعل الخطابي. بالإمكان تبينه في أصناف أخرى من الخطاب ، لكنها تتنوع من ناحية العصر ، والمدرسة ، من كاتب لأخر .إن أهميتها مع ذلك مزدوجة:

أ– يشارك في إبراز النموذج التلفظي المزدوج .

ب– يساعد على خلق تأثيرات دلالية مختلفة.

وبما أن التعبير الخطابي لا يهدف إلى التغيير المباشر للعلاقات الاجتماعية أو غيرها بين المرسل والمتلقين ، فإن نتاج الفعل اللغوي يعرض نفسه ليعبر نحو إدراك مقصدية المتكلم ،عن ذلك بواسطة علامات أكثر أو أقل تعادلا (لسانية أو غير لسانية).

حسب كرايس Grice 1975 فان مبدأ إنتاج الملفوظات هو خاضع للمبادئ المقولة التالية: الكم (لا تقل لا كثيرا ولا قليلا)، و("الكيف أن تكون مساهمتك صادقة")، والعلاقة ("تكملوا في الوقت المناسب")، والطرقة ("كونوا واضحين"). صحيح أن هذه المبادئ ليست دائما محترمة في الاستعمال المألوف. يمكن ألا تكون كذلك بسبب عدم الانتباه، أو الخطأ، أو رفض المتكلمين لتصريح عن الحقيقة للسامع. لكن ممكن كذلك أن تظهر تغييرات في مبدأ ما لا تضر، عرضا أو قصدا خصائص الرسالة اللغوية بشي، المتلقي ضمنيا يفهم ويرد و يتجاوب مع الآخرين، ويتضح لنا ذلك عند الأطفال من العروض، وبناء الحكاية Bredart.S.1997

**4.3-8-البعد البراغماتي و تحليل الخطاب:**

لا يحمل الخطاب أو الملفوظ معناه في جوهره وإنما يحمله في علاقته مع المحيط غير اللساني من جهة، وعلاقته مع وما سيقال من بعد من جهة أخرى.

حسب caron.j. يرى انه لابد من إيجاد طريقة تحليل تسمح بملاحظة النشاط الفعلي للاتصال هذا يعني أن الخطاب هو عبارة عن مجموعة من الملفوظات المنسقة و المتماسكة وليس جمل معزولة ومنه فان الدراسة في هذا الصدد لا تصبح ممكنة إلا تناولت الخطاب في مفهومه العام. هذا ما يسمح للباحث من تجاوز الجملة في إطارها الضيق واهتمامه بتحليل الخطاب، وتمكنه من التقرب أكثر من الاستعمال الحقيقي للغة.

-الوضوح والانسجام la cohérence et cohésion

حسب AdamJ.M إن التحليل الخطاب يجب أن يخضع لمستويين من التحليل :

-مستوي خارجي وننظر إلى الخطاب كفعل كلي ويحدد في البنيات الكبرى ويعنى به تسلسل الأفعال اللغوية في حد ذاتها.

-مستوى دخلي وهو البنيات الصغرى ويهتم بتسلسل الوحدات علي مستوي محلي (الضمائر ،الأدوات النحوية،ظرفي المكان والزمان ،أدوات الربط.....)

ولتوضيح أكثر هذين المفهومين (البنيات الكبرى والصغرى) نؤكد بان الوضوح هو كل ما يربط وظائف الأفعال اللغوية( ما نفعله بالكلمات من شرح وصف تعليق .....)بينما يتعلق الانسجام بالمحتويات الجملية التي لها علاقة بالتدرج المحوري، ترتيب الكلمات، وظيفة الضمائر والأدوات النحوية الأخرى التي تضمن الاستمرارية بين جملتين

هذا ما يسمح للمتكلم – المخاطب الحكم على طبيعة الخطاب.(Nouani.H،1995-1996 ،-218 219).

### 3-4-9-الفعالية اللغوية:LEficate lagaiere

إن الحدث اللغوي متعلق بالنتائج النفسية المحصل عليها بواسطة الكلام على الشاعر أو الأفكار أو أفعال المتكلمين، إن الاهتمام بالوضوح والانسجام يعد أمرا ضروريا في الخطاب حتى يتحقق ادني مستوي من التبادل في الأفكار.لكن هذا غير كافي لأنه كثيرا ما نجد خطابات تتضمن ملفوظات بسيطة (متجانسة) وبين خطابات أشخاص مركبة (غير متجانسة ) حيث يدمج هؤلاء نشاطات لغوية متعددة .

ولاكتساب سير السرد يقتضي اكتساب ميكانيزماته الخاصة لأدائها ومع اشتراط النمو المعرفي عند الأطفال .فيلجا الأطفال غير متمكنين من الأحداث البسيطة على عكس المتمكنين من سير السرد فهم يقدمون خطابات مركبة وبذلك فهم يتحكمون جيدا في ميكانيزمات الحوار،الحوار،الادوار ، إعادة أقوال الشخصيات و الأبطال وإضافة أقوال ، تخيل المواقف والأشياء والزيادة في الأحداث التي لم ترد لا في القصة أو في الحوار المنقول أو في الحدث ،فهم بذلك يدخلون خبراتهم الذاتية و اللجوء إلى أنماط خطابية مشوقة ومنه فان الوصول إلى درجة أعلى أو التوفيق في التعبير لا ينتج فقط عن تسلسل الأحداث والربط بين الملفوظات لكن تحقيق النجاح في تنظيم الخطاب حسب متطلبات السامع وهو ما يوصلنا إلى الفعالية اللغوية.

عن المهارات والأسئلة التي يوجهها الطلاب كما وان البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منها كتابيا لذا يلجئون إلي سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي لو حتى توقف عن التنقية حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فرديا .

**الخلاصة:**

ما يمكن استخلاصه في نهاية هذا الفصل فالمهارات اللغوية تساهم بشكل كبير في اكتساب اللغة الثانية وهي مقومات رئيسية لاتصال بحيث فاكتساب المتمدرس لأشكال الحروف ونطقها وكتابتها في أشكالها المختلفة ويتطلب ذلك تكامل مع القدرات المعرفية فبعد الفهم الضمني للغة وانتباه مستمر للمعلومة اللغوية وتفسيرنا لرسائل اللغوية يبين ذلك اكتساب لبعض المفاهيم الاتصالية وهو ما يسمح لذاكرة باستحضار المعلومات و المدلولات اللغوية ، أما التحدث يعد الشكل الرئيس للاتصال اللغوي، وأنه الوسيلة الأمثل للتعبير والقدرة على مواجهة وإفهام الناس كما أنها أحد المؤشرات للحكم على المتكلم والوقوف على مستواه الثقافي.والاستماع هو البوابة الحقيقية للنطق والإدراك اللغوي وفي الأخير نستنتج من أوراقنا البحثية أن البراغماتية هي تطبيقات محتملة في جميع الميادين كما أنها لا علاقة لها بالنمو اللغوي، و إنما ترتبط ارتباطا وثيقا بالدلالة ، كما يقوم البعد البراغماتي بدوره على أربعة متغيرات متمثلة في (الحالة النفسية ، الإيماءات أو إشارات اللغة ، الجانب الضمني، صياغ الكلام أو النبرة الصوتية) وهو المتغير الفعال في الفعالية اللغوية

# الجانب الميداني

# الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

**تمهيد:**

في الجانب الميداني من هذه الدراسة قمنا بخطوتين أساسيتين ، أو لهما الدراسة الاستطلاعية والتي مكنتنا من ضبط متغيرات الدراسة وأدوات جمع البيانات والدراسة الثانية الدراسة الأساسية والتي تم عرض فيها منهج الدراسة العينة وحدود الدراسة ثم فيها تطبيق البرتوكول ( التشخيص- العلاجي) لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية مع معايير التصحيح.

## 4. 1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة ألبنة الأساسية بحيث هي مرحلة تجريب على عينة الدراسة بقصد مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث وأهدافها نذكر منها مايلي:

- تعديل خطة الدراسة الميدانية وتعديل البنود وتعديل الطرق الاستطلاعية .

-ضبط المتغيرات التي لها علاقة بالدراسة والعينة .

-التأكد من صلاحية المنهج والعينة المستخدم في الدراسة .

-تجريب واختبار أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية .

-ضبط الوقت الذي تستغرقه كل أداة .

-التعرف على الحالات الذين تعانون من صعوبة في اكتساب اللغة الفرنسية وملاحظة مختلف أدائهم قبل التشخيص وبعده (الكفالة).

-محاولة اقتراح بروتوكول التشخيص العلاجي للصعوبات اللغة الفرنسية للطور الابتدائي السنة الخامسة .

تم الدراسة الاستطلاعية في ابتدائيات بمدينة عين صالح وقد قامت الباحثة بتردد على المدارس وبعد الإلمام بأرضية نظرية و هدفنا هو التقرب من المشكل والعينة لغرض تجريب البرتوكول ومعرفة مدى نجاعته .

**4. 1-1-مكان أجراء الدراسة الاستطلاعية وزمانها:** ومع الزيارات المتكررة للمفشية ومديرية التربية والمقاطعة و المفتشين والمعلمين في الندوات والحضور داخل القسم مع التلاميذ في القسم .تبين تفاعل ودعم من طرفهم .

-تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية (ملحق رقم01) بالولاية المنتدبة عين صالح(ملحق رقم 02) على عينة من المجتمع الإحصائي 1605بلغت 859 بنسبة 50% ،دامت الدراسة الاستطلاعية من اكتوبر2013/إلى ماي 2014

وقد توفرت المدارس على الأقسام التالية ولها نظامين ستة مستويات دراسية وهي موضح كما يلي:

**جدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المدارس الابتدائية.**

| اسم المدرسة | عددا الأقسام السنة الخامسة | عدد التلاميذ |
|---|---|---|
| 1- أبو ذر الغفاري | 02 | 62 |
| 2- ابن بأديس | 02 | 55 |
| 3- الخنساء | 02 | 50 |
| 4- عمر ابن عبد العزيز | 02 | 64 |
| 5- المجمع الجديد 01 | 02 | 32 |
| 6- أبو بكر الصديق | 02 | 59 |
| 7- بلال ابن رباح | 02 | 54 |
| 8- الشيخ بوعمامة | 02 | 58 |
| 9- ابن خلدون | 02 | 65 |
| 10-خالد ابن وليد | 02 | 60 |
| 11- نور الدين مناني | 01 | 56 |
| 12- محمد سبابخي | 02 | 51 |
| 13- هنيدي محمد | 02 | 52 |
| 14- علي ابن أبي طالب | 02 | 50 |
| 15- ابن سينا | 02 | 53 |
| 16- خالد بن الوليد | 02 | 38 |
| المجموع | 31 | 859 |

**1.4.2-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:** من حيث الجنس

جدول رقم (02) يمثل خصائص العينة من حيث الجنس .

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 343 | %39.93 |
| أنثى | 516 | %60.06 |
| المجموع | 859 | %100 |

**4. 1-3- منهج الدراسة الاستطلاعية** :إن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي وهو المناسب لوصف وتحليل الظواهر بهدف الكشف والتفسير واستخلاص الملاحظات والنتائج من اجل الاطلاع والإلمام الجيد بالموضوع وبمختلف جوانبه .وأهداف الدراسة تتطلب هذا النوع من مناهج البحث العلمي لاختبار الفرضيات المصاغة ومن اجل الوصول إلى نتائج مرموقة.

**4. 1-4- أداة الدراسة الاستطلاعية** :تمت الزيارات الميدانية المتكررة استطلاعية لبعض مدارس الابتدائي لولاية المنتدبة عين صالح وإجراء مقابلات مع المعلمين والمدراء ومفتشين قصد الإلمام بموضوع الدراسة ومناقشات مع المعلمين ومفتش اللغة الفرنسية والحضور بعض الحصص في هذه المادة لمدة سنتين والاطلاع على محتوى المقرر والمنهاج والاطلاع على بعض الدراسات المحلية للمعلمين والمفتش وحضور بعض الندوات وعلى ضوء ذلك حصرنا بعض الصعوبات وقد وجهنا مجموعة من الأسئلة المكتوبة للمعلمين والثانية لتلاميذ وقدتم الإجابة عنها .

ما هي صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية ؟

ما نسبة انتشار صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية ؟

فيما تظهر صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية ؟.

ما هي أسباب صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية حسب رأيك ؟

ما هي الحلول التي تقترحها لهذه الصعوبات ؟

والاستمارة الموجهة لتلاميذ :

هل هناك صعوبة في اكتساب اللغة الفرنسية في الجنوب بمنطقة عين صالح ؟

هل هي في القراءة أم الكتابة أو في التحدث والاستماع؟

هل تستعمل اللغة الفرنسية في البيت الشارع أو في فناء المدرسة؟

هل لديك صعوبة في فهم اللغة الفرنسية ؟

وبعد الإجابة عن الأسئلة المطروحة وقصد حصر محتوى البرتوكول إضافة إلى الملاحظات الميدانية داخل وخارج المدرسة توصلنا إلى ذلك والخطة التالية تجريب أدوات البحث وقبل ذلك التأكد من صدق وثبات أدوات البحث مع تنظيم الموضوع بشكل منهجي وإثناء ذلك نتعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجه الباحث اثناء تطبيق الأدوات

**-تكوين فريق عمل للاستشارة في بناء الاختبار** :بعد تحديد الهدف العلمي لهذه الدراسة أي الشيء المراد قياسه وكأي مشروع لبناء الاختبار لابد من وجود فريق عمل مكون من عدة تخصصات هي: (تخصص في القياس، وتخصص الإحصاء، وتخصص في السمة المراد بناء الاختبار من أجلها).

اكتفينا بعدد من المعلمين والأساتذة في تخصصات مختلفة و أستاذ مختص في للمتخصص في القياس .

**- تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يتم تطبيق الاختبار عليهم:**

تعنى طبيعة الأفراد ابرز الخصائص التي تميزهم و تحدد تلك الخصائص عادة في مجالات ثلاثة :
السن ، المستوى التعليمي (السنة الخامسة ابتدائي) ،نواحي العجز العقلي و البدني

**– تحديد شكل الاختبار :**

تحديد ما إذا كان الأنسب لهدف الاختبار من حيث الشكل هو اختبار الورقة و القلم او الاختبارات العملية او الاختبارات الاسقاطية ... الخ .

**–أسلوب صياغة البنود :**

استعمال الصيغة الإيجابية كلما أمكن تجنب التعميمات المطلقة في الزمان والمكان ، لأن المفحوص يستدل منها على الإجابة مثل تعبيرات "كل ،دائماً ،أبداً".

أن تتسم مفردات الاختبار بسهولة القراءة وبساطة التعبير حتى لا يكون هناك تفسيرات مختلفة لنفس العبارة.

يجب أن تتعلق المفردة بجانب هام من جوانب السلوك المقاس، وليس بالإغراض أو الجوانب الهامشية أو المتغيرة وغير المميزة، و أن تتدرج مفردات الاختبار من حيث مستوى الصعوبة ، حيث نبدأ بالمفردات السهلة ثم الأقل سهولة وهكذا.

**–إعداد البنود:** بعد النتائج المتحصل عليها من الأسئلة الموجهة لتلاميذ والمعلمين والاطلاع الجيد على الوحدات التعليمية التي يتضمنها مقرر مادة اللغة الفرنسية للسنة الخامسة والحضور مع المتمدرسين السنة الخامسة وبعد التمعن الجيد في نظريات اكتساب اللغة وبصفة عامة في الجانب النظري و الدراسة المقدمة في رسالة الماجستير دراسة وتقديم الصعوبات الاكتساب اللغة الفرنسية للسنة الخامسة ابتدائي بمنطقة عين صالح والاطلاع على نتائج المتمدرسين والمناقشة الفعالة مع المعلمين الاطلاع على المناهج ومحتوى البرنامج الجديد والكلاسيكي لمادة اللغة الفرنسية . قامت الباحثة بحصر الصعوبات التي تتماشى والمنطقة جملة من البنود .

**–صياغة التعليمات:**

ينبغي أن تكون الصياغة واضحة و الوضوح هنا أمر نسبي بمعنى أننا لابد و أن نضع في الاعتبار عند الصياغة طبيعة الأفراد الذين سوف تطبق عليهم الاختبار .

فبناءً على ذلك نتوصل إلى ما إذا كانت التعليمات باللغة العربية الفصحى أم العامية ، مقرؤة أم مسموعة .. الخ ويوجد نوعين من التعليمات:

**– تعليمات للفاحص :**

شرح الهدف من الاختبار للفاحص.

تحديد زمن الاختبار إذا كان موقوتا.

ترتيب الخطوات الأدائية للاختبار.

- **تعليمات للمفحوصين:**

البيانات الخاصة بالمفحوصين.

الهدف من الاختبار وزمنه.

**– عرض البنود على الخبراء** : بعد الانتهاء من كتابة البنود وفق القواعد والشروط المشار إليها سابقا يعرض مطور الاختبار البنود على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص والخبرة في المجال ، ولا بد أن يكون عدد المحكمين كافيا ،ويكون دور المحكمين تحديد مدى ملائمة البنود لقياس السمة من عدم ذلك ، بالإضافة إلى الحكم على وضوح العبارة أو أي اقتراحات يرونها ، ويتم استبعاد البنود غير المناسبة أو إعادة صياغة العبارات غير الواضحة قامت الباحثة بعرض البنود على المحكمين غير المشاركين في بناء وصياغة البنود و هم ثلاثة عشر (11) وهم موضحين في الجدول ملحق رقم (03) طلبت منهم الباحثة إصدار أحكامهم على كل نقطة على حدة. فيما إذا كان بقيس ما وضع من اجله لغرض الحذف ما يمكن حذفه و تعديل ما يمكن تعديله و جاءت قراراتهم بالحذف و التعديل كما يلي :

**أ – الحذف** :

أثناء عملية الحذف قامت الباحثة بعدة مراحل هي :

**– المرحلة الأولى** : طريقة استطلاع أراء المحكمين، والطريقة التي اتبعتها الباحثة في هذه المرحلة هي طريقة استطلاع أراء الحكام أو المحكمين و الخبراء . بحيث اعتمدت هذا الطريقة على فكرة صدق المحتوى و الصدق الظاهري معا بحيث قامت الباحثة بما يلي :

– إعداد بنود الاختبار مرفقة بتعليمات التطبيق تم نسخ عدة نسخ و عرضها على المحكمين و ذلك من اجل إصدار أحكام عن جودة الأسئلة و الصور و التي صممت من اجل التشخيص و العلاج لهذا البرتوكول في اللغة الفرنسية .

– تم استعادة النسخ من الخبراء و المحكمين قامت الباحثة بتفريغ تكرارات تقديراتهم لكل نبد ثم حولت تلك التقديرات للغالبة و حذف بقية البنود والصور .

حيث استخرجت الباحثة عدد البنود التي تحصلت على أراء و أحكام بنسب مئوية تفوق (90%) و هو موضح كما يلي :

**– في اختبار الصعوبات الاجتماعية** :

كان عدد البنود( 15) بندا بنسبة اتفاق عالية تفوق (90%) و (03) بنود لم يتم الاتفاق عنها من إجمالي(15)أصبحت 13 بند.

**– في اختبارات المهارات اللغوية** : نسبة الاتفاق(100%)فقط تم تصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية

**–الجانب البراغماتي** : في هذا الجانب فكان الاتفاق بنسبة (100%)

**– الجانب المعرفي** : فكان نسبة الاتفاق( 100% )

جدول رقم (03) يمثل نسبة الاتفاق الخاصة بالبنود(الصعوبات الاجتماعية والمهارات اللغوية)

| | الصعوبات الاجتماعية نسبة الاتفاق | | الصعوبات المهارات اللغوية نسبة الاتفاق | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم البند | البيت | الشارع | القراءة | الكتابة | الاستماع | التحدث |
| 01 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 02 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 03 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 04 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 05 | %30 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 06 | %100 | %100 | | | | |
| 07 | %100 | %100 | | | | |
| 08 | %100 | | | | | |
| 09 | %32 | | | | | |
| 10 | %100 | | | | | |
| 11 | %100 | | | | | |
| 12 | %100 | | | | | |
| 13 | %100 | | | | | |
| 14 | %100 | | | | | |
| 15 | %00 | | | | | |

البند رقم (05-09-15)البنود المحذوفة تحت التظليل

جدول رقم (04) يمثل نسبة الاتفاق الخاصة بالبنود (الصعوبات المعرفية و البراغماتية)

| | الصعوبات المعرفية | | | الصعوبات البراغماتية | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم المحور | الذاكرة | الانتباه | الإدراك | التعبير الكتابي | التعبير الشفوي |
| 01 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 02 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 03 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 04 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| 05 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |

بعد تحكيم المقياس وبعد إعادة البنود بالشكل المقترح من قبل المحكمين قمنا بتجريب اختبارات البرتوكول التشخيصي العلاجي على عينة مختار للدراسة الاستطلاعية من اجل معرفة مدى تناسب البنود مع فهم ومستوى المتمدرسين و الزمن المستغرق في الإجابة على البنود .

**ب–المرحلة الثانية** : حساب معامل سهولة البنود :

بالنسبة لمجال معامل السهولة فهو يتراوح و المرغوب فيه بين (45% و 55%) إلا أن الكثير من المختصين في القياس النفسي يشيرون إلي انه يمكن أن يتراوح المعامل بين (40% و 60%) ويعد البند مقبولا

معامل السهولة : عدد تلاميذ الذين أجابوا علي البند x 100

عدد أفراد العينة الكلية

فكانت معاملات السهولة للبنود تتراوح بين :(45%و60%) في المستويات الأربعة .

وحيث قامت الباحثة بحذف بعض البنود من خلال حساب معامل سهولة البنود التي كانت محل اتفاق بنسب مرتفعة بتقدير المحكمين ، فكاتب معاملات السهولة للبنود تتراوح ما بين (45% و 60%) في بنود المحاور.

**–المرحلة الثالثة:** حساب صدق البنود (القدرة علي التمييز).

فيه هذا الإجراءقامت الباحثة باستخراج المجموعين المتعارضين بحيث يحسب صدق البند بين أعلى نسبة من المجموعةَ (1) أي المتفوقين و اقل نسبة المجموعة (2) أي الضعفاء في مجال القياس فانه بقدر تعارض المجموعتين تقدر حدة التميز ويتم حسابه من خلال تطبيق معادلة a.pjohnsom– 1951 وهي :

$$م\ ع\ د = \frac{اع - اد}{ف}.$$

بحيث يشير جونسون إلى أن معامل التميز الذي نحصل عليه يتراوح

بين (- 1 و + 1) و شروط قبوله هي :

1- إذا كان موجبا فهذا يعني انه في الاتجاه الموجب و الأفراد في المجموعة العليا أكثر من عدد الأفراد في المجموعة الدنيا.

2- إذا كان لا يساوي الصفر . و هذا يعني أن عدد الذين أجابوا خطا علي البنود و هذا ما يفقده القدرة على التميز .

3- إذا كان أكثر من 0.45 % و أن يقترب من 1 .

أين ما كان معامل التمييز اقل من 0.45% بالنسبة للبند فهي غير مقبولة يتم حذفها

**ج) التعديل :**

بالنسبة لعملية التعديل في البنود فقد تم تعديل بعض الأسئلة في الصياغة بعد أراء المحكمين و بعد الانتهاء من عملية الحذف و حساب معامل السهولة للبنود التي حصلت علي نسب مرتفعة من اتفاق المحكمين و حساب صدق البنود ثم صيغة اختبارات البرتوكول و أصبح قابلا للاستخدام ملحق رقم (03) .

**4. 1-5-وصف البرتوكول:**

**أ- الصعوبات الاجتماعية** :يحتوي على محورين

-يحتوي على البيت13بند والشارع07 بنود

**ب- المهارات اللغوية**

- **الاستماع** : تحتوي على05محاور .
- **التحدث** : يحتوي على 05 محاور .
- **القراءة** : يحتوي على 05 محاور .
- **الكتابة** : يحتوى على05 محاور .

**ج- الصعوبات البرغماتية :**

- **اللغة الشفوية** :05 بنود .
- **اللغة المكتوبة** :05 بنود .

**د-الصعوبات المعرفية**:ويحتوي على

**- الذاكرة** :يحتوي على 05محاور

- **الانتباه**: يحتوي على 05محاور

**الإدراك** :يحتوي على 05محاور .

**4. 1-6-عينه التقنين الأولى:**

يجب أن تكون العينة ممثلة قدر الإمكان للمفحوصين الذين سوف تطبق عليهم الاختبار في الممارسة العملية و يجب ألا تقل عن مائة فرد من عينه المجتمع الأصلي . التأكد من صلاحية التعليمات للمفحوصين

التوصل إلى تقدير تقريبي للزمن الذي يستغرقه الاختبار. الاستقرار على ترتيب الفقرات وفقاً لسهولتها أو لصعوبتها ( معدلة معامل السهولة = الإجابات الخاطئة / الإجابات الصحيحة+الإجابات الخاطئة).

**4. 1-7-عينة التقنين الثانية :**

الهدف من أجرائها التقنين من أن التعديلات التي أدخلت على الاختبارات قد جعلتها أنسب لمستوى المفحوصين و عادة ما يكون عدد أفراد هذه العينة على وجه التقريب أربع أمثال عينه التقنين الأولى .

**تجربة التقنين الأساسية** : تستهدف ثلاث أهداف وهي:

**أ-حساب الثبات**:لضمان الحصول على نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة من الإفراد ، وهذا يعني أن درجات الاختبار لا تتأثر بتغير العوامل أو الظروف الخارجية.ومن أنواعه :طريقة إعادة الاختبار، طريقة الصور المتكافئة، طريقة التجزئة النصفية، طريقة التجانس الداخلي،طريقة التحليل التباين

**ب – حساب الصدق**:أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه ، بمعنى أن يكون الاختبار على صلة بالقدرة أو السمة التي يقيسها .ومن أنواعه : صدق المحتوى،الصدق المرتبط بمحك ،الصدق التميزي ، الصدق التنبؤي ، الصدق العاملي.

**ـ استخراج المعايير:**

والمعيار مستوى قياسي نرجع إليه لفهم دلالة الدرجة التي حصل عليها مفحوص ما في الاختبار .

ومن أنواعها : الدرجة المعيارية ،الدرجة المعيارية المعدلة ، الدرجة التائية المعيارية، الدرجة الجيمية، الميئنيات الدرجات التساعية المعيارية ،الدرجات السباعية المعيارية.

**4. 1-8- طريقة تطبيق البرتوكول**:بعد الحصول على النسخة الأولية وبغد القيام بعملية الحذف التي مرت بمراحل بحيث يتم تجريبه على مجموعة من الأفراد بحيث لا يقل عددهم على 30 فردا وان يقوم مصمم الاختبار باجرءات التطبيق بنفسه وذلك من اجل ضبط الجانب الزمني للاختبار وضبط تعليمات الاختبارات وترتيب بنود الاختبار وفق معامل السهولة والصعوبة .

**-الصدق**: بشير مفهوم الصدق إلى مدى صلاحية الاختبار في قياس الخاصية الذي صمم من اجل قياسه وبمعنى آخر فهو بحيث على تساؤل التالي : ماذا قيس هذا الاختبار . فهو عدة أنواع نجد صدق المحتوى والصدق المرتبط بالمحك – صدق التكوين أما عن طرق حسابه هناك طريقة استطاع آراء الحكام والخبراء :تعتمد هذه الطريقة على فكرة صدق المحتوى والصدق المظهري معا حيث يقوم الباحث بإعداد بنور الاختبار التي تكون أكثر بكثير من اعدد البنود المراد أن يكون عليها الاختبار في نسخته النهائية مرفقة بتعليمات التطبيق ثم ينسخه في عدة نسخ

فيقسمها إلى مجموعة من أحكام والخبراء المختصين في مجال القياس النفسي أو المادة الدراسية التي صمم الاختبار لقياسها إذا كان الاختبار تحصيله وبعد استعادة الباحث النسخ من الخبراء يقدم بتفريغ تكرارات تقديراتهم لكل بيد تم دخول تلك التقديرات إلى نسب مئوية تم يختار البنود التي حصلت على نسبة التقديرات العالية .

–**طريقة النسب المئوية** : المقارنة الطرفية بين المجموعتين المتناقضتين

طريقة حساب معاملات الارتباط بين الاختبار والمحك الخارجي أو الداخلي (الاتساق الداخلي )(معمرية.ب،2002)

**–حساب صدق البروتوكول**: قامت الباحثة بحساب الصدق بطريقتين:

**– الصدق التمييزي:**عند نسبة معينة بين طرفي التوزيع من اجل القيام بالمقارنة الطرفين ما بين المجموعتين المتناقصتين و الضرب في تلك النسبة والعدد الكلي للعينة .

– استخراج النسبة في أفراد العينة بين طرفي التوزيع .

– فئة المرتفعين في درجات الاختبار .

– فئة المنخفضين في درجات الاختبار .

– المقارنة بينهما باستخدام أسلوب إحصائي ملائم هو اختبار تابع .

– تطبيق اختبار تابع .

– و تنفيذ هذه الطريقة في حساب صدق الاختبار من خلال قدرته على التميز بين المجموعتين المتناقضتين

$$ت = \frac{م2 - م1}{\sqrt{\frac{ع2^2 + ع1^2}{ن - 1}}}$$ ت للاختبار ككل = 4.80

**– الصدق المرتبط بالمحك** :

قامت الباحثة بعد 15 يوم من التطبيق الأول بالتطبيق الثاني نفس العينة الأولى وفي نفس الظروف الزمنية والمكانية وتحت نفس الشروط على وذلك من اجل حساب الصدق و الثبات

وقد تحصلنا على قيم تم تسجيلها في الجدول (الملحق (04)

1 –درجات التلاميذ في التطبيق الثاني

2 –حساب المتوسطي المساني و الانحراف المعياري لدراجات التلاميذ في التطبيق الثاني

**–درجات التلاميذ من خلال تقديرات المعلمين**

-حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري من خلال تقديرات المعلمين

-حساب معامل الارتباط بين التطبيق الثاني و نتائج تقديرات المعلمين المدرسون للغة الفرنسية .

المعادلة : ر = $\frac{\text{ن} \times \text{مجس} \times \text{ص} - \text{مجس} \times \text{مجص}}{\sqrt{(\text{ن} \times \text{مجس}^2 - (\text{مجس}^2)(\text{ن} \times \text{مجص}^2) - (\text{مجص})^2}}$

ن : عدد أفراد العينة :

مج س = مجموع الدراجات المحصل عليها في التطبيق الثاني .

مج ص = مجموع الدراجات المحصل عليها حسب تقديرات المعلمين .

مج س2 = مجموع مربعات الدرجات المحصل عليها في التطبيق الثاني .

مج ص2 = مجموع مربعات الدرجات المحصل عليها حسب تقديرات الأستاذة .

(مج س)2 = مربع مجموع الدرجات المحصل عليها في التطبيق الثاني .

(مج ص)2 = مربع مجموع الرجات المحصل عليها حسب تقديرات المعلمين .

معامل الارتباط (ر) = الاختبار ككل أو البرتوكول ككل .

ر =0.98

ويتبين من خلال تطبيق معامل الارتباط يمكننا القول بان معامل الارتباط عالي ومقبول.

**–الثبات:** هو ضمان الحصول على نفس النتائج (تقريبا) إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس الفرد ، ونفس المجموعة حتى الأفراد.

وأنواعه من ثبات الاختبار– ثبات القائم التطبيق – ثبات المصحح.

ثبات نظام التصحيح .إما عن طرف حساب الثبات فنحب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار (معامل الاستقرار عبر الزمن) — والثبات بالصور المتكافئة ، الثبات بالتجربة الصفية — الثبات بين البنود(معمرية.ب،

**–الثبات بإعادة تطبيق الاختبار:**

تعتبر معاملات الثبات الاستقرار عبر الزمن من أهم طرق حساب الثبات و يركز عليها معظم الباحثين أكثر من غيرها وفي هذه الطريقة يتم تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم يعاد التطبيق عليهم مرة وأكثر بالاختبار نفسه في ظروف متشابهة تماما للظروف التي سبق اختبارهم فيها ثم حساب معامل الارتباط المناسب بين أدائهم في المرتين ومعامل الارتباط المناسب يختلف بالاختلاف مستوى القياس فإذا كان في مستوى المسافات المتساوية أو النسبة يستعمل معامل الارتباط الرتب ل سيرمان ومعامل الارتباط بين التطبيقين وهو معامل الثبات.

**– حساب ثبات الاختبار** : وقد تم حساب النسب بطريقتين :

**– طريقة إعادة التطبيق** (الإنسان عبر الزمن)

قامت الباحثة بتطبيق اختبارات البرتوكول علي عينة البحث مرتين التطبيق الأول ثم التطبيق الثاني وذلك بعد 15 يوما علي نفس العينة و قد تم تسجيل درجات التلاميذ في الإجراء الأول ثم دونت درجات التلاميذ في الإجراء الثاني .

ثم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في درجات التلاميذ في التطبيق الثاني

ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول و الثاني .

ن = عدد أفراد العينة

مج س =مجموع الدرجات المحصل عليها في التطبيق الأول

مج ص = مجموع الدرجات المحصل عليها في التطبيق الثاني

مج س$^2$ = مجموع مربعات الدرجات المحصل عليها في التطبيق الأول

مج ص$^2$ = مجموع مربعات الدرجات المحصل عليها في التطبيق الثاني

(مج س)$^2$ = مربع مجموع الدرجات المحصل عليها في التطبيق الأول

(مج ص)$^2$ = مربع مجموع الدرجات المحصل عليها في التطبيق الثاني

ر =0.89

ومنه يتبين أن معامل الثبات عالي ومقبول .

**–معامل الفا لكرونباخ** : تم اختيار هذا المعامل كونه أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار وهذا المعامل يرتبط بثبات الاختبار وبثبات بنوده وحسب كرونباخ فالزيادة نسبة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات .

