

جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر-2-
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعلاقتها بعوامل عزو

النجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز

"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية تيزي وزو
وبومرداس".

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علوم التربية.

إشراف الاستاذ:

أ.د خلايفية محمد

إعداد الطالبة:

أنجشايري حفيظة

لجنة المناقشة

أ.د زردومي أمحمد.....جامعة الجزائر.....رئيسا

أ.د خلايفية محمد.....جامعة الجزائر.....مشرفا ومقررا

أ.د فرحاوي كمال.....جامعة الجزائر.....مناقشا

د. لالوش صليحة.....جامعة الجزائر.....مناقشا

د.ربوح لطيفة.....المدرسة العليا بوزريعة.....مناقشا

أ.د موالك مصطفى.....جامعة تيزي وزو.....مناقشا

السنة الجامعية 2022-2023

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم لك الحمد ولك الشكر كما ينبغي لجلال اسمك وعظيم سلطانك، وأحمدك حمدا طيبا مباركا فيه، فيفضلك تتم النعم.

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَخْرَجُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾ (العلق: 05).

أتوجه إلى الله سبحانه وتعالى بالشكر الجزيل والحمد الكثير على توفيقه وسداده لإتمام هذا العمل.

وكما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ﴿من لم يشكر الناس لم يشكر الله﴾. فإن خير ما أبتدى به هو أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا الذين تلقيت منهم الدعم والمساعدة، خاصة إلى الأستاذ المشرف الدكتور محمد خلايفية الذي أخذ بيدي إلى بر الأمان سدّد الله خطاه ووفقه إلى ما يحبه ويرضاه. وكل الشكر والتقدير إلى كل أساتذتي وأعضاء هيئة قسم علم النفس وعلوم التربية الذين تلقيت منهم الدعم والتشجيع وتزويدي بمختلف المعارف خلال فترة الدراسة فجزاهم الله عني كل الخير، خاصة الأستاذ الدكتور محمد برو رحمة الله عليه، والأستاذ الدكتور أحمد زردومي. والشكر ثم الشكر لأعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم مناقشة هذا العمل. كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدني من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل. وإلى كل من مديري وأساتذة المتوسطات الذين أجريت فيهم هذه الدراسة، أخص بالذكر مفتش اللغة الأمازيغية لولاية تيزي وزو "عرقوب عبد الله" والأستاذة المحترمة التي ساعدتني كثيرا "باشا كاهينة" كذلك التلاميذ الذين أجريت عليهم هذه الدراسة. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

حفيظة

إهداء

الحمد لله الذي أمدني بالصحة والعافية لإتمام هذا العمل ومن هذا المقام
أهديه إلى:

كل من أحبني بصدق

كل محب للعلم طرق بابه ونال حلاوته وشقاءه

كل الساهرين على حمل مشعل العلم لينيروا للأجيال طريق الهدى والتقدم.

حفيظة

الملخص

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية ومعرفة ما إذا كانت لها علاقة بعوامل العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز.

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، بإختيار عينة من بين تلاميذ السنة الرابعة متوسط، من متوسطة الإخوة قرقاش بولاية تيزي وزو، ومتوسطة محمد أكلي ببني عمران ولاية بومرداس، قوامها (100) تلميذ وتلميذة (46) ناجحين دراسيا و(54) فاشلين دراسيا في مادة اللغة الامازيغية، تم إختيارها بطريقة قصدية خلال العام (2020-2021)، مستخدمين الأدوات التالية:

- إختبار تشخيصي لصعوبات قراءة اللغة الامازيغية نص " I Kemm a yemma-inu " من كتاب المقرر السنوي للغة الامازيغية مستوى السنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية (2015-2016).
- مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي ل"عبد الله بن طه الصافي" (2000).
- مقياس الدافعية للانجاز ل"هرمانز" ترجمة وتعريب "فاروق عبد الفتاح موسى"
- وقد توصلنا إلى النتائج التالية:
- يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الامازيغية.
- لا توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي (ناجح- فاشل)
- توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
- يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة.
- توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

Abstract :

Through this study, we aim to identify the difficulties of learning to read the Amazigh language and to find out if they are related to the causal attribution factors for academic success and failure and achievement motivation.

The descriptive analytical approach was relied on, by selecting a sample from among fourth-year middle school students, from the Gargash Brothers middle school in the wilaya of Tizi Ouzou, and the Mohamed Akli middle school in Beni Amran, Boumerdes governorate, consisting of (100) male and female students (46) who succeeded academically and (54) who failed academically. In the subject of the Amazigh language, it was chosen intentionally during the year (2020-2021), using the following tools:

- Diagnostic test for the difficulties of reading the Amazigh language, the text "I Kemm a yemma-inu" from the annual course book for the Amazigh language, the fourth year average level for the academic year (2015-2016).

- Scale of attributing academic success and failure to "Abdullah bin Taha Al-Safi" (2000).

- Achievement Motivation Scale for "Hermanns" Translated and Arabized by "Farouk Abdel Fattah Moussa"

We have reached the following results:

- Fourth year average students suffer from several difficulties in learning to read the Tamazight language.
- There is no relationship between the difficulties of learning to read the Tamazight language and academic achievement (successful-failed).
- There is a relationship between the external factors of the difficulties of learning to read the Amazigh language and the attribution of the academic success of fourth-year average students.
- There is a relationship between the internal factors of the difficulties of learning to read the Tamazight language and the attribution of academic success among fourth-year average students.
- There is a relationship between the external factors of the difficulties of learning to read the Amazigh language and the attribution of academic failure among fourth-year average students.
- There is a relationship between the internal factors of the difficulties of learning to read the Tamazight language and the attribution of academic failure among fourth-year average students.
- There is a discrepancy in the factors attributing academic success to fourth-year average students.
- There is a discrepancy in the factors attributing academic failure to fourth-year average students.
- There is a relationship between factors attributing success and motivation for academic achievement among fourth year students.
 - There is a relationship between factors attributing academic failure and motivation for academic achievement among fourth-year average students.

الفهرس

الصفحة	فهرس المحتويات
	كلمة شكر إهداء ملخص الدراسة قائمة المحتويات قائمة الجداول قائمة الأشكال والرسومات البيانية قائمة الملاحق
أ	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
03	1. إشكالية الدراسة
15	2. فرضيات الدراسة
16	3. أهداف الدراسة
17	4. أهمية الدراسة
18	5. مفاهيم الدراسة
24	6. الدراسات السابقة والتعقيب عليها
الفصل الثاني: صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية	
60	تمهيد
61	1. صعوبات التعلم
61	1.1 ماهية صعوبات التعلم
65	2.1 الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتصلة بالتعلم
69	3.1 خصائص ذوي صعوبات التعلم

72	4.1 أنواع صعوبات التعلم
75	5.1 أسباب صعوبات التعلم
77	6.1 تشخيص ذوي صعوبات التعلم
79	7.1 محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم
80	8.1 أساليب علاج صعوبات التعلم
81	خلاصة الفصل
82	2. القراءة وصعوباتها
83	تمهيد
83	1.2 ماهية القراءة
85	2.2 مصطلحات صعوبات القراءة
87	3.2 ماهية صعوبات القراءة
92	4.2 التطور التاريخي لصعوبات القراءة
94	5.2 أعراض صعوبات القراءة
97	6.2 أنواع صعوبات القراءة
98	7.2 العوامل المسببة لصعوبات القراءة
104	8.2 تشخيص صعوبات القراءة
109	9.2 علاج صعوبات القراءة
113	الخلاصة
115	3. اللغة واضطراباتها
115	تمهيد
115	1.3 تعريف اللغة
119	2.3 خصائص اللغة
120	3.3 المراحل النمائية لاكتساب اللغة
120	4.3 خصائص النمو اللغوي
121	5.3 بنية اللغة ومستوياتها

123	6.3 أشكال اضطرابات اللغة
125	7.3 مؤشرات اضطرابات اللغة
127	8.3 مناحي تشخيص اضطرابات اللغة
129	الخلاصة
130	4. اللغة الامازيغية
131	تمهيد
131	1.4 الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري
133	2.4 تعريف اللغة الامازيغية
134	3.4 خصائص اللغة الامازيغية
135	4.4 الفصيلة اللغوية للغة الامازيغية
137	5.4 الشروط المتوفرة في اللغة الامازيغية
137	6.4 خصوصية اللغة الامازيغية
138	7.4 العوامل المساعدة في الحفاظ على اللغة الامازيغية
139	8.4 لهجات اللغة الامازيغية
141	9.4 المستويات اللسانية للغة الامازيغية
145	10.4 الكتابة الامازيغية
151	11.4 بيداغوجيا تعليم اللغة الامازيغية
153	12.4 كفاءات وأهداف التعلم
156	13.4 توجيهات منهجية وبيداغوجية لتعليم اللغة الامازيغية
157	14.4 مسعى التعليم/التعلم
159	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الغزو السببي	
161	تمهيد
161	1. تعريف الغزو السببي
166	2. مفاهيم ذات صلة بالغزو السببي

167	3. الفرق بين العزو السببي ومركز التحكم أو مصدر (موقع) الضبط (LOC)
168	4. دور العزو السببي في الدافعية للتعلم
171	5. العزو السببي في المجال الدراسي
171	6. عوامل تشكيل العزو السببي عند التلاميذ
172	7. نظريات العزو
185	8. التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي
188	9. آثار العزو السببي في سلوك التلميذ
191	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: النجاح والفشل الدراسي	
193	تمهيد
194	1. النجاح الدراسي
194	1.1 تعريف النجاح الدراسي
196	2.1 تداخل مفهوم النجاح الدراسي مع بعض المفاهيم الأخرى
197	3.1 الفرق بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي
197	4.1 مؤشرات النجاح الدراسي
198	5.1 محددات النجاح الدراسي
204	2. الفشل الدراسي
204	1.2 تعريف الفشل الدراسي
211	2.2 بعض المصطلحات المرتبطة بالفشل الدراسي
213	3.2 لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الفشل الدراسي
214	4.2 أشكال الفشل الدراسي
216	5.2 مظاهر الفشل الدراسي
217	6.2 عوامل الفشل الدراسي
219	7.2 أسباب الفشل الدراسي
222	8.2 الأسباب المدرسية وتحليل طبوع العملية التعليمية

226	9.2 النظريات المفسرة للنجاح والفشل الدراسي
238	10.2 نتائج الفشل الدراسي
239	11.2 الفشل الدراسي وكيفية التعامل معه
240	12.2 أساليب علاج الفاشلين دراسيا
241	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: دافع الانجاز الدراسي	
243	تمهيد
244	1. الدافعية
246	1.1 تعريف الدافعية
246	2.1 بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية
248	3.1 أنواع الدافعية
250	4.1 وظائف الدافعية
252	2. الدافع للانجاز
252	1.2 تعريف الدافع للانجاز
2547	2.2 مكونات الدافع للانجاز
257	3.2 سمات الأفراد ذوي الدافع العالي للانجاز
257	4.2 النظريات المفسرة لدافع الانجاز
266	5.2 طرق قياس دافع الانجاز
267	6.3 معوقات الدافع للانجاز (توقعات النجاح والفشل)
269	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل السادس: الإجراءات الميدانية للدراسة	
271	تمهيد
271	1. التذكير بفرضيات الدراسة
272	2. الدراسة الاستطلاعية

272	1.2 الهدف من الدراسة الاستطلاعية
273	2.2 عينة الدراسة الاستطلاعية
274	3.2 أدوات الدراسة الاستطلاعية
294	4.2 كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية
295	6.2 نتائج الدراسة الاستطلاعية
296	7.2. زمان ومكان الدراسة الاستطلاعية
296	3. الدراسة الأساسية
296	1.3 منهج الدراسة
297	2.3 عينة الدراسة وخصائصها وكيفية اختيارها
300	3.3 حدود الدراسة
300	4.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
301	خلاصة الفصل
الفصل السابع عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
303	تمهيد
303	- عرض بيانات الدراسة الميدانية
303	1. تحليل محتوى مدونات قراءة اللغة الامازيغية
305	2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات
305	1.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
309	2.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
311	3.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
314	4.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
317	5.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
321	6.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
324	7.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
328	8.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

331	9.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة
335	10.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة
339	استنتاج عام
344	خاتمة
347	توصيات واقتراحات
350	قائمة المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص النمو اللغوي	122
02	التصنيف الطبي لاضطرابات اللغة	126
03	مظاهر الاضطرابات اللغوية وأنواعها	126
04	الأحرف الأبجدية الأمازيغية وما يقابلها الحرف اللاتيني	150
05	الكفاءة وأهداف التعليم	154
06	أنماط العزو السببي	182
07	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على أساس الجنس والنجاح والفشل	273
08	قيم معاملي الثبات والصدق لمتغيرات اختبار القراءة	280
09	جوانب مقياس العزو بصورتيه وعدد أرقام المفردات	283
10	اتجاهات المفردات على مقياس عزو النجاح	283
11	اتجاهات المفردات على مقياس عزو الفشل	283
12	نسب اتفاق المحكمين على مقياس عزو النجاح الدراسي	285
13	العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء الأساتذة المحكمين على مقياس عزو النجاح	285
14	نسب اتفاق الأساتذة المحكمين على مقياس عزو الفشل الدراسي	286
15	العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء الأساتذة المحكمين على مقياس عزو الفشل	287
16	قيمة معامل ارتباط أبعاد مقياس عزو النجاح والفشل	288
17	قيمة ثبات عزو النجاح والفشل ألفا كرونباخ	289
18	معامل الارتباط لفقرات مقياس دافعية الانجاز	291
19	الصدق التمييزي لمقياس دافعية الانجاز	292
20	معامل ألفا كرونباخ لمقياس دافع الانجاز	293

21	معامل التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز	293
22	حجم عينة المجتمع الأصلي	298
23	توزيع أفراد عينة الدراسة على أساس الولاية والمتوسطة والنجاح والفشل الدراسي	299
24	تصنيف الأخطاء والزمن المستغرق في قراءة اللغة الامازيغية	304
25	توزيع أبعاد صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية	305
26	العلاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية	309
27	توزيع معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الداخلية وعزو النجاح الدراسي	311
28	توزيع معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الخارجية وعزو النجاح الدراسي	314
29	توزيع معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الداخلية لعزو الفشل الدراسي	317
30	توزيع معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الخارجية وعزو الفشل الدراسي	321
31	متوسط الرتب لعوامل عزو النجاح الدراسي	324
32	توزيع متوسط الرتب لعوامل عزو الفشل الدراسي	328
33	قيم معاملات الارتباط بين عوامل عزو النجاح الدراسي ودافعية الانجاز	331
34	قيم معاملات الارتباط بين عوامل عزو الفشل الدراسي ودافعية الانجاز	335

قائمة الأشكال والرسومات البيانية

الرقم	عنوان الأشكال والرسومات البيانية	الصفحة
01	عينة الدراسة الاستطلاعية على أساس الجنس والنجاح والفشل الدراسي	274
02	توزيع أفراد العينة على أساس الولاية والمؤسسة التعليمية	299
03	توزيع أبعاد صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية	305

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الاختبار التشخيصي لصعوبات قراءة اللغة الامازيغية
02	إستمارة التحكيم لمقاييس الدراسة
03	قائمة الاساتذة المحكمين للاختبار التشخيصي لصعوبات قراءة اللغة الامازيغية
04	مقياس عزو النجاح الدراسي قبل التعديل
05	مقياس عزو النجاح الدراسي بعد التعديل
06	مقياس عزو الفشل الدراسي قبل التعديل
07	مقياس عزو الفشل الدراسي بعد التعديل
08	مقياس دافع الانجاز الدراسي قبل التعديل
09	مقياس دافع الانجاز الدراسي بعد التعديل
10	نتائج الفرضية الجزئية الأولى
11	نتائج الفرضية الجزئية الثانية
12	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
13	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
14	نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
15	نتائج الفرضية الجزئية السادسة
16	نتائج الفرضية الجزئية السابعة
17	نتائج الفرضية الجزئية الثامنة
18	نتائج الفرضية الجزئية التاسعة
19	نتائج الفرضية الجزئية العاشرة

مقدمة

يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الجديدة نسبيا في مجال التربية الخاصة، التي شهدت نموا متسارعا واهتماما متزايدا، بحيث أصبح محور العديد من الأبحاث والدراسات، حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، والذين يعانون من مشكلات تعليمية فقد بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم، خاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية.

لذا فإن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة إذ أنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها وأنسب الاستراتيجيات والأساليب للتدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان، وقد تكون تلك الصعوبات نوعية تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها كالقراءة أو الكتابة أو الحساب، وقد تكون عامة كالتي تظهر عندما يفشل التلميذ في أدائه للمهارات والمهام أقل من المعدل الطبيعي أو المعدل المتوقع أدائه من التلميذ العادي.

وبطبيعة الحال تكمن الخطورة في صعوبات التعلم كمشكلة تربوية في كونها "صعوبات خفية" فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أي مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم، إلا بنعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات الفشل والرسوب والتسرب من المادة الدراسية وبالتالي التسرب من المدرسة، فما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين ورعاية فردية مناسبة

للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها.

بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية أو الأساليب التي تساعدهم على السير في دراستهم وفقا لقدراتهم العقلية فعلاج صعوبات التعلم عند كل تلميذ بمجرد اكتشافه والتعرف عليه أنه يعاني من صعوبة ما تؤثر في تحصيله الدراسي، لذا يعتمد نجاح البرامج التعليمية أو فشلها على اتجاهات معلمي الصف، وكفايتهم والدعم الذي يتلقونه.

وقد كان قبل عام (1960) يطلق على صعوبات التعلم من قبل المختصين عددا من المصطلحات منها: الخلل الوظيفي المخي البسيط، الإصابة المخية، الاضطرابات العصبية النفسية، صعوبة القراءة، كما أطلق على هذا الموضوع مصطلح العجز عن التعلم أو الإعاقة الخفية أو الإعاقة المحيرة (هيثم الريموني، 2008، ص14).

حيث يمر العديد من الأطفال في مراحل تعلمهم بصعوبات في التعلم، تلك التي تقف عقبة خطيرة في سبيل تقدم التلاميذ في المدرسة، وربما تؤدي إلى الفشل أو التسرب الدراسي، إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها، ويصبح من الصعوبة التغلب عليها، وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء التلاميذ بإمكانيات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة.

ولا يفوتنا أن ننوه أنه ربما كان الأمر سهلا لو كان هناك نوعا واحدا من هذه الصعوبات، ولو كان كذلك لأصبحت مهمة المختصين هي التعرف على الصعوبة الخاصة وتحديد درجتها، وتصنيف برنامج علاجي مؤثر وفعال للتغلب عليها، لسوء الحظ ليس الأمر بهذه البساطة والحقيقة أن صعوبات التعلم متباينة وتضم بين ثناياها درجة مختلفة من الحدة وتتطلب أساليب علاجية متعددة، وعليه تعتبر صعوبات التعلم بمختلف أشكالها من المشكلات الدراسية للمتعلمين، والتي نالت اهتمام الكثير من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي، رغم أن الاهتمام بهذا المجال جاء متأخرا، في العقد الأخير من القرن

العشرين، إذا ما قارناه بالفئات الأخرى للتربية الخاصة كالإعاقة العقلية، الإعاقة الحسية، والاضطرابات الانفعالية العميقة.

وعلاوة على ذلك فإن صعوبات التعلم الأكاديمية تعتبر أحد صعوبات التعلم التي تعرف إنتشارا واسعا في الوسط المدرسي، وهي مرتبطة بقدرة التلميذ على تعلم المهارات الأكاديمية أهمها القراءة التي تعد مفتاح النجاح في المهارات الأساسية الأخرى، حيث يرى المختصون في صعوبات التعلم أن صعوبات تعلم القراءة تشكل السبب في الفشل الدراسي ويمكن أن تقود إلى قصور في السلوك الاجتماعي والانفعالي، وقصور في السلوك التوافقي، فصعوبات تعلم القراءة هي عجز في القدرة على القراءة الصحيحة سواء كانت جهرية أو التعرف على الحروف أو فهم المقروء، حيث يجد التلميذ صعوبة في ترجمة اللغة إلى أفكار، وفي فهم ما هو مكتوب، فصعوبات تعلم القراءة مشكلة تربوية تستوجب الكشف والتشخيص في المراحل المتقدمة، كي لا تزيد نسبة انتشارها في مراحل تعليمية لاحقة حتى لا تؤثر على المستقبل الدراسي للتلميذ.

وإستنادا إلى ماسبق التطر إليه قد يواجه بعض التلاميذ صعوبات ومشكلات في التعلم، خاصة في مادة القراءة التي حظيت بالكثير من اهتمام الباحثين والدارسين، فهي تشكل أحد المحاور الأساسية والمهمة لصعوبات التعلم، حيث تؤثر صعوبات تعلم القراءة على كافة الجوانب الأكاديمية الأخرى، كاللغة والفهم القرائي والكتابة والتهجئة بشكل عام، وتشكل صعوبات تعلم القراءة في مدارسنا عقبة خطيرة من عقبات النجاح في جميع المراحل التعليمية.

مما لا شك فيه أن الفشل في تعلم القراءة لدى التلاميذ من أكثر المشكلات التي تؤثر الآباء والمعلمين، لما لها من أهمية وانعكاسات على التعلم بشكل عام، وعلى الجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية بشكل خاص.

لذلك تعد صعوبات القراءة من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها، خاصة وأنها تؤثر على فهم واستيعاب ما يقرؤه التلميذ.

فبعد الإصلاحات التي قامت بها الدولة الجزائرية في المنظومة التربوية، ونتيجة هذه الإصلاحات تم إدماج اللغة الامازيغية في قطاع التربية والتعليم بصفة خاصة ضمن البرامج التعليمية، واعتبارها لغة وطنية ورسمية إلى جانب اللغة العربية، كما يمكن القول بأن هذا الإدماج في حد ذاته يشكل غاية سامية لحماية التعدد اللغوي والثقافي الذي يشكل إرثا للإنسانية جمعاء، حيث تعتبر اللغة الامازيغية إحدى اللغات الافريقية، التي يتحدث بها الامازيغ ومقوما أساسيا في الهوية الجزائرية ورافدا مهما من روافدها التاريخية وتعد لغة وطنية في الجزائر بموجب قرار دستوري.

ومن البديهي يجب على متعلم اللغة الامازيغية أن يتعلم ويتقن بعض المهارات مثل النطق وتركيب الجمل والقواعد اللغوية بالإضافة إلى الكلمات والمصطلحات، وإذا فشل في تعلم هذه المهارات، قد ينجر عنها صعوبات في تعلم قراءة اللغة الامازيغية، وهذا بدوره يؤدي إلى ظاهرة الفشل المدرسي، التي لازالت محط اهتمام العلماء والباحثين بالشأن التربوي والهدف من ذلك محاولة التصدي لها لمساعدة المتدربين للوصول إلى تحقيق النجاح الدراسي، بالرغم من البحث المستمر لتقادي وتجنب الفشل الدراسي والبحث عن تحقيق النجاح، نجد العديد من التلاميذ يعيشون صعوبات كبيرة في النظام المدرسي، حيث أن عددا كبيرا من الفاعلين في مجال التربية والتعليم وعلم النفس قد حاولوا الاطلاع والبحث لمعرفة أسباب هذه الصعوبات التي لا تزال تؤرق التلاميذ وأوليائهم، غير أن البحث لمعرفة الأسباب والصعوبات وراء هذه الوضعية الصعبة لهؤلاء التلميذ كان بدون مسائلة المعنيين بالأمر أي التلاميذ أنفسهم فمعظم الدراسات التي أقيمت كانت بدون استطلاع رأي التلاميذ فيما يخص عزو النجاح والفشل الدراسي.

حيث يعتبر العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي أحد العوامل الدافعة في الأداء التي تحكم في أغلب الحالات نتائجه وهي تختلف من فرد لآخر فهناك من يعزو نجاحه إلى عوامل داخلية كالجهد والقدرة، وهناك من يعزو فشله إلى عوامل خارجية كالحظ وسهولة المادة والاختبار.

خاصة إذا كان هذا التلميذ في مرحلة دراسية جد مهمة وهي تحضيره لاجتياز شهادة التعليم المتوسط، فهو يواجه مسؤوليات متعددة وتحقيق ذاته مرهون بتحقيق النجاح والتفوق الدراسي وهذا لا يتأتى له إلا عن طريق عملية التعلم التي تتحكم فيها عدة شروط من بينها الدافعية، لأنه كلما زادت دافعية الفرد زاد تعلمه وأدى نشاطه بأفضل صورة ممكنة، فوجود دافع قوي يدفع التلميذ إلى العمل أكثر والحصول على نتائج جيدة وتحقيق النجاح والتفوق وتجنب الفشل لتحقيق الانجاز الدراسي.

والدافعية تستثير حماس التلميذ لمعرفة أهدافه واتجاهاته ومستوى طموحه، خاصة من الناحية المدرسية، باعتبار أن مرحلة التعليم المتوسط مرحلة متميزة في حياة المتدرس، إذ تعد التلميذ لمواصلة تعليمه في الثانوية، وذلك بمساعدته على اختيار الدراسة أو التخصص الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته وقدراته، وهذا كله من أجل تحقيق طموحاته وأماله وأهدافه، وفي المقابل فإن هذه المرحلة تصادف مرحلة هامة من مراحل التطور الإنساني، ألا وهي المراهقة التي تتبلور فيها شخصية التلميذ المتدرس، وتأخذ ملامحها البارزة، والتي تعني فترة نضج بفعل عدة عوامل ، لذا فهي تتميز بعدة خصائص وحاجيات يسعى المراهق المتدرس إلى تحقيقها بالرغم من معاناته من أزمات وصراعات نفسية ، فهو يواجه تغيرات جديدة قد لا يتمكن من مواجهتها لأنه يفتقد إلى الخبرة والتجربة التي تمكنه من مواجهة جميع الصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية والمدرسية بصفة خاصة كت تحقيق التكيف الدراسي لتحقيق النجاح وتجنب الفشل.

فقد ينجح الطلبة وقد يفشلون في أثناء عملية التعلم، وعلى هذا فهم يحاولون تحديد أسباب النجاح أو الفشل، وذلك بعزوها إلى عوامل عدة مثل: صعوبة الامتحان أو اتجاهات المعلم نحوهم أو عدم الرغبة في دراسة مادة معينة، ويعمل هذا العزو دليلا للطلبة حول توقعاتهم في النجاح أو الفشل في تلك المهمات في المستقبل، فالتلميذ الذي ينجح في مادة ما ويعزو نجاحه فيها إلى جهده المبذول فإنه سيستمر في بذل المزيد من الجهد في المواد الأخرى في المستقبل، وإذا فشل في مادة أخرى وعزا فشله إلى كره المعلم له ، فإنه لن

يبدل فيها جهدا في المستقبل لأنه يتوقع بأنه مهما بذل من جهد فإنه لن ينجح بسبب معلم تلك المادة (ثائر غباري، 2008، ص 51).

ومن هنا حاولنا تحديد صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعلاقتها بعوامل العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا هو موضوع البحث الذي يعتبر من بين القضايا الراهنة والمهمة في مجال التربية وعلم النفس واستجابة لمتطلبات الموضوع ارتأينا تقسيمه وفق خطة منهجية شملت جانبين أساسيين هما:

الجانب النظري والجانب التطبيقي.

الجانب النظري الذي ينقسم بدوره إلى عدة فصول وهي:

الفصل الأول: تحت عنوان الإطار العام للدراسة: يحتوي على العناصر التالية: إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، الهدف من الدراسة وأهميتها، المفاهيم الأساسية للدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: تحت عنوان: صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية: والذي يحتوي على العناصر التالية:

صعوبات التعلم: تم تقسيم هذا الفصل إلى العناصر التالية: تمهيد، مفهوم صعوبات التعلم، الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتصلة به، خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أنواعها، أسبابها، تشخيصها، محكات تشخيصها، أساليب علاجها. وختمناه بملخص للفصل.

1. **القراءة وصعوباتها:** تطرقنا من خلاله إلى العناصر التالية: تمهيد، بدأناه بالقراءة من تعريف وبعدها عرجنا مباشرة إلى صعوبات القراءة، حيث يندرج تحت العناصر التالية: مصطلحات صعوبات القراءة ، ماهية صعوبات القراءة، التطور التاريخي لصعوبات القراءة، أعراضها، مظاهرها، أنواعها، العوامل المسببة لصعوبات القراءة، تشخيص صعوبات القراءة، وعلاجها، وختمناه بملخص للفصل.

2. **اللغة واضطرابات:** ينقسم هذا الفصل إلى مجموعة من العناصر وهي: تمهيد، ماهية اللغة، خصائصها، المراحل النمائية لاكتسابها، خصائص النمو اللغوي، أشكال اضطرابات اللغة، مؤشرات اللغة، مناحي تشخيص اضطرابات اللغة.

3. **اللغة الأمازيغية:** قسمناه إلى العناصر التالية: تمهيد، الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري، تعريف اللغة الأمازيغية، خصائصها، فصيلتها اللغوية، الشروط المتوفرة لاكتسابها، خصوصيتها، العوامل المساعدة في الحفاظ عليها، لهجاتها، مستوياتها اللسانية، الكتابة الأمازيغية، بيداغوجيا تعليم اللغة الأمازيغية، توجيهات منهجية وبيداغوجية لتعليم اللغة الأمازيغية، مسعى التعليم والتعلم في اللغة الأمازيغية، وختمناه بملخص للفصل.

الفصل الثالث: الذي يندرج تحت عنوان **العزو السببي:** والذي بدوره يندرج تحت العناصر التالية: تمهيد، تعريف العزو السببي، مفاهيم ذات صلة بالعزو السببي، الفرق بين العزو السببي ومركز التحكم أو مصدر(موقع) الضبط، دور العزو السببي في الدافعية للتعلم العزو السببي في المجال الدراسي، عوامل تشكيل العزو السببي عند التلاميذ، ، عوامل

تشكيل العزو السببي عند التلاميذ، نظريات العزو، التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي، أثار العزو السببي في سلوك التلاميذ وختمناه بخلاصة للفصل.

الفصل الرابع: تحت عنوان **النجاح والفشل الدراسي:** والذي تفرع إلى العناصر التالية:

1. النجاح الدراسي: والذي يتضمن العناصر التالية: تعريف النجاح الدراسي، تداخل مفهوم النجاح الدراسي مع بعض المفاهيم الأخرى، الفرق بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي، مؤشرات النجاح الدراسي، محددات النجاح الدراسي.

2. الفشل الدراسي: والذي يتضمن أيضا العناصر التالية: تعريف الفشل الدراسي بعض المصطلحات المرتبطة بالفشل الدراسي، لمحة تاريخية حول تطور مفهومه، أشكاله، مظاهره، عوامله، أسبابه، نتائجه، النظريات المفسرة للنجاح والفشل الدراسي، الفشل الدراسي وكيفية التعامل معه، أساليب علاج الفاشلين دراسيا، وختمناه بخلاصة للفصل.

الفصل الخامس: تحت عنوان: **دافعية الانجاز الدراسي:** والذي يتمثل في العناصر التالية:

تمهيد

1. الدافعية: تعريف الدافعية، بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية، أنواع الدافعية، ووظائفها.

2. الدافع للانجاز: تعريف الدافع للانجاز، مكونات الدافع للانجاز، سمات الأفراد ذوي الدافع العالي للانجاز، النظريات المفسرة لدافع الانجاز، طرق قياس دافع الانجاز، معوقات الدافع للانجاز (توقعات النجاح والفشل)، وختمناه بخلاصة للفصل.

الجانب التطبيقي

والذي ينقسم بدوره إلى الفصول التالية:

الفصل السادس: تحت عنوان **الإجراءات الميدانية للدراسة:** والذي تطرقنا من خلاله إلى العناصر التالية: تمهيد، التذكير بفرضيات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية التي تتدرج تحت العناصر التالية: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة

وخصائصها وكيفية اختيارها، مكان وزمان إجراء الدراسة، أدوات جمع البيانات، وختمناه بخلاصة للفصل.

الفصل السابع: تحت عنوان: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

وقد تم التطرق من خلاله إلى عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم استنتاج عام وخاتمة للدراسة وأيضا تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات، انتهاء بقائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. أهمية الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. حدود الدراسة

6. المفاهيم الأساسية للدراسة

7. الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1. إشكالية الدراسة

تعد صعوبات التعلم من بين أهم القضايا الراهنة التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي، للوقوف على أهم العوامل والظروف التي تزيد وتتنقص منها، وتشير العديد من الدراسات النفسية والتربوية أن صعوبات التعلم مازالت وستظل محور اهتمام التربويين والمختصين كونها من أهم الأسباب التي تؤدي بالتلاميذ إلى تحقيق تحصيل دراسي متدني، حيث يعتبر ابرز نتائج العملية التعليمية التعلمية، والمقياس الذي يحكم به على مدى نجاح التلميذ أو فشله الدراسي، لذلك نجد الكثير من المهتمين والمختصين قد حاولوا الاطلاع والبحث لمعرفة أسباب هذه الصعوبات التي تؤرق التلاميذ وأولياءهم وكل المنشغلين في المجال التربوي، لذا لاقت ظاهرة صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا من طرف الباحثين والمختصين، نظرا لاستفحال الظاهرة داخل الوسط المدرسي وما نتج عنها من إخفاقات وفشل دراسي، حيث تبقى هذه المشكلة تلح على عقول جميع المشتغلين بالتربية والتعليم من آباء ومعلمين ومسؤولين، وتطالب بإجابات وحلول مقنعة وقابلة للتطبيق في واقعنا التعليمي، لينال هؤلاء التلاميذ حقهم في التعلم، الذي يوفر لهم المناخ التربوي المناسب ليحققوا أقصى ما تؤهله لهم طاقاتهم وإمكاناتهم من النمو المتكامل.

فموضوع صعوبات التعلم من المواضيع القديمة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات كالإعاقة العقلية، السمعية، البصرية والحركية، لكن مع ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي، السمعي، البصري والحركي إلا أنهم يعانون من مشكلات وصعوبات في التعلم، خاصة في الجوانب الحركية والانفعالية والأكاديمية.

حيث عرف "خبراء مجال الصحة النفسية" صعوبات التعلم بوجود اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يرى وما يسمع، كما يؤثر في قدرته على تكامل وربط المعلومات المختزنة في أجزاء مختلفة في المخ، هذا القصور يمكن أن يظهر بطرق متعددة كصعوبة

محددة في اللغة المتحدثة أو المكتوبة أو صعوبة في التنظيم وال ضبط الذاتي والانتباه، هذه الصعوبات تمتد إلى العمل المدرسي وتعيق تعلم القراءة والكتابة (Shary, 1993, p 50)

كما تعتبر صعوبات التعلم مصطلح عام يصف التحديات التي تواجه الأطفال ضمن عملية التعلم، ورغم أن بعضهم لا يكون مصابا بإعاقة نفسية أو جسدية إلا أن الكثيرين منهم أسوياء لكنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير أو الإدراك، أو القراءة (عسر القراءة) أو الكتابة أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل العمليات السابقة وتتضمن حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقات العقلية والمضطربين انفعاليا، والمصابين بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوي الإعاقات بشرط ألا تكون تلك الإعاقات هي سبب الصعوبة لديه.

وفي هذا الإطار جاءت العديد من الدراسات من أجل ضبط مختلف العوامل المؤدية إلى ظهور صعوبات التعلم ونوعيتها لدى العديد من التلاميذ قصد تزويدهم بالممارسات والاستراتيجيات والمهارات المعرفية اللازمة للتكيف مع متطلبات الحياة المدرسية ومن ثم تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي في أن واحد.

وانطلاقا من هذا كله أكد الباحث "أنور محمد الشرقاوي" (1987) أن هناك جملة من العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم تتمثل في الإحساس بالعجز، عدم الثقة بالنفس، الظروف الأسرية، العلاقة بين المعلم والتلميذ، البرنامج الدراسي المقرر وما يرتبط به.

(أنور محمد الشرقاوي، 1987، ص 35).

كما أكد "أحمد عواد إبراهيم" (1988) على أن صعوبات التعلم تعود في الأساس إلى نقص الانتباه والفهم وضعف الذاكرة ونقص الدافعية للإنجاز.

(أحمد عواد إبراهيم، 1988، ص 08)

لذا نجد أن أهداف العملية التعليمية يختلف باختلاف الأنظمة، فكل منها طرق ومناهج ووسائل تخدم غاياتها، والكل يسعى جاهدا لإنجاح هذه العملية، لكن الموقف التعليمي معقد للغاية ونجاحه مرهون بتوفر مجموعة من العوامل المتشابكة والمتداخلة فيما بينها، ونجد منها عوامل خارجية مرتبطة بالمعلم ونوعية التكوين الذي خضع له ومدى تناسبه مع ممارسته وتسييرها، بالإضافة إلى الظروف الأسرية والاجتماعية ودورها في توفير الجو المناسب للتعلم، وأخرى داخلية خاصة بالتلميذ، كقدراته واستعداداته، وأي قصور أو تقصير في واحدة من هذه النواحي قد يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية متنوعة ومتباينة في طبيعتها وشدتها تؤثر على مساره التعليمي وتحد من حظوظه في النجاح، هذا ما جعل المهتمين بمجال التعليم يعملون جاهدين في البحث عما يمكن أن يعيق العملية التربوية، ومن ثم تقديم الحلول اللازمة لها، ومن بين العوامل التي قد تتسبب في تأخر أو فشل التلميذ دراسيا تلك المتعلقة بخصائصه المعرفية لأن نجاحه المدرسي مرتبط بمدى اكتسابه لبعض المهارات الأساسية، خاصة مهارة القراءة باعتبارها أساس تحصيل المعارف الأخرى، وعجز بعض التلاميذ في هذا المجال من شأنه أن يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي ويعرقل نجاحهم المدرسي، ولعل من أبرز المجالات التي تتضح فيها الفروق الفردية بين التلاميذ مجال صعوبات التعلم، حيث نجد من بين هذه الصعوبات صعوبة تعلم القراءة حيث تشكل هاته الأخيرة أحد المحاور الأساسية والهامة في صعوبات التعلم الأكاديمي، فيرى العديد من التربويين والمختصين في مجال صعوبات التعلم أن صعوبة القراءة تمثل السبب الرئيسي وراء الفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وعدم شعوره بالكفاءة الذاتية، كما يمكن أن تؤدي إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية والقصور في السلوك الاجتماعي والانفعالي.

وتظهر هذه الصعوبة بعد سن الثامنة، أي بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية، ويظهر ذلك في إمكانية الطفل المحدودة في القراءة الجهرية والصامتة، حيث تظهر هذه

الصعوبة على الطفل على شكل حذف الكلمات أو إبدالها، مما ينعكس سلباً على المستوى الأكاديمي للتلميذ وكذلك على المستوى الشخصي له .

بحيث تعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً وأبعدها أثراً في الأداء الأكاديمي للمتعلم إذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة وفي عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثاً وكتابة، ومن ثم تتغلق أمامه أبواب المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة، وتعتبر أيضاً هذه الصعوبات عقبة خطيرة من عقبات النجاح خاصة إذا كانت تمس مباشرة القراءة في السنوات الأولى من عمر التلميذ، فإن نتائجها تتسع في المستقبل لتشمل كل النشاطات التي تتألف منها اللغة، فتصبح لغته ضعيفة غريبة الصياغة وهذا نتيجة افتقارها إلى الرصيد اللغوي، وهذه الصعوبات لا تتوقف فقط عند هذا الحد بل تمتد إلى المواد الدراسية الأخرى، نظراً لما تتطلبه هذه المواد من مستوى عالي في القراءة والكتابة فيما بعد المرحلة الابتدائية.

وقد اختلف علماء النفس والتربية في أمر تحديد مفهوم صعوبات تعلم القراءة "فبيرت" يرى أن الطفل صاحب هذه الصعوبات هو ذلك الذي يستطيع أن يتقدم تقدماً عادياً في المواد الدراسية في مستوى أقل من مستوى عمره بسنتين (عودة محمد، 1972، ص49).

ويرى "شونيل" نفس الرأي حين يقول: بأنه كل طفل يكون تحصيله في باقي المواد الدراسية الأخرى وفي مستوى ذكائه العام بمقدار سنة ونصف.

(علي تعوينات، 1986-1987، ص 04).

كما يشكل الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولما كان قدراً كبيراً من التعلم المدرسي يعتمد على القراءة، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر مدمر وهدام في شخصية الطفل.

(فتحي الزيات، 1998، ص413).

ويرى عدد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، بل أكثر من 80% من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة، كما أن المؤشرات الإحصائية تعطينا تحذيراً بأن الأفراد غير الناجحين في المجتمع لا يقرؤون ويعيشون بتقدير منخفض للذات، بالإضافة إلى نقص الدافعية ومزیداً من القلق، فالقدرة على القراءة أمر ضروري في ضوء التقدم التكنولوجي الهائل وتزايد تعقد وسائل الاتصال في المجتمع (محمد عوض الله سالم، 2003، ص144).

ونحن خلال هذه الدراسة سنحاول دراسة صعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط، فبعد الإصلاحات الجديدة التي قامت بها الدولة الجزائرية في المنظومة التربوية، ونتيجة هذه الإصلاحات تم إدماج اللغة الأمازيغية ضمن البرامج التعليمية، واعتبارها لغة رسمية ثانية بعد اللغة العربية، حيث تعتبر الأمازيغية مقوماً أساسياً في الهوية الجزائرية ورافداً مهماً من روافدها التاريخية وتعد لغة وطنية رسمية في الجزائر بموجب قرار دستوري.

إن مشروع تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية يشكل استجابة لحق من حقوق المواطن الجزائري، فإنه يتناسب تماماً مع توصيات منظمة اليونسكو في الدورة 12 للمؤتمر العام لهذه الأخيرة، بحيث أوصت الدول الأعضاء باعتماد التربية باللغة الأم، وضرورة إدخال اللغة الأم في النظام التربوي منذ السنوات الأولى من التمدرس، فاللغة الأم تضمن الاستمرارية والتواصل بين المحيطين الأسري والمدرسي، كما تشكل استراتيجيات التعلم وتلعب وظيفة الوسيط بين المرجع الثقافي الأسري والمرجع الثقافي المروج من قبل المؤسسة المدرسية، ولأن أي لغة يراد إدماجها في المنظومة التربوية للدولة يجب أن يتم تهيئتها لكي تكون مؤهلة للرسوخ في وضعيتها وأداء مهمتها على الوجه المطلوب، فمن خلال كل التحديات مازال تدريس اللغة الأمازيغية يعاني من عدة صعوبات تعزى لعدة أسباب كنقص المؤهلين التربويين، ومعضلة الكتابة وعدم توحيدها، وصعوبة تعميم تدريسها عبر كامل قطر التراب الوطني، بالإضافة إلى انعدام الوسائل التعليمية، كما ترجع أيضاً هذه الصعوبات إلى أن تعلمها صعب نوعاً ما لأن هناك الكثير من المهارات التي يجب على

متعلم اللغة الامازيغية أن يتعلمها ويتقنها مثل النطق وتركيب الجمل والقواعد اللغوية بالإضافة إلى الكلمات والمصطلحات.

ولأنه كثيرا ما يسبق تصرفات الأشخاص أو أحكامهم على المواقف الاجتماعية بعض العمليات المعرفية منها أساليب معينة للتفكير للخروج بانطباعات ذاتية عن الآخرين وأحيانا عن أنفسهم في هذه المواقف وتعرف هذه الأساليب بالعزو " Attribution ".
(عبد الله الصافي، 2000، ص82).

فقد عرف " Vallerandet " العزو بأنه العملية التي يعزو فيها شخص أسبابا معينة لسلوك ما، سواء أكان هذا السلوك صادر عن الشخص ذاته أم عن أشخاص آخرين، كما أن نظرية العزو أو الإسناد تعني الكيفية التي يحاول الأفراد من خلالها إيجاد تفسيرات سببية ملائمة للسلوك والأحداث في بيئتهم، وأن لهذه التفسيرات تأثيرا كبيرا في أنواع أخرى من السلوك (Vallaerand Robert et Bouffardleandre, 1985, 47)

حيث تشير نظرية العزو إلى العملية التي يعزو فيها شخص أسباب معينة لسلوك ما، سواء أكان هذا السلوك صادرا عن شخص ذاته أم عن أشخاص آخرين، كما أن نظرية العزو تعني الكيفية التي يحاول الأفراد من خلالها إيجاد تفسيرات سببية ملائمة للسلوك والأحداث في بيئتهم، وأن لهذه التفسيرات تأثير كبير في أنواع أخرى من السلوك بمعنى آخر، يمثل العزو أحد العمليات الرئيسية الداخلية التي تهدف إلى إعطاء معنى لأحداث العالم الخارجي والداخلي (Alain, 2005, p20-21).

كما أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح وال فشل الدراسي دورا مهما لفهم كيفية تأثير توقعات الطلبة في تحصيلهم الأكاديمي، لذا تحاول نظرية العزو السببي للنجاح والفشل التركيز على كيفية تفسير الأفراد لنجاحهم أو فشلهم، وقد تعدت تحليل الحوافز إلى محاولة فهم توقعات الطلبة وردود أفعالهم الانفعالية وتفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة، وتعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم في المهمات (المنيزل رافع، 1990، ص90)

حيث يتمتع الفرد وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية بنظام من المعتقدات الدافعية، تمكنه من التحكم في أفكاره ومشاعره وضبط سلوكه، وتشكل هذه المعتقدات الدافعة القوة المحركة للسلوك بشكل عام، والمفتاح الرئيسي للتعلم والانجاز والتحصيل بشكل خاص وهي تعد مسؤولة عن أداء التلميذ الحالي والمستقبلي (العلوان والمحاسنة، 2011، ص 399).

ومن هذه المعتقدات الدافعة: العزو السببي، فاعلية الذات والتنظيم الذاتي إذ يعد العزو السببي من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني حيث يعتمد هذا الأخير على الطريقة التي يعزو بها التلميذ أسباب نجاحه أو فشله سواء قرر القيام بعمل ما أو امتنع عن القيام بذلك، فالعزو السببي يعبر عن كيفية تفسيره للإنجازات والأحداث والتصرفات الصادرة عنه أو من الآخرين أو المواقف التي يتفاعل معها، وقد تكون هذه الأحداث نجاحا أو فشلا في مهمة ما أو إنجاز معين، ووفقا لهذا السياق المعرفي فإن الفرد يلجأ إلى تفسير النجاح أو الفشل على نحو يحفظ به توازنه المعرفي والنفسي (خالد نور الدين وآخرون، 1998، ص 2).

وإذا كان مفهوم النجاح الدراسي في الحقل التربوي يشير إلى المكتسبات المعرفية التي يحققها التلميذ والنتائج التحصيلية التي تسمح له بالانتقال إلى مستوى أعلى، إلا أنه يوظف على أكثر من صعيد حيث يعتبره الخبراء أحد المؤشرات الهامة للحكم على مدى تحقق الأهداف على المستوى الاجتماعي أو على مستوى النمو الاقتصادي، كما تبرز أهمية النجاح الدراسي في أنه معيار للحكم على جودة منظومة التعليم ومخرجاته، ونظرا لهذه الأهمية، فقد أصبحت قضية النجاح الدراسي تشكل الهاجس الأكبر لدى فئات واسعة من المجتمع كالتلميذ والأسرة والمؤطرين ورأسمي السياسة التعليمية على السواء، ورغم ما حققته المنظومة التربوية الجزائرية من إنجازات خلال السنوات الأخيرة، إلا أن شريحة واسعة من التلاميذ لا زالت تعاني من تعثر دراسي وصعوبات في التعلم يؤدي تراكمها في نهاية المطاف إلى خطورة التسرب الدراسي، ولهذا السبب اتجهت الدراسات الحديثة إلى الكشف عن الأسباب التي تقف وراء الفشل الدراسي والبحث عن المحددات الرئيسية للنجاح، قصد تعزيزها وتوظيفها في تفعيل السياسة التعليمية.

وقد أولى علماء النفس والاجتماع اهتماما بالغا بظاهرة النجاح الدراسي، حيث بات واضحا لديهم أن أسباب الإخفاق أو عدم تحقيق النجاح الجيد لا يرجع فقط إلى مستوى ذكاء التلميذ بل تتدخل جملة من العوامل تساهم في التقليل من حظوظ النجاح.

قد ينجح الطلبة وقد يفشلون في أثناء عملية التعلم وعلى هذا فهم يحاولون تحديد أسباب النجاح أو الفشل، وذلك بعزوها إلى عوامل عدة مثل: صعوبة الامتحان أو اتجاهات المعلم نحوهم أو عدم الرغبة في دراسة مادة معينة ويعمل هذا العزو دليلا للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح أو الفشل في تلك المهمات في المستقبل فالتلميذ الذي ينجح في مادة ما ويعزو نجاحه فيها إلى جهده المبذول، فإنه سيستمر في بذل المزيد من الجهد في المواد الأخرى في المستقبل، وإذا فشل في مادة أخرى وعزا فشله إلى كره المعلم له، فإنه لن يبذل فيها جهدا في المستقبل لأنه يتوقع بأنه مهما بذل من جهد فإنه لن ينجح بسبب معلم تلك المادة (ثائر غباري، 2008، ص 51).

وقد طور "وينر Wiener" (1985) نظرية العزو Théorie Attribution السببي التي تعد من أبرز النظريات المعرفية، وترى أن الطريقة التي يعزو بها التلميذ نجاحه أو فشله تؤثر في معتقداته ومشاعره وسلوكه وفي أدائه المستقبلي (Wiener.1985.p500) فيرى أن النتيجة دالة لعوامل داخلية وأخرى خارجية، فتتضمن العوامل الداخلية عناصر شخصية كعنصري القدرة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ غايته، وهناك محاولات جادة أو غير جادة لتحقيق هدف ما للفرد، أما العوامل الخارجية فتترتب بعناصر أخرى غير شخصية مثل مدى صعوبة العمل والحظ بالإضافة إلى أي ظروف أخرى خارجة عن إرادة الفرد كالأخرين ومنهم المعلم والأسرة (Wiener.1989.p21)

ويرى أن هذه الأنماط تهتم بأعراض التحصيل الدراسي ويعرفها على أنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات التي تشكل غايات السلوك أو مقاصده، وتتمثل في الإقدام على الأنشطة التحصيلية والمشاركة فيها والاستجابة لها (الزغلول رافع، 2006، ص 116).

وهذا ما توصلت إليه دراسة شرير سنوات فيما بعد، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الناجحين يعززون نجاحهم لأساليب العزو الداخلية المستقرة (المعلم-المواد الدراسية-الاختبار)، غير أن بعض الدراسات تطرقت إلى عوامل أخرى خارجية كانت أو داخلية يلجأ إليها بعض التلاميذ لتبرير فشلهم ونجاحهم ويظهر ذلك بوضوح في دراسة "هايدر وآخرون" (1994) حيث فسرت هذه الدراسة عزو التلاميذ لنجاحهم وفشلهم في موقفين مختلفين كالقراءة : تقييم أداء القراءة، والقراءة من أجل المعنى وقد اختار تلاميذ العينة من بين ستة أسباب (القدرة، الانتباه، الذاكرة، الحظ، صعوبة العمل، المساعدة من الآخرين) وتعتبر الذاكرة والانتباه سببين أرجعت لها السبب في النجاح والفشل في موقفي القراءة.

(عبد الله الصافي ، 2000، ص 85 - 86) .

وعلى ضوء هذا توصلت بعض الدراسات حول موضوع النجاح والفشل الدراسي إلى مجموعة من العوامل من بينها دراسة الباحث "ليتورنو - Létourneau" وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية العوامل وراء النجاح والفشل الدراسي والأبعاد البيئية.

(V.Leuprecht, 2007. p61) .

فالنجاح بالنسبة للتلميذ كهدف يتطلب بذل الجهد والنشاط ومتابعة ذلك النشاط بجد واجتهاد، حتى يصل إلى هدفه النهائي فعليه المواظبة في المدرسة وإذا قصر قد لا يصل إلى هدفه الأخير الذي هو بمثابة محرك أساسي لأدائه واجتهاده، ولا يستطيع التلميذ تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة تدفعه إلى انجازه هذه الأنشطة وهذه القوة الدافعة لهذا النشاط أو السلوك هي ما نسميه بالدافعية ووجودها في هذا المسار نسميها بالدافعية للإنجاز، حيث عرفت الدافعية عدة تسميات مثل الدافعية للتعلم، الدافعية المدرسية والدافعية للنجاح.

كما تعد الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يستحق التعلم وتتمثل في الرغبة بالقيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما

يصفها "ماكلياند" تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامعة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تتطلب على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي تتطلب على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي تتطلب إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا (قطامي وعدس، 2002، ص 20).

كما يعرف أتكسون الدافعية للإنجاز بأنها استعدادا - دائم نسبيا - للشخصية يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهدف قابلا للتقدير وفق معايير معنية للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهي هدف - ذاتي - ينشط وينظم ويوجه السلوك، لذلك تعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع

الإنساني (V. Leuprecht, 2007, p 61)

لقد ظهرت في الآونة الأخيرة تحليلات مختلفة للإدراك الذاتي لعوامل القدرة والجهد ومدى صعوبة العمل والعزوات الخاصة بهذه العوامل وذلك في مجال دراسات دافعية الانجاز، ف كثيرا ما يستخدم مفهوم دافعية الانجاز "Achievement Motivation" في مجال الدراسة، حيث يختلف التلاميذ في قوة الدافعية نحو الانجاز، فبعض التلاميذ يتسمون برغبة شديدة في النجاح والتفوق، بينما قد يبدو على البعض الآخر التكاسل وعدم الاهتمام بالدراسة، وقد يرجع فشل هؤلاء إلى انخفاض دافعية الانجاز، وربما إذا توفرت لديهم دافعية الانجاز ربما تتغير نتائجهم من التعثر والفشل إلى نجاح دائم ومستمر، ويتأثر سلوك الانجاز كثيرا بالدافع نحو الانجاز وهذا الدافع موجود في الفرد منذ طفولته، فالتلميذ يجد ويجتهد للوصول إلى تحقيق التفوق والنجاح الدراسي، ولا يتأتى له ذلك إلا عن طريق عملية التعلم التي تتحكم فيها عدة شروط من بينها الدافعية لأنه كلما زادت دافعية الفرد زاد تعلمه وأدى نشاطه بأفضل صورة ممكنة، فوجود دافع قوي يدفع التلميذ إلى العمل أكثر والحصول على نتائج جيدة وتحقيق النجاح والتفوق وتجنب الفشل لتحقيق الانجاز الدراسي .

كما تعتبر دافعية الانجاز أحد الدوافع الأساسية في حياة الفرد، حيث كانت أولى المحاولات لدراسة الدافعية للانجاز على يد "موراي"، الذي اعتبر أن الحاجة للانجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان، حيث وصفها بأنها قوة فيسيولوجية كيميائية تثار بواسطتها عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية وعندما تثار الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها (Murray,1983,p29).

والدافعية تستثير حماس التلميذ لمعرفة أهدافه واتجاهاته ومستوى طموحه، خاصة من الناحية المدرسية باعتبار أن مرحلة التعليم المتوسط مرحلة جد متميزة في حياة المتعلم، إذ تعد التلميذ لمواصلة تعليمه في الثانوية، وذلك بمساعدته على اختيار الدراسة أو التخصص الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته وقدراته، وهذا كله من أجل تحقيق طموحاته وأماله وأهدافه، وفي المقابل فإن هذه المرحلة تصادف مرحلة هامة من مراحل التطور الإنساني، ألا وهي المراهقة التي تتبلور فيها شخصية التلميذ المتعلم، وتأخذ ملامحها البارزة، والتي تعني فترة نضج بفعل عدة عوامل، لذا فهي تتميز بعدة خصائص وحاجيات يسعى المراهق المتعلم إلى تحقيقها بالرغم من معاناته من أزمات وصراعات نفسية، فهو يواجه تغيرات جديدة فقد لا يتمكن من مواجهتها لأنه يفتقد إلى الخبرة والتجربة التي تمكنه من مواجهة جميع الصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية والمدرسية بصفة خاصة كتحقيق التكيف لتحقيق النجاح وتجنب الفشل الدراسي.

كما تهتم الكثير من البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة لتوجهات الدافعية لدى التلاميذ وأهم الظروف التي تعمل على وجود هذه التوجهات وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات (أبو هاشم، 2010، ص 103)

كما يتأثر سلوك الانجاز كثير بالدافع نحو الانجاز، وهذا الدافع موجود في الإنسان بفطرته، وهنا نجد "وينر" قد استخدم مفهوم العزو السببي في العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة كيفية تفسير التلاميذ أو المعلمين للنجاح والفشل في مواقف الانجاز المدرسي. (حسين خيري، 2002، ص 164).

وقد اقترح "وينر" (1979) نظرية إعزائية مفادها أن التقسيم أو التفسير الذي يقوم به التلميذ عندما يواجه بعمل متعلق بالانجاز هو محدد مهم يحدد رغبته في القيام به، ويختلف التلاميذ في اعزائاتهم لأسباب النجاح والفشل باختلاف مستوى الدافعية للانجاز لما أكد على أهمية بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لهذه الدافعية (Wiener.1979.p04).

كما ترى كيوكلا (1972) أن عزو نتائج مواقف الانجاز إلى عوامل ثابتة تنتج أيضا ثباتا في التوقع، فإذا عزا فرد نجاحه في عمل ذي صعوبة معينة إلى قدرته كان احتمال توقع نجاحه إلى الحظ، وإذا فشل شخصان في أداء عمل ما وعزا أحدهما فشله إلى قدرته المنخفضة التي تمكنه من أدائه، بينما، عزا الآخر فشله إلى عدم بذل الجهد المطلوب، فإن احتمال فشل الأول يكون عادة أكثر من الثاني (KUKLA.1972.p147).

كما ركزت بعض البحوث التي أجريت على الانجاز ودافعية الانجاز كدراسة السيد (1996) ودراسة "يالغ" وآخرون (2009) ودراسة والتز (2004) ودراسة "رشوان" على المعتقدات الدافعية المؤثرة عليها وظهر في هذا المجال اتجاهان الأول يركز على ما يعرف بالعزو السببي وأثره على دافعية الانجاز والثاني ينتج عن الأول ولا يقل أهمية عنه في تفسيره لسلوك ودافعية الانجاز وتهتم بتحليل الإدراك الذاتي لعوامل القدرة والجهد وصعوبة العمل (راشد علي، 2005، ص 165-166).

وعليه يدور موضوع الدراسة الحالية حول صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعلاقتها بعوامل عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ومحاولة التعرف على أهم صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتفسيرات السببية للتلاميذ لعزو نجاحهم أو فشلهم الدراسي وهل لذلك علاقة بدافعية الانجاز؟ وبناء على كل ما سبق التطرق إليه قمنا بطرح التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة

- هل يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية ؟
- هل توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي (نجاح- فاشل)؟
- هل توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة؟
- هل توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2. فرضيات الدراسة

- يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الامازيغية.
- توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي (نجاح- فاشل)
- توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة.
- توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3. أهداف الدراسة

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيسي وهو تحديد صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية ومعرفة العوامل التي تعزى إليها أسباب النجاح والفشل الدراسي في تعلم قراءة اللغة الامازيغية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .
- كما تهدف أيضا إلى التعرف على صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية علاقتها بعوامل العزو السببي لخبرات النجاح والفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. والتعرف على مدى انعكاس تلك العوامل على الدافعية للإنجاز.
 - التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعوامل عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

4. أهمية الدراسة

أ. الأهمية النظرية: يهتم هذا البحث بموضوع يعتبر من القضايا المهمة في مجال التربية وعلم النفس كونه يعالج عاملا مهما من عوامل المردود التربوي، ألا وهو عنصر النجاح والفشل الدراسي باعتبارهما من أكثر المفاهيم التربوية والنفسية تركيبا وتعقيدا لارتباطهما بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والمدرسية، حيث يؤثران على شخصية المتعلم.

- قد تعمل هذه الدراسة على لفت أنظار القائمين على العملية التربوية بزيادة الاهتمام أكثر بتعليم اللغة الامازيغية، خاصة بعد إدراجها كلغة رسمية ثانية بعد اللغة العربية، ومحاولة التعرف على أهم صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتفسيرات السببية للتلاميذ لعزو نجاحهم أو فشلهم الدراسي وهل لذلك علاقة بدافعية الانجاز؟

- محاولة معرفة مدى إدراك التلاميذ لعنصر الدافعية للانجاز في المواقف الدراسية باعتبارها المحرك الأساسي في دفعهم للقيام بمختلف النشاطات المدرسية وتوجيه سلوكهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة وتجنب الفشل لتحقيق النجاح الدراسي في تعلم قراءة اللغة الامازيغية .

- محاولة التأكيد على أهمية المعتقدات الدافعية واستخدامها في عملية تعلم قراءة اللغة الامازيغية، باعتبارها أحد المؤشرات الأساسية في تحقيق النجاح وتجنب الفشل الدراسي.

- محاولة تقديم جانب نظري حول صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، باعتبار أن معظم التلاميذ يعانون من صعوبات التعلم عموما وصعوبات تعلم القراءة خصوصا.

ب. الأهمية التطبيقية: تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضعها في علم النفس التربوي وعلوم التربية، وهو العلاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعوامل عزو للنجاح

والفشل الدراسي ودافعية الانجاز، لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث يمكن توضيح أهميتها في النقاط التالية :

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيسي، وهو تحديد صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية، و معرفة هل لذلك علاقة بعوامل عزو النجاح والفشل الدراسي والدافعية للانجاز؟ وتحديد الأسباب الكامنة وراء النجاح والفشل الدراسي وهل تؤثر الدافعية للانجاز على النجاح والفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

- قد يستفاد من نتائج هذه الدراسة من خلال التعرف على أهم تفسيرات التلاميذ الناجحين والفاشلين ذوي صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية من طرف المعلمين للعمل أكثر على زيادة دافعتهم لتعلم قراءة اللغة الامازيغية والمساهمة في نشرها على نطاق واسع.

5. المفاهيم الأساسية للدراسة

تعتبر المفاهيم مفاتيح الدخول للبحث وتحديد ما يعد الخطوة الأولى والأساسية في كل دراسة وهي تمهد الطريق لفهم الموضوع المراد دراسته ومن هذا المنطلق عمدنا في هذا البحث إلى تحديد المفاهيم الأساسية التي تخدم الموضوع والتي اعتبرت من أهم متغيرات البحث وهي:

أولاً: صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية

أ. صعوبات تعلم القراءة

اصطلاحاً:

هي صعوبة القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، وترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل استخدام الاستراتيجيات اللازمة لاكتساب هذه القدرة (الحاج محمود، 2010، ص182).

هي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم به التلميذ بقراءته قراءة جهرية أو صامتة، وقد يكون هذا العجز مستمرا ولا يتناسب مع الاستعداد العقلي (القدرة العقلية) والصف الدراسي للتلميذ وتقاس بدرجة الفرد على الاختبار المستخدم.

(دسوقي شيرين، 1996، ص06).

إجرائيا: يتمثل في مجموع الدرجات حسب اختبار القراءة نص "I Kemm a yemma-inu" بوجود اضطرابات في تعلم قراءة اللغة الامازيغية، حيث يظهر التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم القراءة تأخر عامين على الأقل في كفاءته النحوية مقارنة مع أقرانه العاديين، ويتميز هذا التلميذ بقراءة بطيئة مليئة بالأخطاء البصرية، مما ينتج عنها التشويه بالنسبة للحروف، الحذف، القلب، الإضافة وعدم القدرة على القراءة السليمة للكلمات وهذا وفقا لما يقيسه اختبار القراءة نص " I Kemm a yemma-inu " من كتاب المقرر الدراسي للسنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية (2015- 2016)، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبار التشخيصي في قراءة اللغة الامازيغية.

صعوبات القراءة هي صعوبات في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي الذي لا تتخلله أي إعاقة عقلية أو حسية أو سمعية أو بصرية وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة تتجلى في فشل التلميذ في اكتساب المهارة العادية في القراءة وفي تفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم له.

صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية لا نقصد بها الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

ويمكننا تعريف هذه الاضطرابات (الإبدال على مستوى الحركة وعلى مستوى المقطع، الحذف، القلب والإضافة) إجرائيا بأنها:

كل خلل يرتكبه التلميذ أثناء تطبيق اختبار القراءة سواء كان هذا الخلل إبدال صوت بصوت آخر أو حذف حرف أو كلمة أو أكثر من النص المقروء أو نطق

الصوت بطريقة مشوهة، أو إضافة صوت أو أكثر إلى الكلمة المقروءة، وتتضح كل هذه الاضطرابات من خلال حصول التلميذ على عدد أخطاء كبير ومدة زمنية طويلة. ويمكن تعريف هذه الاضطرابات اصطلاحاً كما يلي:

- **أخطاء الإبدال Substituion**: يعني إبدال صوت بصوت آخر مثل إبدال (س) بصوت (ث) فيقول مثلاً (ثمكة) بدلاً من (سمكة) (كرم الدين، 2004، ص 118).
- **أخطاء الحذف Omission**: هو أن يحذف الفرد حرفاً أو أكثر من الكلمة مثل (خوف) بدلاً من (خروف) (القمش وآخرون، 2007، ص 253).
- **أخطاء القلب**: هي الأخطاء التي يتم فيها القلب المكاني بين وحدة مكتوبة ووحدة أخرى (قلاّب قزادري صليحة، 2012-2013، ص 183).
- **أخطاء الإضافة Addition**: ويقصد بذلك أن يضيف الفرد صوتاً أو مقطعاً جديداً إلى الكلمة المنطوقة مثل (لعبات) بدلاً من (لعبة) وهذا ما يجعل الكلام غير واضح أو مفهوم (الهوارنة، 2010، ص 127).

ب. اللغة

- اصطلاحاً

إجرائياً: مجموعة من الرموز والألفاظ تستخدم للتواصل بين الأفراد والجماعات، وهي تختلف من مجتمع لآخر.

اللغة الأولى: هناك من عرفها استناداً إلى مصدرها الأول وهناك من عرفها بناءً على أولوية ترتيبها في عملية الاكتساب ، كما يوجد من عرفها من حيث تداولها واستعمالها اليومي في البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها ومن أهم هذه التعاريف نجد:

-**اللغة الأم**: أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، وهي نسبة إلى المصدر الأول الذي تلقى فيه الطفل لغته.
(رشدي أحمد طعيمة وآخرون، 2000، ص 33).

إجرائيا: هي أول لغة يتعلمها الطفل من البيئة التي ينتمي إليها (الأسرة خاصة).
اللغة الثانية: هي تلك اللغة التي ينص عليها الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاتهم الأولى، وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تر بط بين أفرادها، فتتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير ويتحقق بينهم الاتصال المنشود.
 (رشدي أحمد طعيمة وآخرون، 2000، ص 50).

إجرائيا: هي اللغة التي يكتسبها الطفل في بيئته المدرسية.

ج. اللغة الامازيغية

اصطلاحا: الامازيغية أو (تمازيغت): هي إحدى اللغات الحية، يتحدث بها الامازيغ في شمال إفريقيا بالإضافة إلى بعض المدن الأوروبية نتيجة هجرة الامازيغ إلى أوروبا خاصة إلى فرنسا، حيث يشكل الامازيغ الجزائريون شريحة مهمة من المهاجرين وأيضا في هولندا، حيث يشكل الامازيغ المغاربة أحد الشرائح البارزة فيها، كما أن الغوانش كانوا يتحدثون بالامازيغية الكنارية قبل أن يقضي الاستعمار الاسباني على اللغة الامازيغية فيها والغوانش على الرغم من كونهم قد أصبحوا اسبانيي اللغة إلا أنهم ما يزالون يرون أنفسهم أمازيغيين ويسعى البعض منهم إلى إحياء اللغة الامازيغية في جزر الكناري.

(<https://m.Facebook.compermalink28-09-2019:18:05>)

إجرائيا

هي اللغة التي إنتهجتها الدولة الجزائرية في نظامها التعليمي، وتدرس في كل الأطوار التعليمية (إبتدائي، متوسط، ثانوي).

ثانيا: العزو السببي

- اصطلاحا

- **تعريف عبد الله وخليفة:** مصطلح العزو أنه إدراك واستنتاج السبب، أي نسبة وعزو السبب إلى مصدر معين، حيث يقوم الفرد بعملية العزو لكي يفهم أو يتنبأ ويتحكم في العالم من حوله أو لكي يبرر أفعاله وسلوكه أو لكي يمكنه من التوافق النفسي والاجتماعي في الوسط الذي يعيش فيه.

(ابن منظور وآخرون، بدون سنة، ص19-171).

- **إجرائيا:** عملية ينسب فيها الفرد نجاحه أو فشله الدراسي إلى جانب أو أكثر من الجوانب التالية: القدرة، الجهد، المواد الدراسية والاختبار، الحظ، المعلم، المزاج، ويقاس باستجابة الفرد على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثا:عزو النجاح والفشل الدراسي: عملية ينسب فيها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي إلى جانب أو أكثر من الجوانب الآتية: القدرة - الجهد - المواد الدراسية والاختبار - الحظ - المعلم - المزاج - ويقاس باستجابة التلميذ على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

وقد عرف الباحث(عبد الله بن طه الصافي) كل جانب من هذه الجوانب كما يلي :

- **القدرة:** تشير إلى مهارة التلميذ وقدرته على الفهم والتفكير والتذكر وكفاءته في استذكار المواد الدراسية وإجابته على أسئلة الاختبار.

- **الجهد:** يشير إلى مجهود التلميذ والطاقة التي يبذلها خلال العام الدراسي في استذكار وتحصيل دروسه وجديته لتحقيق النجاح.

- **المواد الدراسية والاختبار:** يشير إلى بساطة وسهولة ووضوح المواد الدراسية والاختبارات وعروضها بطريقة جيدة خالية من التعقيد والغموض.

- **المعلم:** يشير إلى مدى اهتمام المعلم بتلاميذه وتشجيعه لهم، وتمكنه من المادة العلمية وتدريبهم على أداء الاختبارات.

- **الحظ:** يشير إلى اعتقاد التلميذ أن نجاحه وفشله في الاختبار يتوقف على المصادفة والتخمين والحظ الجيد.

- **المزاج:** تشير إلى الحالة المزاجية والانفعالية التي يكون عليها التلميذ سواء في أثناء المذاكرة أو أدائه للاختبار (عبد الله بن طه الصافي، 2000، ص84).

أ. النجاح الدراسي

اصطلاحا

التعريف الإحصائي: في تناول الإحصائي نتكلم عن طفل ناجح في المدرسة الابتدائية، عندما يمكن له أن يواصل دراسته، وذلك بالانتقال من صف إلى صف دراسي أعلى، هذا الارتقاء من قسم أعلى، هو العنصر الوحيد المستعمل في المقارنة بين كل الأطفال المتمدرسين من نفس السن (جهيدة دريدي، 2008، ص 52-53).

- إجرائيا

نقصد به تلميذ السنة الرابعة متوسط حاصل على معدل الفصل الأول (20/10) فما فوق في مادة اللغة الامازيغية، خلال العام من السنة الدراسية 2020 - 2021.

ب. الفشل الدراسي

- اصطلاحا

- تعريف "أوتمشور" (Hutmacher): يؤكد على عدم وجود الفشل، بما أن الفرد لا ينتظر نجاحا، فحسب هذا الباحث الفشل يمثل إذن عدم تحقيق الأهداف التي رسدها الفرد.

(Hutmacher, 1992, p 43)

إجرائيا: نقصد به حصول تلميذ السنة الرابعة متوسط على معدلا أقل من (20/10)، في الفصل الأول في مادة اللغة الامازيغية خلال العام من السنة الدراسية 2020 - 2021

- رابعا: دافع الإنجاز الدراسي

اصطلاحا

- تعريف أتكينسون

هو استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح (مصطفى حسين باهي وآخرون، 1999، ص 23).

إجرائيا: هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها تلميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس دافع الإنجاز الدراسي من إعداد "هرمانز" ترجمة وتعريب "فاروق عبد الفتاح موسى" المستخدم في الدراسة الحالية.

6. الدراسات السابقة والتعقيب عليها

تعتبر الدراسات السابقة والبحوث العلمية ذات دور إيجابي لكل باحث، حيث تعمل على تبصيره بالإيجابيات والسلبيات وتدفعه بالمضي قدما في البحث عن تحديده لإجراء المقارنات العلمية وبناءا على هذا كله سنلقي الضوء على مختلف الدراسات للتعرف على أهم النتائج التي توصل إليها الباحثين في مجال صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعوامل الغزو السببي للنجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز، حيث سيتضمن عرض هذه الدراسات في المحاور التالية:

المحور الأول: الدراسات التي ربطت العزو السببي بمتغيرات أخرى

1. دراسة الطحان ونشواتي (1990): بعنوان: أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات: هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين مصدر الضبط باعتباره محددا للعزو السببي عند الفرد، وبين كل من الذكاء والسمات الشخصية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، شملت عينة الدراسة (267) طالبا من طلاب المستوى الأول وطالباتها في جامعة الإمارات العربية المتحدة، حيث استخدم الباحث في دراسته اختبار مركز التحكم، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين العزو السببي وعامل الجنس، كما وجدت علاقة دالة إحصائية بين العزو السببي والذكاء، إذ أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء في مصدر الضبط، إذ يميل مرتفعو الذكاء إلى الضبط الداخلي، بينما يميل منخفضو الذكاء إلى الضبط الخارجي.

(محمد خالد الطحان وآخرون، 1990).

2. دراسة "كومبس" (1991): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفرق بين العزو السببي (جيد - منخفض)، وقد أقيمت على عينة قدرت ب (64) تلميذ مستوى السنة الخامسة، يزاولون دراستهم في المدرسة الابتدائية الباريسية، ولدوا في فرنسا، ويبلغ حجم العينة (32) بنت و(32) ذكر، من محيط سوسيو - اقتصادي متوسط، ولقد تم اختيار أفراد العينة حسب نتائجهم الدراسية، وصنفوا إلى أربع فئات:

1. التلاميذ المجتهدين بدون تأخر.

2. التلاميذ المجتهدون ذوي تأخر.

3. التلاميذ ذوي صعوبات وبدون تأخر.

4. التلاميذ ذوي صعوبات وتأخر.

وقد استخدم الباحث في الدراسة أسلوب المقابلة، حيث أنه في المرة الأولى دعا التلاميذ إلى تقويم مهاراتهم الجسمية (البراعة والقوة)، العقلية والشخصية (الديناميكية والاستقلالية) ومن جملة النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مهما كانت طبيعة هذه المهارة، التلاميذ ذوي صعوبات أو بدون صعوبات يقيمون أنفسهم تحت المتوسط مقارنة بزملائهم، غير أن التلاميذ المجتهدين ذوي تأخر أو بدون تأخر دراسي فيحكمون على أنفسهم بصفة أحسن.
- التلاميذ ذوي صعوبات ينقصون من قيمتهم أكثر في المهمات العقلية (المعرفية)، غير أن التلاميذ المجتهدون يتنبئون بالنجاح الجيد في المستقبل (Compas, Yves, 1991)

3. دراسة "ألين وديترتش" (1991): هدفت هذه الدراسة لمعرفة الفروق بين الطلبة من حيث العزو السببي والدافعية، حيث تكونت عينة الدراسة من (72) طالب في الصف التاسع في نيويورك واستجابوا لمقياس العزو السببي في الأداء على مادة العلوم، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني يعززون نجاحهم إلى عوامل قابلة للتحكم مثل (الجهد) وبخصوص الفروق الجنسية بينت الدراسة أن الإناث يعززون نجاحهم إلى الجهد أكثر من أقرانهم الذكور (ثائر غباري وآخرون، بدون سنة، ص 198).

4. دراسة المنزلي والعبد اللات (1995): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطلبة المتفوقين وتحصيليا والعاديين، شملت عينة الدراسة على (309) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر من مديرية عمان الأولى والثانية، اختيرت عشوائيا من عشرين مدرسة مكونة من المديريات المذكورة، وكان اختيار المتفوقين والعاديين حسب معدلات التحصيل الدراسي، حيث كان عدد المتفوقين (152) وعدد العاديين (157) من الجنسين، استعمل الباحث مقياس موقع الضبط الداخلي والخارجي ل (روتر - Roter) ومقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين موقع الضبط ومتغير الجنس، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين عاملي

مستوى التحصيل والجنس على موقع الضبط ، ووجود علاقة دالة إحصائية بين موقع الضبط ومستوى التحصيل، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلبة المتفوقين تحصيليا يتمتعون بضبط داخلي أكثر من الطلبة العاديين، بينما يميل الطلبة العاديين إلى الضبط الخارجي.
(المنزلة والعبد اللات، 1995).

5.دراسة "باير" (1999): هدفت هذه الدراسة الكشف عن الفروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لطلاب الكليات في أدائهم على الامتحانات ، وتكونت عينة الدراسة من (247) طالبا وطالبة استجابوا لاستبانة أعدتها الباحثة، وقد بينت النتائج أن هناك فروقا جنسية في العزو السببي، حيث عزا الذكور نجاحهم إلى القدرة المنخفضة ، كما أظهرت النتائج أن الإناث يشعرون بالاعتزاز بالنفس بعد النجاح، وأن لديهن دافعية أكبر من الذكور.
(ثائر غباري وآخرون، بدون سنة، ص 199).

6. دراسة أبو ندى (2004): بعنوان: التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس ابتدائي: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي ومستوى الطموح، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الإبداعي وفي العزو السببي وفي مستوى الطموح، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس والسادس ابتدائي في المدارس التابعة لوكالة غوث الدولية للإغاثة والتشغيل في محافظة رفح بفلسطين المسجلين في العام الدراسي 2003- 2004، وقد بلغ حجم العينة (261) طالبا وطالبة، استخدمت في هذه الدراسة مقياس العزو السببي من إعداد الباحث، مقياس "تورانس" للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية أ)، ترجمة وتطوير "راشد الشنطي" ومقياس الطموح الأكاديمي للمرحلة الثانوية من إعداد "صلاح أبو ناهية" ومن أبرز ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة :

- وجود علاقة ارتباطيه بين العزو والجهد ومستوى الطموح والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى وجود علاقة بين العزو السببي والتفكير الإبداعي ، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في العزو السببي وذلك لصالح مجموعة الذكور.

(خالد محمود أبو ندى، 2004، ص 76).

7 دراسة "سوريتس وباليكشيش - Sorite et Palekcic" (2009): هدفت هذه الدراسة إلى: إلى اختبار العلاقة بين اهتمامات الطلبة بدراسة المواضيع المختلفة وبين استخدام استراتيجيات التعلم والعزو السببي الخاص بتحصيلهم الأكاديمي، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات المهمة من خلال ثلاث مراحل مختلفة ومتراكبة من التعلم الذاتي وهي : مرحلة الإعداد (الاهتمامات) ومرحلة ضبط الأداء (استراتيجيات التعلم) ومرحلة التأمل الذاتي (العزو السببي)، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم وهو عامل داخلي (غير مستقر) وقابل للتحكم تؤدي دورا وسيطا في العلاقة بين اهتمامات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي.

(ثائر غباري وآخرون، بدون سنة، ص202).

- التعقيب على الدراسات التي ربطت العزو السببي بمتغيرات أخرى

يتضح لنا من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها حول محور العزو السببي وعلاقته بمتغيرات أخرى التباين في متغيرات الدراسة وأهدافها وعيناتها التي أجريت عليها، وتنوع النتائج التي توصلت إليها، والملاحظ أن أغلبها في المجال التعليمي بمختلف مستوياته الدراسية، وعليه وجب التعقيب عليها من حيث:

- العنوان: تمت دراسة العزو السببي كمتغير مستقل مثل دراسة الطحان ونشواتي (1990)، وكمتغير تابع مثل دراسة خالد أبو ندى (2004).

- العينة: لقد اختلفت معظم الدراسات في إختيارها لأفراد العينة على مستوى التعليم فهناك من ركزت على طلبة الصف الأول كدراسة الطحان ونشواتي (2004)، وهناك من ركزت

على المستوى العاشر كدراسة المنيزل والعبد اللات (1995)، وهناك أيضا من ركزت على طلبة الكلية كدراسة باير (1999)، وعدد أفراد العينة الذين أجريت عليهم هذه الدراسات يصل إلى (309) حالة، كما إقتصرت على كلا الجنسين (ذكور وإناث)، وقد تباينت مجتمعات الدراسة واختلفت العينات بناء على المجال الزماني والمكاني لكل دراسة.

- **الأهداف:** لقد تباينت أهداف الدراسات فأغلبها هدفت للبحث عن الفروق، حيث ركزت دراسة كومبس (1991) عن الكشف عن العزو (جيد- منخفض) لدى الطلية، كما ركزت دراسة المنيزل في التعرف على الفروق في الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين، كما هدفت دراسة باير (1999) للكشف عن الفروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لدى طلبة الكلية في أدائهم للامتحان، كما هدفت دراسات آخر لدراسة العلاقة كدراسة أبو ندى (2004) في التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي ومستوى الطموح، ودراسة سوريتش وبالكيشيش (2009) حول إختيار العلاقة بين إهتمامات الطلبة واستخدام استراتيجيات التعلم والعزو السببي الخاص بتحصيلهم الأكاديمي.

- **المنهج:** أغلب المناهج المستخدمة في الدراسات هي المنهج الوصفي بنوعيه التحليلي والارتباطي كدراسة المنيزل والعبد اللات (1995).

- **الأدوات:** لقد تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات فمنها من إعداد الباحث نفسه كدراسة باير التي استخدمت فيها استبانة أعدتها الباحثة، وهناك من إعتد على مقاييس جاهزة كدراسة الطحان ونشواتي، حيث استخدمت خلال هذه الدراسة إختبار التحكم، ودراسة المنيزل التي استخدم فيها مقياس الضبط الداخلي والخارجي لروتر (Roter) ومقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، ودراسة أبو ندى (2004)، حيث استخدمت في هذه الدراسة مقياس العزو السببي من إعداد الباحث، مقياس "تورانس" للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية أ)، ترجمة وتطوير "راشد الشنطي" ومقياس الطموح الأكاديمي للمرحلة الثانوية من إعداد "صلاح أبو ناهية".

النتائج: لقد دلت معظم الدراسات على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة كدراسة الطحان ونشواتي (1990) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين العزو السببي وعامل الجنس، كما وجدت علاقة دالة إحصائية بين العزو السببي والذكاء. كما أشارت نتائج دراسة المنيزل والعبد اللات إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين موقع الضبط ومتغير الجنس ، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين عاملي مستوى التحصيل والجنس على موقع الضبط ، ووجود علاقة دالة إحصائية بين موقع الضبط ومستوى التحصيل الدراسي.

المحور الثاني: الدراسات التي ربطت عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي بمتغيرات أخرى

1. دراسة "بارتال وجتمان" (1981): تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين عزو النجاح والفشل لدى التلاميذ ومعلميهم وآبائهم لدى عينة مكونة من (69) تلميذ وتلميذة من الصفين الرابع والخامس ابتدائي، (69) من الآباء (08) معلمات، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن التلاميذ يعززون نجاحهم إلى مجهودهم ومساعدة معلميهم وقدراتهم ، أما المعلمون فيميلون إلى عزو نجاح تلاميذهم إلى اجتهادهم وقدراتهم واهتمامهم ومساعدة معلميهم، في حين أن الآباء يعززون نجاح أبنائهم إلى الاستذكار الجيد في المنزل ومساعدة معلميهم، وفي حالة الفشل فإن التلاميذ يعززون فشلهم إلى نقص مساعدة الآباء وصعوبة أسئلة الاختبار والمعلمون والآباء يعززون فشل تلاميذهم إلى الجهد المنخفض وعدم الاستذكار الجيد وقدراتهم المنخفضة وعدم اهتمامهم بالدراسة

(Ba-rtal et guttman, 1981)

2. دراسة شرير (1990) sherer : توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الناجحين يعززون نجاحهم الدراسي إلى أسباب العزو الداخلية المستقرة مثل (القدرة)، في حين يعزو التلاميذ الراسبين فشلهم إلى العوامل الخارجية غير المستقرة (المعلم-المواد الدراسي-الاختبار)، كما بينت النتائج أيضا أن التلاميذ مرتفعي التحصيل لديهم تحكم داخلي عالي من التلاميذ المتأخرين (sherer , 1990, p820)

3. دراسة هاها باهرة (1994) بعنوان: العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بالجنس والمستوى التحصيلي في العلوم: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أساليب العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وعلاقتها بالجنس والمستوى التعليمي والتحصيل، طبقت هذه الدراسة على (654) طالبا وطالبة من الصفين الثامن والعاشر الأساسيين، استجابوا لمقياس العزو السببي متعدد الأبعاد لـ "ليفكورت" المكيف على البيئة الأردنية وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين موقع الضبط للعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها وبين التحصيل، ولم يكن هناك ارتباط دال بين موقع الضبط وبين متغيري الجنس والمستوى التعليمي، بينما كانت النتائج تدل على وجود ارتباط دال بين استقرار العوامل التي يعزو إليها الطلبة فشلهم، وبين متغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم يكن هناك علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل والمستوى الصفّي والتحصيل (هاها باهرة، 1994).

4. دراسة ماير (1998): لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن مجموعة الطلاب الناجحين يعززون نجاحهم لعوامل داخلية مقارنة بالطلاب الراسبين، الذين يعززون فشلهم لعوامل خارجية، كما أظهرت أيضا أن مجموعة الطلاب من ذوي تقدير الذات المنخفض والذين فشلوا في إنجاز المهمات عزو فشلهم لعوامل داخلية مقارنة بمجموعة الطلاب من ذوي تقدير الذات العالي الذين فشلوا أيضا في إنجاز المهمات. (Mayer, 1997, p263-271)

5. دراسة حمادة كريم (2011): تناولت هذه الدراسة العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث حاول من خلالها الباحث معرفة مدى وجود علاقة بين العوامل التي يعزو إليها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي من جهة وتقدير الذات عند التلميذ المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، كما حاول إبراز العلاقة الموجودة بين العوامل التي يعزو إليها التلميذ الفشل وتقدير الذات لديه، كما حاول التحقق من مدى وجود فروق دالة إحصائية بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي

حسب اختلاف التخصص عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما تطرقت هذه الدراسة إلى مدى وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب اختلاف تخصصهم، وقد استخدم المنهج الوصفي مستعينا بالطريقة الإحصائية التحليلية، على عينة بمجموعة التلاميذ الناجحين المقدرة ب(112) تلميذ ومجموعة الفاشلين ب(112)، معتمدا في ذلك على: مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي بصورتيه ومقياس تقدير الذات وقد توصلت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- توجد علاقة دالة إحصائية بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (حمادة كريم، 2011-2012).

6.دراسة ثائر غباري وآخرون (2012): تحت عنوان: أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية في اختيار التخصص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أنماط العزو السببي بخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص، تكونت عينة الدراسة من (498) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية بناء على الشعب المطروحة في جامعة الزرقاء الأردن، وقد تم اختيار (15) شعبة عشوائيا تغطي متغيرات الدراسة، وتكونت أداة الدراسة من مقياس العزو السببي ل"ليفكورت" وزملائه المكيف على البيئة الأردنية، وقد بينت النتائج: - أن أفراد الدراسة عزو النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد بينما عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد والحظ ومساعدة الآخرين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل، وكذلك عدم وجود فروق في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص (ثائر غباري وآخرون، 2012)

7. دراسة "لېتورنو - Létourneau": وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية العوامل وراء النجاح والفشل الدراسي والأبعاد البيئية، وقد استخدم الباحث في دراسته المقابلة النصف الموجهة، ففي المرة الأولى قام باستجواب التلاميذ حول أسباب نجاحهم وفشلهم في المواد الدراسية، أما في المرة الثانية فقد طلب من التلاميذ ذكر وعرض العوامل التي تقف وراء نتائجهم الجيدة والسيئة في الامتحان، حيث تمثل عينة الدراسة 5 ذكور و 5 إناث البالغين من العمر 11 سنة.

وكانت أهم نتائج الدراسة:

- يفسر التلاميذ نجاحهم في مادة ما وتفوقهم في الامتحان بأسباب مختلفة ونفس الشيء في حالة الفشل.

- يعزو التلاميذ فشلهم في مادة ما عن طريق صعوبة المهمة، غير أن نقص الجهد يعتبر كعامل أساسي وراء النتائج السيئة في الامتحان، ما يعني أن التلاميذ يتحملون مسؤولية فشلهم في الامتحان.

- يعزو التلاميذ فشلهم في مادة لعوامل خارجية، فالفشل في مادة يحس بها التلميذ بصفة أكثر قسوة ، مقارنة بالفشل في امتحان دراسي، كما أن للعلامة السيئة في الامتحان تأثير كبير وسريع على التلميذ.

- وأخيرا أكدت الدراسة على أن النموذج العزوي للنجاح والفشل ليس موحد وجامد وإنما بالعكس يأخذ بعين الاعتبار مختلف شروط حالات النجاح والفشل (V.)

(Leuprecht, 2007.p61)

- التعقيب على الدراسات التي ربطت عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي بمتغيرات أخرى يتضح لنا من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها حول محور عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بمتغيرات أخرى التباين في متغيرات الدراسة وأهدافها وعيناتها التي أجريت

عليها، وتتوزع النتائج التي توصلت إليها، والملاحظ أن أغلبها في المجال التعليمي بمختلف مستوياته الدراسية، وعليه وجب التعقيب عليها من حيث:

- **العنوان:** تمت دراسة عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي كمتغير مستقل في جل الدراسات المقدمة في هذا المحور، مثل دراسة هاها باهرة (1994)، ودراسة حمادة كريم (2011).

- **العينة:** لقد اختلفت معظم الدراسات في اختيارها لأفراد العينة على مستوى التعليم فهناك من ركزت على طلبة الصف الثامن والعاشر كدراسة هاها باهرة (1994)، وهناك من ركزت على مستوى السنة الثالثة ثانوي (2011)، وعدد أفراد العينة الذين أجريت عليهم هذه الدراسات يصل إلى (654) تلميذ وتلميذة، كما إقتصرت على كلا الجنسين (ذكور وإناث)، وقد تباينت مجتمعات الدراسة واختلفت العينات بناء على المجال الزمني والمكاني لكل دراسة.

- **الأهداف:** لقد تباينت أهداف الدراسات فأغلبها هدفت للبحث عن العلاقة بين العوامل التي يعزو إليها التلاميذ نجاحهم أو فشلهم الدراسي ومتغيرات أخرى، كدراسة حمادة كريم (2011) التي هدفت إلى التركيز على معرفة وجود علاقة بين العوامل التي يعزو إليها التلاميذ نجاحهم أو فشلهم الدراسي وتقدير الذات، ودراسة هاها باهرة (1994) في محاولة تحديدها لأساليب العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي وعلاقته بالجنس والتحصيل الدراسي، كما إهتمت دراسة ليتورنو بالكشف عن أهمية العوامل وراء النجاح والفشل الدراسي والأبعاد البيئية.

- **المنهج:** إتفقت غالبية الدراسات حول استخدام المنهج الوصفي أو التحليلي، باستثناء دراسة ليتورنو فقد اعتمد في دراسته على المقابلة نصف الموجهة.

- **الأدوات:** لقد تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات فمنها من إعداد الباحث نفسه كدراسة باير التي استخدمت فيها استبانة أعدتها الباحثة، وهناك من إعتد على مقاييس

جاهزة كدراسة الطحان ونشواتي، حيث استخدمت خلال هذه الدراسة إختبار التحكم، ودراسة المنيزل التي استخدم فيها مقياس الضبط الداخلي والخارجي لروتر (Roter) ومقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، ودراسة أبو ندى (2004)، حيث استخدمت في هذه الدراسة مقياس الغزو السببي من إعداد الباحث، مقياس "تورانس" للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية أ)، ترجمة وتطوير "راشد الشنطي" ومقياس الطموح الأكاديمي للمرحلة الثانوية من إعداد "صلاح أبو ناهية".

النتائج: لقد إتفقت نتائج الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة المعروضة في هذا المحور، من حيث التأكيد على وجود علاقة بين متغير عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي والمتغيرات الأخرى، حيث أسفرت نتائج أغلب الدراسات أن التلاميذ يعززون نجاحهم الدراسي لعوامل داخلية (القدرة والجهد) بإعتبارها عوامل مستقرة يمكنهم التحكم فيها، وفشلهم لعوامل خارجية بإعتبارها عوامل غير مستقرة ولا يمكنهم التحكم فيها، كدراسة حمادة كريم (2011)، ودراسة بارتال وجتمان (1981) ودراسة شرير (1990) ودراسة ماير (1998)، ودراسة ثائر غباري وآخرون (2012)، ودراسة ليتورنو.

المحور الثالث: الدراسات التي ربطت عوامل الغزو السببي للنجاح والفشل الدراسي والدافعية للإنجاز:

1. كاجان (1983) MCCAUIJHAN: توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي حاجات الانجاز على أي من العزوات المنفصلة كما لا توجد فروق في الغزو إلى الجهد ، كما أدت التغذية الراجعة للنجاح والفشل إلى فروق دالة في الغزو المتوقع (MCCAUIJAN,1983 ,p901-903)

2.دراسة بيرسون (1987): حاول بيرسون تحديد الفروق في الغزو ودافعية الانجاز بين المهندسين والمهندسات وتوصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المهندسين والمهندسات في عزو النجاح والفشل، كذلك لا توجد فروق دالة بين المهندسين مرتفعي

ومنخفضي الدافع للانجاز في العزو حيث يعززون نجاحهم إلى عوامل داخلية، كذلك لا توجد فروق بين المهندسات مرتفعات ومنخفضات الدافع للانجاز في عزو نجاحهن (PERSEN, 1987, p586)

3. دراسة محمد مصطفى أبو عليا (1989): تحت عنوان اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين توقع الأداء المستقبلي (النجاح والفشل) للتلميذ في المدرسة ونوعية العوامل (داخلية - خارجية) التي يعزو إليها التلميذ نجاحه وفشله المدرسي .

وتوصلت هذه الدراسة: إلى أن الطلاب الذين يتفق أداؤهم وتوقعاتهم يعززون نجاحهم إلى العوامل المستقرة (القدرة المرتفعة - سهولة المهمة والجهد المستقر المرتفع) بدرجة أكبر من الطلاب الذين لا يتفق أداؤهم وتوقعات نجاحهم إلى العوامل غير المستقرة (الجهد المرتفع، الحظ الجيد والمزاج الجيد) بدرجة أكبر من الطلاب الذين يتفق أداؤهم وتوقعاتهم.

(محمد مصطفى أبو علياء، 1989)

4. دراسة توهي وفلمز (1980) TOHY AND VILLEMEZ: توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء مجموعة دافع الانجاز العالي والجهد العالي أعلى من أداء مجموعة دافع الانجاز العالي والجهد المنخفض، وذلك بفعل الجهد المبذول، بينما كان أداء مجموعة دافع الانجاز المنخفض والجهد العالي، وهكذا أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي دافع الانجاز المرتفع يحكمون على قدرتهم من خلال تفاعل نجاحهم في المهمة مع الجهد المبذول، بينما يحكم التلاميذ ذوو دافع الانجاز المنخفض على قدرتهم من خلال النجاح في المهمة فقط وبغض النظر عن الجهد المبذول، وذلك لأنهم لا يدركون قدراتهم وكأنها مستقرة وثابتة مهما بذلوا من جهد فإن ذلك

لايغير شيئاً (Tohy and Villemez, 1980, p. 212-216)

5. دراسة باند (1996): قد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مجموعة دافع الانجاز العالي أكثر ميلا لعزو نجاحهم إلى عوامل داخلية مقارنة بمجموعة دافع الانجاز المنخفض، كما توصل إلى

أن الطلاب من مجموعة دافع الانجاز المنخفض يعززون فشلهم لعوامل داخلية مقارنة بالطلاب من مجموعة دافع الانجاز المرتفع الذين يعززون فشلهم لعوامل خارجية، كما أن العوامل الداخلية لعزو النجاح كان لها ارتباط دال بدافعية الانجاز (BAND ,1996,P191-198)

6.دراسة السيد(1996): بعنوان مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الانجاز لدى المتفوقين والعاديين من ذوي التخصصات المختلفة من طلاب كلية التربية: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الانجاز لدى المتفوقين في التخصصات العلمية والأدبية والصناعية، والكشف عن إمكانية وجود تأثير للتفاعل بين التفسيرات السببية لدافعية الانجاز والجنس على التخصصات العلمية والأدبية والصناعية، اشتملت عينة الدراسة على التخصصات الأدبية والعلمية والصناعية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة بمصر عددهم (632) طالبا وطالبة، استخدمت خلالها درجات الطلاب في السنوات السابقة كدليل للتحصيل ومقياس التفسير السببي لدافعية الانجاز من إعداد فتحي الزيات، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للانجاز بين المتفوقين في التخصصات المختلفة بالإضافة إلى عدم تأثير لتفاعل التفسيرات السببية لأبعاد الدافعية للانجاز على الجنس والتخصص (السيد، 1996).

7.دراسة ميشل(1997): توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب مرتفعي الدافع للانجاز يعززون نجاحهم إلى عامل القدرة ، وفشلهم للحظ السيئ ، بينما يعزو منخفضوا الدافع للانجاز نجاحهم للحظ الجيد وفشلهم بضعف القدرة ، كما وجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عزو النجاح ودافعية الانجاز (MICHELL,1998,P251-267)

8. دراسة الباحث عبد الله بن طه الصافي (2000): بعنوان "عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز" على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها، هدفت الدراسة إلى معرفة أهم الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقون

نجاحهم أو الطلاب المتأخرون فشلهم، ومعرفة أهم الفروق في جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي نتيجة اختلاف التخصص (علمي، أدبي) ودافعية الانجاز (مرتفع، منخفض) وأخيرا معرفة نوعية العلاقة التي تربط بين جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز. ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة نجد مقياس العزو بصورتيه (النجاح والفشل الدراسي) واختبار الدافع للانجاز من إعداد الباحث "هرمانز"، وشملت عينة الدراسة طلاب كلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد، وكلية المعلمين بأبها، وتكونت عينة الطلاب المتفوقين دراسيا ويبلغ عددهم مئة (100) طالب منهم خمسين (50) طالبا بالأقسام العلمية وخمسين (50) طالبا بالأقسام الأدبية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن الطلاب المتفوقين دراسيا يعززون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب:
- القدرة والجهد، ثم المواد الدراسية والاختبار يليها المزاج والمعلم وأخيرا الحظ.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتفوقين دراسيا في جوانب: القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار لعزو النجاح لصالح طلاب الأقسام العلمية المتفوقين دراسيا (المتوسط الأكبر).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتفوقين دراسيا في جوانب المزاج والحظ والمعلم لعزو النجاح.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتأخرين دراسيا في جوانب القدرة - المواد الدراسية والاختبار لعزو الفشل.
- توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتأخرين دراسيا في جوانب: المزاج، الحظ، المعلم لعزو الفشل لصالح طلاب الأقسام الأدبية المتأخرين، حيث إن اتجاه الفروق لصالح المتوسط الأصغر.

- توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي الانجاز والطلاب منخفضي الانجاز (المتفوقين دراسيا) في جوانب: القدرة ، الجهد، المواد الدراسية والاختبار ، المزاج لصالح الطلاب مرتفعي دافعية الانجاز لعزو النجاح .
 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي دافعية الانجاز والطلاب منخفضي دافعية الانجاز (المتأخرين دراسيا) في جميع جوانب عزو الفشل.
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين جوانب عزو الفشل ودافعية الانجاز .
- (عبد الله بن طه الصافي، 2000، ص 80 - 116) .

9. دراسة "يالغ وآخرون (2009) YAILAGH.ET AL بعنوان العلاقة السببية بين أساليب العزو ومعتقدات فعالية الذات الرياضية ، الفروق بين الجنسين والانجاز في مادة الرياضيات من قبل طلبة المدارس:هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة السببية بين أساليب العزو، معتقدات فعالية الذات الرياضية ، الفروق الجنسية والانجاز في مادة الرياضيات يمن قبل طلبة المدارس، تكونت عينة الدراسة من (99) طالبا وطالبة من طلاب الصف السابع (56) ذكور (43) إناث من المدارس العامة في مدينة "سوك" في "كندا" (SOOKE .CANADA)، أختيروا بشكل عشوائي لهذه الدراسة، وقد امتحن الطلاب مستخدمين نموذج (AMOS) في الرياضيات نموذج (ستيبيسك) المعدل (1993) والأداء في الرياضيات، مقياس فعالية الذات، اختبار تأسيس مهارات التقييم ل"لوك" و"براون" (1968) ومقياس تقدير درجة الهدف، أظهرت النتائج أن النموذج كان دالا إحصائيا وأن فعالية الذات للطلاب كانت متأثرة بالعزو السببي النسبة للذكور والإناث، كما وجدت علاقة بين فعالية الذات الرياضية وتحديد الهدف، بالإضافة إلى تحديد هدف الطلاب كان منبأ بإنجاز الرياضيات ، بمعنى أن الطلاب الذين يعززون أسباب نجاحهم في الرياضيات لعوامل داخلية يتلقون درجات أعلى، أما الطلاب الذين يعززون أسباب فشلهم في الرياضيات لعوامل خارجية يتلقون درجات أقل (يالغ وآخرون ،2009).

- **التعقيب على الدراسات التي ربطت عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي بدافعية الانجاز**
يتضح لنا من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها حول محور عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز الدراسي التباين في متغيرات الدراسة وأهدافها وعيناتها التي أجريت عليها، وتنوع النتائج التي توصلت إليها، والملاحظ أن أغلبها في المجال التعليمي بمختلف مستوياته الدراسية، وعليه وجب التعقيب عليها من حيث:
- **العنوان:** تمت دراسة متغير عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي كمتغير مستقل في دراسة بيرسون (1987) ودراسة عبد الله بن طه الصافي (2000)، ودراسة متغير دافعية الانجاز الدراسي كمتغير تابع في دراسة كل من دراسة السيد (1996)، دراسة يالغ وآخرون (2009)، دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000).
- **العينة:** لقد اختلفت معظم الدراسات في إختيارها لأفراد العينة على مستوى التعليم فهناك من ركزت على طلبة المدارس، ودراسات أخرى ركزت على طلبة الكليات، وعدد أفراد العينة الذين أجريت عليهم هذه الدراسات يصل إلى (632) تلميذ وتلميذة، كما إقتصرت على كلا الجنسين (ذكور وإناث)، وقد تباينت مجتمعات الدراسة واختلفت العينات بناء على المجال الزماني والمكاني لكل دراسة.
- **الأهداف:** لقد تباينت أهداف الدراسات فأغلبها هدفت إلى محاولة تحديد الفروق في العزو ودافعية الانجاز الدراسي كدراسة بيرسون (1987)، كما هدفت دراسة مصطفى أبو عليا (1989) إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين توقع الأداء المستقبلي (النجاح والفشل الدراسي) ونوعية العوامل (داخلية- خارجية)، كما هدفت دراسة عبد الله بن طه الصافي إلى معرفة أهم الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقون والمتأخرون دراسيا نجاحهم وفشلهم الدراسي.
- **المنهج:** إتفقت غالبية الدراسات حول إستخدام المنهج الوصفي أو التحليلي.

- **الأدوات:** لقد تعددت وتنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، فقد استخدمت خلالها مقاييس العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز، ومن هذه المقاييس ما كان من إعداد الباحث نفسه كدراسة عبد الله بن طه الصافي (2000)، ومنها من استخدمت مقاييس جاهزة للتطبيق كدراسة يالغ وآخرون (2009)، التي استخدمت مقياس فعالية الذات، إختبار تأسيس مهارات التقييم للوك وبراون (1968) ومقياس تقدير درجة الهدف، ومنها من إعتد على درجات الطلاب كمعيار للتحصيل كدراسة السيد (1996) التي استعانت بدرجات الطلاب في السنوات السابقة كدليل للتحصيل الدراسي ومقياس التفسير السببي لدافعية الانجاز من إعداد فتحي الزيات.

- **النتائج:** لقد إتفقت نتائج الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة المعروضة في هذا المحور، من حيث التأكيد على أنه توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي حاجات الانجاز كدراسة كاجان (1983)، دراسة بيرسون (1987) التي نصت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين المهندسين والمهندسات في عزو النجاح والفشل الدراسي، كما لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافع للانجاز، كما توصلت دراسة أبو عليا (1989) إلى أن الطلاب الذين يتفق أدائهم وتوقعاتهم يعززون نجاحهم إلى العوامل المستقرة والطلاب الذين لا يتفق أدائهم وتوقعات نجاحهم إلى العوامل غير المستقرة، كما توصلت نتائج دراسة باند (1996) إلى أن مجموعة الدافع العالي للانجاز أكثر ميلًا لعزو نجاحهم إلى عوامل داخلية مقارنة بمجموعة دافع الانجاز المنخفض، كما توصلت نتائج دراسة ميشل (1997) إلى أن الطلاب مرتفعي الدافع للانجاز يعززون نجاحهم إلى عامل القدرة وفشلهم للحظ السيء، كما يعزوا منخفضوا الدافع للانجاز نجاحهم للحظ الجيد وفشلهم إلى ضعف القدرة.

4 المحور الرابع: الدراسات التي ربطت بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي

1. دراسة " أمينة التركي" (1985): تحت عنوان: التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الانجاز ووجهة الضبط ، دراسة مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر:

حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط دال موجب بين متغيرات دافعية الانجاز ودرجة التحصيل الدراسي وهي (التوجه للعمل، التعاطف الوالدي، الاستقلالية، الخوف من الفشل، المنافسة)، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في متغيرات دافعية الانجاز وهي (المثابرة، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، الاستجابة للنجاح والفشل والدرجة الكلية لدافعية الانجاز)، كما وجدت الدراسة ارتباطاً دالاً وسالبا بين وجهة الضبط الخارجية والتحصيل الدراسي عند الجنسين.

(سمير عبد الله وآخرون، 2003، ص122).

2.دراسة "عبد الفتاح فاروق موسى"(1986) بعنوان: علاقة الدافع للانجاز للجنسين والمستوى الدراسي لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في دافع الانجاز لصالح الطلاب، كما وجد أن مستوى دافع الانجاز لدى الطلاب لا يتزايد بتقدم المستوى الدراسي، بينما يتزايد لدى الطالبات بتقدمهن الدراسي تزايداً دالاً (سمير عبد الله وآخرون، 2003، ص122).

3.دراسة "محمد رمضان"(1987): بعنوان علاقة الدافعية للانجاز بمستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية بدولة الامارات العربية، توصل من خلالها إلى وجود فروق جوهريّة في الدافعية للانجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للانجاز (عبد الله محمد خليفة، 2000، ص 52-53).

4.دراسة "موسى وصلاح أبو ناهية"(1988): بعنوان الفروق بين الجنسين في دافع الانجاز: فقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق جوهريّة بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز، وذلك لأن الفرص التعليمية والعلمية والمهنية أصبحت متاحة لكلا الجنسين، وتغيرت النظرة الوالدية التي تفاضل بين الذكور والإناث، فكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلالية والاعتماد على النفس والانجاز، كما يرجع

إصرار الأنثى على النجاح والتفوق والتحمل إلى ميكانيزمات دفاعية عما لاقتها من غبن المجتمع في مكانتها الاجتماعية (عبد الله محمد خليفة، 2000، ص 51).

التعقيب على الدراسات التي ربطت الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي

يتضح لنا من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها حول محور الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي التباين في متغيرات الدراسة وأهدافها وعيناتها التي أجريت عليها، وتنوع النتائج التي توصلت إليها، والملاحظ أن أغلبها في المجال التعليمي بمختلف مستوياته الدراسية، وعليه وجب التعقيب عليها من حيث:

- **العنوان:** تمت دراسة متغير الدافعية للانجاز كمتغير مستقل في دراسة أمينة التركي (19985)، ودرسته موسى صلاح أبو ناهية (1988)، وكمتغير تابع في دراسة كل من عبد الفتاح فاروق موسى (1986)، ودراسة محمد رمضان (1987).

- **العينة:** لقد اختلفت معظم الدراسات في إختيارها لأفراد العينة على مستوى التعليم فهناك من ركزت على طلبة المدارس، ودراسات أخرى ركزت على طلبة الكليات، كما إقتصرت على كلا الجنسين (ذكور وإناث)، وقد تباينت مجتمعات الدراسة واختلفت العينات بناء على المجال الزمني والمكاني لكل دراسة.

- **الأهداف:** تشترك هذه الدراسات في جزء من هدفها لكونها تدرس متغير الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي فقد هدفت دراسة أمينة التركي (1985) إلى مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب الثانوية في دولة قطر، كما هدفت دراسة عبد الفتاح فاروق موسى (1986) إلى معرفة علاقة الدافع للانجاز الدراسي بالمستوى الدراسي لكلا الجنسين، كما هدفت دراسة محمد رمضان (1987) إلى معرفة علاقة الدافعية للانجاز بمستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية.

- **المنهج:** لقد استعانت هذه الدراسات في تطبيقها ميدانيا على المنهج الوصفي بأنواعه التحليلي والارتباطي.

- **الأدوات:** لقد تشابهت هذه الدراسات في أدوات تطبيق الدراسة الميدانية، فقد استخدمت خلالها مقاييس جاهزة للتطبيق، كما إعتمدت على درجات الطلاب كمعيار للتحصيل الدراسي.

- **النتائج:** لقد اختلفت واتفقت النتائج من دراسة لأخرى، وهذا مايميز موضوعات العلوم الانسانية، فقد توصلت نتائج دراسة أمينة التركي (1985) إلى وجود ارتباط دال موجب بين متغيرات دافعية الانجاز ودرجة التحصيل الدراسي، كما أسفرت أيضا عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في متغيرات دافعية الانجاز، كما توصلت نتائج دراسة عبد الفتاح فاروق موسى (1986) عن وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطلبة في دافع الانجاز لصالح الطلاب، كما أوضحت دراسة محمد رمضان (1987) إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما توصلت نتائج دراسة موسى وصالح أبو ناهية (1988) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والاناث في الدافعية للانجاز.

المحور الخامس: الدراسات التي ربطت صعوبات تعلم القراءة بمتغيرات أخرى

هدفت معظم دراسات هذا المحور إلى التعرف على علاقة صعوبات تعلم القراءة مع المتغيرات الدافعية الأخرى، في حين عالجت دراسات أخرى صعوبات التعلم وربطتها بدراسات أخرى نذكر منها:

1.دراسة لورينين، كوبينين " 1988 " Laurinen&Kauppinen: تؤكد هذه الدراسة ضرورة مراعاة خبراء وضع نصوص القراءة المفاهيم المتضمنة فيها أن تكون تتصف بالألفة لدي الطلاب، حتى يمكنهم قراءة النصوص في الكتب المدرسية بشكل سليم، إلا أن معظم مشكلاتالقراءة تكثر في النصوص العلمية أكثر من غيرها، وطرح الباحثين أيضا فائدة القيام بالتفسير والترجمة للنصوص بهدف الفهم عند قراءتها.

(Laurinen, Leena; Kauppinen, - Annel 1988)

دراسة ماكدونالد : " 1990 " Macdonald : والتي درس فيها طبيعة اللغة، وصعوبة التحول من اللغة الأجنبية الجديدة كوسيط تعليمي وتعلمي، وهو ما اسماه بسياسة " الانهماك المؤجل وركز في دراسته علي طبيعة ومدى القدرات اللغوية لدي الطلاب، وتحليل حاجاتهم التعليمية، ثم قام بمراجعة ووصف الاختبارات السابقة والحالية، وتوصل إلى أن طبيعة المهام اللغوية تؤثر على الطلاب في القراءة، وتصبح مشكلة لهم بسبب صعوبة تحولهم من لغتهم الأصلية إلى اللغة الجديدة، وخاصة في المرحلة الابتدائية، كما تساءل الباحث عن جدوى وجود الكثير من السياسات التعليمية في المناهج الدراسية في وقت واحد، Macdonald (1992)

3.دراسة يو مي - يون: " 1991 " Yue Mei-Yun : يبين الباحث هنا أن القراءة من الجوانب اللغوية التي لم تأخذ حقها كاملاً في البحث، وأن الباحثين لم يسبروا أغوارها بعد، لذلك فهي تحتاج إلى مزيد من الدراسات، كما يقرر بأن القراءة تعتبر مجالاً مهماً لدى القائمين علي البحث، وتوصل في دراسته إلى أن استخدام القواعد بشكل سليم في المناهج الدراسية قد يساعد في تدريس القراءة (Yue Mei-Yun 1991).

4.دراسة ويب: " 1991 " Webb : ويوضح الباحث في تلك الدراسة التي أعدها لتدريب المعلمين، أن القراءة من المهارات الصعبة، كما أن الطلاب يجدون صعوبة في التعامل معها وفقاً لذلك، وخاصة في القراءة الجهرية، حيث لا يمكنهم الاستمرار نتيجة لعدم فهمهم للمعاني الإجمالية في النص، وهنا فإنهم يتركون معرفة ذلك للصدفة، ويطلق علي ذلك تعبير " العواء في النصوص، لذلك فإنه يقرّ بأن القراءة الصامتة أكثر يسراً علي الطلاب، لأنهم لا يعانون كثيراً في إتقان النطق في حالة " النبر " ، وباقي الكلمات والجمل، ويدل أيضاً على صعوبة القراءة كمهارة بقوله: أن ذلك يتضح أيضاً في عدم قدرة القارئ على إعطاء تفاصيل ما قرأ، لأنه يوظف طاقته في القراءة السليمة، أكثر من توظيفها لفهم المعاني الصحيحة.

(Webb, 1991)

5.دراسة ايريكسون " 1992 " Ericson: تركز هذه الدراسة على مشكلات القراءة في علاقتها بالخبرات البصرية، وكيف أن المشكلات البصرية بين الطلاب يمكن تشخيصها وعلاجها، كما قرر الباحث في تلك الدراسة أن الطلاب الأكثر قدرة في اللغة، هم الأكثر إنجازا في القراءة، وتوصل في دراسته إلى أن علاج المشكلات البصرية بين الطلاب يساهم في علاج مشكلة القراءة (Ericson, Britta (1990)

6.دراسة جاس " 1993 " Gass : قام الباحث بدراسة اثر اللغة الأم على اكتساب Acquisition اللغة الثانية، كما تطرق إلى دراسة موضوع التحول Transfer، والذي حظي بالعديد من الدراسات والتي تؤكد بعضها على أن صعوبة القراءة تتأتى من عدم القدرة علي ذلك التحول من اللغة الأساسية إلى اللغة الجديدة.
(Gass, Susan-M; Sewlinker 1993 Larry) .