وصيغة المعادلة الفا كما يلي :

وانطلاقا من درجات التلاميذ في التطبيق الأول ثم حساب تباينات البنود وتباين البرتوكول ككل قامت الباحثة بتطبيق معامل الفا كرونباخ وتحصلت على المؤشرات الإحصائية التالية:

0.58 =

باعتبار معامل الفا من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكونة من درجات مركبة والذي يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده كما يشير إلى أن ازدياد نسبة التباينات للبنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات فان النتائج المحصل عليها من خلال التطبيق المعادلة تبين أن تباين البنود اقل من تباين الاختبار ومعامل الثبات المحصل عليه عالي ومقبول .

**4. 1–9–وصف البرتوكول** : يتكون البرتوكول من أربعة محاور وهي:

**– صعوبات اجتماعية** : تحتوي على :

البيت يحوي :12بند .

الشارع:يحوى 06 بند.

**–صعوبات المهارات اللغوية** : و تحتوي على :

الاستماع : تحتوي على05محاور .

التحدث : يحتوي على 05 محاور .

القراءة : يحتوي على 05 محاور .

الكتابة : يحتوى على05 محاور .

**– الصعوبات البرغماتية :**

اللغة الشفوية :05 بنود .

اللغة المكتوبة :05 بنود .

**–الصعوبات المعرفية:**ويحتوي على

– الذاكرة:يحتوي على 05محاور

– الانتباه: يحتوي على 05محاور

– الإدراك: يحتوي على 05محاور

بالنسبة للصعوبات المعرفية اللغوية في الصعوبات اللغوية فهي تتكون من :

حروف ،مقاطع ،كلمات ،جمل ، نص.

**4. 1–10–تصحيح لبروتوكول :**

– صعوبة المهارات الاجتماعية :66 نقطة

البيت : 43

الشارع : 23

– صعوبة المهارات اللغوية :

الاستماع : 66 نقطة

التحدث : 66 نقطة

القراءة : 66 نقطة

الكتابة :66 نقطة

1 –صعوبات براغماتية :

التعبير الكتابي :50 نقطة

التعبير الشفوية : 50 نقطة

2 –الصعوبات المعرفية :

الذاكرة :66 نقطة

الإدراك :66 نقطة

الانتباه :66 نقطة

بعد الحصول علي النسخة الأولية للبرتوكول قامت الباحثة بإعداده للتطبيق الأولى على أفراد عينة البحث و بعد التعرف علي المستويات و المدارس الابتدائية بعين صالح ،بأشرة الباحثة العملية مباشرة في الأقسام التعليمية ووزعت نسخ من البرتوكول المرفق بتعليمات التطبيق و كيفية الإجابة.

**4. 1-11-زمن البرتوكول**:قامت الباحثة بتحديد زمن تطبيق البرتوكول ككل بحيث استغرق تطبيق كل اختبار حوالي نصف ساعة كما كانت هناك فترات راحة بين كل اختبار وأخر 10دقائق فكان الزمن الاختبار ساعتان ونصف.

**4. 1-12-مرحلة الإخراج و المتابعة:**

- **الإخراج** : ويتضمن طباعة الاختبار(البنود ،والدليل بجزأيه)، وتحديد عدد النسخ، وتنظيم آلية التوزيع على المستفيدين.نوعية الورق، والطباعة، وصورة إخراجها، وكذلك سلامة الإخراج ، وإذا كان فيها صورة أو رسومات فلابد أن تكون ذات جودة عالية ولابد أن نختار الورق المناسب الذي سيتحمل نوعية الاستخدام مع مراعاة الجودة والجانب الاقتصادي. لابد من سلامة الإخراج من حيث الصور والرسومات والكتابة فلا يكون الإخراج رديء فينتج عنه سوء فهم من قبل المفحوص .

**-المتابعة :**

كل عمل يعتريه عيوب ونواقص ، حيث تظهر إذا نزل الاختبار في الميدان، فلابد من الأخذ بالانتقادات التي توجه للمقياس ، ولابد من وضع ملف متابعة بغرض تطوير الاختبار مستقبلاً .

**4. 1-13-نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

صلاحية المنهج المستخدم في الدراسة .

-تم التأكد من وجود تلاميذ يعانون من صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية .

-تم التأكد من الطريقة المناسبة لاختيار افرد عينة البحث .

-تم التأكد من صلاحية الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات .

-تم تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت .

-مناسبة المقاييس والاختبارات المستعملة .

## 4.4- الدراسة الأساسية:

### 4.4-1- منهج الدراسة :

المنهج هو الطريق أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في بحثه أو دراسته للوصول إلى حلول ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف إلى محاولة بناء برتوكول تشخيصي علاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية للمتمدرسين سنة خامسة ابتدائي اعتمدنا منهج الوصفي التحليلي.

### 4.4-2-عينة الدراسة :

تتكون عينة دراستنا من مجموعة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تم اختيار هذا المستوي باعتباره أخر مرحلة في الطور الابتدائي فيكون المتمدرسين قد تعلموا رصيدا معرفيا معتبرا من اللغة الفرنسية أيضا هو مستوى يسهل علينا إجراءات مقابلة وتوزيع لبروتوكول أيضا يكون التلاميذ قادرين على فهم الأسئلة الشفوية والكتابية

جدول (05)يوضح عينة الدراسة (المدارس،الأقسام والتلاميذ)

| اسم المدرسة | عددا الأقسام السنة الخامسة | عدد التلاميذ |
|---|---|---|
| 1- أبو ذر الغفاري | 02 | 62 |
| 2- ابن بأديس | 02 | 55 |
| 3- الخنساء | 02 | 50 |
| 4- عمر ابن عبد العزيز | 02 | 64 |
| 5- المجمع الجديد 01 | 02 | 32 |
| 6- أبو بكر الصديق | 02 | 59 |
| 7- بلال ابن رباح | 02 | 54 |
| 8- الشيخ بوعمامة | 02 | 58 |
| 9- ابن خلدون | 02 | 65 |
| 10- البشير الإبراهيمي | 02 | 65 |

### 4.4-3-مكان إجراء البحث :

لقد أجريت الدراسة الميدانية في مدارس بالولاية المنتدبة عين صالح (ابن خلدون ، الخنساء ، حسان بن ثابت ، عبد الحميد بن باديس ، أو ذر الغفاري ، البشير الإبراهيمي ، المجمع الجديد01، أبو بكر الصديق )

### 4.4-4-اختيار عينة البحث :

تم اختيار العينة وفقا للمتغيرات التالية :

-عدم وجود أي اضطراب كالاضطرابات العضوية او العقلية ، مستوى الذكاء يكون عادي ،عمر المتمدرسين يتراوح بين 10-11 سنة الذكور والإناث معنيون قمنا بمتابعة مجموعة البحث لمدة زمنية تقدر بعام كامل بغرض تطبيق البروتوكول والعينة مختارة بطريقة عشوائيا .

**4.4-5- حجم العينة:**

يبلغ حجم العينة 450 بحيث يمثل نسبة 25 من المجتمع الكلي الأصلي اعتمدنا الطريقة العشوائية في اختيار العدد المطلوب في الدراسة ووقع اختيارنا للمدارس للأسباب التالية: نظرا للتسهيلات من قبل مدراء المدارس فقد تمكنا من إجراء الدراسة دون عراقيل أو صعوبات إدارية .

**4.4-6- تطبيق اختبارات البروتوكول :**

بعد المراحل السابقة تأتي مرحلة تطبيق البروتوكول بحيث تم تجريب البروتوكول على مجموعة من المتمدرسين 450 حالة وتم ضبط العينة وباختيار عشوائي من المجتمع الأصلي .بحيث قام مصمم البروتوكول باجراه بنفسه بعد تجريبه على عينة تجريبه بهدف التخصيص قمنا بتطبيق اختبارات لبروتوكول ثم بعد 15 قمنا بإعادة تطبيقه بهدف إعادة التربية قبل بداية حصص إعادة التربية وسجلنا النتائج ثم أعدنا تطبقه بعد إعادة التربية وقمنا بمقارنة النتائج قبل وبعد نهاية التربية .

**4.4-7-أدوات البحث** :المقابلة و الملاحظة و الاختبارات

**4.4-7-1- اختبار النضج العقلي لقياس الذكاء** :قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل(لجوادانوف) الذي يسمح بتشخيص العمر العقلي والزمني للطفل من 3-14 سنة ويكون بالنحو التالي :نقوم بتقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص وممحاة للتلميذ ونطلب منه رسم رجل والمدة لا تتعدي 10 دقائق ثم نحسب معدل ذكاء التلميذ من خلال إعطاء نقطة لكل جزء ملاحظ بالرسم بحيث يحتوي الاختبار على 73 جزاءا صحيحا وتحول الدرجات الخام إلى العمر العقلي بعد النظر إلى جدول العمر العقلي فنحصل على عمره العقلي ونحول عمره الزمني إلى شهور ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ونضرب في 100 فنحصل على درجة الذكاء .

ـ **المقابلة**:تم التقرب من العينة اثناء تطبيق اختبارات البرتوكول واختبار الذكاء في أقسام المدارس العينة الخاصة بكل مدرسة .

ـ **الملاحظة** : تم رصد وتتبع تحركات الحالات اثناء إجراء الاختبارات وذلك من اجل ضبط النظام والموضوعية

ـ **الاختبارات** : تم اختيار اختبار رسم الرجل من اجل استبعاد الحالات التي تعاني من التخلف العقلي وبهدف ضبط العينة وبعد ذلك تم تطبيق اختبارات البرتوكول.

**4.4-7-2-البروتوكول** : يهدف إلى تشخيص و علاج صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية عند المتمدرسين:

**-اختبار الصعوبات الاجتماعية :**

البيت يحوي :12بند .

الشارع:يحوى 06 بند.

**–صعوبات المهارات اللغوية** : و تحتوي على :

الاستماع : تحتوي على05 محاور .

التحدث : يحتوي على 05 محاور .

القراءة : يحتوي على 05 محاور .

الكتابة : يحتوى على05 محاور .

**–الصعوبات البرغماتية** :

اللغة الشفوية :05 بنود .

اللغة المكتوبة :05 بنود .

**– الصعوبات المعرفية** : اختبار الإدراك واختبار الانتباه والذاكرة

### 4.4–8– الإجراءات البحثية لتطبيق الاختبار القبلي والبعدي:

من أبرز الإجراءات البحثية لتطبيق هذه البرتوكول التشخيصي العلاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمنطقة عين صالح وبهدف اختبار الفرضيات الأربعة:

. توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات الاجتماعية للبرتوكول لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات اللغوية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات المعرفية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في الصعوبات البرغماتية لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

تم تقسيم عينة البحث لمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة

**–مجموعة تجريبية** :ضمت (165) حالة – خفيف (25)حالة –حاد (75)حالة –عميق (65)حالة

**–مجموعة ضابطة**:أيضا ضمت (165) حالة – خفيف (25)حالة –حاد (75)حالة –عميق (65)حالة

كل هذا كان في اختبار البروتوكول القبلي وبعد (15) يوم تم إعادة تطبيق البروتوكول على المجموعة التجريبية

بالنسبة للاختبار القبلي فقد كان في البداية هو اختبار عادة ما يتم تطبيقه قبل إجراء التجربة أو تنفيذ ما يرغب الباحث بقياس أثره و يقصد به المعالجة التجريبية. وكذلك يتم إعادة تطبيق الاختبار وقد تم ذلك غلي المجموعة التجريبية بعد 15 يوما ذلك في الاختبار البعدي وذلك على نفس العينة بالنسبة للمجموعتين

**-مجموعة تجريبية** :ضمت (165) حالة - خفيف (25)حالة -حاد (75)حالة -عميق (65)حالة

**-مجموعة ضابطة**:أيضا ضمت (165) حالة - خفيف (25)حالة -حاد (75)حالة -عميق (65)حالة

وقد استخدمنا نتائج الاختبار القبلي والبعدي لإيجاد الفوارق بين نتائج ما تم قياسه قبل وبعد لتأكيد الأثر لما تم تطبيقه والذي يعرف بالمعالجة التجريبية, أو من عدمية التأثير إن كانت الفوارق غير دالة إحصائية ,وتتعرف أهداف إجراء الاختبار القبلي والبعدي في تحديد المشكلة البحثية وقياسها بشكل دقيق مما يؤكد على مصداقية ودقة النتائج والتأكيد على أهداف إجراء هذه الاختبار وما يراد قياسه . كما وأن ما يميز الاختبار القبلي أنه يقدم كشف عن عدة جوانب قد تفيد الباحث عند تطبيق الاختبار البعدي لتجنب الوقوع فيها بقدم تطبيق الاختبار القبلي والبعدي وكذلك المجموعتين الضابطة والتجريبية إلى زيادة دقة النتائج عند التحليل الإحصائي للبيانات وتأكيد التكافؤ بين المجموعات وتقليل الخطأ العيني.

**4.4-9-الأساليب الإحصائية المستخدمة** :تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه دون الاستعانة بها حيث يفضل هذه الأساليب يمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الدراسة أو عدم وجودها .وفي دراستنا هذه تم جمع المعطيات ،ثم فرزها وتفريغها في جدول قصد معالجتها إحصائيا باستعمال برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss ويتضمن هذا البرنامج العديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة التي تتيح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر ،وقد تم استعمال اختبار كولمغوروف سميرنوف لمعرفة طبيعة البيانات المحصل عليها وما يصلح لدراستها وبعد تطبيق الاختبار تبين أن النتائج ذات توزيع طبيعي حيث يصلح لمعالجتها الأساليب الإحصائية البارامترية كمعامل الارتباط بيرسون واختبار الفروق ( t test ولمزيد من التوضيح انظر الملحق رقم (05)

وقد تم تحليل بيانات الدراسة الحالية بالأدوات الإحصائية التالية:

**-النسب المئوية** : تم الاستعانة بها في هذه الدراسة لوصف خصائص عينة البحث وتحسب النسبة المئوية بالطريقة التالية : (التكرار ÷مجموع التكرارات × 100 ) .

**- المتوسط الحسابي** :هو حساب لدرجات أفراد العينة على بنود الاختبار والمقياس ويعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من ، واقترابها من المتوسط ،وهو مجموع الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة .

**-الانحراف المعياري** : هو الجذر التربيعي لمتوسط مجموع مربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي .

حيث يفيد في معرفة توزيع أفراد العينة أي مدى انسجامهم ومدى صلاحية الاختيار المطبق ويفيد أيضا في مقارنة مجموعة بمجموعة أخرى .

**-معامل الارتباط برسون** : يرمز له بحرف ( r ) ويعد كأحد المؤشرات البارامترية لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين (xوy ) احدها مستقل وثانيهما تابع ، حيث تتراوح قيمة هذا المعامل ما بين (+1 و -1 ) ويستعمل عندما يفترض الباحث أن أي تغير في المتغير الأول يتبعه تغير في المتغير الثاني .

**-اختبار ( T – Test)** : هو اختيار بارامتري يستعمل لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينة المتساوية وغير المتساوية ، وتوجد عدة نماذج لاختبار T ولكل نموذج مجال استخدامه .

**اختبار الفاكروميخ.**

**معامل حجم الأثر لجلاس .**

**معامل التمييز**

**خلاصة :**

لقد تم التطرق بهذه الطريقة لجميع الجوانب التي يحتاجها الباحث لكي تتمتع الدراسة أو أدوات الباحث بأكبر نسبة صدق وثبات في الدراسة الاستطلاعية ويكون الاختبار أكثر تناسبا مع العينة والدراسة ككل.أما الدراسة الأساسية وبعد تطبيق اختبارات البرتوكول فقد خلصت الدراسة إلى مجموع من النتائج والتي سيتم عرضها ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها إحصائيا وبسند نظري وببعض الاراء والدراسات السابقة وذلك في الفصل الموالي.

# الفصل الخامس
# عرض النتائج

**تمهيد:**

تعرض الباحثة في هذا الفصل أهم النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق أدوات الدراسة المختلفة بدا من اختبار رسم رجل لاختيار والتأكد من أن الحالات سليمة وتتمتع بمستوى ذكاء عادي ولا استبعاد حالات التخلف العقلي ، ثم اختبار صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية فقط لتأكد من وجود اللغة الفرنسية ومع العلم أن الاختبار هو تشخيصي واستعماله كمحك ودراسة العلاقة الارتباطية مع البرتوكول فان كانت قوية فان البرتوكول هو فعلا تشخيصي ، ثم تم تطبيق البرتوكول التشخيصي العلاجي على عينة الدراسة سنعرض النتائج والتعليقات كل فرضية من الفرضيات المطروحة.

**1.5–نتائج خطوات تحديد المتمدرسين الذين سيتم تطبيق عليهم اختبارات البروتوكول:**من اجل تحديد نهائيا لعينة الدراسة الأساسية وبهدف استبعاد الحالات لأقل ذكاء من العادي (التخلف العقلي) تم تطبيق اختبار رسم رجل (اختبار الذكاء) على أفراد العينة الأولية(450)تلميذا تم الوصول إلى النتائج التالية:تبين وبعد الحصول على نتائج اختبار أن هناك (100) مستوى ذكائهم أقل من الدرجة العادية حسب اختبار الذكاء وقد بقي من الحالات (350) متمدرسا وهم يمثلون أفراد العينة وذلك قبل تطبيق اختبارات البرتوكول (انظر الملحق 02).

**5. 2– نتائج اختبارات البرتوكول التشخيصي العلاجي :**

**5. 2–1–اختبار الصعوبات الاجتماعية:**

قمنا بتطبيق الاختبار على أفراد العينة (350)تلميذا على النسخة الورقية ثم قمنا بتصحيحه وفقا لسلم التنقيط المقترح من طرف الباحثة وبعد التفريغ تم الحصول على ما يلي:

**أ–بالنسبة للبيت :**

**– البند الأول** : ماذا تسمي هذه الأشياء في البيت ؟

جدول رقم (06) يمثل نتائج البند الأول من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند الأول | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 20 | %2.94 |
| الصورة الثانية | 300 | %44.12 |
| الصورة الثالثة | 50 | %7.35 |
| الصورة الرابعة | 300 | %44.12 |
| الصورة الخامسة | 10 | %1.47 |
| المجموع | 680 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في الصورة رقم (01)محفظة والصورة رقم (03) ثلاجة والصورة رقم (05) مطبخ بحيث كانت نسبهم المئوية على التوالي (2.94%)(7.35% ) وأصغرهم(1.47%)للصورة (05) المطبخ .

**–البند الثاني** :مع من تتحدث اللغة الفرنسية ؟

جدول رقم (07 )يوضح نتائج البند رقم ( 02 ) الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند الثاني | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 06 | %9.37 |
| الصورة الثانية | 08 | %12.5 |
| الصورة الثالثة | 50 | %78.13 |
| المجموع | 64 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في الصورة رقم (01)الأم والصورة رقم (02)الأب في التحاور معهم باللغة الفرنسية بحيث كانت نسبهم المئوية على التوالي (9.3%) أصغرهم نسبة للصورة الأم و (12.5%) للصورة رقم (02)الأب .

**–البند الثالث** : ما نوع الكتب التي في مكتبتكم؟

جدول رقم(08) يوضح نتائج البند رقم (03) الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند الثالث | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 350 | %94.60 |
| الصورة الثانية | 20 | %5.40 |
| المجموع | 370 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في الصورة رقم (02) الكتب باللغة الفرنسية بنسبة ضعيفة جدا (5.40%)على عكس الصورة رقم (02)الكتب باللغة العربية الموجودة عند كل أفراد العينة تقريبا بنسبة (94.60%).

**–البند الرابع** :كم كتاب تقرأه في السنة؟

جدول رقم (09) يمثل نتائج البند الرابع من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند الرابع | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 200 | %88.49 |
| الصورة الثانية | 20 | %8.84 |
| الصورة الثالثة | 5 | %2.23 |
| الصورة الرابعة | 1 | %0.44 |
| المجموع | 226 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة كبيرة في الصورة رقم (04) مجموعة من الكتب والصورة رقم (03)ثلاث كتب تليهما بنسبة أحسن قليلا والصورة رقم (03)كتابين بحيث كانت نسبهم المئوية (8.84%) للصورة (02)،(2.23%)للصورة (03) وأصغرهم(0.44%) للصورة (04) مجموعة من الكتب .

**–البند الخامس:**ما هي الصورة التي تثير اهتمامك؟

جدول رقم (10) يمثل نتائج البند الخامس من الصعوبات الاجتماعية في البيت.

| البند الخامس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الاولى | 07 | %2.95 |
| الصورة الثانية | 30 | %12.66 |
| الصورة الثالثة | 00 | %0.00 |
| الصورة الرابعة | 200 | %84.39 |
| المجموع | 237 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في الصورة رقم (03)كتب اللغة الفرنسية (0.00%)كما توجد صعوبة في الصورة رقم (01)جرائد باللغة الفرنسية تليهما بنسبة أحسن بقليل في الصورة رقم 02القاموس للغة الأجنبية بحيث كانت نسبهم المئوية (2.95%)للصورة (01)(12.66%) للصورة 02 .

**–البند السادس:**ما القنوات الناطقة باللغة الفرنسية ؟

جدول رقم (11) يمثل نتائج البند السادس من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند السادس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 00 | %0.00 |
| الصورة الثانية | 00 | %0.00 |
| الصورة الثالثة | 00 | %0.00 |
| الصورة الرابعة | 00 | %0.00 |
| الصورة الخامسة | 50 | %62.5 |
| الصورة السادسة | 20 | %25 |
| الصورة السابعة | 10 | %12.5 |
| الصورة الثامنة | 00 | %0.00 |
| المجموع | 80 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في كل من الصور رقم (01)و(02) و(03)و (04) و (08) بالنسبة لهاته القنوات الناطقة باللغة الفرنسية بنسبة (0.00% )كما توجد صعوبة عند أفراد العينة في الصور رقم (05)و(06) و(07) بحيث كانت اقل نسبة للصورة (07) بسبة 12.5%) .

**-البند السابع**:ما هي القنوات المفضلة لديك؟

جدول رقم (12) يمثل نتائج البند السابع من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند السابع | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 201 | %19.50 |
| الصورة الثانية | 300 | %29.10 |
| الصورة الثالثة | 290 | %28.13 |
| الصورة الرابعة | 155 | %15.04 |
| الصورة الخامسة | 30 | %2.90 |
| الصورة السادسة | 30 | %2.90 |
| الصورة السابعة | 07 | %0.68 |
| الصورة الثامنة | 08 | %0.78 |
| الصورة التاسعة | 10 | %0.97 |
| المجموع | 1031 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في كل من الصور رقم (05) و(06)و (07)و (08)و(09)بالنسبة لهاته القنوات الناطقة باللغة الفرنسية بنسبة (2.90%)و(2.90%) و (0.68%)و (0.78%)و (0.97%) على التوالي كما توجد صعوبة على أفراد العينة في الصور رقم (01) و(02)و (03) و (04) و بحيث كانت نسبهم ضعيفة ممثلة على التوالي(19.50%) و (29.10%) و (28.13%)و (15.04%).

**–البند الثامن:**ما البرامج التي تشاهدها باللغة الفرنسية ؟

جدول رقم (13) يمثل نتائج البند الثامن من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند الثامن | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 07 | %3 |
| الصورة الثانية | 30 | %15 |
| الصورة الثالثة | 00 | %71 |
| الصورة الرابعة | 200 | %1 |
| المجموع | 237 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في الصورة رقم (03)كتب اللغة الفرنسية (0.00%)كما توجد صعوبة في الصورة رقم (01) جرائد باللغة الفرنسية تليهما بنسبة أحسن بقليل في الصورة رقم (02)القاموس للغة الأجنبية بحيث كانت نسبهم المئوية(% 2.95)للصورة (01)، (12.66%) للصورة (02).

**–البند التاسع:**ما البلدان التي سافرت إليها؟

جدول رقم (14) يمثل نتائج البند التاسع من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند التاسع | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 200 | %33.34 |
| الصورة الثانية | 250 | %41.66 |
| الصورة الثالثة | 20 | %3.34 |
| الصورة الرابعة | 30 | 5% |
| الصورة الخامسة | 100 | %16.66 |
| الصورة السادسة | 00 | %0 |
| الصورة السابعة | 00 | %0 |
| المجموع | 600 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في كل من الصور رقم (06) و (07) بالنسبة للبلدان التي سافرت إليها بنسبة (0.00%)كما توجد صعوبة على أفراد العينة في الصور رقم (02)، (01)، (05) ،(04)و (03) على الترتيب بحيث كانت اقل نسبة للصورة (03) بنسبة (3.34%)

**البند العاشر** :ما هي القنوات الإذاعية التي تسمعها ؟+

جدول رقم (15) يمثل نتائج البند العاشر من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند العاشر | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 105 | %29.17 |
| الصورة الثانية | 20 | %5.56 |
| الصورة الثالثة | 215 | %59.71 |
| الصورة الرابعة | 20 | %5.56 |
| الصورة الخامسة | 00 | %00 |
| المجموع | 360 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في الصور رقم (05) بالنسبة لهاته القنوات الإذاعية التي تسمعها بنسبة (0.00%)كما توجد صعوبة على أفراد العينة في الصور رقم (03)،(01) ،(02)و(04)بحيث كانت اقل نسبة للصورة (02) و (04) بسبة (5.56%) .

**–البند الحادي عشر** :ما الأدوات الاليكترونية المتوفرة لديك في البيت؟

جدول رقم (16) يمثل نتائج البند الحادي عشر من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند الحادي عشر | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 175 | %31.53 |
| الصورة الثانية | 80 | %14.42 |
| الصورة الثالثة | 300 | %54.05 |
| المجموع | 555 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من الصور رقم (03)،(01) و (02) بالنسبة لهاته الأدوات الاليكترونية المتوفرة لديك بالبيت بالترتيب بحيث كانت اقل نسبة للصورة (02) بنسبة (14.42%) .

**–البند الثالث عشر**:بأي لغة تستعملها؟

جدول رقم (17) يمثل نتائج البند الثالث عشر من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند الثالث عشر | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 444 | %80 |
| الصورة الثانية | 111 | %20 |
| المجموع | 555 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة كبيرة في الصورة 02بالنسبة لهاته بأي لغة تستعملها بنسبة (20%)في حين كانت نسبة الصعوبة في الصورة (01) لا بأس بها بنسبة (80%).

**-البند الرابع عشر**:في أي المجالات تستخدمها؟

جدول رقم (18) يمثل نتائج البند الرابع عشر من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند السادس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 100 | %23.54 |
| الصورة الثانية | 25 | %5.88 |
| الصورة الثالثة | 300 | %70.58 |
| المجموع | 425 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من الصور رقم (03)، (01) و (02) بالنسبة لهاته الصور في أي المجالات تستعملها بحيث كانت اقل نسبة للصورة (02) بنسبة (5.88%).

**ب-بالنسبة للشارع:**

**-البند الأول**:ما هي وسائل الاتصال مع الآخرين؟

جدول رقم (19) يمثل نتائج البند الأول من الصعوبات الاجتماعية في الشارع:

| البند الأول | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 150 | %28.30 |
| الصورة الثانية | 80 | %15.10 |
| الصورة الثالثة | 300 | %56.60 |
| المجموع | 530 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في الصور (03)،(01)و(02)بالترتيب بالنسبة لوسائل الاتصال مع الآخرين وكانت الصعوبة الأكبر في الصورة (02)بنسبة (15.10%)

**البند الثاني**:ماذا تسمى هاته الأماكن؟

جدول رقم (20) يمثل نتائج البند الثاني من الصعوبات الاجتماعية في البيت .

| البند الثاني | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 50 | %8.34 |
| الصورة الثانية | 200 | %33.38 |
| الصورة الثالثة | 329 | %54.92 |
| الصورة الرابعة | 00 | %0.00 |
| الصورة الخامسة | 20 | %3.33 |
| المجموع | 599 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في كل من الصور رقم (01)،(02)،(03)،(04)و (08) بالنسبة لهاته القنوات الناطقة باللغة الفرنسية بنسبة (0.00%)كما توجد صعوبة على أفراد العينة في الصور رقم (05)،(06)و(07)بحيث كانت اقل نسبة للصورة (07)بنسبة (12.5%).

**-البند الثالث** :مع من تتكلم اللغة الفرنسية في الشارع؟

جدول رقم (21) يمثل نتائج البند الثالث من الصعوبات الاجتماعية في الشارع .

| البند الثالث | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 80 | %17.66 |
| الصورة الثانية | 50 | %11.03 |
| الصورة الثالثة | 303 | %66.88 |
| الصورة الرابعة | 20 | %4.41 |
| المجموع | 453 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في كل من الصور رقم (01)، (02)،(03)،(04) و (08) بالنسبة لهاته القنوات الناطقة باللغة الفرنسية بنسبة (0.00%) كما توجد صعوبة على أفراد العينة في الصور رقم (05)،(06)و(07)بحيث كانت اقل نسبة للصورة (07)بنسبة (12.5%)

**-البند الرابع**:ما هي الفتات التي تصادفها في الشارع؟

جدول رقم (22) يمثل نتائج البند الرابع من الصعوبات الاجتماعية في الشارع .

| البند الرابع | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 300 | %42.37 |
| الصورة الثانية | 298 | %42.09 |
| الصورة الثالثة | 10 | %1.41 |
| الصورة الرابعة | 100 | %14.12 |
| المجموع | 708 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في كل من الصور رقم (01)،(02)،(03)،(04) و(08)بالنسبة لهاته القنوات الناطقة باللغة الفرنسية بنسبة (0.00%)كما توجد صعوبة على أفراد العينة في الصور رقم (05)،(06)و(07)بحيث كانت اقل نسبة للصورة (07)بسبة (12.5%) .

**-البند الخامس**:ما المجالات التي تستخدم فيها اللغة الفرنسية ؟

جدول رقم (23) يمثل نتائج البند الخامس من الصعوبات الاجتماعية في الشارع

| البند الخامس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 20 | %44،4 |
| الصورة الثانية | 200 | %44،44 |
| الصورة الثالثة | 80 | %78،17 |
| الصورة الرابعة | 150 | %33،33 |
| الصورة الخامسة | 00 | %00،0 |
| المجموع | 450 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في كل من الصور رقم (01)،(02)، (03)،(04)و (08) بالنسبة لهاته القنوات الناطقة باللغة الفرنسية بنسبة (0.00%)كما توجد صعوبة على أفراد العينة في الصور رقم (05)، (06) و(07)بحيث كانت اقل نسبة للصورة (07) بنسبة (12.5%) .

**–البند السادس**:أي من المستويات تزيد من رصيدك المعرفي ؟

جدول رقم (24) يمثل نتائج البند السادس من الصعوبات الاجتماعية في الشارع .

| البند السادس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 299 | %76.89 |
| الصورة الثانية | 80 | %56،20 |
| الصورة الثالثة | 10 | %57،2 |
| المجموع | 389 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة تامة في كل من الصور رقم (01)،(02)، (03)،(04) و (08)بالنسبة لهاته القنوات الناطقة باللغة الفرنسية بنسبة (0.00%)كما توجد صعوبة على أفراد العينة في الصور رقم (05)، (06) و (07) بحيث كانت اقل نسبة للصورة (07) بنسبة (12.5%) .

**5. 2–2– اختبار الصعوبات الجانب اللغوي:**

**5. 2–2–1– القراءة:**

**–المستوى الأول**:اقرأ بصوت مرتفع

جدول رقم (25) يمثل نتائج المستوى الأول من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة.

| المستوى الأول | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| المجموعة الأولى | 305 | 50% |
| المجموعة الثانية | 305 | 50% |
| المجموع | 610 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة لم يجدوا صعوبة تقريبا في كل من المجموعة رقم (01) و (02) بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي قراءة مستوى أول بنسبة (50.00%).

– **المستوى الثاني**:اقرأ قراءة صحيحة.

جدول رقم (26) يمثل نتائج المستوى الثاني من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة.

| المستوى الثاني | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الكتابة الكبيرة | 300 | %50 |
| الكتابة الصغيرة | 300 | %50 |
| المجموع | 600 | 100% |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة لم يجدوا صعوبة تقريبا في كل من الكتابة الكبيرة والصغيرة بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي قراءة مستوى ثاني بنسبة (50.00%).

–**المستوى الثالث**:اقرأ الكلمات التالية.

جدول رقم (27) يمثل نتائج المستوى الثالث من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة.

| المستوى الثالث | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الكلمة الأولى | 350 | %18.97 |
| الكلمة الثانية | 70 | %3.79 |
| الكلمة الثالثة | 50 | %71،2 |
| الكلمة الرابعة | 100 | %42،5 |
| الكلمة الخامسة | 30 | %62،1 |
| الكلمة السادسة | 80 | %33،4 |
| الكلمة السابعة | 115 | %23،6 |
| الكلمة الثامنة | 350 | %97،18 |
| الكلمة التاسعة | 350 | %97،18 |
| الكلمة العاشرة | 350 | %97،18 |
| المجموع | 1845 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من الكلمة رقم (07)،(04)،(06)،(02)،(03)و (05)بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي قراءة مستوى ثالث على الترتيب حيث كانت اقل نسبة للكلمة(05)بنسبة (62،1%)كما لم توجد صعوبة تامة على أفراد العينة في الكلمة رقم (01)،(08)،(09)و(10).

**-المستوى الرابع**:اقرأ الجمل التالية.

جدول رقم (28) يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة.

| المستوى الرابع | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الجملة الأولى | 50 | %84،11 |
| الجملة الثانية | 80 | %95،18 |
| الجملة الثالثة | 20 | %73،4 |
| الجملة الرابعة | 33 | %81،7 |
| الجملة الخامسة | 16 | %79،3 |
| الجملة السادسة | 100 | %69،23 |
| الجملة السابعة | 60 | %21،14 |
| الجملة الثامنة | 30 | %10،7 |
| الجملة التاسعة | 10 | %36،2 |
| الجملة العاشرة | 23 | %45،5 |
| المجموع | 422 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من الجملة رقم (06)، (02)، (07)،(01)،(04)،(08)،(10)،(03)، (05)و (09)بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي قراءة مستوى الرابع على الترتيب حيث كانت اقل نسبة للجملة (09) بنسبة (36،2%).

**-المستوى الخامس**:اقرأ النص.

جدول رقم (29) يمثل نتائج المستوى الخامس من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة.

| المستوى الخامس | عدد الكلمات في النص | عدد الأخطاء |
|---|---|---|
| متوسط عدد الأخطاء | 70 | %85 |
| المجموع | 70 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في النص بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي بنسبة كبيرة .

**5. 2-2-2-الكتابة:**

**-المستوى الأول**:اكتب الحروف من..... إلى .....؟

جدول رقم (30) يمثل نتائج المستوى الأول من الصعوبات الجانب اللغوي كتابة.

| المستوى الأول | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| المجموعة الأولى | 175 | 50% |
| المجموعة الثانية | 175 | 50% |
| المجموع | 350 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة لم يجدوا صعوبة بالغة في كل من المجموعة رقم (01) و(02)بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي كتابة مستوى أول بنسبة (50.00%).

**-المستوى الثاني**:اكتب كتابة صحيحة.

جدول رقم (31) يمثل نتائج المستوى الثاني من الصعوبات الجانب اللغوي كتابة.

| المستوى الثاني | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| المقاطع الكبيرة | 100 | %50 |
| المقاطع الصغيرة | 100 | %50 |
| المجموع | 200 | 100% |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من المقاطع الكبيرة والصغيرة بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي قراءة مستوى ثاني بنسبة (50.00%).

**-المستوى الثالث**:اكتب الكلمات التالية.

جدول رقم (32) يمثل نتائج المستوى الثالث من الصعوبات الجانب اللغوي كتابة.

| المستوى الثالث | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الكلمة الأولى | 350 | %18.97 |
| الكلمة الثانية | 70 | %3.79 |
| الكلمة الثالثة | 50 | %71،2 |
| الكلمة الرابعة | 100 | %42،5 |
| الكلمة الخامسة | 30 | %62،1 |
| الكلمة السادسة | 80 | %33،4 |
| الكلمة السابعة | 115 | %23،6 |
| الكلمة الثامنة | 350 | %97،18 |
| الكلمة التاسعة | 350 | %97،18 |
| الكلمة العاشرة | 350 | %97،18 |
| المجموع | 1845 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من الكلمة رقم (07)، (04)، (06)،(02)،(03)و (05) بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي قراءة مستوى ثالث على الترتيب حيث كانت اقل نسبة للكلمة (05) بسبة (62،1%)كما لم توجد صعوبة تامة عند أفراد العينة في الكلمة رقم (01)، (08)، (09)و (10).

**-المستوى الرابع**:اقرأ الجمل التالية.

جدول رقم (33) يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة.

| المستوى الرابع | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الجملة الأولى | 50 | %84،11 |
| الجملة الثانية | 80 | %95،18 |
| الجملة الثالثة | 20 | %73،4 |
| الجملة الرابعة | 33 | %81،7 |
| الجملة الخامسة | 16 | %79،3 |
| الجملة السادسة | 100 | %69،23 |
| الجملة السابعة | 60 | %21،14 |
| الجملة الثامنة | 30 | %10،7 |
| الجملة التاسعة | 10 | %36،2 |
| الجملة العاشرة | 23 | %45،5 |
| المجموع | 422 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من الجملة رقم (06)، (02)،(07)،(01)،(04)،(08)،(10)،(03)،(05)و (09)بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي قراءة مستوى رابع على الترتيب حيث كانت اقل نسبة للجملة (09) بنسبة (36،2%).

**-المستوى الخامس**:اقرأ النص.

جدول رقم (34) يمثل نتائج المستوى الخامس من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة.

| المستوى الخامس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| النص | 70 | %100 |
| المجموع | 70 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة وجدوا صعوبة في النص بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي بنسبة كبيرة .

### 5. 2-2-3-التحدث:

**-المستوى الأول**: تعرف على الحروف من..... إلى .

جدول رقم (35) يمثل نتائج المستوى الأول من الصعوبات الجانب اللغوي تحدث.

| المستوى الأول | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الحرف الأول | 330 | %17.86 |
| الحرف الثاني | 250 | %13.53 |
| الحرف الثالث | 80 | %4.33 |
| الحرف الرابع | 300 | %16.24 |
| الحرف الخامس | 320 | %17.32 |
| الحرف السادس | 110 | %5.95 |
| الحرف السابع | 115 | %22،6 |
| الحرف الثامن | 60 | %24،3 |
| الحرف التاسع | 107 | % 5 ،79 |
| الحرف العاشر | 175 | %9.47 |
| المجموع | 1847 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة لم يجدوا صعوبة في كل من الحرف رقم (01)،(05) و (04) بينما ازدادت الصعوبة بصفة متوسطة في كل من الحروف (02) و (10)إلى أن أصبحت صعوبة بالغة في كل من الحروف الباقية (07)، (06)، (09)،(03)و(08)على الترتيب بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي تحدث مستوى أول بحيث كانت اقل نسبة للحرف(08)بنسبة (24،3%).

**–المستوى الثاني**:تعرف على المقاطع التالية تعرف صحيح.

جدول رقم (36) يمثل نتائج المستوى الثاني من الصعوبات الجانب اللغوي كتابة.

| المستوى الثاني | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| المقاطع الكبيرة | 100 | %50 |
| المقاطع الصغيرة | 100 | %50 |
| المجموع | 200 | 100% |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من المقاطع الكبيرة والصغيرة بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي قراءة مستوى ثاني بنسبة (50.00%).

**–المستوى الثالث**:تعرف على الصور التالية وعبر عنها.

جدول رقم (37) يمثل نتائج المستوى الثالث من الصعوبات الجانب اللغوي تحدث.

| المستوى الثالث | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 40 | %2.68 |
| الصورة الثانية | 300 | %20.13 |
| الصورة الثالثة | 10 | %0.67 |
| الصورة الرابعة | 20 | %1.34 |
| الصورة الخامسة | 340 | %22.82 |
| الصورة السادسة | 200 | %13.42 |
| الصورة السابعة | 110 | %7.38 |
| الصورة الثامنة | 90 | %6.04 |
| الصورة التاسعة | 50 | %3.35 |
| الصورة العاشرة | 330 | %22.15 |
| المجموع | 1490 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة لم يجدوا صعوبة في كل من الصورة رقم (05)، (10)، (02) و(06)بينما ازدادت الصعوبة بصفة متوسطة في الصورة(07)إلى أن أصبحت صعوبة بالغة في كل من الصور الباقية (08)،(09)،(01)،(04)و (03) على الترتيب بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي تحدث مستوى ثالث بحيث كانت اقل نسبة للصورة(03)بنسبة (0.67%).

**-المستوى الرابع**:تعرف على ما تعنيه الصور في جملة .

جدول رقم (38) يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات الجانب اللغوي قراءة.

| المستوى الرابع | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 20 | %4.55 |
| الصورة الثانية | 50 | %11.36 |
| الصورة الثالثة | 80 | %18.18 |
| الصورة الرابعة | 10 | %2.27 |
| الصورة الخامسة | 90 | %20.45 |
| الصورة السادسة | 40 | %9.09 |
| الصورة السابعة | 90 | %20.45 |
| الصورة الثامنة | 60 | %13.63 |
| المجموع | 440 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في كل من الصور رقم (05)،(07)،(03)،(08)،(02)،(06)،(01)و (04)في التعرف عليها وتركيب الجملة بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي تحصل المستوى الرابع على الترتيب بحيث كانت اقل نسبة للجملة (04)بنسبة (27،2%).

**-المستوى الخامس**:تعرف على إجابات الحوار.

جدول رقم (39) يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات الجانب اللغوي تحدث.

| المستوى الخامس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| النص | 80 | %100 |
| المجموع | 80 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في التعرف على إجابات الحوار بالنسبة لاختبار الصعوبات في الجانب اللغوي تحدث بنسبة كبيرة .

### 5. 2-2-4-الاستماع:

**-المستوى الأول: الحروف**: تم إسماع التلاميذ حروف الهجاء اللغة الفرنسية على شكل أغنية بإيقاع تم اختياره من طرف الباحثة وفي المرة الثانية تم إسماع التلاميذ الحروف بدون إي نغمة أو إيقاع ثم طرحنا السؤال على التلاميذ ماذا عنوان الأغنية أو ماذا سمعت ؟

فقد تم التعرف على الإجابة الصحيحة بنسبة (98%) والباقي لم يتعرفوا عليها.

**-المستوى الثاني :**

**المقاطع**:تم إسماع التلاميذ عشر مقاطع مختلفة وطلب منه إعادة ما سمعه

لم يتمكن سوى (25%) **من** إعادة المقاطع المستمع إليها .

**-المستوى الثالث :**

**- الكلمات**: تم إسماع التلاميذ عشر كلمات متشابهة في النطق ثم طلب منه إعادة ما سمعه .

لم يتمكن سوى( 10%)من التلاميذ من إعادة الكلمات المسموعة بشكل صحيح.

**-المستوى الرابع :**

**-الجمل**: تم إسماع التلاميذ بعض الجمل البسيطة ثم طلب منه إعادتها .

لم يتمكن من إعادة الجمل بشكل صحيح سوى(5%) .

**-المستوى الخامس :**

**-النص** : تم إسماع التلاميذ نص وطلب منهم إعادة النص او محتوى النص .

لم يتمكن من إعادة المطلوب سوى (2%) بشكل مقبول .

### 5. 2-3-الصعوبات المعرفية

**-المستوى الأول** :الحروف

جدول رقم (40) يمثل نتائج المستوى الأول من الصعوبات المعرفية .

| المستوى الأول | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الإدراك | 250 | %29.48 |
| الانتباه | 298 | %35.14 |
| الذاكرة | 300 | %35.38 |
| المجموع | 848 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة متوسطة في الإدراك بينما كانت الصعوبة شبه معدومة بالنسبة للانتباه والذاكرة بالنسبة للمستوى الأول من الصعوبات المعرفية الحروف فكانت النسب على الترتيب (29.48%) إدراك و (35.14%) و (35.38%) انتباه وذاكرة.

**-المستوى الثاني**:المقاطع

جدول رقم (41) يمثل نتائج المستوى الثاني من الصعوبات المعرفية .

| المستوى الثاني | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الإدراك | 302 | %33.51 |
| الانتباه | 300 | %33.29 |
| الذاكرة | 299 | %33.18 |
| المجموع | 901 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة لم يوجدوا صعوبة في كل من الإدراك والانتباه والذاكرة بالنسبة للمستوى الثاني من الصعوبات المعرفية المقاطع و كانت النسب متساوية تقريبا (33.18%)، (33.29%) و (33.51%) ذاكرة انتباه إدراك على الترتيب.

**-المستوى الثالث**:الكلمات

جدول رقم (42) يمثل نتائج المستوى الثالث من الصعوبات المعرفية .

| المستوى الثالث | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الإدراك | 200 | %41.05 |
| الانتباه | 137 | %28.13 |
| الذاكرة | 150 | %30.80 |
| المجموع | 487 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول أن أفراد العينة وجدوا صعوبة في الانتباه بينما كانت الصعوبة متوسطة في كل من الذاكرة و الإدراك بالنسبة للمستوى الثالث من الصعوبات المعرفية الكلمات كانت النسب على الترتيب كما يلي (28.13%)،(30.80%)و (41.05%).

**-المستوى الرابع**:الجمل

جدول رقم (43) يمثل نتائج المستوى الرابع من الصعوبات المعرفية .

| المستوى الرابع | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الإدراك | 100 | %36.51 |
| الانتباه | 104 | 37.96% |
| الذاكرة | 70 | 25.55% |
| المجموع | 274 | %100 |

التعليق:تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة وجدوا صعوبة كبيرة في الذاكرة بينما كانت الصعوبة اكبر بقليل من الذاكرة في كل من الإدراك والانتباه بالنسبة للمستوى الرابع من الصعوبات المعرفية الجمل وكانت النسب على الترتيب كما يلي (25.55%)،(36.51%) و (37.96%).

**-المستوى الخامس**:النص

جدول رقم (44) يمثل نتائج المستوى الخامس من الصعوبات المعرفية .

| المستوى الخامس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الإدراك | 50 | %24.03 |
| الانتباه | 78 | %37.5 |
| الذاكرة | 80 | %38.47 |
| المجموع | 208 | %100 |

التعليق:تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة وجدوا صعوبة كبيرة جدا في كل من الإدراك والانتباه و الذاكرة بالنسبة للمستوى الخامس من الصعوبات المعرفية النص وكانت النسب على الترتيب كما يلي (24.03%)، (37.5%) و (38.47%).

**5. 2-4-الصعوبات البراغماتية :**

**-اللغة الشفوية** :عبر عن الصورة التي تراها

جدول رقم (45) يمثل نتائج اللغة الشفوية من الصعوبات البرغماتية.

| اللغة الشفوية | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الصورة الأولى | 40 | %25.32 |
| الصورة الثانية | 20 | %12.65 |
| الصورة الثالثة | 35 | %22.15 |
| الصورة الرابعة | 45 | %28.49 |
| الصورة الخامسة | 18 | %11.39 |
| المجموع | 158 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة وجدوا صعوبة كبيرة جدا في كل من الصور الخمسة بالنسبة للصعوبات البرغماتية اللغة الشفوية وكانت النسب على الترتيب كما يلي الصورة الخامسة (11.39%)الصورة الثانية (12.65%) الصورة الثالثة (22.15%) الصورة الأولى(25.32%) الصورة الرابعة (28.49%).

**-اللغة المكتوبة**:اكتب في فقرة عن ما تراه في الصورة

جدول رقم (46) يمثل نتائج اللغة المكتوبة من الصعوبات البرغماتية.

| اللغة المكتوبة | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| البند الأول | 20 | %24.09 |
| البند الثاني | 15 | %18.08 |
| البند الثالث | 19 | %22.89 |
| البند الرابع | 17 | %20.48 |
| البند الخامس | 12 | %14.46 |
| مجموع | 83 | %100 |

التعليق :تبين النتائج الموضحة في الجدول إن أفراد العينة وجدوا صعوبة كبيرة جدا شبه معدومة في كل من البنود الخمسة بالنسبة للصعوبات البرغماتية اللغة المكتوبة وكانت النسب على الترتيب كما يلي البند الخامس (14.46%)البند الثاني (18.08%) البند الرابع (20.48%) البند الثالث (22.89%) البند الأول (24.09%).

**5. 3-التشخيص**: بعد تطبيق اختبار البروتوكول على الحالات (350)فقد تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (47) يمثل مجال النقاط المتحصل عليها وعدد الحالات:

| مجال النقط | عدد الحالات |
|---|---|
| من 628-471 | 20 حالة |
| من 471-314 | 50 حالة |
| من 314-157 | 150 حالة |
| اقل من 157 | 130 حالة |

يبين الجدول حسب المجالات النقاط تباين في عدد الحالات فقد كانت أعلى قيمة عند (157-314) نقطة بعدد (150)حالة وهو ما يدل على شدة الصعوبة مع ارتفاع في عدد الحالات ثم يليها الأقل من (157) نقطة ترافق (130) حالة وهي قيمة كبيرة ومعبرة عن الصعوبة وتليها من (471-314) نقطة ترافق (50) حالة وهي متوسطة الصعوبة ثم من (628 -471) نقطة توافق (20)حالة وهى قيمة خفيفة وضعيفة بالنسبة لصعوبة اكتساب اللغة الفرنسية .

**-بالنسبة من 628إلى471 نقطة :**

جدول (48) يمثل النقاط ل (20)حالة في المجال(628)إلى (471) الخاصة بالتشخيص

| الحالات | النقاط |
|---|---|
| 01 | 480 |
| 02 | 495 |
| 03 | 492 |
| 04 | 497 |
| 05 | 491 |
| 06 | 483 |
| 07 | 487 |
| 08 | 481 |
| 09 | 488 |
| 10 | 500 |
| 11 | 533 |
| 12 | 552 |
| 13 | 601 |
| 14 | 603 |
| 15 | 537 |
| 16 | 587 |
| 17 | 523 |
| 18 | 586 |
| 19 | 501 |
| 20 | 503 |

الجدول رقم (49) يبن نقاط المجموعة (1) المجال مابين (628-471) نقطة كانت (20)حالة فقط بعد التشخيص وتطبيق لبروتوكول علي (350)حالة مما يدل على الضعف الشديد الموجود في العينة وبالتالي المجتمع الكلي (5.71%) كانت هي نسبة هاته الفئة فقط تعبر على الصعوبة الحادة الموجدة وهي نسبة جدا ضعيفة لدى المجتمع محل التشخيص.

**-بالنسبة ل 471-314متوسط:**

جدول رقم (49) يبين (50)حالة في المجال (371-314) نقطة بعد التشخيص تحصلنا على الجدول التالي:

| النقاط | عدد الحالات |
|---|---|
| 431-471 | 13 |
| 392-431 | 16 |
| 353-392 | 15 |
| 314-353 | 06 |

الجدول رقم (50) يبين نقاط المجموعة (02) المجال مابين (1-314) نقطة كانت (50)حالة فقط بعد التشخيص (انظر الملحق رقم ) وتطبيق لبروتوكول علي (350) حالة مما يدل على الضعف الموجود في العينة وبالتالي المجتمع، (14.28%) كانت هي نسبة هاته الفئة فقط تعبر على الصعوبة الموجدة لدى المجتمع محل التشخيص.

**-بالنسبة ل 314-157 نقطة ضعيف ( حاد)**

جدول رقم (50)يبين نقاط (150) حالة في المجال (314-157) نقطة بعد التشخيص تحصلنا على الجدول التالي:

| النقاط | عدد الحالات |
|---|---|
| 287-314 | 37 |
| 261-287 | 16 |
| 235-261 | 17 |
| 209-235 | 36 |
| 183-209 | 28 |
| 157-183 | 16 |

الجدول رقم (51) يبن نقاط المجموعة (03) المجال مابين (157-314) نقطة كانت (150)حالة بعد التشخيص وتطبيق لبروتوكول علي (350) حالة مما يدل على القوة الكبيرة الموجود في العينة وبالتالي المجتمع، (42.85%) كانت هي نسبة هاته الفئة تعبر على الصعوبة الحادة الموجدة لدى المجتمع محل التشخيص.

**-بالنسبة ل اقل من 157**

جدول رقم (51) يبين (130) حالة في المجال اقل من (157) نقطة بعد التشخيص تحصلنا على الجدول التالي:

| النقاط | عدد الحالات |
|---|---|
| 131-157 | 46 |
| 105-131 | 46 |
| 79-105 | 26 |
| 53-79 | 12 |
| 27-53 | 00 |
| 0-27 | 00 |

الجدول رقم (51) يبن نقاط المجموعة (04) المجال الأقل من (157)نقطة كانت (130) حالة بعد التشخيص وتطبيق لبروتوكول علي (350) حالة مما يدل على الضعف الموجود في العينة وبالتالي المجتمع (28.59%) كانت هي نسبة هاته الفئة فقط تعبر على الصعوبة العميقة الموجدة لدى المجتمع محل التشخيص.

جدول رقم (52) يمثل تشخيص الحالات مع النسب المئوية:

| مجال النقط | التشخيص | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| من 471-628 | عادي | %5.71 |
| من 314-471 | متوسط / خفيف | %14.28 |
| من 157-314 | حاد / ضعيف | %42.85 |
| اقل من 157 | عميق / ضعيف جدا | %28.59 |

الجدول رقم (52) يبين نوع الحالات المتحصل عليها أثناء تشخيص نتائج تطبيق البروتوكول على (350) حالة بحيث من أصل المجتمع كانت نسبة التشخيص العادي (5.71%)ل(20)حالة فقط الذين لم يتلقوا صعوبة من هذه الدراسة وهي نسبة جدا صغيرة بينما باقي العينة بنسبة (94.29%) ل(330)حالة تلقوا صعوبة من متوسطة إلى حادة جدا حسب التشخيص التالي بعد التشخيص العادي ذو مجال النقاط من (471-628) نقطة بنسبة (5.71%) ل(20)حالة جاء بعده التشخيص المتوسط أو الخفيف ذو مجال النقاط (314-471)نقطة بنسبة (14.28%) ل (50) حالة أحسن بقليل من العادي لكن صغير بالنسبة للعينة مما يعني

وجود صعوبة متوسطة عند هاته الفئة القليلة وجاء بعدها التشخيص الحاد أو الضعيف ذو مجال النقاط من (314-157) نقطة بنسبة (42.85%) ل (150) حالة مرتفعة جدا مثلت أغلبية الأولى العينة مما يعني وجود صعوبة حادة في العينة وبالتالي المجتمع جاء بعدها وأخيرا التشخيص العميق أو الضعيف جدا ذو مجال النقاط اقل من (157)نقطة بنسبة (28.59%) ل (130) حالة مرتفعة مثلت الأغلبية الثانية للعينة مما يعني وجود صعوبة عميقة أو ضعيفة جدا في العينة وبالتالي المجتمع.

ويتبع هذا التشخيص التفصيل في محاور البرتوكول إضافة إلى نسبة الحالات في كل مجموعة الأولى والثانية والثالثة والرابعة وجدنا وحسب الجدول التالي :

جدول رقم (53) يوضح نسبة صعوبات في اختبارات البرتوكول بعد التشخيص

| محاور البرتوكول | النسبة المئوية |
|---|---|
| صعوبات اجتماعية | %42 |
| صعوبات لغوية | %20 |
| صعوبات معرفية | %35 |
| صعوبات براغماتية | %03 |

من خلال الجدول يتضح لنا إن اكبر نسبة صعوبة كانت في الجانب الاجتماعي تقدر ( 42%) ثم تليها الصعوبات المعرفية بنسبة (35%) بعدها الصعوبات اللغوية وتقدر (20%) وفي الأخير نسبة الصعوبات البرغماتية بنسبة (03%) لكن حسب النسب فيمكننا القول بان اكبر صعوبة يتلقها هنا التلاميذ هي الصعوبات البراغماتية ثم بدرجة الثانية هي الصعوبات اللغوية ثم بدرجة ثالثة الصعوبات المعرفية ثم بدرجة رابعة الصعوبات الاجتماعية .

**5. 4-نتائج الاختبار البعدي** : بعد التشخيص تم التعرف على الحالات المعنية شرعنا في اعادة التطبيق وذلك حسب حدة الصعوبة وذلك بعد15 يوما وطلبنا من الحالات الاجابة على اختبارات البرتوكول

بعد القيام بتجريبية التشخيص والحصول على النتائج المسجلة بالجدول أعلاه تبين لينا انه كان لازما علينا إن نقوم بالتعلم ،لدينا (350) حالة تم استبعاد الحالات العادية (20) حالة يعني تبقى (330)حالة هي الحالات التي تعاني فعاليا من صعوبة في اكتساب اللغة الفرنسية ، وبالتالي تم تقسيمها إلى مجموعتين :

1-مجموعة تجريبية :ضمت (165) حالة - خفيف (25)حالة -حاد (75)حالة -عميق (65)حالة

2-مجموعة ضابطة:أيضا ضمت (165) حالة - خفيف (25)حالة -حاد (75)حالة -عميق (65)حالة كل هذا كان في اختبار البروتوكول القبلي وبعد (15) يوم تم إعادة تطبيق البروتوكول على المجموعة التجريبية أما الضابطة فقد كانت شاهدة فقط ولتبين الفرق فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(54 ) يمثل نتائج تطبيق البرتوكول على المجموعة التجريبية

| مجال النقط | التشخيص | الحالات |
|---|---|---|
| من 628-471 | عادي | 50 |
| من 471-314 | متوسط / خفيف | 55 |
| من 314-157 | حاد / ضعيف | 45 |
| اقل من 157 | عميق / ضعيف جدا | 15 |

**-بالنسبة من 628 إلى 471 نقطة :**

جدول رقم (55)يبين نقاط (50) حالة في مجال النقاط (628-471) بعد التعلم قمنا بالتحصيل عل النتائج التالية:

| مجال النقط | عدد الحالات |
|---|---|
| 602-628 | 00 |
| 576-602 | 03 |
| 550-576 | 05 |
| 524-550 | 07 |
| 498-524 | 15 |
| 471-498 | 20 |

الجدول رقم (56) يبن نقاط المجموعة (1) المجال مابين (628-471) نقطة كانت (50) حالة التعلم وتطبيق لبروتوكول للمرة الثانية علي (165)حالة مما يدل على التحسن الموجود في العينة بصفة واضحة من التشخيص بعد تطبيق البروتوكول للمرة الأولى من (5.71%) للمرة الأولى إلى (30.30%) للمرة الثانية من التطبيق ارتفاع في النسبة هاته الفئة بصورة واضحة لكن مازالت تعبر على عدم وجود صعوبة لدى هاته العينة وبالتالي المجتمع محل التشخيص.

**-بالنسبة ل 314-471متوسط**

جدول رقم (56) يبين نقاط (55)حالة بعد اعادة التطبيق في مجال نقاط (314-471)تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:.

| النقاط | عدد الحالات |
|---|---|
| 431-471 | 28 |
| 392-431 | 19 |
| 353-392 | 08 |
| 314-353 | 00 |

الجدول رقم (57) يبين نقاط المجموعة (2)المجال مابين(471-314)نقطة كانت (55)حالة بعد الكفالة وتطبيق لبروتوكول للمرة الثانية على(165)حالة مما يدل على الضعف الموجود في العينة لكن بأقل من التشخيص بعد تطبيق البروتوكول للمرة الأولى من (42.85%) للمرة الأولى إلى(33.33%) للمرة الثانية من التطبيق انخفاض النسبة هاته الفئة بصورة واضحة لكن مازالت تعبر على الصعوبة الموجودة لدى المجتمع محل التشخيص.

**-بالنسبة ل 314-157 نقطة ضعيف ( حاد) :**

جدول رقم(57) يبين نقاط (45)حالة في المجال (157-314) اعادة التطبيق تحصلنا على النتائج التالية:

| النقاط | عدد الحالات |
|---|---|
| 287-314 | 18 |
| 261-287 | 06 |
| 235-261 | 06 |
| 209-235 | 07 |
| 183-209 | 05 |
| 157-183 | 02 |

الجدول رقم (58) يبن نقاط المجموعة (03) المجال مابين(157-314) نقطة كانت (45) حالة بعد الكفالة وتطبيق لبروتوكول للمرة الثانية على(165) حالة مما يدل على الضعف الموجود في العينة لكن بأقل من التشخيص بعد تطبيق البروتوكول للمرة الأولى، من (42.85%)للمرة الأولى إلى(27.27%) للمرة الثانية من التطبيق انخفاض في النسبة هاته الفئة بصورة واضحة لكن مازالت تعبر على الصعوبة الحادة الموجودة لدى المجتمع محل التشخيص.

**-بالنسبة ل اقل من 157:**

جدول رقم (58) يبين النتائج بعد إعادة التطبيق بالنسبة لأقل من (157):

| النقاط | عدد الحالات |
|---|---|
| 01 | 156 |
| 02 | 155 |
| 03 | 154 |
| 04 | 152 |
| 05 | 150 |
| 06 | 149 |
| 07 | 148 |
| 08 | 153 |
| 09 | 155 |
| 10 | 150 |
| 11 | 147 |
| 12 | 146 |
| 13 | 156 |
| 14 | 154 |
| 15 | 149 |

الجدول رقم (58) يبين نقاط المجموعة (04) المجال الأقل من (157)نقطة كانت (15) حالة فقط بعد التعلم وتطبيق لبروتوكول للمرة الثانية علي (165)حالة مما يدل على الضعف الموجود في العينة لكن بأقل من التشخيص بعد تطبيق البروتوكول للمرة الأولى، من (28.59%)للمرة الأولى إلى (9.09%) للمرة الثانية من التطبيق انخفاض في النسبة هاته الفئة بصورة واضحة لكن مازالت تعبر على الصعوبة العميقة الموجدة لدى المجتمع محل التشخيص .

**-كفالة لبعض الحالات مع التفصيل في كامل اختبارات البرتوكول:**

**-الحالة (س، ب):متوسطة**

**الصعوبات الاجتماعية:**

**البيت:**

1- Comment appelles –tu les choses suivantes dans la maison ?

الصورة 01:Refrigeratorتعرف

الصورة 02:Cuisineتعرف

الصورة 03:Televisionتعرف

الصورة 04:Cartableتعرف

الصورة 05: Ordinateur لم يتعرف

2-Avec qui parles –tu la langue française?

الصورة 01:le Père لم يتعرف

الصورة 02: Les frèresتعرف

الصورة 03:La mère لم يتعرف

3-Quels types de livres dans votre bibliothèque ?

الصورة 01:Livres arabesتعرف

الصورة 02:Livres français لم يتعرف

4-Combien de livres lis-tu par an ?

الصورة 01:un livreتعرف

الصورة 02:deux livres لم يتعرف

الصورة 03:trois livres لم يتعرف

الصورة 04:De nombreux livres لم يتعرف

5-Quelle est l'image qui t'intéresse ?

الصورة 01:Journaux لم يتعرف

الصورة 02:contes pour enfants لم يتعرف

الصورة 03:le dictionnaireتعرف

الصورة 04:histoires لم يتعرف

6-La Quelles des chaînes est en française ?

الصورة 01:France 3 لم يتعرف

الصورة 02:TV5 لم يتعرف

الصورة 03:France 24 لم يتعرف

الصورة 04:France TV لم يتعرف

الصورة 05: T F I لم يتعرف

7-Quelles chaînes préférez-vous ?

الصورة 01: Semsemتعرف

الصورة 02: Spacetoonتعرف

الصورة 03: Toyoureldjenaتعرف

الصورة 04: Braaemتعرف

الصورة 04: mbc3تعرف

8-Quels programmes regardes-tu en langue française

الصورة 01: des filmsلم يتعرف

الصورة 02: les programmes sportifsلم يتعرف

الصورة 03: nouvellesinformationsلم يتعرف

9- Quels pays vous visité **?**

الصورة 01: Tamanrassetتعرف

الصورة 02: Algerتعرف

الصورة 03: Tmimoun Adrarلم يتعرف

الصورة 04: Egypteلم يتعرف

الصورة 05: Arabie Saouditeلم يتعرف

الصورة06: Franceلم يتعرف

10-Quelles chaines de radio que tu entends ?

الصورة 01: Radio deuxième canalhgz لم يتعرف

الصورة 02: Delight Radio لم يتعرف

الصورة 03: radio algérienneتعرف

الصورة04: La radio internationale algérienneلم يتعرف

11-Quels sont les moyens électroniques disponibles chez toi à la maison ?bnb

الصورة 01: téléphone portabletéléphone mobileتعرف

الصورة 02: La tabletteتعرف

الصورة 03: ordinateur portableلم يتعرف

12-En quelle langue ?

الصورة 01:Langue Arabeتعرف

الصورة 02:Langue françaiseلم يتعرف

13- Dans quels domaines utilises –tu ces appareils

الصورة 01:Communicationcommunication socialeلم يتعرف

الصورة 02:de jouerتعرف

الصورة 03:L'apprentissageلم يتعرف

الصورة 04:communication directeلم يتعرف

الصورة 05:Publipostagemessagesune letterلم يتعرف

**L'entourage**

1-Quels sont les moyens de communication avec les autres ?

الصورة 01 :La communication via les sites de réseaux sociauxلم يتعرف

الصورة 02:Communication sur Internetلم يتعرف

الصورة 03:Les messages de communication sont écritsلم يتعرف

2-Avec qui، vous parlez en langue française dans la rue?

الصورة 01:avec les parentsلم يتعرف

الصورة 02:avec votre médecinلم يتعرف

الصورة 03:l'enseignantele paramètreلم يتعرف

الصورة 04:avec les frèresتعرف

3-Quels sont les affiches que tu rencontres dans la rue

الصورة 01:Pharmacieتعرف

الصورة 02:Boulangerie ET PÂTISSERIEلم يتعرف

الصورة 03:Algérie Posteتعرف

الصورة04:Algérie Télécomلم يتعرف

4-Dans quels domaines vous l'utilisez la langue française ?

الصورة 01:dans le théâtreلم يتعرف

الصورة02:avec le clownلم يتعرف

الصورة 03:Dans les jeux collectifsتعرف

الصورة 04:Dans les jeux individuelsتعرف

5-Les quels des niveaux augmentent ton bagage linguistique la maison?