7. دراسة عبد الغني: " 1993 " Abdul Gha-ni : يقرر الباحث أن القدرة الأساسية التي يجب أن تكون لدى الطلاب، ويحتاجون إليها، هي القراءة، لأن القراءة تساهم في عملية تعلم اللغة ككل، وبدونها لا يمكن للطلاب من تحصيل المعلومات اللازمة لهم في دراستهم، أما دور المعلمين فيتمثل في الإعداد الواعي للمادة العملية، والتي تقدم للطلاب ما يحتاجون إليه، وتساعدهم على الوصول إلى تلك القدرة في القراءة، ويحدد الباحث أن من مشكلات القراءة هو عدم قدرة مطوري القراءة على تحديد الهدف منها، وكذلك عدم قدرتهم علي تحديد مستوى الصعوبة في نصوص القراءة، ويتضح ذلك أيضا في عدم معرفتهم بالمستوى المعرفي للطلاب، والذي يترتب عليه صعوبة انتقاء النصوص المناسبة ومستواها وطولها .
ويقدم لنا الباحث أيضا أنواع القراءة وهي التصفح، والتفحص، والقراءة المكثفة.

(عبد الغني 1993 " Abdul Gha-ni)

8.دراسة وينترز: " 1993 " Winters : يرد الباحث الصعوبة في القراءة إلى إختلاف "الفونيمات " وحدات الكلام الصغرى التي تميز نطق لفظة عن أخرى .

إلا أنه يقول بأن القراءة الفهمية أقل صعوبة من أنواع القراءة الأخرى، ويضيف الباحث أيضا بأن اختلاف اللهجات يؤثر في القدرة على القراءة (Winters , 1993)

9.دراسة يو مي - يون : " Yue Mei- Yun " 1993 : يقدم الباحث في هذه الدراسة القراءة كمفهوم على أنها القدرة على التوصيل أي توصيل مرونة المتعلم عند أداء مهام القراءة بخبرات بيئته، وهذا من شأنه مساعدة الطلاب على قراءة الكتب والمجلات والصحف، كما يقصد بالمرونة أيضا سرعة القراءة وسرعة فهم النص، كما يؤكد الباحث أيضا على أهمية العوامل النفس - لغوية Psycholinguistic على القراءة بشكل جيد، كما يقدم لنا بعض العمليات التي تساعد على القراءة ومنها :

- الخلفية المعرفية

- القدرات التصويرية

- الخطط العملية

ويري الباحث أن علاج مشكلة القراءة يتلخص في محاولة استخدام الخلفية المعرفية لفهم النص بكلماته المختلفة، وكذلك بالتركيز على الاهتمام بما يقصده المعني لاشكل اللفظ بالإضافة إلى الاهتمام بالتفاصيل عند اللزوم (Yue Mei-Yun 1991) .

10.دراسة اوكونور : " O'Connor " 1995 : قام الباحث بدراسة اثر النشاط القائم على التعليم الصوتي " علم الأصوات " على تطور المهارة الصوتية وعلى مهارة القراءة، وأقرّ بأن هناك نسبة من الطلاب يتصل بحجم مشكلات التعليم في القراءة، فهناك من يعاني من مشكلات كبيرة، وهناك من يعاني من إعاقات ضعيفة ويقول بأن الحل هو استخدام المعلمين لقدراتهم التربوية لتحسين مهارة القراءة لطلابهم، وذلك عن طريق تحسين طرق التدريس ذاتها، وعندئذ سوف تحل مشكلات الطلاب في القراءة.

(O Connor, -Rolanda-E; Notari- Syverson,- Angela 1995)

11.دراسة ويلفريدو: " 1995 Wilfredo " يؤكد الباحث هنا على أن التصميم الجيد للاختبارات من أهم وظائف تدريس القراءة في الدروس Courses المقررة لذلك، ونادى بأن تكون لدى المعلمين القدرة علي وضع الاختبارات لمهارة القراءة، كما أكد على ضرورة المواءمة بين النص والخلفية المعرفية للطلاب، كما أن العلاقة المزدوجة بين القارئ والنص هي التي توصل الي القراءة بشكل جيد (Wilfredo Sequera, 1995)

12. دراسة الجمعية الأمريكية للبحث التربوي "American 1995"

EducationalResearch Association ناقشت هذه الدراسة مشكلات القراءة من حيث صعوبتها لدى الطلاب وخاصة المبتدئين منهم، ونادت في نتائجها بضرورة زيادة الحصص المقررة للقراءة، كما أكدت أيضا بأنه تم تجريب هذه الطريقة وأدت الي نتائج ملموسة (American Educational Research Association ,1995)

13.دراسة مينيسيز : " 1995 Meneses " قامت الباحثة بدراسة العلاقة بين المنهج الدراسي، ودروس القراءة وقالت بأنه يجب أن يكون درس القراءة ملائماً لأهداف المنهج الدراسي، حتى يتم القضاء علي الكآبة التي يشعر بها الطلاب نحو القراءة أوالنصوص ويكون ذلك بجعل النصوص أكثر جاذبية لهم (1995 Meneses .)

14. دراسة روث : " 1996 Roth " في دراسته لمشكلات وصعوبات القراءة، أكد على أهمية تدريبات الإحماء، كما أكد على أهمية دور المعلم في مساعدة الطلاب للتغلب علي مشكلاتهم في القراءة، وعرض كيفية ذلك عندما قال بأنه يمكن للمعلم أن يبدأ بتدريبات الإحماء، ثم القراءة الأولية او القبلية، ثم استخدام المفردات، ثم القراءة البعدية.

ويقرّ الباحث بأن هناك فروقاً فردية بين الطلاب، فمنهم من ينتهي سريعاً من القراءة القبلية، وهؤلاء ينبغي على المعلم إعطاءهم شيئاً إضافياً ومنهم من يتسم بالبطء في تلك القراءة، وهؤلاء يجب مساعدتهم وتشجيعهم، وعلى ذلك فإن الدراسة تؤكد بأن حاجات الطلاب، والتعامل معها، من أهم التحديات التي تواجه المعلمين وأكدت أيضاً، أن القراءة من أهم

المجالات التي تبين الفروق الفردية بين الطلاب، وعلاج تلك الفروق يمكن أن يتأتى باستخدام المعلم لأسلوب التدريبات القياسية، والمعلم القادر على هذا الأسلوب يجب أن يتحلى بالمهارة العالية.

وتتضح الصعوبة في التعامل مع القراءة في عدم معرفة الطلاب لمعاني المفردات في النص، لذلك يجب تدريبهم على استخراجها، وهناك المجالات الأخرى للقراءة مثلاً القراءة "التصفحية السريعة" لاستخراج الأفكار الأساسية"، كما يمكن للمعلم اللجوء إلى أسلوب العمل الجماعي لزيادة روح التنافس بين الطلاب، ولزيادة تأثير الضعفاء بالأقوياء في المجموعة الواحدة، ويمكن للمعلم أيضاً القيام بما يسمى بالتدريبات المقصودة لعلاج نقاط الضعف البارزة لدى الطلاب، وهذا من شأنه رفع كفاءتهم في القدرة على القراءة، كما تطرح الدراسة كذلك أسلوب الترتيب المقصود للأسئلة على نص القراءة بما يشجع الطلاب على حلها (Roth 1996)

15. دراسة هيرفيل: " 1996 " Hirvela: تقرر تلك الدراسة أن "الزخم Momentum " قدزاد في الثمانيات بالنسبة للمناهج الاتصالية، وتقرر الدراسة أيضاً بأن المعلمين ومصممي المادة العلمية يواجهون تحدياً عند محاولتهم خلق حالات ملائمة للتعليم، والتي يتمكن الطلاب من خلالها استخدام المهارات اللغوية في ظروف تتسم بما يمكن تسميته الاتصالية الحقة Real من خلال نصوص حقيقية.

كما تطرح الدراسة نظرية الاستجابة الشخصية، وهاتان النظريتان تؤديان دوراً مهماً في إنتاج المتعلم في مجال اللغة (Alan Hirvela 1996)

16. دراسة السرطاوي (1996) تحت عنوان: العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل والأسباب التي تساهم في صعوبة تعلم القراءة لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية، ممن يعانون صعوبة في تعلم القراءة، اشتملت هذه العينة على (323) طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالسعودية منهم (161) طالباً يعانون من صعوبة في القراءة و(162)

طالباً لا يعانون من مثل تلك الصعوبات، وقد صمم الباحث أداة تشتمل على (34) بنداً موزعة على خمسة أبعاد هي: البعد المعرفي، البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي، البعد الجسمي، الاتجاه نحو القراءة وقد كانت الاتجاهات السلبية نحو القراءة أكثر العوامل التي ساهمت في صعوبة تعلم القراءة، وقد تبعتها المشكلات الانفعالية في المرتبة الثانية، والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة، كما أن المشكلات الانفعالية والجسمية لا تقتصر على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة فقط، بل تظهر لدى الطلاب العاديين أيضاً.

(السرطاوي، 1996).

17. دراسة خالد عبد السلام (2003): حول صعوبات تعلم اللغة الشفوية لدى تلاميذ السنة الثالثة أساسي (الناطقين بالعربية العامية والناطقين بالقبائلية):

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير اللغة الأولى (العامية والقبائلية) على تعلم اللغة الثانية (العربية الفصحى)، ومعرفة مصادر صعوبات التعلم إن كانت تعود إلى اللغة الأولى أم إلى عوامل أخرى، وكذلك معرفة إن كانت هذه الصعوبات خاصة بالناطقين بالقبائلية أم أنها مشتركة مع الناطقين بالعربية ولماذا؟ وقام الباحث باختبار فرضيتين على عينة عشوائية تضم (32) تلميذ (16) ناطق بالعربية و(16) ناطق بالامازيغية وقد توصل إلى جملة من النتائج كالتالي:

أن اللغة الأولى (العامية، القبائلية) لها تأثير واضح على تعلم اللغة العربية الشفهية، لكن هذا التأثير لا يمكن اعتباره سلبياً لأن التلميذ يجدها سندا لهفي إكمال النقص المسجل لديه في الثروة اللغوية وصيغ التعبير، ولا يمكن الاعتقاد بأن هناك فراغا لغويا لدى التلميذ عند بداية تعلمه، إن مصدر صعوبات التعلم يعود إلى الاستراتيجيات التعليمية.

- كما بين أن هناك تطابقا كبيرا في صعوبات تعلم اللغة الشفوية بين الناطقين بالعربية والقبائلية، وفي بعض المستويات اللغوية وجد أن الصعوبات منتشرة أكثر لدى الناطقين بالعربية ومن أهم النتائج التي استخلصها :- أن الفروق الموجودة بين التلاميذ الناطقين

بالعربية والناطقين بالقبائلية في بعض المستويات اللغوية ليس لها علاقة باللغة الأولى بقدر مالها علاقة بالفروق الفردية أحيانا والاستراتيجيات التعليمية أحيانا أخرى أو قد تعود إلى العوامل الثقافية والاجتماعية التي تميز كل فرد (خالد عبد السلام، 2003).

18.دراسة النصار (2006) تحت عنوان: الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الدافعية للقراءة ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية (مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، الميول القرائية، التحصيل الدراسي) لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وكذلك دراسة تأثير الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث) على الدافعية للقراءة، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الدافعية للقراءة والاتجاه نحو القراءة والميول القرائية، تكونت العينة من (357) طالبا في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالسعودية منهم (115) طالبا في الصف الأول، (110) طالبا في الصف الثاني، (132) طالبا في الصف الثالث، وتم تطبيق استبيان الدافعية للقراءة ومقياس مفهوم الذات القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة، ومقياس الميول القرائية ، كما تم معرفة درجات التحصيل الدراسي من واقع نتائج الاختبارات النهائية، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين الصفوف الثلاثة (الأول، الثاني، الثالث) في المرحلة المتوسطة في كل من الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة والميول القرائية بالإضافة إلى وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية وكل من مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والميول القرائية والتحصيل الدراسي وكذلك إمكانية التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية (النصار، 2006).

19.دراسة أحمد (2008) بعنوان: العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الانجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل المكونة لمفهوم الذات القرائي وهي

الاتجاه نحو القراءة وأدراك الصعوبة في القراءة والكفاءة في القراءة وبين بعض العوامل النفسية المرتبطة بدافعية الانجاز، بلغت عينة الدراسة (40) تلميذا وتلميذة (20 ذكور و 20 إناث) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرسة أوسيم الابتدائية بمصر، وتم استخدام الأدوات التالية: استمارة ملاحظة صعوبات التعلم القرائية، اختبار الذكاء للأطفال، مقياس الدافعية للانجاز ومقياس مفهوم الذات القرائي وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود متوسطات درجات تلاميذ العينة من الذكور لصالح العينة من الإناث، بالإضافة إلى وجود ارتباط بين كل من أبعاد مقياس مفهوم الذات والمقياس القرائي ككل وبين أبعاد مقياس الدافعية للانجاز والمقياس ككل لدى تلاميذ العينة (ذكور وإناث) (أحمد، 2008).

20. دراسة النوري (2010) بعنوان: صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة بين التلامذة والتلميذات، تعزى للمعدل الدراسي العام (متفوق، متوسط، متدن) اشتملت عينة الدراسة على (85) تلميذا وتلميذة في الصف الرابع الأساسي، و(45) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية للصف الرابع أساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بفلسطين، وقد استخدمت الدراسة سؤال مفتوح للمعلمين والمشرفين والمتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية، استبانة لتحديد صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع، بطاقة ملاحظة للتأكد مما ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي في القراءة، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي تعزى إلى متغير الجنس (تلاميذ، تلميذات)، في حين لم توجد فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة تلاميذ الصف الرابع تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق، متوسط، متدن) (النوري، 2010).

21. دراسة جديتاوي (2011) بعنوان: العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس ابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة

بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي الدارسين في المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية، وكذلك معرفة أثر الدافعية على تعلم القراءة والكتابة لديهم، تكونت عينة الدراسة من (852) طالبا وطالبة، وقد تم استخدام اختبار الدافعية للانجاز واختبار تحصيلي كأدوات الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين ارتباطية موجبة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة بالإضافة إلى وجود أثر للدافعية على تعلم القراءة والكتابة (جديتاوي، 2011).

22. دراسة غلاب قزادري صليحة (2012-2013): تحت عنوان: **عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري:** التي أكدت من خلال دراستها أن المتعلم للقراءة في العربية يعتمد على المعالجة الصوتية أكثر من المعالجة الصرفية، وهذا ما يفسر التأثير على السرعة في القراءة وإذا حاول القارئ السرعة في القراءة، فإن اعتماده على المعالجة الصرفية يكون أكبر من المعالجة الصوتية، وهذا اعتمدته في البرنامج التدريبي على تفعيل هذا النوع من المعالجة حتى يتم تسريع القراءة (غلاب قزادري صليحة، 2012-2013).

التعقيب على الدراسات التي ربطت الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي

يتضح لنا من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها حول محور صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بمتغيرات أخرى التباين الواضح في متغيرات الدراسة، وأهدافها، وعيناتها التي أجريت عليها، وتنوع النتائج التي توصلت إليها، والملاحظ أن أغلبها في المجال التعليمي بمختلف مستوياته الدراسية، وعليه وجب التعقيب عليها من حيث:

- **العنوان:** تمت دراسة متغير صعوبات القراءة كمتغير مستقل في دراسة كل من إريكسون (1992)، ودراسة خالد عبد السلام (2003)، ودراسة النوري (2010)، وكمتغير تابع في دراسة كل من السرطاوي (1996)، دراسة أحمد (2008).

- **العينة:** لقد اختلفت معظم الدراسات في اختيارها لأفراد العينة على مستوى التعليم فهناك من ركزت على طلبة المدارس، ودراسات أخرى ركزت على طلبة الكليات، وقد طبقت هذه

الدراسات على عينة تصل إلى (852) طالبا وطالبة في دراسة جديتاوي (2011)، كما إقتصرت على كلا الجنسين (ذكور وإناث)، وقد تباينت مجتمعات الدراسة واختلفت العينات بناء على المجال الزمني والمكاني لكل دراسة.

الأهداف: تشترك هذه الدراسات في جزء من هدفها لكونها تدرس متغير صعوبة القراءة وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

- **المنهج:** لقد استعانت هذه الدراسات في تطبيقها ميدانيا على المنهج الوصفي بأنواعه التحليلي والارتباطي.

- **الأدوات:** لقد تنوعت أدوات تطبيق الدراسة الميدانية من دراسة لأخرى فمنها من إعداد الباحث نفسه كدراسة السرطاوي (1996)، الذي إعتد على أداة تشمل 34 بندا موزعة على 5 أبعاد، ودراسة النصار (2006)، الذي إستعان باستبيان الدافعية للقراءة ومقياس مفهوم الذات القرائي، ومقياس الإتجاه نحو القراءة، ومقياس الميول القرائية، ودراسة أحمد (2008)، الذي إعد إستمارة ملاحظة خاصة بصعوبات التعلم القرائية، وإختبار الذكاء للأطفال، مقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس مفهوم الذات القرائي، كما إستعان جديتاوي (2011) في دراسته على مقاييس جاهزة للتطبيق كإختبار الدافعية للإنجاز وإختبار تحصيلي، كما إعتدت دراسة غلاب قزادري صليحة (2013-2021) على برنامج تدريبي في تفعيل المعالجة حتى يتم تسريع القراءة.

- **النتائج:** يتضح لنا إجماع الباحثين على أهمية القراءة كمهارة أساسية في تعلم اللغة، فنجد من الباحثين من حاول التنظير للمشكلة، ومحاولة طرح السبل والحلول والتطوير، ومنهم من قدم المشكلات والحلول معاً دون تنظير.

ويتفق كل من لورينين Laurinen ، كوينين " 1988 " Kaupinen ، بيرجيس Bur-gess

" 1992 " ، عبد الغني " 1993 " Abdul Gha-ni ، يو مي - يون " Yue Mei-Yun

" 1993، ويلفريدو " Wilfredo ، مينيسيز " 1995 Meneses " على أهمية ملائمة النصوص Texts لقدرات الطلاب، وخلفيتهم المعرفية، وخبراتهم الحياتية، ومستواهم المعرفي في اللغة، حيث يعتبر الواقع الميداني للطلاب القاعدة الأساسية التي تبني عليها المناهج الدراسية، وإلا سيكون هناك ما يسمي بالهدر التربوي والتعليمي، بالإضافة إلى ضرورة الموائمة عند تحديد المادة التعليمية وطريقة عرضها، وبين المادة التي يجب على الطلاب دراستها، وبالطريقة التي يفضلونها، هنا تكون المجانسة بين النظرية والتقنين الذي يضع في اعتباره حاجات المتغير الأساسي في العملية التعليمية، الا وهو الطالب .

كما يتفق كل من ماك دونالد " 1990 Mac-Donald ، ويب " 1992 Webb ، جاس " 1993 Gass ، وينترز " 1993 Winters خالد عبد السلام (2003) على أهمية العلاقة بين اللغة الأم ، واللغة الثانية من حيث صعوبة التحول Transfer ، واختلاف أساليب القراءة، وكذلك تباين اللهجات، واختلاف الفونيمات . Phonemes

يجب عند انتقاء الأساليب الفنية المحققة لتدريس اللغة خاصة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حتى لا يحدث ما يسمي بالارتباك التعليمي عند الخلط بين اللغتين الأم، واللغة الثانية، كما يجب أيضا مراعات خصائص نمو الطلاب خاصة النمو المعرفي والانفعالي في مرحلة الطفولة باعتبارها القاعدة الأساسية لكل المراحل اللاحقة فيما بعد.

كما اتفق كل من ويب " 1991 Webb ، ، روث " 1996 Roth ، جديتاوي (2011) على أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وهو الأمر الذي يعين على تحسين مهارة القراءة لديهم، حيث يتطلب الأمر أن يعتمد على ما لدى المعلم من قدرة على استثارة دافعية الطلاب Students. Motivation ، ذلك في واقع الصف الدراسي عن طريق العطاء المتدرج، او المعاونة المدروسة، والتي توصل الطالب الي استنباط المعنى، إستنباط وحدة بناء

على المفاتيح التي أعطاها له المعلم، كما يمكن تدريب الطلاب على " التفهم المستقل " داخل الصف الدراسي .

كما يتفق كل من بيرجيس " 1992 Burgess ، روث " 1996 Roth ، ويلهويت " 1996 Wilhoit على أهمية العمل الأدائي Acting والفعلية تحت إشراف المعلم، وهذا ما يدل على أهمية فهم مفهوم التعلم Learning ، والذي يؤدي العمل وفقاً له بالناتج في الأداء، وهذا التحسن في الأداء لا يتأتى إلا تحت شرط الممارسة، ولكن ليست كل ممارسة تؤدي إلى التعلم، لذلك تتأتى أهمية دور المعلم، ودور التعليم السليم عبر طرق مقننة للتدريس.

كما أكد هيرفيل Hirvela على ضرورة إدخال الوسائل التعليمية الحديثة في التعليم عندما طرح نظريتي الاستجابة الشخصية Personal Response Theory ، واستجابة القارئ Reader Re-sponse Theory .

كما أكد بعض الباحثين على أهمية طرق التدريس بالنسبة لمهارة القراءة مثل عبدالغني " 1993 Abdul Ghani ، مينيسيز " 1995 Meneses ، كيل " 1995 Kell " ، روث " 1996 " ، ويب " 1996 " ، هيرفيل " 1996 " ، ونري ان ذلك حتمي .. حيث أن طرق التدريس هي التي تعبر إجرائياً عن فلسفة المنهج وأهدافه، وهي التي تعين المعلم على إدارة العملية التعليمية بنجاح مع الطلاب، إذ أن العملية التعليمية ذاتها تعتمد على محورين أساسيين وهي العملية Process والنتائج Out of Process ولن تكون العملية سليمة، ولن يكون النتائج محققاً للأهداف إلا بطرق التدريس السليمة .

ويجمع كثرة من الباحثين على أهمية دور المعلم، وهذا طبيعي في حقل إنساني، وهو حقل التربية، حيث أن المعلم هو المحور الفني للعملية التعليمية Educational Process ،

كما أنّ الخصائص الشخصية المتكاملة لديه - إن وجدت - هي التي تؤدي به إلى فاعلية الأداء Effective Performance ، والتي يتعدى أثرها إلى الطلاب، تأثيراً وتأثيراً.

كما أكد " روث " 1996 " Roth على أهمية أسلوب الإحماء Warm-ups في فاعلية أداء الطلاب، بقصد التمهيد للدرس، ولا يكون ذلك على المستوى الشفهي Oral فقط، ولكن يتعدى الأمر إلى تدريبات مقصودة معدة مسبقاً، إضافة إلى الأسئلة التدريجية التي توضع للقراءة بشكل خاص، والأهم من ذلك كله أن تتم العملية التعليمية وفق التفاعلية بين المعلم والطلاب، والتي تؤدي بالتواصل عبر ممارسة كل ما يمكن ممارسته من أنماط التفاعل Patterns of Interaction .

كما قام بعض الباحثين بتناول جوانب أخرى مثل المشكلات البصرية لدى الطلاب " إيريكسون " 1992 -- Ericson ، والعوامل النفس - لغوية Psycholinguistic " Factors " يو مي - يون " 1993 -- Yue Mei-Yun ، السرطاوي (1996)، الذي ركز في دراسته على المشكلات الانفعالية والجسمية، أثر النشاط القائم على التعليم الصوتي " أوكونور " 1995 - O'Connor ، وأهمية زيادة الحصص المقررة لمهارة القراءة " في بحث الجمعية الأمريكية للبحث التربوي 1995 " .

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

من خلال عرضنا للدراسات السابقة على المستوى العربي والأجنبي لمتغيرات البحث وإعتمادنا على مرحلة التعليم المتوسط، وإختيار المنهج الوصفي في أغلب الدراسات والعينة فاقت 300 تلميذ، حيث تعتبر هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة، وتختلف عن كونها جمعت بين أربع متغيرات لم يسبق دراستها سابقاً على حد الإطلاع ما عدا دراسة هيبيرت وآخرون hiebert, et al (1984) فهي تتشابه إلى حد ما مع الدراسة الحالية: حيث كشفت هذه الدراسة عن عزو الأطفال لنجاحهم وفشلهم في موقفين مختلفين للقراءة، تقييم أداء

القراءة، والقراءة من أجل المعنى، ولقد إختار أطفال العينة من بين ستة أسباب (القدرة، الانتباه، المذاكرة، الحظ، صعوبة العمل، المساعدة من الآخرين)، سببين هما المذاكرة والانتباه أرجعوا لهما السبب في نجاحهم وفشلهم موقف القراءة، كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك أثر السن ومستوى التحصيل الدراسي على عزو الأطفال للنجاح والفشل الدراسي في موقعي القراءة الدراسي (Hiebert, et al,1984)

لاحظنا من خلال نتائج هذه الدراسة والدراسة الحالية تقاربا في النتائج حيث تتفقان في عزو النجاح والفشل الدراسي، حيث أظهرت أن النجاح والفشل الدراسي يرجع لسببين هما عوامل العزو الداخلية، باعتبار أنه كلما عزا التلاميذ نجاحهم الدراسي للعوامل الداخلية كان النجاح وكلما عزوه للعوامل الخارجية كان الفشل الدراسي.

كما إتفقت نتائج الدراسة الحالية بشكل جزئي مع دراسة كل من النصار (2006)، ودراسة أحمد (2008)، ودراسة النوري.

الفصل الثاني

صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية

تمهيد

1. صعوبات التعلم

1.1 مفهوم صعوبات التعلم

2.1 الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتصلة بالتعلم

3.1 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

4.1 أنواع صعوبات التعلم

5.1 أسباب صعوبات التعلم

6.1 تشخيص صعوبات التعلم

7.1 محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم

8.1 أساليب علاج ذوي صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد

يمر العديد من الأطفال في مراحل تعلمهم بصعوبات في التعلم، تلك التي تقف عقبة خطيرة في سبيل تقدم التلاميذ في المدرسة، وربما تؤدي إلى الفشل أو التسرب الدراسي، إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها، ويصبح من الصعوبة التغلب عليها، وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء التلاميذ بإمكانيات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة.

ربما كان الأمر سهلا لو كان هناك نوعا واحدا من هذه الصعوبات، ولو كان كذلك لأصبحت مهمة المختصين هي التعرف على الصعوبة الخاصة وتحديد درجتها، وتصنيف برنامج علاجي مؤثر وفعال للتغلب عليها، لسوء الحظ ليس الأمر بهذه البساطة والحقيقة أن صعوبات التعلم متباينة وتضم بين ثناياها درجة مختلفة من الحدة وتتطلب أساليب علاجية متعددة وعليه تعتبر صعوبات التعلم بمختلف أشكالها من المشكلات الدراسية للمتعلمين، والتي نالت اهتمام الكثير من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي، رغم أن الاهتمام بهذا المجال جاء متأخرا، في العقد الأخير من القرن العشرين، إذا ما قارناه بالفئات الأخرى للتربية الخاصة كالإعاقة العقلية، الإعاقة الحسية، والاضطرابات الانفعالية العميقة، وهنا يمكننا طرح التساؤلات التالية: ما مفهوم صعوبات التعلم وما هي أسبابها وأنواعها والسمات المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

1. صعوبات التعلم

1.1 مفهوم صعوبات التعلم

أ. لغة

صعوبات: جمع صعوبة ومعناها المانع أو العائق.

التعلم: من تعلم أي أتقن (المنجد الإحصائي، 1982، ص10).

ب. اصطلاحا

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة، ذلك أن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها.

(مثال عبد الله الغني، 2010، ص 147).

- تعريف "صموئيل كيرك Samuel kirk" (1963)

هو الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية القدرة على استخدام اللغة أو فهمها والقدرة على الإصغاء أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية.

(نايفة قطامي، 1999، ص 202).

ركز هنا صموئيل كيرك في تعريفه لصعوبات التعلم على أنه حالة بيدي فيها صاحبها مشكلة في القدرة على استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، كما يظهر لديه عدم القدرة على القيام بالعمليات الحسية والحسابية.

- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)(1994)

صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، هذه الاضطرابات ذاتية (داخلية المنشأ) يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، يمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي (عماد الزغلول، 2003، ص 36-37).

لقد أقر تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم على هذه الصعوبات بأنها ترجع إلى مشكلات نمائية في حياة الفرد، وأن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم، ويمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل: قصور حاسة أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تدريس أو تعليم غير كافي أو غير ملائم فصعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات.

- تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968):

وجود اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يبدي الاضطراب فيها نقص القدرة على الإنصات أو التفكير، أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية الرياضية، والإعاقات الإدراكية والأذى الدماغي والخلل الوظيفي الدماغي الأدنى، والديسليكسيا، والافازيا التطورية.

(محمد البيلي وآخرون، 1991، ص 83).

وعليه فصعوبات التعلم في هذه الدراسة يقصد بها اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية لدى التلاميذ، وهم يملكون درجة ذكاء متوسط أو أكثر من المتوسط، وهذا الاضطراب

يسبب لهم نقصا في فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة وليس لديهم أي إعاقة جسمية أو عقلية.

أيضا تعرفه الحكومة الاتحادية الأمريكية (قانون 142 لعام 1994).

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات، ويرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى خلل وظيفي أو إلى عسر القراءة أو حبسة الكلام dysphasia، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي عن اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

بعد استعراض هذا التعريف نجد من خلاله أنه قد جمعت خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان وهي:

- أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة.

- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.

- أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية: مثل النطق، التفكير، تكوين المفاهيم.

أن تكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموهم الذاتي.

(محمد عبد الرحيم عدس، 1998، ص 15).

أضاف تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية لمفهوم صعوبات التعلم بوجود اضطراب في العمليات النفسية الداخلية ومن ثم تنتج الصعوبة في فهم أو استخدام اللغة منطوقة أو مكتوبة وبالتالي تمتد هذه الصعوبة إلى العمليات الحسية والعمليات العقلية العليا.

- تعر راضي الوقفي (1998):

صعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ عليهم أي مظاهر شاذة، بحيث لا يجد المعلمين ما يقدمونه إلا بنعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف، وتكون نتيجة لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل، الرسوب، وبالتالي التسرب المدرسي (راضي الوقفي، 1998، ص 13).

سلط راضي الوقفي في هذا التعريف على صعوبات التعلم الأكاديمية التي تظهر عادة لدى التلاميذ المتدربين منخفضي التحصيل وهذه الصعوبات ينجر عنها الفشل المتكرر وبعدها الرسوب وفي نهاية المطاف التسرب المدرسي.

- تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (N.A.S.H.C):

هم أولئك الأطفال الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية، كما تظهر في فهم واستعمال اللغة المكتوبة، المنطوقة، التعبير والحساب وليس لها علاقة بأي من الإعاقات الجسمية أو العقلية (نايفة قطامي، 1992، ص 202).

لقد حدد تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولديهم اضطرابا في العمليات النفسية وتظهر لديهم صعوبات أكاديمية، هنا فهم يقرون بأن صعوبات التعلم ليس لها علاقة بالإعاقة الجسمية أو العقلية.

من خلال التعريفات السابقة وبالرغم من وجود نقاط اختلافا بينها إلا أنها تشير جميعها إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تباين واضح بين درجة الذكاء والتحصيل الدراسي، إضافة إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية وهذا بدوره يؤدي إلى وجود مشكلات ذات طبيعة سلوكية كال تفكير، الذاكرة، الانتباه، اللغة المنطوقة والمكتوبة وهذه الصعوبات ليس لها أي علاقة بالإعاقة العقلية أو الجسمية.

2.1 الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتصلة بالتعلم

كي تتضح الصورة العامة لصعوبات التعلم يستلزم علينا الحديث عن مصطلحات أكاديمية أخرى التي تتداخل مع المفهوم العام وتتشترك معها في النتائج نفسها، أهمها التأخر الدراسي، بطئ التعلم، التخلف العقلي، حيث يحظى كثير من العاملين في مجال تعليم التلاميذ في المدارس الابتدائية، وحتى بعض المسؤولين الإداريين العاملين في حقل التربية الخاصة في التمييز بين صعوبات التعلم وتلك المصطلحات.

-التعريف بالمصطلحات

1.2.1 صعوبات التعلم: مفهوم يشير إلى مجموعة من الأفراد المتعلمين، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية والتي تظهر أثارها من خلال التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل العقلي لديهم في المهارات الأساسية أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، كما ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأفراد إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، أو لظروف الحرمان الثقافي، الاقتصادي، أو نقص الفرص للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

(السيد عبد الحميد سليمان، 2005، ص 27).

2.2.1 بطئ التعلم: يشير إلى حالة التلميذ من ناحية الزمن، أي يشير إلى سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة وفهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية من العاديين (عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص 83).

4.3.1 التخلف العقلي: يعرفه الأطباء بأنه عدم اكتمال نمو الدماغ بسبب إصابة المراكز العصبية والتي تحدث قبل أو بعد الولادة، فالتعريف الطبي ركز على الأسباب المؤدية للإصابة،

في حين اعتمد التعريف السيكوميتري على معامل الذكاء كمحك لتعريف التخلف العقلي، وقد إعتبر الأفراد الذين يقل معامل ذكاءهم عن 75 معاق عقليا.

ويكون عدم اكتمال النضج العقلي لدرجة أن يكون معها الفرد غير قادر على التكيف مع البيئة المحيطة مما يدعو إلى تقديم خدمات خاصة له (نايفة قطامي، 1999، ص 204).

4.2.1 التأخر الدراسي: هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم إكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو إنفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي (محمد النوبي محمد علي، 2010، ص 100).

– أوجه الاختلاف

أ. صعوبات التعلم والتخلف العقلي

– إذا أردنا التفريق بشكل مختصر بين الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، فسوف نلاحظ تدني واضح في مستوى الذكاء بالإضافة إلى ضعف مهارات السلوك التكيفي.

(رياض بدري مصطفى، 2005، ص 13).

فالتخلف العقلي هو وجه من وجوه الذكاء ويفضل هذا الاستخدام لأنه يحمل معنى سلبيا، بينما أصحاب صعوبات التعلم يكون مستوى الذكاء لديهم عند المعدل الطبيعي ، فأصحاب الصعوبة يكون متوسط ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط، أما التخلف العقلي فيعاني صاحبه من قصور واضح في القدرة العقلية.

(سعيد كمال العزالي، 2011، ص 45-46).

يتضح لنا مما سبق أن صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو عصبية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية، أما التخلف العقلي فيرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء، وفي الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزا عن التعلم والتوافق مع البيئة، وعليه فإن المتخلفين عقليا أقل تعلما وتكيفاً مع البيئة.

ب. صعوبات التعلم وبطيء التعلم

الاختلاف بين صعوبات التعلم وبطيء التعلم يكمن في أن السمة الرئيسية للأطفال بطيئي التعلم هو إنخفاض نسبة الذكاء وخصائصهم الجسمية والعقلية والانفعالية تختلف عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2012، ص27).

أما الأفراد ذوي صعوبات التعلم فقدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة أي معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق ، أما الأفراد بطيئي التعلم مستويات الذكاء تتراوح بين الحد الفاصل، وأقل من المستوى المتوسط للذكاء في التقدير والانجاز الدراسي لكنهم ليسوا متخلفين عقليا بمعامل الذكاء 70-84 درجة والذي يعد ضمن الفئة الحدية.

كما تعد النقاط ذات الأهمية في التفريق بين بطيئي التعلم وذوي الصعوبة في التعلم هو أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيل الفعلي، بينما الأطفال بطيئو التعلم لا يتسمون بهذا.

(السيد عبد الحميد عبيد، 2000، ص143-144).

نستنتج مما سبق ذكره أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم العقلية متوسطة أو فوق المتوسط بينما التلاميذ ذوي بطء التعلم فتكون نسبة ذكائهم أقل من المستوى المتوسط.

الخدمات المقدمة لفئة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في برامج صعوبات التعلم والإستفادة من أسلوب التدريس اللاجي في غرفة الصف والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.

أما بطيئو التعلم يدرسون في الصف العادي مع تعديلات في المنهاج وإعداد خطة تربوية فردية داخل الصف لكل تلميذ والمرونة في الأساليب التعليمية وتقديم برامج تستهدف أولياء الأمور بهدف كيفية التعامل مع طفلهم وتهيئة التلميذ للانخراط في المجال المهني.

نسبة الذكاء لدى بطيئي التعلم أقل من المتوسط فهي تحتاج إلى خدمات تربوية متخصصة بما يتناسب مع استعداداتهم العقلية.

ج. صعوبات التعلم والتأخر الدراسي

أهم مايفرق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم هو أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ما يمتلكونه من قدرة عقلية عامة، وما يحققون من تحصيل فعلي في ضوء نسبة ذكائهم وهذا المحك يعتبر من المحكات الرئيسية في التفريق بين منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي صعوبات في التعلم.

من أهم النقاط الجوهرية أيضا في التفريق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم من الناحية السببية، هو أن أسباب التأخر في التحصيل ترجع إلى أسباب عديدة، منها مايقع داخل الفرد ومنها مايقع خارج الفرد أو بسبب هاتين المجموعتين مجتمعة.

(السيد عبد الحميد سليمان، 2000، ص 137-138).

كما توجد نقاط مهمة للتفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا هو أداء التلاميذ ذوي الصعوبة في التعلم يتغير من يوم إلى يوم، ومن موقف إلى موقف تعليمي، فهو تارة يكون مرتفعا وتارة أخرى يكون منخفضا في أدائه التعليمي، وهو ما لم نجده بين المتأخرين دراسيا، حيث يتسم أداؤهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة أو مستقرة الانخفاض (عبد الباسط متولي خضر، 2005، ص 82).

الخدمات المقدمة للمتأخرين دراسيا هي الدراسة في حالته من قبل المرشد التربوي في المدرسة والتعاون مع ولي الأمر، وتقديم دروس إضافية للتعويض عن المهارات المفقودة (محمود أحمد عبد الكريم الحاج، 2010، ص 38).

-أوجه التشابه

مجال صعوبات التعلم يعاني اللبس والخلط مع إعاقات أخرى مثل التخلف العقلي والتأخر الدراسي وبطئ التعلم، ويكون سبب هذا الخلط هو تشابه التأثير بين صعوبات التعلم وبين تلك الإعاقات في الجوانب الأكاديمية (رياض بدري مصطفى، 2005، ص 13).

عموما يمكن القول أنه هناك عدة جوانب مهمة في التفريق بين الفئات الثلاث وصعوبة التعلم، وعليه فالمتأخر دراسيا تحصيليا ينظر إليه من زاوية انخفاض تحصيله مقارنة بالتلميذ العادي، أما ذو بطء التعلم ينظر إليه من زاوية الزمن والذي يشير إلى سرعته في الفهم والاستيعاب والتعلم مقارنة بسرعة وفهم وتعلم أقرانه، أما المتخلف عقليا فينظر إليه من زاوية القصور الواضح في القدرة العقلية، أما ذو صعوبات التعلم ينظر إليه من زاوية التباين بين القدرة أو درجة الذكاء والتحصيل الفعلي، غير أن القاسم المشترك بين هذه المصطلحات، تتمثل في واقع الأمر في انخفاض التحصيل الدراسي، إلا أن ليس كل من هو متدني التحصيل يعتبر من ذوي صعوبات التعلم بالرغم من تشابه الأعراض إلا أن الأسباب مختلفة.

ويمكن تحديد بعض الفروق بالرغم من التداخلات القائمة بين هذه المفاهيم، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، وتعريف كل من هذه المفاهيم.

وتمثل المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي المظهر الخارجي لهذه الفئات.

3.1 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يتفق معظم المشتغلين بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل المدى العمري الواحد ويعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم إذا:

- سجل انحرافا في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، تحصيله الأكاديمي، في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع التي حددها القانون الفيدرالي وهي: مهارة القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، الفهم السمعي.

- سجل التلميذ أو الطفل انحرافا أكاديميا في واحدة أو أكثر من هذه المهارات يقع في عداد ذوي صعوبات التعلم.

- تعددت حالات الانحراف لدى الطفل مما يؤدي إلى تعدد أنماط صعوبات التعلم.

- أضفنا إلى بعد الانحراف الأكاديمي، بعدي الخصائص المعرفية، والخصائص الاجتماعية الانفعالية التي تشمل كل منها ست خصائص تصنيفية تمثل صعوبات التعلم من هذه الأبعاد الثلاثة (محمود جمال، 2007، ص10).

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بجملة من الخصائص أهمها:

- القصور في الانتباه والنشاط الحركي الزائد دون هدف محدد.
 - ضعف في القدرات العقلية العامة كالذكاء والإدراك والتفكير والتذكر.
 - القصور في القدرة على المتابعة والتسلسل في تعلم المهارات الدراسية المختلفة.
 - نقص الدافعية للتعلم.
 - القلق الدائم والمستمر وغير المحدد.
 - الخلط في الاتجاهات وضعف التناسق الحركي.
 - الرسوب والفشل والتكرار الدراسي بسبب ضعف التحصيل.
 - وجود اضطرابات عصبية أو نفسية كسرعة الغضب والاندفاع والضرب والشتيم...
- ومما سبق يجب التأكيد هنا على أن هذه الخصائص وغيرها لا تجتمع في تلميذ واحد يعاني من صعوبات التعلم (محمد برو، 2014، ص101).

من الخصائص المميزة للأطفال الذين يتوقع أن يواجهوا صعوبات في التعلم وذلك من خلال العديد من الدراسات العالمية، وفيما يلي أشهر هذه النتائج التي توصلوا إليها في هذا المجال:

- أشارت دراسة "بابيس Pabis" (1979) إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبة في التعلم يبدي اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في اللغة المنطوقة والمكتوبة.
- توصل "كيرهارت Cerheart" (1973) إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبة في التعلم هو من ضمن الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط وأنه يتمتع بحواس عادية، غير أن تحصيله الأكاديمي يكون دون ذكائه وإمكانياته التعليمية ولا يتناسب مع عمره الزمني.
- أشارت دراسة قام بها "كيرك Kirk" (1972) إلى أن الطفل يواجه صعوبة في التعلم نتيجة لوجود مشكلة لديه، لكن هذه المشكلة ليس لها علاقة بقضايا الإعاقة.

- أشارت دراسة قام بها الباحثان "جونسون ومايكل بست Johnson et Maichel bust (1967)" إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبات في التعلم سليم انفعاليا وحركيا وحسيا وعقليا، لكنه غير قادر على التعلم بالطرق العادية.
- أشارت دراسة قام بها "باتيمان Bateman (1964)" إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبات في التعلم يظهر عليه تباعدا تعليميا دالا بين قدرته وأدائه.
- قام "تايلوت وباتريشيا Tayl-t et patricia" بدراسة بموجبها استخلاص أهم الخصائص المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وقد طلبا من مجموعة من المديرين والمشرفين والممارسين تمييز الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم من خلال المميزات التالية:
 - كتابة الحروف والكلمات بصورة مقلوبة.
 - تباين دال بين تحصيل التلميذ وإمكاناته العقلية.
 - تباين التحصيل الأكاديمي في المقررات الدراسية.
 - صعوبة الاحتفاظ بالمعارف والمكتسبات.
 - صعوبة الاستجابة للتوجيهات.
 - صعوبة فهم المناقشات الدائرة في الموقف الصفي .
 - ضعف التمييز البصري.
- صعوبة أداء الواجبات (تيسير مفلح، 1993، ص 34).
- من الصعب الكشف عن صعوبات التعلم بسبب تعقدها وتداخلها مع أعراض أخرى لكن الخبراء عادة ما يستكشفونها عن طريق قياس ما يحققه الطفل بالمقارنة مع المتوقع منه بحسب مستوى ذكائه وعمره، وبصفة عامة هناك بعض المؤشرات التي تدل على وجود صعوبة في التعلم نلخصها فيما يلي :
- قبل أربع سنوات عسر في نطق الكلمات، عسر في الالتزام بالنغمة أثناء الغناء والإنشاد، مشكلات في تعلم الحروف والأرقام والألوان والأشكال وأيام الأسبوع، صعوبة في فهم الاتجاهات ومتابعتها وفي إتباع الروتين أيضا.

- صعوبة في التعامل مع الأزرار وربط الحذاء.
- من سن أربعة إلى تسعة :
- صعوبة في الربط بين الحروف وطريقة نطقها
- صعوبة في ربط أصوات الحروف ببعضها لنطق كلمة
- يخلط بين الكلمات عندما يقرأها
- يخطئ في التهجى باستمرار ويخطئ في القراءة دائما
- صعوبة في تعلم المفاهيم الأساسية للحساب مثل الجمع والطرح
- صعوبة في قراءة الوقت وتذكر وترتيب أجزاء اليوم والساعة
- بطئ في تعلم المهارات الجديدة
- من سن تسعة إلى خمسة عشر:
- صعوبة في قراءة النصوص وإجراء العمليات الحسابية
- صعوبة في الإجابة على الأسئلة التي تحتاج الكتابة
- يتجنب القراءة والكتابة
- كتابة كلمة واحدة بأكثر من طريقة في موضوع واحد
- ضعف في الترتيب والتنظيم
- لا يستطيع الاندماج في مناقشات الفصل والتعبير عن أفكاره
- رداءة الخط والشكل التالي يوضح أهم صعوبات التعلم وخصائصه كل صعوبة على حدا.

4.1 أنواع صعوبات التعلم

في البداية يجب أن نعلم أنه ليس كل طفل يعاني من وجود مشاكل دراسية هو طفل يعاني من صعوبات التعلم، فهناك الكثير من الأطفال يعانون من بطئ في اكتساب بعض أنواع المهارات ولأن النمو الطبيعي للأطفال يختلف من طفل لآخر، فأحيانا يكون ما يبدو أنه إعاقة تعليمية للطفل، يظهر فيما بعد على أنه فقط بطيء في عملية النمو، وهناك عدة أنواع من صعوبات

التعلم، قد تكون موجودة بشكل إنفرادي أو جماعي، ولها تصنيفات وتقسيمات متعددة ومنها ما يلي:

- عسر القراءة ديسليكسيا (Dyslexia)
- عسر الكتابة ديسجرافيا (Dysgraphia)
- عسر الكلام ديسفازيا (Dysphasia)
- عسر الحساب صعوبة في إجراء العمليات الحسابية ديسكالكيلا (Dyscalculia)
- صعوبات التهجئة.

- صعوبات التركيز (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 1996، ص 25).

سنقوم فيما يلي بتعريف كل صعوبة على حدا

1.4.1 عسر القراءة ديسليكسيا (Dyslexia) (صعوبات القراءة): هو مصطلح معروف باسم

"ديسليكسيا" أي عدم تمكن التلميذ من القراءة وتنقسم إلى نوعين:

- **صعوبات القراءة:** يظهر التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة قدرة منخفضة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وكثيرا ما تسبب هذه الصعوبات في تجنب القراءة والكتابة ومحاولة تعلم المادة عن ظهر قلب من أجل إخفاء صعوبات القراءة ومن مظاهر صعوبات القراءة :
- انعدام الدقة في القراءة والقراءة ببطء وصعوبات في فهم المقروء وصعوبة الهجاء، الكتابة العكسية للكلمات والحروف، وأحيانا حتى صعوبات لغوية في تنظيم الجمل والتمييز بين الأصوات.

- صعوبات الفهم: عندما لا يستطيع التلميذ فهم معاني الكلمات والعبارات والجمل.

2.4.1 صعوبة الكتابة (ديسجرافيا) (Dysgraphia): يشير هذا المصطلح إلى عدم تمكن

التلميذ من الكتابة، أو لأنه لا يستطيع التفكير أثناء الكتابة.

- أ. اضطراب الانتباه والتركيز: تظهر هذه الاضطرابات في صعوبة الحفاظ المستمر على (ADD) الانتباه والتركيز، تشتت الذهن وحساسية كبيرة للمؤثرات الخارجية، عندما تكون

الاضطرابات في الانتباه والتركيز مصحوبة بالنشاط يصاحب هذه الأعراض نشاط مفرط اندفاع (ADHD) المفرط (تهور)، تقلب عاطفي وصعوبة في تأجيل الاكتفاء (إشباع الرغبات)

3.4.1 صعوبة الحساب (ديسكالوليا) (Dyscalculia): تؤثر على القدرة على اكتساب المهارات الحسابية ويتميز الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبة بقصور في فهم العلاقة بين الأرقام، صعوبات في الإدراك البصري أو السمعي للأرقام وغيرها.

4.4.1 صعوبة الحركة (ديسبراكسيا): يعبر هذا المصطلح عن اضطراب التكامل الحسي وتشمل مشاكل الاتزان - التوافق بين أداء اليد والنظر، أي عدم تمكن التلميذ من التنسيق والتحكم في الحركات البسيطة مثل الكتابة والتقطي، أو الحركات الأكثر تعقيدا مثل الجري والقفز، وهناك صعوبات أخرى ذكرت في بعض المصادر منها:

- فشل في فهم ما يقوله الآخرون بشكل كامل صعوبة في تنظيم اللغة المكتوبة والمنطوقة ، -
- تأخر القدرة على الكلام، ضعف التعبير عن الذات.
- صعوبة تعلم مفردات جديدة: إما من خلال القراءة أو السمع.
- صعوبة تعلم اللغات الأجنبية، القراءة البطيئة وكذلك التخلي عن مهام القراءة الطويلة.
- صعوبة فهم الأسئلة وإتباع التوجيهات.
- التهجئة الضعيفة .
- صعوبة حفظ الأرقام المتسلسلة .
- مشكلة التمييز بين اليمين واليسار .

ب. خلل الكتابة: يتميز هذا النوع بمشاكل الكتابة وقد يؤدي هذا الاضطراب إلى أن يكون الطفل متوترا ومحرجا عند حمل القلم ومن العلامات الأخرى لهذه الحالة كراهية كبيرة للكتابة أو الرسم أو كلاهما معا.

- مشاكل مع قواعد اللغة.

- صعوبة في كتابة الأفكار مع فقدان سريع للطاقة وعدم الاهتمام أثناء الكتابة.

- صعوبة كتابة الأفكار في تسلسل منطقي.
- ترك الكلمات غير مكتملة أو حذفها عند كتابة الجمل.
- مشكلة في تحويل العملات النقدية
- فوضى في حل مشاكل الرياضيات على الورق.
- مشكلة التعرف على تسلسل المعلومات المنطقية.
- مشكلة في فهم تسلسل الوقت للأحداث.
- صعوبة في وصف عمليات الرياضيات لفظيا.
- ت. **خلل الأداء:** يعاني الشخص الذي لديه هذه الصعوبة من بعض المشاكل مع المهام الحركية التي يمكن أن تؤثر على التعلم، ومن هذه الأعراض: مشاكل تنظيم النفس والأشياء الأخرى الخاصة بالشخص.
- ضعف التوازن، كسر الأشياء، الحساسية للضوضاء الصاخبة أو الأصوات المتكررة مثل دقات الساعة.

5.1 أسباب صعوبات التعلم

ترجع صعوبات التعلم في القراءة لأسباب عديدة، ونادرا ما ترجع الصعوبات التي يعاني منها الطفل في القراءة لعامل واحد، ففي معظم الأحوال تكون هذه الصعوبة ناتجة عن عدة عوامل تجمعت معا لتمثل حاجزا يحول بين الطفل وبين تقدمه في القراءة. وهناك جملة من الأسباب منها ما تكون مسؤولة مسؤولية مباشرة عن حدوث الصعوبة التعليمية والأخرى تعتبر ممهدة لها ومن هذه الأسباب ما يلي:

1.5 الأسباب المباشرة لحدوث الصعوبة التعليمية

- القصور الوظيفي الدماغي.
- المورثات كالعوامل الجينية.
- الأسباب الكيميائية.

1.1.5. الأسباب الممهدة للصعوبة التعليمية

1.1.1.5 الأسباب الجسمية والصحية.

■ الاختلالات البصرية السمعية.

■ الخلط في الجانبية المخية.

■ التوجه المكاني.

■ سوء التغذية.

■ ضعف الصحة العامة.

■ التعرض للإصابات.

■ الإشعاعات.

■ إضاءة الفلوريسنت.

■ تأثير التدخين.

■ الكحول.

■ المخدرات.

2.1.1.5 الأسباب النفسية (صعوبة التعلم التطورية)

■ اضطراب الانتباه.

■ الضعف في الإدراك أو التمييز (السمعي، البصري، الحركي).

■ القدرات التفكيرية غير المناسبة.

■ التأخر اللغوي

3.1.1.5. الأسباب البيئية

1.3.1.1.5 الأسباب الأسرية: وتتضمن

■ الضغوط الأسرية واتجاهات المربين السلبية.

■ عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة.

■ سوء معاملة الآباء للأبناء.

▪ عدم رعاية الآباء للأبناء.

2.1.1.5 الأسباب المدرسية الخاصة نحو المادة الدراسية: وتشمل:

- سوء معاملة التلميذ.
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ.
- عدم التعاون بين المدرسة والمنزل.
- طرق التدريس غير المناسبة.
- عدم جاذبية المادة الدراسية.
- صعوبة المادة ، طول المنهج الدراسي.
- عدم الاستفادة من المنهج
- نقص الكفاية التدريسية أو نقص في الخبرة التعليمية
- عدم تشجيع المعلم للتلاميذ
- 3.1.1.5 أسباب خاصة بجماعة الأصدقاء: وتتضمن

- سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه
- عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء
- عدم رغبة التلميذ في العمل الجماعي
- عدم القدرة على التحاور مع الزملاء.
- (خيري المغازي، 1998، ص27).

6.1 تشخيص ذوي صعوبات التعلم

لقد وضعت الرابطة القومية لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الامريكية مجموعة من الخصائص التي تميز صعوبات التعلم وتساعد في تشخيصها ومنها:

-تختلف صعوبات التعلم بشكل كبير في شدتها ونوعيتها وهو ما يزيد من صعوبة تشخيصها

صعوبات التعلم مثلها مثل باقي حالات الاعاقة منها الصعوبة الشديدة والمتوسطة والخفيفة.

-قد ينتج انخفاض في التحصيل الدراسي عن القصور الذهني أو العيوب الإدراكية أو الانفعال العدوانى أو العوامل البيئية أو الاجتماعية ويجب أن لا تتدخل هذه العوامل في تشخيص صعوبات التعلم.

-قد تتصاحب صعوبات التعلم بعوامل أخرى تعيق التدريس مثل الحرمان العاطفي والاجتماعي والاختلافات الثقافية وتطور التدريس، إضافة إلى وجود أنواع أخرى من الإعاقات مثل القصور الإدراكي والتوحد واضطرابات السلوك والتخلف العقلي.

- عندما يتم تشخيص حالات صعوبات التعلم يجب توفر الخدمات المناسبة لهم، فقد حذرت الرابطة من تعمد بعض المؤسسات التعليمية تشخيص حالات انخفاض مستوى التحصيل على أنها صعوبات التعلم.

-يجب أن يتضمن التقويم الشامل أنشطة متنوعة وإجراءات مقصودة للحصول على مجموعة بيانات شاملة لتحديد حالة الفرد وحاجاته، فالتقويم الشامل يجب أن يشمل إجراءات لتحديد مستويات الأداء في أبعاد الحركة: senaoy Notion الحواس Cognition الإدراك Communications التواصل Behavireur السلوك.

-حين تشك أن التلميذ لديه صعوبة في التعلم يجب تقويم مجالات الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة- التفكير- الحساب- المهارات الاجتماعية مع التركيز في التقويم على المشكلة الموجودة وما يتصل بها وتمر عملية التشخيص لصعوبات التعلم بعدد من المراحل كما يلي:

-التعرف على التلميذ ذي التحصيل الدراسي المنخفض من خلال الأداء المدرسي اليومي أو من خلال مستوى أداء الواجبات المدرسية أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية أو الفترية.

-ملاحظة سلوك التلميذ سواء داخل الفصل أو خارجه، حيث يقوم المعلم بملاحظة أداء التلميذ في مواقف مختلفة، ويلاحظ الأخطاء التي يقع فيها وتفاعله مع زملائه وسلوكه داخل الفصل وهل يتسم بالنشاط الزائد.

-التقويم غير الرسمي لسلوك الطفل وفيه يقوم المعلم بملاحظة أداء التلميذ ويسأل معلميه عن مستواه في المواد الدراسية الأخرى ويتصل بأسرته ويبحث عن المشكلة للوصول إلى فهم أعمق عن المشكلة وهذا يعينه على اتخاذ القرار المناسب، إما بتبني إستراتيجية مناسبة أو إحالة التلميذ إلى فريق من المختصين لإجراء مزيد من التقويم لمختلف جوانب شخصية المتعلم للوصول إلى قرار سليم بشأن العلاج(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 33-35).

تختلف أساليب تشخيص صعوبات التعلم باختلاف نوع هذه الصعوبات، فتشخيص اضطرابات الكلام واللغة يتطلب أخصائي في اللغة والكلام، يتم عن طريق اختبار نطق الطفل وثروته اللغوية ومدى إلمامه بقواعد اللغة ومقارنتها بمستوى نمو هذه الجوانب لدى من يشتركون معه في المرحلة العمرية ذاتها، أما الطبيب العضوي فيقوم بتشخيص أي قصور في وظائف الأعضاء مثل: ضعف السمع والبصر، أو خلل في الأحبال الصوتية(vocale cards) .

7.1 محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم

حدد "كيرك Kirk" (1984) ثلاث محكات أساسية وهي:

1.1.7 محك التباين: يشير محك التباين بين العديد من السلوكيات النفسية: الانتباه، التمييز، الذاكرة، إدراك العلاقات، كما يشير إلى تباعد وتباين بين القدرة العقلية للفرد(الذكاء) والتحصيل الأكاديمي، وقد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة كأن ينمو حركيا في سن مبكرة، فيمشي في السنة الأولى أو أقل، بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة(أي يتأخر لديه النمو اللغوي).