الصورة 01:la rueتعرف

الصورة 02:l'écoleتعرف

الصعوبات اللغوية:

1-قراءة:

المستوى الأول:lis à haute voix 1-تعرف 2-لم يتعرف

المستوى الثاني :lis correctement 1-لم يتعرف 2-تعرف

المستوى الثالث:lis les mots suivants

1-تعرف 2-تعرف 3-تعرف 4-لم يتعرف 5-لم يتعرف 6-تعرف 7-تعرف 8-لم يتعرف 9-لم يتعرف 10-لم يتعرف

المستوى الرابع:lis les phrases suivantes

1-تعرف 2-لم يتعرف 3-لم يتعرف 4-لم يتعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7-لم يتعرف 8-لم يتعرف 9-لم يتعرف 10-لم يتعرف

المستوى الخامس :Lire le texte لم يتعرف

2-كتابة :

المستوى الأول: écris de A jusqu'à z 1- تعرف 2- لم يتعرف

المستوى الثاني :écris les syllabes suivantes 1-تعرف 2-لم يتعرف

المستوى الثالث :la consigne: complète par

1-تعرف 2-لم يتعرف 3-لم يتعرف 4-لم يتعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7-تعرف8-تعرف 9-تعرف 10-لم يتعرف

المستوى الرابع : Ecris les phases suivantes

1-تعرف 2-تعرف 3-تعرف 4-تعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7-لم يتعرف8-لم يتعرف 9-تعرف 10-لم يتعرف

المستوى الخامس :Croisez ce que vous voyez لم يتعرف

3-التحدث:

المستوى الأول:Reconnaissance de caractères

1- تعرف 2-تعرف 3-تعرف 4-تعرف 5-تعرف 6-تعرف 7-لم يتعرف 8-تعرف 9-لم يتعرف 10-لم يتعرف

المستوى الثاني :Apprenez les sections de personnage

1-تعرف 2-لم يتعرف

المستوى الثالث:Apprenez quelles sont les images

1-تعرف 2-تعرف 3- تعرف 4- تعرف 5-تعرف 6-لم يتعرف 7-لم يتعرف8-لم يتعرف 9-لم يتعرف 10-لم يتعرف

المستوى الرابع:Apprenez quelles images expriment et expriment

1-تعرف 2-تعرف 3-تعرف 4-تعرف 5-تعرف 6-لم يتعرف 7-لم يتعرف8-لم يتعرف

المستوى الخامس :Compléter le dialogue لم يتعرف

الصعوبات المعرفية :

المستوى الأول :الحروف

الإدراك: تعرف الانتباه :لم يتعرف الذاكرة: تعرف

المستوى الثاني:المقاطع

الإدراك: لم يتعرف الانتباه: تعرف الذاكرة: لم يتعرف

المستوى الثالث:الكلمات

الإدراك: تعرف الانتباه: لم يتعرف الذاكرة: تعرف

المستوى الرابع:الجمل

الإدراك: لم يتعرف الانتباه: تعرف الذاكرة :لم يتعرف

المستوى الخامس:النص

الإدراك: لم يتعرف الانتباه: لم يتعرف الذاكرة: تعرف

الحالة (ن،ف):ما عندها صعوبة

الصعوبات الاجتماعية:

البيت :

-Comment appelles –tu les choses suivantes dans la maison ?1

الصورة 01:Refrigeratorيتعرف

الصورة 02: Cuisineيتعرف

الصورة 03: Televisionيتعرف

الصورة 04:Cartableيتعرف

الصورة 05:Ordinateurيتعرف

2-Avec qui parles –tu la langue française?

الصورة 01:le Pèreيتعرف

الصورة 02:Les frèresيتعرف

الصورة 03:La mèreيتعرف

3-Quels types de livres dans votre bibliothèque ?

الصورة 01:Livres arabesيتعرف

الصورة 02:Livres françaisيتعرف

4-Combien de livres lis-tu par an ?

الصورة 01:un livreيتعرف

الصورة 02:deux livresيتعرف

الصورة 03:trois livresيتعرف

الصورة 04:De nombreux livresيتعرف

5-Quelle est l'image qui t'intéresse ?

الصورة 01:Journauxيتعرف

الصورة 02:contes pour enfantsيتعرف

الصورة 03:le dictionnaireيتعرف

الصورة 04:histoiresيتعرف

6-La Quelles des chaînes est en française ?

الصورة 01:France 3لميتعرف

الصورة 02:TV5لميتعرف

الصورة 03:France 24 لم يتعرف

الصورة 04:France TV لم يتعرف

الصورة 05:T F I لم يتعرف

7-Quelles chaînes préférez-vous ?

الصورة 01:Semsemتعرف

الصورة 02:Spacetoonتعرف

الصورة 03:تعرفToyoureldjena

الصورة 04:Braaemتعرف

الصورة 04:mbc3 تعرف

8-Quels programmes regardes-tu en langue française?

الصورة 01:des films لم يتعرف

الصورة 02:les programmes sportifsتعرف

الصورة 03:nouvellesinformationsلم يتعرف

9-Quels pays vous visité **?**

الصورة 01:Tamanrassetتعرف

الصورة 02:Algerتعرف

الصورة 03:Tmimoun Adrarلم يتعرف

الصورة 04:Egypte لم يتعرف

الصورة 05:Arabie Saoditeتعرف

الصورة06:Franceلم يتعرف

10-Quelles chaines de radio que tu entends ?

الصورة 01:Radio deuxième canalhgzلم يتعرف

الصورة 02:Delight Radioلم يتعرف

الصورة 03:radio algérienneتعرف

الصورة04:La radio internationale algérienneتعرف

11-Quels sont les moyens électroniques disponibles chez toi à la maison ?

الصورة 01:téléphone portabletéléphone mobileتعرف

الصورة 02:La tabletteتعرف

الصورة 03:ordinateur portableتعرف

12-En quelle langue ?

الصورة 01:Langue Arabeتعرف

الصورة 02:Langue françaiseلم يتعرف

13- Dans quels domaines utilises –tu ces appareils

الصورة 01:Communicationcommunication socialeتعرف

الصورة 02:de jouerتعرف

الصورة 03:L'apprentissage لم يتعرف

الصورة 04:communication directeلم يتعرف

الصورة 05:Publipostagemessagesune letterيتعرف

**L'entourage**

1-Quels sont les moyens de communication avec les autres ?

الصورة 01 :La communication via les sites de réseaux sociauxلم يتعرف

الصورة 02:Communication sur Internetتعرف

الصورة 03:Les messages de communication sont écritsلم يتعرف

2-Avec qui، vous parlez en langue française dans la rue?

الصورة 01:avec les parentsلم يتعرف

الصورة 02:avec votre médecinلم يتعرف

الصورة 03:l'enseignantele paramètreلم يتعرف

الصورة 04:avec les frèresلم يتعرف

3-Quels sont les affiches que tu rencontres dans la rue

الصورة 01:Pharmacieتعرف

الصورة 02:Boulangerie ET PÂTISSERIEلم يتعرف

الصورة 03:Algérie Posteتعرف

الصورة04:Algérie Télécomلم يتعرف

4-Dans quels domaines vous l'utilisez la langue française ?

الصورة 01:dans le théâtreلم يتعرف

الصورة02:avec le clownلم يتعرف

الصورة 03:Dans les jeux collectifs لم يتعرف

الصورة 04:Dans les jeux individuels لم يتعرف

5-Les quels des niveaux augmentent ton bagage linguistique la maison

الصورة 01: la rue لم يتعرف

الصورة 02:l'école لم يتعرف

الصعوبات اللغوية:

1-قراءة:

المستوى الأول:lis à haute voix 1-تعرف 2-لم يتعرف

المستوى الثاني :lis correctement:1-لم يتعرف 2-تعرف

المستوى الثالث:lis les mots suivants

1-لم يتعرف 2-لم يتعرف 3-لم يتعرف 4-لم يتعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7-لم يتعرف8-لم يتعرف 9- لم يتعرف10-لم يتعرف

المستوى الرابع:lis les phrases suivantes

1-لم يتعرف 2-لم يتعرف 3-لم يتعرف 4-لم يتعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7- لم يتعرف8-لم يتعرف 9-لم يتعرف 10-لم يتعرف

المستوى الخامس :Lire le texte لم يتعرف

2-كتابة :

المستوى الأول:écris de A jusqu'à z 1-تعرف 2-لم يتعرف

المستوى الثاني :écris les syllabes suivantes 1-لم تعرف 2-تعرف

المستوى الثالث :la consigne: complète par:

1-لم يتعرف 2-لم يتعرف 3-لم يتعرف 4-لم يتعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7- لم يتعرف8-لم يتعرف 9-لم يتعرف 10-لم يتعرف

المستوى الرابع :Ecris les phases suivantes

1-تعرف 2-لم يتعرف 3-لم يتعرف 4-تعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7- لم يتعرف8-لم يتعرف 9-لم يتعرف 10-لم يتعرف

المستوى الخامس :Croisez ce que vous voyez لم يتعرف

3-التحدث:

المستوى الأول :Reconnaissance de caractères

1-لم يتعرف 2-تعرف 3-تعرف 4-لم يتعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7- تعرف8-لم يتعرف 9-لم يتعرف 10-لم يتعرف

المستوى الثاني :Apprenez les sections de personnage

1-لم يتعرف 2- تعرف

المستوى الثالث:Apprenez quelles sont les images

1-تعرف 2-لم يتعرف 3-لم يتعرف 4-لم يتعرف 5-تعرف 6-لم يتعرف 7- لم يتعرف8-لم يتعرف 9-تعرف 10-لم يتعرف

المستوى الرابع:Apprenez quelles images expriment et expriment

1-لم يتعرف 2-لم يتعرف 3-لم يتعرف 4-لم يتعرف 5-لم يتعرف 6-لم يتعرف 7- لم يتعرف8-لم يتعرف

المستوى الخامس :Compléter le dialogueلم تعرف

الصعوبات المعرفية :

المستوى الأول :الحروف

الإدراك: لم يتعرف الانتباه: تعرف الذاكرة: تعرف

المستوى الثاني: المقاطع

الإدراك: لم يتعرف الانتباه: لم يتعرف الذاكر: تعرف

المستوى الثالث:الكلمات

الإدراك: لم يتعرف الانتباه: لم يتعرف الذاكرة: لم يتعرف

المستوى الرابع:

الإدراك : لم يتعرف الانتباه: لم يتعرف الذاكرة: لم يتعرف

المستوى الخامس:

الإدراك : لم يتعرف الانتباه: لم يتعرف الذاكرة: تعرف .

**5. 5– التحليل الإحصائي :**

**5. 5 – الفرضية العامة :**

تم تطبيق اختبار صعوبة اكتساب اللغة الفرنسية الذي تم تعديله وتكيفه وتقنينه على البيئة في منطقة عين صالح في مذكرة الماجستير في 2008 ولغرضين أساسين في هذه الدراسة وقد تم ذكرهما ،على عينة الدراسة الأساسية لمعرفة مدى تداخل البرتوكول والاختبار مع العلم انه يسمح بتشخيص الصعوبات كمحك .وبهدف حساب العلاقة بينهما، فقد تحصلنا على نتائج اختبار صعوبة اكتساب اللغة الفرنسية ونتائج اختبارات البرتوكول على عينة الدراسة الأساسية ثم قمنا بحساب معامل الارتباط "ر" وقد تحصلنا على ما يلي (انظر الملحق 06):

ر= 0.82

وهذا يعبر على انه هناك علاقة قوية بين الاختبار صعوبة اكتساب اللغة الفرنسية واختبارات البرتوكول التشخيصي العلاجي لصعوبة اكتساب اللغة الفرنسية وهو ما يسمح لنا بالقول بان هذا البرتوكول هو أيضا يسمح بتشخيص صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية .

**حساب المتوسط الفرضي :**

من اجل معرفة القيمة الحقيقة التي تسمح بالقول من أن فعلا هذه الحالة لديها صعوبة أم لا

يجب حساب المتوسط الفرضي لكل اختبار في البرتوكول

**المتوسط الفرضي لاختبار الصعوبات الاجتماعية = أدنى علامة +أعلى علامة/2**

2/66+20 =

**المتوسط الفرضي لاختبار الصعوبات الاجتماعية =43**

**المتوسط الفرضي لاختبار الصعوبات اللغوية = أدنى علامة +أعلى علامة/2**

**146=**

**المتوسط الفرضي لاختبار الصعوبات المعرفية = أدنى علامة +أعلى علامة/2**

2/198+21=

**109.5=**

**المتوسط الفرضي لاختبار الصعوبات البراغماتية = أدنى علامة +أعلى علامة/2**

2/100+10=

**55=**

**حساب المتوسط الفرضي للبرتوكول ككل = أدنى علامة +أعلى علامة/2**

**353.5=**

وهي النقطة التي يسمح عندها البرتوكول من الحكم على الحالات (التشخيص) يعني ذلك انه كل الحالات التي تحصلت على مجموع نقاط اقل من قيمة المتوسط الفرضي هي حالات تعاني من صعوبة في **اكتساب** اللغة الفرنسية وقد تكون حادة أو عميقة ، أيضا فيما يخص اختبارات البرتوكول كل قيمة هي اقل من قيمة المتوسط الفرضي لكل اختبار هي قيمة تعبر عن الصعوبة في الاختبارات.

- جدول رقم (59) يوضح الاختبار القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموعة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 165 | 389.240 | 112.367 | 44.620 | دالة عند 0.01 |
| الضابطة | 165 | 388.175 | 111.748 | | |

من خلال الجدول نلاحظ إن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (388.175) وانحراف معياري قدره (111.748)أما المجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط درجات التلاميذ في اختبارات البرتوكول (389.240)وبانحراف معياري قدره(112.367) وتبدو مبدئيا هذه النتائج في الاختبارات القبلية متقاربة إلى حد ما وهذا ما تبين من خلال اختبار (ت) حيث بلغت قيمته (44.620) وهو دال عند مستوى (0.05) ما يجعلنا نقول إنه لا توجد فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبارات البرتوكول .

جدول رقم (60) يوضح تحليل التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

| المجموعات | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | مستوى الدلالة | قيمة ايتا | مربع ايتا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 3643 | 3643 | 164 | دالة عند 0.05 | 0.27 | 0.07 |
| داخل المجموعات | 522729 | 4900 | 110 | | | |
| المجموع الكلي | 526372 | | 114 | | | |

يظهر من خلال الجدول إن حجم التباين حسب المعاملات بين المجموعتين في الاختبار القبلي قد بلغت (0.27) أما مربع ايتا فقد بلغ (0.07) وهي قيمة ضعيفة في الفروق بين نتائج التلاميذ في اختبارات البرتوكول فنسبة الاختلاف (7%)وهي نسبة ضئيلة وحسب رأينا أن هذه النتيجة منطقية ومتوقعة تدل على الفروق الفردية التي يتمتع بها كل تلميذ عن الأخر.

جدول رقم (61) يوضح الفروق في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموعة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 165 | 258.8848 | 139.4379 | 12.974 | دالة عند 0.01 |
| الضابطة | 165 | 388.1758 | 111.7480 | | |

يتضح من خلال الجدول في اختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار البعدي . إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (258.8848) وانحراف معياري يساوي (139.4379) أما المجموعة الضابطة فيساوي (388.1758) وبانحراف معياري قدره(111.7480) أما قيمة ت فتساوي (12.974)عند مستوى دلالة (000.) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05)بدرجة حرية (164) مما يجعلنا نقبل الفرضية بوجود فروق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي .

**حساب حجم الأثر ومعامل التمايز (مربع إيتا) :**

ولمعرفة حجم الأثر بما يلي:

حجم الأثر =0.3364

ونسبة التباين المفسرة هي 33.64 وهو يفسر هذه النسبة من الصعوبة لدى المتمدرسين .

كما يمكننا حساب معامل مربع إيتا من القانون التالي:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{مربع ت}}{\text{درجةالحرية+مربع ت}} = \frac{168.324}{164 + 168.324}$$

مربع إيتا = 0.5065

بعد حساب قيمة مربع إيتا وجدنا أن القيمة تساوي 0.5065 بمعنى أن هناك حجم تأثير كبيرة ومرتفعة للبرتوكول وحسب معيار كوهين أنها تفسر نسبة 50.65 %من الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ،يظهر إن حجم الأثر بلغ بعد تطبيق البرتوكول للمجموعة التجريبية حسب قيمة "ايتا" (0.33) وهذه القيمة تدل على تأثير كبير أما قيمة ايتا مربع فبلغت (0.50) بمعنى ( 50.65%) وهذه النتائج تشير إلى الأثر الكبير الذي أحدثه البرتوكول ومنه يمكن القول إن للبرتوكول التشخيصي العلاجي تأثير كبير في المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي .

جدول رقم (62) الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

| المجموعة | الاختبار | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | القبلي | 165 | 389.240 | 112.367 | 34.65 | دالة عند 0.01 |
| | البعدي | 165 | 258.8848 | 139.4379 | | |

يبين الجدول متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لاختبارات البرتوكول التشخيصي العلاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية فيتضح لنا من خلال الجدول أن درجات التلاميذ في

الاختبار القبلي قد بلغت (389.240) وانحراف معياري (112.367 )أما متوسط الدرجات بعد إعادة الاختبار قد بلغت (258.8848) وانحراف معياري (139.4379) حيث يتضح أن هناك فروق كبيرة بين الاختبارين وهذا ما أثبتته قيمة ت التي بلغت (34.65) وهي قيمة جدا مرتفعة جدا وهي دالة عند (0.01) وهو ما يؤكد أن هناك فرق بين التطبيقين.

جدول رقم(63)يوضح تحليل التباين بين المجموعتين في الاختبار البعدي

| المجموعات | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | مستوى الدلالة | قيمة ايتا | مربع ايتا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 663084.49 | 663084.49 | 164 | دالة عند 0.01 | 0.33 | 0.50 |
| داخل المجموعات | 253693.54 | 245784.33 | 164 | | | |
| المجموع الكلي | 916778.03 | 926340.66 | 164 | | | |

يظهر من الجدول إن حجم الأثر بلغ بعد تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية حسب قيمة "ايتا" (0.33) وهذه القيمة تدل على تأثير كبير جدا أما قيمة ايتا مربع فبلغت (0.50) بمعنى (50)و هذه النتائج تشير إلى الأثر الذي أحدثه البرتوكول ومنه يمكن القول أن للبرتوكول التشخيصي العلاجي تأثير كبير في المجموعة التجريبية بفرق

جدول رقم (64) يوضح معامل بيرسون في لاختبر لبعدي

| المتغيرين | العينة | قيمة بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| البرتوكول التشخيصي العلاجي | 165 | 01 | 0.01 |
| صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية | | | |

من خلال الجدول السابق يتضح لنا وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين متوسطات المتغيرين للمجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة بيرسون (01) بمستوى دلالة عند (0.01)وهي دالة عند (0.05) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين متوسطات درجات صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية ومحاور البرتوكول التشخيصي العلاجي .

**–حساب فعالية البرتوكول** :بعد مدة زمنية قدرت ب6 أشهر تقريبا تم إعادة تطبيق البرتوكول لفحص نسبة الكسب ولتأكد من فعالية البرتوكول على المجموعة التجريبية .

**حساب نسبة الكسب** :

**درجة الكسب** =متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي

258.8848 -388.1758 =

129.291=

**حساب درجة الكسب الممكنة** =النهاية العظمة للاختبار- المتوسط القياس القبلي

148.967 -258.8848=

109.917=

**نسبة الكسب = درجة الكسب /درجة الكسب الممكنة**

1.20=

وهي توافق القيمة التي يقترحها بلاك ومنه فان البرتوكول التشخيصي العلاجي فعال في كل محاوره

# الفصل السادس
# تفسير ومناقشة الفرضيات

**1.6– مناقشة وتفسير نتائج الدراسة** :بناء على النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة واعتمادا على الإطار النظري والدراسات السابقة الخاصة بهذا الصدد سأحاول تفسير نتائج كل فرضية على حدى وسنخلص بعد ذلك باستنتاج عام لهذه الدراسة

**2.6–مناقشة وتفسير الفرضية العامة والفرضيات الجزئية :**

.توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في كامل محاور البرتوكول لدى المتمدرسين بمنطقة عين صالح.

يتطلب تعليم اللغات بشكل عام وتعليم اللغة العربية بدرجة أولى ثم اللغة الأجنبية بدرجة ثانية ، ولذلك لا بد من توافر أساليب مناسبة لتقويم التلاميذ. فالتقويم اللغوي عملية قياس مستمرة، ومتنوعة الأشكال، تبدأ بالتدريبات اللغوية وتنتهي باختبارات الكفاءة اللغوية التي تقيس الكفاءة اللغوية العامة لدى التلاميذ،والتدريب اللغوي يقيس معرفة الطالب بجزء من المهارة أما اختبارات الكفاءة اللغوية فهي لا تقيس أجزاء محددة من المهارة فحسب بل تستهدف قياس معرفة الطالب العامة باللغة من خلال قياس جميع مهارات اللغة استماعاً، وتحدثاً، وقراءةً، وكتابةً.

في هذه الدراسة خلاصة نتائج الفرضية بتشخيص لهذه الصعوبة بحيث فكانت نسبة الحالات العادية 5.71% ونسبة الصعوبة المتوسطة أو الخفيفة 14.28% ونسبة الصعوبة الحادة هي 42.85%ونسبة الصعوبة العميقة 28.59% بمحاور أربعة اختبار الصعوبة الاجتماعية التي كانت فيها الصعوبة بنسبة
42% ثم اختبار الصعوبة اللغوية والتي كانت فيه الصعوبة بنسبة 20% ثم اختبار الصعوبة المعرفية والتي كانت فيه الصعوبة بنسبة 35% وفي الأخير كان اختبار الصعوبة البراغماتية وكانت الصعوبة فيها بنسبة 3% ،وهي تعبر عن التلاميذ لم يكتسبوا أولم يتمكنوا من فهم وإدراك المعنى الضمني والسطحي وسياق الحال والمدونات لم تكن فعالة سواء الشفوية أو الكتابية .

المتكلم عندما يريد أن يعبر فهو يمر بمرحلتين هما مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ أي النطق. وكما أن السامع يحلل ما سمعه من كلام في الوقت الذي تتلقى فيه أذناه أصواتا جديدة،فكذالك المتكلم ينفذ في نفس الوقت الذي يقوم فيه بتخطيط جديد ، وهما أمران يحدثان بسرعة فائقة دون شعور واعي بهما

فالتخطيط يخطط المتكلم للحديث ككل ثم لكل جملة على حدة ثم لكل مكون جملي وحده.

قبل أن يتكلم الإنسان لابد من أن يكون قد هيأ المحتوى الدلالي لما يريد أن يقوله،أي الأفكار التي يريد نقلها إلى السامع،وكذالك الغاية من الحديث :هل يريد ،مثلا ،أن يصف شيئا أو حدثا؟أم يريد أن يلقي أمرا أو يتقدم بطلب؟ أم يريد أن يستفسر عن شيء؟ كما يكون قد قرر المستوى اللغوي لما يريد أن يقوله (يناسب المثقفين أم

الأمين؟ الكبار أم الأطفال؟ المختصين أم عامة الناس ؟ الخ )، وأخيرا أسلوب العرض اهو إخبار أم أمر أم استفهام ؟ بطريقة مباشرة أم غير مباشرة؟ ،بطريقة جادة أم ساخرة.الخ

وأيضا فيما يخص تخطيط لجملة فيختار المتكلم المحتوى الدلالي لكل جملة (مثلا:المحتوى الدلالي،والإطار اللغوي الذي سيصوغ فيه تلك الجملة،فإذا كان الأسلوب الذي اختاره هو الإخبار فإن ترتيبه للمخبر عنه والخبر يعتمد على المعلومات التي يفترض أن السامع يعرفها و المعلومات الجديدة التي يريد أن يقدمها له . فقد يقرر أن يكون الحديث ويشمل الإطار اللغوي أيضا ترتيب المكونات الجميلة . وقد يقع اختياره في الترتيب :فاعل (مبتدأ) _فعل _مفعول به أو فعل _فاعل _مفعول به .

ثم إن التخطيط المكون الجملي عند تخطيط الجملة يختار المتكلم عناصر الأساسية للجملة ، أو الهيكل العام وليس كل التفصيلات فالعناصر الأساسية لجملة .وان اختار البديل الثاني فعليه أن يقرر هل يريد أن تكون الصفة كلمة واحدة الجملة موصولة في المكون الجملي التالي ،فان عليه أن يقرر هل يريد أن يكون فعلا يضاف إليه ما يحدده أيضا أختيار المفردات في نهاية التخطيط لكل مكون جملي يختار المتكلم مفردات مناسبة للتعبير عن الفكرة التي يريد نقلها إلى السامع، قد يقع اختياره على كلمتي عن المحتوى الدلالي للمكون الجملي الأول والمواقع التوقف المحتملة من أجل التحقيق ،أظهرت بعض البحوث أن المتكلمين يميلون إلى التوقف في ثلاث مواقع مختلفة أثناء كلامه : أهم هده المواقع هو في بداية الجمل ،وهو الموقع الطبيعي للتخطيط للهيكل العام للجملة ولتفصيلات المكون الجملي الأول .أما التخطيط للمحتوى الدلالي لكل جملة فيتم في أثناء نثق الجملة السابقة إذا كان هناك جمل سابقة .والوقفات في بداية الجمل تكثر وتكون عادة طويلة بالمقارنة مع الوقفات التي تقع بين المكونات الجملية . فقد ذكرت إحدى الدراسات أن معدل الوقفة بين الجمل هو 03،1 ثانية ،ومعدلها في المواقع الأخرى 0.75 ثانية .

بين المكونات الجملية ،وهو الموقع الطبيعي التفصيلي للمكون الجملي التالي : العبارة الاسمية كالموصوف و الصفة،والمضاف و المضاف إليه والصفة إن كان ثمة صفة لأحدهما ، والعبارة الفعلية كالفعل و المفعول به، و الفعل و الحال، الخ).و معدل الوقفات كما ذكرنا هو 0.85 ثانية حسب إحدى الدراسات.

قبل نطق بعض الكلمات في داخل المكون الجملي، وهو الموقع الذي يتوقف فيه المتكلم عندما يجد صعوبة في العثور على الكلمة المناسبة. وقد لوحظ أن هذا يحدث قبل كلمات المحتوى أو المضمون كالأسماء والأفعال و الصفات ، وقلما يحدث قبل الكلمات الوظيفية كأداة التعريف و أدوات الاستفهام و العطف الخ.

وأسباب صعوبة التخطيط بالإضافة إلى الأسباب النفسية الناتجة عن الظروف الاجتماعية، كالاضطراب بسبب الموقف الذي يشعر فيه المتكلم بأنه في موقع الاختبار وأن الأعين مسلطة عليه الخ. فإن هناك أسبابا لغوية. فقد لوحظ أن صعوبة التخطيط تزداد عندما تكون المفردات المستعملة في الحديث مجردة أو غير شائعة، ففي تجربة طلب فيها من المفحوصين أن يستعملوا كل كلمة يسمعونها في جملة تامة فور سماع تلك الكلمة ،تبين

أن الاستجابات كانت أسرع عندما كانت الكلمات المحسوسة بالمقارنة مع الكلمات المجردة.وكذالك عندما كانت الكلمات أكثر شيوعا بالمقارنة مع الكلمات الأقل شيوعا .

ولاحظ بعض الباحثين أن الوصف أسهل من التفسير ،وأن عدد الوقفات ومرات التردد أكثر في التفسير منه في الوصف.وقد أظهرت إحدى الدراسات أن التردد كان يحدث بمعدل مرة كل اثنتي عشرة كلمة عند الإجابة عن السؤال الذي يبدأ ب(لماذا؟)،بينما كان يحدث بمعدل مرة كل سبع كلمات عند الإجابة عن السؤال الذي يبدأ ب(لماذا؟).

وفي تجربة طلب فيها من بعض المفحوصين وصف صورة كاريكاتورية في إحدى الصحف وتفسيرها لوحظ أن الوصف كان أسهل من التفسير .ودلت دراسة أخرى على أن التردد و البطء في التكلم كانا يظهران عند بداية كل فكرة في الحديث ،ثم لا يلبث المتكلم أن يتكلم بطلاقة أكثر ،ويتردد عندما يبدأ الفكرة الجديدة ثم ينطلق من جديد وهكذا.

أما التنفيذ لاحظنا تنفيذ ما خطط له يبدأ بعد التخطيط العام للجملة ، أي بعد الإطار اللغوي و العناصر الأساسية للمكونات الجملية ، وأن المتكلم يبدأ قبل الانتهاء من إعداد جميع التفصيلات. فعندما ينتهي تخطيط أحد المكونات الجملية يوجه الدماغ تعليمات لأعضاء النطق للفظ . وتدل الأخطاء التي يقع فيها المتكلمون أن هذه التعليمات لا تعطى لكل صوت على حدة أو لكل كلمة على حدة،بل لمجموعة كلمات تؤلف مكونا جمليا. وليس هذا غريبا لأن وحدة المكون الجملي وتماسكه أساسيان في الفهم ،وبالتالي فإن حرص المتكلم على أن يفهمه السامع يدفعه إلى أن ينطق المكون الجملي دون توقف، وأن يجعل توقفه بين

كثيرا ما يخرج التنفيذ عن التخطيط في الكلام التلقائي ويكون هذا الخروج على نوعين :

ينتج من إعادة النظر في التخطيط فقد يحدث التردد قبل البدء بالنطق.أو التصحيح الفوري لكلمة أو عبارة قيلت.فقد يبدأ المتكلم عبارة،ثم يعدل عنها بعد إنهائها أو قبله لإدراكه أن تلك العبارة لا تصلح للتعبير بدقة عما أراد أن يقوله.ونوع ينتج من خطأ في التنفيذ مثل:التهيؤ أو التوقع.

ومن عوامل صعوبة فهم الجملة تعدد معانيها،سواء بسبب وجود كلمة فيها ذات معان متعددة أو لان لها بنى داخلية متعددةوقد ظهر من كثير من التجارب أن فهم الجمل ذات المعاني المتعددة يستغرق وقتا أكثر من الجمل ذات المعنى الواحد رغم أن السامع قد لا يلاحظ إلا معنى واحدا من معانيها .

إعادة النظر في المعنى المستخلص سبقت الإشارة إلى أن السامع يؤلف معنى الجملة بالتدريج خلال الاستماع إليها، ولا ينتظر حتى نهايتها.وينتج أحيانا عن هذا أن يضطر السامع أليه أعادة النظر فيها توصل أليه من معنى للجزء الأول من الجملة بعد أن يستمع إلى جزء جديد. أن أمثال الجمل السابقة تستغرق وقتا أطول لتحليلها وفهمها من الجمل التي لا يحتاج سامعها إلى إعادة النظر في المعنى المستخلص سابقا.

عدم التآلف بين بعض مفردات الجملة وقد تنشأ صعوبة الفهم بسبب وجود تناقض في الملامح الدلالية بين كلمتين من كلمات الجملة أو عدم ألفة ورودهما معا.

أما عن الجانب اللغوي فقد كانت صعوبات على المستوى بنسبة 40% القراءة ثم التحدث بنسبة 31 % ثم الكتابة بنسبة 19% ثم الاستماع بنسبة 10% وهذا ما يبرره اكتساب الشفوي قبل الكتابي

يشير ابن خلدون إلى أهمية الدخل اللغوي في اكتساب اللغة كما يذكر أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية ،التي تعتبر من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية، إذ أنها تنطلق من مستوى الوحدات الصغرى لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد و سلوكهم لفهم النسق .

و ذلك الدخل في نظرا بن خلدون هو سماع الكلام و أساليب التخاطب، و التعبير عن المقاصد و تلقن المفردات و التراكيب ، فالطفل أو الأعجمي ينشأ في بيئة ما فتتلقى أذنه التراكيب اللغوية و الكيفيات الكلامية، فيقوم بالتعبير عن مقاصده بواسطة هذه الكيفيات إلى أن يصبح ملكة راسخة فيهم ، فالسمع أبو الملكات اللسانية عند ابن خلدون إذ يقول: " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيه، يسمع كلام أهل جيله و أساليبهم في مخاطبتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم يتجدد في كل لحظة من كل متكلم ، و استعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة و يكون كأحدهم". ومعنى ذلك أن الطفل مهيأ لتكوين قواعد لغته الأم ضمنيا من خلال الكلام الذي يسمعه، فيبني لغته بصورة إبداعية، و بالتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدمه في عملية الاكتساب وهذا ما يسمى بالنظرية العقلانية التي يمثلها تشومسكي .

و يركز ابن خلدون على الممارسة و التكرار حيث يقول :"و إنما تحصل هذه الملكة بالممارسة و الاعتياد و التكرار لكالم العرب " .ويرى أن هذه العملية هي عملية وجدانية إذ يقول: "و هذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير واحدا منهم" .

و هنا يتفق مع سكينر صاحب النظرية السلوكية في اكتساب اللغة من حيث التركيز على الممارسة و التكرار و أهمية دور البيئة كما يتفق مع تشومسكي من حيث أن عملية اكتساب اللغة أمر وجداني ذهني .

و يرى ابن خلدون أن الحفظ و التكرار لا يكفيان لامتلاك اللغة بل لا بد من أمر هام و هو الفهم فالفهم أساس في حصول الملكة اللسانية هم الفهم إلى جانب الحفظ.

أما فيما يخص تعليم اللغة الثانية فيرى ابن خلدون أن ذلك ممكن، لكن يشوبه بعض النقص وعدم الكمال مهما بلغت درجة إتقان الإنسان للغة الثانية، و بهذا يقترب من فكرة اللغة البينية أو الوسيطة التي جاء بها سلينكر لوصف لغة متعلم اللغة الثانية، التي قد تحمل صفاتا من لغته الأم ، وصفاتا من لغته الثانية وبعض صفات عامة توجد في جميع أو معظم منظومات اللغة البينية أو الوسيطة، حيث يقول ابن خلدون :"إن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة ...و انظر إلى من تقدم له شيء من العجمة كيف يكون قاصرا في

اللسان العربي ... و كذلك البربري و الرومي و الإفرنجي .... و ما ذلك إلا لما سبق إلى ألسنتهم من ملكة اللسان الأخر" ، إذ في يقين ابن خلدون أن نفس الإنسان لا تتسع لأكثر من ملكة لسانية كاملة واحدة، بينما تظل الأخرى مخدوشة . وهذا أمر طبيعي لأن الملكة لا تكون تامة إلا من خلال الترعرع بصورة طبيعية في بيئة اللغة، لكي تتأصل في النفس ويؤثر هذا بالتالي على عملية تعلم أي لغة أخرى، ونجد أن هذه المسألة تعترف بها النظرية التوليدية والتحويلية. حيث أن من الأهداف التي تضعها اللسانيات في مجال تعليم اللغة الثانية إيصال المتعلم إلى كفاية لغوية تقارب قدر الإمكان كفاية متكلم هذه اللغة كلغة أم .

و يستثني ابن خلدون من ذلك الأشخاص ثنائيي اللغة، أو متعددي اللغات الذين تعلموها في آن واحد خلال طفولتهم حيث يقول: " من كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها " . و يمثل لذلك بصغائر أبناء الأعاجم الذين يربون مع العرب قبل أن تستحكم عجمتهم فتكون اللغة العربية كأنها السابقة لهم. وهذا يعني أن هناك فترة معينة و محددة لإمكانية إتقان اللغة الثانية وهي ما يعرف الآن بفرضية الفترة الحرجة من خلال دراسة (منار عبد المنعم فوزي العكر) صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات التي كانت تتراوح مابين متوسطة ومرتفعة وحسب المتوسط الحسابي كان ترتيب فكان الأداء بنسبة 63.4%الطلبة 70.8% ثم المنهاج 59.4%ثم المعلم بنسبة 56.4% زمنه يمكن القول أن الصعوبات تعود إلى للطالب بدرجة الأولى .

ودراسة المقطري (2000) والاقرع2008 ) ودراسة عتمة( 2009) دلت نتائج دراسة المقطري على أن صعوبة فهم النصوص الفرنسية لا تعود إلى ضعف الطلاب في اللغة الفرنسية ودراسة عتمة أن الصعوبات اللغوية فهي تندرج ضمن صعوبات تعلم القواعد والمفردات والاستيعاب الكتابي وممارسة البحث والتي تنجم عن قلة استخدام اللغة الفرنسية .

كما كانت هناك محاولتان لبناء اختبار معياري موحد لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها الأول هو اختبار (سامي حنا، 1968) والثاني: اختبار جامعة ميتشيجان (1974). وبعد هذين الاختبارين تعد دراسة (رشدي طعيمة، 1987) حول استخدام اختبار التتمة لقياس الكفاءة اللغوية لدى طلاب اللغة العربية ببعض الجامعات الأمريكية من الدراسات الأولى التي هدفت إلى قياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي العام التالي قدم محمد الشيخ (1988) بحثاً حول اختبارات الكفاءة، وقدم اختباراً شاملاً لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها في المهارات اللغوية الأربع ، وذلك على غرار اختبارات TOEFLفي اللغة الانجليزية.

فقد لوحظ أن جل الاختبارات التي تتصل بالكفاءة اللغوية؛ فهي تنحصر في الفترة ما بين 1968 حتى عام 1988مففي دراسة إيمان هريدي 2008، تم توظيف معايير الكفاءة في إعداد البرامج التعليمية عن

بعد . وعلى النحو نفسهِ تم توظيف معايير الكفاءة اللغوية لبناء اختبار تحديد مستوى في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في دراسة الباحث 2012.

تباين الاختبارات من حيث المهارات التي يتم قياسها الاختبار :قدمت اختبارات الكفاءة السابقة إضافة متميزة في مجال قياس الكفاءة اللغوية، إلا أن المهارات اللغوية التي تم قياسها تباينت من اختبار إلى آخر، فبعضها ركز على مهارة واحدة كالقراءة (طعيمة، 1987) وبعضها الآخر ركز على باقي المهارات مثل دراسة الشيخ 1988.

ويلاحظ على مستوى ميدان تعليم اللغة الإنجليزية أن هناك تقدماً ملحوظاً في الاختبارات المعيارية لقياس الكفاءة في اللغة الانجليزية ؛ فهناك على سبيل المثال في اللغة الانجليزية، اختبارات ال(TOEFL(PBT ، أو Paper and Pencil Testوهي اختبارات تعتمد على الورقة والقلم ، واختبار(TOEFL (CBT ، أو Computer Based Test ، وهو النوع القائم على الحاسوب، وأخيراً اختبارات ) TOEFL (iBT، أوinternet-based test، وهو النوع القائم على استخدام الانترنت.

كما تتوافر كتب تدريبية تجهز الدارسين وتعينهم على أداء الاختبار معرفة ؛ وتتضمن كتب التويفل المساعدة ما يلي:

أقسام الاختبار: وتشمل (الاستماع والقراءة والكتابة)

إجراءات تنفيذ الاختبار: حيث يقدم الاختبار سؤال تم الإجابة عليه، حتى يعرف الطالب طريقة الإجابة عن الأسئلة.

طرق صياغة السؤال في الاختبار: وهي توضح الطريقة التي تصاغ بها الأسئلة، والتي قد تربك الطالب أثناء الإجابة: على سبيل المثال، يتضمن اختبار ال TOEFL في قطعة القراءة أسئلة مصاغة على النحو التالي:

أي من الإجابات التالية ينطبق على (س)- يشير وصف الكاتب ل (س) إلى أي من الإجابات التالية- طبقاً لقطعة القراءة التي قرأتها فإن (س) تحدث بسبب (ثم مجموعة الاختيارات)- أو طبقاً للقطعة فإن (س) فعل (ص) بسبب (ثم مجموعة الاختيارات)

وتقدم تلك الكتب نماذج للاختبارات بالاستعانة بالوسائط السمعية والبصرية، يمكن للدارس أن يختبر نفسه ويتعرف على نتيجة اختباره من خلال الإجابات المتاحة في نهاية الكتاب.

وتعد ''إدارة الاختبارات التعليمية'' بالولايات المتحدة هي المسئولة عن إنشاء وتطوير تلك الاختبارات بهدف الوقوف على مستوى الكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية للطلاب الجامعيين المتقدمين للدراسة بالجامعات الأمريكية حيث تعد اللغة الانجليزية هي لغة التدريس بتلك الجامعات. ويعد الطالب الذي اجتاز اختبارات ال TOEFL قادراً على التقدم بواحدة من خمسة آلاف كلية حول العالم، على سبيل المثال، الولايات المتحدة، وكندا، وانجلترا،

أستراليا، ونيوزيلنده، وكوريا، وهونج كونج، واليابان، وبعض الجامعات الأوروبية (The Official Guide New TOEFL iBT، 2006).

وإذا كانت اختبارات ال TOEFL في اللغة الإنجليزية تجربة يمكن الاستفادة منها في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإن هناك جانبين باختبارات التويفل لا تتفقان وطبيعة اللغة العربية، وهما:

الجانب الأول: أن اختبارات التويفل لا تقيس قدرة الطالب على التحدث المباشر، وهو مما لا يتفق مع طبيعة اللغة العربية، وخصوصاً ما يتعلق بقياس قدرة الطالب على نطق الأصوات المتجاورة في النطق التي تختص بها اللغة العربية. كما أن التحدث يوفر معلومات عن الممتحَن تستخدم للتنبؤ بمدى نجاحه مستقبلاً في الحوارات اليومية التي تدور حول الاحتياجات، والتعبير عن الذات، وعرض الآراء(Underhill، N. 1991)

الجانب الثاني: أن اختبارات التويفل تتضمن اختبارات غير مباشرة في الكتابة، تعتمد على اختبار الوحدات المنفصلة في القواعد والمفردات، وهذا النوع من الاختبارات في الكتابة لا يقدم دليلاً واضحاً على قدرات الكتابة، بينما أفضل طريقة لقياس مهارة الكتابة هو الاختبار غير المباشر، حيث يُطلب من الدارسين كتابة مقال، مع تحديد النقاط المطلوب قياسها بدقة؛ على سبيل المثال: القدرة على الأداء اللغوي، والإبداعية، والخيال، والذكاء (هيوج، 1989)

ومن هنا وجب التأكيد على أهمية أن يراعي الاختبار مهارات التحدث والكتابة حتى نصل إلى تقدير دقيق لمستوى كفاءة الممتحن في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعند الحديث حول اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها يستلزم ذلك أن يكون لدى معد الاختبار مجموعة من المعايير التي تصف درجات الكفاءة اللغوية، حتى يمكن بناء الاختبار على أساس علمي. وتعد معايير الكفاءة اللغوية التي أصدرتها الجمعية الأمريكية لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL Proficiency Guidelines، (1989حول معايير الكفاءة اللغوية من أقدم المحاولات التي سعت لتطويرِ مواصفات الأداء اللغوي، ووضعِها في صورة معايير تفيد واضعي المناهج، ومصممي اختبارات الكفاءة اللغوية.

فقد بدأ الاهتمام بتوحيد معايير الكفاءة اللغوية باللغة العربية في رابطة معلمي اللغات الأجنبية ACTFL في الولايات المتحدة عام 1989 ، وأصدرت الرابطة دليل الكفاءة في اللغة العربية ACTFL Proficiency Guidelines،((1989، الذي يقسم مستويات الكفاءة في اللغة العربية إلى عشرة مستويات تبدأ من المبتدئ وحتى الفائق، ويضع مقاييس للكفاءة في مهارات اللغة العربية، في كل مستوى من المستويات.

وعلى الرغم من أهمية تلك المقاييس فهناك بعضُ أوجُهِ النقدِ التي وُجّهت إليها ؛ فعلى سبيل المثال ما جاء بمقدمة تلك المقاييس، وهو افتراض أن المتعلم الأجنبي يبقى دائمًا عاجزًا عن الوصول إلى درجة التعايش المستريح مع اللغة العربية. ويؤكد د. السعيد بدوي على ضعف هذا الافتراض؛ فالمتعلم الأجنبي الجاد يستطيع أن يصل في إتقانه للغة العربية إلى درجة من الإتقان أرقى كثيراً مما تقرره هذه المقاييس، والدليل على ذلك آلاف الحالات في التاريخ العربي

الإسلامي من العلماء غير العرب الذين لم يتقنوا اللغة العربية فحسب، بل قعدوا لها وذللوا صعوباتِها تَعلُّماً واستماعاً حتى للعرب أنفسهم. (بدوي، 1992)

وعلى مستوى التجارب الأوروبية، فقد أصدر الاتحاد الأوروبي إطاراً مرجعياً للغات الأوروبية من خلال مجلس التعاون الثقافي الأوروبي 2001، يضعُ معاييرَ عامة للكفاءة اللغوية في اللغات الأوروبية؛ لتكون دليلاً مرجعيا للقائمين على وضع الاختبارات أو المناهج التعليمية. ويقسم الإطار المرجعي الأوروبي للغات مستويات الكفاءة إلى ستة مستويات موحدة؛ فهناك A1 و A2 ويشكلان المرحلة الابتدائية، ثم B1 و B2 وهما يشكلان بدورهما المرحلة الوسطى، وأخيراً C1و C2 وهما يشكلان معاً المستوى المتقدم والأخير في تعليم وتعلم لغة معينة، ولكل مستوى من هذه المستويات امتحان موحد في صياغته ومدته وأهدافه وأيضا في طرق تقي

وفي العام (2008) قدمت إيمان هريدي دراسة حول معايير الكفاءة اللغوية اللازم توافرها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد. وقد استخلصت تلك المعايير من عدد من الدراسات السابقة من بينها الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات الأجنبية، وتلك التي تناولت معايير الكفاءة في اللغات الأجنبية بجمعية ACTFL.وقد قام الباحث –في دراسة سابقة– بتوظيف المعايير الواردة بدليل الكفاءة اللغوية، مع إجراء قليل من التعديلات عليها، ACTFL Proficiency Guidelines،((1989، بهدف بناء اختبار تحديد مستوى لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

وحسب محاور البرتوكول فقد كانت اكبر صعوبة هي الصعوبات البرغماتية بنسبة3%ثم الصعوبات اللغوية بنسبة 20% ثم الصعوبات المعرفية بنسبة 35% ثم الصعوبات الاجتماعية بنسبة 42 %

الإنسان بطبعه اجتماعي،ويبدأ احتكاكه بغيره من أبناء جنسه منذ المراحل الأولى من حياته، وتظل دائرة اتصاله تتسع شيئا فشيئا، مع مرور الزمن وتعدد أغراض الحياة وتعقدها واتساعها، وعن طريق الاتصال يكتسب لغته الأولى إذا توافر لديه الاستعداد الفطري لاكتسابها. إن أفراد المجتمع الواحد، كما يقول ابن جنيفي معرض حديثه عن انتقال لغة العربي الفصيح: "بتجاورهم وتزاورهم، يجرون مجرى الجماعة في دار واحدة،فبعضهم يلاحظ صاحبه، ويراعي أمر لغة، كما يراعي ذلك من مهم أمره"، وبهذه الملاحظة وهذه المراعاة يكتسب أو ينمي الفرد الناشئ منهم عند اتصاله واختلاطه بهم" سليقته اللغوية " كما يكتسب أو يطور أبعادة في مجتمعه، وتظل اللغة في تطور مادام اتصاله بأفراد مجتمعه مستمرا. ويرتبط المحصول اللغوي للفرد ارتباطا وثيقا بنسبة ذكائه .أن الأجهزة والأدوات الحديثة في الاتصال، وسعت من دائرة التخاطب والتواصل يلتقي الإنسان عن طريق هذه الأجهزة بعيره، أو بفئة متميزة من أبناء قومه، ويسمع حوارهم، فيأخذ منهم على قدر إصغائه إليهم، وبقدر ما يمتلك من ذكاء، يقول مصطفى مندور":يلحظ اللغويون عودة القيادة المؤثرة إلى اللفظ المنطوق، وذالك منذ عرف الإنسان أجهزة الاتصال الصوتي: كالتلفون والراديو وأجهزة الإعلام المماثلة. ومن جديد يقف الإنسان متوجسا أمام الطاقة التي تمتلكها تلك الأجهزة لتحويل أحاسيس الناس، بلولتخوي لمواقفهم السلبية إلى طاقات إيجابية:بانية أو مخربة.."

وإذا كان لوسائل الإعلام والاتصال عموما من أثار سلبية في ألفاظ اللغة، وتراكيبها وعباراتها بصورة خاطئة، فلا شك أن هذه الآثار يمكن أن تكون أشد خطورة بالنسبة للراديو، لذلك كان من الضروري الاهتمام بنوع ما يقدم للجمهور على هذا الجهاز، والتشديد في انتقاء الطاقم البشري الذي يديره، ويعد وينفذ برامجه، ويقدم مواده، والتأكيد على توصيل ما يقدم من خلاله بلغة فصيحة نقية ثرية، وسلسة عذبه ملائمة للجمهور بجميع مستوياته وطبقاته وأصنافه، ولقد دلت كثير من البحوث الميدانية التي أجريت في عدد من الدول العربية، على أن التلفاز أصبح المصدر الأول للإعلام والثقافة العامة، بإضافة إلى كونه أداة للإمتاع والترفيه، متفوقا بذلك على وسائل الاتصال الأخرى. أن اللغة المستخدمة خلال هذه الأجهزة تكون في الغالب مبسطة، وربما كانت عامية فقيرة ضعيفة المستوى. ورغم وجود سلبيات، فإن من الممكن أن يكون التلفاز والراديو معا أكثر فاعليه في تنمية المهارات اللغوية لدى الناشئ، إذا أمكن استغلال كل منها بوعي وحرص كأداتين لنشر اللغة القومية، وتنمية حصيلة الناشئة والمتلقين عامة من مفرداتها وصيغتها وتراكيبها السليمة المنتقاة، ومما يساعد على تحقيق ذلك وعلى مستوى العالم العربي بصورة أخص ملاحظة البرامج التعليمية، والأجنبية، والمسلسلات .أن للمذيعين، ومعدي ومقدمي البرامج في المذياع والتليفزيون دورا كبيرا في نقل مفردات اللغة وانتقاء الألفاظ وتقديمها عبر البرامج، وقد يكون لهم دور سلبي إذا لم يتمتع هؤلاء بالكفاءات اللغوية والصوتية الإلقائية اللازمة.

ثم تحدّث سعادة الدكتور خالد عن آثار القنوات الفضائية على الأطفال ذاكراً أن دراسات عدّة متنوعة ذكرت أن أطفال ما قبل المدرسة يقضون ما بين ثلث إلى نصف أوقاتهم في مشاهدته؛ فإذا دخلوا المدرسة تكون المدة التي يقضونها في مشاهدته مساوية تقريباً للمدة التي يقضونها على مقاعد الدراسة، كما أنه يستحوذ على وقت طويل من إجازتهم؛ ففي دراسة لمجلة المعرفة التابعة لوزارة المعارف بالسعودية حول قضاء الطلاب للإجازة الصيفية تبين أن 30% من الطلاب يضعون الأولوية لمشاهدة التلفزيون و11% للقراءة.تعتبر دراسة رشا الخطيب القنوات الفضائية المخصصة للاطفال وتاثير الرسوم المتحركة على لغة الطفل العربي جامعة الشارقة فقد كانت على الطفولة الوسطى لمعرفة معجم المفرادات اللغوية فمن خلال النظر المطول في الرسوم المتحركة المعروضة في القنوات الاربعة ام بي سي 3. ارتي . سبيس تون. الجزيرة الاطفال.

وتعد دراسة هلدت. هيملويت (التلفزيون والطفل) من الدراسات الجيدة التي أجريت حتى اليوم على تأثير التلفزيون على الطفل، وقد أجري البحث على عينة بلغت 927 من الأطفال البريطانيين الذين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والرابعة عشرة من العمر، وقد تناولت الدراسة قضايا متعددة جداً حول مسألة العلاقة بين الطفل والتلفزيون، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: أن الأطفال الذين لا يشاهدون التلفزيون يفوقون الأطفال المشاهدين في مستوى الأداء المدرسي، وأن الأطفال يشاهدون التلفزيون من 13 إلى 15 ساعة أسبوعياً، وأن أكثرية الأطفال يشاهدون التلفزيون في المساء مع ذويهم، وتبين الدراسة ضعف مراقب الآباء وتوجيههم فيما يتعلق بمشاهدة أطفالهم لبرامج التلفزيون.

ويتفق المهتمون بالتربية الحديثة بأهمية المسرح المدرسي ودوره الفعال في مساعدة الطالب لكي يصبح إنسانا سويا قادرا على خدمة نفسه ووطنه، واهتمام المملكة العربية السعودية وبرغم مجيئه متأخرا إلا أنه لم يظهر أثرا يذكر بجانب التجارب العربية والعالمية، يقول د.محمد مندور: "وإذا كنا قد أنشانا في القاهرة معهدا لتخريج الممثلين المثقفين ونقاد المسرح المستنيرين فإن مجال العمل لهؤلاء الخريجين لن يتوفر ما لم تول الدولة عنايتها لهذا الفن إضافة على ما سبق فإن المسرح يهدف إلى عدة أهداف تربوية حيث "يساعد الطلاب ليس فقط في معايشة الظروف والأحداث في ظل التنظيمات الكبرى، بل ينمي المشاعر الأخلاقية تجاه الإنسانية، وغرس العادات والتقاليد الحاضرة وتطور الأحكام الأخلاقية المتطلبة لحاجات المستقبل، حيث يعد أداة تربوية للإنجاز من خلال إحداث التغير في المجتمع.

ويؤكد الدكتور كمال الدين حسين أن المسرح "يعمل على إكساب التلاميذ الكثير من أساليب السلوك والاتجاهات الإيجابية، نحو الذات والمجتمع والأمة، تبعا للتوجهات الثقافية العامة. ومن خلال الاختيار الجيد للنص المناسب يمكن تحقيق هذا الهدف وغيره من التنمية الاجتماعية، والانتماء للوطن والقدوة الحسنة والثقة بالنفس .

-من خلال الجدول إن درجات التلاميذ في الاختبار القبلي قد بلغت (41.25) وانحراف معياري ( 13.75) أما متوسط الدرجات بعد إعادة الاختبار قد بلغت (39.50) وانحراف معياري (12.87) حيث يتضح أن هناك فروق كبيرة بين الاختبارين وهذا ما أثبتته قيمة ت التي بلغت (11.81) وهي قيمة جدا مرتفعة جدا بمستوى دلالة عند (0.00) وهي دالة عند (0.01) وهو ما يؤكد أن هناك فرق بين التطبيقين .

يظهر من الجدول أن حجم الأثر بلغ بعد تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية حسب قيمة "ايتا" (0.78) وهذه القيمة تدل على تأثير كبير جدا أما قيمة ايتا مربع فبلغت (0.61) بمعنى 61 و هذه النتائج تشير إلى الأثر الكبير الذي أحدثه البرتوكول ومنه يمكن القول أن للبرتوكول التشخيصي العلاجي تأثير كبير في المجموعة التجريبية بفرق بلغ 61 المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي .

يمكن مناقشة هذه الفرضية في وجود هذه الفروق لدى المتمدرسين في صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية قبل وبعد التأهيل يمكن أن يكون راجع إلى ضعف الرصيد اللغوي للغة الثانية والذي هو راجع إلى عدة أسباب وعوامل البيئة الأسرية والجانب الاجتماعي العمل الثقافي الممارسات اللغوية الألفة الاستمرارية الفعالية اللغوية السن وعوامل أخرى قد ذكرناها في الفصل النظري الفصل الثاني.

العوامل السياسية والاجتماعية:

إذا عرفنا أن الوضع الذي تحتله المجموعات اللغوية في المجتمع يعتمد بصفة أساسية على عوامل تاريخية، أصبح من السهل أن نستنتج أن هذه المجموعات ترتبط مع بعضها بشبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وهذه العلاقات هي في النهاية تعبير عن المكانة الاجتماعية البارزة والمنزلة المميزة لكل مجموعة من المجموعات على حدة، الأمر الذي ينعكس على الوظائف الاجتماعية والمنزلة المميزة لكل لغة . ففي عملية التوحيد اللغوي تمثل لغة الدولة قوة مؤثرة وتحتل مكانة اجتماعية بارزة على ما عداها من اللغات الإقليمية أو المحلية في الدولة نفسها . وفي الأوضاع المتعلقة بالهجرة ، تعتبر لغة المهاجرين هي اللغة الأضعف والأقل منزلة من لغة البلاد الأصليين ، وحتى على المستوى عالمي ، هناك فروق واضحة في التأثير والمنزلة بين اللغات العالمية المنتشرة.

والواقع أن ظاهرة التوازن اللغوي الذي يحدث في الأوضاع الاجتماعية للثنائية اللغوية قضية مسلم بها ، وهي واسعة الانتشار لدرجة أن العلماء قد تعارفوا على تسميتها بالازدواج اللغوي ، وهي تسمية مستعملة استعمالا واسعا لوصف الظاهرة ،وتعني ظاهرة الازدواج اللغوي انه في حالة وجود لغتين تتعايشان مع بعضهما ، فسينتج عن هذا الوضع عدم توازن لصالح لغة على حساب الأخرى، فإحداهما تسمى اللغة القوية والأخرى تسمى اللغة الضعيفة ، ويتسم وضع الازدواجية اللغوي بالصفات الأساسية التالية:

-تعتبر اللغة القوية لغة (ا) لغة الأوضاع الاجتماعية العليا وهي لغة عادة مكتوبة بينما اللغة الضعيفة (ب) كلغة شخصية في الاستعمالات الروتينية وعادة ما تكون منطوقة وليست مقننة.

-يفضل استعمال اللغة القوية (ا) في المستويات الاجتماعية العليا على عكس اللغة (ب) تميل إلى المستويات الاجتماعية الدنيا وتستعمل اللغة(ا) في التعليم والثقافة وتستعمل بصفة أكثر في المدينة بينما (ب) تستعمل بصفة أكثر في القرى والريف .

-المتحدثين بلغة (ا) يشعرون بحاجة اقل إلى تعلم لغة (ب) ، بينما يشعر المتحدثون بلغة (ب) بحاجة أكثر لتعلم لغة (ا).

إن ظاهرة عدم وجود توازن لغوي عندما تلتقي لغتان في المجتمع نفسه اخرج لنا مصطلح الازدواج اللغوي ولكن يجب أن ننتبه إلى خطورة تشويه هذا المصطلح أو سلبه معناه الحقيقي. فعلى سبيل المثال، قد يكون من السطحية الاعتقاد بان عدم التوازن اللغوي بأي قدر هو تعبير مباشر عن صراع للقوى بين لغة قوية وأخرى ضعيفة ، وبدوره انعكاس لصراع الطبقات. وعلى الرغم من دخوله الاعتبارات الإيديولوجية في ظاهرة الازدواج اللغوي أحيانا ، فانه يجب ألا يغيب عن البال أن مصطلح الازدواج اللغوي أحيانا ، فانه يجب ألا يغيب عن البال أن مصطلح الازدواج اللغوي في الإمكان استعماله لوصف أوضاع مختلفة من التقاء اللغات بدون إلزام أنفسنا بالاعتبارات السالفة الذكر.

فإذا أخذنا المفهوم التقليدي للازدواج اللغوي و طبقناه على وضع كل من الطائفة الصينية والهندية في ماليزيا وسنغافورة، فان وضعها اللغوي يجب أن يتصف بالقصور مقارنة باللغة الملاوية، ولكن الأمر ليس كذلك . ولا ينطبق الوصف التقليدي الذي قدمناه على هذا المثال لان كلا من الطائفتين حافظت على سماتها المميزة وعلى عدم وحدتها اللغوية أمام لغة الأكثرية في المجتمع. ومن الأمثلة الأخرى على عدم انطباق التعريف التقليدي للازدواج اللغوي على العديد من الأوضاع وجود عدم توازن بين اللغة العربية والفرنسية في بلاد المغرب العربي، وكذلك بين اللغات المحلية ولغات المستعمر . وقد ينظر لأول وهلة إلى هذه الأوضاع على أنها تمثل وضعا تقليديا للازدواج اللغوي، ولكن الحقيقة أن هذا الوصف لا يكفي لتوضيح علاقاتها.

وعلى الرغم من أن مصطلح (الازدواج اللغوي ) قد استعمل لوصف الأوضاع التي نتجت عن عمليات التوحد والتوسع اللغوي وانتشاره لغة على حساب اللغة الأخرى ، إلا أن هذه الأوضاع بينها اختلافات كبيرة. فقد مرت دولة اسبانيا الحديثة على سبيل المثال بعملية توحيد سياسي ولغوي.

وعلى كل حال عندما ندرك أن هناك دائما درجة من عدم التوازن بين اللغتين يحتم ذلك بذل المحاولة لتوضيح الوضع الناتج ووصفه . وفي هذا المضمون يجب أن تدخل الأمور الآتية في تحليل التوازن :

-السياسة اللغوية التي تتبناها السلطة السياسية في المقاطعة المعينة.

-المدى الذي تستعمل فيه كل لغة من اللغات المعنية في مختلف الأنشطة الاجتماعية مثل:

ا-الاستعمالات الكتابية.

على أخرى ، أو توجيه اتهامات تاريخية لأي من اللغات ، بل الهدف توضيح فضية مهمة و هي أن العوامل اللغوية لها تأثير كبير على السياسات اللغوية وعلى التعليم ثنائي اللغة و لهذا أصبح من الضروري أن يشتمل أي وصف للوضع الاجتماعي للثنائية اللغوية على تقويم لمستوى التطور اللغوي الذي وصلت إليه كل لغة في ما يتعلق ، على الأقل ، بالنقاط التالية مستوى الاستعمال الشفوي ، و المستوى المتعارف عليه من التقنيين اللغوي —القواعد ، المفردات ، أشكال الكتابة) ، و الاستعمال لأعراض الكتابة ، و الموروث و التقاليد الأدبية، و تاريخ و تقاليد الاستعمالات الكتابية في مختلف الأنشطة —الإدارة ،العلم .....الخ)، وأخيرا ، توافر المفردات الملائمة لتغطية الاحتياجات في جميع مجالات الحياة المعاصرة.

**الإطار الخارجي**

أن مناقشة أي وضع ثنائي اللغة تستعمل فيه لغتان في الإطار الاجتماعي نفسه، يجب أن تعرف حدوده بدقة فعلى سبيل المثال ، فد نتحدث عن كندا كدولة فيه ثنائية لغوية ، وفد يكون الحديث عن ثنائية اللغوية في مقاطعة كوبيك ، أو عن المتحدثين بالفرنسية في تلك المقاطعة و فد يكون الحديث أكثر تحديدا فيركز على الاستعمالات اللغوية في مدينة كوبيك، أو حتى في جامعة لافال، أو أي مؤسسة أخرى في المدينة و مهما تكن الحدود التي وضعناها للدراسة ، فان الخطوة التالية هي وصف و تحليل ما يحدث بالفعل في الوضع الذي حددناه و لكننا سنجد بعد ذلك أن تحليل الوضع في حد ذاته لا يكفي ، و أن علينا أن نأخذ بعين الاعتبار المضمون الأوسع للوضع و الظروف المحيطة به.

و الواقع أن هذا أمر لا مفر منه لأي شخص يبحث في الثنائية اللغوية لأي مؤسسة أو مدينة ، بالرغم من انه اقل إلحاحا عندما يتعلق الأمر بمنطقة مستقلة سياسيا سوءا كانت هذه المنطقة مقاطعة في دولة أو دولة بحد ذاتها ، و في كلتا الحالتين يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الإطار الخارجي للثنائية اللغوية فعلى سبيل المثال، الضغوط التي تمارسها اللغة الانجليزية على الفرنسية في الجزء الكندي المتحدث بالفرنسية لا يمكن تفسيرها بوضع و مكانة الانجليزية في المجتمع و الدولة الكندية فحسب، بل يجب أن يؤخذ بالحسبان الدور العالمي للإنجليزية و فرب الولايات المتحدة الأمريكية من كندا ،و في الوقت نفسه المقاومة الشديدة لهذه الضغوط من قبل الفرنسية لا تغذيه الإرادة السياسية للشعب الكندي المتحدث بالفرنسية فحسب، بل أيضا ما للفرنسية من دور عالمي و مكانة بارزة ، و لو كانت الفرنسية لغة تستعمل في مقاطعة من مقاطعات كندا فقط ، لانتهى مصيرها و طويت صفحتها منذ زمن و الشئ نفسه ينطبق على لغة المهاجرين البورتوريكيين إلى مدينة نيويورك ، لو كانت لغة خاصة ببورتوريكو و ليست الاسبانية

و الواقع أن تأثير الوضع الخارجي على اللغات فد يعبر عن نفسه بطريقتين مختلفتين:

**الطريقة الأولى**: تتعلق بعدد المتحدثين بالغة خارج الوضع قيد الدراسة و مكانتها الدولية، فعند التقاء لغتين في وضع اجتماعي تميل الأفضلية لصالح اللغة التي تتحدث بها أعداد كبيرة خارج الوضع المعني و يتوافر لها مكانة دولية بارزة، و عندما يتعلق الأمر بوضع تلتقي فيه لغة اقليه بلغة عالمية بارزة تكون الفجوة كبيرة و يصعب تخطيها.

**الطريقة الثانية**: لتأثير الوضع الخارجي على اللغات يرتبط بالمؤثرات السياسية و كون اللغة لغة رسمية لدولة أو دولة مجاورة ، و خاصة إذا كانت هذه الدولة أو الدول لها حدود مباشرة مع المنطقة المعينة ، فتأثير هذا الأمر على الوضع الاجتماعي للثنائية اللغوية ليس الإمكان التنبؤ به فقد يكون لصالح اللغة لكونه يمد لغة الأقلية بالدعم الضروري لبقائها ، و قد لا يكون صالح اللغة مما يسببه من اتهامات للأقلية بأنها ضد الوحدة الوطنية ، أو بما يثيره من شك في أطماع الدولة المجاورة لقسم الإقليم.

ولنضرب مثالا على ذلك بإيطاليا، ففي هذه الدولة هناك الدولة هناك ثلاث مناطق تعتبر جزءا منها و لكنها مستقلة استقلالا ذاتيا و فيها ثلاث لغات تستعمل جنبا إلى جنب مع الايطالية : اللغة السردينية في ساردينيا ،و الفرنسية في فال داوسنا ، و الألمانية في جنوب التيرول و لكن بالرغم من الاستقلال الذاتي لسردينيا ، فان لغتهما لا تزال عير معترف بها رسميا ،بينما اللغتان الأخريان لهما نفس الوضع الإداري و التعليمي للإيطالية ، و هذا الانجاز و ما تتمتع به الألمانية و الفرنسية ليس

المكانة البارزة التي تحتلها كل من اللغتين فحسب ، بل لان منطقة فال داوستا تحاذي الحدود الفرنسية، وكذلك تحاذي منطقة الجنوب التيرول الحدود النمساوية ومن اجل هذا ليس من المستغرب أن يكون الوضع الثنائي للغة في هذه المناطق هو نتيجة لعلاقات ايطاليا مع جيرانها. والواقع أن الأمثلة لا تنقصنا في هذا المجال، وقد يكون مثال ايطاليا اقل أشكالا من الأمثلة الحدودية الأخرى التي تمثل عقبات كبيرة لبعض الدول. ومن المحتمل في مثل هذا الوضع أن يكون للتعليم ثنائي اللغة ضرورة قصوى بالإضافة إلى انه أكثر الأمور إشكالية من ناحية سياسية.

**العوامل الثقافية**

كما لاحظنا عند مناقشة الثنائية اللغوية الشخصية، لا تعتبر اللغة وسيلة اتصال فحسب، بل إنها واسطة ثقافية، بمعنى أن الأفراد والمجموعات الإنسانية التي تتحدث لغات مختلفة وتعيش في الإطار الاجتماعي نفسه يفترض انتماؤها إلى ثقافات متنوعة، وبما أن الثقافات قد تختلف عن بعضها اختلافا كثيرا، أصبح من الضروري عند تحليل الوضع الاجتماعي للثنائية اللغوية ألا نأخذ بعين الاعتبار مدى تشابه اللغات فقط، بل أيضا التشابه الثقافي وعكسه بين المجموعات اللغوية.

والنتيجة الواضحة التي يمكن استخلاصها فيما يتعلق باختلاف الثقافات هي أن الاختلاف الثقافي بين مجموعتين، أو بعدهما عن بعضهما ، يعقد الوضع الاجتماعي للثنائية اللغوية ، ويجعل التخطيط اللغوي والتعلم في غاية الصعوبة ، وتزداد هذه الصعوبة بازدياد الاختلاف في الثقافات.