2.1.7 محك الاستبعاد: فإنه يشير إلى عدم احتمال أن تكون صعوبات التعلم راجعة إلى واحدة من الأسباب التالية: التخلف العقلي، الإعاقة الجسمية، الإعاقة الانفعالية، الحرمان الثقافي.

3.1.7 محك التربية الخاصة: يشير إلى ذوي صعوبات التعلم الذين لا يمكن تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة، مما يجدر ذكره أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس تساوي 3% تقريبا من مجموع الطلبة(نايفة قطامي، 1992، ص 204).

8.1 أساليب علاج صعوبات التعلم

باعتبار أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يفترض فيهم أن معدل الذكاء والمواءمة لديهم يقترب من معيار المتوسط أو قد يزيد عن ذلك ولكنهم يعانون من انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة نقص دافعية الانجاز لديهم أو تدني الثقة بالنفس أو افتقاد مهارات تعليمية ما أو غير ذلك ، فإنه يمكن اللجوء إلى تطبيق اختبارات نفسية أو تحصيلية مقننة مع استعمال أساليب معينة بحسب طبيعة الصعوبة كأسلوب التعزيز وأسلوب التدعيم التربوي وأسلوب تكنولوجيا التدريس العلاجي وأسلوب مراقبة الذات المصحوبة بتقنيات الإرشاد النفسي والتربوي قصد الوصول بكل واحد منهم إلى التكيف مع مشكلته وتجاوزها، وهذا يتطلب العمل بجدية وفاعلية مع المعنيين من التلاميذ أنفسهم وذويهم ومعلميهم، وذلك بإتباع جملة من الخطوات الرئيسية المتمثلة فيما يلي:

1.1.8 تشخيص الصعوبات وتحديد أهدافها: الهدف من ذلك الحصول على المعلومات الضرورية التي تساعد على تفهم أفضل للصعوبة أو الصعوبات التي تعترض كل تلميذ، نوعها مظاهرها، أسبابها مع ضرورة تدوينها في تقرير واف دال بالفعل على وجود الصعوبة أو الصعوبات تلك.

2.1.8 تحديد الأهداف: تأسيسا على المعلومات المجمعة وصياغتها بحسب الأولوية في الاهتمام بها في شكل أداء سلوكي واضح المعالم، تكون قابلة للملاحظة والقياس واحدة في الاعتبار الظروف والاستراتيجيات التي يتم فيها تحقيق كل هدف قصد دفع المعني بالأمر إلى تحقيق التغير المطلوب في سلوكه.

3.1.8 تحديد وضبط الأساليب والاستراتيجيات التربوية والتعليمية الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف المحددة: تبنى هذه الخطوة على الخطوتين السابقتين، إضافة إلى العوامل الموجودة في البيئة والتي يمكن أن يكون لها تأثير على التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم، وانطلاقا من هذا يقوم الأخصائي النفسي المدرسي والتلميذ صاحب الصعوبة والمعلم وحتى الوالدين بتحديد وتقرير أفضل الأساليب والاستراتيجيات التي يجب استخدامها شريطة انصافها بالمرونة والقابلية للتعديل وفقا لقدرات التلميذ المعني والأهداف المراد الوصول إليها، هذا ومن بين الأساليب

والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها هنا، تكيف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة - الاستخدام الفعال للتعزيز - التنوع في استراتيجيات التعليم، بحيث تجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً - المراجعة الدائمة للموضوعات التي درست من قبل...

4.1.8 التتبع والتقويم: أي التتبع التدريجي المستمر قصد التقليل من الفشل ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة، فإن تحققت تدعم بتقرير أهداف جديدة يعمل على تحقيقها مستقبلاً، أما إذا لم تتحقق يعاد النظر فيها أو في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة ، فتقويم إضافي وتقديم مقترحات علمية، أي العمل دوماً من أجل دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأقسام العادية مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة ومتابعة تنفيذ المقترحات والحلول المتعلقة بتشخيص الحالات تلك.

(برو محمد ، 2014 ، ص102 - 103).

خلاصة

من خلال ما سبق التطرق إليه نستنتج أن صعوبات التعلم هي اضطراب خفي ومحير، لأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، إلا أنهم يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات المدرسية كتعلم مهارة القراءة والكتابة والحساب، وهي غيرها من الصعوبات تحتاج إلى كشف وتدخل مبكرين، لذا فإن صعوبات التعلم النمائية بكل أبعادها غالباً ما يمكن الكشف عنها في فترة الطفولة، أي قبل دخول الطفل إلى المدرسة، أما عند دخوله إلى المدرسة يبدأ التعامل مع المواد العلمية والأكاديمية فتبدأ صعوبات التعلم الأكاديمية في الظهور، والتي قد تستمر معه طيلة مساره التعليمي إذا لم يتم التدخل والكشف عنها بشكل دقيق وتقديم البرامج التربوية والعلاجية اللازمة لذلك.

2. القراءة وصعوباتها

تمهيد

1.2 ماهية القراءة

2.2 مصطلحات صعوبات القراءة

3.2 التطور التاريخي لصعوبات القراءة

4.2 أعراض صعوبات القراءة

5.2 العوامل المسببة لصعوبات القراءة

6.2 تشخيص صعوبات القراءة

7.2 علاج صعوبات القراءة

خلاصة

تمهيد

إن تعلم مهارة القراءة يعتبر من قبل الكثير على أنه المهارة الأكثر أهمية من بين المهارات التي تعلم في المدارس، وينظر المدرسون إلى القراءة الناجحة على أنها القاسم المشترك للتحصيل في مجالات كثيرة من المنهاج الدراسي، في حين يرى العديد من الباحثين أن عسر القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، كالقلق والافتقار إلى الدافعية.

وتظهر هذه الصعوبة بعد سن السادسة، أي بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية، ويظهر ذلك في إمكانياته المحدودة في القراءة الجهرية والصامتة، حيث تظهر هذه الصعوبة على شكل حذف الحروف أو إضافتها أو إبدالها أو قلبها، مما ينعكس سلباً على المستوى الأكاديمي للتلميذ وكذلك على المستوى الشخصي له.

سننطلق خلال هذا الفصل إلى التعرف أكثر على هذا الاضطراب كمايلي:

2. القراءة

1.2 ماهية القراءة

- لغة

تعريف المنجد في اللغة العربية المعاصرة كلمتي "قرأ" و"قراءة" بمايلي: "تتبع بالنظر نصاً مكتوباً أو مطبوعاً ونطق بكلماته" وهذا في حالة القراءة الجهرية ويواصل التعريف في جزء ثان، أن القراءة هي: "تتبع بالنظر نصاً مكتوباً أو مطبوعاً بدون أن ينطق بكلماته" وهذا ما يسمى بالقراءة الصامتة". (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001، ص 1135).

يعتمد هذا التعريف على التتبع بالنظر نصا مكتوبا، أي في إشارة إلى حركة العين وانتقالها بين رموز النص المكتوب أو المطبوع ثم النطق بكلماته، من خلال ترجمة الرمز المكتوب إلى كلمة منطوقة في حالة القراءة الجهرية. أما في حالة القراءة الصامتة، فإنها تتم بدون النطق بالكلمات، مثل القراءة على البرايل.

تعريف القاموس النفسي "Norbert Sillamy" (1999):

القراءة: هي النشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب.

ويفسر ذلك بقوله: "وتعلم القراءة هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع والمؤسس الأول لها المدرسة، وهذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية والتي تبدأ باللغة الشفهية كما أن لهذه العملية شروط عقلية حسية حركية..."

(Norbert Sillamy. 1999.P155)

خلال هذا التعريف يمكن أن نخرج بجملته من النقاط هي:

- اللغة وسيلة لاستقاء المعلومات المكتوبة.
- من أجل تعلم القراءة يجب أولا تعلم الإشارات المشفرة.
- من أجل تعلم القراءة يتوجب شروط عقلية، حسية، حركية...
- تعريف "Dictionnaires fundamental de la psychologie"
- القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية ، التي تسمح للفرد بفك التشفير، فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة (Bloch.2000 .P707)

نستخلص من تعريف (Bloch) أنه:

- وصف اللغة بجملة من إدراكات لغوية أو معرفية تسمح للفرد بفهم وترجمة الرموز.
- فسر عملية القراءة بمطلبين أساسيين هما:
- فك التشفير الرمزي.
- فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة.

- اصطلاحا

تعريف "ما كجينيس وسميث Macginnis et Smith"

القراءة عملية ذات هدف من التعرف والتفسير وتقييم للأفكار في مصطلحات المحتوى، وهي عملية معقدة تعتمد على التطور اللغوي للفرد الخلفية الخبراتية، القدرة المعرفية، الاتجاهات نحو القراءة، وتنتج من تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد، تفسير، تقييم الأفكار عن المادة المكتوبة (نصرة جليل، 1995، ص 09).

يمكن أن نلخص تعريف "ما كجينيس وسميث" فيما يلي:

- أن القراءة عملية هادفة للمادة المكتوبة.

- أن القراءة عملية معقدة تعتمد على التطور اللغوي للفرد وخبراته السابقة.

- تنتج عملية القراءة عندما يحاول الفرد تحديد وتفسير وتقييم للأفكار عن المادة المكتوبة.

إن مشكلة تعدد المصطلحات تطرح بشكل كبير في مجال صعوبات التعلم، حيث تعبر هذه التسميات عن مدلول واحد، يرجع الاختلاف فيما بينها إلى إختلاف المجالات التي تناولت الظاهرة بالدراسة، وسنتطرق إلى هذه المصطلحات كمايلي:

2.2 مصطلح صعوبات القراءة: مفهوما تربويا، يستعمله المعلمون والمختصون من علماء النفس وعلماء التربية للإشارة لأولئك التلاميذ الذين يظهرون عجزا في القدرة على القراءة، ولقد بدأ إستعماله عندما أشارت الهيئة الإستشارية والوطنية للأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968 ضرورة ترك المصطلح الواسع المسمى بصعوبات التعلم وإستعمال المفهوم الأكثر تحديدا وهو مصطلح الصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم، مثل صعوبات القراءة، والتي تتضمن بدورها صعوبات نوعية فرعية، لذلك يطلق عليها صعوبات تعلم القراءة. (سيد عبد الحميد، سليمان السيد. (2006). الديسلكسيا: رؤية نفس- عصبية، الطبعة 01، القاهرة، دار الفكر العربي.

1.2.2 مصطلح الديسليكسيا: هو تعريب للفظ (Dyslexia) اللاتينية الأصل ، وهو مفهوم طبي يعني (Mauvais mots) استخدم لأول مرة في برلين (ألمانيا) سنة 1884، حيث أن كلمة "Dys" تعني صعوبة و "Lexis" تعني الكلمات ومعناها صعوبة في معالجة الكلمات، أو كما تعرفها المنظمة العالمية للصحة (OMS) "صعوبة دائمة في إكتساب اللغة المكتوبة". (Echenne .B,2002,p 52).

عرفت صعوبة تعلم القراءة بالديسليكسيا أو عسر القراءة وغالبا ما تطلق كلمة "عسر القراءة" على ما يوصف بالقدرة القرائية الضعيفة، وكلمة عسر القراءة ذات أصول لاتينية ويونانية حيث أن dys تعني صعوبة مثل كلمة dysfunction والتي تعني إختلال في الوظيفة، و lexis تعني الكلمة أو الكلام، ومن ثم تعبر كلمة dyslexia عسر القراءة كلمة جيدة لوصف الصعوبة القرائية.

كما أن مصطلح عسر القراءة من ناحية أخرى أكثر تحديدا وخصوصية، ومن ثم يمكن إستخدامه لتحديد الصعوبة القرائية المرتبطة بعدم القدرة على ترجمة اللغة المكتوبة إلى لغة مقروءة، إذ أن الطفل ذو صعوبة تعلم القراءة، قد لا يتعلم بشكل خاص، وقد يكون قادرا على كتابة الكلمات التي يسمعها، مما يمثل صعوبة في تحويل الرموز المكتوبة لكلمات منطوقة والعكس، وهذا هو الأساس المميز لصعوبة تعلم القراءة.

(جكاناز براساد داس، ترجمة وتعريب حنان فتحي، 2005، ص 21-22).

أما بالنسبة للجمعية العالمية للديسليكسيا (2003) Dyslexia: عرفت بأنها صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتسم بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئ، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة، ودائما غير متوقعة عند الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات، قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد (هند، 2014، ص 36).

لقد عرفت الجمعية العالمية للدسليكسيا (2003) Dyslexia صعوبة تعلم القراءة بأنها قصور عصبي المنشأ، وهذا القصور قد يؤثر على إكتساب اللغة أو عدم إكتساب إستخدامها، بحيث تعيق نمو المفردات والخبرة عند الأفراد.

نستنتج من خلال هذا التعريف أن الديسلوكسيا تدل على العجز الذي يظهره التلميذ في القراءة والكتابة.

2.2.2. مصطلح عسر القراءة: ويمثل الترجمة العربية لما تعنيه اصطلاحاً كلمة ديسليكسيا في اللغة الانجليزية، وهو يحمل نفس مدلول المفهومين السابقين.

عرفها سليمان عبد الواحد يوسف: بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها، فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة والتهجى والخط والرياضيات. (عبد الواحد يوسف، 2015، ص 119).

3.2.2 مصطلح اضطرابات القراءة: هو أيضاً مفهوم طبي، اختلف فيه العلماء مثلما حدث بالنسبة لمصطلح اضطرابات التعلم، فهناك من يطلق اضطرابات القراءة على صعوبات القراءة، لأنهم يعتبرونها مرض أو إعاقة كونها تحدث نتيجة لإصابة عصبية، ويدرجونها تحت مسمى الديسلوكسيا النمائية أو التطورية (Dyslexie developementale) لتمييزها عن الديسلوكسيا المكتسبة التي تحدث غالباً في الرشد عنج تعرض الفرد إلى حوادث أو أمراض مثل الجلطة الدماغية التي تؤدي إلى عطب في الجهاز العصبي (Senger-charolles.1, Cole, 2006, p 20) نستنتج من خلال عرض هذه المصطلحات أن صعوبات القراءة والديسلوكسيا وصعوبة القراءة تحمل نفس المعنى.

3.2 ماهية صعوبات القراءة

يعتبر اضطراب صعوبات القراءة من الاضطرابات المعقدة ، حيث تظهر هذه الصّوبة عند الطفل، مما ينعكس سلباً على مستواه الأكاديمي والشّخصي، وخلال اطلاقنا على التراث

النظري وجد تنوع متباين للمفاهيم والتعريفات التي أعطيت لهذا الاضطراب من طرف العلماء والمختصين ومنها ما يلي:

أ- لغة

- تعريف القاموس النفسي "سيلامي Norbert Sillamy" (1998) :

عرّف عسر القراءة على أنها: اضطراب في اكتساب القراءة

(Norbert sillamy,1998:88).

جاء هذا التعريف عاما وشاملا، حيث اكتفى فقط في تعريفه أنه اضطراب في تعلم القراءة.

- تعريف معجم علم النفس والتربية

تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صموتا أو فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق (نافذة على التربية، 2002، ص 09).

لم يعتبر تعريف معجم علم النفس والتربية صعوبات القراءة اضطرابا بل اعتبره مجرد تعطل القدرة على القراءة الجهرية أو الصامتة أو فهم ما يقرأ وقد أغفل عيوب النطق (سمعية، بصرية، أمراض عصبية، نقص ذكاء التلميذ...).

تعريف موسوعة "ماك ميلان" الاسرية (Macmillan Family encyclopaedia)

إن العسر القرائي يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد، بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ، وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع، والذي لا يعزى ضعف تعلمه إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي، الاضطراب الانفعالي أو تلف المخ.

(نافذة على التربية، 2002، ص 10).

يعتبر هذا التعريف أكثر توضيحا وتحديدًا للعسر القرائي، ويمكن أن نوضح ذلك فيما يلي:

- تحديد عسر القراءة من خلال: ضعف القدرة على القراءة والفهم القرائي.

- تحديد أسبابه من خلال: قصور تكويني أو جرح بالمخ.
- تحديد أنواعه: عسر قرائي نوعي بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع، عسر قرائي مكتسب نتيجة الحرمان الاجتماعي والاقتصادي.
- تشخيصه من خلال: ذكاء متوسط، عدم الحرمان الاجتماعي والاقتصادي، عدم وجود اضطراب انفعالي، أو تلف بالمخ.
- غير أن هذا التعريف أغفل عن التطرق لمعايير التشخيص كالاضطرابات الحسية (سمعية، بصرية، الصحة العامة الجسدية والنفسية...

اصطلاحا

لقد اختلفت تعريف صعوبات القراءة باختلاف العلماء والجمعيات التي تناولته بالدراسة فنجد منها:

تعريف اني دومون: بأنها اضطراب ديناميكي لتعلم اللغة المكتوبة، حيث أن النتائج تبقى متأخرة مقارنة مع عمر الطفل ومستواه العقلي (Dumont A.1998, 47)

تطرق هذا التعريف إلى أن عسر القراءة اضطراب ديناميكي لتعلم اللغة المكتوبة، ونتيجة هذا العسر تبقى متأخرة مقارنة بعمر الطفل ومستوى ذكائه.

تعريف برجر

صعوبات تعلم القراءة بأنها ترجمة للاضطرابات الوظيفية الرمزية، يحدد على مستوى فك رموز اللغة المكتوبة. (Van Hout, Estienne, 1998, 242)

اعتبر هذا التعريف أن صعوبات تعلم القراءة هو ترجمة للاضطرابات الوظيفية، يتمثل في عدم القدرة على فك رموز اللغة المكتوبة.

أما كاتس " فيعرف صعوبة القراءة على أنه: اضطراب تطوري للغة وليس فقط خاص بالقراءة، حيث أنه يخص اكتساب اللغة، ويتميز بصعوبات التعبير، وهو اضطراب وراثي موجود منذ الولادة، يكون على المستوى الشفوي والكتابي (Habib.Rey.2000. 29).

لقد حدد "كاتس" خلال هذا التعريف ما يلي:

- صعوبة القراءة هي اضطراب في تطور اللغة.

- هذا الاضطراب ليس خاصا فقط بالقراءة وإنما يخص اكتساب اللغة،

- يتميز هذا الاضطراب بصعوبات التعبير.

- هذا الاضطراب هو اضطراب وراثي.

- هذا الاضطراب يكون على المستوى الشفوي والكتابي.

- تعريف "دومور نافات DemeurNavet" (1993):

الطفل المعسر قرائيا هو الذي يعاني من صعوبات في تعلّم اللّغة المكتوبة (القراءة)، رغم ذكائه العادي وت مدرسه المنتظم ، وخلوّه من الاضطرابات الحسية (السّمعية،البصرية) .

(Demeur Navet,1993:05).

يبين هذا التعريف أن الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يعاني أيضا من صعوبة تعلم اللغة المكتوبة، رغم أن ذكائه عادي وخلوه من اضطرابات سمعية أو بصرية.

- تعريف معجم علم النفس وعلوم التربية

يعتبر عسر القراءة بأنه تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صمّا أو فهم ما يقرأ، وليس لهذا التّعطيل صلة بأي عيب في النطق (نصرة جلجل، 1995، ص 13).

خلال هذا التعريف يتضح لنا أن عسر القراءة هو اضطراب وتعطل في القراءة الجهرية والصامتة وكذلك عدم القدرة على فهم ما يقرأ، بالرغم من خلوّ المعسر قرائيا من عيوب النطق.

-التعريف التربوي

يشير إلى اضطراب في جانب أو أكثر في أحد العمليات النفسية والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا يكون لها سبب عقلي أو سمعي أو حركي، بحيث لا تشمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة الأخرى.

(صالح حسن الداهري، 2005، ص 34).

لقد حدد هذا التعريف ما يلي:

- صعوبات تعلم القراءة هي اضطراب في جانب أو أكثر في أحد العمليات النفسية.
- يتمثل هذا الاضطراب في العجز عند تعلم اللغة، القراءة، الكتابة، التهجئة.
- هذا الاضطراب لا يكون له سبب عقلي أو سمعي أو حركي.
- هذا الاضطراب لا يشتمل على الأطفال ذوي الإعاقات العقلية.
- تعريف منظمة الصحة العالمية:

أنها درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من انحرافين معياريين من المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكاءه العام مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده (اني ديمون ، 2006، ص 15).

تعتبر منظمة الصحة العالمية أن عسر القراءة هو درجة منخفضة في دقة وفهم القراءة بمقدار انحرافين معياريين عن المستوى المتوقع، حسب عمر الطفل ومستوى ذكاءه بقياس مهارات القراءة والذكاء باختبارات مقننة على بيئة الطفل التعليمية.

- تعريف المنظمة العالمية للأعصاب

أنها خلل عند الأطفال الذين على الرغم من الممارسات الصفية يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتواءم وقدراتهم العقلية.

(أحمد السعيد، 2009 ، ص 29).

من خلال كل التعاريف المقدمة سابقا نستنتج أن صعوبات القراءة هي صعوبات في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي الذي لا تتخلله أي إعاقة عقلية أو حسية أو سمعية أو بصرية، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة وتتجلى في فشل التلميذ في اكتساب المهارة العادية في القراءة وفي تفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم له.

4.2.2 التطور التاريخي لصعوبات القراءة

اتسم مصطلح - العسر القرائي - بالعمومية فصار آنذاك يدل على الصعوبة البالغة في التعلم والتعرف على الكلمات المكتوبة التي يعاني منها الأطفال الأسوياء ماعدا تلك الصعوبات التي تم التسليم بأنها نتيجة خلل بنيوي عند الطفل .

وقد ساد الاعتقاد بأن أصول هذه المشكلة يكمن في "جهاز الإبصار المكاني" (systemvisual- spasal)

وحتمية معالجة - العسر القرائي - تكون وراء تقوية "جهاز الإبصار" باعتباره السبب المباشر للاضطراب.

ولعل "مورجان Morgan" (1986) يعتبر الرائد الأول لهذا الاتجاه، بحكمه طبيبا مختصا في أمراض العيون، أين تفرّد في الوصول إلى تعريف وصفي خاص بالعسر القراءة آنذاك، بعد ما عاين حالة طفل يشكو من الاضطراب رغم سلامة حاسة الإبصار، بمكانة اجتماعية عادية وغياب أي خلل أو جرح دماغي معيق للقراءة، ومع توفر درجة ذكاء عادية والذي بين في المقابل خطأ هجائية خطيرة (نصرة جلجل، 1995، ص24).

وقد اقتفت مجموعة أخرى من أطباء العيون الإنجليز أثر "مورجان" لتفسير الاضطراب أمثال: جلاسجو (Glasgo)، نيتليشب (Nettleship, 1896)، فيشر (Fisher, 1908)، ستيفنسون وتوماس (Stephenson, Thomas, 1905) (نصرة جلجل، 1995، ص24).

قبيل نهاية القرن العشرين عرفت الدراسات الخاصة بالعسر القرائي دفعا حقيقيا، حيث انكب السيكولوجيون والمربّون على البحث في ميدان الصعوبات القرائية ، وقد أقر جمهور الباحثين على الفضل الكبير لديبرون (Deaborn) في ذلك لما قدّمه لمجال القراءة ولعلّ بحثه "سيكولوجية القراءة" (1906) باكورة الدراسات الجادة في هذا المضمار، والذي شجع المحاولات تباعا والتي سنحاول ذكرها في النقاط التالية:

- نشر "هيوي" كتابه : سيكولوجية تعلم القراءة (1908).

- دراسة لجنة الكومنولث نشرت في مؤتمر "ملخص البحوث المرتبطة بالقراءة".

- إدخال "أورتون" (Orton, 1925) في نظرية الهيمنة الدماغية غير التامة، وبعد ذلك وخلال الثلاثين عاما التالية قام كل من "مونرو" (Monroe) "وفونرالد" (Enrالد) "وبندر" (Bender) بصياغة وترسيخ عمل "أورتون"، ومن ثم تطور مفهوم عدم القدرة على القراءة بسبب تأخر النضج (نصرة جلجل، 1995، ص 25).

يذكر "هاريس وسيباي" أنه من عام (1935-1995) سعى الكثير من المحللين النفسيين والإكلينكيين إلى تفسير عدم القدرة على القراءة، على أنه عرض للاضطراب الانفعالي وأكدوا أن "العلاج النفسي" هو الطريقة الناجعة لذلك.

أما "ليونج" (Leong, 1991) فإنه يعتبر الفترة الممتدة ما بين (1880-1991) هي فترة التوجه الجاد بالدراسات البالغة الأهمية في هذا المجال ولعل من بينها: علاقة الذكاء باختبارات التحصيل لتشخيص القاء الضعاف ، توزيع صعوبات القراءة...

(نصرة جلجل، 1995، ص 29).

من خلال كل ما سبق نجد أن مصطلح عسر القراءة قد مر بمجموعة من المراحل، حيث اتسم في البداية بالعمومية وساد الاعتقاد بأن أصوله تكمن في "جهاز الإبصار الحيز المكاني"، ورأت أن حتمية معالجته تكون وراء تقوية "جهاز الإبصار" ، وفي بداية القرن العشرين ركزت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي على القراءة كميكانيزمات آلية واستراتيجيات نمطية وتم إغفال التطرق لعسر القراءة، أما في نهاية القرن والعشرين اتسعت رقعة الدراسات الخاصة بعسر القراءة من طرف السيكلوجيين والمربين في البحث وقد نشرت مجموعة كبيرة من الكتب والدراسات الحديثة، ومن ثم تم تطوير مفهوم عدم القدرة على القراءة بسبب تأخر النضج.

5.2.2 أعراض صعوبات القراءة

قدم "ماكليج" (1970) قائمة لأعراض ترتبط بعسر أو صعوبة القراءة تتمثل فيما يلي:

- وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط ولكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها
- تظهر اضطرابات في تركيز الانتباه.
- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء التنسيق بين حركة اليد وحركة العين أو في صعوبة تمييز الشكل والأرضية أو عدم القدرة على التنظيم وإدراك العلاقات المكانية وغلق المدرك البصري في كل ذي معنى مفهوم .
- قصورا في الإدراك السمعي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات.
- قصور في عمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية.
- وصول المعلومات إلى المخ كمدخلات (الاستجابة) أي أن المثيرات (الحسية البصرية، السمعية واللمسية) التي يتلقاها التلميذ من البيئة والمعلمين لا ترسخ ولا يتم تذكرها عندما يقوم بعملية القراءة.
- ظهور اضطرابات في النطق بدرجة متفاوتة من الحدة مثل الحبسة واللججة وإبدال الحروف.
- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها وهي حالة تستمر حتى يتم علاجه (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 93).
- بالإضافة إلى عدة أعراض منها:
- الميل إلى قراءة الحروف والرموز بشكل مقلوب.
- قراءة كلمة بشكل صحيح ثم الفشل في التعرف عليها في سطر لاحق.
- كتابة الكلمة ذاتها في أشكال مختلفة دون التعرف على الشكل الصحيح.
- صعوبة في تدوين المعلومات.
- الصعوبة في فهم الوقت والزمن.

- الصعوبة في العمل بالأرقام المتسلسلة (ربيع محمد، 2008، ص114).
- يتميز المصاب بصعوبات القراءة بأعراض كثيرة، منها ما يطبع شخصيته ككل أثناء ممارسته اليومية، وأخرى تظهر أثناء قيامه بعملية القراءة، فالأولى تتمثل في: اضطراب في السلوك.
- عدم الرضا العام اتجاه نفسه وكذا اتجاه الغير.
- نقص الثقة بالنفس مع قابلية أو ميل إلى العزلة أو الانطواء.
- صعوبة في إقامة علاقات أو التواصل مع العالم الخارجي.
- عدم التركيز والميل الواضح إلى عدم التواصل.
- أما الثانية: فتتمثل فيما يلي:
- التعرف الخاطئ على الكلمة وتتمثل في: الفشل في استخدام سابق للكلام أو الشواهد الأخرى التي تدل على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية.
- قصور القدرة على المزج السمعي أو البصري.
- الإفراط في التحليل:
- تحليل ما هو مألوف من الكلمات.
- تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم.
- استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.
- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- تزايد الخلط المكاني (أي موضع الكلمات والحروف).
- أخطاء في بداية الكلمة.
- أخطاء في نهاية الكلمة.
- أخطاء في وسط الكلمة.

- القراءة في اتجاه خاطئ.
- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تشابهها.
- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر (محمد منير مرسى، 1984، ص253).
- جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل ما يلي:
- المعرفة المحدودة لمعاني المفردات.
- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها.
- عدم الاستفادة من القراءة من أجل التقييم.
- عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التفسير.
- الكفاية المحدودة في القراءة من أجل التثوق (محمد منير مرسى، 1984، ص254).
- جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية وتشمل:
- عدم القدرة على استخدام معينات التحديد لأماكن مواد القراءة.
- الافتقار إلى الكفاءة في استخدام المراجع العلمية الأساسية .
- الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها
- (محمد منير مرسى، 1984، ص255-256).
- القصور في قدرة التكيف مع المواد ذات محتوى تخصصي وتشمل:
- الاستخدام غير المناسب لقدرات الفهم.
- إلمام محدود بالمفردات المتخصصة.
- عدم كفاية نمو المفاهيم.
- صعوبة القيام بالأعمال التنظيمية.
- عدم القدرة على موائمة معدل السرعة ليناسب الغرض من قراءة المادة ومدى صعوبتها.
- ضعف القراءة البصرية ويشمل ما يلي:

- عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي.
 - الافتقار إلى القدرة على التجزئة المقروءة إلى العبارات.
 - عدم مناسبة السرعة والتوقيت.
 - التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية (محمد منير مرسى، 1984، ص 256).
- تتراءى صور صعوبات القراءة لدى التلاميذ في الجوانب الآتية:
- صعوبة قراءة مادة تتكون من مفردات تعلمها التلاميذ، ولكنها لم ترد في كتابهم المدرسي المقرر.
 - إخفاق بعض التلاميذ في قراءة نص من الكتاب المدرسي مقدمة له بصورة مغايرة لما وردت في الكتاب المدرسي.
 - صعوبة التحدث، أو الكتابة للمادة المقروءة بلغة التلاميذ الخاصة.
 - صعوبة إدراك معاني المادة الجديدة المقروءة (pialoux.p.1995.p189)
- ### 6.2.2 أنواع صعوبات القراءة: ومن أنواعها ما يلي:
- أ- النوع الأول: يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها.
 - ب- النوع الثاني: يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات وهؤلاء لا يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في تهجئتها عند الكتابة.
 - ج- النوع الثالث: يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) الصعوبات بالإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معا ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.
- (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 93).

7.2.2 العوامل المسببة لصعوبات القراءة

توجد عدة عوامل قد تؤدي إلى صعوبة القراءة نجد منها:

1.7.2.2 العوامل الجسمية نجد من بينها:

1.1.7.2.2 الاضطرابات البصرية والسمعية

ترتبط القراءة بالاضطرابات البصرية والسمعية فبعض التلاميذ لديهم صعوبات في الرؤية الأمر الذي يؤثر على إعاقة عملية القراءة فمن الأطفال من يعاني من عيب بصري شديد ومنهم من يستطيع القراءة ولكن باستخدام نظارة طبية إذا كان ضعف الرؤية راجعا إلى خطأ انكساري ولكن لا تفيد النظارة إذا كان العيب ناتج عن خلل بصري من غير عاهة عضوية ظاهرة ومن هنا تعتبر الحدة المنخفضة سببا محتملا للقراءة الضعيفة وبالمثل فإن الاضطرابات السمعية الحادة تكون سببا في صعوبات القراءة وذلك لأن حاسة السمع تتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ونطقها نطقا صحيح أثناء عملية القراءة ولذلك فإن أي اختلال أو اضطراب في الوظائف والسمعية من شأنه أن يؤثر على عملية القراءة.

(محمد عوض الله سالم، 2003، ص 147).

عيوب التحدث أن الاضطراب الوظيفي العصبي يؤدي إلى عدم القدرة على التحدث والقراءة فالخلل العصبي في مراكز اللغة بالمخ يؤدي إلى صعوبات في التحدث ثم إلى صعوبات في القراءة وكذلك فإن القراءة الشفهية أكثر صعوبة بالنسبة للشخص الذي يعاني من مشكلات في التحدث، أضف إلى ذلك هناك أمور أخرى تؤثر في عملية النطق، كالزوائد الأنفية المتضخمة وتضخم اللوزتين وتسوس الأسنان الأمامية وتشققات الشفة العليا، تجعل من الطفل لا يستطيع التحكم في الحروف والكلمات المنطوقة، وقد تكون عضلات اللسان وهو العضو الرئيسي في عملية النطق ضعيفة الأمر الذي يجعل تحركه صعبا.

2.1.7.2.2 اضطراب السيطرة الجانبية أو السيادة المخية: يقصد بالسيطرة الجانبية تفضيل

استخدام أحد أجزاء الجسم على الجانب الآخر (يد، عين، أذن، قدم) في أداء المهام الحركية أو

المعرفية أما إذا كان الشخص لا يوضح تفضيلاً مناسباً لعين واحدة أو يد واحدة أو قدم واحدة فإن هذا ما يعرف بالسيطرة المختلفة ويرتبط بهذين المفهومين ما يسمى بالارتباك الاتجاهي في معرفة اليمين واليسار فقد دلت نتائج عدد من الباحثين إلى أن هناك علاقة بين القدرة على القراءة والسيطرة الجانبية والمختلطة فالقارئ الجيد لديه يد مهيمنة، أما القارئ الضعيف هو قارئ لديه يد مختلفة السيطرة ومتعدد في قراءته بين اليمين واليسار.

(محمد عوض الله سالم، 2003، ص 147).

3.1.7.2.2 الخصائص الوراثية

يرى بعض الباحثين أمثال "باتمان وروبنسون" أن الخلل الوظيفي العصبي ناتج عن نضج جيني وخصائص وراثية وأنها السبب الرئيسي في 122 من صعوبات القراءة فالأطفال ذو صعوبات القراءة لديهم مشكلات وراثية تنتقل من جيل إلى آخر ويمكن تفسير ذلك في ضوء قابلية الاختلال الوظيفي الذي يصيب الجهاز العصبي وكذلك قابلية الاضطرابات السمعية والبصرية التوارثية ومن ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل إلى الشيوع داخل نطاق بعض الأسر (محمد عوض الله سالم، 2003، ص 18).

2.7.2.2 العوامل النفسية من بينها:

1.2.7.2.2. اضطرابات العمليات النفسية العقلية: لقد بين العلماء أن قصور نمو العمليات العقلية من قصور في الانتباه اضطراب في الإدراك السمعي والإدراك البصري وما يترتب عليه قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية ويمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 94).

2.2.7.2.2 انخفاض مستويات القدرات العقلية : منها مايلي

1.2.2.7.2.2 انخفاض نسبة الذكاء: إذن رغم أن صعوبات القراءة قد توجد مع العاديين في الذكاء إلا أنه قد ثبت أن التخلف العقلي نسبة الذكاء أقل من 70 درجة تسبب صعوبات في اكتساب اللغة نظراً لأن اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجربة والقدرة

على التعميم تقتزن بانخفاض نسبة الذكاء التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجربة والتصنيف والمقارنة وكلها مرتبطة بتمييز الكلمات وإدراك دلالتها.

2.2.7.2.2 انخفاض مستوى القدرة اللغوية: فقد أثبتت أبحاث العلماء ومنهم "ترسون" أنه توجد إلى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامة قدرات طائفية من بينها القدرة اللغوية ولها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك والتفكير (تكوين المفهوم) والتعبير اللغوي وفي معرض الحديث عن صعوبات اللغة نجد الأطفال يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونون قادرين على التعبير اللغوي بعضهم قد يكون لديه صعوبة في استخدام قواعد اللغة ولا ينطق لغة سليمة والبعض قد قادرا على الكلام بشكل آلي لكنه في نفس الوقت يعاني من صعوبة في تنظيم أفكاره.

3.2.7.2.2 انخفاض الدافعية: إذ أن الطفل الصغير قد يجد صعوبة في النطق والقراءة وهنا تابعين تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها ويقال أن رئيس وزراء بريطانيا الشهير وستون تشرشل الذي أشتهر بقدرته الخطابية وبلاغته لدرجة أنه حصل على جائزة نوبل العالمية في الأدب كان يعاني من صعوبة القراءة في طفولته وقد أحضرت والدته كتابا عنوانه "أقرأ دون أن تبكي تشجيعا له.

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 95).

3.7.2.2. العوامل البيئية: ومن بينها:

1.3.7.2.2 طرق التدريس: يرى العديد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة (باتمان) يرجع بالدرجة الأولى إلى تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو فعال وملائم، كم يرى أيضا (بلان روبلي) أن المدرس هو حجر الزاوية ومفتاح اكتساب تلميذه المهارات الأساسية الناجحة، بالإضافة إلى أن تقليص الزمن المخصص للقراءة سواء كانت قراءة مقصودة أو قراءة مرة في البرنامج الدراسي الأسبوعي يساهم إسهاما دالا في عدم تصحيح الأنماط المختلفة من صعوبات القراءة كما أن انحسار حماس المدرسين في التأكيد على أهمية

القراءة الجهرية والالتزام بالحصص المخصصة لها وإلزام التلاميذ بمتطلباتها كل هذا وغيره يشكل جانب من العوامل الهامة التي تقف خلف صعوبات القراءة كما يمكن أن يساهم بعض المدرسين في تفاقم صعوبات أو مشكلات القراءة لدى تلاميذهم.

(فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص425).

2.3.7.2.2 البيئة المنزلية: حيث يلعب تنمي المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الأسري الذي

قد يأخذ شكلا حادا في الحرمان الثقافي، بالإضافة إلى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها وعدم متابعتها لأداء أبنائها في الفصل الدراسي كلها عوامل تساعد في ظهور

صعوبات القراءة (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص95).

العامل الفيزيولوجي التشريحي لصعوبة القراءة: لقد جاءت الدراسات والبحوث النورولوجية التشريحية الرائدة والمهمة بموضوع الديسليكسيا مؤكدة منشأها العصبي ولا طالما أثار اهتمامها مسألة الفرق بين أدمغة القراء ذوي اضطراب الديسليكسيا وأدمغة غيرهم من القراء العاديين، حيث يذكر "مشال" أنه من المعلوم هناك اتفاق بأن طفل (6-8) سنوات بعد نهاية المرحلة التحضيرية، وقبل سن التمدرس غالبا ما لا يستطيع تعلم كل الحروف، يبدأ بأن يشرع في استخدام النظام المعرفي المعقد أين يستطيع ربط المعلومات البصرية وما يوافقها صوتيا وداليا.

وهذا معناه أنه يشرع أولا بتعلم قواعد التحويل (الخطي والنغمي) وبعد اكتساب خبرة التحويل ينتقل تدريجيا للتعرف على مجموعة الصور الخطية المشكلة للمقاطع ثم الكلمات وذلك دون التطرق لفك التشفير النغمي (حاج صبري، 2005، ص104).

أدى تقدم البحث العلمي والتقنيات العلمية إلى إمكانية قياس الفعاليات الدماغية عند أداء وظائف تفكيرية والتي تمكن من إظهار نماذج دماغية في حالة تنفيذ العمليات التفكيرية مكنت من الوصول إلى فهم الأشكال الدماغية المساوية إلى عدم نجاح مناطق دماغية معينة والتي تشكل الأجهزة الدماغية لعمليات القراءة والتعرف على الكلمات في عملية القراءة، الأفراد الذين يعانون من الديسليكسيا.

مقارنة بأقرانهم من القراء العاديين كما أن النتائج المتوصل إليها هو أن العلاقة بين النصفين الكرويين للمخ لدى الذين يعانون من الديسليكسيا هي علاقة مرضية غير طبيعية وهذا مردود التشوه الوظيفي للجسم التقني (له دور كبير في الربط بين الكرتين الدماغيتين وبالتالي السيطرة على المخ) (حاج صبري، 2005، ص 132).

إذن نستنتج مما سبق أن نقاط الاختلاف بين أدمغة الأفراد الذين يعانون من الديسليكسيا وأدمغة غيرهم من القراء العاديين كما يلي:

- تشوه في الباحات اللغوية الدماغية الخاصة (منطقة بروكا).

- قلة نشاط منطقة "فرنك".

- خصوصية في الجهة العليا للفص الصدغي.

- علاقة مرضية (غير طبيعية) بين النصفين الكرويين للمخ.

- تشوه الجسم التقني.

- صعوبة إدراك معاني المادة الجديدة المقروءة.

من المؤكد أن إتقان اللغة ، واكتساب مهاراتها أمر مرتبط ارتباطا وثيقا بكثرة القراءات المتنوعة ومع هذا فإننا نلاحظ فئة من التلاميذ يخفقون في الانطلاق القرائي في المراحل التعليمية المختلفة ، كما أننا نحس بعزوفهم ، وعدم رغبتهم وإخفاقهم في إدراك المعاني إدراكا سليما وبالتالي عدم تمكنهم من تلخيص المادة المقروءة، وعدم قدرتهم على تمثيل المعاني والأساليب التي حواها النص في أثناء قراءتهم الجهرية، إضافة إلى عزوف التلاميذ عن المطالعة الحرة، ناهيك عن انصرافهم عن الكتب المدرسية المقررة، ويرجع المربون أسباب هذه الظاهرة إلى مجموعة من العوامل أهمها:

4.3.7.2.2 عوامل ترتبط بالتلميذ

من الملاحظ أن فئة من التلاميذ لا تتقن القراءة، وبالتالي ينفرون منها ومن حصتها، بل إن بعضهم يدخل غرفة الصف وقد نسي، أو تناسى كتبه المقررة، وهذه الظاهرة لم تدهم واقع الطفل من فراغ، بل هناك أسباب تقف وراءها منها:

أ- العوامل الجسمية

ثبت أن التلاميذ الذين يعانون من علة جسمية، أقل قدرة من الطلاب المتعافين في التعلم، ذلك أن الطفل العليل كثير التغيب عن المدرسة، مما يؤدي إلى حرمانه من كثير من المفردات اللغوية التي تعينه في أحاديثه، وتساعد في القراءة وإدراك المقروء.

ومما يرتبط بالحالة الجسمية والصحية عيوب يعاني منها التلاميذ من مثل:

- **عيوب في الغدد:** حيث ثبت علميا أن هناك صلة قوية بين اختلال إفرازات الغدد والإخفاق القرائي لأن زيادة الإفرازات تسبب الخمول والكسل مما ينجم عنها عدم التركيز وانشغال الطفل بأمور خارجة عن نطاق الدرس.

- **عيوب السمع:** مما لاشك فيه أن التلاميذ المصابين بخلل في جهاز السمع كالالتهابات الحادة وما ينجم عنها من تشويش في الأذن، ففي هذه الحالة لا يستطيع التلميذ اكتساب اللغة بسهولة.

- **عيوب البصر:** من الحقائق أن التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات بصرية كطول النظر أو قصره، حتى وإن كان بإمكانهم تعلم القراءة إلا أن هذه العيوب تحد من انطلاقهم في القراءة كما أنها تسبب لهم الإزعاج.

- **عيوب النطق:** يعاني بعض التلاميذ من عيوب في النطق كاللثغة، التأتأة، الحبسة، قلب بعض الحروف، وهذه العيوب تجعل التلميذ يتردد في القراءة خوفا من نقد الآخرين وسخريتهم، مما يدفع به إلى إهمال المشاركة في عملية القراءة، فيؤدي ذلك إلى النفور منها والعزوف عنها وعدم الرغبة فيها.

ب. عيوب الاستعداد

تتمثل عوامل الاستعداد للقراءة في أمرين هما:

الأول: أن تعليم القراءة هو النشاط الرئيسي لتلاميذ الصف الأول.

الثاني: أن بداية تعليم القراءة تتعلق في الغالب بما يسمى العمر العقلي، حيث عرف "السن العمر على أنه متوسط العمر لكل من:

العمر العقلي: ويمكن الحصول عليه باستخدام اختبارات الذكاء المقننة.

العمر الزمني: وهو العمر الذي يبلغه التلميذ محسوبا بالسنوات ويمكنه من الشروع في تعلم القراءة.

الأعمار الخاصة بنمو العظام، ونمو الأسنان والطول ذلك أن هذه الأعمار تؤثر في قدرة الطفل على الاستعداد القرائي.

ج- الذكاء

أشير في غير موطن أن التلاميذ الأذكيا يتعلمون القراءة بشكل أسهل من أقرانهم الأقل ذكاء، ومع هذا فإننا نلاحظ أن التلاميذ الأذكيا ليسوا على درجة واحدة في عملية التعلم، إضافة إلى الذكاء نجد عوامل أخرى تؤثر في نجاح الطفل في عملية القراءة، وفوق كل هذا فإن اختبارات الذكاء لم تعط نتائج موحدة حيث أن التلاميذ لا يحصلون على درجات ثابتة في نفس الاختبار.

د- الحالة الاجتماعية

تتمثل في أن فئة من التلاميذ قد حرمو من أحد الوالدين إما بالوفاة أو الطلاق، فيكون وضع الأسرة بفقدان أحدهما تكون غير طبيعية، وهذا ما ينعكس على التلاميذ باضطرابات نفسية وعاطفية.

ضف إلى ذلك إقامة التلميذ في سكن غير مناسب ، كأن يكون ضيقا، رديء التهوية أو الإنارة، به الكثير من الأبناء، مما ينجم عنه الضجيج والفوضى وعدم الراحة.

الفقر ونسبة الأمية في الأسرة يورث التلميذ الإهمال والبحث عن الأمان المفقود، وبالتالي محاولة الهروب من واقعه، مما ينجم عنه النفور من التعلم بشكل عام والقراءة بشكل خاص.

(عبد الفتاح حسن البجة، 2005، ص126-192).

8.2 تشخيص صعوبات القراءة

يؤكد "فوجلر" وزملاؤه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم: (إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن

أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف، إن التقرير الدقيق مع التدخل العلاجي المانع يمكن أن يزيد من توقعات النجاح الأكاديمي للطفل الذي يعاني من عسر قرائي على الرغم من أن لديه قدرات عادية).

(نصرة جلجل، 1995، ص 37).

وقد تم تحديد ذلك من خلال مايلي:

1. تحديد العوامل المسببة:

- عيوب بصرية سمعية وعدم نضج إنفعالي.

2. تحديد حاجات القراءة:

- يحتاج أن ينمي بصورة ملائمة لتكنيكات التعرف على الكلمة.
- تعلم القراءة من أجل الافكار الرئيسية، أن يقرأ بهدف.

3. التصنيف:

- التوضيح للتلميذ والفرقة الخامسة والذي يكون لديه ذكاء أعلى من المتوسط ويقرأ عند مستوى الفرقة الثانية لديه عسر قرائي حاد.

4. تحديد المشكلة:

- التوضيح : لا يستطيع القراءة (نصرة جلجل، 1995، ص 38).

تخضع عملية تشخيص صعوبات القراءة إلى نفس محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، خاصة محك الإستبعاد ومحك التباعد لانهما حسب الأخصائيون الأكثر نجاعة وفعالية وبالتالي الأكثر استعمالا.

تشخيص التلميذ ذي صعوبات القراءة معناه تقييمه في مجموعة من الأبعاد هي : الذكاء، القدرة الادراكية، التحصيل الأكاديمي، النمو السلوكي، والنمو الانفعالي، لذا نجد عدة

تخصصات تشترك في تشخيصه بمقاربات مختلفة منها الطبية والنفسية والمعرفية والنفس عصبية والتربوية، ولكل منها وسائله وأدواتها.

(منى إبراهيم البودي، 2005، ص 36).

تشمل عملية تشخيص صعوبات القراءة المراحل التالية:

- إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة: يتطلب هذا الإجراء مجموعة

من الأدوات والوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها:

أ. **تاريخ الحالة:** تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ والصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات متنوعة من محيطه العائلي والمدرسي تتعلق بنموه، صحته وإذا ماواجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفوله.

ب. **الملاحظة:** ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم ولم بالسلوكات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسير القراءة مثل حركة الرأس والعينا، استعمال الإصبع لتتبع الأسطر، وضعية الجسم وطريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة، يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ.

(محمد عوض الله سالم، 2003، ص 35)

- إجراء تقييم تربوي شامل: يسمح بتحديد نقاط القوة والضعف لدى عسير القراءة لتحديد مجالات القصور، وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهارات مختلفة، وتتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية ووظائفه المعرفية، التي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية:

أ. **اختبارات القدرة العقلية:** تعتبر اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرات العقلية للطفل، وبلجاً للأخصائيون إلى إستخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكائه من أجل استبعاد حالات الإعاقة الذهنية وذلك حسب محك الاستبعاد في تشخيص ذوي

صعوبات القراءة أو محك التباعد، حيث أن التلميذ الذي يكون ذكائه (IQ) عادي يظهر تدني في تحصيله الأكاديمي من المحتمل معاناته من صعوبات القراءة.

يمكن لاختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات المتكاملة أو المتوافقة أي بطارية اختبارات أهمها:

- مقياس ستانفورد بينيه **Stanford - Binet** : يكون في شكل بطارية اختبار يتم تطبيقها فرديا.

- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال **Wechsler** : يتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية، يطبق فرديا ويعتبر أكثر الاختبارات استعمالا في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة.

- اختبار الذكاء المصور: وهو اختبار واحد يطبق فرديا وجماعيا. اختبار رسم الرجل: ل جودانوف: وهو من اختبارات الورقة والقل، يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.

بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية مثل بطارية كوفمان (**Kaufman**) لتقييم الأطفال، بطارية (**Woodcock-Johnson**)، اختبارات الذكاء غير اللفظي (محمد عوض الله سالم، 2003، ص 47).

ب. الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية): حسب محك التباعد، الطفل المعسور قرائيا هو ذلك الذي يظهر تأخرا في اكتساب مهارة القراءة لمدة سنتين مقارنة بزملائه في نفس الصف.

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وأشهر أدوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة، فهي تهدف لقياس مدى جودة تعلم القراءة كمهارة أكاديمية ومعرفة مستواه الفعلي من خلال تحصيله الحالي ومقارنته بمستواه المتوقع حسب قدراته العقلية أو بمستوى زملائه من نفس الصف (استنادا لمحك التباعد) ومن ثم تحديد جوانب ضعفه وعجزه.

- اختبارات التحصيل المقننة: هي الأكثر إستعمالا في مجال تشخيص صعوبات القراءة نذكر منها:

-Wechsler Individual Achievement Test (WIAT)

-Woodcock Jonson-Test Of Achievement

-Kaufman Test Of Educational Achievement(KTEA).

(Senger,2006kp 32)

- اختبارات التحصيل غير المقننة: وهي تلك التي يقوم المعلم بتصميمها بنفسه ويضع لها معيارا يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أولا لمهارة القراءة ومن ثم يحدد مستواه التحصيلي الفعلي الحالي.

(ديفيدل وودريش، 2005، ص 13).

ج. أحكام وتقديرات المدرسين: تقييم المعلمين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة والتتبع يمكن أن يشكل عاملا بالغ الأهمية في عملية التشخيص، خاصة في حالة تلقيهم تكوين خاص في هذا المجال واستعانتهم بمقاييس تشتمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال.

بعد حصول الاخصائي على المعلومات والبيانات اللازمة من خلال دراسة الحالة يمكنه وضع التشخيص السليم والدقيق لسبب العسر القرائي (أي طبيعة القصور)، نوعه، ودرجة شدته ومن ثم إقتراح الخطة العلاجية المناسبة.

(عمر محمد خطاب، 2006، ص 98).

يعد التشخيص خطوة أساسية أولية، ويبدأ بعد أن يتم الطفل ثماني سنوات وبعد سنتين من التمدرس في المرحلة الابتدائية، كما يجب أن تتطافر جهود مجموعة من الأخصائيين

بالإضافة إلى استخدام اختبارات عقلية كاختبارات الذكاء وأخرى تحصيلية قصد التشخيص الدقيق للحالة.

9.2 علاج صعوبات القراءة

تختلف برامج وأساليب علاج صعوبات ومشكلات القراءة لدى الأطفال وفقا لمجال هذه الصعوبات، ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها، وأكثر الطرق والأساليب شيوعا واستخداما مايلي:

1.9.2 علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها:توجد ثلاث طرق تستهدف علاج

صعوبة تفسير الرموز وقراءتها ، بعضها يبدأ بالحرف وبعضها يبدأ بالكلمة ، وبيانها على النحو التالي:

1.1.9.2 الطريقة الصوتية (طريقة جلينجهام) Gillingham: وتستخدم مع الأطفال

الذين لا يقدرّون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية، وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية أيضا بالطريقة الهجائية، وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على:

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف .

- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف .

- ربط حواس الطفل (السمع) مع سماع الطفل لصوته.

2.1.9.2 طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (طريقة فيرنالد Vernald) : تعتمد هذه

الطريقة على التعليم المتعدد الوسائط أو الحواس، أي الإعتماد على الحواس الأربعة حاسة البصر وحاسة السمع الحسحركية وحاسة اللمس في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباين الأفراد في الإعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات، أي تباين الأهمية النسبية لكل هذه الحواس لدى الأفراد.
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط، بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الإستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.
- يقع عبئ إستخدام هذه الطريقة على عاتق المدرس، حيث يتعين عليه أن يجعل التلميذ يرى الكلمة مكتوبة ويتتبعها بأصابعه ويقوم بتجميع حروفها (نشاط نفسي حركي) وأن يسمعها من المدرس وأقرانه، ويردها لنفسه بصوت مسموع، ثم يكتبها عدة مرات (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 473-474).

وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرؤوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض ، وتتم على النحو التالي:

- أن يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية.
- أن ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية.
- أن يتتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية.
- أن يتتبع الطفل الكلمة بأصبعه وفي هذا يستخدم حاسة اللمس، وهي تتطلب من كل من المعلم والطفل (التلميذ) ما يلي :
- يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على الورقة ، ويتتبعها الطفل بأصبعه كل جزء فيها و يكرر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها من الذاكرة بعد مسحها .
- يتمكن الطفل بعدئذ من قراءة الكلمة التي يكتبها المدرس، ويكتبها دون تتبع .
- يتعلم الطفل الكلمة المطبوعة بقراءتها و كتابتها .
- يتعلم الطفل كتابة الكلمة من الذاكرة دون الرجوع إلى النسخة الأصلية.

- يتعلم الطفل كلمة جديدة من خلال تشابهها مع كلمة سبق له تعلمها، أي يمتلك القدرة على التعميم.

3.1.9.2 طريقة هيج كيرك (hegg kirk) : وتصلح مع المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظّمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكّم في العملية التعليمية ويعطي الطفل تغذية رجعية ، تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال .

2.1.9.2 علاج صعوبة المادة المقروءة (الفهم): يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجملة إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها ويشمل هذا تفصيل الجوانب التالية:

- فهم معاني الكلمات أو المفردات وإدراك دلالاتها.
 - استخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى الكلمة أو المفردة إلى المعنى القائم بين المفردات، أو التعمق في إدراك الدلالة الإجرائية للكلمة، أو المفردة كما تحدد علميا.
 - القيام بعمليات الفهم المدرج الشامل لموضوع القراءة وهذا يتضمن ما يلي :
 - القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفصيلات .
 - القراءة من أجل معرفة الأفكار الرئيسية التي يتضمنها الموضوع المقروء .
 - تتبع سلسلة من الأحداث أو الخطوات في ثنايا الموضوع المقروء وتنظيم الأفكار الرئيسية في القطعة المقروءة للخروج بفكرة محورية.
 - تطبيق ما قرأ في حل المشكلات الحياتية أو الإجابة عن الأسئلة العلمية.
 - تقويم المادة التعليمية بزيادة وتنمية القدرة على التفكير الناقد والقدرة على التحليل والتركيب
- (حافظ نبيل عبد الفتاح ، 2000، ص 102.100) .

3.1.9.2 طريقة القراءة الاتقانية أو التصحيحية

وهي برنامج شديد الضبط في تعليم القراءة، تستخدم نموذجاً مباشراً للتعليم، وطريقة تركيبه لتعليم الأصوات والتحليل البنوي، وتؤكد هذه البرامج الطريقة التركيبية بالتعليم المباشر للعلاقات الفردية القائمة بين الصوت والصورة وتعليم الطلاب كيفية التأليف بين هذه العناصر ليكون كلمات، ويستفاد من برنامج القراءة الإتقانية في تعليم طلبة المرحلة الابتدائية، أما القراءة التصحيحية فيستفاد منها في تعليم الطلاب في الصف الرابع فما فوق الذين يعانون من صعوبات قرائية.

تبنى برامج القراءة الإتقانية والتصحيحية على المبادئ التالية:

- علم القاعدات بصراحة ووضوح.
 - هيء تمارين مكثفة لكل من هذه القاعدات.
 - هيء تمارين لأنواع مختلفة من السياقات، بحيث تتضمن كلمات مفردة أو في سياق.
 - قدم تغذية راجعة تصحيحية.
 - إدفع الطالب للاسهام النشط والمتكرر في التمرين.
 - علم المهارات بطريقة تراكمية.
 - استعن بنظام تعزيزي بما في ذلك نظام النقاط.
 - استعن بنظام المراقبة.
 - عندما يتعلم الطلاب مع المعلم يختم بقول: افعلوا كما أفعل، الفظو الكلمة، استعدوا، ويشير المعلم إلى كل حرف عندما ينطق الطلاب الصوت دون توقف بين الأصوات مثال: (ك ك ك ت ت ب ب ب) وعندما ينجح الطلاب في لفظ أصوات الكلمة يقول: والآن قولوها بسرعة ما هي الكلمة؟ (كتب)، حيث يشير المعلم إلى الكلمة ويلفظها الطلاب.
- (راضي الوقفي، 2011، ص427).