وواضح أن عدم التشابه والاختلافات الثقافية تفهم لدى الأشخاص عن طريق تصورات كل مجموعة عن نفسها وتصورات الآخرين عنها ، وما يدخل في ذلك من حزازات وتخيل ثقافي، لذلك أصبحت الأفكار والتصورات التي تكونها كل مجموعة عن نفسها عرضة للكثير من المبالغة والتشويه. فالإيطاليون من جهة والمتحدثون بالألمانية من الرعايا الطليان الذين يسكنون جنوب النبرول من جهة أخرى ، يعتقد كل فريق منهما بوجود اختلافات ثقافية للحد الذي يجعل كل منهما يرغب في التعلم بلغة مختلفة وأن يلقى تعليمه في محتوى ثقافي مغاير. والطالب الفرنسي الذي يدرس في مدرسة ألمانية قد يفسر الاختلافات السلوكية التي يراها في المجتمع الألماني في ضوء تاريخ العلاقات الألمانية الفرنسية والتي تتسم بالصراعات المتبادلة والمنافسة الشديدة، والواقع أن هذه الحالات المشار إليها، وحالات متشابهة، تكون الأسس المشتركة فيها أكثر بكثير من الفروق الثقافية.

ولكن الفروق الثقافية الحقيقية تتمثل في أوضاع المهاجرين والأوضاع التي أعقبت خروج الاستعمار من بعض البلاد، فاللغة الإنجليزية لأستاذ جامعي في جامعة كولومبيا في مدينة نيويورك، والاسبانية التي يتحدثها السود البروتوريكيين، واللغة العربية لعالم مغربي مسلم، وكذالك الفرنسية التي يتحدثها مدرس مغربي في مدينة الرباط ليست مختلفة من ناحية لغوية فحسب، بل كل منها ينتمي إلى عالم ثقافي مختلف يبدو أن الاتصال بينه وبين العوامل الثقافية الأخرى غير ممكن.

وعلى الرغم من أن التاريخ يقدم لنا بعض الأمثلة لمجموعات إنسانية عاشت بسلام في تعددية ثقافية ( بعض هذه الأمثلة يوجد في الشرق)، ألا أن الضارة المعاصرة تميل إلى نشر وتشجيع بعض القيم وأساليب الحياة التي تعتمد على المنافسة الفردية وعلى التطور الحضاري والتقدم الصناعي، وهذا التيار يتضح بقوة في الدول الصناعية ، وهي الدول التي تجذب إليها، بصفة مستمرة، أعدادا كبيرة من المهاجرين، وهي كذالك الدول التي تمثل نموذج التحضر للدول الفقيرة، وفي مثل هذا الوضع تتعرض الثنائية اللغوية والتعليم ثنائي اللغة لقضية أخطر من مجرد المشكلات السياسية الناتجة عن احتكاك مجموعتين لغويتين ببعضهما، إنها قضية فقدان الهوية واندماج المجموعة الثقافية المهاجرة بالثقافة الغربية.

ووجهة النظر التي تتبناها مثل هذه الأوضاع في المجتمعات الصناعية تدعو إلى أن التعليم ثنائي اللغة،بل الكيان الاجتماعي نفسه، غير ممكن بدون توافر عمليات ثقافية كبرى تجعل الشخص المهاجر يندمج مع المجتمع الجديد، ويتبنى المثل العليا والقواعد الأساسية في الحياة الاجتماعية مع احتفاظه بثقافته الأصلية.

والواقع أن هذه النظرة فيها الكثير من التفاؤل، فالمثال الذي أشرنا إليه سابقا، عن العلماء المسلمين ومعلمي اللغة الفرنسية في المغرب العربي مثال واضح على الفروق الثقافية التي تشتمل عليها كل من اللغتين، ولمثال الأخر هو وضع مشابه، فالأطفال في ضواحي مدينة تونس أو الجزائر أو الدار البيضاء ، الذين هاجر آباؤهم من مناطق ريفية ، قد يكون لديهم ضعف في هويتهم الثقافية العربية ، ولكن احتكاكهم بالفرنسية في المدرسة لن يمكنهم من الشعور بالانتماء للثقافة الفرنسية. وحتى ولو هاجر هؤلاء الأطفال مع أسرهم إلى فرنسا، فان وضعهم لن

يتحسن، وسيكونون في وضع غيرهم من المهاجرين الذين جاءوا من بورتويكو أو المكسيك، مثلا ، واستقروا في أمريكا. أن مثل هؤلاء المهاجرين يحتفظون ببعض العادات والتقاليد لثقافة منسية ويحاولون أن يتكيفوا مع أساليب حياة مجتمع جديد لا يفهمون منه إلا بعض أشكاله الهامشية. وقد أدى الاتصال والاحتكاك مع الثقافة الجديدة إلى فقدان الأشكال الثقافية القديمة مع تعذر الوصول إلى استيعاب أو اندماج مع الأشكال الجديدة ، وهذا الوضع الاجتماعي للمهاجرين قد يوصف بأنه فقدان للأصول والهواية الثقافية المميزة.

وهذه البيئة الاجتماعية تنتج عادة أطفالا يصبحون ثنائي اللغة، ولكنها أيضا تمثل اكبر أسباب الفشل للتعليم ثنائي اللغة .

**إدراك الهوية الذاتية بين المجموعات اللغوية:** كانت المناقشة حتى الآن مركزة على العوامل الموضوعية التي تتحكم بالوضع الاجتماعي للثنائية اللغوية .لكن تجدر الإشارة هنا إلى أن أفراد كل مجموعة من المجموعات على إدراك تام بالوضع و بتأثيره عليهم و بالخلفيات التي قادت إليه. و الواقع أن هذا الإدراك و الفهم له تأثير حاسم على سلوك الأفراد، الأمر الذي ينسحب على الطريقة التي يتشكل بها وضع الثنائية الغوية نفسها . ومن ناحية المبدأ على الأقل يجب أن يشتمل رصد الآراء و المواقف للمجموعات اللغوية على النقاط الآتية:

– إدراك الفرد للحدود بين مجمعته و المجموعات الأخرى .

– أدراك الفرد للسمات والميزات ( الايجابية أو السلبية) الموجودة لدى أفراد مجموعته و المجموعات الأخرى ، مثل مشاعر الريبة أو العداء أو مشاعر الإعجاب و الاحترام للمتحدثين بلغة أخرى أو بلهجة مخالفة وكذالك اثر شعور الفرد بأنه يتحدث لغته.

– الفروق الاجتماعية الناتجة عن الفروق اللغوية. فعادة ما تظهر الأحكام السلبية أن هناك فروق من نوع ما .و هذه الفروق يمكن معرفتها عن طريق توجيه بعض الأسئلة ، و من ثم نستطيع أن نقارن بين الفروق الموجودة لدى المجموعات المختلفة.

– درجة ترابط المجموعة اللغوية و الطريقة التي يفهم بها هذا الترابط ، مثل سهولة الاتصال ، و المصالح المشتركة ، و الأهداف السياسية و الثقافية المشتركة.

– المواقف المحددة نحو اللغات المختلفة ، مثل : عدم الاستعمال و المحافظة عليها ، و الدفاع عنها ، و السعي لاستعمالها و نشرها .

– و يمكن إضافة الشيء الكثير إلى هذه القائمة ، و لكن لتحقيق أغراض الكتاب القول بان البحث أو الدراسة لأراء و مواقف المجموعات المعنية في الوضع اللغوي يجب أن يأخذ في اعتباره ، الإضافة إلى ما أوردناه ، الآراء والمواقف نحو اللغة ودورها في التعليم.(تزو.ع ، ،1996).

إن إثراء الحصيلة اللغوية، وتنوع مستوياتها لدى الفرد، يجعله أكثر فهما لما ينطق أو يكتب وتزداد الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد، وتنمو غريزة الاجتماع لديها ومن ثم تنمو روح الألفة، والجرأة

الأدبية، والثقة بالنفوس وهكذا فان" معرفة الإنسان الحضاري لفنون لغته وكيفية نطق الحروف والأصوات المكونة لبنيان اللغة، بما يلاءم الموقف، ويناسب الحالة وينسجم مع ألذوق يوفر له قفزة نوعية في بناء وشخصيته الجديدة أن اتساع حصيلة الفرد من الألفاظ والتراكيب اللغوية التي يكتسبها بفضل علاقاته الاجتماعية يساعده على فهم وإدراك كثير مما يقرأ، وتعين الثروة اللفظية المكتسبة عن طريق ممارسة قراءة اللغة المكتوبة بصورة خاصة على فهم ما في التراث من نتاج فكري، ومن نماذج ونصوص إبداعات أدبية، والاستمرار في القراءة يكسب الفرد ثقافة وعلما، كما يعين على فهم واستيعاب قواعد اللغة، وأصول نحوها وصرفها، وبالتالي يعين على توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، فثراء الحصيلة اللغوية يجعل الفرد فعالا في محيطه، وبين افرد مجتمعه أو أمته، ولا تظهر أهمية الحصيلة من ألفاظ اللغة، مهما بلغت من الثراء، ما لم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحو سليم، وطبقا للمقاييس والقواعد اللغوية المتفق عليها في اللغة الواحدة، وما لم يرافق وجود كل ذلك ذوق فني صقيل، وطبع صاف مهذب، يسكن معه صاحب هذه الحصيلة من تحقيق التلاوم والانسجام التام بين الأفكار والانفعالات التي يريد نقلها للآخرين، وبين القوالب اللفظية التي يوصلها بها، ويختارها لها" أن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة ولا من حيث هي كلمة مفردة" كما يقول الجرجاني" وان الألفاظ تثبت لها الفضيلة أو خلافها في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تتليها والثروة اللفظية لا تظهر أهميتها، ولا تظهر البراعة في استخدامها ما لم تبرز معبرة عن ثروة فكرية، أو عن حصيلة متميزة جيدة نافعة من المعاني، ومخزون مؤثر فعال من العواطف،و عن صور ذهنية متلائمة معها" أن الألفاظ لا تدل على البلاغة، ولا توصف بالفصاحة وحدها، وإنما المزية التي من اجلها استحق اللفظ الوصف بأنه فصيح، كما يقرر الجرجاني أيضا" عائدة في الحقيقة إلى معناه، ولو قيل أنها تكون فيه دون معناه لكان ينبغي إذا قلنا في اللفظة أنها فصيحة أن تكون تلك الفصاحة واجبة لها بكل حال، ومعلوم أن الأمر بخلاف ذلك، فانا نرى اللفظة تكون في غاية الفصاحة في موضع، ونراها بعينها فيما لا يحصى من المواضع وليس فيها من الفصاحة قليل ولا كثير، وإنما كان كذلك لان المزية التي من اجلها نصف اللفظ في شاننا هذا بأنه فصيح، مزية تحدث من بعد ألا تكون، وتظهر في الكلمة من بعد أن يدخلها النظم، وهذا شيء إن تطلبته فيها،وقد جئت فيها أفراد لم ترم فيها نظما و لمتحدث لها تأليفا، طلبت محالا وإذا تبينا أهمية الثروة اللفظية، وعرفنا الدور الأساسي المهم الذي تلعبه أو تؤديه في عملية التواصل والتعايش والترابط، والتفاعل ألاجتماعي وعرفنا فاعليتها الكبيرة في اكتساب الخبرات، وفي تنشيط عملية الإبداع، الإنتاج ألفكري

يستخلص السامع معنى الجمل التي ينطقها المتكلم من معاني ومفردات هذه الجمل وتركيبها أي طريقة ترتيب مفردتها فمعنى الرجل أكرم الضيف مثلا يختلف عن معنى الرجل طرد الضيف لاختلاف معنى أكرم وطرد بينما يختلف معنى الرجل أكرم الضيف عن معنى ضيف أكرم الرجل لاختلاف ترتيب المفردات في الجملتين كم يستخلص السامع أيضا بعض جوانب المعنى من التنغيم..... فالتنغيم ونشير إليه في الكتابة بعلامات لترقيم

من نقطة وفاصلة وعلامة استفهام وعلامة تعجب يجعل السامع يميز بين ذهب الولد إخبار وذهب الولد استفهام مثلا:وبين ما أضله .نفي وما أضله تعجب ما أضله؟ استفهام : ما الذي أضله؟ وما أضله؟ استفهام إنكاري: سؤال سمعه السامع فردده منكرا أو لتأكد مما سمع كذلك يختلف المعنى المراد نقله إلى السامع من جملة مثل: الأغنياء يأكلون السمك صباحا باختلاف الكلمة التي يوضع عليها النبر التأكيدي أو التقابلي فإذا أكد المتكلم كلمة الأغنياء بالضغط عليها لإبرازها أكثر من بقية كلمات الجملة فإن المعنى الذي يؤديه عند تأكيد كلمة السمك أو كلمة صباحا وفي الحالة الثانية تصبح جوابا للسؤال ماذا يأكل الأغنياء صباحا أما في الحالة الثالثة فتكون الجملة جوبا للسؤال متى يأكل الأغنياء السمك وإذا نطقت السؤال السابق بتأكيد كلمة صباحا، فان الجواب يمكن أن يكون (نعم استطاعوا الحصول عليه) ،أو (نعم ، فما الغرابة في أكله صباحا) وهناك عوامل أخرى غير لغوية تؤثر على طريقة فهم ما يقال،منها سياق الحال السياق الاجتماعي ،ومعرفتنا لحقائق الحياة وسياق الحال أو سياق الاجتماعي يقول المتكلم أحيانا جملة في سياق معين ،فيفهم السامع هنا غير المعنى الحر في الذي تؤديه الجملة.

فمعنا الحرفي يكون هو المقصود أن فهم المعنى المقصود لا يتحقق إذا عجز السامع عن فهم المعنى الحرفي أي أن السامع يفهم أولا المعنى الحرفي ثم يفسره تفسيرا جيدا في ضوء سياق الحال.فهم الجملة قد يعتمد أيضا على معلومات السامع عن حقائق الحياة .

رغم أن معنى الجملة الكامل لا يستخلص إلا بعد سماعها كلها ،إلا أن السماع يبدأ في تأليف هدا المعنى من الكلمات التي يسمعها تدريجيا .ومما يدل على ذالك أن المتكلم قد يتوقف في منتصف الجملة لتصحيح ما كان يريد أن يقوله أو لأنه عدل عن اطلاع السامع على ما كان يريد اطلاعه عليه،ولكن السامع مع ذالك يكون قد فهم بعض ما كان ينوي قوله ،بل أن فهم الأجزاء الأولى من الجملة يسهل فهم الأجزاء التالية .فندما يقول المتكلم سقط ،فان السامع يتوقع أن يلي هده الكلمة فاعل ولا يليها مفعول بيه. أما إذا قال المتكلم فتح فان السامع يتوقع أن يليها فاعل ومفعول به.إذا فاعل أعطي ،فان السامع يتوقع أنا يليها فاعل ومفعولان كما انه يستبعد أن يليها فعل لان تركيب اللغة العربية لا يسمع بمثال أعطي قرأ ، مثلا ،هذا من ناحية التركيب أما من ناحية المعنى ،فالمع يتوقع أن يكون مفعول فتح شيئا يمكن فتحه كالباب أو النافدة أو العلبة أو الظروف ،ويستبعد كلمات مثل قلم أو شجرة .ومن السامعين من لا ينتظر حتى يكمل المتكلم قوله ،فيتبرع هو بأكمله الحملة بكلمة أو كلمات يتضح أن المتكلم كان يريد أن يقولها فعلا .

ومما يدل على أن السامع يبدأ في تأليف معنى الجملة من الكلمات التي يسمعها تدريجيا أنه قد يفهم من البداية الجملة شيئا ثم لا يلبث أن يعيد النظر في المعنى الذي توصل إليه بعد أن يستمع إلى بقية الكلمات .

وقد يستنتج المعنى الضمني من بعض العلامات في تركيب أو تركيب الجملة ،فالتعريف والتنكير .

يستطيع السامع أن يفهم بسهولة كلاما ينطق بسرعة 250 كلمة في الدقيقة (4 كلمات في الثانية تقريبا ). ولما كان بعض هذا الوقت ينقضي في تأليف معنى الجملة من معاني أجزائها ، فإن استحضار معنى الكلمة من الذهن يستغرق أقل من ربع ثانية . وسرعة استحضار معنى الكلمة يتوقف على حداثة سماعها ، فالكلمات الشائعة التي يسمعها الإنسان كثيرا تفهم بسرعة أكبر كذلك يختلف الوقت الذي يحتاجه السامع لفهم جملة ما باختلاف تركيبها واختلاف العلاقات الدلالية بين مفرداتها ودرجة معرفة القارئ للموضوع ،وغير ذلك من العوامل ،كما سنرى.ومما يدل على أن الفهم يستغرق وقتا ،أننا نجد صعوبة في متابعة ما يقوله المتكلم إذا كانت سرعته في الكلام كبيرة أوحين يستعمل كلمات غير مألوفة أو تركيب معقدة .ومما يدل على ذلك أيضا ، أننا أحيانا نسمع جملة فلا نفهمها ولكننا لا نلبث بعد لحظة قصيرة أن ندرك معناها دون أن تعاد على مسامعنا.يتوقف معنى الجملة على بنيتها الداخلية لا على ترتيب كلماتها في ظاهر اللفظ وإن كان السامع يتوصل إلى البنية الداخلية من مؤشرات وعلامات لغوية في ظاهر اللفظ . فقد يكون لجمل مختلفة في ظاهر اللفظ معنى واحد (لأن لها بنية داخلية واحدة ) وقد تكون الجملة الواحدة متعددة المعاني (لان لها عدة بنى داخلية) ومن أمثلة الحالة الأولى الجمل الثلاث التالية وهي ذات معنى واحد:

(أ) الولد فتح الباب

(ب)فتح الولد الباب

(ج)الباب فتحه الولد

ولهذه الجمل الثلاث بنية داخلية واحدة وهي الولد فتح الباب والسامع حين يستخلص معنى الجملة ،فإنه يكون قد حلل تلك الجملة وتوصل إلى البنية الداخلية ومن التجارب التي دلت على صحة هذا تجربة أسمع فيها عدد من المفحوصين جملا ،وكان يطلب منهم في نهاية كل جملة أن يذكروا هل وردت كلمات معينة فيها . كانت هذه الكلمات تشمل كلمتين متصلين في ظاهر اللفظ، وكلمتين متصلين في المعنى .

أظهرت كثير من التجارب تماسك المكونات الجملية .وقد اشتهر من هذه التجارب تجربة سجلت فيها مجموعة من الجمل، كل اثنتين منهما تشتركان في عدد من الألفاظ وتختلفان في حدود مكوناتها الجملية .وسجلت<طقة-click> في موضوع واحد من الجملتين. وقد عرضت هذه الجمل على عدد من المفحوصين وسئلوا عن موقع الطقة. فكانت الإجابات تدل على الميل إلى سماع الطقة في موضعين مختلفين،رغم أن الجملتين تشتركان في موضوع تلك الطقة وبعض الكلمات التي تسبقها وتلحقها ، كما في المثال التالي ( وقد أشير إلى موقع الطقة بنجمة،وإلى الكلمات المشتركتين بين قوسين بالون الأسود):

AS a result of inventions influence the * company was given an

(الرئيس الذي لا يزال لأساليبه تأثير على الشركة أعطي جائزة) وكان المستمعون يقولون أن الطقة موجودة بعد كلمة(influence) مباشرة في الجملة الأولى وبعد كلمة (company) في الجملة الثانية .وقد ظلوا على هذا

الرأي عندما سمعوا الجملتين من جديد بعد قض الجزء المشترك في الجملتين ولصق كل منهما مكان الأخر وهذا يشير إلى أن السامع يميل إلى إدراك المكون الجملي متكاملا. وهناك من فسر نتائج هذه التجربة بأن السامع ينسى أين سمع الطقة .فيضعها في موضوع تتأثر بفهمه للجملة ،ولكن هذا التفسير – إذا صح – أيضا يؤيد تماسك المكون الجملي وميل السامع إلى الاحتفاظ به وحدة متكاملة .

نستطيع أن نلخص الخطوات التي يمر بها السامع حين يفهم ما يقوله المتكلم:

-تتلقى أذن السامع ما يقوله المتكلم من أصوات ،ويحتفظ بالصورة اللفظية لما يسمعه من كلام في الذاكرة العاملة لتحليله إلى مكونات جملية

-يبدأ السامع تحليل هذه الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جميلة في نفس الوقت الذي تتلقى فيه الذاكرة العاملة عبر الأذن مزيدا ألفظ الجميلة

-يحول كل مكون جميلي إلى الفكرة التي تعتبر عنها (معناها)في نفس الوقت الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان.

—ينضم الفكر (معاني المكونات الجميلة ) شيئا فشيئا ويؤلف منها معاني مركبة لمكونات جميلة و أوسع (أعلى في الشجرة ) إلى أن يتم تأليف معنى الجميلة كاملة من معاني أجزائها.

– يتخلص السامع من الصورة اللفظية للجملة إلا بعد الانتهاء من تحليلها وتركيب معانيها من معاني مكوناتها الجميلة. وقد أيدت هذا تجارب من النوع التالي

يستمع المفحصون إلى نصين ،ويتوقف الفاحص من موقع معين في كل منهما طالبا من المفحوصين أن يكتبوا حرفيا كل ما يتذكرونه مما سمعوا .ويتم هذا الطلب بعد الاستماع إلى أجزاء متطابقة لا تختلف إلا في حدودها الجميلة .

وقد ظهر أن المفحوصين كانوا أقدر على النقل الحرفي لجزء أكبر من الكلمات المشتركة في الحالة الأولى .وتفسير ذالك أن الجزء الأول والكلمات المشتركة في الحالة الأولى يقع في آخر جملة سمعت .أما في الحالة الثانية ،فالجزء الأول من الكلمات المشتركة يقع في جملة سابقة تخلص السامع من صورته اللفظية بعد أن استوعب معناها ،وما بقي في ذاكرته العاملة في صورته اللفظية هو الجزء الأخير فقط ،أي الجملة الأخيرة .(في الحالة الأولى ليس الجزء الأخير .

لا يكاد السامع يفرغ من تحليل جملة ما وفهمها حتى يكون قد نسي الصورة اللفظية (النص الحرفي )للجملة السابقة لها ، دون أن يحتفظ بمعناها في ذاكرته الدائمة. وقد أظهرت هذا بعض التجارب بشكل قاطع في إحدى التجارب كان المفحوصون يستمعون إلى فقرات من الحديث المترابط .وبعد كل فقرة كانوا يعطون جملة (اختباريه) للحكم عليها ،بتحديد أحد الخيارات التالية

(أ)هل الجملة الاختبارية واردة بحذافيرها في الفقرة التي سمعوها لتوهم ؟

(ب)هل هي مختلفة لفظا ولكن مطابقة في المعنى لجملة وردت في تلك الفقرة ؟

(ج) هل هي مختلفة في المعنى واللفظ

وكان عرض الجلة الاختيارية على المفحوصين يتم إما بعد سماع الجملة المراد مقارنتها بها مباشرة ، أو بعد سماع تلك الجملة بسبع وعشرين ثانية (يكونون قد استمعوا خلالها إلى مجموعة من الكلمات الفقرة تتألف من حوالي ثمانين مقطعا )، أو بعد ست وخمسين ثانية .

وقد أظهرت التجارب أن المفحوصين كانوا يلاحظون التغيير في الصورة اللفظية إذا سمعت الجملة الاختيارية بعد سماع الجملة التي وردت في الفقرة مباشرة ،ولكن ملاحظتهم كانت تتدنى إلى الحدس بعد مرور ثانية أو أكثر .أما التغيير في المعنى فكانوا يلاحظونه مهما كان الوقت الذي مر بعد استماعهم إلى الجملة المطلوبة في الفقرة .

في التجربة أخرى مماثلة ظهر أن المفحوصين كانوا عاجزين عن مر ملاحظة التغيير في الصورة اللفظية بعد مرور سبع ثوان ونصف .ويستنتج من أمثال هذه التجربة أن السامع يتخلص من الصورة اللفظية أو النص الحرفي لما يسمعه خلال ثوان معدودات ونختزن في ذاكرته المعنى فقط.

ومن هنا يجب أن تؤخذ شهادات الشهود بتحفظ شديد إذا كان للنص الحر في لما قيل أهمية في إحدى القضايا.

هناك عوامل عديدة تسبب صعوبة في فهم اللغة ،أهمها ما يلي: صعوبة المفردات من المعروف أنه إذا تساوت جملتان في جميع العوامل واختلفتا في أن إحداهما اشتملت دون الأخرى على كلمة أو كلمات صعبة أو غير شائعة فإنها تكون أصعب من الجملة الأخرى .فجملة طفق يبحث عن ماء، مثلا أصعب من جملة أخد يبحث عن ماء أوخذ يفتش عن ماء .وقد قورن بين الوقت الذي يستغرقه فهم الجملتين التاليتين في الإنجليزية فتبين أن فهم الثانية منهما قد استغرق حوالي (0.137) ثانية أكثر من الوقت الذي استغرقه فهم الأولى

(أ) The girl surprises the teacher فاجأت البنت المعلم

(ب) The bishop preached the sermon ألقى الأسقف الموعظة

ومرد ذلك أن مفردات الجملة الأولى شائعة ،وأن مفردات الجملة الثانية (باستثناء أداة التعريف) غير شائعة.

-طول الجملة:

وكذلك إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل باستثناء الطول ،فإن الأطوال منها تكون أصعب ،لأنها تشكل عبئاً أكبر على الذاكرة العاملة.

-كثرة مقولات الجملة :

وقد تتساوى جملتان في الطول وتختلفان في عدد المقولات (الفكر) التي تحتويها كل منها. وفي هذه الحالة تكون الجملة التي تحتوي على مقولات أكثر أصعب من الجملة الأخرى .فإذا افترضنا أن الجملتين التاليتين على درجة متساوية في الطول (عدد الكلمات) وصعوبة المفردات وبقية العوامل التي لها تأثير على الفهم ، ولا تختلفان إلا في عدد المقولات،

وبديهي أن يكون إستعاب ست فكر مختلفة أصعب من إستعاب أربع فكر. وقد تبين من إحدى التجارب أن كل مقولة إضافية تستغرق مابين ثانية وثانية ونصف من الوقت لاستيعابها

الجملة التي تفصل بين أجزاء المكونات جملية فيها فاصل تكون بشكل عام أصعب من مثيلتها التي تكون فيها تلك المكونات متصلة . فالجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب على الفهم من الثانية :

-وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح

-اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح

ففي الأولى وقع المكون الجملي وافقت على الاقتراع مجزأ، بينما وقع متصلا في الجملة الثانية

وكلما كان الفاصل بين أجزاء المكون الجملي أكبر كانت الصعوبة أكثر ومن هنا فإننا نتوقع أن تكون الجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب من الثانية :

-وافقت اللجنة بعد نقاش طويل دام ساعات على الاقتراع

-وافقت اللجنة على الاقتراع بعد نقاش طويل دام ساعات

-التركيب المعقد:وهذا العامل له بعض العلاقة مع العامل السابق . ومن أمثلته المثال التالي:

وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب الذين اجتمعوا في القاعة التي خصصتها الجامعة للاحتفال التي تقام في المناسبات على الاقتراع.

وليس طول الجملة وهو عامل مستقل من عوامل الصعوبة هو وحده الذي يجعل الجملة السابقة صعبة وإنما حشو جمل موصولية متعددة بعضها في البعض الأخر هو أيضاً من عوامل تلك الصعوبة

6-عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي :

من الأوضاع غير الطبيعية في الكلام :أن يرد المفعول قبل الفاعل ، والخبر قبل المخبر عنه

ولذا فإن الجملة مثل: عمر أكرمه خالد أصعب من خالد أكرم عمر

وجملة مثل: ممتع حديثكم أصعب من حديثكم ممتع .

(وإن كان السياق أحيانا يجعل جملة مثل :عمر أكرمه خالد مساوية في السهولة لجملة مثل:خالد أكرم عمر)

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال دون الثالثة بشكل عام يعتبرون الاسم الأول فاعلا والاسم الثاني مفعولاً إذا كان كلاهما يصلح لأن يكون فاعلاً أو مفعولا فإذا أعطي الطفل صورتين في إحداهما حصان يحمل بقرة وفي الأخرى بقرة تحمل حصاناً وطلب منه أن يشير إلى الصورة التي تناسب جملة: الحصان تحمله البقرة فإنه سيشير إلى الصورة الأولى بدل الثانية . ولكنه لا يخطئ إذا كانت الجملة تحتوي على اسمين لا يصلح إلا أحدهما لأن يكون فاعلاً.

ومن هنا فإن الجملة مثل: الحصان تحمله البقرة أصعب من جملة مثل العشب تأكله البقرة ، أو الكتاب يقرؤه الولد

ورود الجملة الفرعية قبل الجملة الأساسية :

في الجملة المركبة التالية تقع الجملة الأساسية قبل الجملة الفرعية :

1 -تناول الرجل طعامه قبل أن يذهب إلى عمله.

وقد تقع الجملة الأساسية قبل الجملة الفرعية في الجملة المركبة التالية

2 -الرجل إلى عمله بعد ذهب أن تناول طعامه

أما في الجملتين التاليتين فالجملة الفرعية تقع قبل الجملة الأساسية

3 -قبل أن يذهب الرجل إلى عمله تناول طعامه

4 -بعد أن تناول الرجل طعامه ذهب إلى عمله

إن الجملة الأولى أسهل على الفهم من الجملة الثانية أو الرابعة ،لأن الأساسية فيها (تناول الرجل طعامه )وردت قبل الجملة الفرعية (قبل أن يذهب إلى عمله)،بينما وقعت الجملة الفرعية (قبل أن .....،بعد أن.....) قبل الجملة الأساسية في الجملتين الثالثة و الرابعة

(ج) التعبير عن الأحداث في الجملة بترتيب زمني مخالف للترتيب الزمني الذي تقع فيه الجملة الأربع المذكورة في الفقرة السابقة تناول الرجل طعامه أولا ،ثم ذهب إلى عمله.ولذا فالجملتان الأولى والرابعة طبيعيتان أكثر من هذه الناحية من الجملتين الثانية والثالثة.غير أن الجملة الأولى يتوافر فيها عاملان طبيعيان هما ورود الجملة الأساسية قبل الفرعية وترتيب الحدثين وفق الترتيب الزمني الذي وقعا فيه ،ولذا فهي أسهل الجمل الأربع .أما الجملة الثالثة فهي أصعبها لأنها تفتقر إلى العاملين الطبيعيين السابقين .وتقع الجملتان الثانية والرابعة في موقع وسط .فالثانية تقع فيها الجملة الأساسية قبل الفرعية، ولكن تسلسل الحدثين فيها معكوس .أما الرابعة فتسلسل الحدثين فيها صحيح ولكن الجملة الأساسية فيها وقعت بعد الفرعية .

-السرد عن طريق الصور:

الصور تمثل حوادث مسلسلة تسمح بسرد قصة كما أنها تتيح الفرصة بان يصف ما يجري في كل منها،وفي النهاية يستطيع الطفل يسرد القصة دون الاستعانة بالصور والخطوة التالية في مجال النشاط اللغوي تكون بإعادة سرد القصة من الذاكرة والطفل في هذا المستوي عليه أن يسرد القصة بلغة الراشدون مستغلا في ذالك خياله ويصبح عمله تفهم التركيبات الغوية وما تحويه من معالم .

إن قدرة الطفل على إعادة سرد قصة تتكون من حوادث متعددة عقب سماعه لها ما يدل على مستوى عالة من القدرة على التحكم في أفكار تبلورت وارتبطت بمعان لغوية جديدة في ذاكرة الطفل قبل أن ينظمها هو تنظيما منطقيا له طابع القصة ذات الحوادث المسلسلة ، وعدد قليل من الأطفال الذين يتمتعون بدرجة عالية من القدرة اللغوية المدعمة بالخبرات المنوعة هو الذين يتمكنون فعلا من الوصول إلى هذا المستوى العالي من الكفاية في سرد القصص (راجح.أ.ع، 1954) .

- الإنتاج اللغوي و التعبير :

لكي يستطيع الطفل أن يتحدث بطلاقة لا بد أن يكون لديه قدر كافي من القدرة اللغوية التي تمكنه من صياغة لغوية .كذلك ينبغي أن يكون لديه من الشعور بالأمن ما يجعله يقول كل ما يحول في ذهنه دون خوف .ويتبين انطلاق الطفل في التعبير كمية الكلام التي يتقوه بها عندما يمنع فرصة الكلام .فبعض الأطفال يبدءون الكلام دون تحفظ ثم لا يلبثون حتى تتدفق كلمات من أفواههم كالسيل الجارف .إما البعض الأخر فيكافح من اجل الكلمات .بعد جهود شاقة فيتفوه بعبارة أو بعبارتين .ويمكن أن نفيس قدرة الطفل من الإنتاج و التعبير وفقا للمستويات التالية:

1-مستويات القدرة على التعبير

2-مستويات القدرة على استخلاص المعاني وهي تضم:

تسمية الأشياء بأسمائها .

ذكر صفات الأشياء .

الشرح و التفسير .

الشرح والتفسير بطريقة قصصية .

التفسير التقويمي .

بناء الجمل .

3- مستويات تركيب الجمل :

الكلمات المنفصلة و المقاطع .

الجمل البسيطة(فعل- فاعل)

جمل بسيطة(فعل – فاعل – مفعول به)

جمل معطوفة.

جمل تحتوي أكثر من فقرة.

معاني الكلمات .

4- مستويات القدرة على تعريف الكلمات.(كريمان.ب،ميلي.ص، 2000).

- الفهم يسبق التلفظ :

عندما يصل الأطفال إلى سن خمسة عشر شهر فأنهم يستطيعون عادة أن ينطقوا بضع كلمات يدركون معانيها وهم في هذا السن يفهمون أكثر مما يعبرون كما تدل على ذلك استجاباتهم المتزايدة للغة التي يسمعونها ،وفهم

قوالب اللغة المسموعة ،يسبق التلفظ بنفس هذه الأنماط بأسابيع أو بأشهر ولقد أعطيت الدراسات التي أجريت على الأطفال نتائج متباينة تباينا كبيرا. ذلك تبعا للطريقة التي استعملت لحصر الكلمات وعدها،فلو حصرنا الكلمات التي ترد في أحاديث طفل العام الواحد،نجد أن أطفال هذه السن لديهم عدد محدود من الكلمات لا يزيد على اثنتي عشرة كلمة و إذا حصرنا الكلمات التي يفهمها فسنجد أن نفس الأطفال يفهمون عددا كبيرا من الكلمات كما سنجدهم بصدد إنماء سريع لذخيرتهم اللغوية والطفل بين سن ثمانية عشر شهرا وسنتين يضيف إلى ذخيرته اللغوية كل يوم بضع كلمات .

– الممارسة اللغوية و الألفة :

عندما نستقبل رسالة سمعية لا يتم فهم كل جزئية من جزئياتها بمعزل عن المعنى الإجمالي لهذه الرسالة ويمكن إكمال النقص لأي من عناصر هذه الرسالة بسبب ألفتنا لبناء اللغة و تراكيبها و تتضح أهمية الألفة في اللغة ويمكن اكتشافها بسهولة في حالة تعلم لغة أجنبية بكثافة وزيارة البلد الذي يتحدث هذه اللغة وإذا ما أجرى شخصا محادثة هاتفية فإنه يجد نفسه غير قادر على الاتصال والتفاهم ، فنجد الألفة لها اثر كبير في فهمنا للرسالة وسواء كانت الرسالة شفوية أو منقولة .

كما توجد علاقة بين الألفة و مستوى إتقان اللغة ، فاللغة التي تستعمل أكثر هي التي تعرف أكثر ولكن هذه العلاقة ليست ضرورية دائمة ومباشرة فهو يتقن نظامين لغويين في المعرفة و القدرة.(بن حمد العقيد .أ.م،مجاهد .م.ع، 1995 ).

– مهارة الحديث:

حتى يستخدم الطفل اللغة الملفوظة ، لا بد له من أن يصل إلى مستوى معين من النضج ، يصبح معه قادرا على إحداث نوع من السلوك المعقد و المنسق الناجم عن العمليات الفيسيولوجية للكلام أو الحديث .

و يحتاج الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة إلى حديث ليتصل بغيره، ليس من أجل مشاركتهم فحسب، وإنما ليتزود منهم بالمعلومات و المهارات .. والأفكار التي تعينه على تمثل العمليات لثقافة مجتمعة الذي يعيش فيه . ثم إن رغبته في بناء علاقات اجتماعية تشكل عاملا قويا، في محاولة إتقانه مهارة الكلام معهم و الحديث إليهم ، فهو بحاجة ليسمع و ينطق ويفهم ، وكلما تنوعت خبرته و ازداد معها نموه اللغوي، وكلما ازداد احتكاكه وازداد تعامله مع الأشياء والناس، زاد فهمه للعالم من حوله وأصبح لديه الكثير ليتحدث عنه .

وفي الحديث يقوم الطفل بتحويل الخبرات التي تمر به ويمر بها إلى رموز لغوية مفهومة، تحمل رسالته من حوله و إلى ما حوله ، فهو يتحدث للإفراد عما يعرف وعما يريد و عما يشعر به، ولذلك يمثل الحديث الجانب الايجابي في التواصل اللغوي حيث يأتي الحديث مقابل الاستماع.

والتمكن من مهارة الحديث له أهمية بالغة، باعتبارها من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدرات الطفل و مدى استيعابه للخبرات التي تعرض لها، كما أنها أداة التفاعل الاجتماعي كما ذكرنا من قبل ،فإذا كانت مهارة الحديث طيعة في فم الطفل جاء التفاعل الاجتماعي يسيرا ، ومسار الطفل فيه سلسا ، ومما لاشك فيه إن مهارتي الاستماع و الحديث لا تقتصر إن على مجال التنمية اللغوية فقط ، وإنما تمتدان لتشملا معظم النشاط في الروضة وتتدخلا في كافة الخيرات التربوية المقدمة بها .

ولمهارة الحديث جوانب ثلاثة تتصل بالطفل، كما تعطي برامج تهدف تنميتها إلى تنمية المهارة اللغوية من المفردات و قواعد وتحديد معان ،وهذه الجوانب هي :

1- جانب حسي حركي:

وفيه يتعرف الطفل الطريقة السليمة لنطق الحروف ، وتدريب أعضاء النطق ، والتمرين على التنغيم واستخدام النبرات التي تجعل من الصيغ كلامه مطوقات لغوية مفهومة.

2- جانب معرفي :

وهو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار و ترتيبها، وبناء مفردات لغوية سليمة، وتعرف دلالة المفاهيم اللغوية وإجادة ذلك، وكذلك التمكن من أجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل و الاستدلال.

3- جانب نفس اجتماعي:

ويشير هذا الجانب إلى القدرة الطفل علي التفاعل الاجتماعي السليم و إحساسه بالانتماء إلى جماعة الزملاء ، وما يستتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس و المبادرة و التلقائية و التسيير الذاتي الذاتي ، وتجنبه الاضطرابات التي يمكن أن تؤدي إلي سليمات سلبية كالمحابية و الانطوائية ، أو المشكلات اللغوية مثل التاتاءة وغيرها (حمدان.م.ز، 2002).

- البعد البراغماتي و تحليل الخطاب: +

لا يحمل الخطاب أو الملفوظ معناه في جوهره وإنما يحمله في علاقته مع المحيط غير اللساني من جهة ، وعلاقته مع وما سيقال من بعد من جهة أخرى .

حسب .caron.j يرى انه لابد من إيجاد طريقة تحليل تسمح بملاحظة النشاط الفعلي للاتصال هذا يعني أن الخطاب هو عبارة عن مجموعة من الملفوظات المنسقة و المتماسكة وليس جمل معزولة ومنه فان الدراسة في هذا الصدد لا تصبح ممكنة إلا تناولت الخطاب في مفهومه العام . هذا ما يسمح للباحث من تجاوز الجملة في إطارها الضيق واهتمامه بتحليل الخطاب،وتمكنه من التقرب أكثر من الاستعمال الحقيقي للغة وللوصل لهدفنا لابد لنا أن نقف أمام.

-الوضوح والانسجام lacoherence etcohesion

حسب AdamJ.M أن التحليل الخطاب يجب أن يخضع لمستويين من التحليل :

1-مستوي خارجي وننظر إلى الخطاب كفعل كلي ويحدد في البنيات الكبرى ويعنى به تسلسل الأفعال اللغوية في حد ذاتها.

2-مستوى دخلي وهو البنيات الصغرى ويهتم بتسلسل الوحدات النوحة على مستوى محلي (الضمائر ،الأدوات النحوية ،ظرفي المكان والزمان ،أدوات الربط.....)

ولتوضيح أكثر هذين المفهومين (البنيات الكبرى والصغرى) نؤكد بان الوضوح هو كل ما يربط وظائف الأفعال اللغوية( ما نفعله بالكلمات من شرح وصف تعليق .....)بينما يتعلق الانسجام بالمحتويات الجملية التي لها علاقة بالتدرج المحوري ،ترتيب الكلمات ،وظيفة الضمائر والأدوات النحوية الأخرى التي تضمن الاستمرارية بين جملتين هذا ما يسمح للمتكلم – المخاطب الحكم على طبيعة الخطاب .(Nouani.H،1995-1996،-218 219).

**الاستنتاج العام :**

انتهت دراسة محاولة بناء البرتوكول التشخيصي العلاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية بمجموعة من النتائج تم تفسيرها في ضوء التراث النظري المتاح والدراسات السابقة المتوفرة .

وقد استهدفت الفرضية العامة في هذه الدراسة خلاصة نتائج الفرضية بتشخيص لهذه الصعوبة بحيث فكانت نسبة الحالات العادية 5.71% ونسبة الصعوبة المتوسطة أو الخفيفة 14.28% ونسبة الصعوبة الحادة هي 42.85%ونسبة الصعوبة العميقة 28.59% بمحاور أربعة اختبار الصعوبة الاجتماعية و التي كانت فيها الصعوبة بنسبة 42% ثم اختبار الصعوبة اللغوية والتي كانت فيه الصعوبة بنسبة 20% ثم اختبار الصعوبة المعرفية والتي كانت فيه الصعوبة بنسبة 35% وفي الأخير كان اختبار الصعوبة البراغماتية وكانت الصعوبة فيها بنسبة 3% .

أما الفرضية الثانية فقد كانت محاولة معرفة أهناك فروق ذات دلالة إحصائيا عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية قبل وبعد الكفالة .

فقد كانت النتائج للاختبار القبلي والبعدي :

من خلال الجدول أن درجات التلاميذ في الاختبار القبلي قد بلغت (41.25) وانحراف معياري( 13.75) أما متوسط الدرجات بعد إعادة الاختبار قد بلغت (39.50) وانحراف معياري (12.87) حيث يتضح أن هناك فروق كبيرة بين الاختبارين وهذا ما أثبتته قيمة ت التي بلغت (11.81) وهي قيمة جدا مرتفعة جدا بمستوى دلالة عند (0.00) وهي دالة عند (0.01) وهو ما يؤكد أن هناك فرق بين التطبيقين .يظهر من الجدول أن حجم الأثر بلغ بعد تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية حسب قيمة "ايتا" (0.78) وهذه القيمة تدل على تأثير كبير جدا أما قيمة ايتا مربع فبلغت (0.61) بمعنى 61 و هذه النتائج تشير إلى الأثر الذي أحدثه الكبير البرتوكول ومنه يمكن القول ان للبرتوكول التشخيصي العلاجي تأثير كبير في المجموعة التجريبية بفرق بلغ 61 المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي .

أما الفرضية الثالثة التي تنص على أن يجعل البروتوكول (تشخيص. علاجي) رصيد وخطاب المتمدرسين أكثر ثراء وفعالية في مختلف وضعيات التواصل وفي كل محاوره.

فقد تحصلنا على النتائج التالية فبل التعلم بالنسبة لصعوبات الاجتماعية البيت 31.52% الشارع37.25 % والجانب اللغوي 17.21% أما الجانب البراغماتي15.37% أما الجانب المعرفي فقد كان الإدراك نسبتها

32.91 %الانتباه 33.56%و الذاكرة 32.67 % 33.04%ا أما عن الجانب اللغوي فقد كانت صعوبات على المستوى بنسبة 40% القراءة ثم التحدث بنسبة 31 % ثم الكتابة بنسبة 19% ثم الاستماع بنسبة 10% وهذا ما يبرره اكتساب الشفوي قبل الكتابي وحسب محاور البرتوكول فقد كانت اكبر صعوبة هي الصعوبات البرغماتية بنسبة3%ثم الصعوبات اللغوية بنسبة 20% ثم الصعوبات المعرفية بنسبة 35% ثم الصعوبات الاجتماعية بنسبة 42 %.

النتائج الخاصة بالتعلم عدد الحالات العادية 50 حالة والمتوسطة أي الخفيفة 55 حالة والحادة أو الضعيفة 45 حالة و العميق أو الضعيف جدا بنسبة 15حالة وهو ما يبرر زيادة في عدد النقاط المتحصل عليها وبالتالي زيادة في الرصيد اللغوي .

# الخاتمة

**الخاتمة:**

خلال هذه الدراسة قمنا بمحاولة بناء برتوكول تشخيصي علاجي لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية عند المتمدرسين السنة الخامسة ابتدائي بمنطقة عين صالح والتي سعينا فيها للتأكد الميداني والذي يسمح بالدراسة الموضوعية في مجال اللغات وخاصة اللغة الفرنسية

ندرة الاختبارات الحديثة التي تواكب المتغيرات المعاصرة :على الرغم من فضل الريادة لاختبارات الكفاءة اللغوية والدراسات السابقة التي أرست قواعد خاصة بقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعداد الاختبارات، فمازالت هناك ندرة في الاختبارات المعيارية التي تراعي التنوع في المحتوى اللغوي الذي يواكب الأحداث الراهنة، ويتضمن موضوعات تاريخية، وثقافية، وأدبية قديمة في ذات الوقت. ويستفيد من التقدم التكنولوجي في إعداد وتطبيق الاختبارات

وبالتالي الإجابة عن التساؤلات المطروحة سابقا في الإشكالية وعليه فقد تم صياغتها وفقا للبحث مع فرضيات تتناسب والبحث ولأجل ذلك قمنا بمحاولة بناء البرتوكول التشخيصي العلاجي ذو أربعة محاور والذي طبقا على عينة من المتمدرسين بمنطقة عين صالح .

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

فعليا أن هذه المحاولة لبناء البرتوكول قد سمحت بتشخيص صعوبة اكتساب اللغة الفرنسية عند المتمدرسين بالسنة الخامسة بمنطقة عين صالح.

كما أيضا ظهرت الفروق وهي ذات دلالة إحصائيا عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية في كامل محاوره ودلك لاختبار القبلي والبعدي .

والشيء المحقق هو أن هذا البروتوكول (تشخيص. علاجي)جعل رصيد وخطاب المتمدرسين أكثر وثراء فعالية برغماتية في مختلف وضعيات التواصل .

ومن الطبيعي أن ينتهي مثل هذا النوع من الدراسات بطرح بعض الاقتراحات وعلية سنحاول أن نكون عمليين من خلال اقتراح عدد من الإجراءات التي من شانها تقويم وتطوير وتصحيح بعض الأمور .

-ضرورة إجراء دراسة مسحية لتعرف على النسبة الحقيقية والكاملة لصعوبات اكتساب اللغة الفرنسية في منطقة عين صالح ثم في الجنوب كاملا.

-محاولة تطبيق هذه الأداة "البرتوكول التشخيصي العلاجي "على كامل مناطق الجنوب الجزائري لالتماس المصداقية

-تطبيق البرتوكول في بعض مناطق من الشمال الجزائري من اجل المقارنة ومعرفة المستوى العام لتلاميذ في الجنوب الجزائري .

-ضرورة الاهتمام بهذه الصعوبة تشخيصا وعلاجا في كامل التراب الوطني .

-إجراء بحوث ودراسات كاملة حول هذه الصعوبة من طرف فرق بحثية .

-تنظيم أيام دراسية وملتقيات من طرف الباحثين و وزارة التربية حول هذه الصعوبة .

-ضرورة التكفل بالحالات المشخصة أو المكتشفة داخل الصفوف المدرسية

-عقد شركات أجنبية خاصة في الجنوب من اجل تشجيع التلاميذ على ممارسة اللغة والاطلاع على مستجدات اللغة الفرنسية.

-العمل على تجسيد التعاون بين الأسرة والمدرسة من اجل التحصيل الجيد .

-وضع برنامج بيداغوجي لتنمية الوعي للغات الأجنبية وخاصة اللغة الفرنسية في الجانب التربوي وفي الحياة اليومية

-ضبط البرنامج بشكل مرن يسمح بالتعديل يتماشى الوضع الاجتماعي والقدرات المعرفية والجانب اللغوي لتلاميذ .

-الحث على ممارسة اللغة الفرنسية في كل المستويات من اجل الاستمرارية وإثراء الرصيد اللغوي .

-توفير الوسائل التعليمية التي تسمح من تحقيق هدف الموقف التعليمي علي مستوى المكتبة المدرسية أو البلدية والمكتبة الأسرية ووسائل الإعلام الحديثة سواء في البيت أو المدرسة .

-إعادة النظر في وضع البرنامج والكتاب المدرسي للغة الفرنسية وذلك حسب جوانب عملية ومدروسة —التكوين الجيد للمعلمين وعقد دورات تدريبية في اللغة الفرنسية واطلاعهم علي طرق التدريس الملائمة لإيصال المعلومة وزيادة الرصيد اللغوي وتعزيز وزيادة قابلية اللغة لدى المتمدرس.

# قائمة المصادر والمراجع

**قائمة المرجع :**

**1-المراجع اللغة العربية:**

**قائمة الكتب:**

**1-**ابراهيم ،بن حمد القعيد ،و عاطف ،محمد, و مجاهد، محمد .(1995). **الثنائية اللغوية** .السعودية:المطبعة جامعة الملك سعود السعودية.

2-ابو غنيمة ،عادل, يوسف .(2003).**عسر القراءة وطرق العلاج**.بيروت:دارابن حازم.

ابو العدوس ،يوسف ،مسلم .(2006).**المهارات اللغوية وفن الالقاء** .

3- احمد ،احمد ,عواد .(1997) .**علم النفس التربوي و صعوبات التعلم** .(ط .1). الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع.

4-احمد العبد ،ابو السعيد . **مهارات الاتصال فن التعامل مع الاخرين.**

5-احمد ،حمزة .**سيكولوجية عسر القراءة الديلكسا.**

6- احمد سليمان ،عودة ،وملكاوي, فتحي ،حسن .(1987). **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية** .الأردن :مكتبة المنار للنشر و التوزيع .

**7-** احمد ،شامية. (2002).**في اللغة** .الجزائر:دار البلاغ.

8- احمد،عاهر. (2003) .**الاختبارات واستخدام اتهافي ادارة الموارد البشرية و للافراد**.الإسكندرية:كلية التجارة جامعة الإسكندرية الدار الجامعية .

**9-**احمد ,غزة ،راجح.(1999).**اللغة و الفكر عند الطفل** .(ط.1).االقاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

**10-** ادم ,محمد، سلامة.(1973). **علم النفس الطفل** .(ط.1).بيروت :دار الهدى.

11- أسامة، فاروق ،وسالم ,مصطفى. **اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق**

12- أسامة,محمد،البطانية.**صعوبات التعلم و الممارسة** . عمان :دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

13- فتحي,مصطفى،الزيات.(1998).**الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط المعرفي** .عمان: ديوان المطبوعات الجامعية.

14- رفعت ,كاظم ،السوداني .(2010). **المنهج التوليدي والتحويلي** عمان :دار دجلة.

15- عبد الحميد،السيد.(2002).**صعوبات التعلم ،تاريخها ،مفهومها ،تشخيصها،علاجها** .عمان :دار صفاء للنشر و التوزيع.

16- عبد الحميد ،السيد،والسيد ,سليمان.**سيكولوجية اللغة والطفل** .

17-السيد, فواد، بنهاني.(1994). **الذكاء** .(ط.5) .مصر:دار الفكر العربي.

18- السيد ,محمد، ابو هشام .(2004).**سيكولوجية المهارات** . القاهرة:مكتبة زهراء الشرق .

19- السيد ,محمد ،خيري.(1999). **الاحصاء النفسي** . (ط.1) .مصر: دار الفكر العربي للنشر .

20-السيد,عبد الحميد، سليمان (2005). **صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها** . مصر:دار الفكر .

21ـ حسن، ابن دالي ،والشريف ,محمد.(2002) .**التداخل بين لغة المنشأ واللغة الاجنبية المدروسة**.

22 – حلمي ،المليجي .(2004) .**علم النفس المعرفي**.(ط.1).بيروت :دار النهضة العربية.

23- امتثال، زين الدين .(2007) **علم النفس المعرفي وصف ودراسة الهندسة المعرفية و الوظائف العقلية** . (ط.1).لبنان: دار المنهل اللبناني.

24ـ امل ،الخيلي .(2005).**تنمية قدرات الابتكار لدى الاطفال** .(ط.1).عمان :دار الصفاء للنشر والتوزيع.

25- انشوة ,حسين ،ايزاك. **الأسس النفسية العصبية للوظائف التنفيذية** .القاهرة: مكتبة الانجيلو المصرية

26- انور, محمد،الشرقاوي.(2003). **علم النفس المعرفي المعاصر**.(ط.2).القاهرة: مكتبة الانجيلو المصرية.

27- بشير،معمرية.(2002).**القياس النفسي و تصميم الاختبارات النفسية للطلاب والباحثين** .(ط.1). باتنة :منشورات شركة باتذيب للمعلوماتية و الخدمات المكتبية و النشر.

28 بيتر ،لادفوجد .(2009).**عناصر صوتيات موجات الكلام** . عمان :دار جرير.

29- عبد الحميد، جابر.(1998). **التقويم التربوي و القياس النفسي** .(ط.3).القاهرة: دار النهضة للعربية.

30ـ برينكر ،كلاوس.(2010).**التحليل اللغوي للنص :مدخل الى المفاهيم الاساسية والمناهج** .عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

31- شمس الدين،جلال .(2003).**علم اللغة النفسي الجزء الثاني** .الإسكندرية:دار الثقافية الجامعية للطبع والنشر.

32- جمال، مثقال،والقاسم,مصطفى.(2000). **أساسيات صعوبات التعلم** .(ط.1).عمان :دار صفاء للنشر و التوزيع .

33- جوزيف ،عبود كبه .(1999).**قواعد اللغة الفرنسية للدارسين العرب** .لبنان :دار الشرف العربي.

34ـ جون ،ليونز.(2011). **نظرية تشومسكي اللغوية**. .عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

35- حسين، فايد .(2005) .**علم النفس العام رؤية معاصرة** .بيروت: مؤسسة طيبة للنشر.

36- حفيظة، تازورتي .(2003).**اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري** . الجزائر:دار القصبة للنشر حيدرة.

37**–** حلمي، خليل.(1986). **اللغة و الطفل دراسة في موضوع علم اللغة النفسي** لبنان :دار النهضة العربية.

38ـ خوله،طالب الإبراهيمي .(2003).**ثنائية الملكة والتأدية بين اكتساب اللغة وفقدانها**.

39- حنفي ،بن عيسى. (1986).**محاضرات في علم النفس التربوي** .الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

40ـ حجازي ،محمود، فهمي .(2010) **التنمية اللغوية**. لبنان :دار النهضة العربية.

41- خالد، الزاوي .(2005).**اكتساب و تنمية اللغة** .مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع .

42-خليل ,ابراهيم ،البياتي .(2004). **علم النفس الفيزيولوجي**.(ط.1).عمان:دار وائل للطباعة والنشر.

43**–** رابح ،تركي(1984). **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**.الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب شارع زيغود يوسف.

44- رافع النصير،الزغلول ،والزغلول,عماد ,عبد الرحيم.(2007).**علم النفس المعرفي** .(ط.1).عمان :دار الشروق للنشروالتوزيع.

45- رجاء,وحيد، دويدي .(2002).**البحث العلمي اساسياته النظري و ممارسته العلمية** .بيروت :دار الفكر المعاصر.

45**–** رضا ،المصري ،وعمارة ,فاتن.(2010).**المدخل الى تربية الابناء** .(ط.1). الجزائر: دار الخلدونية .

46ـ رشدى, احمد، طعيمة.(2009).**المفاهيم اللغوية عند الاطفال :اسسها ، مهارتها ، تدريسها، تقويمها**.

47- زغبوش، بن عيسي.(2008). **الذاكرة واللغة مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية**. عمان.

48ـ زين ,كامل، الخويسكي .(2009).**المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة )وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم** .

49ـ زين ,كامل، الخويسكي .(2009).**المهارات اللغوية تعبير، تحرير لغويات ، تدريبات** .

50- سامي, سلطي، عريفج.(2002).**سيكولوجية النمو :دراسة لاطفال ماقبل المدرسة** . القاهرة .

51- سامي ،عرييفج ,ومصلح ,خالد حسين.(1999). **القياس و تقييم** .(ط.4).عمان: دار مجدلاوي للنشر.

52- سامي ,محمد، ملحم.(2005). **الأسس النفسية لنموفي الطفولة المبكرة**.عمان:دار صفاء لنشر والتوزيع.

53- سامي،ناشد.(1961).**تنمية و عن القراءة**. القاهرة:مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر .

54- سليمان ،عبد الواحد يوسف.(2011).**المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات** .عمان: دار الكتاب الحديث.

55- سيحوان،ميجل .(1990).**التعلم و ثنائية اللغة** .

56- سيد,حسني، العزة.(2002).**سيكولوجية النمو ،في الطفولة** .(ط.2).عمان: الدار العلمية للنشر و التوزيع .

57- سيد، صبحي.(2002). **النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة** .القاهرة.

58**–** صالح ،بلعبد .(2008).**علم اللغة النفسية** .الجزائر:دار هومة للطباعة و النشر.

59- صالح ،محمد،وابوجادو,على.(1998). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** .(ط.1). دار المسيرة للطبع والنشر.

60- صلاح الدين ,محمد، علام.(2001). **الاجتبارات الشخصية مرجعية المحل في المجالات التربوية النفسية و التدريبية** .مصر:دار الفكر العربي .

54- طالب الابراهيمي ،خوله.(1986). **ثنائية الملكة و التادية بين اكتساب اللغة و فقدانها** .بيروت: دار النهضة العربية.

55- عادل ،فاخوري .**الليسانيات التوليدية و التحويلية** .عمان:دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع

56ـ عبد الله ،محمد .(2000).**النمو العقلي للطفل** .عمان:دار الفكر.

**57–** عبد الجليل ,عبد القادر (2009). **التنوعات اللغوية** .عمان: دار صفاء.

58ـ علي، سعد ,و حاب الله .(2007).**تنمية المهارات اللغوية واجراءتها التربوية** .

59- عبد الرحمان، الوافي .(2008).**مدخل الى علم النفس** .(ط.3).الجزائر:دار همة للطباعة والنشر والتوزيع .

60- عبد الرحمن, الوافي .(1998). **المختصر في عوامل اكتساب اللغة**.

61- عبد السلام ،المسدى .(1986).**اللسانيات وأسسها المعرفية**.

62- عبد السلام ،المسدي.(1882).**الاسلوبية والاسلوب** .(ط.2). دار العربية للكتاب .

63-. عبد الفتاح ,علي، غزال .(2008).**سيكولوجية النمو** .الاسكندرية:كلية رياض الاطفال .

**64**- عبد القادر ,الفاسي, الفهري .(2000) .**السانيات و اللغة العربية** .

**63–** عبد الكريم ،الخلادلة.(1990).**تطوراللغة عند الطفل** .بيروت:دار النهضة العربية.

64- عبد الكريم، غريب ،عبد الكريم، فليو .(1995).**التعلم و الاكتساب**.

65- عبد اللطيف، بن ديبان, العوفي .**المهارات الاساسية في الاتصال والتواصل** .

66- عبد المنعم,احمد،والدردير،جابر,محمد، عبد الله .(2005).**علم النفس المعرفي قراءات و تطبيقات معاصرة** .االقاهرة: عالم الكتب.

**67–**عبد المنعم، الدريدي.(2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**. عالم الكتب.

.68ـ عبد المجيد، عساني.(2012).**نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة :اكتساب المهارات اللغوية الاساسية**.

69- عبد الهادي ،نبيل (1999).**النمو المعرفي عند الأطفال** .عمان:دار الصفاء للنشر و التوزيع .

**70–** عبد الهادي، نبيل،والدراويش,حسين.(2007).**تطور اللغة عند الأطفال** .(ط.1).عمان: الأهلية للنشر و التوزيع.

71- عبد الوهاب، تزو.(1996).**سوسيولوجيا اللغة** .بيروت:دار النهضة .

72- عبدالهادي فخري .(2010).**علم النفس المعرفي** .دار اسامة.

73-عيسى، فوزي.(2008). **ادب الاطفال : الشعر ،المسرح، القصة، الاناشيد**.

**74–** عدنان يوسف، العتوم.(2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. دار الميسر للنشروالتوزيع.

**75–** عصام ,علي، الطيب . **علم النفس المعرفي_الذاكرة وتشفير المعلومات** . عالم الكتب.

**76–** علاء ،محمود ،ز الشعراوي ,جاد.(2013).**اساليب تشخيص صعوبات التعلم واهميتها في اختيار بروتوكولات العلاج** ،دار الكتاب الحديث.

77- احمد ,فؤاد،عليان. **المهارات اللغوية ماهيتها و طرائق تدريسها** .الرياض :دار المسلم للنشر.

78- عمار ،بوحوش ،و الذنيبات,محمد,محمود (1999). **مناهج البحث العلمي و طرق اعداد البحوث** . الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

79- كامل ,محمد،عويضة.(1996). **علم النفس الاجتماعي** .(ط.1).بيروت: دارالكتاب العلمية.

80-عادل، فاخوري.(1999).**اللسانيات التوليدية و التحويلية** .عمان:دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

81- فتحي,مصطفى، الزيات .(2005). **الاسس المعرفية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات** .القاهرة:دار النشر للجامعات.

82- فتحي,مصطفى،الزيات.(2001). **علم النفس المعرفي _دراسات وبحوث ، مراحل ونماذج ونظريات** .القاهرة: دار النشر الجامعات.

83- فتيحة ،كركوش .(2010).**علم نفس الطفل** .الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية .

84- كريمان ،محمد ،وبدير,عبد السلام.(2006). **الاسس النفسية لنمو الطفل** .القاهرة:عالم الكتب.

85- ليلى، كرم الدين .(2000).**اللغة عند الطفل ماقبل المدرسة نموها السليم** .القاهرة:مكتبة النهضة.

86- محسن,علي، عطية.(2008).**مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها** .(ط.1).عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.

87- محمد ،حبيب الله .(2009). **اسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق** .عمان: دار عمار .

88- محمد زيان،حمدان.(2002). **علم نفس النمو التربوي (مجالاته ونظرياته و تطبيقاته المدرسية )** عمان:دار التربية الحديثة .

89- محمد ,شولي ،قنديل .(2008). **سيكولوجية و سلوك الطفل تنمية الابداع ،نماذج و تطبيقات** .دار الكتاب الحديث.

90- محمد ,عبد الرحيم، عدس .**صعوبات التعلم** .عمان:دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.

91- محمد .عبد السلام ،يونس .(2008). **القياس النفسي** .(ط.1). عمان:دار الحامد للنشر و التوزيع .

92-محمد ،عبيدي .**علم النفس العام** . دار بوحالة للطباعة والنشر.

93- محمد عودة ،الريماوي.(2003). **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة** .(ط.1). عمان:دارالميسرة للطبع والنشر.

94- محمد, فراج، ابو طرفة .**في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد.**

95- محمد ,محمود ،بني يونس .(2005).**سيكولوجية الطفولة المبكرة** .

96- محمد,منير، حجاب.(2006). **نظريات الاتصال.**

97- محمود، منصور .(2010). **الاستماع والحوار فنون المقابلة المثالية.**

98- مروان ،ابوحوريج.(2009). **المدخل الى الصفحة النفسية** . (ط.1).عمان:دار المسيرة للنشر و التوزيع

99- مريم ،سليم.(2010).**الاضطرابات النفسية عند الاطفال المراهقين** .(ط.1).لبنان:دار النهضة للنشر و التوزيع .

100ـ ميساء ,يحي,قاسم ، المعاضيدي.(2011). **البرمجة اللغوية العصبية وعلاقتها بتكامل الانماط الادراكية** .

101- مصطفى،عشوي.(2003). **علم نفس معاصر** .الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

102- معوض,خليل ،مخائيل. (1975).**القدرات العقلية**.(ط.2) .القاهرة: دار الفكر الجميل.

103- مكام ,نور، سرية .**علم النفس النمو** .مصر:دار النشر الإسكندرية كلية جامعة الرقازيق.

104- موفق ،الحمداني .(2004).**علم النفس اللغة من منظور معرفي** .(ط.1).عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

105- ناجم ,كريم .(2003).**صعوبات التعلم لدى الاطفال** .

106- نايف ،حزما ،وحجاج ,علي.(1990).**اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ،عالم المعرفة .

107- نور ،عصام .(2002).**سيكولوجية الطفل** .مصر:الناشر المؤسسة الجامعية الاسكندرية.

108- هاشم ،الحسن.(1990). **طرق تعليم القراءة والكتابة** .عمان:دار الثقافة.

109- هاشم ،الحسني .(2000).**طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة**، عمان:دار ثقافة ساحة الجامع الحسني،سوق بيترا عمارة الحريري.

110-هندي,صالح، ذياب .(2008).**اثر وسائل الاعلام على الطفل.**

111- كامل,عبد السلام ،الطراونة .(2013).**المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة** .دار السلام .

112- كريمان ،بدر ،وصادق , ميلي.(2000).**تنمية المهارات اللغوية للطفل** القاهرة: عالم الكتب .

**-المراجع باللغة الفرنسية:**

1-A.AmirP,chanchar .(1981).**Lelangag de l'enfant** ,presseuniversitaire de France (1nd Ed.). Paris.

2-Arrive,**M**.(1994).**Langage et PsychanalyseLinguistique et Inconscient** .PUF.

3-Bouacha,A.(1980).**La Pédagogie du Français Langue Etrangére** . Paris :Hachette.

4-Bredart ,S.(1997).**L'Analyse du Langage chez I'Enfant** ، Liège : MARDAGE .

5-Bronckar,T.(1983).**Psycholinguistique de I'Enfant ،Recherche sur l'acquisition du langage**. Paris :NIESTLE

6-Buecher ,Huguette. (1993).**Troubles psychomoteurs chez l'enfant pratique de la rééducation psychomotrice** .(2éme Ed).Paris : Masson.

7-Casterm.(1966). (**la dyslixce de l'enfant** ). Paris.

8-Cordier ,F.(1994).**Représentaion Cognitive et Langage، une Conqueteprogressive** . paris : colin .

9-Dominique ,M,François,J.(2002).**Psychologie Cognitive du Langage** . Paris : DUNOP.

10-Dubois ,G.(1990).**Langage et Communication** .Paris :MASSON

11-Eyseneck , Keane.(2005). **Cognitive psychologie** ،Newark :ithed , psychologie , CTD.

12-Fayol,M.(1995). **Le Récit et sa Construction une Approche de Psychologie Cognitive** .Paris :NIESTLE.

13-Georgette,Goubil.(1997). **les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage** . (2éme éd).Canada.

14-GINESTEM,D.(2002).**Psychologie Cognitive du Langage** .Paris :DUNOP .

15-J,Piaget, INHELDER, B.(1993) **La psychologie de l'enfant**.

16-J.Combier ,et d'antre.(1994). **neurologie** .(7éme Ed).Paris :asson .

17-J,M, Damion, et d'antre.(1993).**mémoire explicite mémoire implicite et pathologie psychiatrique**. Paris :Masson.

18-Jean , Pierre , Rossi .(2005). **pathologie de la mémoir épisodique etla mémoir sémantique Deboet et larier**.(1er Ed) Belgique.