خلاصة

لقد حاولنا خلال هذا الفصل التطرق إلى صعوبات القراءة التي تعد من بين أهم مواضيع صعوبات التعلم، حيث تناولنا تعريفات مختلفة، وعرجنا بعدها إلى التطور التاريخي لهذا الاضطراب والمراحل التي مر بها، و الأعراض التي قد تكون على مستوى القدرات العقلية أو إنخفاض أو نقص الدافعية التي تظهر أعراضها ومؤثراتها في البطء في القراءة وأخطاء في القراءة الجهرية والتي تتمثل في الحذف، القلب، الإبدال والإضافة، والأسباب التي تتشارك فيها مجموعة من الأسباب والعوامل، كما تطرقنا أيضا إلى أنواع صعوبات القراءة ، التي تتمثل في عدة أنواع منها الصعوبات الصوتية، وصعوبات تتعلق بالادراك الكلي للكلمات، كما تطرقنا أيضا إلى العوامل المسببة لصعوبات القراءة، حيث نجد من هذه العوامل عوامل جسمية، وعوامل بيئية، وعوامل ترتبط بطرق التدريس. كما تطرقنا أيضا إلى تشخيص وعلاج صعوبات القراءة، لأن القراءة الجيدة تعد مطلبا من أهم متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل ليس في مجال اللغة فحسب، ولكن في مجالات العلوم المختلفة التي يتم قراءتها، فالتلميذ المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ، ونظرا لأن التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر سلبي على شخصية التلميذ مستقبلا.

3. اللغة واضطراباتها

تمهيد

1.3 ماهية اللغة

2.3 خصائص اللغة

3.3 المراحل النمائية لاكتساب

4.3 خصائص النمو اللغوي

5.3 أشكال اضطرابات اللغة

6.3 مؤشرات اضطرابات اللغة

7.3 مناهي تشخيص اضطرابات اللغة

تمهيد

تعد اللغة من أهم الوسائل التي تحقق التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، فبواسطتها تتحقق عملية الاندماج الاجتماعي، وهي الآلية العقلية التي عن طريقها تخزن المعلومات والمعارف وتحويل الصور الذهنية إلى رموز ودلالات لدى المرسل والمستقبل معا، وبواسطتها تتم عملية التعلم والتعليم، كما أنها تلعب دور الوسيط الثقافي المرجعي لأي أمة أو مجتمع بحيث تعتبر جزءا محوريا من مكونات هويتها وكيانيتها الثقافية والحضارية، لذلك نجد كل المجتمعات ترتبط بلغتها ارتباطا وثيقا.

أ. اللغة

1.3 ماهية اللغة

- لغة

تعريف معجم علم النفس

منظومة التواصل بين الكلمات بواسطة رموز اتفاقية، وأهم أشكال اللغة عند النوع الإنساني هي اللغة الصوتية، الكتابية، الحركات (فاخر عاقل، بدون سنة، ص 64).
ركز هذا التعريف في تعريفه للغة على أنها منظومة التواصل بواسطة اللغة الصوتية ورموز متفق عليها، أي أن اللغة نسق نظامي من الكلمات والرموز ولها عدة أشكال (صوتية، كتابية، حركات).

تعريف قاموس علم النفس "Sillamy"

نشاط للتعبير واتصال للفكر باستعمال الإشارات ذات قيمة تطابقية (اتفاقية) لكل الأفراد ضمن نفس الصنف وفي نفس الإطار المحدد (Norbert Sillamy.1995.P152) .
من خلال هذا التعريف يمكن أن نحدد ما يلي:
- اللغة نشاط للتعبير والاتصال عن طريق استعمال نسق من الإشارات المتفق عليها من طرف الأفراد من نفس الصنف والإطار المحدد لذلك.

جاء في قاموس المحيط هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

جمع لغات ولغون ولغا لغوا: تكلم وخاب وثريدته: رواها بالدسم والغاء: خيبة واللغو واللغا كالفتى: السقط وما لا يعتد به من كلام وغيره كاللغوي كسكري والشاة لا يعتد بها في المعاملة و (لا يؤخذكم الله باللغو) أي بالإثم في الحلف إذا كفرتم، ولغى في قوله كسعى ودعا ورضى: لغا ولاغية وملغاة: أخطاء وكلمة لاغية أي فاحشة واللغوي لفظ القطا لقي به كرضى لغا: لهج به والماء أكثر منه وهو لا يروي مع ذلك ، استلغ العرب: استمع لغاتهم من مسألة.

(الفيروز أبادي، 2005، ص1331).

وفي المنجد في اللغة والإعلام: لغا يلغو لغوا بكذا تكلم به، لغى يلغي بالأمر: لهج به، والظير بأصواتها: نغمت، استلغى فلانا: استنطقه واستمع لغته الغا: الصوت اللغة جمع لغى ولغات ولغون: الكلام المصطلح عليه بين كل قوم.

(المنجد في اللغة والإعلام، 2003، ص 726).

-تعريف معجم علم النفس: منظومة التواصل بين الكلمات بواسطة رموز اتفاقية، وأهم أشكال اللغة عند النوع الانساني هي اللغة الصوتية، الكتابية، الحركات.
(فاخر عاقل، بدون سنة، ص 64).

خلال هذا التعريف يمكن أن نحدد أن اللغة هي عبارة نسق من الرموز متفق عليها، وأن اللغة الانسانية أشكال مختلفة منها: الصوتية، الكتابية والحركات.

تعريف قاموس علم النفس ل"سيلامي:

نشاط للتعبير وإتصال الفكر باستعمال الإشارات ذات قيمة تطابقية(اتفاقية) لكل الأفراد ضمن نفس الصنف وفي نفس الإطار المحدد (Norbert Sillamy , 1995, p 152).

من خلال هذا التعريف نجد أن:

-اللغة نشاط فكري للتعبير والتواصل.

-اللغة استعمال نظامي للإشارات.

-اللغة ذات طابع تطابقي إتفاقي ضمن نفس الجنس والإطار المحدد لذلك.

تعريف Dictionnaire Actuel de leducatio

اللغة نظام إشاري خاص بمجال أونشاط معين. وجاء على شكلين:

-**تعليميا**: قدرة الكائن الإنساني على ترميز الواقع والإتصال به من خلال اللغة.

- **لغويا**: جملة الخصائص الكلمات أو الرموز المكتوبة (الخطية)، أو اللفظية (التعبيرية)،

والمجتمعة من خلال مجموعة من القوانين التي تهدف إلى الإتصال.

(Renald legendre, 1993, p 773).

يتضح لنا خلال هذا التعريف أن اللغة نظام إشاري خاص يتضح من خلال مايلي:

- تعليميا - لغويا

-القدرة على ترميز الواقع - الكلمات والرموز المكتوبة

-الإتصال المتكيف مع الواقع. - الكلمات اللفظية التعبيرية

- التجمع المنظم بناء على جملة القوانين الهادفة للاتصال

يتضح لنا من خلال التعاريف المقدمة سابقا أن اللغة لغة عبارة عن نسق من الرموز

والإشارات تم الإتفاق عليها، ولها عدة أشكال صوتية، كتابية وحركات، وهي نشاط فكري منظم

للتعبير والإتصال بين نفس أفراد النوع البشري الواحد.

- اصطلاحا

تعريف "بتريك ليمار Patrick Lemaire" (1999):

اللغة هي القدرة الإنسانية للاتصال، كما توجد أنظمة أخرى للاتصال عدا اللغة

(Patrick Lemaire.1999.P 305)

لقد جاء تعريف "بتريك غير محدد فقد اكتفى فقط بدراسة اللغة من حيث هي القدرة على

الاتصال فقط، كما أقر أيضا بوجود أنظمة أخرى للاتصال عدا اللغة.

تعريف "ميزوني Maison y" (1979):

اللغة المنطوقة أو المكتوبة أداة للاتصال يتميز بها الإنسان، وهي تخضع لأحكام وضوابط تتأثر بعوامل النضج والبيئة، فاللغة مجموعة من الرموز تستخدم للاتصال بين أفراد المجتمع الواحد من أجل تسيير الشؤون (نادية بعيي، 1998، ص 428).

لقد ركز هذا التعريف على اللغة المنطوقة أو المكتوبة باعتبارها أداة للاتصال، تخضع لضوابط وشروط تتحكم فيها كعوامل النضج والعوامل البيئية، كما اعتبرت مجموعة من الإشارات والرموز تستخدم للاتصال بين الأفراد في المجتمع الواحد.

- تعريف سهير محمد سلامة (2006): هي عبارة عن طريقة إنسانية متعلمة لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز اختاره أفراد مجتمع معين واتفقوا عليه (سهير محمد سلامة، 2006، ص 19).

نجد ابن خلدون عرف اللغة بكونها خاصية إنسانية وظاهرة اجتماعية وذلك من خلال أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانی ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم (عبد الرحمن ابن خلدون، 1981، ص 1056).

يرى دوسوسيور أن اللغة جزء من محدد من اللسان مع أنه جوهري - لاشك - أن اللغة نتاج جماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفرادها على ممارسة هذه الملكة. (فردينارد دوسوسيور، ترجمة يونيل يوسف عزيز، 1985، ص 27).

من خلال هذه التعريفات نجد أن اللغة الإنسانية عبارة عن نسق من الرموز والإشارات تم الاتفاق عليها، ولها عدة أشكال صوتية، كتابية وحركات، وي مجموعة من التقاليد الضرورية التي يتبناها المجتمع، حيث تعتبر نتاج جماعي، وهي خاصية إنسانية ونشاط فكري منظم قصد الاتصال والتواصل بين نفس أفراد النوع البشري.

2.3 خصائص اللغة

- اللغة سمة إنسانية، أي خاصة بالإنسان وحده.
 - اللغة صوتية، وهذه الخاصية تعني أن الطبيعة الصوتية للغة هي الأساس، بينما يأتي الشكل المكتوب لها في المرتبة التالية.
 - اللغة تحمل معنى وتعني هذه الخاصية أن اللغة تتكون من رموز لها معنى، يعرفها كل من المتكلم والسامع والكاتب والقارئ وبدون هذه المعرفة الثابتة للمعاني يصبح الاتصال صعبا إن لم يكن مستحيلا.
 - اللغة ذات نظام خاص، وتعني هذه الخاصية أن أية لغة تتكون من وحدات خاصة، وهذه الوحدات تحدث في أنماط ثابتة، فالكلمات العربية تشتق بطريقة خاصة، وترتب في الجمل ترتيبا مرتبطا بنظام العربية وحدها، وأي خلل في هذا النظام يؤدي إلى سوء الفهم أو انعدامه.
 - اللغة سلوك مكتسب، ومعنى هذا أن العادات اللغوية المختلفة يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، فالطفل يولد بدون أي معرفة باللغة لكن لديه استعداد لتعلمها.
- (عبد السلام يوسف الجعافرة، 2011، ص 152).
- ونجد من خصائصها أيضا ما يلي:
- أنها صوتية، أصلها النطق.
 - لها رموز عرفية يختارها وينظمها العرف الاجتماعي ولا يحكمها المنطق.
 - هذه الرموز تحمل دلالات ومعنى يعرفها المتكلمان .
 - لها نظام وأنها محكومة بقواعد تساعد على تنظيم عملية استعمالها.
 - أنها مركبة تتألف من وحدات لغوية وتخضع لقواعد تأليف الوحدات، الكلمات، الجمل.
 - أنها تمكن الإنسان من استبدال كلمة بكلمة في ملفوظ معين إذا تغير الموقف الذي يوجد فيه.
 - أنها تمكن الإنسان من التعبير عن الأحداث أو الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان.

- أنها مكتسبة من المحيط الذي نعيش فيه.
- كما أنها نامية حيث تتطور بشكل مستمر من حيث المفردات والقواعد وأنظمة الأصوات حتى تستجيب لتغيرات وتطورات المجتمع المتسارعة (بدرية سعيد الملا، 1994، ص 284).

3.3 المراحل النمائية لاكتساب اللغة

الراجح في الأمر أن الدراسات اللغوية الجادة لم تكن وليدة اهتمامات القرن الحالي فحسب، بل كان الطرح قائما منذ منتصف القرن الماضي، حيث تبنتها الدراسات اللغوية الملمة بالتعمق في معرفة العمليات العقلية التي تسمح للفرد باكتساب أو فهم (الكلمات، الجمل، الحوارات).

فاعتبرت دراسة العمليات العقلية الباطنية المطبقة في السلوك اللفظي، أهم الانشغالات الضرورية في السيكولوجية التعليمية الحديثة في نهاية القرن 19.

في حين أكد " Weendt " أن التأسيس النظري السيكولوجي للغة كان منذ (1880) في أول إصداره " Logique universelle et theorie cognitive "

ولعل أهم مصب للاهتمام في حقل الدراسات الحديثة هي حول كيفية اكتساب اللغة أو بالاحرى المراحل النمائية للاكتساب، والجدير بالذكر ان الفرد لن يتمكن من الظفر بناصية اللغة حتى يتدرج في مراحل تطويرية إكتسابية إلزامية، أين تبني كل مرحلة على جملة من الخصائص والسمات المتعلقة بها، علاوة على ذلك توفر مجموعة من العوامل والظروف المهيئة للاكتساب الصحي لها (costerman ,1980,p 8)

4.3 خصائص النمو اللغوي:

يمر النمو اللغوي بعدة مراحل حسب المراحل النمائية وهي كمايلي:

جدول رقم (01) يوضح خصائص النمو اللغوي

نمو الطفل	الخصائص النمائية
0-3 أشهر	صراخ غير متميز، صراخ متميز، أصوات عشوائية
4-6 أشهر	أصوات شبيهة بالكلام، يغلب عليها التصويت إستخدام الأحرف الصوتية، المناغاة
6-9 أشهر	إستخدام الأصوات للتعامل مع الآخرين
9-12 شهرا	تقليد الأصوات ومحاكاتها
سنة	نطق الكلمة الأولى
سنة ونصف	نطق جمل تتكون من كلمة واحدة أو كلمتين
سنتين	زيادة في دقة استخدام الأصوات والكلمات
3 سنوات	نطق واضح في، أخطاء في النطق تشكيل الأحرف الساكنة
4-5 سنوات	زيادة المحصول اللغوي واستخدام بعض الضمائر والصفات
6-8 سنوات	يصل إلى مستوى الكبار في النطق يتميز الكلام بالطلاقة والوضوح.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه القدرة الإنسانية تتكون من خاصيتين أساسيتين:

أ- الإبداع اللغوي: هي إنتاج عدد غير منتهى من الجمل إنطلاقا من وحدات قاعدية

محددة, 1999Patrick Lemair p304)

ب- التنظيم اللغوي: تخضع اللغة لجملية من القواعد التي تحدد تجمع الكلمات،

الأصوات فمن غير الممكن أن نكتب أو نتكلم بطريقة عشوائية.

1999Patrick Lemair p305)

3.5. بنية اللغة ومستوياتها

أ. بنية اللغة

تخدم اللغة في العادة وظيفتين رئيسيتين هما:

- أنها وسيلة اتصال بين الناس، وذلك في حالة كون كل من المتكلم والسامع يفهم نفس الكلمات.

- أنها تزودنا بنظام أو مجموعات من الرموز والقوانين التي من شأنها أن تسهل تفكيرنا، إن دراسة اللغة يتضمن شيئين هما: الصوتيات وعلم النفس.

فعلماء الصوتيات يهتمون بالوصف الرسمي لبنية اللغة بما في ذلك أصوات الكلام ومعانيها أما علماء النفس فهم يهتمون بمعرفة كيف نتعلم اللغة؟ وكيف أن هذه اللغة تقوم بوظيفتها، والجدير بالذكر أن هاذين النوعين من الدراسات لا يمكن إجراؤها بمعزل عن بعضها البعض فالمجال المسمى - بعلم الصوتيات-يستخدم أساليب الصوتيات والأساليب النفسية في دراسة العمليات العقلية المتعلقة باكتساب اللغة واستعمالها.

ويمكن أن نحدد بنية اللغة على أنها نسق تركيبى متناهي في الصغر والتعقيد والترابط، وهي كما يلي:

- **الفونيمات والمورفيمات:** جميع اللغات تقوم على أساس عدد معين من الأصوات الأولية تدعى " الفونيمات "، أما عن أصغر الوحدات ذات المعنى في بنية اللغة تدعى "المورفيمات" وهي جذور الكلمات والمقاطع الأولية واللاحقة في الكلمة

- **تركيب شبه الجملة وتعلم القوانين القواعدية:** إن القوانين تحكم تسلسل "الفونيمات" فالقواعد تحدد كيفية تكوين "المورفيمات" وكيفية تكوين الجمل من كلمات ، فالجملة يمكن تحليلها إلى عدة مستويات.

- **البناء السطحي والعميق للجملة:** البناء العميق هو الذي يشير إلى المقصود بالجملة أي إلى المعنى الفعلي لها، في حين البناء السطحي هو ذلك الترتيب الصوتي، أي إلى تركيب وصياغة الجملة (عبد الرحمن عدس وآخرون، 1998، ص258-260).

6.3 أشكال اضطرابات اللغة

تنتشر اضطرابات النطق بين الصغار والكبار، وهي تحدث في الغالب لدى الصغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بصورة صحيحة تختلف درجات اضطراب النطق من مجرد اللثغة البسيطة Lips إلى الإضطراب الحاد، حيث يخرج الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف والتشويه، وقد تحدث بعض اضطرابات النطق لدى الأفراد نتيجة خلل في أعضاء جهاز النطق مثل شق الحلق Cleftpalate ، وقد تحدث لدى بعض الكبار نتيجة إصابة الجهاز العصبي المركزي، فربما يؤدي ذلك إلى إنتاج الكلام بصعوبة أو بعناء مع تداخل الأصوات وعدم وضوحها كما في حالة عسر الكلام، وربما فقد القدرة على الكلام تماما في حالة البكم، كل ذلك يحتم على إختصاصي علاج اضطرابات النطق والكلام التركيز جديا على طبيعة وأسباب الاضطرابات أثناء عملية تقييم حالة الفرد، وغالبا يشمل علاج اضطرابات النطق أساليب تعديل السلوك اللغوي وحدها، أو بالإضافة إلى العلاج الطبي(فيصل العفيف، بدون سنة، ص 03).

وسنتطرق إلى كل شكل من الأشكال كما يلي:

أ. **الحذف:** يكثر هذا الشكل من عيوب النطق على الأطفال الصغار، كما أنه يتمثل في طريقة الكلام، تكون على شكل حذف بعض الحروف، من الكلمة، وهي عادة تبدأ مع الطفل الصغير في بداية كلامه، حيث إن الكلمات تكون غير مفهومة، ولا يستطيع الكبار تمييز ما يقول الطفل الصغير، ويقوم الطفل بحذف الجزء الأول من الكلمة أو المنصف أو الجزء الأخير.

كما يقصد به أيضا قيام الفرد أو الطفل بحذف أحرف من الكلمة مثلا عندما يقول خوف بدلا من خروف، أو خل بدل خلل، وهذه الظاهرة طبيعية عند الأطفال ومقبولة حتى الجيل الذي يدخل فيه الأطفال المدرسة، وبعد دخول المدرسة ينظر إليها بصورة أخرى تختلف عن الأولى(عصام حمدي الصفدي، 2007، ص 246).

ب.الإبدال: وهذا الشكل من عيوب النطق يكون على شكل أن يستبدل الطفل حرفا بأخر، مثل أن ينطق اللام بدل الراء، أو أن ينطق الشين بدل السين، وهذا النوع من الاضطراب قادرا على التغيير بسهولة، من خلال تدريب الطفل على النطق بشكل أفضل من قبل الأم أو الأب، أو قد يحتاج إلى اختصاصي النطق.

كما يقصد به أيضا قيام الطفل بتبديل حروف مكان آخر من حروف الكلمة، مما يؤدي إلى تغير المعنى أو يفقد الكلمة معناها، مثل قوله حشن بدل شحن، وهذه الظاهرة تكون مقبولة حتى جيل دخول الطفل المدرسة التي بدخولها تبدأ مرحلة جديدة في حياته تؤدي إلى تغير الكثير من الجوانب في شخصيته فتعامله مع نفسه ومع الآخرين، وبعد دخوله المدرسة تكون هذه الظاهرة غير مقبولة شيئا فشيئا،

كما يقصد به أيضا بالإبدال أن يبدل الفرد حرفا بأخر من حروف الكلمة ستة بدلا من سكتة وتعتبر ظاهرة إبدال الحروف في الكلمة أمرا طبيعيا ومقبولا حتى سن دخول المدرسة ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد ذلك من العمر (عصام حمدي الصفدي، 2007، ص 302).

ج.التحريف: هو حدوث اختلاف بسيط بين طريقة لفظ الحرف في حالة الاضطراب مع طريقة لفظه الأصلية، أي أن الشخص المصاب قام بتحريف بسيط للحرف عن موضعه، ولكن يبقى الحرف قريبا من الحرف الأصلي، أي أن التغيير لا يكون كبيرا كما في الحالات الأخرى، لذلك فإن اختصاصيو اللغة اختلفوا في إدراج هذا النوع تحت مسميات اضطراب اللغة، حيث إن التغيير الحاصل على طريقة النطق لا يختلف كثيرا عن طريقة النطق الأصلية.

هو نطق الصوت بطريقة خاطئة مثل كلمة (طيارة) تنطق (إيرارة)، وأكثر الأصوات تأثيرا بهذا الإضطراب هي الأصوات الساكنة مثل (ف.ب.ش.ذ)، حيث تكثر الأخطاء مع حدوث الكلام التلقائي (محمد محمود النحاس، 2006، ص 98).

وهو أيضا أن ينطق الفرد الكلمات بالطريقة غير المألوفة في مجتمع ما وتعتبر ظاهرة التشويه في نطق الكلمات أمرا مقبولا حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعتبر كذلك فيما

بعد، ويبدو أن عيوب تحريف النطق تنتشر بين الأطفال الأكبر سنا وبين الراشدين أكثر مما تنتشر بين الأطفال الأكبر سنا وبين الراشدين أكثر مما تنتشر بين صغار الاطفال.

(عصام حمدي الصفدي، 2007، ص 265).

د.الإضافة: هذا النوع من اضطرابات اللغة غير منتشرة بصورة كبيرة، حيث إن هذا النوع يتمثل في إضافة حرف أو أكثر على الكلمة المراد النطق بها ولكن يعتبر من عيوب النطق، لا يحتاج اضطراب اللغة إلى الكثير من الخوف، حيث إن الفرصة في تغيير هذا الاضطراب ومعالجته أصبحت متاحة وبأقل تكلفة وتحت جميع الظروف، فقد باتت طريقة معالجة طريقة كلام الشخص المصاب، وإن كان السبب متعلقا بأحد المشاكل العضوية، فكل ما يجب القيام به هو معالجة المشاكل العضوية (42; 13-10-2020,30, linajuaidi2015, http://mawado3.com)

7.3 مؤشرات اضطرابات اللغة

حتى يتسنى لفريق العمل المتعدد التخصصات والمتكامل النشاطا، العمل في إطار علمي دقيق وجب الوقوف على تشخيص دقيق خاص وشامل للحالات المضطربة، والتي لن يقوم أساسه إلا على معاينة السلوكات الظاهرة.

ولعل أهم المؤشرات الكلامية واللغوية الدالة على السلوك اللغوي المضطرب إحداث أصوات معدومة الدلالة يقوم بها الطفل كوسيلة تخاطب وتفاهم، وإما أن يأخذ مظهرا آخر هو التعبير بالإيماءات والحركات الجسدية على اللغة الشفهية (مصطفى فهمي، 1975، ص 45).

أهم المؤشرات الظاهرة للسلوك اللغوي المضطرب

- لا يتكلم - لا يكلمه الآخرون إلا نادرا.
- لا يستوعب حتى الجمل البسيطة - لا يتعرف على الشيء من وصفه لفظيا
- لا يستطيع أن يصف الناس والأماكن والأشياء بوضوح - يسئ استعمال اللغة
- لا يستطيع تفسير التعليمات - لا يتحدث بطلاقة.

- يحرك لسانه، رأسه، ذراعيه عند التحدث. - يخل من تواصله مع الآخرين.
(سعيد حسني العزة، 2001، ص 166-167).

الجدول رقم (02) يوضح التصنيف الطبي لإضطرابات اللغة

الشكل	السبب	الاضطراب
- الاضطرابات الحسية الكلامية (نقص في إنتاج الكلام واللغة).	-الدماغ	- اضطرابات لغوية
شلل رخو تشنجي (التأتأة)	اضطرابات حركية في العضلات الخاصة بالنطق	- اضطرابات لفظية
صعوبة فهم الصوت	مرض الحنجرة وأوتارها	- فقدان الصوت
مرض الذهان (كلام، تفكير مضطرب)	عدم إكمال وظائف الدماغ	- اضطرابات كلامية

(سعيد العزة، 2001، ص 126-127).

جدول رقم (03) يوضح مظاهر الإضطرابات اللغوية وأنواعها

مظهر الاضطراب	نوعه	شكله
اضطرابات النطق	1. الإبدال	إستبدال حرف مكان حرف آخر.
	2. الحذف	قد يكون مقبولا حتى سن 6 سنوات لكنه مرضيا بعد ذلك
	3. الإضافة	حذف حرف أو أكثر
	4. التشويه	إضافة حرف جديد إلى الكلمة المنطوقة
اضطرابات الكلام		يكون النطق مشوها
		ضعف المحصول اللغوي وتأخر الكلام
		التردد في النطق
		إعتقال اللسان (اللججة)
		الكلام الانفجاري الحاد
		ترديد الكلمات دون مبرر
		السرعة الزائدة في الكلام
		بعثرة الحديث
		تدفق الكلام
		تطاير الأفكار أثناء الكلام

اضطرابات اللغة	تأخر زمن ظهور اللغة	يتأخر ظهور الكلمة الأولى للطفل مقارنة بالعمر الاعتيادي
		مشاكل في الاتصال الاجتماعي
		مشكلات في القراءة والكتابة
	فقدان المقدرة على فهم اللغة وإصدارها	لا يستطيع الطفل أن يفهم اللغة المنطوقة
		لا يمكنه التعبير لفظيا عن نفسه
	صعوبة الكتابة	غياب القدرة على الكتابة الصحيحة
		يكتب في مستوى أقل بكثير من المتوقع
	صعوبة التذكر والتعبير	صعوبة تذكر الكلمة المناسبة
	صعوبة فهم الكلمات والجمل	صعوبة فهم الكلمات المسموعة
	صعوبة القراءة	تكون القراءة دون المستوى المتوقع لها
	صعوبة تركيب الجمل	صعوبة التركيب من حيث القواعد لإعطاء المعنى الصحيح
		صعوبة وضع الكلمة المناسبة في مكانها
اضطرابات الصوت	اضطراب الطبقة أو اضطراب الإيقاع الصوتي	ارتفاع الصوت الصوت المرتعش الفواصل في الطبقات الصوتية
	الصوت الخشن	/
	الصوت الهامس	/
	الخنخة	/
	الصوت الطفلي	/
	إنعدام الصوت	/

(سعيد الغزة، 2001، ص 126-127).

8.3 مناحي تشخيص اضطرابات اللغة

إن تعثر الطفل في أول موقف تواصل مع أفراد العالم المحيط يمثل ضربة قاضية حقيقية في مساره المستقبلي، بل وتبقى الوصمة النفسية سالبة الأثر خاصة إذا إستمر هذا الوضع معه ضمن كامل المراحل النمائية الأخرى فيعتبر الطفل نفسه لا محالة عاجزا غير متكيف مع أقرانه من نفس الجيل الزمني، هذا الذي يسفر تدريجيا عن اضطرابات نفسية حادة مزمنة، قد تعود على جملة سلوكياته الاجتماعية بالسلب، فيدخل بذلك بؤرة الشواذ.

والأرجح أن حدة المشكلة وتفاقمها لم تترك مكانا للدراسات السيكولوجية الجادة إلا بضرورة تبني منهجا تشخيصيا علميا، وذلك بالعودة لمقاييس التشخيص اللغوي قصد تطوير المشكلة، ويتمثل الهدف الأساسي لها في جمع معلومات عن البناء اللغوي لدى الفرد ومحتواه، دلالات الألفاظ، استخدام اللغة، نطق الكلام، الطلاقة اللغوية.

أما عن المسار العلمي للتشخيص فيتمثل في تحديد طبيعة اضطراب التواصل ومعرفة مدى قابليته للعلاج، ويتطلب ذلك دراسة حالة الطفل التي يجب أن تحتوي على المظاهر النمائية والتطورية (سعيد العزة، 2001، ص136).

في حين قياس العوامل النفسية المرتبطة بالاضطرابات اللغوية فهي على خمسة مناحي موضحة كمايلي:

- المنحى التشخيصي العلاجي

- دراسة خصائص الفرد السلوكية:خلل فيزيولوجي، نمائي، اضطراب نفسي.

يركز الأسلوب العلاجي على:

- تحليل المهارات الكلامية واللغوية للفرد.

- تحديد مواطن الضعف لدى الفرد.

-المنحى السلوكي التعليمي

مبادئ التعلم السلوكي الإجرائي:

- تحديد المثيرات البيئية واللفظية ذات العلاقة بالاضطراب التواصلية.

- تحديد المفردات وطرق تعديل السلوك.

- المنحى التفاعلي بين الشخص:

- تحديد مواطن الضعف والقوة: من خلال تنظيم الأنماط السلوكية المناسبة لدى الفرد.

- المنحى النفسي التحليلي :

- العودة إلى اللاشعور أنه أصل الاضطراب:

- تحديد العوامل النفسية والانفعالية ذات العلاقة بالاضطرابات التواصلية .
- إخراج الأفكار اللا شعورية المكبوتة إلى ساحة الشعور .
- ضرورة الإستعانة بالاختبارات الإسقاطية، الدراما .
- المنحى البيئي الشمولي:
- دراسة الخصائص الشخصية والبيئية:
- تقييم ديناميات الشخصية لدى الفرد.
- مهارات غير اللفظية.
- مهارات التواصل الاجتماعي (سعيد العزة، 001، ص 135 - 137).

خلاصة

تعد اللغة من أهم الوسائل التي تحقق التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، فبواسطتها تتحقق عملية الاندماج الاجتماعي ، وهي الآلية العقلية التي عن طريقها تخزن المعلومات والمعارف وتحويل الصور الذهنية إلى رموز ودلالات لدى المرسل والمستقبل معا، وبواسطتها تتم عملية التعلم والتعليم ، كما أنها تلعب دور الوسيط الثقافي المرجعي لأي أمة أو مجتمع بحيث تعتبر جزءا محوريا من مكونات هويتها وكيانيتها الثقافية والحضارية ، لذلك نجد كل المجتمعات ترتبط بلغتها ارتباطا وثيقا فتسند لها القوانين وتضع لها السياسات من أجل المحافظة عليها عن طريق تعليمها لأفرادها لتمكينهم من التحكم فيها والمحافظة عليها.

4. اللغة الامازيغية

تمهيد

- 1.4 الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري
- 2.4 تعريف اللغة الامازيغية
- 3.3 خصائص اللغة الامازيغية
- 3.3 الفصيلة اللغوية للغة الامازيغية
- 5.4 الشروط المتوفرة في اللغة الامازيغية
- 6.4 خصوصية اللغة الامازيغية
- 7.4 العوامل المساعدة في الحفاظ على اللغة الامازيغية
- 8.4 لهجات اللغة الامازيغية
- 9.4 المستويات اللسانية
- 10.4 الكتابة الامازيغية
- 11.4 بيداغوجية تعليم اللغة الامازيغية
- 12.4 الكفاءات وأهداف التعليم
- 13.4 توجهات منهجية وبيداغوجية لتعليم اللغة الامازيغية
- 14.4 مسعى التعليم/التعلم

تمهيد

تعتبر الامازيغية مقوما أساسيا في الهوية الجزائرية ورافدا مهما من روافدها التاريخية وتعد لغة وطنية في الجزائر بموجب قرار دستوري، وبعد 20 سنة من إقرار تعليمها بالمؤسسات التربوية سجلت اللغة الامازيغية حضورها في عدة ولايات من الوطن.

غير أن تعليم الامازيغية في الجزائر يواجه مشاكل كثيرة منها ما هو متعلق الأساتذة وأفاق تدريسها وبالحرف الذي ستكتبه، حيث يدفع البعض باعتماد حرف "تفيناغ" الامازيغي فيما يطالب آخرون باستعمال الحرف اللاتيني بذريعة عالميته أو الحرف العربي، كل هذا في وقت يتسائل فيه كثيرون ما إذا كانت ستصبح هذه اللغة يوما ما لغة علم ومعرفة.

رغم الجهود المبذولة من طرف أساتذة اللغة الامازيغية في تدريس اللغة الامازيغية على الصعيد الوطني، لكونها لغة رسمية في البلاد ولها قانون تنظيمي يؤطرها ولكونها أيضا إرثا تاريخيا إلا أن تدريس هذه اللغة في المنظومة التعليمية يعيش وضعية متردية ويتخبط في مجموعة من المشاكل والإكراهات التي تعرقل سيرورة تدريسها والتي يكون أستاذ اللغة الامازيغية ضحيته، هذه المشاكل والعراقيل نتجت عن عدم إعطاء الأهمية التي يستحقها تدريس اللغة الامازيغية من طرف المسؤولين وكذا عدم تعميمها أفقيا وعموديا ثم قلة المناصب الخاصة بهذه اللغة المطلوبة في مباريات التربية والتعليم، وعدم وضوح القوانين التنظيمية التي توطر تدريسها بالإضافة إلى التعامل السلبي من طرف مختلف المسؤولين التربويين ضد تدريس اللغة الامازيغية ثم قلة المفتشين المتخصصين في اللغة الامازيغية.

1.4 الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري

قبل الخوض في تفاصيل إستراتيجية تعلم اللغة الامازيغية في المدرسة الجزائرية خاصة بعد إدراج هذه الأخيرة ضمن المناهج والمقررات الدراسية واعتبارها لغة رسمية ثانية بعد اللغة العربية، نتطرق أولا إلى تقديم حوصلة حول الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري، وعليه يعتبر المجتمع الجزائري من بين المجتمعات المصنفة لغويا حسب الدكتور أمين يونس فهو من

المجتمعات ذات اللغة المميزة، باعتباره يتوفر على عدة لغات مستعملة من قبل أفراد المجتمع، إلا أنه لا يعترف رسميا إلا بلغة واحدة كلغة رسمية ووطنية وهي اللغة العربية في التعليم والإدارة والإعلام وبعض القطاعات الاقتصادية والمعاملات الرسمية، مع الإشارة إلى القرار المتخذ في السنوات الأخيرة حول الاعتراف باللغة الأمازيغية كلغة رسمية وطنية ثانية، فنجد الكثير من اللغات واللهجات المستخدمة في المجتمع الجزائري نجد منها:

اللغة الأولى لأفراد المجتمع الجزائري: نظرا لتنوع التركيبة الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري لا يمكن لنا التسليم بأن هناك لغة واحدة لكل أفراد المجتمع الجزائري بل هناك نوعان وهما:

- **اللغة البربرية أو الأمازيغية:** هي أول لغة مكتسبة لدى غالبية سكان شمال إفريقيا، وهي تنتمي إلى اللغات السامية الشامية، والأمازيغية هي الأخرى تحتوي على عدة لهجات تشكل عناصر مكونة للكثير من مناطق الوطن وهي (القبائلية بمنطقة القبائل بكل أنواعها، الشاوية بمنطقة الأوراس والمزابية بمنطقة ميزاب، والتارقية بتمنراست وجانات وإليزي، الشنوية بمنطقة تيبازة، شمال البليدة، الزنيتية بتميمون وأدرار والشلحية القريبة من الشلح المغربية بجنوب منطقة وهران (Malika Koudache.2003.8-9))

- **اللهجة العامية العربية:** وهي الأخرى تتنوع بتنوع مختلف الدول العربية وبتنوع المناطق داخل الوطن الواحد كالجزائر مثل (العامية العاصمية نسبة لسكان الجزائر العاصمة والعامية الوهرانية والعامية القسنطينية، والعامية السطايفية والعامية العنابية وغيرها)، وهي تستعمل في الخطاب الشفوي اليومي (Malika Koudache.2003.10)

- **اللغة الثانية لأفراد المجتمع الجزائري:** نظرا للظروف التاريخية والاستعمارية التي عاشتها الجزائر طيلة قرن ونصف من الزمن تحت ظل الاستعمار الفرنسي، ورثت وضعا لغويا مختلفا عن واقع بعض الدول العربية لذلك نجد لغتين في المرتبة الثانية وهما اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية.

- أول لغة ثانية للجزائريين: تعتبر اللغة العربية الفصحى أول لغة ثانية بالنسبة للجزائريين يتم تعلمها في المدرسة منذ سن الدخول إلى المدرسة، وهي لغة الصحافة ووسائل الإعلام ولغة الكتب العلمية والأدبية وهي اللغة الوطنية والرسمية.

- ثاني لغة ثانية للجزائريين: فمنذ عقود من الزمن كانت ومازالت اللغة الفرنسية تحتل مكانة خاصة لدى الطبقات الاجتماعية الميسورة من الجزائريين في المدن الكبرى حتى أصبحت بالنسبة إليهم لغة التواصل اليومي والتميز الثقافي، كما أنها لغة المعاملات الإدارية والاقتصادية في الكثير من القطاعات الخدمية والانتاجية والصناعية وحتى التعليمية منذ الاستقلال إلى سنوات الثمانينات وبداية التسعينات أين احتلت الصحافة باللغة الفرنسية حيزا كبيرا من القراء

(M ben rabeh,1996 ,p59)

- ثالث لغة ثالثة للجزائريين: يضاف إلى ما ذكر سابقا من خلال مرسوم رئاسي صدر سنة (2005) تم اعتماد اللغة الأمازيغية كلغة وطنية، يمكن للمتعلمين من مختلف مناطق الوطن تسجيل أبنائهم بصفة اختيارية من أجل تعلم هذه اللغة، وهي تعتبر لغة ثالثة بالنسبة لمتعلميها. سيتم خلال هذا المحور التركيز على اللغة الأمازيغية

2.4 تعريف اللغة الأمازيغية

تعد اللغة الأمازيغية لغة قديمة جدا وهي تتميز بأنها لغة صامتة (consonantique) وكانت في البداية تكتب منفصلة في الاتجاهات كلها من اليمين إلى الشمال ومن الشمال إلى اليمين، ثم من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى وكانت هذه الكتابة المعروفة باللوية أو الليبية في لغات القارة الإفريقية، إلى جانب الكتابة الإثيوبية المعروفة بالمرونة، كما أنها مصنفة ضمن أقدم لغات العالم (بوزياني الدراجي، بدون سنة، ص37).

فاللغة الأمازيغية: هي لغة وطنية في الجزائر، وتعتبر من المقومات الأساسية للشخصية الوطنية ودعامة أساسية، وتغطي جزء كبيرا من الوطن، وهي ذات طابع فوري يتحقق بها التواصل بين الجماعات اللغوية الأمية منها والمتقفة (أحمد مختار عمر، 1971، ص23-24).

تعتبر اللغة الامازيغية لغة محلية، تتفرع عنها لهجات مختلفة من منطقة لأخرى، ولكن منها أوضاعها التي تميزها عن الأخريات (لاصب وردية، 2000، ص65).

اللغة الامازيغية من أعرق اللغات في العالم وهي لغة بأتم معنى الكلمة وعلم الألسنة لا تفاضل بين لغة وأخرى منطوقة أو مكتوبة، أي بمعنى أن هذه اللغات تؤدي وظيفة أساسية وهي وظيفة الاتصال بين الناس (محمد مرداسي، 1993، ص98).

- **تعريف محمد الكوفي (2014):** اللغة الامازيغية أداة مصممة بإتقان للقيام بأغراض عديدة من وصف للأشياء والأماكن والأفكار إلى نقل للأخبار والخبرات، مما يجعل أمر التعلم أمرا بسيطا وسهلا وأكثر كفاءة، إضافة إلى دورها الهائل في تسهيل التواصل بين الناس وبالتالي إمكانية التعاون ونسج علاقات اجتماعية متبادلة تكون ضرورية لقيام أي مجتمع. (محمد الكوفي، 2014، ص120).

3.4 خصائص اللغة الامازيغية: تتمثل خصائص اللغة الامازيغية في ما يلي:

- الابتداء بساكن وتتابع: مثل: "تزاليت" بمعنى الصلاة، "تفاوت" بمعنى النهار.
- قد ينقلب تاء التانيث تكون في أول الاسم لا في آخره، وقد يختم الاسم بتاء كذلك لكن - لا بد - من تاء في أوله كقولهم "تامطوت" بمعنى امرأة، "تامورت" بمعنى الأرض.
- يكثر بدء أسمائها بالهزة مثل "أجنا" بمعنى السماء.
- الفعل فيها اسم والاسم فعل.
- علامة التنثية فيها كلمة وليست حرفا للتنثية مثل: "إثري" بمعنى النجم، ومعناه اثنان من النجوم.
- الماضي يبدأ بالياء مثل "يوسد" بمعنى جاء والمضارع والأمر بالهمزة وقد يكون الأخير من دون همزة كما في العربية ومثاله "أسو" أو "سو" بمعنى أشرب.
- عدم وجود أدوات أو سابقة "أل" الموجودة في البربرية الحديثة فمأخوذة من العربية، وجود علامة للمذكر ويبدأ ب"أ" أو "إ".
- تشكيل المستقبل عن طريق إضافة السابقة d-ad للماضي.

- الضمائر نوعان متصلة كاللواحق بالأسماء أو الحروف أو الأفعال ومستقلة باعتبار كل منها فاعلا لفعل.
- هناك فرق في الصيغة بين الضمير المتصل المباشر وغير المباشر.
- الأفعال التي تنصب مفعولين تشكل عن طريق السابقة (s) للجزر.
- الجمع يشكل عن طريق تغيير داخلي أو تغيير خارجي.
- الصفات تتبع الأسماء في التنكير والتأنيث وغيره.
- يقع الفعل أو الجملة ثم الفاعل ثم المكملات.
- بالإضافة إلى ذلك نجد حروف في اللغة الأمازيغية لا نجدها في اللغات السامية مثل:
- حرف "v" ومثاله كلمة "ived" ومعناها وقف.
- حرف "e" ومثاله كلمة "yenna" ومعناها قال.
- حرف "p" ومثاله كلمة "ippa" ومعناها نضج.

4.4 الفصيلة اللغوية

من المعروف أن الفصيلة السامية تشمل مجموعة من اللغات أولها: الكنعانية التي كان يتكلم بها سكان الشام (الأردن، وفلسطين، ولبنان، وسوريا)، وهي بدورها تضم مجموعة من اللهجات كالأجريتية والكنعانية القديمة، والمرابية، والفينيقيّة، والعبرية. واللغة الثانية هي الآرامية ومقرها الجزيرة والعراق والشام أيضا، وشملت هذه اللغة المجموعة الشرقية بما فيها اللهجات السائدة في العراق، وشملت المجموعة الغربية منها اللهجات الباقية المستخدمة في سورية وفلسطين وشبه جزيرة سيناء، ومن اللغات الأخرى للفصيلة السامية نذكر: العربية الشمالية والعربية الجنوبية، فالعربية الجنوبية تضم اللغة القحطانية أو اليمنية القديمة، وهي بدورها تضم أربع لهجات ألا وهي: المعينية، والسبئية، والحضرية، والقبتانية، وتشمل كذلك لغة الحبشية السامية التي تنقسم كذلك إلى الجغرية، والأمهرية، والتيجرية.

أما العربية الشمالية فإننا لا نكاد نعرف شيئا عن نشأتها والمراحل التي اجتازتها في عصورها الأولى، وهي قسمان: العربية البائدة التيلا يتجاوز أقدم ما وصلنا من نقوشها القرن

الأول ق.م، والعربية الباقية التي تجاوز آثارها القرن الخامس بعد الميلاد". أما الفصيلة الحامية فتتكون من البربرية والكوشيتية والمصرية، ومن هنا فاللغة العربية لغة سامية، بينما البربرية لغة حامية.

وعلى الرغم من هذا التمييز في شجرة اللغات واللهجات، فثمة روابط متينة وكثيرة بين اللغات السامية واللغات الحامية مادامت مشتقة من نفس الشجرة السامية الحامية، ومادام البرابرة من أصول حميرية يمنية، ومادامت اللغة العربية والأمازيغية تنتميان إلى اللغة التحليلية " المتصرفة التي تتغير أبنيتها بتغير المعاني وتحلل أجزائها المترابطة فيما بينها بروابط تدل على علاقاتها".

وإذا كان الكثير من الدارسين اللغويين في مداخلاتهم وأبحاثهم اللسانية يذهبون إلى أن البربرية متفرعة عن لغات الفصيلة السامية، فأحمد بوكوس يرى أنها " لغة مستقلة من حيث العلاقة الوراثية بالنسبة للعربية الفصحى، إذ تنتمي الأمازيغية إلى ما يسمى بفصيلة اللغات الحامية، بينما تدخل العربية ضمن فصيلة اللغات السامية، وإن كانت هاتان الفصيلتان تشتركان على مستوى أعلى في إطار فصيلة الحامية- السامية وفي الفصيلة الإفريقية - الآسيوية". أما الباحث الجزائري سالم شاكر فيرى أن اللغة الأمازيغية أقدم من اللغة العربية بكثير وأقدم من الفصيلة السامية نفسها، وهي لغة مستقلة تنتمي إلى فصيلة اللغات الأفراسية وهي سابقة على السامية. ومن هنا يرى "سالم شاكر" بأن اللغة الأمازيغية: " ظهرت ما بين 10000 و 9000 قبل اليوم، وبأنها لم تتفرع عن أي من اللغتين الأخريين (المصرية والسامية) حتى ولو كانت هذه العائلات اللغوية الثلاث (المصرية والأمازيغية والسامية) تتداخل في تعبيراتها المعجمية. وهناك افتراض آخر يرى أن اللغة الأمازيغية هي التي تفرعت أولاً من الكوشية ثم جاءت بعد ذلك اللغة المصرية، وفي آخر هذه التفريعات تأتي اللغة السامية.

وانطلاقاً من مختلف هذه الآراء تحصل على فترة زمنية خاصة ب بروز اللغة الأمازيغية تتراوح ما بين 10000 و 8000 سنة ما قبل الميلاد (أي ما بين 12000 و 10000 قبل اليوم).

وعلى أي حال، يتبين لنا بأن هناك من يدرج الأمازيغية ضمن الفصيلة الحامية، ومن يدرجها ضمن الفصيلة السامية، ومن يدرجها ضمن الفصيلة اليافيتية، وهناك من يعتبرها كيانا لغويا مستقلا بنفسه (جميل حمداي، 2008، ص8).

5.4 الشروط المتوفرة في اللغة الأمازيغية

يمكن القول أن اللغة الأمازيغية مثلها مثل كل اللغات الأخرى تتوفر فيها الشروط الآتية:

- **الحياة:** مازالت حية تستعمل في الحياة اليومية وهو أهم شرط على الإطلاق.
- **مستقلة:** أي أنها قائمة بذاتها تمتلك قوانين الصرف والاشتقاق والنحو...الخ.
- **التاريخ:** أي أنها موجودة منذ أن وجد الإنسان الأمازيغي.
- **التدوين:** بالنسبة للتدوين موجود لكنه قليل وفي هذا الصدد يقول: فرودنيان: ((...يسود الاعتقاد أن لغة ما تتمرن بسرعة أكبر في حال غياب الكتابة ولاشيء أكثر حظا من ذلك فالكتابة تستطيع - هذا في بعض الظروف - أن تحد من سرعة تغيرات اللغة وعلى النقيض من ذلك أن الاحتفاظ باللغة لا يمس إذا غابت الكتابة، فاللغة الليتوانية التي مازالت في يومنا هذا في بروسيا الشرقية وجزء من روسيا لم تكن لتعرف بالوثائق الخطية إلا منذ (1540) ولكنها إذ ذاك تقدم بكليتها صورة عن الهند وأوروبية بالصدق نفسه الذي تقدمه اللاتينية من القرن الثالث قبل الميلاد ، هذا وحده كاف لبيان كم هي اللغة مستقلة عن الكتابة.

(محمد مرداسي، 1993، 9-10)

6.4 خصوصية اللغة الأمازيغية: يلاحظ في خصوصية اللغة الأمازيغية بأن الرجل والمرأة

يخاطبان بصيغة المذكر وليس بصيغة المؤنث، كما نجد في اللغة الأمازيغية عدة حروف لا وجود لها في أي لغة في العالم، مما يؤكد خصوصية اللغة الأمازيغية، وبالتالي خصوصية أصل الأمازيغ الذين يعتبرون السكان الأصليين لشمال إفريقيا ويمتدون على مساحات شاسعة من الأرض تمتد من واحة "شيوة" بمصر إلى جزر الكناري غربا من المحيط الأطلسي وشمالا من البحر المتوسط إلى شمال نيجيريا جنوبا وتنتشر قبائل التوارق في مساحات شاسعة من

مالي، موريطانيا، بوركينا فاسو وغيرها، بالإضافة إلى وجود حروف في اللغة الامازيغية لا نجدها في اللغات السامية ومثال ذلك:

- حرف v ومثاله كلمة Vel ومعناه وقف.
 - حرف E ومثاله كلمة Yenne ومعناه قال.
 - حرف p ومثاله كلمة lapa ومعناه تصبح.
- (حسين بن شيخ أت ملويا ،بدون سنة، ص 111-113).

7.4 العوامل المساعدة في الحفاظ على اللغة الامازيغية

- **العامل الجغرافي:** حيث تواجد الأمازيغ وتمركزهم في المناطق الجبلية الوعرة والمعزولة ، ولم يترك المجال لدخول وتغلغل الأجانب فيهم مما مكنهم من الحفاظ على إرثه اللغوي والثقافي.
- **العامل الديمغرافي:** فالامازيغية متمركزة في الغالب في المناطق ذات الكثافة السكانية المرتفعة، مما يجعلهم كقوة واحدة وموحدة.
- **العامل السياسي:** فنجد الصراع هو المميز في العلاقات التي كانت تربط المناطق الناطقة بالامازيغية بالسلطات المركزية المتعددة التي لم تتمكن من بسط نفوذها على المناطق لمدة طويلة.
- **عامل نظام الإنتاج وامتلاك الأراضي:** حيث نجد أن الامازيغية تمكنت من الحفاظ على مكانتها في المناطق ذات الطابع الريفي، حيث تلعب الأراضي دورا هاما في حياتهم اليومية، بالإضافة إلى عوامل محلية أخرى تتعلق بالخصوصية الدينية والمذهبية، خاصة عند الاباضيين ولا ننسى دور المرأة التارقية التي لعبت دورا لا يستهان به في الحفاظ على اللغة الامازيغية فهن حاميّات للغة والثقافة (شاكر سالم، 2003، ص 11-20).

8.4 لهجات اللغة الامازيغية

من المعروف أن اللغة الامازيغية تتفرع منها ما يقارب 11 لهجة محلية، غير أن هذه المتغيرات المحلية تتحدد في القاعدة اللغوية المشتركة بينها ويمكن للناطق بإحدى اللهجات الامازيغية أن يتعلم ويتقن اللهجة الأخرى في الأيام إذا كان يتقن لهجته الأم، كما يرى الباحث الفرنسي "أندري بانيه"، ولقد بدأ العمل على معيرة اللغة الامازيغية حتى يصطلح الناطقون على لغة موحدة تمهيدا للاعتبار الرسمي للامازيغية في الجزائر، المغرب، تونس، ليبيا، مالي، النيجر، واللهجات المحلية الأخرى هي:

- اللهجة السوسية (المغرب)
- اللهجة الريفية (المغرب)
- اللهجة القبائلية (الجزائر).
- اللهجة الشاوية (الجزائر، تونس)
- اللهجة المزابية (الجزائر)
- اللهجة الشاوية (الجزائر)
- اللهجة التارقية (الجزائر، مالي، النيجر، ليبيا، بوركينا فاسو)
- اللهجة الزوارية (ليبيا، تونس)
- اللهجة الغداسية
- اللهجة النفوسية (ليبيا، تونس)

(هيثم نت اللهجات الامازيغية، 04.08.2019. <http://damazighi.blogspot.net>)

وتوجد العديد من اللهجات الامازيغية في الجزائر من بينها:

- **اللهجة القبائلية:** وهي أيضا من المتغيرات المحلية للامازيغية التي يتواصل بها سكان القبائل، وكلمة قبائل كما هو معروف اليوم تدل على مجموعة من السكان الامازيغ متحيزون في منطقة معروفة في الجزائر تسمى "بلاد القبائل" وعلى غرار كثير من المجموعات اللغوية

في الجزائر التي يشكل نسيجها الاجتماعي الأثني مثل: الشاوية، الشلوح، التوارق، بني مزاب... وغيرهم

وكثيرا ما يطلق على القبائل اسم "زواوة" وهي قبيلة من كتامة تشعبت إلى بطون كثيرة .
(عشراتي سليمان، 2002، 64).

وسكنت قبيلة "زواوة" المنطقة التي تسمى اليوم "بلاد القبائل" أو "بلاد زواوة"

- **اللهجة التطارقية أو التارقية (تماشق):** وهي إحدى المتغيرات المحلية الأمازيغية والتي يتكلم بها "الطوارق" ويشكل "الطوارق" مجموعة أمازيغية مهمة في إفريقيا وجنوب الصحراء، وهم أكثر انفصالا عن العرب بحكم المناطق النائية التي يعيشون فيها على عكس أمازيغ الشمال الذين احتكوا واختلطوا كثيرا مع العرب لكثرتهم في الشمال، ويسمون كذلك "الرجل الزرق" وخاصة في الكتابات في الكتابات الأوروبية وهذا الاسم مرتبط بلباسهم لكثرة استعمال القماش الأزرق ولغياب نسبة محددة وإحصائيات دقيقة لتعدادهم، فهناك تقديرات تذهب إلى أن عددهم يصل إلى حوالي 3,5 مليون نسمة والنسبة الأكبر وهي حوالي 8,5 في المائة متواجدون في مالي والنيجر والبقية في الجزائر وليبيا وهم يتواجدون في المناطق الجنوبية الصحراوية في كل من الجزائر وليبيا ففي ليبيا يتواجدون بمنطقة "فزان" أما في الجزائر فيتواجدون بمنطقة "الهقار" أما في مالي فيتواجدون في "أزواد" و"أدغاغ" أما في النيجر فيتواجدون في منطقة "أبير"، ويتميز التوارق عن غيرهم من الأمازيغ بحفاظهم على لهجتهم الأمازيغية (تماشق) وثقافتهم العريقة) سيدي أحمد ولد أحمد سالم، التوارق والرجال الزرق www.aljazeera.net 23-08-2019.

- **اللهجة الشاوية:** تعتبر هذه اللهجة إحدى فروع اللهجة الأمازيغية، وفيما يقول بعض الباحثين أننا: (لا نستطيع تحديد تاريخ وجود أو نزول القبائل المتكلمة بها في المنطقة فالذي يهمها التعرف على هذه اللهجة المنتشرة في المنطقة ولما كان سكان المنطقة دعونهم "الشاوية" فتسمى لهجتهم "الشاوية" (جمعية أول نوفمبر، 1837-1954، ص 11).

9.4 المستويات اللسانية للغة الأمازيغية

أ- المستوى الصوتي والإيقاعي :

إن الصوامت والصوائت الموجودة في اللغة الأمازيغية توجد أيضا في اللغة العربية، وتكاد تتشابه اللغتان في عدد الحروف والصوائت (28) حرفا بالنسبة للغة العربية، و 29 بالنسبة للغة الأمازيغية زائد أربع صوائت (33 حرفا) أخذت من اللغة العربية كما يظهر ذلك في كتابات سكان الطوارق مع الفتح العربي الإسلامي.

ومن الأصوات التي تتميز بها اللغة الأمازيغية وغير موجودة في العربية نلغي: حرف الكاف / G في كلمة: أركاز/الرجل، وحرف الزاي المشددة بثلاث نقط: ز: أ زرو / الحجر،، وحرف گوغ/مثل: تاگورت(الباب)، أگجديف(نخلة). وهناك حروف موجودة في اللغة العربية وغير موجودة في اللغة الأمازيغية كالضاد والطاء(باستثناء اللهجة الريفية ينطق أبنائها الطاء بشكل جيد: ثرايشماس:(اسم امرأة)).

كما أن الهمزة لا تنطق قاطعة في الأمازيغية إلا عند الابتداء كالعربية، أي في أول الكلام. فإن كانت مفتوحة كتبت على الألف(أضار/الرجل- أضار ننو: رجلي)، وإن كانت مضمومة كتبت على الواو(ؤدم/الوجه- سيرد ودم نك: اغسل وجهك)، وإن كانت مكسورة كتبت على الياء(نزم/الأسد- تنغامنزم/قتلت الأسد). أما في وسط الكلام فتحذف الهمزة كتابة ونطقا، ولا يثبت إلا حرفها بصفته حركة لآخر حرف في الكلمة التي قبله.

ومن حيث الإيقاع العروضي، فقد تأثر الشعر الأمازيغي تأثرا كبيرا بالإيقاع العربي من حيث استعمال التصريع في البيت الأول، وتشغيل القافية الموحدة، واستخدام البيت المستقل ونظام الشطرين والرباعيات في الإيزري الأمازيغي اليفي، كما تأثر به على مستوى الهيكلة والبناء الشكلي، إذ يمكن الحديث اليوم في القصيدة الأمازيغية الحديثة والمعاصرة عن الشعر العمودي والشعر التفعيلي والقصيدة النثرية والموشحات الأمازيغية.

وعلى الرغم من ذلك، فالعروض الأمازيغية يتسم بخصوصيات محلية على مستوى البحور، فأوزانه غير موجودة في اللغة العربية. ففي الريفية يمكن التتصيص على إيقاع سداسي المقاطع:

بينما في الشعر الأمازيغي السوسي نجد 11 وزنا عروضيا أصيلا حسب الرئيس الحاج محمد الدمسيري وتسمبب "يان دمارون واسيف"، ولكل آسيف (جمع عيسافن) قياس يسمى بأسقول، ولكل قياس تفاعيل تسمى بتالالايت.