19-Jean, Marie , Gilling.(1998) . **L'aide aux enfants en difficultés à l'école** , **problématique** , **démarche outils** .Paris :Dunod .

20-La rigandrie, P ,Gaonach .(2000). **Mémoire et fonctionnement cognitif** .Paris :colin.

21-Laurendeau , M , Pinard.(1968). **les premiéres notions spatiales chez l'enfant**, **Examen des hypothéses de piaget**, Paris.

22-Lindon, M.(1989). **les troubles de la mémoire، mardage**. Liège .

23-Manique,L.(2003).**Les Apports de la Linguistique à La didactique du Français** .Canada :Gaetan Morin éditeur .

24-Marie,denaistre .(1958).**Dyslexie dysorthographie**).Paris : éd universitaire.

25-Moreaum,L.(1981). **L'Acquisition du langage** .Brux :MARDAGA

26-Oleron,P.(1979).**L'enfant et l'acquisition du langage** .Paris :PUF.

27-Patrick,L. **Psychologie Cognitive** .

28-Paul ,Messerschmitt.(1991). **L'enfant retardé، Avec la Collaboration de Joëlle Rosenberger ، ed،Economic..paris , Pris lecture Maternelles** » ، **réduction**. Paris : BRAUMERA.

30-RICHELLE,M.(1971).**L'Acquisition du Langage**.Paris :Dessart.

31-ROULTINY ,L.(1998).**Psychologie Cognitive** ،Breal-Rosny .

32-Serge, Nicolas.(2003). **La psychologie cognitive**.Paris : Armand colin.

33-Serge,Nicolas.(2000).**Mémoire et conscience**.Paris :Armand colin.

المراجع باللغة الانجليزية:

1- Crystal,David.(1994).**An EncyclopaediaDictionary of Language and language**. England: Penguin Books.

2-Alma ,Harris.**Teaching and Learning in the Effective School**. England.

3-Crystal,David.(1997).**the Cambridge Encyclopaedia of Language**.(Second Ed).England: Cambridage University Press .

4-Larson-Freeman ,Dian and H. Long, Michael.(1991) **An Introduction to Second Language Acquisition Research،**

**Applied Linguistics and Language Study Series، Longman Group**. (sixth Ed).

5-Marion, William and Robert, L.Burden.(1997). **Psychology for Language Teachers**. Press:Cambridage University .

6-R.Shaffer, David.(2004). **Developmental Psychology Childhood and Adolescence Worthsworth Belmont USA**. (sixth E-d).

7-Ronald ,Wardlangh and H. Douglas, Brown.(1976). **A Survey of Applied Linguistics**. Press:University of Michigan.

8-Yule,George.(1985).**The Study of Language**، (Low Price Ed). Britain:Cambridage University Press Great.

**. مجلات:**

-صالح بلعيد: بحث في مصطلح (الممارسات اللغوية)، قسم الأدب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، مجلة الممارسات اللغوية، العدد التجريبي: 0 ،دط، 2010 ،ص ص 15 ،27.

معاجم:

البستاني.أحمد ،2003المنجد في اللغة والإعلام، 2003.

**مواقع انترنات:**

اوجاوت .محمد, في المساء,04_11_2011, http://www.assawt.net .

# الملاحق

**الملحق ( 01 ) : موقع منطقة عين صالح .**

الموقع الجغرافي لبلدية عين صالح :

تقع بلدية عين صالح بالجنوب الكبير للإقليم الوطني بولاية تمنراست ، تبعد عن مقر الولاية ب 650 كم شمالا و عن الجزائر العاصمة ب 1300 كم جنوبا ، و تحدها من الشمال بلديتي حاسي مسعود (ورقلة) و حاسي القارة (غرداية) ، ومن الجنوب عين امقل و الشرق بلدية فقارة الزوى و من الغرب بلديتي أولف (ادرار) وبلدية عين غار .

أما فلكيا فهي تقع بين خطي الطول ْ2 و ْ4 شرقا و دائرتي العرض ْ16.25 و ْ25.28 شمالا .

وهي تتربع علي مساحة شاسعة تقدر ب 43937.50 كم2، و على موقع استراتيجي تعد نقطة عبور للطريق الوطني رقم (01) ، و نقطة التقاء هذا الطريق الوطني رقم (52) الذي يربطها بولاية ادرار.

أما من الناحية التاريخية فان اسم المنطقة مركب من جزئين عين صالح و يعود أصل هذه الكلمة ل (عين صالح إلى اسم الشخص صالح ، و خلال ترحاله مر بالمنطقة و وجد بها منبع مائي أي عين فأقام بالقرب منه زراعات وواحاتأصبحت فيما بعد محطة للعابرين .

- وقد تعرضت البلدة للاحتلال الفرنسي كباقي مناطق القطر الجزائري بتاريخ 05 جانفي 1900 . ومن أشهر معاركها معركة الدغامشة .

- أصبحت عين صالح مقاطعة إدارية تابعة لبلدية ورقلة إلى جانب الهقار و تيميمون وادرار .

- في سنة 1928 ضمت مقاطعة عين صالح إلى مقاطعة الهقار ، في سنة 1949 ، انقسمت بلدية (تيدكلت. هقار) .

تيدكلت مقرها بعين صالح – و بلدة الهقار و مقرها بتمنراست، بعد الاستقلال أصبحت بلديتا تمنراست و تيدكلت (عين صالح) تابعتين لمقاطعة الواحات (ورقلة).

و التقسيم الإداري لسنة 1974 أصبحت هناك ولاية تمنراست و بلدية عين صالح تابعة لها كما هو الحال الى يومنا هذا.

اما الناحية الزراعية فهي تملك مساحات شاسعة زراعية. ومن أشهر المنتوجات الزراعية هي التمور و هناك عدة أشكال و أنواع .

أما زراعة الحبوب فقد تعرضت طريق زراعته لعدة عوامل منها المناخية و الطبيعية و اكبر خطر هو التصحر في هذه المنطقة بحيث تعد الرمال الزاحفة أكثر من المساحات الزراعية و العمرانية.

- تتميز بمناخ جد حار صيفيا تقريبا منعدم الأمطار فهو حار و جاف صيفا و جد بارد شتاءا ، فهي منطقة تتميز بمناخ جاف .

**الملحق (2) المدارس التابعة للمقاطعتين الاولى والثانية بالمنطقة**

**المدارس:**

تضم بلدية عين صالح مقاطعتين (الاولى و الثانية)المقاطعة الاولى تتكون من 11 عشرة مدرسة و هي :

08 وسط المدينة (عين صالح).

02 في البركة .

01 في حاسي الحجار (محمد خميستي).

و هذه اسمائها :

مدارس التابعة للمقاطعة الاولى :

1 -ابن خلدون.

2 -البشير الابراهيمي.

3 -حسان بن ثابت .

4 -العربي بن مهيدي.

5 -المجمع الجديد.

6 -نور الدين مناني .

7 -محمد سبانخي.

8 -بن احمد الطيب .

- البركة :

1 -عقبة ابن نافع.

2 -عزاوي سويدي

* حاسي الحجار :

1- محمد خميستي .

المدارس التابعة للمقاطعة الثانية : عددها 22 مدرسة ابتدائية :

1 -ابن باديس.

2 -الخنساء.

3 -عمر بن عبد العزيز.

4 -ابو ذر الغفاري.

5 -المجمع الجديد.

6 -ابو بكر الصديق.

7 -بلال بن رباح

8 -الشيخ بو عمامة.

9 -هنيدي محمد.

10- علي ابن ابي طالب .

11- العقيد عميروش هنو

12- العقيد شابو.

13- المقراني جواليل

14- العقيد لطفي

15- الامام مالك

16- زيغود يوسف

17- الامير عبد القادر

18- محمد الصديق بن يحي

19- عثمان بن عفان

20- ابن سينا

21- خالد بن الوليد

22- مصطفى بن بولعيد

**الملحق رقم (03)**

**جدول يمثل الدرجات الذكاء المتحصل عليها في اختبار رسم رجل (الذكاء)**

| افراد العينة | نتيجة الاختبار | التكرارات | نسبة الذكاء |
|---|---|---|---|
| 5-4-3-2-1 | 33 | | 101 |
| -10-9-8-7-6<br>13-12-11 | 32 | 08 | 104 |
| -17-16-15-14<br>20-19-18 | 31 | | 98 |
| -24-23-22-21<br>-28-27-26-25<br>23-31-30-29 | 30 | 20 | 103 |
| | 29 | | 93 |
| | 28 | | 99 |
| | 27 | | 97 |
| | 26 | | 100 |
| | 25 | 01 | 81 |
| | 24 | 02 | 80 |
| | 23 | 01 | 67 |
| | 22 | 01 | 66 |
| | 21 | 03 | 65 |
| | 20 | 01 | 66 |
| | 19 | 01 | 65 |
| | 18 | 02 | 66 |
| | 17 | 01 | 61 |
| | 16 | 01 | 62 |
| | 16 | 11 | 64 |
| | 15 | 05 | 62 |
| | 14 | 10 | 61 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 13 | 07 | 55 |
| | 12 | 12 | 51 |
| | 11 | 03 | 50 |
| | 10 | 06 | 48 |

**الملحق رقم(04): جدول يبين 50 حالة في المجال 371-314 نقطة بعد التشخيص**

| الحالات | النقاط | الحالات | النقاط |
|---|---|---|---|
| 01 | 340 | 28 | 431 |
| 02 | 366 | 29 | 433 |
| 03 | 350 | 30 | 426 |
| 04 | 352 | 31 | 400 |
| 05 | 344 | 32 | 411 |
| 06 | 342 | 33 | 410 |
| 07 | 360 | 34 | 422 |
| 08 | 361 | 35 | 412 |
| 09 | 359 | 36 | 414 |
| 10 | 380 | 37 | 420 |
| 11 | 343 | 38 | 423 |
| 12 | 371 | 39 | 430 |
| 13 | 373 | 40 | 415 |
| 14 | 369 | 41 | 470 |
| 15 | 381 | 42 | 462 |
| 16 | 384 | 43 | 466 |
| 17 | 385 | 44 | 465 |
| 18 | 388 | 45 | 450 |
| 19 | 375 | 46 | 455 |
| 20 | 374 | 47 | 445 |
| 21 | 392 | 48 | 436 |
| 22 | 382 | 49 | 437 |

| 23 | 395 | 50 | 467 |
|---|---|---|---|
| 24 | 396 | | |
| 25 | 397 | | |
| 26 | 421 | | |
| 27 | 463 | | |

الملحق رقم (05) جدول يبين 130 حالة في المجال اقل من 157 نقطة بعد التشخيص

| الحالات | النقاط | الحالات | النقاط | الحالات | النقاط | الحالات | النقاط | الحالات | النقاط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 156 | 28 | 146 | 55 | 104 | 82 | 125 | 109 | 78 |
| 02 | 152 | 29 | 147 | 56 | 105 | 83 | 126 | 110 | 76 |
| 03 | 151 | 30 | 148 | 57 | 106 | 84 | 128 | 111 | 90 |
| 04 | 150 | 31 | 149 | 58 | 107 | 85 | 129 | 112 | 92 |
| 05 | 140 | 32 | 130 | 59 | 108 | 86 | 100 | 113 | 93 |
| 06 | 141 | 33 | 133 | 60 | 109 | 87 | 101 | 114 | 78 |
| 07 | 142 | 34 | 131 | 61 | 100 | 88 | 102 | 115 | 76 |
| 08 | 143 | 35 | 132 | 62 | 111 | 89 | 103 | 116 | 90 |
| 09 | 144 | 36 | 134 | 63 | 112 | 90 | 104 | 117 | 92 |
| 10 | 145 | 37 | 135 | 64 | 113 | 91 | 105 | 118 | 93 |
| 11 | 146 | 38 | 136 | 65 | 114 | 92 | 106 | 119 | 80 |
| 12 | 147 | 39 | 137 | 66 | 115 | 93 | 107 | 120 | 81 |
| 13 | 148 | 40 | 138 | 67 | 116 | 94 | 108 | 121 | 82 |
| 14 | 149 | 41 | 139 | 68 | 118 | 95 | 109 | 122 | 88 |
| 15 | 130 | 42 | 120 | 69 | 119 | 96 | 100 | 123 | 99 |
| 16 | 133 | 43 | 122 | 70 | 132 | 97 | 111 | 124 | 86 |
| 17 | 131 | 44 | 123 | 71 | 134 | 98 | 112 | 125 | 84 |
| 18 | 156 | 45 | 121 | 72 | 135 | 99 | 113 | 126 | 87 |
| 19 | 152 | 46 | 124 | 73 | 136 | 100 | 114 | 127 | 70 |
| 20 | 151 | 47 | 125 | 74 | 137 | 101 | 115 | 128 | 79 |
| 21 | 150 | 48 | 126 | 75 | 138 | 102 | 116 | 129 | 78 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 76 | 130 | 118 | 103 | 139 | 76 | 128 | 49 | 140 | 22 |
| | | 119 | 104 | 120 | 77 | 129 | 50 | 141 | 23 |
| | | 90 | 105 | 122 | 78 | 100 | 51 | 142 | 24 |
| | | 92 | 106 | 123 | 79 | 101 | 52 | 143 | 25 |
| | | 93 | 107 | 121 | 80 | 102 | 53 | 144 | 26 |
| | | 96 | 108 | 124 | 81 | 103 | 54 | 145 | 27 |

**الملحق رقم (06) جدول يبين نقاط 150 حالة في المجال 314-157 نقطة بعد**

| النقاط | الحالات | النقاط | الحالات | النقاط | الحالات | النقاط | الحالات | النقاط | الحالات | النقاط | الحالات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 252 | 136 | 296 | 109 | 235 | 82 | 171 | 55 | 198 | 28 | 156 | 01 |
| 260 | 137 | 297 | 110 | 302 | 83 | 198 | 56 | 235 | 29 | 158 | 02 |
| 258 | 138 | 298 | 111 | 304 | 84 | 199 | 57 | 200 | 30 | 160 | 03 |
| 243 | 139 | 293 | 112 | 306 | 85 | 190 | 58 | 201 | 31 | 162 | 04 |
| 244 | 140 | 299 | 113 | 303 | 86 | 188 | 59 | 209 | 32 | 161 | 05 |
| 246 | 141 | 301 | 114 | 307 | 87 | 235 | 60 | 208 | 33 | 170 | 06 |
| 255 | 142 | 302 | 115 | 308 | 88 | 200 | 61 | 211 | 34 | 173 | 07 |
| 257 | 143 | 304 | 116 | 310 | 89 | 201 | 62 | 212 | 35 | 177 | 08 |
| 302 | 144 | 306 | 117 | 311 | 90 | 209 | 63 | 214 | 36 | 172 | 09 |
| 304 | 145 | 303 | 118 | 312 | 91 | 208 | 64 | 215 | 37 | 178 | 10 |
| 306 | 146 | 307 | 119 | 274 | 92 | 211 | 65 | 218 | 38 | 175 | 11 |
| 303 | 147 | 308 | 120 | 276 | 93 | 212 | 66 | 222 | 39 | 179 | 12 |
| 220 | 148 | 310 | 121 | 278 | 94 | 214 | 67 | 220 | 40 | 180 | 13 |
| 224 | 149 | 311 | 122 | 279 | 95 | 215 | 68 | 221 | 41 | 188 | 14 |
| 230 | 150 | 312 | 123 | 280 | 96 | 208 | 69 | 224 | 42 | 181 | 15 |
| | | 313 | 124 | 281 | 97 | 218 | 70 | 226 | 43 | 183 | 16 |
| | | 280 | 125 | 282 | 98 | 222 | 71 | 228 | 44 | 185 | 17 |
| | | 281 | 126 | 283 | 99 | 220 | 72 | 229 | 45 | 187 | 18 |
| | | 282 | 127 | 284 | 100 | 221 | 73 | 230 | 46 | 188 | 19 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 283 | 128 | 286 | 101 | 224 | 74 | 231 | 47 | 190 | 20 |
| | | 284 | 129 | 288 | 102 | 226 | 75 | 233 | 48 | 199 | 21 |
| | | 286 | 130 | 289 | 103 | 228 | 76 | 234 | 49 | 192 | 22 |
| | | 237 | 131 | 300 | 104 | 229 | 77 | 235 | 50 | 194 | 23 |
| | | 238 | 132 | 290 | 105 | 230 | 78 | 194 | 51 | 196 | 24 |
| | | 239 | 133 | 291 | 106 | 231 | 79 | 196 | 52 | 193 | 25 |
| | | 240 | 134 | 292 | 107 | 233 | 80 | 193 | 53 | 197 | 26 |
| | | 251 | 135 | 294 | 108 | 234 | 81 | 197 | 54 | 171 | 27 |

**الملحق رقم (07): جدول يبين نقاط 55 حالة بعد التعلم في مجال نقاط 471-314 .**

| الحالات | النقاط | الحالات | النقاط | الحالات | النقاط |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 380 | 28 | 460 | 55 | 425 |
| 02 | 399 | 29 | 461 | | |
| 03 | 395 | 30 | 462 | | |
| 04 | 387 | 31 | 426 | | |
| 05 | 386 | 32 | 428 | | |
| 06 | 383 | 33 | 429 | | |
| 07 | 394 | 34 | 428 | | |
| 08 | 380 | 35 | 430 | | |
| 09 | 395 | 36 | 433 | | |
| 10 | 381 | 37 | 438 | | |
| 11 | 463 | 38 | 437 | | |
| 12 | 466 | 39 | 439 | | |
| 13 | 468 | 40 | 450 | | |
| 14 | 467 | 41 | 400 | | |
| 15 | 462 | 42 | 402 | | |
| 16 | 469 | 43 | 407 | | |
| 17 | 463 | 44 | 409 | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 18 | 461 | 45 | 410 | | |
| 19 | 468 | 46 | 412 | | |
| 20 | 469 | 47 | 416 | | |
| 21 | 440 | 48 | 420 | | |
| 22 | 457 | 49 | 422 | | |
| 23 | 459 | 50 | 423 | | |
| 24 | 445 | 51 | 380 | | |
| 25 | 448 | 52 | 470 | | |
| 26 | 442 | 53 | 461 | | |
| 27 | 444 | 54 | 452 | | |

الملحق رقم (08) : جدول يبين نقاط 45 حالة في المجال 314-157 نقطة بعد التعلم

| الحالات | النقاط | الحالات | النقاط |
|---|---|---|---|
| 01 | 200 | 28 | 180 |
| 02 | 203 | 29 | 190 |
| 03 | 235 | 30 | 180 |
| 04 | 229 | 31 | 199 |
| 05 | 230 | 32 | 300 |
| 06 | 236 | 33 | 302 |
| 07 | 211 | 34 | 304 |
| 08 | 214 | 35 | 307 |
| 09 | 222 | 36 | 308 |
| 10 | 226 | 37 | 310 |
| 11 | 270 | 38 | 312 |
| 12 | 273 | 39 | 313 |
| 13 | 276 | 40 | 300 |
| 14 | 280 | 41 | 304 |
| 15 | 288 | 42 | 310 |
| 16 | 289 | 43 | 311 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 17 | 260 | 44 | 308 |
| 18 | 265 | 45 | 313 |
| 19 | 261 | | |
| 20 | 250 | | |
| 21 | 253 | | |
| 22 | 257 | | |
| 23 | 290 | | |
| 24 | 258 | | |
| 25 | 280 | | |
| 26 | 299 | | |
| 27 | 187 | | |

الملحق رقم(09): جدول يبين نقاط 50 حالة في مجال النقاط 628-471 بعد التعلم

| الحالات | النقاط | الحالات | النقاط |
|---|---|---|---|
| 01 | 490 | 28 | 571 |
| 02 | 494 | 29 | 562 |
| 03 | 496 | 30 | 552 |
| 04 | 497 | 31 | 512 |
| 05 | 480 | 32 | 514 |
| 06 | 488 | 33 | 516 |
| 07 | 499 | 34 | 518 |
| 08 | 486 | 35 | 520 |
| 09 | 487 | 36 | 524 |
| 10 | 477 | 37 | 526 |
| 11 | 498 | 38 | 528 |
| 12 | 497 | 39 | 530 |
| 13 | 496 | 40 | 532 |
| 14 | 488 | 41 | 500 |
| 15 | 492 | 42 | 502 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 504 | 43 | 493 | 16 |
| 506 | 44 | 495 | 17 |
| 508 | 45 | 487 | 18 |
| 509 | 46 | 483 | 19 |
| 507 | 47 | 471 | 20 |
| 504 | 48 | 580 | 21 |
| 506 | 49 | 582 | 22 |
| 509 | 50 | 586 | 23 |
| | | 572 | 24 |
| | | 530 | 25 |
| | | 545 | 26 |
| | | 570 | 27 |

. **الملحق رقم 10 عرض محتوى البرتوكول** : يتكون البرتوكول من أربعة محاور وهي:

**1– صعوبات اجتماعية** : تحتوي على :

البيت يحوي :12بند .

2- Comment appelles –tu les choses suivantes dans la maison ?

Réfrigérateurثلاجة

Cuisine مطبخ

Télévisionتلفاز

Cartableحقيبة مدرسية

Ordinateur جهاز حاسوب

2-Avec qui parles –tu la langue française

Mere الام

lePère الاب

les frères الاخوة

3- Quels types de livres dans votre bibliothèque ?

Livresarabes كتب عربية

Livresfrançais كتب فرنسية

4-Combien de livres lis-tu par an ?

livre كتاب

deuxlivres كتابين

troislivres ثلاثة كتب

De nombreuxlivres عدد من الكتب

5-Quelle est l'image qui t'intéresse ?

6-La Quelles des chaînes est en française ?

-France 3

-TV5

France 24

France TV

T F I

7-Quelles chaînes préférez-vous ?

Semsem سمسم

Spacetoonسبيس توون

Toyoureldjenaطيور الجنة

braaem براعم

mbc3 ام بي سي ثري

8_Quels programmes regardes-tu en langue française ?

des films

lesprogrammessportifs

nouvellesinformations

9-Quels pays vous visité

Tamanrasset

Alger

Tmimoun Adrar

Egypte

Arabie Saoudite

France

10- Quelles chaines de radio que tu entends ?

Radio deuxième canal

Delight Radio

radio algérienne

La radio internationale algérienne

11-Quels sont les moyens électroniques disponibles chez toi à la maison ?En quelle langue ?

téléphoneportabletéléphone mobile

La tablette

ordinateur portable

Langue Arabe

Langue française

12-Dans quels domaines utilises –tu ces appareils

Communicationcommunication sociale

de jouer

L'apprentissage

الشارع:يحوى 06 بند.

1-Quels sont les moyens de communication avec les autres ?

communication directe

Publipostagemessagesuneletter

La communication via les sites de réseaux sociaux

Communication sur Internet

2-Comment appelles-tu ces lieux?

3-Avec qui, vous parlez en langue française dans la rue?

avec les parents

avec votre médecin

l'enseignantele paramètre

avec les frères

4-Quels sont les affiches que tu rencontres dans la rue

pharmacie

Boulangerie ET PÂTISSERIE

Algérie Poste

Algérie Télécom

5-Dans quels domaines vous l'utilisez la langue française ?

dans le théâtre

avec le clown

Dans les jeux collectifs

Dans les jeux individuels

6-Les quels des niveaux augmentent ton bagage linguistique?

la maison

la rue

l'école

**2-صعوبات المهارات اللغوية** : و تحتوي على :

. الاستماع : تحتوي على05محاور .

. التحدث : يحتوي على 05 محاور .

. القراءة : يحتوي على 05 محاور .

. الكتابة : يحتوى على05 محاور .

**3- الصعوبات البرغماتية** :

اللغة الشفوية :05 بنود .

اللغة المكتوبة :05 بنود .

**4-الصعوبات المعرفية**:ويحتوي على

- الذاكرة:يحتوي على 05محاور

- الانتباه: يحتوي على 05محاور

- الإدراك: يحتوي على 05محاور

بالنسبة للصعوبات المعرفية و اللغوية

فهي تتكون من :

حروف :جميع حروف اللغة الفرنسية

مقاطع : BO MU CE CH LU

كلمات :Chameau pyjama

جمل : tout est prêt

نص: papa veut aller au marché pour acheter de fruits et des légumes. Aujourd'hui des invités vont venir chez nous maman cuisine,,,,,,,,,est dans la

**الملحق رقم 11** جدول يوضح الحالات 167 وتحصيل النقاط بعد التطبيق الثاني

| الحالات | الصعوبات الاجتماعية 01 البيت | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البند الاول | | | | | البند الثاني | | | البند الثالث | | البند الرابع | | | | البند الخامس | | | | البند السادس | | | | | | | | | | | | | |
| | 01 | 02 | 03 | 4 | 05 | 01 | 02 | 03 | 01 | 02 | 01 | 02 | 03 | 04 | 01 | 02 | 03 | 04 | 01 | 02 | 03 | 04 | 01 | 02 | 03 | 04 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 01 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 02 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 03 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 04 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 05 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 06 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 07 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 08 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 09 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 24 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 27 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 28 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 29 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 31 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 32 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 34 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 35 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 37 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 38 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 41 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 42 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 43 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 44 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 45 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 46 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 47 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 48 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 49 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 50 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 51 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 52 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 53 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 54 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 56 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 57 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 58 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 59 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 60 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 61 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 62 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 63 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 64 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 65 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 66 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 67 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 68 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 69 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 70 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 71 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 72 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 73 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 74 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 75 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 76 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 77 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 78 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 79 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 80 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 81 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 82 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 83 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 84 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 85 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 86 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 87 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 88 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 89 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 90 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 91 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 92 |

| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 93 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 94 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 95 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 96 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 97 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 98 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 99 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 100 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 011 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 021 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 031 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 041 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 051 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 061 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 071 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 081 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 091 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 101 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 111 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 121 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 131 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 141 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 151 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 161 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 171 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 181 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 191 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 201 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 211 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 221 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 231 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 241 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 251 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 261 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 271 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 281 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 291 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 301 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 311 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 321 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 331 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 341 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 351 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 361 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 371 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 381 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 391 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 401 |

| 411 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 421 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 431 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 441 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 451 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 461 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 471 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 481 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 491 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 501 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 511 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 521 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 531 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 541 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 561 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 571 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 158 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 159 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 160 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 161 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 162 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 163 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 164 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 165 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| الحالات | الصعوبات الاجتماعية 01 البيت | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البند السابع | | | | | | | | | البند الثامن | | | | البند التاسع | | | | | | | | البند العاشر | | | | |
| | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 01 | 02 | 03 | 04 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | |
| 01 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 02 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 03 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 04 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 05 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 06 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 07 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 08 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 09 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 11 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 20 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 22 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 23 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 24 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 25 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 26 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 27 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 28 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 29 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 31 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 32 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 33 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 34 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 35 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 36 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 37 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 38 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 39 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 41 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 42 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 43 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 44 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 45 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 46 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 47 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 48 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 49 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 50 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 51 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 52 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 53 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 54 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 56 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 57 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 58 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 59 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 60 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 61 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 62 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 63 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 64 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 65 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 66 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 67 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 68 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 69 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 70 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 71 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 72 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 73 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 74 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 75 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 76 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 77 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 78 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 79 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 80 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 81 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 82 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 83 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 84 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 85 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 86 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 87 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 88 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 89 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 90 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 91 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 92 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 93 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 94 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 95 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 96 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 97 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 98 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 99 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 100 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 011 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 021 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 031 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 041 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 051 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 061 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 071 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 081 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 091 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 101 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 111 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 121 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 131 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 141 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 151 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 161 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 171 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 181 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 191 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 201 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 211 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 221 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 231 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 241 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 251 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 261 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 271 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 281 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 291 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 301 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 311 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 321 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 331 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 341 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 351 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 361 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 371 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 381 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 391 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 401 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 411 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 421 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 431 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 441 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 451 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 461 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 471 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 481 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 491 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 501 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 511 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 521 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 531 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 541 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 561 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 571 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 158 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 159 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 160 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 161 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 162 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 163 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 164 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 165 |

| الحالات | الصعوبات الاجتماعية 01 | | | | | | | | البيت | | | | الصعوبات الاجتماعية الشارع | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ا | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البند 11 | | | البند13 | | | البند14 | | | | البند الاول | | | البند للثاني | | | | | البند الثالث | | | | لبند الرابع | | | | | | | | | | | |
| | 01 | 02 | 03 | 01 | 02 | 01 | 03 | 02 | 01 | | 01 | 02 | 03 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 01 | 02 | 03 | 04 | 01 | 02 | 03 | 04 | | | | | | | | |
| 01 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | | | | | | | |
| 02 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 03 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 04 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 05 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 06 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 07 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 08 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | |
| 09 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 11 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 14 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 15 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 17 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 18 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 24 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 25 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 27 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 28 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | |
| 29 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 31 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 32 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 34 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 35 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 36 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | |
| 37 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 38 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | |
| 39 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 41 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 42 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 43 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 44 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 45 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 46 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 47 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 48 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 49 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 50 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 51 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 52 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 53 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 54 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 56 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 57 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 58 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 59 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 60 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 61 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 62 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 63 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 64 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 65 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 66 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 67 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 68 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 69 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 70 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 71 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 72 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 73 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 74 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 75 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 76 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 77 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 78 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 79 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 80 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 81 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 82 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 83 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 84 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 85 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 86 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 87 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 88 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 89 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 90 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 91 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 92 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 93 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 94 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 95 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 96 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 97 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 98 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 99 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 100 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 011 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 021 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 031 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 041 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 051 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 061 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 071 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 081 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 091 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 101 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 111 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 121 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 131 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 141 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 151 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 161 |
| | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 171 |
| | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 181 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 191 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 201 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 211 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 221 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 231 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 241 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 251 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 261 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 271 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 281 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 291 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 301 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 311 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 321 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 331 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 341 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 351 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 361 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 371 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 381 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 391 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 401 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 411 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 421 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 431 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 441 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 451 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 461 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 471 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 481 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 491 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 501 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 511 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 521 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 531 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 541 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 561 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 571 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 158 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 159 |
| | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 160 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 161 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 162 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 163 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 164 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 165 |

| الحالات | صعوبات الاجتماعية 01 | | | | الشارع | | | الصعوبات اللغوية | | | | | | | | | | | | | | | | | | قراءة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البند الخامس | | | | | البند السادس | | | المستوى الاول | | المستوى الثاني | | المستوى الثالث | | | | | | | | | | | | المستوى الرابع 1 | | | |
| | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 01 | 02 | 03 | 01 | 02 | 01 | 02 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 01 | 02 | 03 | 04 |
| 01 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 02 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 03 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 04 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 05 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 06 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | |
| 07 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 08 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 09 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 14 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 16 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 22 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 23 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 24 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 25 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 26 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 27 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 28 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 29 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 31 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 32 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 33 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 34 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 35 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 36 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 37 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 38 |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 39 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 41 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 42 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 43 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 44 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 45 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 46 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 47 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 48 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 49 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 50 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 51 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 52 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 53 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 54 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 56 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 57 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 58 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 59 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 60 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 61 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 62 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 63 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 64 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 65 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 66 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 67 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 68 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 69 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 70 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 71 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 72 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 73 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 74 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 75 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 76 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 77 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 78 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 79 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 80 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 81 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 82 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 83 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 84 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 85 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 86 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 87 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 88 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 89 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 90 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 91 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 92 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 93 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 94 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 95 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 96 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 97 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 98 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 99 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 100 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 101 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 102 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 103 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 104 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 105 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 106 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 107 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 108 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 109 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 110 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 111 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 112 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 113 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 114 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 115 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 116 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 117 |

| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 118 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 119 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 120 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 121 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 122 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 123 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 124 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 125 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 126 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 127 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 128 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 129 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 130 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 131 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 132 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 133 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 134 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 135 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 136 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 137 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 138 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 139 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 140 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 141 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 142 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 143 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 144 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 145 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 146 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 147 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 148 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 149 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 150 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 151 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 152 |
| 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 153 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 154 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 156 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 157 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 158 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 159 |
| 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 160 |
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 161 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 162 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 163 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 164 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 165 |

| الحالا | الصعوبات اللغوية قراءة | الصعوبات اللغوية كتابة |
|---|---|---|

| ت | البند الثاني<br>المستوى الرابع 02 | م05 | المستوى الاول | المستوى الثاني | المستوى الثالث | المستوى الرابع 01 |
|---|---|---|---|---|---|---|

| الحالات | صعوبات اللغوية تحدث | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المستوى 2- 3 | | المستوى الرابع | | | | | | | | م5 |
| | 01 | 02 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 01 |
| 01 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 02 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 03 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 04 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 05 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 06 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 07 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 08 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 09 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 13 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 15 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 19 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 23 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 24 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 25 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 26 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 29 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 30 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 32 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 34 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 35 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 37 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 38 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 41 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 42 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 43 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 44 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 45 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 46 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 47 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 48 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 49 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 50 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 51 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 52 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 53 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 54 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 56 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 57 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 58 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 59 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 60 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 61 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 62 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 63 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 64 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 65 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 66 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 67 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 68 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 69 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 70 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 71 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 72 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 73 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 74 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 75 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 76 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 77 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 78 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 79 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 80 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 81 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 82 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 83 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 84 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 85 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 86 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 87 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 88 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 89 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 90 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 91 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 92 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 93 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 94 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 95 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 96 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 97 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 98 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 99 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 100 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 101 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 102 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 103 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 104 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 105 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 106 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 107 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 108 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 109 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 110 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 111 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 112 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 113 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 114 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 115 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 116 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 117 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 118 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 119 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 120 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 121 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 122 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 123 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 124 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 125 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 126 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 127 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 128 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 129 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 130 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 131 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 132 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 133 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 134 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 135 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 136 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 137 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 138 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 139 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 140 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 141 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 142 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 143 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 144 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 145 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 146 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 147 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 148 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 149 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 150 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 151 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 152 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 153 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 154 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 156 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 157 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 158 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 159 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 160 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 161 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 162 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 163 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 164 |
| | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 165 |