- ب - المستوى المورفو - تركيبى:

هناك من الباحثين اللسانيين الأمازيغ كالكتور محمد الشامي وغيره من يثبت بأن تركيب الجملة الأمازيغية يشبه كثيرا تركيب اللغات الهندو أوروبية التي تبتدئ بالاسم الذي يعقبه الفعل *sujet + verbe*، والمقصود بهذا أن الجملة الأمازيغية أساسها الجملة الاسمية لا الفعلية كما في اللغة العربية.

مثال: يفاغأورگاز: خرج الرجل Urgaz، فمورفيم (u) عبارة عن فاعل *sujet* / وكلمة فاغ بمثابة فعل، أما أرگاز فهو فضلة توسيعية تأكيدية أو زائدة. ويعني هذا أن الجملة الأمازيغية جملة محمولية اسمية تصاغ على غرار اللغات الأجنبية التي تبتدئ بالاسم وبعدها الفعل. أما الأستاذ محمد شفيق فيثبت بأن هناك تشابها كبيرا بين اللغة الأمازيغية واللغة العربية على مستوى أنماط التركيب الجملي والمقولات الصرفية إلا أن المثلى في الأمازيغية يقترن بالعدد، بينما في العربية يحدد بالألف والنون في حالة الرفع، والياء والنون في حالتي النصب والجر. يقول محمد شفيق في كتابه: "أربعة وأربعون درسا في اللغة الأمازيغية": "نلاحظ أن التركيب الأمازيغي والتركيب العربي متشابهان، إلا أن الأمازيغية ليس فيها مثلى...

ويستخلص من النظر في الأمثلة المرصودة أن الفعل الأمازيغي تابع لفاعله، دائما، من حيث التذكير والتأنيث والإفراد والجمع، سواء أكان الفاعل اسما ظاهرا أم كان ضميرا عائدا، أكان عاقلا أم غير عاقل". كما تتشابه اللغة الأمازيغية مع اللغة العربية على مستوى التداول، فهناك في اللغتين معا: الجملة التقريرية التأكيدية، والجملة الأمرية، والجملة الطلبية، والجملة

التعبيرية البوحية الإفصاحية، والجملة الإعلانية التصريحية، والجملة الوعدية. وتستلزم اللغتان أيضاً على مستوى التداول والتخاطب الكفاءة التواصلية (كفاءة لغوية، ومكون خطابي، ومكون مرجعي، ومكون سوسيوثقافي).

كما تستوجب الكفاءة الخطابية بدورها في اللغتين مع التعرف على الخطاب الإخباري، والخطاب الوصفي، والخطاب السردى، والخطاب الحجاجي، والخطاب الشعري، والخطاب الدرامي.

ت - المستوى البلاغي :

هناك تشابه تام بين اللغة الأمازيغية واللغة العربية على المستوى البلاغي والجمالي والفني في استعمال نفس الصور الشعرية أو الفنية كالتشبيه والاستعارة والكناية والمجاز المرسل والمجاز العقلي والرمز والأسطورة، وتشغيل المحسنات البلاغية كالتوازي والتجانس الصوتي والتكرار والطباق والمقابلة والمماثلة والاقتباس والتضمن والتناص، واستخدام الجمل الخبرية والإنشائية تقريبا بنفس السياقات التعبيرية مقالا ومقاما وبلاغة وفصاحة... كما تشترك اللغتان في توظيف التقرير والحقيقة في مقابل المجاز والانزياح الإيحائي.

ث - المستوى الدلالي والمعجمي:

من يتأمل مفردات اللغة الأمازيغية ومعجمها الدلالي، فسيجد أن معظم هذه الكلمات لها أصول عربية أو لها مقابلات في اللغات السامية كاللغة الكنعانية (العبرية والفينيقية....)، واللغات الحامية كالمصرية على سبيل التمثيل، ومن المؤكد أن اللغة القريبة من اللغة الأمازيغية هي اللغة العربية، وهذا ما أثبتته كرينيه الذي قال بأن: "اللغة العربية هي الوحيدة التي نفذت كثيرا إلى اللغات البربرية".

وقد خصص الباحث المغربي محمد البومسهولي كتابا قيما تحت عنوان: "عروبة الأمازيغي بين الوهم والحقيقة" بين فيه عروبة الكثير من المفردات والأسماء والأرقام والأفعال في اللغة البربرية المغربية مؤكدا بأن: "اللهجة الأمازيغية عامة عبارة عن مفردات عربية صريحة

فصيحة، أو مفردات مصرية قديمة أو عربية منسية، متروكة أو دخيلة وتارة غريبة تحتاج إلى وقت لإرجاعها إلى الأصل.

يبقى رأس مال الأمازيغية: اللفظة، والصيغة والنطق، وبإمكان الأمازيغ أن يبربروا جميع لغات العالم باستعمالهم:

اللفظة + الصيغة والتفعية + النطق وبعض حروف الربط.

ومن هنا، فقد جمع الكاتب 271 كلمة أمازيغية لها أصل عربي في جميع سياقاتها اللغوية والدلالية، وخضعت في مسارها الفيلولوجي لخاصيات: الحذف والاستبدال والقلب والتصحيف والتحريف والتغيير الفونيتيكي، وأتبع الباحث معجمه الأمازيغي العربي بجدول للأسماء العلمية والأرقام التي بين عروبتها وانتماءها للغة العربية اعتمادا على الاشتقاق والمقابلة المعجمية. وانتهى بحثه بقوله: "وفي النهاية أكون قد رصدت نموذجا لبعض الألفاظ الأمازيغية التي استمدت جذورها من اللغة العربية الفصحى، تلك الألفاظ التي نالها أحيانا التحريف، ألفاظ يتبادر إلى الذهن أنها أمازيغية قحة بينما هي عربية صرفة.

ومن جهة أخرى، ألف الدارس الليبي علي فهمي خشم كتابا بعنوان "الدارجة المغربية بين العربية والأمازيغية" يرد فيه على كتاب الأستاذ محمد شفيق "الدارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية"، وهو معجم متوسط جمع فيه محمد شفيق كلمات الدارجة المغربية التي هي من جذور أمازيغية في الأصل

فكتاب علي فهمي خشم تصحيح لما ذهب إليه محمد شفيق، حيث أرجع الباحث الكلمات الأمازيغية إلى أصولها العربية على امتداد 213 صفحة من الحجم الكبير، وفي هذا السياق يقول الباحث الليبي "المشكلة التي يعانيها الأستاذ محمد شفيق تكمن في أنه لا يرى، خاصة في السنوات الأخيرة، أية علاقة ما بين العربية والأمازيغية، ويتوهم أن المفردات والتعبيرات في الدارجة المغربية وغيرها بالطبع من دارجات الشمال الأفريقي المتفقة وما في الأمازيغية انبثقت عن هذه الأخيرة. إنه يورد - على سبيل المثال - كلمات كأفراك (السياح)، أكوال (الدرابكة) تاكرا (الإناء)، المزوار (النقيب)، السكيفة (الجرعة)، الدربالة (المرقع من الثياب)،

أومليل (الأبيض)، أنضار (الطوال)، أكلزيم (المعول)، أنفا (المرتفع)، آسفي (النهر)، أكادير (السور)، أماكدول (الصويرة- اسم مدينة).

ومن أسماء المواضع : إفران (الكهوف)، أزمو (الزيتون)، واليلي (الدقلى)، تافيلالت (الجرة)، أساسيس (الأرض المنبسطة)، تانسيفت (النهير) وغيرها كثير، فيرى أنها أمازيغية صرفة لا صلة لها بالعربية، وقد أثبتنا بالدليل أن هذه المفردات عروبية خالصة تشارك بها الأمازيغية والعربية العدنانية في انتماها إلى تلك الدوحة العظيمة: العروبية الأولى."

ويعني هذا أن اللغة الأمازيغية تعتمد على الكثير من مفردات اللغة العربية من باب قانون التأثير والتأثير، بل تأثرت الأمازيغية بمجموعة من اللغات القديمة كالفينيقية واليونانية واللاتينية، كما تأثرت بمجموعة من اللغات الأجنبية المعاصرة كالفرنسية والإسبانية والهولندية والألمانية والإنجليزية واللهجات العاميات المحلية....

أضف إلى ذلك أن اللغة الأمازيغية تتشابه مع اللغة العربية في احتوائها على الداليتين: الحرفية والمجازية، أو الدلالة التقريرية المباشرة والدلالة الانزياحية، كما تشمل اللغتان على حد سواء على الدلالة المفهومية الحدودية، والدلالة الإيحائية، والدلالة الاجتماعية، والدلالة العاطفية، والدلالة الانعكاسية، والدلالة التراتبية، والدلالة التيماتيكية (الموضوعية).

(جميل حمداوي، 2008، ص 8).

10.4 الكتابة الأمازيغية

- كتابة تيفيناغ

تسمى كتابة الأمازيغيين بتيفيناغ أو تفينغ Tifinag أي خطنا أو كتابتنا أو اختراعنا، وقد وصلتنا هذه الكتابة مخطوطة عبر مجموعة من النقوش والصخور وشواهد القبور منذ آلاف السنين، ولدينا من ذلك أكثر من ألف نقش على الصفائح الحجرية، بلي فوق 1300 نصا. ومن ناحية أخرى، يذهب بعض الدارسين إلى أن تيفيناغ مشتقة منفينق وفينيقيا. ويعني هذا أن اللغة الأمازيغية فرع من الأبجدية الفينيقية الكنعانية، وفي هذا يقول عبد الرحمن الجيلالي "لقد

أقبل البربر على اللغة الكنعانية الفينيقية، عندما وجدوا ما فيها من القرب من لغتهم وبسبب التواصل العرقي بينهم وبين الفينيقيين."

ويذهب الدكتور عز الدين المناصرة إلى أن اللغة الأمازيغية وأبجديتها فينيقية الأصل وكنعانية النشأة وعربية الجذور والأصول: "اللغة الأمازيغية متعددة اللهجات وهي قابلة للتطور إلى لغة راقية كالعربية وكتابتها بالحروف الطوارقية (التيفيناغ) هو الأصل، فالمفرد المذكر هو كلمة (أفنيق) مما يوحي فوراً بكلمة فينقيا، وهذا يدل على الأرجح أن اللغة الأمازيغية كنعانية قرطاجية، ولم تكن الكنعانية القرطاجية الفينيقية لغة غزاة، لأن القرطاجيين الفينيقيين هم الموجة الثانية من الكنعانيين، وبما أن أصل البربر الحقيقي هو أنهم كنعانيون فلسطينيون ولبنانيون على وجه التحديد، فإن السكان الأصليين للجزائر، البربر الأمازيغ، أي الموجة الأولى الكنعانية استقبلوا أشقاءهم الكنعانيين الفينيقيين ليس كغزاة، بل بصفتهم استكمالا للموجة الأولى، ومن الطبيعي بعد ذلك أنهم امتزجوا بالرومان والإغريق واللاتين. فالأصل أن تكتب الأمازيغية بحروف التيفيناغ التوارقية الكنعانية القرطاجية الفينيقية، وأصل هذه الحروف يعود إلى الكنعانية الفينيقية والعربية اليمنية الجعزية".

وقد تأثر خط تيفيناغ في مساره التاريخي بالكتابة الفينيقية الكنعانية والكتابة المصرية والكتابة اليونانية والكتابة الليبية والكتابة اللاتينية والكتابة العربية خاصة على مستوى الحركات والصوائت، ويرى بوزياني الدراجي أن "شيئا من الشبه يجمع بين الأمازيغية (الليبية) وما اكتشف من كتابة في جنوب إسبانيا بالإضافة إلى التشابه بينها وبين خط الاتروسك وخطوط يونانية فرعية أخرى.... وربما هذا نتيجة الاحتكاكات التي حدثت عبر فترات تاريخية مختلفة. ولكن الراجح فيما ذكر هو الارتباط القوي بين اللغة الأمازيغية واللغات الحامية بالدرجة الأولى، ثم اللغات السامية في درجة ثانية

هذا، وتكتب الأمازيغية القديمة كما هو معلوم من الأعلى إلى الأسفل في البداية كما يتجلى ذلك في النقوش والصخور والكهوف، ليتم تطويعها من جميع الجهات، من الأعلى إلى الأسفل، ومن الأسفل إلى الأعلى، ومن اليمين إلى اليسار، ومن اليسار إلى اليمين، واستمر وضع الكتابة

على هذا الشكل إلى أواخر القرن التاسع عشر الميلادي إلى أن غير الطوارق صيغة الكتابة من اليمين إلى اليسار على غرار اللغة العربية، بيد أن الباحث الجزائري بوزياني الدراجييري أن هذا التغيير بدأ مع الفينيقيين " وفي العهد الفينيقي أضحت كتابة " تنفع " تكتب من اليمين إلى الشمال مثلها مثل الخط الفينيقي.

ومن المعلوم أن الكتابة الأمازيغية عبارة عن حروف صامتة وغير صائتة، كانت في البداية تتكون من 16 حرفا صامتا، وصار بعد ذلك 23 حرفا في عهد المملكة المازيلية النوميديّة. وستضاف إليها بعض الحروف الصائتة مع الفتح العربي لشمال أفريقيا وتسمى: "تيدباكين"، وهذه الصوائت هي: الفتحة والضمة والكسرة. وتسمى الأبجدية الأمازيغية "أكامك"، لتصبح تيفيناغ اليوم عبارة عن 33 حرفا، منها 29 حرفا صامتا و 4 صائتا، ويعني هذا أن الأمازيغية تشترك مع اللغة العربية في احتوائها على الصوائت والصوامت، بل أخذت الصوائت (الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون) من شقيقتها العربية، كما استخدم حرف الهمزة العربي بكثرة في الأمازيغية (أسيمي/ الرضيع، أيندوز/ العجل....)، وكان ذلك مع بدايات الفتوحات الإسلامية، كما اتخذ خط اللغة العربية في كتابة الأمازيغية وترجمة النصوص العربية ولاسيما الدينية والفقهية والفلسفية منها.

ومن خصائص الخط الأمازيغي القديم أنه خط صامتي يشبه الكتابة الأيقونية الإيديوگرامية التي تعبر عن فكرة أو شيء أو صورة على غرار الكتابة الكنعانية، كما يخلو الخط من العلامات الصائتية، ويحضر هذا الخط في أشكال هندسية كدوائر ومثلثات ونقط وخطوط مفتوحة ومنغلقة ومتقاطعة وخطوط مائلة ومتنوعة.

هذا وقد ترك لنا الأمازيغيون في شمال أفريقيا أكثر من ألف نقش على الصخور والكهوف والشواهد و" تركوا عددا من النقوش التذكارية في تونس والجزائر خاصة، فيها ما هو مصحوب بترجمته اللاتينية أو الفينيقية، وقد قام الباحث "جورج مارسى George Marcy" بمحاولة جادة من أجل شرحها، لكن معظم النقوش الأمازيغية القديمة لا تزال تنتظر اختصاصيين يشترط فيهم أن يتقنوا الأمازيغية أولا، ثم إحدى اللغات الميتمية الآتية: الفينيقية أو اليونانية أو اللاتينية".

ومن ناحية أخرى، فقد كتبت الأمازيغية بخط تيفيناغ منذ فترة قديمة جدا ولم تصلنا نقوشها إلا مع عصر الجمل، كما كتبت الأمازيغية بالخط اللاتيني مع الرومان قديما والاستعمار الأوروبي حديثا، وكتبت كذلك بالحرف العربي لمدة طويلة أيضا وبالضبط منذ القرن الثاني والثالث عشر مع "ابن تومرت" الذي ترجم كتاب "التوحيد" أو كتاب "العقيدة" إلى اللغة الأمازيغية بواسطة الخط العربي" بيد أنه في القرن الثامن عشر الميلادي، ستنشر الكتابات الأمازيغية المكتوبة بالخط العربي وبالضبط في منطقة سوس كالشعر الأمازيغي المنسوب إلى "سيدي حمو الطالب" وغيرها من كتب الشعر والدين والتصوف والتاريخ والسير، وقد واكب هذا التأليف المرحلة الإسلامية والفتوحات العربية لشمال أفريقيا، وكذلك مع تأثر المثقفين الأمازيغيين بالعلماء المسلمين في شتى المعارف والفنون والعلوم، وفي هذا الصدد يقول أحمد بوكوس "أما عن المرحلة الإسلامية فإن المؤرخين، وخصوصا منهم مؤلفي الحوليات والسير، يتحدثون عن عدد غير يسير من المراجع المكتوبة باللسان الأمازيغي، منها الأدبيات الدينية للخوارج والبورغواطيين والموحدين ولكن جلها اندثر، لم نعد نحفظ منها سوى ببعض أسماء الأعلام البشرية وأعلام الأمكنة وبعض الجمل المتناثرة. وحتى أشعار سيدي حمو الطالب التي قد تساعد على استقراء السمات العامة لأمازيغية القرن الثامن عشر لم يصل إلينا بعضها إلا عبر الرواية الشفوية. وهكذا، فإن من أقدم المؤلفات الموضوعة بالأمازيغية هي من إنجاز الفقهاء من أمثال أزناكو وأزال، ولعل من أشهر هذه المؤلفات كتابي الفقيه محمد وعلي أزال (الهوزالي) أي كتاب الحوض وكتاب "بحر الدموع" أولهما يتناول قواعد الفقه وفق المذهب المالكي، وثانيهما في قضايا التصوف، لقد ألفا في القرن الثامن عشر بلسان تاشلحيت ودونا بالحرف العربي، والجدير بالذكر أن لغة هذه النصوص لا تختلف في شيء عن الأمازيغية الحديثة من حيث صرفها ومعجمها وتركيبها" (جميل حمداوي، 2008، ص 02)

للأمازيغ كتابة يكتبونها بأبجدية "التيفيناغ" أو "تفنغ" التي انحدرت عن أبجدية لوبية قديمة، وهي مازالت مستعملة في هذه الأيام ضمن الأوساط التارقية، وتتميز بكونها لغة صامته

consonnantique وكانت في البداية تكتب منفصلة في الاتجاهات كلها من اليمين إلى الشمال ومن الشمال إلى اليمين ، ثم من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى. وحروفها ليست كاملة حتى الآن ، وكانت هذه الكتابة (المعروفة بالليبية أو اللوبية) منتشرة في كامل بلاد المغرب القديم، بل تعتبر من أقدم الكتابات في لغات القارة الإفريقية ، إلى جانب الكتابة الأثيوبية المعروفة ب"المروية"، كما أنها مصنفة ضمن أقدم اللغات والكتابات في العالم. (بوزياني الدراجي، 2005، ص52).

تكتب "التيفيناغ" من اليسار إلى اليمين ماعدا النقوش الليبية الأقدم التي تستخدم اتجاه غير اعتيادي من الأسفل إلى الأعلى، فبالرغم من المحاولات التي قام بها بعض العلماء لتقريب خط "تيفيناغ" الأمازيغي من الخطوط القديمة الأخرى، إلا أن محاولاتهم باءت بالفشل، فالخط التيفيناغي نشأ في شمال إفريقيا منذ القدم وانبثق عن الكتابة التصويرية التي وجدت على صخور التاسيلي منذ ما يزيد عن سبعة آلاف سنة، وينقسم إلى عدة أنواع من الخطوط وهي:

- الخط الليبي الشرقي: الموجود بشرق الجزائر.
- الخط الليبي المغربي : الموجود بالغرب الجزائري .
- خط أهقار (Ahaggar) الموجود بمنطقة التاسيلي ولدى التوارق .
- خط غات (ghat) الموجود بليبيا .
- خط أدرار ايفوراس (Adrar iforas) الموجود بمالي.
- خط ايغلاد (igellad) الموجود بمالي.

جدول رقم (04) يمثل أحرف الأبجدية الامازيغية ويقابلها الحرف اللاتيني.

نطقها	مثال (كلمة)	الامازيغي مقابله LAlphabetlibyque	الحرف اللاتيني
Aman a أمان	ⵏⵓⵏ	ⵏ	A
Aabbut أعبوط	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏ	ⵏ	A
Baba بابا	ⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	B
Amachch أماش	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	C
Adrardd أذرار	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	D
Iddemphatique أيظ	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	D
Ifis f إفيس	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	F
Agwem.glabiovelaire	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	Gw
Aghanim أغانيم	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	Gh
Uhu h أوهو	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	H
Ihahan ئاحاحان	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	H
Imi إيمي	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	I
Ajanwi j أجنوي	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	J
Akal أكال	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	K
Akw kw أكو	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	Kw
Alili l أليلي	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	L
Iman M إيمان	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	M
NnanN ننان	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	N
Aghuou أغو	ⵏⵓⵏⵓⵏⵓ	ⵏⵓ	U

(عقون العربي ، بدون سنة، ص 3- 5).

1.11.4 التكفل بالامازيغية في المدرسة:

بعض هؤلاء المعلمين تخرجوا من الجمعيات الثقافية الامازيغية والبعض آخر تم تحويلهم من مادتهم التعليمية الأصلية لتعليم اللغة الامازيغية، وقد التحق بهذا السلك أيضا بعض الحاملين لشهادة الليسانس

2.11.4 الأمازيغية ومتغيراتها اللغوية والكتابية

إن إعداد أي برنامج للغة الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط والتكفل بالمادة لا بد من أن يأخذ في الاعتبار خمس متغيرات لغوية على الأقل: القبائلية والشاوية والميزابية والشنوية والترقية، وفي الوقت الراهن اقتضت المجموعة المتخصصة على التكفل بالمتغيرات الأربعة الأولى لأسباب تتصل بتوفر العنصر البشري، وقد أدت صعوبة التعامل مع هذه المتغيرات المحلية إلى تبني المسعى الآتي لتقديم هذا البرنامج، وذلك بغية تسيير استعماله وتطبيقه من قبل المعنيين بهذه المتغيرات:

- أ- فيما عدا المضامين اللغوية، يتم تحرير البرنامج باللغتين العربية والفرنسية فيما يتعلق بهذا التقديم نفسه وأهداف تعليم الأمازيغية والكفاءات وأهداف التعلم والأنشطة والوضعية التعليمية وأشكال التعبير والمشاريع البيداغوجية والتوجيهات المنهجية وكذا ملحق البرنامج.
- ب- المضامين المتعلقة بالمادة نفسها والتي لا تخلف كثيرا عن متغير لآخر، مثل المصطلحات البيداغوجية والتعليمية والنحوية والصرفية، يتم تحريرها بالأمازيغية مع الأخذ في الاعتبار بعض الاختلاف في الصوت، والمعجم اللغوي الجهوي وكذا قواعد الكتابة بالحروف العربية واللاتينية والتيفيناغ، علما بأن تعليم اللغة الأمازيغية حاليا يتم بالحروف اللاتينية التي تكوّن بها معظم المعلمين.

3.11.4 المشاكل المطروحة في المصطلحات البيداغوجية والتعليمية

ريثما يتم إنشاء وتنصيب الهيئة المتخصصة في البحث وتهيئة اللغة الأمازيغية، فإن المجموعة المتخصصة للغة الأمازيغية ستواصل مجهودها في البحث وفي تبني المصطلحات البيداغوجية والتعليمية التي شرعت فيها بمناسبة إعداد برنامج السنة الأولى متوسط وكذا كتاب السنة الثانية متوسط .

4.11.4 الأمازيغية لجميع الجزائريين:

- الناطقون بالأمازيغية وغير الناطقين بها: اللغة الأمازيغية التي أصبح التكفل بها حقيقة في عدد من الولايات الناطقة بالأمازيغية، يتعلمها كذلك بعض التلاميذ غير الناطقين بها، لاسيما في بعض المدن التي يتعايش فيها السكان بمختلف مشاربهم، ففي المدن مثل العاصمة وهران، بجاية وسطيف، لانجد تلاميذ ناطقين بها وغير ناطقين فحسب، لكننا نجد بجانبهم أيضا تلاميذ من مختلف المتغيرات الأمازيغية كالألبانية والشاوية والميزابية في نفس القسم بالجزائر العاصمة، قد يتواجد متعلمون في هذه المتغيرات بجانب تلاميذ لا يتحدثون بالأمازيغية.

لقد كشفت الوضعيات المذكورة ضرورة أن يتبنى البرنامج مقاربتين بيداغوجيتين مختلفتين:

- مقارنة بيداغوجية للغة الأم تخصص للناطقين بالأمازيغية.

- مقارنة بيداغوجية تخصص لغير الناطقين بها.

12.4 الكفاءات وأهداف التعلم:

فكرة الكفاءة تدل على الاهتمام، بدء في المدرسة بتنمية المهارات المعتمدة التي تلعب دورا مهما في تكيف الفرد بعد ذلك مع بيئة متغيرة، وهي تحمل تنمية الأدوات العقلية المرنة، بحيث تلائم التحولات وتساعد على إكتساب معارف جديدة.

إن منح الامتياز لتنمية كفاءة المتعلم، معناه الارتكاز حول تكوين الفكر.

1.12.4 الكفاءة والهدف التعليمي

يتميز هذا البرنامج باختيار تنمية الكفاءات

أ- ماهي الكفاءة

مفهوم الكفاءة المعتمدة في هذا البرنامج هو عبارة عن هدف للتكوين يركز على تنمية قدرة التلميذ بشكل ذاتي، على تعرف وحل المشاكل بصفة فعالة، ضمن جملة من الوضعيات المتقاربة بناء على معارف تصورية وإجرائية مندمجة ووجيهة وبعبارة أخرى هي جملة من المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية المكتسبة من قبل التلاميذ الذين يبرهنون على

أنهم قادرون على تجنيدها في وضعيات مدرسية وغير مدرسية، الكفاءة تتجزأ - من أجل تتميتها- إلى قدر ضروري من أهداف التعلم، بحيث تسمح قائمة من الكفاءات المطلوبة بوضع جرد لأهداف التعلم المخصصة لمستوى معين من التعليم، وبالتالي ضبط بنية التكوين.

ب- ما هو هدف التعلم؟

تحصل تنمية الكفاءة من خلال وضعيات التعلم لمستوى معين، وتشكل هذه الوضعيات منطلقاً لأنشطة القسم.

أما هدف التعلم فهو ما نريد الوصول إليه بواسطة فعل بيداغوجي واضح، محتوى معرفي للمادة أو مهمة يتم القيام بها.

ج- الكفاءات والأهداف في المجال الشفوي:

فيما يلي جدول التناسب بين الكفاءات وأهداف التعلم:

جدول رقم (05) الكفاءة وأهداف التعليم

أهداف التعلم	الكفاءة
- تعرف طبيعة البلاغ مثل: - تنفيذ تعليمة - فهم معلومة - سند بصري أو سمعي (شرح/ تأويل) - تأويل بلاغ شفوي : - إعادة حكاية مسموعة - إعادة نص مقروء - التعبير عن مقطوعة شعرية/ أغنية، شريط، فيلم وثائقي، رسم بدون تعليق، طبيعة صراخ، الإشارات والرموز (صيدلية) - شرح لغز - التعبير عن عدم الموافقة وإبداء ذلك أو عن إبداء الموافقة - الرأي : بالدفاع عنه أو معارضته وذلك بالمفردات المناسبة.	أن يكون قادراً في وضعية مدرسية أو غير مدرسية - على الاستماع والرد على طلبات كلامية أو غير كلامية بسلوك مناسب

2. تناول الكلمة بصفة ذاتية والتعبير بوضوح في وضعيات التبادل	- رواية مغامرة مثل: - ظل الطريق في مدينة أو غابة - التوغل في كذا - اجتياز منطقة مظلمة، واد - الوصول متأخرا - رواية واقعية معيشة: حدث /مشاجرة - تبرير، غياب، تأخر، نتائج غير مرضية - طلب معلومات (استعلام) أو إعلام الغير - الطلب كم الساعة أ، زمان السفر أو غيره أو إفتتاح - الإجابة عن مكالمة هاتفية
3. بناء تدخله الشفوي من أجل المشاركة في الحديث	- خط حديثه من أجل الرد: - يضبط ذهنيا نقاط التدخل - يستعمل الوسائل والتوثيق والمراجع. - يستعمل ما تم ضبطه ذهنيا أو كتابيا - تناول الكلمة مع مراعاة طبيعة المخاطب. - هل يخاطب زميلا، شخصا، أعلى مرتبة لابد من التكيف مع المخاطب من حيث مستوى اللغة
4. التعبير بحديث متناسق لغرض سرد مايرد قوله	- رواية الوقائع بمراعاة التسلسل الزمني: - استعمال المؤشرات الزمانية والمكانية - استعمال أسلوب الاستفهام والنفي والتعجب والطلب من أجل بعض الحيوية في الحديث. - ربط العلاقة بين كلامه وبين ما يسمعه من الكلام. - إدماج نفسه في الحوار (تمثيل الشخص) (خصوص) - رواية الأحداث والوقائع الحقيقية أو الخيالية.

13.4 توجيهات منهجية وبيداغوجية لتعليم اللغة الامازيغية

- **تصور التعلم:** ينبغي أن يكون تعلم اللغة الامازيغية في المدرسة مؤسسا على اكتساب كفاءات لغوية لا سيما فيما يخص الانتقال من اللغة الشفوية إلى اللغة الكتابية، بالنسبة للناطقين بالامازيغية وفي مجال الممارسة الشفوية بالنسبة لغير الناطقين بها.

تتم تنمية الكفاءات بوضع المتعلمين في مقامات تكون فيها دلالة معنوية بالنسبة إلى كل ما يتعلمونه وتجعلهم يقدرّون على تجنيد المعارف المكتسبة أثناء التعلم، وذلك بناء على نموذج إدماجي من التمارين التطبيقية والوضعيّات/المشكلات.

في جميع أنشطة القسم يوجه تعليم الامازيغية دوما نحو الحياة بفضل أخذ الدلالة المعنوية في الحسبان، وعليه فالتلميذ ينبغي أن يكون واعيا بأن كل ما يعلمه له دلالة معنوية بالنسبة إليه ، وأن ذلك يجب أن يكون صالحا للتوظيف في الحياة اليومية، وهكذا فإن تعليم هذه المادة يكون موجها نحو تنمية القدرات الذهنية والفكرية العليا مثل: التحليل والتركيب وحل المشكلات بفضل المجهود الذاتي وإعمال التفكير.

- **تقييم التعلم:** قبل كل شيء، ومن أجل تطبيق أحسن للبرنامج، يجب أن يكون لتعليم الامازيغية مكانتها في التقييم الشامل للمتعلم، فمثل ما هو الشأن بالنسبة إلى المواد التعليمية الأخرى، يجب تقدير مجهود المتعلمين حق قدره، كيفما كان شكل هذا التقدير ، علما بأنه بقدر ما يثمن التقييم كفاءات بقدر ما يدفع ذلك إلى تنمية كفاءاتهم.

إن تصور التقييم المقترح في هذا البرنامج والذي تستلزمه المقاربة البيداغوجية المختارة، يتطلب أن يندمج التقييم ضمن عملية التعلم، مع التأكيد أكثر على بعده التكويني، هذا البعد هو الذي يتيح قياس درجة بلوغ الأهداف والتأكد من أن التلميذ (أو التلاميذ) قد اكتسب مايؤهله للانتقال به إلى مرحلة أخرى، فهو أيضا يتيح تعديل وتنظيم أنشطة التعلم ، بحيث يمكن القيام بالتقويم المناسب لسد النقائص الملحوظة.

هذه الطريقة المعتمدة في التقييم والتي يجب أن ترافق التعلّيمات، لا تتنافى مع التقييم التشخيصي الذي يأتي بالضرورة في بداية التعلّيمات ومع التقييم التحصيلي الذي يتخذ طابع الحصيلة ويتجسد في شكل كشف للنتائج أو في شكل شهادة اختتام.

- **أدوار المدرس والتلميذ:** إن كل إصلاح للمناهج يجب أن ترافقه - في أحسن الأحوال - ممارسات بيداغوجية جديدة فلا يجدي شيئا أن تبني تصورات جديدة للتعلم والتقييم إذا لم يرافق هذه التصورات تجديد لتكوين المدرسين ورسكلتهم ، وحتى يعمل هؤلاء في مثل هذه الظروف يجب أن يكونوا بالضرورة مبدعين ، مستقلين ذاتيا ، منصتين لتلامذتهم ، عفويين في سلوكهم معهم ،منشطين أكثر منهم ، مبلّغين للمعارف ومحاضرين أو قراء المذكرات الجاهزة، يجب إشراك المتعلمين في تعلمهم واسهامهم في تكوينهم، يجب وضع المتعلم دوما في مقام التفكير وحل المشاكل، هذا الوضع من التعلم لا بد أن يدفع المتعلم إلى تجديد موارده من أجل القيام بالمهام المطلوبة منه.

- **تسيير القسم وتسيير المدرسة بشكل أوسع:** يقترح هذا البرنامج اعتمادا بيداغوجيا الفوارق، ويحتمل علاقات ذلك، علاقات جديدة مع المتعلمين، بمعنى سلوكا أقل توجيها، معرفة أحسن لوضعية كل متعلم، عناية أكثر بالفوارق وبتباين المستويات، بوقع التعلم وبدافعية المتعلمين، يجب أن نعرف بأن التلاميذ لا يتعلمون كلهم بنفس الكيفية، وبأن كل واحد منهم يبني معارفه انطلاقا مما يمتلك من المكتسبات القبلية ، وأن ما يتعلمه التلميذ إنما يتعلمه وهو يعمل وينشط.

وبكلمة أو جز فالمدرسون ورؤساء المؤسسات، يجب أن يكون لهم وعي واضح بالرهانات والتحديات على مستوى تسيير القسم وتسيير المدرسة.

14.4 مسعى التعليم/التعلم: كيف تتم عملية التعلم؟ المتعلم يستمع ويفهم ثم يتكلم وأخيرا يقرأ

ثم يكتب ،ويتطلب ذلك - في إطار مسعى التعلم- أن يسبق الشفوي ممارسة الكتابة، كما أن

الفهم يسبق التعبير، وهكذا فإن تفعيل أي مقطع بيداغوجي يستلزم إدراج الأنشطة ضمن تدرج منسجم:

- فهم اللغة الشفوية.

- تعبير شفوي.

- فهم اللغة الكتابية.

- تعبير كتابي.

هذه الأنشطة هي موضوع التعلم وهدفه اللذان يشكلان المسعى البيداغوجي المعتمد. يقترح هذا البرنامج منطقاً بيداغوجياً يعتمد على المسعى الاستدلالي الذي يساعد على بناء وواع للمعارف والمعارف الفعلية من قبل التلميذ نفسه، والمكتسبات تمر بالضرورة على شبكة من الأنشطة التي تغطي مجموع المستويات المعنية بالتقييم وتتطلب بعض التعليمات وضع التلاميذ في وضعيات /مشكلات .

هذا المسعى البنائي يعتمد على الملاحظة والتجريب والتفاعل المتبادل والتقييم.

(أهيل ن توتلايثنأمازيغثأساقاس ويس 4 أمازارو، بدون سنة، 52-54).

خلاصة

نستنتج خلال هذا الفصل أن اللغة الأمازيغية عبر مسارها النضالي وعبر تاريخها الطويل استعانت في فرض وجودها وكيونيتها باللغة العربية وبخطوطها المتنوعة لتدوين المعارف والفنون والعلوم وكل الإبداعات الشخصية والجماعية لتنتقل من جيل إلى آخر لتعريف الأحماد الأمازيغ بالتراث الذي خلفه الأسلاف والأجداد، والفضل بطبيعة الحال يعود بكل جدارة واستحقاق إلى ما قدمته اللغة العربية للغة الأمازيغية من تسهيلات على مستوى المشافهة والتعبير والتصنيف والتواصل ترقية اللغة الأمازيغية واكسابها الطابع الرسمي مثلها مثل اللغة العربية وتنص المادة الرابعة من دستور 2016 تنص على أن تمازيغت هي كذلك لغة وطنية ورسمية، تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني، وتعهدت الحكومة الجزائرية بعدها بالعمل على تطوير هذه اللغة خاصة ما تعلق بمجال تدريسها في المؤسسات التربوية.

الفصل الثالث

العزو السبي

تمهيد.

1. تعريف العزو السبي
2. مفاهيم ذات صلة بالعزو السبي
3. الفرق بين العزو السبي ومركز التحكم أو مصدر (موقع) الضبط .
4. دور العزو السبي في الدافعية للتعلم.
5. العزو السبي في المجال الدراسي.
6. عوامل تشكيل العزو السبي عند التلاميذ.
7. عوامل تشكيل العزو السبي عند التلاميذ، نظريات العزو.
8. التطبيقات التربوية لنظرية العزو السبي..
9. أثار العزو السبي في سلوك التلاميذ.

خلاصة

تمهيد

إن العزو السببي يلعب دوراً جوهرياً في حياة الإنسان، سواء من الناحية الاجتماعية أو من الناحية النفسية، وهو يعتبر من أحد أهم المفاهيم في مجال علم النفس الاجتماعي المعرفي التي حظيت باهتمام كبير من جانب الباحثين والإكلينيكين الذين يعملون في مجال الصحة النفسية، إذ دخل مجالات علم النفس المختلفة، واكتسب مصداقية علمية وعملية كبيرة، ويستخدم علماء النفس مصطلح العزو للدلالة على عملية تحديد الأسباب وراء حدوث السلوك، فمن خلاله يدرك الفرد أسباب حدوث الظواهر وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية مما يجعله عاملاً مهماً لتفسير السلوك في المواقف المختلفة.

حيث تهتم دافعية العزو بدراسة الأسباب التي تجعل الأفراد يتخذون قرارات معينة بصددهم ما يمر بهم من حوادث، فالناس عموماً ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أم مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه. ونحن خلال هذا الفصل سنقوم بالتطرق لموضوع العزو باستعراض مجموعة من العناصر كمفهوم العزو أو الإسناد، العزو السببي ومركز التحكم، الفرق بين العزو السببي ومركز التحكم أو مصدر (موقع) الضبط (LOC)، نظريات العزو السببي وتطبيقاتها التربوية.

1. تعريف العزو السببي

هناك عدة تسميات تستعمل في الأدبية العلمية وكلها تدل على السيرورة التي يفسر بها الفرد محيطه ولكن تختلف حسب معنى المصطلح وطبيعة الموضوع المدروس فنجد منها:

- لغة

وجد أن معنى العزو في محيط معجم اللغة العربية هو:

عزا يعزو (عزا) (عزو) إليه: نسبة له وإليه ويقال عزا الخبر إلى مصدر موثوق: انتسب إليه صدقاً أو كذباً ويقول إنه يعزو إلى الرسول.

كما ذكر في المعجم بأن عزى يعزي (عزا) عزيا(عزي) له وإليه أي نسبه إليه، ويقال عزى القول إلى مسؤول كبير.

ويقال أن معنى العزوة: الانتساب إلى قوم من الأقوام

(الجمي وآخرون، 2005 ، ص 860).

كما وجد معنى العزو في اللغة العربية في مختار الصحاح على النحو التالي:

(عزاه) إلى أبيه بمعنى نسبه إليه ويقال (فإلاعتزى) و(تعزى) أي انتمى وانتسب.

(فخرالرازي، 2001، ص 215)

يعرفه عبد الله البستاني: الإسناد مصدر علم أصول الحديث.

وعند أهل اللغة العربية ضم كلمة إلى أخرى بحيث يكون مفهوم إحداها ثابت لمفهوم

الأخرى أو منفيا له (الوافي، 1990، ص 295).

يعرفه ابن منظور في معجم لسان العرب: عزا: عزا الرجل إلى أبيه عزوا ، أي نسبه .

وعزا فلان نفسه إلى بني فلان بعزوها عزوا.

ويقال إلى من تعزو هذا الحديث؟ أي إلى من تسنده؟

كما يقال: عزيت الشيء وعزوته وأعزوه إذا سندته إلى أحد

(ابن منظور، بدون سنة، ص 200).

- مفردة العزو في الانجليزية والفرنسية تقابل مفردة (Attribution) كأصل اصطلاحى

للمفهوم، ومن ثم مرادف (Attribution) وعزا الشيء إلى فلان: نسبه إليه، أسنده إليه وحمل

الشيء على الشيء (بلحاج، 2010، ص 45).

- اصطلاحا

إن العزو السببي يؤدي دورا جوهريا في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية من خلال ما يقوم به

من تأثيره في تحليل الظواهر وإدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية، مما يجعله

منبئا هاما لتفسير السلوك في المواقف المختلفة، حيث يعتبر أحد المفاهيم التي انبثقت عن

نظرية التعلم الاجتماعي لـ "جوليان روتر"، ولقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح مثل مركز التحكم، وجهة الضبط، موضع الضبط، العزو السببي وكل هذه الترجمات لا تكشف عن المعنى المقصود من الوجوه النفسية، فالفرد ذو البنية النفسية الداخلية يتحكم بسلوكياته وبالأحداث من حوله، أما الفرد ذو البنية النفسية الخارجية، تتحكم الأحداث والمواقف به دون تدخل يذكر من جانبه (البستاني، عبد الله، 2000، ص 18).

اختلفت تعاريف العزو السببي حسب اختلاف العلماء والباحثين في هذا المجال ومن هذه التعاريف نجد:

- **تعريف عبد الله وخليفة:** مصطلح العزو أنه إدراك واستنتاج السبب، أي نسبة وعزو السبب إلى مصدر معين، حيث يقوم الفرد بعملية العزو لكي يفهم أو يتنبأ ويتحكم في العالم من حوله أو لكي يبرر أفعاله وسلوكه أو لكي يمكنه من التوافق النفسي والاجتماعي في الوسط الذي يعيش فيه (ابن منظور، وآخرون، بدون سنة، ص 19-171).

- **تعريف بوكوم وابستين:** هو أن كل فرد له اسنادات تهدف إلى تفسير الأسباب المدركة لحدث ما، التنبؤ ثم الاستجابة لها، أي أن العزو عملية تحدد سلوك الفرد وتؤثر فيه (الوافي، 1990، ص 19).

في حين يرى باهي وشبلي (1998): أن العزو السببي: هو عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم بها مثل: الحظ ومساعدة الآخرين، حيث لا يزيد من توقع التلميذ للنجاح في المهام المستقبلية، وعزو الفشل لعوامل ثابتة داخلية غير قابلة للتحكم مثل القدرة المتدنية والجهد كسمة، تؤدي إلى نقصان الدافعية، حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية، أما عزو الفشل لعوامل غير ثابتة خارجية غير قابلة للتحكم مثل الجهد كحالة وصعوبة المهمة، يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ أن هذه الأسباب غير ثابتة، ويدرك أنه يستطيع إذا حاول. (باهي وشبلي، 1998، ص 51).

تعريف ياسمين سالم وآخرون

أسلوب عقلي يرجع إليه الفرد لتكوين أحكام حول سلوكه وأسباب سلوكيات الآخرين.

(سالم ياسمين وآخرون، بدون سنة ، ص 02)

يعرفه أيضا خالد محمود: بأنه عبارة عن تفسير أو عزو النجاح أو الفشل الذي يواجه الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة إلى أسباب مختلفة

(خالد محمود أبو ندى، 2004 ، ص 18)

كما يرى سامر جميل رضوان أن العزو يتمثل في الكيفية التي يدرك فيها الشخص البيئة ويواجه متطلباتها وأسلوب رؤية الأسباب الكامنة خلف حدث ما.

(سامر جميل رضوان، بدون سنة، ص 136).

في حين يرى سكوبلر (1993) SCOPLER أن عملية العزو تشير إلى الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثوابت في بيئته، وتستخدم في تفسير الإدراك الشخصي.

(أنسكوت، سكوبلر، رجمة وتعريب صفوت، عبد الحميد إبراهيم، 1993، ص 317).

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن العزو السببي هو محاولة الفرد إيجاد سبب حدوث ذلك العمل أو الفعل لفهم الثوابت في بيئته كي يستطيع إعطاء معنى لأحداث العالم الداخلي والخارجي الذين يعيشهما.

أما بالنسبة للعزو السببي في المجال الدراسي فقد تعددت المفاهيم التي تناولته وذلك تبعاً لتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة الأفكار، والمعتقدات التي يدلي بها التلامذة عن مستوى أدائهم وانجازاتهم الحالية والمستقبلية فنجد:

- تعريف باهي وشبلي: يرتبط العزو السببي باعتقاد التلميذ وتفسيره للعوامل المسؤولة عن نجاحه أو فشله في المهام المختلفة سواء كانت هذه العوامل داخلية متعلقة به كقدرة عقلية أو جهد مبذول، أم كانت عوامل خارجية متعلقة بظروف الحظ والصدفة ومساعدة الآخرين أو صعوبة وسهولة المهمة، إن تلك التفسيرات إذا اتسمت بالثبات النسبي مع تكرار الموقف،

فإنها تؤثر تأثيرا كبيرا على أداء التلميذ في مواقف الانجاز اللاحقة، ويتباين هذا التأثير بتباين تلك العوامل (باهي شبلي، 1998، ص 41).

كما يذهب "وينر" (1971) إلى القول بأن حاجة التلميذ إلى الفهم هي التي تقوده إلى التساؤل عن أسباب نجاحه أو فشله في التعليم المدرسي، ويرى أن التلاميذ في مختلف مواقعهم يحاولون أن يوضحوا لماذا يحصل ما حصل؟ أو لماذا يحصل بالصورة التي حصل بالصورة التي حصل عليها؟ وذلك من أجل أن يعزوها أو يردوها إلى أسباب معينة، لذلك قد يحاول التلاميذ تفسير درجاتهم بذكر عوامل كثيرة مثل الجهد والقدرة العقلية، الحظ، ووضوح التعليمات وغيرها من الأسباب (أبو حويج وآخرون، 2004، ص 151).

تشير عملية الإسناد أو العزو إلى الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثوابت في بيئته وتستخدم في تفسير الإدراك الشخصي، ولا شك أن الطالب شأنه شأن أي فرد يسعى إلى تفسير أسباب نجاحه وفشله الدراسي إلى عوامل قابلة للتنبؤ في محيطه المدرسي وهذا ما يطلق عليه بالعزو السببي التحصيلي وعليه فإن:

العزو السببي التحصيلي: هو ميل المتعلمين لعزو نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل التي يفترض التلاميذ بأنها السبب في خبرة النجاح والفشل (الزغلول رافع، 2002، ص 236).

كما يعرف العزو السببي في المجال التربوي بأنه: التفسير المدرك لكيفية عزو التلاميذ لأسباب ما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات ، أو محاولة التعرف على أسباب السلوك، من خلال خصائص التلميذ وصفاته أو تصرفاته، فكلما كانت معرفتنا بهذه الخصائص والصفات أكبر ساعدنا في ذلك الوصول لتفسيرات أدت لهذا السلوك، كما في حالات عزو النجاح أو الفشل في مجالات التعلم (منعم دخول، 2014، ص 15).

بينما يعرف العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي: أنه التفسير السببي المدرك للنجاح والفشل، إذ أن الأسباب التي يعتقد الطلاب أنها تقف وراء نجاحهم أو فشلهم في الامتحانات

المدرسية تؤثر على الطريقة التي يدرسون بها في مقدار المثابرة التي قد يقومون بها من أجل تحقيق أهدافهم (العتوم وآخرون، 2014، ص 213).

نستنتج مما سبق أن العزو السببي في المجال الدراسي هو تصور التلاميذ في تحديد مصدر الأسباب التي يعززون إليها نجاحهم وفشلهم الدراسي من خلال حصولهم على درجات مرتفعة أو متدنية، كما تتحدد أيضا بإرجاع هذه الأسباب إلى عوامل داخلية كالقدرة، الجهد أو عوامل خارجية كصعوبة المهمة أو الحظ وغيرها،

2. مفاهيم ذات صلة بالعزو السببي

1.2 موقع الضبط والعزو السببي

بعد الإطلاع على العديد من الدراسات تبين أنه يوجد خلط كبير في تعريف الباحثين لموقع الضبط والعزو السببي، حيث أن الكثير منهم يعرفون موقع الضبط على أساس العزو، فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن "الأحمد ترى أن التلميذ يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية وبذلك يكون موقع الضبط لديه داخليا، أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكانياته وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا (الزين نبيلة، 2005، ص 62).

كما يعرف أيضا موقع الضبط بأنه اعتقاد التلميذ بأن لديه القدرة على السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته الشخصية يسمى بموقع الضبط الداخلي، في حين يرتبط اعتقاد التلميذ أن ليس لديه القدرة على السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته يسمى بموقع الضبط الخارجي (البرزنجي ذكريات، 2010، ص 31).

2.2 مركز التحكم والعزو السببي

رغم اندراج كل من العزو ومركز التحكم ضمن الإطار المعرفي وأنهما يتناولان موضوعا واحدا وهو الإدراك: إدراك الشخص لذاته أو الآخرين، إدراكه لما يحدث له وللآخرين إلا أن هناك فرق بينهما يظهر في النقاط التالية:

- سيرورة العزو أشمل من مركز التحكم لأن هذا الأخير لا يعد سوى بعدا من بين الأبعاد (البعد الداخلي - البعد الخارجي) التي تفسر الذي يقدم من طرف الأشخاص لما يحدث لهم وما يحدث للآخرين لانجازهم أو لإنجاز فرد آخر وإنما نجد في حالة العزو السببي أبعادا أخرى مثل الشمولية ، الخصوصية الثبوت، عدم الثبوت. وفي حالة عزو المسؤولية نجد القصدية، الدافع، التوبيخ.

- دراسة موقع التحكم لا يساعدنا على الوصول إلى تفسير خاص لحدث معين ولكن توصلنا إلى توقعات، إلى ميول عامة للفرد، فيما يخص التعزيزات بصفة عامة والتي يمكن للفرد أن يتحكم فيها بطريقة داخلية أو خارجية (علاونة، 2001، ص 39).

3. الفرق بين العزو السببي ومركز التحكم أو مصدر (موقع) الضبط (LOC)

العزو السببي باللغة الانجليزية معناه (causal Attribution) وصاحب هذا المصطلح هو "هايد" (1958) "Heider" بمعنى أن مفهوم الضبط جاء قبل مفهوم العزو السببي. ويعرف موقع الضبط بأنه: اعتقاد التلميذ بأن لديه قدرة السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته الشخصية ويسمى بموقع الضبط الداخلي، في حين يرتبط اعتقاد التلميذ أن ليس لديه القدرة على السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته يسمى بموقع الضبط الخارجي (البرزنجي ذكريات، 2010، ص 31).

بالرغم من اختلاف المصطلحين إلا أن البعض يقوم بالخلط بينهما ، ومن الباحثين الذين قاموا بتوضيح هذا الفرق بين المصطلحين

جد "Beauvois (1984) etpaleuzuela" اللذان قاما بإبراز ثلاثة اختلافات بينهما:

- الاختلاف الأول: هو الأكثر أهمية أن الباحث "روتر" يعتبر مركز التحكم أو موقع الضبط على أنه قبلي (apriori) وهو تابع للتعزيز المتحصل عليه من وضعية ما، أما العزو السببي يعتبر عكس ذلك فهو بعدي (aposteriori أي تفسير وشرح لهذه الوضعية.

- **الاختلاف الثاني:** يتمثل في أن مركز التحكم أو موقع الضبط (LOC) حسب الباحث "روتر" يرجع إلى مدى وجود أولا (مركز تحكم داخلي ومركز تحكم خارجي) لصلة بين السلوك أو السمة الشخصية والتعزيز، كما أن العزو السببي يحدد ويوضح أصل السبب الحقيقي للتعزيز مستقلا عن التحكم الذي يمارسه الفرد.

- الاختلاف الثالث: يتمثل في أن مفهوم العزو السببي خاص بتصرفات الفرد، عكس موقع الضبط الخاص بالتعزيزات (yvan paquetL.2005.23)

4. دور العزو السببي في الدافعية للتعلم

استخدم واينر (1984) مفهوم العزو السببي في العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة كيفية تفسير التلامذة أو المعلمين للنجاح والفشل في مواقف الانجاز المدرسي (حسين خيري، 2002، ص164).

وقد اقترح "واينر" (1979) نظرة إعزائية مفادها أن التقييم أو التفسير الذي يقوم به التلميذ عندما يواجه بعمل متعلق بالانجاز هو محدد مهم، يحدد رغبته في القيام به، ويختلف التلامذة في اعزائاتهم لأسباب النجاح والفشل باختلاف المستوى الدافعية للانجاز، كما أكد على أهمية بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لهذه الدافعية (weiner .1979.p4).

كما تقوم هذه النظرية أيضا على أساس أن الأفراد يختلفون في طريقة تفكيرهم ونظرتهم للنجاح والفشل، وأن هذا الاختلاف هو الذي يحدد سلوكهم، إذ تركز هذه النظرية على تحديد وتصنيف التصورات المرتبطة بتحقيق أو تجنب الموقف الانجازي، وهذه التصورات هي في الواقع تفسيرات تبريرية أعطيت الإجابة عن أسئلة مهمة مثل : لماذا نجحت؟ أو لماذا أخفقت؟ ووفقا لهذه النظرية فإن كيفية تفكير الفرد في النجاح أو الفشل تؤثر في دافعيته للانجاز، فالفرد ذو الحاجات العالية للانجاز يفسر نجاحه وفشله بطريقة تختلف عن الفرد متدني الحاجة إلى الانجاز، وسبب ذلك الاختلاف يرجع لتباين محدد في طريقة تفكير النمطين، فالفرد المرتفع في دافعية الانجاز يعتقد أن نجاحه يعود لقدرات ذاتية مكنته من

النجاح، أو لأنه يجتهد ويجد كثيرا وأنه يستحق النجاح فتراه يقول: أنا فخور وواثق من المستقبل، وبالمقابل فإن الفرد متدني الدافعية لا يعتقد أن فشله أو إخفاقه هو نتيجة ضعف في جهوده الذاتية ، وإنما يعود لعوامل خارجية، فالجهود الخارجية أيا كانت في نظره لا توصل الفرد إلى النجاح، بل يعود النجاح عنده إلى الحظ والعلاقات الاجتماعية أو سهولة الاختبار ونحوه (أبو زيد، 2005، ص 34-35).

وتلعب معتقدات الدافعية دورا حاسما في التعلم ويقدر ما يقوى نشاط العقل في التعلم والتذكر ومن شأن مادة التعلم استثارة اهتمامات التلاميذ بطريقة تنشط حالتهم الدافعية والتي يمكن ربطها بخبراتهم السابقة وبأهدافهم (ملحم سامي ، 2006، ص 284)

لان مصدر هذه المعتقدات الدافعية هو التلميذ نفسه لذلك تعد بمثابة شرط أساسي للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة (بني يونس، 2009، ص 113).

فتهتم دافعية العزو بدراسة الأسباب التي تجعل الأفراد يتخذون قرارات معينة بصدد ما يمر بهم من حوادث، فالناس عموما ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أم مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

كما أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح وال فشل الدراسي دورا مهما لفهم كيفية تأثير توقعات الطلبة في تحصيلهم الأكاديمي، لذا تحاول نظرية العزو السببي للنجاح والفشل التركيز على كيفية تفسير الأفراد لنجاحهم أو فشلهم، وقد تعدت تحليل الحوافز إلى محاولة فهم توقعات الطلبة وردود أفعالهم الانفعالية وتفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة ، كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم في المهمات (المنيزل العبد اللات، 1990، ص 68).

كما تعتبر دافعية الانجاز أحد الدوافع الأساسية في حياة الفرد، حيث كانت أولى المحاولات لدراسة الدافعية للانجاز على يد موراي ، الذي اعتبر أن الحاجة للانجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان، حيث وصفها موروي بأنها قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطتها

عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية وعندما تثار الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها (Murray.1983.p29).

وهي تعد حالة متميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يستحق التعلم، وتتمثل في الرغبة بالقيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها "ماكلياند" تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي ستتطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي ستتطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا (قطامي وعدس، 2002، ص 57).

5. العزو السببي في المجال الدراسي

توجد مجموعة من الدراسات التي أقيمت لفهم دور العزوات السببية في المجال الدراسي ومنها تلك التي أقيمت من طرف بعض الباحثين الذين حاولوا تحديد وجود فرق في الأسلوب العزوي حسب جنس التلاميذ، مستوى قدرات التلاميذ، الدافعية المدرسية ونتائج العزوات السببية على المشوار الدراسي للتلاميذ وإحساسه بقدراته.

توضح بعض الدراسات صلة الفرق حسب جنس التلميذ والأسلوب العزوي، وبدقة والإناث يعززون نجاحهم في الرياضيات للجهود وأقل لقدراتهم مقارنة بالذكور وفي المقابل الإناث يعززون فشلهم في الرياضيات لقدراتهم مقارنة بالذكور.

لقد تطرقت الدراسات الأخرى إلى غياب فرق معتبر بين الأسلوب العزوي للذكور والإناث ، وفي هذا الاتجاه قام وزملاؤه (1982) بدراسة تحليلية شاملة لـ 21 دراسة على الفروق بين العزوات السببية للذكور والإناث وبدقة الجهد يتم غالبا عزوه في النجاح على غرار الفشل وهذا بالنسبة للجنسين.

أما الدراسات الأخرى التي تطرقت للفرق بين الذكور والإناث فيما يخص الأساليب العزوية فقد اهتم المؤلفين باختلاف العزوات السببية وذلك حسب الأداء المدرسي وأسلوب التلميذ.

6. عوامل تشكيل العزو السببي عند التلاميذ

يتشكل العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي من عدة عوامل منها:

1.6 النماذج السابقة للنجاح والفشل: حيث يتشكل عزو التلاميذ في جزء كبير منه من

خلال خبرات النجاح والفشل السابقة لديهم فالتلاميذ الذين يتكرر نجاحهم يعتقدون بأن النجاح يأتي من عوامل ذاتية مثل الجهد أو القدرة المرتفعة، والتلاميذ الذين يتكرر فشلهم بالرغم من بذلهم للجهد أكثر اعتقاداً بأن النجاح يأتي من عوامل لا دخل لهم فيها، أو خارجة عن نطاق تحكمهم مثل القدرة أو الحظ أو أحكام المعلمين التعسفية.

من هنا تتضح ضرورة تدريب التلاميذ على العزو الذاتي للنجاح، ووضعهم في مواقف سهلة للنجاح في البداية، إلى أن يتشكل لديهم العزو التفاضلي للنجاح، فالنجاح ينمي الإدراك الذاتي للكفاءة في حال إذا ما اعتبر التلاميذ أنفسهم مسؤولين عن النجاح

(محمود الفرحاتي، 2005، ص 106-107).

2.6 الثواب: تؤكد نظرية العزو لـ "واينر" (1980) أهمية اقتران الاستجابة بالنتيجة، من خلال مساعدة التلاميذ على تعلم سلوكياتهم وأفعالهم تؤدي إلى النتائج المرغوبة، ومن ثم يجب أن ننمي لدى التلاميذ العزو الذاتي للنتائج، وقدرتهم على التحكم، ومن أهم أثار الثواب ما يولده في التلميذ من حالات انفعالية سارة، فهو عادة ما يجعل التلميذ يشعر بالرضا والسرور، ثم إنه يؤدي إلى تقوية المعتقدات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدى طويل.

3.6 توقعات الكبار: تشكل توقعات الكبار من أباء ومعلمين عاملاً مهماً في نمو اعزاءات

التلاميذ، فالمعلمون الذين يشكلون توقعاً مبدئياً عن التلاميذ يبدون أنهم ينقلون توقعاتهم إلى التلاميذ الآخرين، وذلك من خلال تعبيراتهم اللفظية أو الإيمائية، إذ وجد "جود وبروفي

"GOOD ET BROPHY" أن طبيعة ثناء المعلم للتلاميذ الذي شكل نحوهم توقعاً عالياً تختلف عن طبيعة ثنائه للتلاميذ الذي شكل نحوهم توقعاً منخفضاً، فإذا تشكل لدى المعلم توقع عن أحد تلاميذه بأنه تلميذ جيد من حيث تحصيله الأكاديمي أو ذكائه أو شخصيته فإنه يدرك تصرفات ذلك التلميذ متأثراً بتوقعه عنه، أي أن انتباه المعلم قد يتجه إلى الجوانب الإيجابية في سلوك التلميذ، كما أن المعلم ينقل توقعه إلى التلميذ سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالابتسامة وتوجيه الأسئلة وإعطاء الواجبات والاتصال البصري مع التلميذ وإتاحة الفرصة للمشاركة، وإذا كان التوقع سلبياً انعكس ذلك على سلوكيات وانتقلت توقعاته إلى التلميذ الآخر (محمود الفرحاتي، 2005، ص 158-163).

7. نظريات العزو

1.7 مفهوم نظرية العزو السببي

كيف تساعد نظرية العزو السببي في تفسير الأحداث وفهمها ؟
تم تأسيس نظرية العزو السببي لتفسر الصفات السببية وسبب حصول الأحداث والسلوكيات والتميز الذي يقوم به الأفراد عادة بين صفات السلوك والتي تشير إلى كل ما يتعلق بالبيئة التي تتسبب في الحدث، وهناك نوعان من نظريات العزو السببي، هما نظريات العزو الكلاسيكية- نظرية الإسناد- ونماذج العملية المزدوجة المعاصرة لإدراك الشخص، تقدم نظرية العزو السببي مفهوم التحيزات العامة مثل التحيز في المراسلات وتأثير المراقب والصفات الذاتية وتصف الظروف التي يتم بموجبها تحيز الأفراد، والقدرة على تصحيح مثل هذه التحيزات، والفروق الفردية والثقافية في العز والتي تؤخذ بعين الاعتبار وأخيراً تتناقص النظرية آثار الصفات الفردية على الدوافع والصحة النفسية والأداء الأكاديمي والرضا الزوجي، طور هذه النظرية "فريتز هايدر" و"هارولد كيللي" و"بيرنارد فاينز" حتى تستكشف كيف يمكن للأفراد أن يتصوروا أسباب الأحداث وكيف يؤثر هذا التصور المعرفي أن يفيدهم أو يضرهم.

2.7 تاريخ نظرية العزو السببي

_ هل يمكن التنبؤ بنوايا الآخرين وميولاتهم الشخصية ؟

نظرية الإسناد لها أصلها وتأثيرها في مجال علم النفس الاجتماعي ويعترف نهج الإسناد العام بأن البشر يحاولون فهم البيئة وأنفسهم وأن هذا النشاط صنع المعنى، مثل التفسيرات وإيجاد المعنى وخلق القصص ورفض الواقع، وهو جزء لا يتجزأ من الظواهر الاجتماعية التي تعد قيد البحث، وأسهم "فريتز هايدر، وإدوارد إي جونز، وكيثديفيس، وهارولد كيلي" ولاحقاً "بيرنارد وينر" في بحث ودراسة هذه المفاهيم التي تتعلق بنظرية العزو السببي وبعد ذلك طور "فريتز هايدر" وأجرى عملاً تكوينياً حول التطبيق العملي للعلاقات الشخصية أو الاجتماعية، من حيث صلتها بنظرية العزو السببي، وكان "هايدر" أول من كتب عن نظرية الإسناد في كتابه "علم نفس العلاقات بين الأشخاص" عام (1958)، وبعد ذلك استنتجت أبحاث "هايدر" طبيعة العلاقات بين أفراد المجتمع والمجتمعات الأخرى، وناقش كتابه مفاهيم عن الفطرة السليمة أو علم النفس البديهي.

ويعتقد "هايدر" أن السلوكيات يتم تناولها بمبررات في كيفية ملاحظة الناس للسلوك وفحصه وتصنيفه وافترض أن الأفراد يشاركون بانتظام في عمليات العزو من أجل فهم الأحداث فيها، ويعتقد علم النفس البديهي، أن الناس يتصرفون على أساس معتقداتهم، مثل المعتقدات الدينية والاجتماعية والذاتي، لذلك يجب أن تؤخذ المعتقدات في الاعتبار إذا كان علماء النفس سيأخذون في الحسبان السلوك البشري، وسيكون هذا صحيحاً سواء كانت المعتقدات صحيحة أم لا، بعدها لعب "فريتز هايدر العزو السببي" دوراً حيوياً في تأسيس نظرية العزو السببي ومعناها ومهد عمله الطريق لباحثين آخرين لمتابعة البحث في مجال الدراسة هذا.

وفي عام (1965) نشر "إدوارد إي جونز وكيث ديفيس" مقالاً بعنوان "من الأفعال إلى السلوكيات" ويركز على نظرية الاستدلال المراسل، وقد صنفت نظرية الاستدلال المراسل تفسيرات لكيفية الإدراك للمنبهات، وكيف يمكن أن يستدل على نوايا الآخرين وميولهم

لشخصية مثل سمات الشخصية والمواقف وما إلى ذلك من سلوكيات، وبعد ذلك يتم القيام باستنتاجات مماثلة، عندما يستنتجون التصرفات الشخصية لشخص آخر مباشرة من السلوك على سبيل المثال، قد يستنتج المدركون التصرف اللطيف من عمل لطيف وتكون الاستدلالات متطابقة عندما يمكن تعيين تسميات مماثلة للسلوك والتصرف.

3.7 نظرية هايدر: وفقا ل"هايدر" كيف يفهم الناس سلوك بعضهم البعض؟

ناقش "هايدر" كيف يفهم الناس السلوك البشري، وكيف يبحثون عن أسباب السلوك وأشار أن لدى الناس مفاهيم متميزين للسببية، فهم يصنفون السلوكات البشرية الهادفة تحت نموذج السببية الشخصية والتي بموجبها يعتمد السلوك على النية لدى الفاعل والتي يمكن عزوها إلى أسباب مختلفة وهذا التفسير على أي سلوك غير مقصود وعلى جميع الأحداث المادية الأخرى، وهذه الأحداث ناتجة عن قوى سببية لا تنطوي على أسباب أو نوايا ذاتية، وإن تفسير "هايدر" هو أن السلوك البشري يعتمد على التمييز الأساسي بين الأحداث المقصودة وغير المقصود، وكذلك التمييز الذي ينشأ مبكرا في الطفولة وبعض المفاهيم الرئيسية الأخرى.

ونظرية "هايدر" تحاول تفسير وتحليل البنية المفاهيمية المعقدة في مرحلة البلوغ، احتوت هذه النظرية على بعض من المفاهيم التي لها تأثير كبير على الإدراك الاجتماعي البشري، مثل المفهوم الشعبي للقصد، وبعد عمله المبكر حول إدراك الأشياء، تحول "هايدر" إلى مجال تأثير التفاعلات الاجتماعية على الإدراك، متسائلا كيف ينظر الناس إلى بعضهم البعض في التفاعل وخاصة كيف يفهمون سلوك بعضهم البعض، اقترح "هايدر" أن عملية العزو تتضمن إدراك الشخص أيضا لكنه أشار أن إدراك الشخص أكثر تعقيدا من إدراك الكائنات الأخرى.

- نظرية "كيلي" نموذج التباين الخاص ب"هارولد كيلي" هو نموذج مركزي ضمن نظرية العزو، وهو مجال من علم النفس الاجتماعي، يهتم في التحليل العلمي بنفسيات الأشخاص العاديين، ويفترض "كيلي" أن جميع الأفراد يريدون فهم الأحداث وشرحها على سبيل المثال،

قد يسأل الأفراد، لماذا نجح شخص ما في هذه المهمة أو لماذا أحب هذا الشخص فلما معيناً، والإجابة تسمى الإحالات السببية والتي يشرحها نموذج "كيلي" ويصف كيفية وصول الأشخاص العاديين إلى مثل هذه السمات ومن ثم فهم نظرية علمية حول البديهيات.

- وتتكون التفسيرات من التأثيرات المراد شرحها على سبيل المثال النجاح مهمة أو الإعجاب بفلم والأسباب التي تستخدم كتفسيرات على سبيل المثال لأنه يمتلك قدرة عالية على التركيز أو بسبب جودة الفلم، وينطبق نموذج "كيلي" على جميع أنواع التأثيرات النفسية التي يشرحها الأشخاص مثل حالاتهم الانفعالية وما يمكن تطبيقه على الإدراك الذاتي على سبيل المثال، لماذا فشل الشخص الفلاني في فعل معين بالإضافة إلى التصورات الأخرى مثلاً هل فشل الشخص الفلاني في فعل معين.

4.7 نظرية "واينر"

كيف طور "واينر" نظرية العزو السببي؟

طور واينر إطاراً نظرياً أصبح مؤثراً جداً في علم النفس الاجتماعي وتقتضيه نظرية العزو لـ "واينر" أن الناس يحاولون تحديد سبب قيام الآخرين بما يفعلونه، أي تفسير الأسباب لحدث ما، أو لسلوك معين وطور "واينر" نظريته عن طريق ملاحظة السلوك، وكيفية تحديد السلوك المتصور على أنه سلوك متعمد ويعزى إلى أسباب داخلية أو خارجية ووفقاً له، فإنه أهم العوامل التي تؤثر على سمات الشخصية هي القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ، ويتم تصنيف السمات على أساس أبعاد سببية وهي:

- موضع التحكم والاستقرار: وتشمل هل يحدث التغيير بمرور الوقت أم لا يحدث.
- قابلية التحكم: مثلاً الأسباب التي يمكن للمرء التحكم فيها مثل المهارات، مقابل الأسباب التي لا يمكن التحكم فيها مثل الحظ.

نظرية العزو تختص بالطرق التي يفسر بها الناس (سمة) سلوك أنفسهم وسلوك الآخرين مع شيء آخر، ويستكشف كيف يمكن للأفراد أن تسبب الأحداث وكيف يؤثر هذا التصور المعرفي فائدته في المواقف المختلفة.

نظرية العزو تتمثل في الكيفية التي يشكل بها الناس أفكارهم ويفهمون الأحداث والمواقف ، ويعدلون تبعاً لذلك ممارستهم السلوكية والانفعالية

(ياسمين سالم وآخرون، بدون سنة، ص 21)

ترجع نظرية العزو عندما نشر "فيرتز هايدر - Firtz Heider" كتاب "علم العلاقات الشخصية" أين يعود الفضل له في دراسته في علم النفس الفطري (أبو السميد زاهية ، 2007، 01)، إذا نظرية العزو تشير إلى العملية التي يعزو فيها الشخص أسبابا معينة لسلوك ما، سواء كان هذا السلوك صادر عن الشخص ذاته أم عن أشخاص آخرين، كما أن نظرية العزو تعني الكيفية التي يحاول الأفراد من خلالها إيجاد تفسيرات سببية ملائمة للسلوك والأحداث في بيئتهم، وأن لهذه التفسيرات تأثيرا كبير في أنواع أخرى من السلوك، بمعنى آخر يمثل العزو إحدى العمليات الرئيسية الداخلية التي تهدف إلى إعطاء معنى لأحداث العالم الخارجي والداخلي. (Vallerand Robert et Bouffard Leandre, 1985 : 47)

وبما أن العزو السببي مرتبط بالعديد من المفاهيم الأخرى فلا بد من إعطاء صورة عن طبيعة الترابط بين العزو السببي وتلك المفاهيم ومن النظريات أو النماذج التي فسرت العزو السببي فنظرية العزو لا تشكل كلا موحدا من الأفكار والبحوث، وإنما تشكل مجموعة متنوعة من الإسهامات النظرية تربطها اهتمامات مشتركة ، ويتألف العمود الفقري لنظرية العزو من أربعة مدارس نظرية أساسية مختلفة هي:

4.7 نظرية العزو السببي "هيدر - Heider" (1958):

إن الخلفية النظرية الأساسية لنظرية العزو السببي ترجع إلى عالم النفس الألماني "هيدر Heider" من خلال كتابه "سيكولوجية العلاقات المتبادلة" (1958) حيث يعتبر الباحث هيدر مؤسس نظرية العزو السببي، حيث قام لسنوات بتحليل الطريقة التي يفسر بها الأشخاص سلوكياتهم والمواقف التي يواجهونها، وقد توصل إلى نتيجة وهي أن هناك بعدين أساسيين يلعبان دورا في تطور العزو، فالأول داخلي والآخر خارجي.

فالبعد الداخلي يتمثل في القدرات الجسمية والعقلية، الدافعية، الاتجاهات وعواطف الفرد، أما البعد الخارجي يتمثل في المحيط وتجمع إذن الشروط الجسمية والاجتماعية التي تواجه الفرد، وبعبارة أخرى لما الكائن الإنساني يتقبل قدره أو مآله أو إما أنه يعزو لعوامل خارجة عن نفسه.

فرغم أن الأفراد يرون الحقيقة بنفس الطريقة إلا أنهم يفسرون نفس الموقف بعوامل جد مختلفة، هذه الطريقة الجديدة في رؤية الأسباب وراء الحدث أو السلوك وهو ما يسمى بنموذج أو أسلوب العزو السببي (Nathalie Ruestk, 2009, 20-21)

حيث يعتبر الباحث "هيدر" أول من اقترح أساسا لإشكالية جديدة في علم النفس الاجتماعي وذلك بصياغة نظرية العزو، وجوهر هذه الأخيرة يتمثل في أن الأحداث والتصرفات تنتج عن قوى وحتميات منبعثة إما من الأفراد المسببين لها أو من المحيط (سببية خارجية أو داخلية)، وأن الأشخاص يدركون الأشياء ويفسرون سلوكياتهم إلى إسناد ذاتي (Autoattribution) وكذا سلوكيات الآخرين إلى إسناد غيري (Heteroattribution)

(Vallerand robert et bouffardleandre ,1985, 49-50)

لقد أشار "هيدر Heider" إلى إمكانية تفسير السلوك استنادا إلى قطبية ثنائية وهذه القطبية تعزي إما للفرد (داخلي) أو للبيئة (خارجي)، فالعزو الداخلي يزودنا بالسلوك بأسس لاستنتاج

شيء ما بخصوص الفرد، معناه إمكانيته واستعداداته أما العزو الخارجي فيستتج بكل ما يتعلق بالبيئة المحيطة معناه فهم مثيراتها وخصائصها.

قد أشار "هيدر - Heider" أن للقوة الشخصية العديد من العناصر المكونة منها: مستوى القابليات تعد أكثر العناصر التأسيسية أهمية للقوة الشخصية إلا أن هناك اتجاهات أخرى تؤثر وبدرجات متفاوتة مثل اتجاهات المواقف الفردية التي تنعكس في سياق تقرير الفرد لقدراته في عمل المهام، من حيث التفاؤل أو التشاؤم والثقة إلى جانب تأثير المركز الاجتماعي وموقع الفرد في المهمة على القوة الشخصية فضلا عن العناصر الطارئة عن الظروف الشخصية كالإرهاق والمرض.

كما يصنف "هيدر Heider" أن القوة الشخصية لا تكتفي بحد ذاتها لأداء عمل معين فلا بد من توفر الرغبة أو الدافع في العمل معناه أن القوة والمحاولة ضروريتان للفعل وهذا يرتبط بمدى كثافة الجهد المبذول. أما القوى البيئية الفاعلية هي قوى خارجية تتكون من عنصرين هما: - صعوبة المهمة والحظ، وقد أعطى لصعوبة المهمة درجة أكبر من الأهمية نظرا لأن عنصر الحظ يصعب التنبؤ به بصورة واضحة.

كما يرى هيدر - Heider أنه عندما تكون للقوى البيئية أو الخارجية تأثير وسيطة على الأحداث فإننا سنقف أمام نوعين من الأفراد نجدهم يختلفون في استجاباتهم، أحدهم مطاول ومقاوم بكثير من المحاولات لبلوغ الهدف والآخر نجده شخصا مستسلما يميل للرضى وقبول الواقع يبدو عاجزا عن التحكم.

كما استدل "هيدر Heider" على علاقة مهمة بين المكونات الشخصية والمكونات البيئية من خلال الجمع الجبري وحسب المعادلة التالية:

القوة الشخصية + القوة غير الشخصية = محصلة سلوكية.

(أبو السميد زاهية ، 1992 ، ص 102)

منه فإن "هيدر" Firtz يرى أن العزو والفعل إلى عوامل شخصية متباين مع تعليله للعوامل البيئية من وجهة نظر الفرد، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية عن الفعل وآثاره كلما ازدادت مساهمة العوامل البيئية (خالد محمود أبو ندى ، 2004 ، ص 38) اقترح "هيدر" Heider خمس مستويات تعزو فيها مسؤولية الحدث إلى الفاعل تبعا لمساهمة كل من العوامل البيئية والشخصية وهي

المستوى الأول: الاقتران العام

هو مستوى بدائي لعزو الفعل أو المسؤولية عن الفعل وذلك عندما نعتبر أن شخصا مسئولا عن حدث ما بمجرد وجود اقتران بسيط في أذهاننا بين الحدث والشخص وقد يكون منطقيا أو غير منطقي.

المستوى الثاني: امتداد مسؤولية الفعل

يبدو في اعتقادنا أحيانا بأن شخصا ما مسئول عن حدث لمجرد كونه شرطا لحدوث الفعل رغم أنه ليس سببا مباشرا في وقوع الحدث كمن يدعو إنسانا لزيارته فيتوفى الزائر في الطريق فتحمل المسؤولية لمن دعاه لزيارته.

المستوى الثالث: المسؤولية بسبب عدم الاكتراث والإهمال

حيث تعتقد أن الشخص مسئول عن حدث ينتج من تصرفاته بالرغم أنه لم يقصده ولكنه ترتب عن إهماله أو عدم اكتراثه بنتيجة سلوكه مثل طفل يلقي حجر على سيارة فيسبب حادثا أو اعتقاد بفشل الطالب بسبب إهمال معلمه.

المستوى الرابع: المسؤولية بسبب السلوك المقصود

حيث نعتقد أن الفاعل مسئول عن الحدث لأنه كان يقصده بتصرفاته وأنه يقصد تحقيق النتائج التي وقعت وتخطئ أو تصيب في إدراك مقصود ونوايا الآخرين وتستطيع التعرف على الفعل المقصود من خصائصه وظروفه المحيطة وطبيعة الموقف الاجتماعي المحيط وتدرس بموضوعية وحيادية.

المستوى الخامس: مسئولية الفعل الذيله مبرراته

هذا يكون عندما نعتقد بمسئولية شخص عن فعل ما لكن نلتمس له عذرا ومبررا لأن سلوكه قد تم تحت ضغط ظروف طبيعية أو اجتماعية تجبره على التصرف بمثل فيذلك الموقف وقد تكون هذه الضغوط قاهرة حقيقية أو أنه يستطيع الفرد مقاومتها

(عز الدين جميل عطية ،1999، ص 98) .

ويقترح "هيدر" في هذا التحليل وجود نوعين من التحليل : شخصية وبيئية يساعدان على تكوين الفعل ويأخذهما الشخص (الملاحظ لسلوك ما) في اعتباره عادة عند محاولته إدراك معناه ومن العوامل الشخصية قدرة الفاعل وجهده ومحاولاته وقصده (ذلك في رأي الملاحظ للسلوك)، أما العوامل البيئية فهي عوامل قد تساعد الفرد على بلوغ هدفه أو قد تعيقه، وهي عوامل قد لا يكون للفرد سيطرة عليها في بعض الأحيان ومن أمثلتها: تصرفات الأفراد الآخرين أو الظروف البيئية الطبيعية أو الاجتماعية وما هو مقدر للفرد أو الحظ.

(عز الدين جميل عطية ،1999، ص 98).

قسم "هيدر" الأفراد إلى قسمين هما:

- أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية مثل الحظ والصعوبة.
 - أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل داخلية تتعلق بهم مثل الجهد والقدرة ، أي أن الفرد تتحكم فيه مجموعة قوى بيئية وأخرى شخصية حسب المعادلة التالية:
 - حدوث السلوك = قوى بيئية + قوى شخصية.
- فحسب هذه المعادلة إذا ما كانت القوى البيئية لها تأثير قوي على الأفراد وتتحكم في سلوكياتهم نجد الأفراد ينقسمون إلى فئتين:
- فئة تبدي الميل إلى رفض التحكم ويقاومون القرارات ويظهرون إصرارا وعنادا ومقاومة للإغراء والتأثير عليهم.
- فئة تظهر الاستسلام والرضا والقبول بالأمر الواقع (مدور مليكة ،2004، ص 31-32) .

5.7 نظرية العزو السببي "وينر - Weiner" (1979) :

لقد كان **وينر** أول من قام بتكييف نظرية العزو السببي للمجال التربوي، ففي هذا السياق قامت النظرية المتمثلة في النظرية العزوية للمشاعر والدافعية، بطرح تساؤلاتها حول الأداء المدرسي للتلاميذ، حيث حاول **وينر** في دراساته (1979-1980-1994) الإجابة أساساً على السؤال التالي: إلى ماذا يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم الدراسي ؟ فحسب الباحثان **Graham (1991) pintrich et Schunk** الباحث النمساوي و**وينر** قام بدون أدنى شك ببناء أحد النماذج النظرية الأكثر كمالاً وأهمية للدافعية والتكملة المدرسية (Accomplissement scolaire)

ففي العشر سنوات الأخيرة اعتمد عدد كبير من الباحثين على هذا النموذج الذي يعتبر من نماذج الواقع اليومي، هذا النموذج العزوي يوضح جذور وطبيعة العزوات السببية وكذا تدخلها وتأثيرها على مشاعر وسلوكات التلميذ (Weiner, 1972 278).

لقد نقل **"وينر - Weiner"** نموذج **"هيدر - Heider"** ونقله من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي على مجال السلوك الانجازي للوصول إلى قسم أفضل لهذا السلوك والتنبؤ به.

حيث صاغ العوامل الأربعة لدى **"هيدر - Heider"** وبنائها في بعدين:

البعد الأول: موقع الضبط وهو داخلي وخارجي.

البعد الثاني: الثبات والاستقرار حيث قسم كذلك الضبط إلى بعدين:

موقع السلبية: الذي يشير إلى عزو أسباب النتائج إلى عوامل داخلية وخارجية.

إمكانية الضبط: فهو تفسير ذاتي يتراوح بين أسباب يمكن التحكم بها بصورة تامة وأسباب لا

يمكن التحكم بها بصورة تامة طبقاً للتفسير الذاتي (أبو السميد زهية ، 2007 ، ص 65).

إذ يمثل الجدول التالي انضباط العزو السببي التي طورها **"وينر Weiner"** على أبعاد الموقع

والاستقرار والتحكم:

جدول رقم (06) يمثل أنماط العزو

نمط العزو		داخلي		خارجي	
لا يمكننا التحكم به	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ	
	الجهد المعتاد	الجهد الآني	تحيز المعلم	مساعدة الآخرين	
	ثابت	متغير	ثابت	متغير	

لقد وصف "وينر" (1980-1986) ظهور تطور نتائج العزوات السببية، حيث ذكر عدة عوامل محيطية وشخصية التي تؤثر على تصور التلميذ لأسباب نتائجه، وهذه العوامل تأخذ كل منها أبعادا خاصة وتؤثر بصفة منفردة على مشاعر التلاميذ، هذه الخصائص والمميزات المؤثرة تنعكس أخيرا على سلوك التلميذ (weiner.1972:278)

6.7 نظرية "جورج كيلي" G.Kelly (1867-1981): يعد كيلي أحد المؤسسين لنظرية العزو لما قدمه من تجارب متعددة ، تركز هذه النظرية على مفهوم التغاير (Covariance) ويعتمد هذا النموذج على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي والفرد الملاحظ والموقف، حيث يرى أن الفرد العادي يستخدم أسلوبا إدراكيا مشابها لأسلوب عالم المنطق "جون ستيوارت ميل" " Jonestueratemil" ويفيد هذا الأسلوب في أن عزو أسباب الحدث إلى الظروف التي تتغير بتغير وقوع الحدث أكثر من احتمال وجودها في الأسباب السابقة للحدث، وتبقى كما هي للحدث دون تغيير فمثلا: لو كان شخص يشاهد التلفاز وأظلمت الشاشة فجأة ثم غير قناة الاستقبال فوجد أن التلفاز يعمل بكفاءة فإنه يستدل أنه ليس هناك مشكلة في الجهاز، بل المشكلة في تلك القناة التي كان يشاهدها، فما توصل إليه هذا الشخص من نتائج يعود إلى ما أحدثه من تغيير مصاحبة الحدث، ومبدأ التغيير التلازمي بين الأسباب والآثار هو جوهر نظرية "كيلي" التي تتكون من جزأين رئيسيين هما: نموذج التغاير والقواعد السببية.

(خالد محمود أبو ندى، 2004، ص 41).

أ- نموذج التغاير: إن الناس الذين يبحثون عن تفسير سلوكهم فإنهم يسلكون كما لو كانوا علماء سذج من خلال ثلاثة أبعاد:

1- البعد الأول: يتعلق بالموضوعات أو الأهداف الموجهة نحوها السلوك حيث يركز هذا البعد على الأشخاص أو الأشياء التي يدركها الفرد كمثيرات متضمنة في الموقف والتي من المحتمل أن تكون مسببة للفعل من قبل الفاعل، أي هل جاء سلوك الفاعل نتيجة هذا المثير أو المنبه ودون غيره من المنبهات؟

فعلى سبيل المثال لو أن أستاذا جامعيا ألقى محاضرة ما وهو غير متأكد أن محاضرتة جيدة أم لا ثم يأتي إليه الطالب عصام ويبدي إعجابه بالمحاضرة وهنا يتساءل الأستاذ فيما لو كان إعجاب عصام لمنبه خارجي وهو المحاضرة أم لسبب داخلي وهو ميله إلى تشجيع الآخرين وربما أيضا التملق وهو أيضا داخلي .

2- البعد الثاني: وهو خاص بالأشخاص: حيث يتعلق هذا البعد بالفاعل أو من هم مثله في الموقف الاجتماعي حيث يتساءل الملاحظ هل هم يسلكون نفس الكيفية؟

ففي مثالنا السابق يتساءل المحاضر: هل أبدى طلاب آخرون إعجابهم بهذه المحاضرة ؟ حيث يحاول الحصول على مدى اتفاق الآخرين مع رأي عصام فإن أبدوا إعجابهم كزميلهم يكون آنذاك اتفاقهم عالي، مما يساعد الملاحظ وهو المحاضر أن يعزو إعجاب عصام إلى المحاضرة نفسها.

3- البعد الثالث: وهو خاص بالوقت والظروف التي تم فيها السلوك وفيما يطرح الملاحظ السؤال التالي:

هل يسلك الفاعل سلوكا مشابها تجاه موضوع المحاضرة في الظروف المشابهة ؟
أي هل سبق لعصام أن أبدى إعجابا بمحاضرة ألقاها الدكتور أحمد قبل ذلك أو حتى بموضوع متشابه؟

ويطلق "كيلي" على المعلومات التي يحاول الملاحظ الحصول عليها من خلال هذا البعد، معلومات الاتساق، وهي التي تساعد على التوصل إلى مدى ثبات السلوك بالرغم من تغير الظروف المحيطة (خالد محمود أبو ندى، 2004، ص 42).

ب- **القواعد السببية:** يقترح "كيلي" وجود ما يعرف بالقواعد السببية التي تربط بين السلوك ودوافعه ومسبباته وهي موجودة عند كل فرد بحكم خبرته السابقة وتنشط في تفكير الإنسان عندما يواجه ظروف الإثارة البيئية المناسبة.

ويرى أن الناس يميلون إلى تفسير السلوكات حسب نوعين من القواعد السببية وهما:

القواعد السببية الضرورية والقواعد السببية الكافية.

حيث يميل الناس لاستخدام القواعد السببية الضرورية في الأحداث الشاذة غير العادية، حيث في هذا النوع من التفسير يهتمون بكل أو معظم الأسباب التي أدت إلى السلوك أو تبدوله أنها أدت إلى السلوك أما الأحداث البسيطة والمعقولة فيميل الناس إلى استخدام ما يعرف بالقواعد السببية الكافية، حيث يكفي في رأيهم سبب واحد لإحداث هذا السلوك.

فعلى سبيل المثال لو أم سلوكا كتناول طعام حدث يكتفي الملاحظ بسبب واحد لمثل هذا السلوك، حيث استخدمنا القواعد السببية الضرورية لتفسير السلوك

(خالد محمود أبو ندى، 2004، ص 42).

يؤكد الواقع من خلال نظرية العزو السببي أن الواقع يؤكد هذه الرؤية، حيث تقدم الأبحاث التجريبية المكثفة في ميدان العزو دعماً إمبريقياً للنماذج التي تقترحها نظرية العزو، على أن الأفراد يتبعون بالفعل أساليب ومناهج عقلانية في تحليلهم للمعلومات واستنتاجهم للأسباب، كما أن ميل الإنسان فطري لتفسير سلوكه وما يخلفه من نتائج سلوكه بشكل عام سواء باستخدام القواعد السببية الضرورية أو القواعد السببية الكافية.

7.7 نظرية الاستدلالات المتناظرة أو المتقابلة ل "جونز" و"دافيز" (1965):

كما سبق وأقر هيدر أن معيار القصد أو الاستعداد جد مهم في السببية الشخصية ونظرية الباحثان "جونز ودافيز" (1965) تعتبر محاولة لفهم الطريقة التي يقوم بها الأفراد بالاستدلال على نية وقصد الفرد Serjmoscovici

لقد اهتم جونز وديفيز بادراك الشخص لأسباب أفعال الآخرين ،وتناولا العلاقة المبنية بين سلوك ما والإسنادات الممكنة ، كما أنهما افترضا أن الفرد يسند ويعزو السلوك إما لخصائص الفاعل أو لخصائص البيئة ، إلا أنهما اقتصر على الخصائص المرتبطة بالفاعل أي السببية الشخصية،مما يتفق مع هيدر .

8. التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي:

تؤكد الكثير من الأبحاث على قدرة المتعلمين على تطوير كفاءة أسلوبهم في العزو من خلال التدريب: والتدريب على العزو (Attribution Training) : هو العملية التي تتضمن تحسين معتقدات التلميذ حول أسباب فشله ونجاحه وذلك لتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلا ، ويتم تطوير برامج التدريب على العزو لتحسين السلوك الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، وذلك للحد من نزعتهم نحو عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم فيها ، غير أن بعض الخبراء يؤكدون على ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل ، بل إن التدريب الجيد يجب أن يعلم التلاميذ كيفية عزو نتائج كل من الفشل والنجاح أيضا.

(الزق أحمد، 2011، ص18).

ومن هذه التطبيقات التربوية لنظريات العزو نجد ما يلي:

1.8 تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها: يستطيع المعلم من تمكين تلاميذه من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتدريب التلاميذ على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون

بقدرتهم على إنجازها بما يتناسب مع جهودهم واستعداداتهم ، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها عند محاولة تحقيقها .

2.8 استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح: إن حاجات التلاميذ للنجاح متوفرة لديهم ولكن بمستويات مختلفة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ حدا لا يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباهها خاصا للتلاميذ، خاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية، لذلك فإن تكليف التلاميذ ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح ، وبذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبيا بحيث يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها، يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للإنجاز وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح، لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته ، ويدفعه لبذل المزيد من الجهد(قطامي وآخرون ،2000، ص 222-223).

3.8 تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى تتحول ادراكاتهم من عوامل لا يمكن التحكم فيها (مثل نقص القدرة) إلى عوامل يمكن التحكم فيها (مثل نقص الجهد): الأمر الذي يؤدي إلى زيادة أداء هؤلاء التلاميذ وإلى المزيد من الدافعية والمثابرة وإلى عزو الفشل في أداء المهمة إلى نقص الجهد فقط ، وهذا بالطبع يؤدي بالتلميذ إلى زيادة جهده الذي يسهم في تحسين أداءه التحصيلي.(البحيري عبد الرقيب،2001، ص 55-56).

4.8 تزويد التلاميذ بالدعم الأكاديمي: فالتلاميذ لا يتعلمون دون دعم أو مساعدة حتى عندما تكون دافعتهم للتعلم عالية ، وعندما يشعر التلاميذ بحاجة إلى مساعدة أو يمرون في ظروف صعبة ، فإنه لا بد من توفير عدد من المصادر التي يلجئون إليها كالمعلم، أو القراءات الإضافية... وبالتالي من واجب المعلمين دعم التلاميذ الضعاف حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية يسمح لهم بتوقع النجاح.

5.8 إظهار وجهة نظر واقعية حول مكونات النجاح: لابد أن يتبنى التلاميذ فهما معيناً للنجاح ومعايير ومكوناته، بعض التلاميذ يضعون معايير مستحيلة التحقق للنجاح (مثل الحصول على علامة 10 في كل المواد) وبالتالي فإن أي نقص عن هذه العلامة، يعد شكلاً من أشكال الفشل، لذا يجب على المعلمين تشجيع التلاميذ على النجاح باعتباره أمراً يتحقق بمرور الزمن وليس شيئاً يتحقق فوراً.

تطوير الوسائل التي تساعد التلاميذ في مراقبة تقدمهم الذاتي: كثيراً ما يكون التلاميذ متسرعين ويتوقعون النجاح بين عشية وضحاها، لكن تطور المهارات والمعرفة يحتاج إلى وقت قد يكون طويلاً أحياناً، وقد يلاحظ التلاميذ نقاط ضعفهم والفشل في أدائهم متجاهلين التقدم والنجاح الذي يحرزونه أحياناً، ونحن من واجبنا مساعدة تلاميذنا في التركيز على التحسن، فقد نعطيهم من حين لآخر اختبارات غير مرصودة العلامات، أو نقدم لهم تغذية راجعة شفوية أو مكتوبة حول الانجازات الصغيرة التي يحرزونها، أو نزودهم بجداول يرصد عليها تقدمهم ذاتياً (العتوم وآخرون، 2005، ص 199-200).

من خلال كل ما سبق ذكره يجب أن نأخذ عدة إستراتيجيات بعين الاعتبار في تعليم التلاميذ على العزو السببي ومن بينها ما يلي:

- يجب التعرف على جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تعليم التلاميذ كيفية اختيار أهدافه وتحديدّها بشكل دقيق حتى يتسنى له الوصول إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل الدراسي.
- تعليم التلاميذ المضي بخطة إستراتيجية واضحة المعالم بغية الوصول إلى تحقيقها.
- تعليم التلاميذ كيفية تحقيق الأهداف المرسومة سابقاً حتى تكون الأهداف ذات أثر وفعالية في المستقبل.

9. آثار العزو السببي في سلوك التلميذ

- مما لا يختلف فيه اثنان أن العزو السببي يؤثر في سلوكيات التلاميذ في نواحي متعددة من الجوانب النفسية والمدرسية وعليه: كيف تؤثر طريقة العزو والأسباب التي نعتقدها أنها وراء نجاحنا أو فشلنا في سلوك التعلم؟ هناك على الأقل سبعة مجالات تبدو فيها هذه الآثار وسوف نلخصها فيما يلي:

- **1.9 رد الفعل الوجداني اتجاه النجاح والفشل:** صحيح أن التلاميذ يشعرون بالفرح عندما ينجحون ولكنهم لا يشعرون بالفخر إلا إذا اعتقدوا أن سبب نجاحهم يعود إلى عوامل داخلية - أي عوامل موجودة فيهم، أما إذا كانوا يظنون أن نجاحهم كان بسبب مساعدة من الآخرين أو بسبب عوامل خارجية فإنهم سوف يشعرون بالامتنان أكثر من شعورهم بالفخر وكذلك الحال فإن التلاميذ يشعرون بالأسى والحزن عندما يفشلون، أما إذا ظنوا أن فشلهم كان لعوامل ذاتية (نقص القدرة، قلة الجهد مثلاً) فإنهم وف يشعرون بالذنب والخجل أكثر من شعورهم بالحزن وإذا اعتقدوا أن فشلهم كان لعوامل خارجية فإنهم يشعرون بالغضب ، وهكذا نرى أن الحالات العاطفية تتغير تبعاً للسبب الذي يعتقد التلميذ أنه وراء نجاحهم أو فشلهم (العتوم وآخرون، 2008، ص195).

- **2.9 توقعات النجاح أو الفشل في المستقبل:** عندما يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم إلى عوامل مستقرة فإنهم سيتوقعون أن يكون أداءهم في المستقبل مشابهاً لأدائهم الحالي، أي أن التلاميذ الناجحون سيتوقعون مزيداً من النجاح، وأن التلاميذ الفاشلون سيتوقعون أن يستمروا في الفشل ، أما إذا كان التلاميذ يعتقدون أن النجاح أو الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد والحظ فإن نجاحهم أو فشلهم الحالي يترك أثراً كبيراً على النجاح والفشل في المستقبل ومن هنا فإن الطلاب المتفائلين هم أولئك الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل غير مستقرة كالقدرة الذاتية، بينما يعزون فشلهم إلى عوامل غير مستقرة كالحظ.

(العتوم وآخرون، 2014، ص219).

3.9 سلوك طلب المساعدة: يميل التلاميذ الذين يعززون نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة

للتحكم (كالجهد مثلا) إلى القيام بأعمال تضمن لهم النجاح في المستقبل ، ولذلك فهم أكثر طلبا لمساعدة معلمهم عندما لا يفهمون المادة الدراسية ، وأكثر حضورا لجلسات تدريبية تساعد على التعلم وافهم عندما لا يشعرون أنهم بحاجة إليها، وعلى النقيض من ذلك فإن التلاميذ الذين يعتقدون أن لا دور لهم في النجاح والفشل سيكونون أقل ميلا إلى طلب المساعدة عندما يحتاجون إليها .

- 4.9 الأداء الصفي: لا شك أن الأسباب المدركة للنجاح والفشل وتوقع ذلك في المستقبل، يؤثر في التعلم والانجاز الصفي، فالتلاميذ الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية أفضل من التلاميذ الذين يتوقعون الفشل، حتى عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية، كذلك فإن التلاميذ الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية وبطريقة المحاولة والخطأ .

- 5.9 خيارات المستقبل: إن التلاميذ الذين يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة سيكونون أكثر ميلا إلى متابعة تلك المادة في المستقبل، أما التلاميذ الذين يعتقدون أن فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة فإنهم سيكونون أميل إلى تجنب هذه المادة في المستقبل.

- 6.9 الإتقان أو العجز المكتسب: يختلف التلاميذ في تفسيرهم للمواقف المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل، ومع مرور الوقت يتطور لدى التلاميذ نماذج منتظمة من العزو والتوقعات، فبعضهم يبقون متفائلين وواثقين أنهم قادرون على إتقان المهام المدرسية الجديدة وينجحون في ذلك، ويطلق على هؤلاء اسم المتقنون، لكن بعض التلاميذ يكونون غير واثقين بالنجاح بل هم مقتنعون بأنهم لم ينجحوا وهؤلاء يتطور لديهم الشعور بالعجز والاستسلام ويطلق عليهم مصطلح العجز المكتسب، إن التلاميذ الذين يعززون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى القدرة العقلية والجهد هم الذين يمتلكون التوجه نحو التعلم ، أما التلاميذ

الذين يعزّون انجازاتهم إلى عوامل خارجية وغير قابلة للتحكم، هم الذين يتصفون بما يسمى بالعجز المكتسب (العتوم وآخرون، 2005، ص 197 - 199).

- نرى من خلال كل ما سبق أن العزو السببي يؤثر على سلوك التلاميذ الحالي أو المستقبلي من خلال تفسيره للمواقف المدرسية ، أي ينسب عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي إلى عوامل داخلية أو خارجية.

خلاصة

يظهر مما سبق أن العزو أو الإسناد يمثل إحدى العمليات الرئيسية الداخلية التي تهدف إلى إعطاء معنى لأحداث العالم الخارجي والداخلي، وهو أسلوب من الأساليب والطرق التي يلجأ إليها الفرد لتفسير محيطه ومحاولة التكيف معه والتحكم فيه، لقد تعدد النظريات المفسرة للعزو أو الإسناد لكنها وإن اختلفت فإنها تصب في نفس المعنى وهو أن الفرد يعزو أفعاله وسلوكاته وتصرفاته إلى عوامل داخلية أو خارجية، لذلك يجب على التلاميذ تبني معايير معينة للنجاح، تكون ملائمة لمستوى قدراتهم وتساعدتهم في مراقبة تقدمهم الذاتي، كي لا يكونوا ضحايا للفشل فيما بعد.

الفصل الرابع

النجاح و الفشل الدراسي

1. النجاح الدراسي

- 1.1 تعريف النجاح الدراسي
- 2.1 تداخل مفهوم النجاح الدراسي مع بعض المفاهيم الأخرى
- 3.1 الفرق بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي
- 4.1 مؤشرات النجاح الدراسي
- 5.1 محددات النجاح الدراسي

2. الفشل الدراسي

- 1.2 تعريف الفشل الدراسي
 - 2.2 بعض المصطلحات المرتبطة بالفشل الدراسي
 - 3.2 لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الفشل الدراسي
 - 4.2 أشكاله الفشل الدراسي
 - 5.2 مظاهره الفشل الدراسي
 - 6.2 عوامله الفشل الدراسي
 - 7.2 أسبابه الفشل الدراسي
 - 8.2 الأسباب المدرسية وتحليل طبوع العملية التعليمية.
 - 9.2 النظريات المفسرة للنجاح و الفشل الدراسي
 - 10.2 نتائج الفشل الدراسي
 - 11.2 الفشل الدراسي وكيفية التعامل معه
 - 12.2 أساليب علاج الفاشلين دراسيا
- خلاصة

تمهيد

يعتبر النجاح والفشل الدراسي من أكثر المفاهيم التربوية والنفسية تركيباً وتعقيداً نظراً لارتباطهما بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والمدرسية، إنّ النجاح الدراسي من أكثر المفاهيم التربوية والنفسية وهو مفهوم تعترضه عدة عوائق أ ولها غموض المفهوم ذاته، حيث تتعدد التعبيرات الدالة عليه: النجاح الدراسي، النجاح التربوي، المردود المدرسي.

وإذا كان مفهوم النجاح الدراسي في الحقل التربوي يشير إلى المكتسبات المعرفية التي يحققها التلميذ والنتائج التحصيلية التي تسمح له بالانتقال إلى مستوى أعلى، إلا أنه يوظف على أكثر من صعيد حيث يعتبره الخبراء أحد المؤشرات الهامة للحكم على مدى تحقق الأهداف على المستوى الاجتماعي أو على مستوى النمو الاقتصادي، كما تبرز أهمية النجاح الدراسي في أنه معيار للحكم على جودة منظومة التعليم ومخرجاته. ونظراً لهذه الأهمية، قد أصبحت قضية النجاح الدراسي تشكل الهاجس الأكبر لدى فئات واسعة من المجتمع كالتلميذ والأسرة والمؤطرين ورسمي السياسة التعليمية على السواء، ورغم ما حققته المنظومة التربوية الجزائرية من إنجازات خلال السنوات الأخيرة، إلا أن شريحة واسعة من التلاميذ لا زالت تعاني من تعثر دراسي وصعوبات في التعلم يؤدي تراكمها في نهاية المطاف إلى خطورة التسرب الدراسي، ولهذا السبب اتجهت الدراسات الحديثة إلى الكشف عن الأسباب التي تقف وراء الفشل الدراسي والبحث عن المحددات الرئيسية للنجاح الدراسي ، قصد تعزيزها وتوظيفها في تفعيل السياسة التعليمية.

وقد أولى علماء النفس والاجتماع اهتماماً بالغاً بظاهرة النجاح الدراسي، حيث بات واضحاً لديهم أن أسباب الإخفاق أو عدم تحقيق النجاح الجيد لا يرجع فقط إلى مستوى ذكاء التلميذ بل تتدخل جملة من العوامل تساهم في التقليل من حظوظ النجاح، ويرى عيسوي في هذا الصدد أن الطالب صاحب الذكاء المرتفع لا يمكن أن يضمن نجاحاً

أوتوماتيكيا، وبالمثل فإن الطالب قليل الذكاء لا يمكن أن يستسلم إلى اليأس، وبالتالي فإن هناك عوامل غير الذكاء تساهم في تحقيق النجاح الدراسي. سنحاول في هذا الفصل التعرف أكثر على هاتين المصطلحين حيث نتطرق إلى تعريف كلا المصطلحين كما نقوم بعرض بعض التيارات المفسرة لكليهما ومعرفة أهم الأسباب المساعدة على النجاح والمسببة للفشل الدراسي

1. النجاح الدراسي

1.1 تعريف النجاح الدراسي

لقد تعددت التعاريف والمفاهيم التي تناولت موضوع النجاح بتعدد وجهات نظر الباحثين والعلماء في هذا المجال فنجد منها:

أ- لغة

تعريف قاموس لا روس: يورد قاموس لاروس كلمة النجاح (Reussite) بمعنى الفوز والوصول إلى نتائج مرضية وجيدة (Larousse, 1987, p308)

- **تعريف موسوعة علم النفس :**

النجاح يشير إلى وضعية الشخص الذي وصل إلى هدف كان قد حدده من قبل أو إلى تحقيق مهمة لمؤسسة ما (Silamy, 1980, p1032)

ب- اصطلاحا

- **التعريف البيداغوجي للنجاح الدراسي**

تعتبر المدرسة خلال التربية التي تمنحها للتلاميذ أداة تحضيرهم للمجتمع وللاقتصاد وللحياة المهنية قبل أي شيء آخر.

ومن هذا المنظور رأى "جوفني" (Jouvenet) (1985): أن النجاح الدراسي يحدث نتيجة لإجراءات تكوين مهمتها إدخال تغيرات على التلميذ، أي عندما يتمكن من استيعاب إشارات ورموز ومعارف، ويتمكن من إدماجها في رصيده المعرفي، بحيث تكسبه

اتجاهات وسلوكات ومهارات عقلية ، فمنه يتمكن كل تلميذ من النجاح إذا كان يبذل الجهد في التكيف مع المهمة المدرسية ويظهر علاقة إيجابية مع المعارف بواسطة الرغبة والمتعة في التعلم

- **تعريف سياسة التكيف الدراسي:** الحصول على نتائج قابلة للملاحظة قابلة للقياس ومعتزف بها والتي تأخذ بعين الاعتبار تطور التكيف وتسجيل تقدم مستمر

(ministre de l'éducation national, 1999,p 17)

- **التعريف الإحصائي:** في التناول الإحصائي نتكلم عن طفل ناجح في المدرسة الابتدائية ،عندما يمكن له أن يواصل دراسته ، وذلك بالانتقال من صف إلى صف دراسي أعلى، هذا الارتقاء من قسم أعلى ، هو العنصر الوحيد المستعمل في المقارنة بين كل الأطفال المتمدرسين من نفس السن.(جهيدة دريدي، 2008، ص52-53).

- **تعريف المجلس الأعلى للتربية:** تطبيق من طرف الطالب للقيم ، المعارف، العادات ، والتجارب التي تسمح له أن يلتزم اجتماعيا من الجانب الشخصي والمهني.

(Conseil supérieur de l'éducation, 1996,p1)

- **تعريف الباحث "بيرنورد- pernound "** : النجاح والفشل هما تصورات مصطنعة من طرف النظام المدرسي حسب معايير وإجراءات التقويم (Boutyre, 2004,p18).

- **تعريف " ليجوندر-Legendre "**: لقد تطرق إلى هذا المصطلح من زاوية أخرى وذلك بالاستعانة بعبارة " نجاح التعلم " التي هي عبارة عن الكفاءات ، الاتجاهات ، القيم والمعارف ، المكتسبة حقا من طرف المعني، هذا ما يؤدي بنا لقياس المستوى أونبرهن على أن التعلم قد حدث (Legendre, 1993,126).

تعريف بوشارد:النجاح الدراسي يشير إلى وضعية الوصول إلى الأهداف المدرسية المرتبطة بالتحكم في المعارف المحددة ، كما هو اكتساب التلميذ لبعض المعارف والقيم والاتجاهات والسلوكات التي تسمح له بالاندماج الاجتماعي والمشاركة الكاملة في التحولات الاجتماعية.

(Bouchard et Amant.1996.4)

تعريف " De Laandssheere " التعلم ليس هو الانتقاء بالعكس هو العمل والالتزام بأن ينجح الجميع (Gosling ,1992,p 31).

يمكن تعريف النجاح الدراسي على أنه اكتساب من طرف الفرد القدرة على فهم محيطه الفيزيائي والإنساني، ومن جهة أخرى النجاح الدراسي يستطيع أن يفسر على أنه نقل من طرف المؤسسة الاجتماعية للمعارف المشتركة، طرق التفكير، التصرف والإحساس التي تم استنباطها من طرف العامل الاجتماعي الذي هو التلميذ.

(Leuprecht,2007,p06).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن النجاح عبارة عن وضعية الوصول إلى الأهداف المرسومة، وهو عبارة عن كفاءة، قيم، إتجاهات ومعايير يكتسبها الفرد تؤهله للانندماج الاجتماعي ومسايرة التحولات الاجتماعية في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه.

2.1 تداخل مفهوم النجاح الدراسي مع بعض المفاهيم الأخرى

كثيرا ما يتداخل مفهوم النجاح الدراسي مع مفاهيم أخرى والتي يمكن تمييزها كالتالي:

1.2.1 التحصيل الدراسي: فهو يعد جزء من النجاح الدراسي العام حيث يعرف على أنه: القدرة على أداء متطلبات النجاح الدراسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (طه وآخرون، 2003، ص 183).

2.2.1 النجاح التربوي: يضم نظرة واسعة للنجاح حيث يتجاوز ويتعدى الحدود المدرسية ليشمل بالإضافة إلى النجاح الدراسي، النجاح المهني، وهو يقاس من خلال مؤشرات كمية ونوعية. (Lapostolle.2006.p05)

ويمكن الاستنتاج أن النجاح الدراسي يحمل المدلولات لتالية:

أولاً: هو كل أداء يقوم به التلميذ في المواد المختلفة، والمقررة عليه في البرامج الرسمية والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق الامتحانات التي ينظمها المدرسون خلال السنة

الدراسية وفق أشكال مختلفة كالفروض، الاختبارات والتقويم المستمر والتي بموجبها يسمح لكل تلميذ ناجح بالانتقال إلى المستوى الأعلى.

ثانيا: هو الأداء الذي يظهره التلميذ في مختلف المواد المقررة عليه رسميا من خلال الامتحانات التي ينظمها الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات في نهاية كل مرحلة تعليمية (خامسة ابتدائي، رابعة متوسط، ثالثة ثانوي).

ثالثا: يتضمن المهارات والمكتسبات التي يظهرها التلميذ أثناء تعلمه وتظهر في سلوكه واتجاهاته وقيمه (زقاوة أحمد، 2014، ص 45).

3.1 الفرق بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي

يعتبر كل من بوتان ودانو (2004) الوحيدين الذين ميزا بوضوح بين المصطلحين، حيث أن النجاح التربوي يشير إلى ذلك التقدم الذي توصل إليه التلميذ، غير أن مصطلح النجاح التربوي يظهر لنا أنه أساسي، فبطبيعة الحال نتائج التلميذ تعكس في بعضها نجاحه أو فشله، ولكن يجب فهم هذه المصطلحات في معنى أوسع فالتلميذ قد يكون منطوي، حزين ويعاني في جسده ولكن يتحصل رغم ذلك على نتائج جيدة، ففي هذه الحالة مثلا هل نستطيع أن نتكلم عن النجاح؟

4.1 مؤشرات النجاح الدراسي

يوضح موسكوني "Mousconi" مؤشرات عديدة للنجاح الدراسي منها:

- النقاط التي يتحصل عليها التلاميذ خلال فترة من الامتحانات .
- الملاحظات العامة للأستاذة والأستاذات (تشمل النتائج المدرسية والسلوكات داخل القسم)
- النجاحات أو الإخفاقات في الامتحانات.
- نسبة الرسوب أو التسرب.
- التوجيهات (Les orientation)
- الاختبارات المقننة.

5.1 محددات النجاح الدراسي

يتأثر النجاح الدراسي بالعديد من العوامل ذات المصادر المختلفة، منها المتعلقة بالتلميذ ذاته كنسبة الذكاء التي يتمتع بها والقدرات الخاصة لديه، ومنها المتعلقة بالمستوى الثقافي للأبوين والجو الانفعالي والعاطفي السائد في البيت كما أن هناك عوامل اجتماعية واقتصادية ومدرسية تساهم بشكل كبير في النجاح أو الفشل الدراسي، إضافة إلى ذلك يلعب النسق لقيم الفرد والجماعة دورا بارزا في الأنطوق المدرسي للتلميذ. وقد حاول الكثير من الباحثين ضبط المحددات المؤثرة على النجاح الدراسي كل حسب تصنيفه الخاص، ومن خلال تفحص هذه المحددات نخلص إلى وجود اتجاهين في تفسير ظاهرة النجاح الدراسي :

- أ- **الاتجاه الذاتي:** وهو توجه يحاول أن يربط بين النجاح الدراسي ومستوى ذكاء التلميذ والقدرات العقلية الخاصة التي يملكها كالذاكرة والتخيل والنقد .
- ب - **الاتجاه الموضوعي:** وهو يعطي أهمية كبيرة للجانب الأسري خصوصا الاجتماعي والاقتصادي والخلفية الثقافية (ثقافية للوالدين، كما يحاول تفسير ظاهرة الإخفاق على ضوء هذه العوامل ويرى أن تغييرها كفيل بتحسين نجاح المردود الدراسي وما يشمله من عناصر مهمة كالمناهج التعليمية ويركز هذا الاتجاه كذلك على البعد المدرسي وخصائص المعلم وطرق التدريس السائدة وأساليب التقويم المعتمدة في الامتحانات بالإضافة إلى المناخ المدرسي العام ولضبط هذه المحددات ارتأينا تناولها من منظور شامل يجمع بين الأبعاد النفسية والعقلية للتلميذ من جهة و الأبعاد الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية للأسرة من جهة ثانية و الأبعاد المدرسية /التربوية من جهة ثالثة ونتطرق في النهاية إلى تأثير الأبعاد المتعلقة بالقيم السائدة لدى التلاميذ بهذا المنظور انطلاقا من قناعته أن مقارنة النجاح ويلتزم النجاح الدراسي أو الفشل الدراسي، أسبابه وعوامله أو علاقته بتمثلات التلاميذ ودوافعهم القيمية، تتطلب تجاوز الماكروتحليلية إلى تناول الماكروتحليلي لمثل

هذه الظواهر فالقيم جزء لا يستهان بها من الإطار المرجعي للسلوك في الحياة، حيث تعتبر جزء لا يتجزأ من المنطق الأساسي لسلوكه وأنماط تفكيره المستقبلية، يرى (Dubin,1968) أن نوعية القيم التي يتبناها الفرد تمثل المنطلق الأساسي لسلوكه وأنماط تفكيره المستقبلية. (الفضيلي، 2001، ص 110).

1.5.1 المحددات الشخصية والقدرات العقلية: يعتبر التلميذ هو العامل الأول للنجاح حيث يتأثر بالدرجة الأولى بنمو الذكاء والقدرات العقلية الأخرى كالذاكرة والتخيل والتفكير، وهي قدرات العب دورا في تفعيل الأداء الدراسي. وقد بينت الدراسات وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء والنجاح الدراسي، وهذا ما توصل إليه "تيلور" من خلال جمعه لعدد من الدراسات التي دارت حول الذكاء والنجاح الدراسي، حيث وجد أن هناك ارتباط يتراوح بين (0.40) و (0.60) بين الذكاء والنجاح (عيسوي، 1984، ص 120).

كما بينت دراسة "رازو" Zazzo,R (1945) و"جادو" Jadoulle (1951) أن الطفل الذي يكون ذكاءه اقل من (80) لا يستطيع أن يتقدم بصفة طبيعية ويأخذ في أكثر الأوقات سنتين من التأخر على الأقل (منصوري، 2005، ص 32).

2.5.1 المحددات الاجتماعية - الأسرية

لا شك أن الأسرة تمثل الخلية الأولى المسؤولة عن تربية الطفل وإعداده للنجاح و التحصيل الجيد، و تشير الكثير من الدراسات دور البيت والمناخ العائلي بما فيه الوضع الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة في التأثير على تحصيل الأبناء وتهيئتهم للنجاح الدراسي والاجتماعي ويذهب "كليفان وآخرون" Kellaghan إلى أن بيئة المنزل هي أقوى العوامل المؤثرة على تعلم الطفل طول في المدرسة، وأن لها تأثيرا واضحا على مستوى الرغبة في التعلم وعلى طول الفترة والجهد التي تتطلبها تلك المهمة. (شراز، 2006، ص 95).

ويتضمن المحيط العائلي مجموعة من العوامل نوجزها فيما يلي:

3.5.1 الخلفية الاقتصادية

تعتبر الوضعية الاجتماعية- الاقتصادية أحد أهم العوامل المؤثرة على النجاح الدراسي، فالدخل 1 الضعيف ونقص الإمكانيات المادية من مسكن مريح ووسائل تعليمية مساعدة ، يكون له انعكاسات على تنشئة الطفل تعليميا ، وتؤكد كل الدراسات بأن نسبة الإخفاق المدرسي (Décrochage scolaire) له دلالة أكثر وضوحا في المحيط الاجتماعي - الاقتصادي غير الملائم (Claes et Comeau,1996,35).

كما أورد منصوري مجموعة من الدراسات تثبت ذلك، من بينها دراسة تونسية حول التطور السيكولوجي والنجاح المدرسي، حيث أجريت مقارنات بين مجموعتين من - التلاميذ ، الأولى تتحدر من وسط اقتصادي - اجتماعي مريح وملائم أما الثانية فهي من وسط اقتصادي - اجتماعي قاس ، وتبين أن المجموعة الثانية لا يتأخرون في دراستهم فحسب بل حتى في ذكائهم الذي كان أقل من سنهم الحقيقي بعد تطبيق مقياس الذكاء ، كما توصل عبد الكريم غريب إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتخلفين كان منخفضا مقارنة بدخل آباء وأمهات المتفوقين.

4.5.1 الخلفية الثقافية

يلعب المستوى الثقافي دورا بارزا في تكوين شخصية الطفل وتحديد معالمها وسماتها مستقبلا، لكون أن الأسرة هي الإطار الثقافي الأول الذي تتحدد فيه ثقافة الفرد ويتشكل سلوكه واتجاهاته نحو مختلف الأفكار والمواقف في الحياة، كما ينظر إليها على أنها الخلية التي تقوم بوظيفة نقل الثقافة الإيجابية والقيم الدافعة إلى الأبناء قصد مساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي في مختلف مجالات الحياة، ومن هذا المنظور فإن الوسط الأسري الثقافي والتعليمي المرتفع يساعد على التوافق ويعد احد عوامل تحقيق النجاح المدرسي، يقول "بيرنود Perrenoud " (1990) "تعرف جيدا أن كل

المتعلمين ينحدرون من ثقافة هي ثقافة أسرهم وإحيائهم، ومجموعات الانتماء وكذا الطبقات الاجتماعية، إنهم كل حسب انتمائهم، غير أن السوق المدرسي (Le marché scolaire) يجعل من الإرث يزن ذهباً، في حين يشكل إرث آخر عملة رخيصة ، إن الأطفال الذين نمو بين الكتب وفي خضم نقاشات ثقافية لا يحسون بالاغتراب عندما يلجؤون إلى المدرسة، وهم ليسو مغتربين، إلا من الأشكال الخاصة للفعل التربوي ولل علاقات التربوية، أما أولئك الذين ترعرعوا في مساحات جرداء، ويفصلهم مسافات عن التلفزيون، فإنه عليهم قطع مسافات طويلة مادام لا شيء يتحدث إليهم لا الأشياء ولا الأشخاص ولا الأنشطة".

يريد "بيرنو" أن يؤكد أن اختلاف الأداء عند التلاميذ وبالتالي الذي يتحكم في نتائجهم الدراسية داخل المحيط المدرسي هو الخلفية الأسرية التي ينتمون إليها، فالتلميذ الذي يتمتع أبواه بمستوى ثقافي مقبول وتتوفر لديه الشروط الثقافية كالكتب والتلفزيون يكون أكثر حظاً من ذلك الذي يعاني من الحرمان الثقافي وانعدام الشروط التعليمية في البيت. إن الطفل الذي يعاني من الحرمان الثقافي حسب تازوتي وزملاؤه Tazouti, Vrignaud(Flielle,) يؤثر سلباً على تفكيره وتحصيله الدراسي ، وهو ما يعني أن المستوى التعليمي للأبوين يساعد الأبناء على الاكتساب الجيد للتعلم ويدفعهم نحو الاهتمام بالدراسة، ومن جهة أخرى يسمح بمتابعة الأبناء ومعرفة نقاط ضعفهم وقوتهم وتكون لهم الفرصة للتدخل من أجل مساعدتهم.

ونظراً لأهمية الدور الوالدي ذهبت الكثير من الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين المستوى التعليمي للأسرة والنجاح الدراسي أو التحصيل الدراسي الجيد للتلميذ ،من تلك الدراسة الاستكشافية التي قام بها جيرار وكلاك (Jirard et clarc) التي شملت 2100 تلميذاً فرنسياً ، وتوصلا الباحثان إلى وجود علاقة موجبة قوية بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للأولياء ، والذي قدر بأعلى شهادة تحصل عليها أحد الوالدين.

(ليزدي، 1993، ص88).

5.4.1 الخلفية العاطفية الانفعالية: يعتبر المناخ الأسري عاملا مهما في تحقيق النجاح الدراسي للأبناء فانعدام الاستقرار داخل الأسرة، وتفككها وغياب العلاقات العاطفية يؤدي إلى نتائج سيئة على المستقبل الدراسي للأبناء .وعندما تسود أجواء الأسرة مشاعا لكرهية والصراع والقسوة فإن ذلك ينعكس على شخصية الطفل بصورة سلبية وتقل إلى حد كبير من فرص نجاحه وتفوقه الاجتماعي والنفسي (وطفة، 2003، ص 51)

ويعتبر الأب والأم مصدرا للطاقة العاطفية للأبناء وانعدامهما أو غياب احدهما سيؤثر بدون شك على التوازن الانفعالي للطفل والمراهق مما يسبب له الفشل الدراسي، وتوضح الكثير من الدراسات أن الأطفال الذين يعيشون في الأسر ذات الأم أو ذات الأب تكون احتمالية إكمالهم الثانوية أو دخولهم للكلية اقل بكثير عن الأبناء الذين يعيشون مع كلا الأبوين (شراز، 2006، ص 02).

6.5.1 المحددات المدرسية والتربوية

تمثل المدرسة واحدة من أهم العوامل المؤثرة على النجاح ، باعتبارها المؤسسة التي يمارس فيها التلميذ العملية التعليمية و تشتمل على العديد من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ أهمها:

-خصائص المعلم: يمثل المعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية ،وهو أحد المدخلات الإستراتيجية الضامنة للنجاح الدراسي ، ومن هذا المنطلق يشير حمدان إلى ضرورة توفر المعلم على الصفات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي الفاعل ، وتشمل هذه الصفات على الإعداد العلمي والتحكم في مهارات التعلم والتعليم والاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم (حمدان ، 1996، ص 16).

- المناخ المدرسي: يمثل المناخ المدرسي بما يشمله من علاقات تفاعلية بين التلاميذ والأساتذة و الإداريين وباقي عمال المؤسسة من جهة ومن قيم مشتركة وتصورات

واتجاهات الموظفين من جهة أخرى ، احد الجوانب المؤثرة على تحصيل التلاميذ وتحديد نجاحهم أو فشلهم الدراسي.

ويعرف المناخ المدرسي على انه "جملة ونوعية المعتقدات والقيم والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ والعاملين و أولي الأمر.

(الخميسي، 2007، ص20).

- **المناهج التربوية:** تعتبر المناهج التربوية احد المؤشرات التي يعتمد عليها الباحثون والخبراء في قياس مدى نجاح التلميذ والمنظومة التربوية، إذ أن بناء مناهج تربوية على أسس علمية ومنهجية تراعى فيها خصائص المتعلمين وقدراتهم الاستيعابية العقلية، وتأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم النفسية والاجتماعية وتسعى إلى مواكبة التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالمدرسة، وهو كفيل بتحقيق ظروف ملائمة للنجاح.

إن المناهج الجيد والفعال هو القادر على تفجير طاقات التلميذ الإبداعية وغرس القيم التربوية الايجابية في حياته لتجعله متشبعاً بحب العلم كقيمة في ذاته ومتمتعاً بإنجازاته ونجاحاته، بينما المنهاج الفاشل وغير الفعال هو المنهاج الذي يعتمد على الإكراه والطرق التقليدية في التلقين، ينطلق في ذلك من أن التلميذ آلة قابلة لحشو ذهنه بالمعلومات واسترجاعها متى طلب منه ذلك، وهذه خصائص المناهج التربوية في المجتمعات النامية التي تركز على الإكراه مستغلة رغبة التلاميذ والطلبة في النجاح والحصول الشهادات التي تتوج كل مرحلة من مراحل التعليم والتي تستعمل كأداة ضاغطة للحصول على النشاط المرغوب فيه، إذ أن أغلبية المؤسسات التربوية تعلم تلاميذها الخوف من الفشل أكثر مما تعلمهم حب التعلم(غياث ، 1984، ص57)

2.الفشل الدراسي

تمهيد

يعتبر الفشل الدراسي مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية لفتت انتباه جميع الباحثين والمدرسين والإدارة المدرسية والآباء وحاول كل في مجاله معرفة أسباب هذه الظاهرة التي يعاني منها التلاميذ في المدارس، والبحث عن إيجاد حلول كفيلة لعلاجها نظرا لما تسببه من معاناة نفسية للتلميذ في حد ذاته والمحيطين به، وعليه وجب دراستها والتقصي عن الأسباب الحقيقية التي أدت إلى الفشل، فالفشل ليس وليد الظروف الراهنة بل هو واقع لتراكمات تاريخية يكرسها الواقع الاجتماعي والتربوي وقتنا الحالي. سنحاول خلال هذا الفصل دراسة الفشل الدراسي من بعض جوانبه ومعرفة أسبابه والبحث عن السبل العلاجية الناجحة لمعالجة هذه الظاهرة السلبية لدى التلميذ.

1.2 تعريف الفشل الدراسي

- لغة

يرجع أصل كلمة (فشل في اللغة العربية إلى فشلا ضعف وجبن عند الحرب أو الشدة فهم فشل، يفشل، مصدر فشل والمحدثون يقولون في عمله خاب ولم ينجح. والفشل يعني الرجل الضعيف الجبان، فشل في يفشل ويفشل فشلا، فهو فاشل وفشل فهو فشل والجمع أفشال (25: 10 30-12-2020 www.almaany.com)

-اصطلاحا

لم يتفق العلماء على تعريف واحد للفشل الدراسي لأن مختلفون في التسمية، فالعديد من الباحثين اعتبر أن الفشل الدراسي والضعف العقلي أمرا واحدا ومنهم من جعل عامل الذكاء هو سبب رئيسي في الفشل، ومن المعلوم أن الفشل أو التعثر الدراسي يرتبط في أذهان الكثير بمفاهيم أخرى مثلا كالتسرب الدراسي والهدر المدرسي. وقد تعددت تعاريف الفشل بتعدد وجهات نظر الباحثين فنجد منها:

- هناك ستة عناصر أساسية في تعريف الفشل الدراسي :

أولا - من المعلوم أن السنوات الدراسية في جميع مراحل التعليم، إما أن تنتهي بامتحان تقويمي نهائي، أو تقسم السنة الواحدة إلى عدة فصول) والفصل الواحد إلى اختبارات جزئية - فترية)، ينتهي كل واحد منها بامتحان دوري (فصلي) ، وعادة ما يتم اللجوء إلى الأسلوبين معا لتقويم التلاميذ ، كما هو الحال في العديد من الأنظمة التعليمية ومنها نظام التعليم في سلطنة عمان. كما تختتم في العادة أسالك التعليم بامتحانات عامة ومقننة) الاختبارات الموحدة (تغطي مجموع المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية في جميع الأقاليم ، مثل الاختبار الموحد الذي يتوج مرحلة التعليم الثانوي (امتحان الثانوية العامة أو البكالوريا).

ثانيا - الرسوب: ويعني الإخفاق في اجتياز امتحان من الامتحانات وعدم التفوق فيها والرسوب لغويا هو السقوط والانحطاط إلى أسفل، فعندما نقول رسب التلميذ في الامتحان،

(يعني ذلك أنه سقط إلى أسفل الدرجات (العلامات) المستعملة للضبط في جميع الامتحانات على أن الرسوب قد يكون جزئيا أو كليا، فإما أن يرسب التلميذ في مادة دراسية أو أكثر أو في امتحان جزئي، دون أن يؤثر ذلك في معدله العام والذي يحكم بواسطته عادة، على ما إذا كان التلميذ قد نجح أم ال . أو أن يرسب في أغلب المواد) المقررات) وفي أغلب الامتحانات الجزئية وبالتالي الذي يبلغ مجموع درجاته المعدل العام وفي هذه الحالة يكون الرسوب كليا، والرسوب ينطلق مما يسمى بنظرية " المستوى الواحد للصف "، وتعني هذه النظرية السائدة أن لكل صف مستوى معين للتحصيل وكذا مقاييس خاصة، وفقا لبرامج مقررة، على المدرسين احترامها، تتاسب نظريا على الأقل، عمر التلاميذ وقدراتهم بصفة عامة وتلائم نوعية التعليم وأهدافه كما تعني هذه النظرية أن المستويات تنتقل تدريجيا وبكيفية تصاعدية عبر الصفوف، أي ما يعرف بالطابع الفصولي- التتابعي للتعليم والذي سنفصل الحديث عنه فيما بعد ومعنى أن ينجح

التلميذ، هو أن يكون قد حصل على مستوى الصف الذي يوجد فيه، ويكون بالتالي قادرا على إتباع مستوى الصف الموالي والعكس معناه الرسوب ، أي أن التلميذ لم يحصل على القدر المرغوب فيه وبالتالي لا يستطيع مسايرة زملائه في الصف الموالي

ثالثا - يكون من نتائج الرسوب التكرار، أي إعادة نفس الصف من طرف التلميذ لتحقيق نفس المستوى الذي حاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة، فيتخلف بالتالي هذا التلميذ دراسيا عن زملائه من الناجحين، كما يتخلف عن المستوى التحصيلي الذي كان سيستفيد منه لو لم رسوبه أو لم تكررته كنتيجة لذلك وهكذا نرى مدى الارتباط الوثيق بين الرسوب والتخلف الدراسي، ونحن نستعملهما هنا في نفس المعنى كما نستعملهما للدلالة على مفهوم آخر وهو الفشل الدراسي.

رابعا - إن الرسوب قد ترافقه مشاعر نفسية وكذا مواقف اجتماعية سلبية، وفي هذه الحالة نستعمل كلمة فشل للتعبير عنه إن مشاعر الحزن والقلق التي ترافق التلميذ الراسب وفي المقابل مشاعر الفرح والرضا التي تقترن عادة بالنجاح، تجعل من الرسوب حالة نفسية - اجتماعية خاصة، هي حالة الفشل .ثم إن الرسوب كثيرا ما تتبعه مواقف اجتماعية كالسخرية مثلا، فيكون الرسوب عقابا معنويا قد يتبعه عقاب بدني، على "تهاون " التلميذ وخروجه عن قيمة اجتماعية) أو معيار اجتماعي (مهمة وهي النجاح والتفوق وواضح إذن ما يترتب عن الرسوب الدراسي من آثار نفسية واجتماعية سيئةوهكذا نتأذى من مفهوم الرسوب إلى مفهوم آخر أكثر عمومية وهو مفهوم الفشل ، ذلك أن الفشل قد يصيب الأفراد سواء داخل المدرسة أم خارجها كما أن المدرسة قد تعاني هي بدورها من الفشل فكثيرا ما تفشل المدارس ذاتها في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها ودون أن نخوض في هذه الإشكالية، أي فيما إذا كان الفشل فشل التلميذ أم فشل المدرسة، لا بد أن نذكر بالتداخل، وربما التطابق في بعض الأحيان، بين المصطلحين: الفشل والرسوب إن الفشل رسوب بعدما يتحول إلى حالة نفسية - اجتماعية .

- خامسا (ينبغي التمييز بين الفشل والتعثر الدراسي) أو ما يسمى بصعوبات التعلم خاصة النوع البسيط منها على أساس أن التعثر الدراسي حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إن لم نقل كلهم، وتعني أنه أثناء التحصيل يجد التلميذ في مادة معينة وفي موضوع ما ، صعوبة فهم واستيعاب مسألة أو فكرة أو معلومة لسبب من الأسباب، لكن وبمجهود إضافي ذاتي أو بتدخل من المدرس أو في إطار حصص الدعم أو بفضل جلسات الاستذكار والمراجعة في البيت، يتدارك التلميذ المسألة ويواكب مجددا ويلحق بزملائه لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى رسوب وفشل إذا تكرر وتعم واستوطن وإذا لم يتم تدارك الأمر في الوقت المناسب وللتذكير فإن الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بالسلطنة، تستعمل للدلالة على مفهوم قريب من مفهوم التعثر الدراسي، وهو مصطلح صعوبات التعلم حيث تعرف فئة صعوبات التعلم: "بأنها تختلف عن الفئات الأخرى كالتخلف العقلي وبطء التعلم والتأخر الدراسي، فهي تضم أطفال يتمتعون بذكاء عادي أو ربما عالي والذين لا يشكون من أية إعاقات ومع هذا يعانون من مشكلات تعليمية تجعلهم يعانون في التحصيل الدراسي أي يعانون من صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة ، أو أداء العمليات الحسابية الأساسية...كما تقسم تلك الوثائق فئة ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاثة مستويات: البسيط والمتوسط والشديد وتقترح بخصوص الدعم التربوي، أو ما تسميه بالبرنامج العلاجي أن يتم التعامل مع أفراد هذه الفئة كل حسب مستوى الصعوبة لديه.

- سادسا- العنصر السادس في تعريف الفشل الدراسي، يكمن في ضرورة التمييز بين التخلف والفشل الدراسي والتخلف العقلي فإذا كنا لا نميز بين الفشل الدراسي والتخلف الدراسي، على أساس أن هذا الأخير هو نتيجة من نتائج الرسوب والفشل، فإننا نميز بينه وبين التخلف العقلي ذلك أن التخلف الدراسي " هو تخلف أو انخفاض مستوى التحصيل لدى بعض التلاميذ عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل، أو عن

مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية"، في حين أن التخلف العقلي هو "حالة تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي، يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة، نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية، تؤثر في الجهاز العصبي للفرد خاصة الدماغ مما يؤدي إلى نقص الذكاء، وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق النفسي "لذلك فإذا كان كل متخلف عقليا متخلف دراسيا، فإن كل متخلف دراسي ليس بالضرورة متخلفا عقليا.

تعريف "BARY": عدم إكتساب التلميذ في الأجل المحدد المعارف والعلوم المحددة من طرف التلميذ الذي فيها (محمد أرزقي بركات، 1991، ص 22).

- تعريف منظمة اليونيسكو

للفشل المدرسي مدلولات تعددت فيها التسمية واضطربت، فقط ارتبط لدى كل التربويين الفشل المدرسي بمصطلح الإهدار التعليمي أو الفاقد التربوي الذي يأخذ بعدين هما الرسوب والتسرب، ويمكن تعريفه: على أنه حجم الفاقد من التعليم نتيجة الرسوب والتسرب في أي صف من الصفوف لأكثر من سنة دراسية، حيث يقصد بالتسرب ترك التلميذ المرحلة التعليمية في أي صف من الصفوف دون نيل الشهادة.

وبعبارة أخرى فالإهدار التعليمي يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائيا أو لكونهم يعيدون السنة، أو سنوات معينة، وبعبارة أوضح فهو عبارة عن الفرق بين عدد التلاميذ الذين يباشرون دراستهم (طور، سنة، وحدة تعليمية، درس) وعدد أولئك الذين ينهونها في الآجال المحدد (إبراهيم داود الداود، 1999، ص 03).

يعرف بعض العلماء الفشل الدراسي بأنه الحالة التي يتمتع بها الفرد بمستوى ذكاء عادي على الأقل وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال

معين من مجالات الحياة، بالرغم من ذلك يخفف في الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع أقرانه أو قدراته أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر نتيجة أسباب متنوعة ومتعددة منها ما يتعلق بالتلميذ ذاته أو البيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة في ضوء تقديرات المعلمين (محمد الراجي، 2010 - 2011، ص 27).

- تعريف فؤاد البهي السيد: يمكن تعريف الفشل الدراسي بأولئك التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم، أو يكون مستواهم الدراسي أقل من نسبة ذكائهم (فؤاد البهي السيد، بدون سنة، ص 419).

- تعريف منوني Mannouni: يرى أنه من الصعب تحديد مفهوم الفشل الدراسي، فهو يشمل اضطرابات من مختلف الأنواع ذات الطبيعة الصعبة والمتغيرة، غالبا ما يقاس الفشل الدراسي تقليديا بالعناصر المحسوسة مثل النقاط الضعيفة، الترتيب السيئ الرسوب، التأخر الدراسي عدم الاهتمام، اضطرابات في الانتباه، الكف المعرفي، عدم النضج الوجداني كالخوف من الامتحانات، عدم الرغبة في الدراسة، فالفشل عند هذا الباحث هو تلك الاضطرابات الدراسية منها ما هو مرتبط بالجانب العقلي، ومنها ما هو مرتبط بالجانب الانفعالي للتلميذ (Mannouni adolescents , parents et troubles scolaire).

- يعرف الفشل الدراسي: على أنه الحالة التي يتمتع بها الفرد بمستوى الذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، بالرغم من ذلك يخوفق في الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع أقرانه أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر نتيجة أسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالتلميذ ذاته أو البيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة في ضوء تقديرات المعلمين (محمد الراجي، 2010 - 2011، ص 27).

نستنتج من خلال هذا التعريف أن الفشل الدراسي هو انخفاض مستوى التحصيل الدراسي ويظهر ذلك جليا في النتائج الدراسية المتحصل عليها، كما قد يظهر أيضا في الرسوب عاما أو أكثر، وهو يرجع لعدة أسباب منها ما يتعلق بالتلميذ أو ببيئته الأسرية أو الاجتماعية أو المدرسية.

تعريف افنزيني - Avanzini : هو في حالة الفشل الدراسي إذا كان أدائه تحت مستوى الأداء الذي يطلبه المستوى الرسمي لقسم أو لمعيار الامتحان وعلى هذا الأساس نلاحظ أن الفشل الدراسي يحدث عندما يكون الفرق بين النتائج المنتظرة والنتائج المتحصل عليها بالمقارنة مع متوسط المستوى الدراسي المطلوب أدى إلى إحباط عند التلميذ وعدم الرضا لدى الأستاذ والأولياء ويرتفع نسبة الفشل الدراسي بارتفاع هذا الفرق. (Avanzini, 1967, P 52).

- **تعريف أبو العلا:** أنه انخفاض نسبة التحصيل يوضح في جميع المواد دون المستوى العادي للتلميذ إذ قورن بغيره من العاديين وغالبا ما يرتبط الفشل الدراسي بالغباء. (زياد على الجرجاوي، 2002، ص 13).

- **تعريف اوتمشور hutmacher :** يؤكد على عدم وجود الفشل، بما أن الفرد لا ينتظر نجاحا، فحسب هذا الباحث الفشل يمثل إذن عدم تحقيق الأهداف التي رسدها الفرد

(Hutmatcher, walo, 1992, p 43-48).

- **تعريف "كومبس - compos :** لقد توصل هذا الباحث إلى أن عندما نضع أنفسنا في مكان الطفل، مفهوم الفشل يأخذ معنى جد مختلف من كل هذه التعريفات المعيارية، حيث أن بالنسبة للراشد " الفشل يقاس خصوصا حسب التأخر في السباق نحو النجاح، أو العزل في أقسام تمييزية وعنصرية، وقيم حسب معيار ويختم عن طريق مكانة (statut) (compus, 1991, p 113).

تعريف عام للفشل الدراسي

عدم قدرة التلميذ على متابعة دراسته بصفة نهائية، ولا نقول أن هذا المتعلم فاشل في دراسته إلا إذا بذلت في دعمه وتقويمه جميع المجهودات والامكانيات، ولكن لا جدوى تذكر، وعليه فالفشل الدراسي أو (الإخفاق) يمتاز عن غيره من المفاهيم بأنه حالة غير قابلة للتصحيح ولا العلاج. (جريدة العرب الأسبوعية، 2008، ص 03).

مما سبق يتضح لنا أن للفشل الدراسي مدلولات تعددت فيها التسمية واختلفت فقد ارتبط لدى كل التربويين بمفهوم التعثر الدراسي الموازي للتأخر، التخلف واللا تكيف الدراسي، والبعض الآخر من الباحثين من قابله بالنجاح الدراسي باعتباره مفهوماً متكاملين لا يمكن الفصل بينهما، حيث أن انعدام الأسباب التي تؤدي على النجاح الدراسي لها علاقة وطيدة بالظروف التي فرضها الفشل الدراسي، ومنهم من يعرفه على أنه خلل في ذكاء التلميذ مقارنة مع أقرانه، في حين يعزوه آخرون إلى عوامل تتعلق بالتلميذ ذاته ومنهم من يرجعه إلى عوامل المحيط، أو سيرورة الفعل التربوي.

2.2 بعض المصطلحات المرتبطة بالفشل الدراسي

إن ظاهرة الفشل الدراسي ظاهرة قديمة جداً، وقد بقيت محط اهتمام الكثير من الباحثين، فالعديد منهم من اعتبر أن الفشل الدراسي والضعف العقلي أمراً واحداً، ومنهم من جعل عامل الذكاء هو سبب رئيسي في الفشل، ومن المعلوم أن الفشل أو التعثر الدراسي يرتبط في أذهان الكثير بمفاهيم أخرى مثلاً كالتسرب الدراسي والهدر التربوي ونحن سنحاول عرض بعض المصطلحات المرتبطة بالفشل الدراسي وهي كما يلي:

1.2.2 الفشل والتعثر الدراسي: يمكن التمييز بين الفشل والتعثر الدراسي أو بما

يسمى بصعوبات التعلم خاصة منها النوع البسيط، فالتعثر الدراسي حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إذ لم نقل كلهم، ونقصد بها تعرض التلاميذ إلى صعوبة في فهم واستيعاب معلومة أو مسألة أو فكرة لسبب من الأسباب أثناء عملية

التحصيل الدراسي في مادة معينة أو موضوع ما، لكن بمجهود إضافي أو دروس خصوصية أو جلسات المراجعة يتدارك التلميذ المسألة ويلتحق بزملائه، لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى فشل إذا تكرر وتعمم وخاصة إذا لم يتدارك الأمر في الوقت المناسب (<http://www.conalblogcom>)

2.2.2 الفشل الدراسي والتخلف العقلي: يعبر التخلف الدراسي (الفشل الدراسي) عن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل، أو عن مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم، في حين أن التخلف العقلي هو حالة تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية مرضية أو بيئية تؤثر في الجهاز العصبي للفرد (خاصة الدماغ)، مما يؤدي إلى نقص الذكاء وتوضح أثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بعدم النضج والتعلم والتوافق النفسي، لذلك فإن كان متخلف عقلي متخلف دراسيا، فإنه ليس بالضرورة كل متخلف دراسيا متخلف عقليا

(<http://www.conalblogcom>)

3.2.2 الفشل الدراسي والتخلف والرسوب: يقصد بالرسوب الإخفاق في اجتياز الامتحانات وعدم التفوق فيها، أما لغويا فهو السقوط والانحطاط إلى أسفل الدرجات (العلامات) المستعملة للضبط في جميع الامتحانات ومن نتائج الرسوب التكرار أي إعادة السنة في نفس الصف من طرف التلميذ لتحصيل نفس المستوى الذي يحاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة، وبالتالي يتخلف هذا التلميذ دراسيا عن زملائه من الناجحين، كما يتخلف عن المستوى التحصيلي الذي كان يستفيد منه لولا رسوبه أ ولا وتكراره كنتيجة لذلك فالرسوب قد ترافقه مشاعر نفسية وكذا مواقف اجتماعية سلبية وفي هذه الحالة نستعمل كلمة فشل للتعبير عنه (الفشل الدراسي، 1996، ص 15).

3.2 لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الفشل الدراسي

إن دراسة ظاهرة الفشل الدراسي من المواضيع الحديثة في البحوث والدراسات التربوية، حيث يستعمل المختصين في الميدان مصطلحات عديدة تؤدي نفس المعنى كالتأخر المدرسي أو الفشل الدراسي.

فمصطلح الفشل الدراسي حديث العهد فالمتتبع لتاريخ الإنسانية يجد أن أول مدرسة جماعية منظمة كانت في العصر الإسلامي بعد أن أسس الرسول صلى الله عليه وسلم مسجد يثرب وجعله منارة لتعليم الكبار والصغار الرجال منهم والنساء، بعد ذلك انتشر التعليم في المساجد والمدارس القرآنية وفي دور الحكمة ودور الكتب والمنتديات

(محمد عطية الإبراشي، 1986، ص 56).

ومع التطور الذي عرفته الإنسانية عبر العصور بدأت المدرسة تأخذ مكانها كمؤسسة تعليمية نظامية تشرف عليها الدولة وتمنح لطلابها شهادات علمية لشغل مناصب عليا في المجتمع.

والمتتبع لتاريخ الفكر التربوي يجد أنمشكلة الرسوب قدارتبطت بتأسيس المدارس النظامية مع بداية القرن التاسع عشر الميلادي، وهذا عندما حل الفصل الدراسي محل الحلقات العلمية المفتوحة، بينما يرى أن الرسوب قد بدأ في بريطانيا في القرن (16) مع الدراسة الشاملة ل (Leonard P, Ayers,1990,P)(Charls Keys ,Rose and Others) (20).

لقد مر الفشل الدراسي كمشكلة تربوية واجتماعية بمراحل متعددة وهي كالتالي:

- المرحلة الأولى: وهي المرحلة التي ظهرت فيها الفصول الدراسية بولاية "ماشتيوس" عام (1848) وكان الهدف من ذلك تصنيف الطلاب في المدرسة بناء على سنهم وقدرتهم التعليمية ونضجهم، ويرى "هولمسوماتيوس" بأن فكرة الرسوب انطلقت من هذا النظام وبدأ الاعتماد في انتقال الطلبة من فصل لآخر بناء على نتائجهم وقدراتهم

العلمية، بحيث أن الطالب الذي لا يتحصل على نتائج درجة معينة في مادة معينة لا ينتقل ويبقى في نفس المستوى، وتميزت هذه المرحلة بكثرة الرسوب في المدارس الأمر الذي أثار اهتمام الاقتصاديين لارتفاع التكلفة المادية الناجمة عن الرسوب.

- **المرحلة الثانية:** كانت نتيجة لارتفاع نسبة الرسوب في المدارس ويمكن تسميتها بمرحلة النقل الآلي، حيث نادى بها الكثير من التربويين قصد مساعدة الطلاب على النجاح ولكن مع إعطائهم بعض الدروس الخصوصية لرفع مستواهم، وقد أدى اعتماد هذه الطريقة إلى انخفاض نسبة الرسوب، كما أدت في نفس الوقت إلى ضعف المستوى التعليمي وعدم كفاءة الخرجين عند تقلد الوظائف، الشيء الذي أدى إلى تدمير التربويين وأرباب العمل، كما بدأ بعد ذلك التفكير جدياً في اعتماد طريقة تربوية جديدة تهدف إلى رفع المستوى التعليمي وكفاءة الخرجين وكان التفكير في اعتماد التعليم بالكفاءات وكان ذلك بالولايات المتحدة الأمريكية.

- **المرحلة الثالثة:** بدأت في القرن العشرين وبالضبط في الستينات مع رفض التربويين لطريقة النقل الآلي للطلبة، حيث نادوا بضرورة اعتماد طريقة تربوية تؤدي بالطلاب إلى إتقان المهارات الأساسية، وهذا عن طريق التدريس بالكفاءات الذي ينبغي على المدرس أن يحدد مضمون ما يستعمله طلابه تحديداً جيداً ويدرسه بطريقة جيدة وممتقنة وفي الأخير ينبغي على المدرس أن يتأكد من أن طلابه تعلموا جيداً وعلى الطلاب أن يتقنوا ما تعلموه (عبد الله الهابس، 2000، ص 115).

4.2 أشكال الفشل الدراسي

يمكن التمييز بين نوعين من الفشل الدراسي، فهو يختلف باختلاف العوامل والأسباب التي يتعرض لها التلميذ فنجد منها ما يلي:

1.4.2 الفشل الدراسي الكلي (العام): هو الفشل في جميع المواد الدراسية دون استثناء

وأسبابه متعددة تتمثل في الجو الثقافي السائد في العائل، طرق ومناهج بيداغوجية

كالاكتظاظ في الأقسام أو الاضطرابات في شخصية التلاميذ، كما يمكن أن يكون فشلا صريحا للدراسة وهذا ما نسميه بالرفض الدراسي، وقد نجد أيضا ظاهرة الكف الفكري الناتج عن الفشل الدراسي المتكرر أو الحصول على علامات سيئة مهما قام التلميذ ببذل المجهودات وبالتالي فإن كل هذه الأسباب تؤدي إلى فقدان الأمل ومن ثم يكون الفشل موقع باستمرار (نعيم الرفاعي، 1997، ص 03).

يطلق على هذا النوع من الفشل على التلميذ الذي يفشل في كل المواد التي يتلقى التعليم فيها وبمعنى هو فشل إجمالي للتلميذ في كل المواد، أي أن التلميذ الفاشل في هذه المواد لا يعني عدم نجاحه في أشياء أخرى).

(محمد الصالح بوطوطن، 1996، ص 10 - 34).

2.4.2 الفشل المدرسي الجزئي (الفشل النسبي): هو أقل خطورة من الفشل الكلي، وهو يتمثل في اضطرابات التحصيل التي ترجع إلى قصور حسي بمعنى نقص في أحد الحواس سواء كانت على سبيل المثال السمع أو البصر أو قد تكون اضطراب في الإدراك أو وجود عسر في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، ويعتبر عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر عمقا في هذه الحالة (عبد الكريم غريب، 1991، ص 20). ينسب هذا الفشل إلى التلميذ الذي يفشل في بعض المواد دون الأخرى وهو الذي يقترن بالتخلف بالتخلف الذي يورث على شكل ضعف في القدرة على تعلم المادة التعليمية، ذلك لارتباط قدراته العقلية ونوعية الذكاء الذي يتميز به (الذكاء الحسابي مثلا)

(محمد الصالح بوطوطن، 1996، ص 10 - 34).

3.4.2 الفشل العارض: هو الفشل في امتحان ما دون الامتحانات الأخرى، وذلك قد يكون نتيجة لأسباب متنوعة كالمرض والاضطرابات العائلية وغيرها من الأمور وسرعان ما يزول هذا الفشل مع زوال السبب أو الدافع.

(محمد السيد أبو النيل، 1985، ص 321).

5.2 مظاهر الفشل الدراسي

يشير مركز البحوث التربوية للتكيف G.R.E.S.A.S أن الفشل الدراسي منهم وهو غامض غير محدد ويشمل اضطرابات عدة وبشتى الأنواع ودرجة خطورة متغيرة ومنه نستخلص ضرورة البحث عن الحالات والحروف التي يمكن لنا أن نقول للتلميذ في حالة فشل دراسي.

1.5.2 الملاحظات أو العلامات السيئة: وذلك يعني أن التلميذ قد تحصل على سيئة مقارنة

بزملائه الذين استطاعوا الإجابة على الأسئلة وبالتالي فإن التلميذ يعتبر فاشلا من خلال ترتيبه مع أقرانه في الصف فهذا دليل على عدم تكيفه مع الجو المدرسي ، ضف إلى ذلك أن ذاتية المصحح وملاحظاته السيئة تلعب دورا حاسما في مسار اتجاه التلميذ الدراسي، وقد بينت أعمال " palmaer " ذلك أن بعض الأساتذة يستعملون عدة طرق تعبير لا شرعية ولا أخلاقية يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تنقيط الأستاذ لبعض السلوكيات بدل التحصيل فشلا أن يكون ذلك راجعا لجمال المظهر الخارجي، أو الهدوء وبالتالي المبالغة في التنقيط.

- وفي هذا الصدد يقول "أفنزيني " أن النقاط السيئة لا تعبر عن القيمة الحقيقية للعمل فقط، ولكنها تعبر عن ذاتية المصحح وتغييراتها الميزاجية عندما يكون الجهاز العقلي هشا.

2.5.2 إعادة السنة : يعد هذا المظهر كنتيجة للمظهر الأول وكثيرا ما ترتفع نسبته في

السنوات التعليمية المتوسطة، حيث يفشل الكثير من التلاميذ في الحصول على الآليات الأساسية للتعليم كونها مرحلة مراهقة وهي فترة حساسة ونتيجة لعوامل مختلفة باختلاف الأفراد وهنا تقرر المدرسة ترك المتأخرين منهم في نفس المستوى في السنة المقبلة.

3.5.2 الطرد من الفصل: تعتبر ظاهرة خطيرة ونعني بها أنه ليس للتلميذ مستقبل

دراسي وهو قرار إداري وليس فعل تربوي يعود إليه التلميذ بعد كل محاولات التوافق التي

باعث بالفشل، وكثيرا ما يطرد التلميذ ليس نتيجة لضعف تحصيله الدراسي بل نتيجة لعوامل أخرى كقلة الإمكانيات المادية أو مقاعد الدراسة، فتضطر المدرسة لطرده دون إعطائه فرصة أخرى لإعادة السنة.

4.5.2 التعب العقلي: هذا النوع من التعب لا يظهر في السنوات الأولى من الدراسة الابتدائية، وإنما يظهر في مرحلة من مراحل التعليم الأخرى، كمرحلة التعليم المتوسط التي تكثر فيها الدروس والواجبات والامتحانات، ونتيجة المواظبة والانضباط عند التلاميذ نجد مستواهم يتفقر تدريجيا من الفصل الأول إلى الفصل الثاني، وهذا نتيجة التعب العقلي والإرهاق العصبي هو ما يجعلهم يتحصلون على علامات ضعيفة تؤدي إلى الفشل الدراسي ومن ثم إعادة السنة (إبراهيم طيبي، بدون سنة، ص 247 - 252).

5.5.2 عدم التكيف: يتصرف التلميذ الذي يفشل دراسيا بتمرد عنيف يترجم برفض الجهد المدرسي مصحوبا بحالة معارضة أو بسلوك كئيب، يقول "le gale" (1963): "وهكذا يبدو أن عددا من حالات القصور المدرسي التي اعتبرت هكذا بالنسبة لمستواها الدراسي وأدائها النفسي القياسي الحالي، هي في الواقع حالات تلاميذ أذكاء، ضاع ذكاؤهم بسبب عدم تكيفهم مع المدرسة أو بالاحرى عدم تكيف المدرسة مع شخصيتهم" وقد توصل الباحث "برونو" إلى أن (95%) من التلاميذ يأتون إلى المدرسة في شروط وأوضاع ممتازة وسرعان ما تحدث حالات عدم التكيف التي تعود أساسا إما لشخصية الطفل أو إلى سيطرة الوسط المدرسي (حميدي صبرينة، 2007، ص 40).

6.2 عوامل الفشل الدراسي

يرجع الفشل الدراسي إلى مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها، حيث يكون السبب مساعدا لوجود سبب أو أسباب أخرى، وقد يكون الفشل يسبب أحد هذه العوامل أو أكثر ومن بين أهم هذه العوامل نجد ما يلي:

العوامل الذاتية الشخصية: تتمثل هذه العوامل فيما يلي:

1.1.6.2 العوامل الصحية الجسمية: إن الضعف الصحي العام وسوء التغذية يؤديان

إلى الفتور الذهني والعجز عن التركيز وهذا يؤدي إلى ضعف التحصيل اللغوي، كما أن الجسم ومكوناته له تأثير كبير في حدوث حالة الفشل، فالعيوب الجسمية كضعف البصر والسمع، الاضطراب في النطق كلها تجعل التلميذ غير قادر على التكيف السليم داخل حجرات الدراسة، وبالتالي حدوث حالة التأخر والفشل الدراسي خصوصا إذا ما أغفل المدرس ذلك أو عدم معالجتها بالطرق الصحيحة.

(إبراهيم عبد الحميد التوتير، 2003، ص 15).

2.1.6.2 العوامل الانفعالية: توجد عدة عوامل انفعالية تعرقل الأطفال الأصحاء

والأذكاء ففي المدرسة بما يتفق مع مستواهم، فالطفل المنطوي الحساس القلق يجد صعوبة في مواجهة المواقف والمشكلات الجديدة، حيث يرجع قلق الأطفال أحيانا لتعرضهم لأنواع من الصراعات والمشاكل الأسرية، والتوتر والصراع والعدوانية تجاه أحد الوالدين أو كلاهما تظهر صورة عدوانية نحوهما تخيب أمالهما فيه وتحدث هذه الظاهرة عادة لدى بعض التلاميذ الذين اعتادوا النجاح والتفوق في بعض الأحيان ثم يتوالى رسوبهم وفشلهم بصورة فيها ما يشبه الإصرار، والطفل المعرض لمثل هذه المشاكل فيجد بيئة مدرسية مهددة حاصلة إذا اتخذ المعلم موقف المعاقب المتسلط ولم يقيم بدور الموجه للأطفال والمعين لهم على التغلب على الصعوبات المدرسية.

(إبراهيم عبد الحميد محمد التوتير، 2003، ص 16).

3.1.6.2 العوامل العقلية الإدراكية: عند إرجاع الفشل الدراسي إلى الأسباب أو العوامل ينبغي

التأكد من هذه المسألة لخطورتها على سلوك التلاميذ بشكل عام فالضعف العقلي أو مستوى الذكاء يقاس وفقا للأهواء والتوقعات، وإنما لا بد أن يقاس ذلك بإحدى اختبارات الذكاء وليس من السهل على الباحث تحديد العوامل العقلية وراء التخلف الدراسي، فعليه أن يتجنب

إصدار الأحكام غير الصحيحة عن التلاميذ وأن لا تلقي التهمة على النواحي العقلية في مجال التخلف الدراسي بسهولة وعلى هذا لا بد من تحديد ما إذا كان الضعف العقلي هو أحد العوامل المساهمة في التأخر الدراسي لاسيما أن عملية التعليم تحتاج إلى مقدار مناسب من الذكاء.

(يوسف مصطفى القاضي، 2004، ص 183).

2.6.2 العوامل الاجتماعية: إن عدم التوافق الأسري والاضطراب المنزلي ينتج عنه العديد من المشكلات، حيث تظهر الانطوائية على شخصية الطفل مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي بصورة صحيحة، فتعرض الطفل للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة مما ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث أن قدرات الطفل التي يجهلها الأهل قد تتطور دراسيا .

3.6.2 العوامل المدرسية: تلعب العوامل المدرسية دورا كبيرا في تشكيل النجاح والفشل الدراسي، يعني هذا أن الوسط المدرسي بما فيه من برامج ومناهج تعليمية وطرق بعض المدرسين ونقص النضج لديهم والأساليب البيداغوجية لحل هذه المشكلات قد تكون مسؤولة عن حدوث الفشل لدى المراهقين (إبراهيم طيبي، 2005، ص 265).

4.6.2 عوامل ترجع لأسلوب الأستاذ وقدراته

- طرق التدريس المستخدمة من طرف المعلمين غير السليمة.
 - تفضيل الأساتذة بين التلاميذ داخل القسم الواحد والانحياز للبعض منهم.
 - كثرة غياب الأساتذة عن العمل، قد يؤخر الدروس بالنسبة للتلاميذ.
- (سرور محمد، بدون سنة، ص 227).

7.2 أسباب الفشل الدراسي

1.7.2 الأسباب الخاصة بذاتية التلميذ وشخصيته

من الناحية الذاتية يرجع الفشل لدى التلاميذ إلى ما يلي:

- فقدان الدافع الشخصي للدراسة وغياب الرغبة لديهم في التعلم.
- استعداده لتلقي محتويات المواد الدراسية التي تقدم له داخل الفصل الدراسي.
- تزايد الغياب الذي يعكس عدم اهتمام التلاميذ بالدراسة واختزالها فقط في الامتحانات واللجوء إلى أساليب الغش مما يؤدي إلى نتائج عكسية تساهم في تدني المستوى الدراسي.
- ضعف تكوين التلميذ في المرحلة الابتدائية التي تعتبر البنية الأساسية لمختلف المراحل التعليمية خاصة في ضبط مبادئ القراءة والكتابة.
- ظاهرة الشغب ومرافقة أصدقاء السوء من خلال تقليدهم وإتباع سلوكياتهم.

2.7.2 الأسباب الخاصة بالنظام التربوي والمحدد الاجتماعي

- قد يكون النظام التربوي والمحيط الاجتماعي للتلميذ سببا في فشله الدراسي من خلال المشكلات الاجتماعية والخلافات المستمرة داخل الأسرة مما يؤدي إلى عدم وجود المناخ المناسب لاهتمام التلميذ بدروسه وإهمال التلميذ للدروس كنوع من العقاب للأسرة والتمرد على الواقع الأليم الذي يعيشه في ظل هذه الخلافات
- اعتماد النظام التربوي على الخريطة التربوية التي تسمح بانتقال التلميذ من مرحلة إلى مرحلة أخرى رغم تدني معدله مما لا يساعد ه على مواصلة دراسته.
- المشكلات الاقتصادية حيث أن انخفاض مستوى المعيشة داخل الأسرة يؤدي إلى قيام الآباء بتوجيه أبنائهم للعمل من أجل مساعدتهم على المعيشة خاصة في كل ما يتعلق بالبيت وخارجه.
- عدم توفر أماكن خاصة بالمطالعة الحرة (مجلة حلول تربوية، 1996، ص 15).
- هروب الطالب من المدرسة لوجود مغريات خارج المدرسة كالأصدقاء أو الأقران والألعاب المختلفة والتي قد لا تتوفر بالمدرسة.
- سوء علاقة الطالب بوالديه وإخوانه وزملائه ومعلميه.
- كثرة تنقل الطالب من مدرسة إلى أخرى بسبب تنقل والديه.
- كما أن التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل في صغره ذات أثر كبير.

- سوء العلاقة بين الوالدين ودورها في تأخر الطالب.
- انخفاض المستوى الاقتصادي قد يضطر إلى العمل بحثا عن لقمة العيش وبالتالي ينشغل عن المذاكرة.
- انعدام الجو الثقافي في الأسرة يحرم الطالب من التزود بالمعلومات العامة.
- (بطرس حافظ بطرس، 2008، ص 252).
- بشكل عام فإن مختلف التصنيفات التي تدرس أسباب الفشل الدراسي والتي من المفروض أن يطلع عليها المدرسون وكل من سينخرط في خطة الدعم التربوي، عادة ما تصنفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية:
- الأسباب الذاتية التي ترتبط بالتلميذ: وهي الأسباب المحاذية لبنيته الجسمية والنفسية
- الأسباب الخارجية التي تعود لبيئة التلميذ: والتي تؤثر في أداء التلميذ من الخارج وتشكل محيطه الاجتماعي والثقافي.
- والأسباب الخارجية التي تعود للمدرسة والنظام التعليمي والتي تشكل محيطه التربوي وإذا اكتفينا بالحديث عن الأسباب المدرسية للفشل الدراسي، لمقتضيات منهجية بحثة ولضيق المجال المحدد لهذه الدراسة ودون التقليل بطبيعة الحال من أهمية وخطورة العوامل الأخرى، سنجدها كثيرة لعل من أهمها:
- تكدس الفصول وسوء ظروف العمل.
- عدم ملائمة البرامج- ظروف العمل في الوسط القروي.
- وفضلا عن هذه العوامل، نتحدث نايفة قطاعي عن أهمية المناخ الاجتماعي داخل الفصل حجرة الدرس في عملية التعلم وتأثير بعض عناصره في أداء المتعلمين، خاصة تلك التي ينتبهون إليها ويتفاعلون معها، ومنها:
- ما يسود بين التلاميذ من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية، ويعتبر المناخ العدواني داخل الصف مناخا منفرا للتعلم أو الاستمرار في الصف وفي المدرسة عموما .

- نوع التنظيم داخل الصف والذي قد يحول دون حرية الحركة والتواصل بين التلاميذ.
- سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة حالات العدوان بين التلاميذ والشعور بالتفوق والتفرد، مما يجعل جو الصف خاليا من التعاون والأمن.
- التباين في أعمار التلاميذ وأجسامهم، مما قد يتيح لمجموعة من التلاميذ الفرصة لاستغلال قوتهم في السيطرة على الضعاف منهم (نايبة قطامي ، 1990، ص01).
- طول المقررات في جميع المواد وتكدس بعضها بشكل غير متوازن (العطل السنوية)عطله نهاية الطورين الأول والثاني وعطل الأعياد الدينية والوطنية.
- غياب التلاميذ ومغادرتهم المدارس بشكل جماعي حتى قبل الانتهاء من المقرر، للتهيو الامتحانات خاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية.
- إخلاء المؤسسات وإفراغها لتنظيم الاختبارات الموحدة .
- البداية المتأخرة نسبيا للسنة الدراسية في العديد من المؤسسات والتوقف عن الدراسة السابق أوانه.
- انشغال المدرسين بالحصص المخصصة لتصحيح الاختبارات والاجتماعات مجالس الصفوف.

8.2 الأسباب المدرسية للفشل وتحليل طبوع العملية التعليمية

إن ما يزيد من خطورة الأسباب المدرسية للفشل الدراسي والتي أشرنا إليها سريعا، هو ما نسميه بالطبوع المحبطة التي تميز المدرسة والنظام التعليمي عموما والتي يمكن أن تشكل عوامل مستقلة بذاتها، طبوع يمكن تلخيصها كما يلي:الطابع الهيكلي-التنظيمي للمدرسةالطابع الفصولي - التتابعي الطابع الجمعي للتدريسالطابع الاختباري، الطابع الهيكلي- التنظيمي للمدرس

ما أن يلج الطفل المدرسة إلا وتتغير الأمور ويتبدل العالم من حوله وتبدأ المشاكل والتعقيدات، فيبدأ التلميذ في فقدان التلقائية والحرية التي كانت تميز حياته السابقة أي حياته قبل التحاقه بالمدرسة، فيدخل في دوامة من الإلزام والخوف وربما الهلع، أمام هذا الطابع

الهيكلية - التنظيمي والجامد الذي يميز الحياة الدراسية: المقررات، الأوامر والنواهي، التوجيهات، الانتظام في صفوف، الجلوس بهدوء والامتناع عن الكلام وربما عن الحركة لفترات طويلة والانتباه إلى ما يقوله المدرس وما يفعله والالتزام بالوقت وانتظار الجرس، وإنجاز التمارين والواجبات والانخراط في منافسة شرسة مع الزملاء للحصول على النقاط العالية والمرتبة الأولى، والإعداد لامتحانات وتجنب إهانة السقوط والبحث عن عزة النجاح ... فيدخل بالتالي في إطار يحدث له نوعا من الصدمة النفسية/الثقافية، تجعله يتعلم بنوع من الضغط والإكراه بدال من الرغبة التلقائية والإقبال العفوي على التحصيل والتثقيف الذاتي فتصير المعادلة أو العملة السائدة في إطار هذا الطابع الهيكلي للتعليم، هي: في المدرسة لا يمكن لأي واحد أن يتعلم أي شيء مع أي كان وفي أي وقت يشاء وبأية طريقة تحلو له " فلا بد لمن يريد أن يتعلم، أن تتوفر فيه الشروط السن ومكان الزيادة ... وأن يتعلم محتويات مقررة في المنهاج الرسمي العام والمشارك بين جميع المؤسسات وأن يتعلم مع مجموعة من التلاميذ المصنفين بناء على اللوائح التنظيمية المعمول بها، وفي أوقات محددة في استعمالات الزمن وبالطرق التي تفرضها التقاليد التدريسية السائدة في مدرسته وبين مدرسيه فلا يمكن للفرد أن يتعلم إلا في إطار هذا النظام التعليمي المهيكل والصارم من طرف الراشدين، وفقط عندما تكون الأهداف محددة وبحضور مدرس مهياً للقيام بالتعليم في إطار مواد وحصص وتوزيع زمن المبيت سلفاً..

1.8.2 الطابع الفصولي -التتابعي: الخاصية الثانية التي تميز الأنظمة المدرسية بشكل عام، هي الخاصية الفصولية والتعاقبية، ومؤداها أن المقررات تبنى في العادة على أساس التعاقب والتتالي، أي على أساس أن المادة الواحدة من المقرر تقسم وتجزأ إلى مجموعة من الدروس والوحدات وداخل كل درس أو كل وحدة دراسية هناك مواضيع تكون عبارة عن حلقات متسلسلة يؤدي الواحد منها إلى الآخر بالضرورة، فمثال في الحساب الذي يمكننا أن نتعلم القسمة قبل تعلم الضرب والتي يمكن أن نفهم ونتعلم الضرب قبل تعلم عمليات الجمع والطرح، كما يمكن اكتساب هذه العمليات دون اكتساب مفاهيم العدد والزائد والناقص ...

وهذا المثال ينطبق مبدئياً على اللغة وعلى بقية المواد الأخرى العلمية منها أو التقنية أو الأدبية، ونتيجة لهذه الطبيعة التعااقبية والمتمثلة في ارتباط المواضيع داخل الدرس الواحد وبنائها بشكل متسلسل، الذي يكون أمام التلميذ من خيار سوى النجاح، فليس أمامه من حل آخر، ذلك أن فشله في اكتساب الوحدة الأولى، ينتج عنه بالضرورة فشل في اكتساب الوحدة الثانية، ما دامت هذه الوحدة مبنية على السابقة والتي يمكن فهمها وتحصيلها ما دمنا لم نحصل بشكل ملائم الوحدة الأولى وهكذا، فإذا لم يستوعب التلميذ في مثالنا السابق، عمليات الجمع والطرح فسيصعب عليه استيعاب الضرب وسيصعب عليه تعلم الوحدة التالية وهي القسمة وهكذا فإن ما يحدث من تعثر بسبب الطبيعة الفصولية والتعااقبية للمواد الدراسية، قد يؤدي إلى تأصل " ميكانيزم الفشل " لدى التلاميذ المتعثرين، والقاعدة تقول : " إن الفشل يولد الفشل "، كما بينت العديد من الدراسات أن " النجاح يولد النجاح "، ولو كان النجاح كاذباً أو جزئياً وصغيراً فإنه في حد ذاته محفز على التقدم والتفوق، في حين أنه وبمجرد ما يبدأ الفشل في الظهور كسمة في سلوك الطفل، إلا وتنتج عنه مشاعر الخوف والقلق الأمر الذي قد أن يؤدي إلى تسرب ميكانيزم الفشل والشعور بالعجز وفقدان الثقة في النفس

2.8.2 الطابع الجمعي للتدريس: النظام التعليمي السائد حالياً في جميع الأقطار، هو النظام الذي يغلب عليه أسلوب التعليم الجمعي، والذي يقضي تجميع أعداد من التلاميذ في قسم واحد بناء على معايير معينة، حيث يستفيدون بشكل جماعي وفي نفس الوقت من نفس التعليم ومن نفس المنهاج الدراسي، ولكن أمام انتشار التعليم وديمقراطيته والسعي نحو الاقتصاد، اقتصاد في الوقت والجهد والإمكانيات وازدياد الإلحاح على تعميم التعليم والذي لم يبق حكراً على فئة اجتماعية دون أخرى وخاصة على فئة النخبة والتي كان بإمكانها توفير معلمين خصوصيين لأطفالها وتوفير الظروف الملائمة لتعليمهم ... أمام كل ذلك تضاعفت أعداد التلاميذ الطالبين للتعليم، فأصبح من المستحيل اليوم، اللجوء إلى التعليم الفردي كما كان يمارس في الماضي، لقد أصبح المدرس اليوم يجد نفسه وفي إطار التعليم الجمعي، أمام 32 وربما 22 تلميذاً أو أكثر، فكيف يواجههم وبأي أسلوب سيتعامل مع

خصوصياتهم وفروقهم الفردية، فكيف سيكون تعليمه في هذه الحالة ؟ إن المدرس في هذه الحالة يتعامل مع كل هؤلاء ويوجه خطابه إليهم في نفس الوقت وبشكل جماعي، يفعل ذلك كما لو كان أمام تلميذ افتراضي واحد. على أننا نلاحظ أن أفضل المعلمين وأكثرهم التزاماً، يجاهد في أن يتموضع خطابه ونشاطه التعليمي بشكل عام في الوسط ، بحيث يسير بإيقاع وسرعة من يفترض أنهم متوسطون، بناء على كون معظم التلاميذ وانطلاقاً من التوزيع الطبيعي للبشر أي التوزيع الذي يتخذ شكل الجرس يوجدون في الوسط ولكن هذا الموقف الشائع كثيراً ما يكون على حساب الطرفين أي على حساب الضعاف والأقوياء على حد سواء.

3.8.2 الطابع الاختباري: لعل من أهم الانتقادات التي توجه للأساليب القديمة في التقويم وبالتالي للطابع الاختباري للأنظمة التعليمية، هو إيلاؤها الامتحانات أهمية كبيرة، بحيث ينظر الجميع إلى الامتحان كغاية في حد ذاته وليس كوسيلة للكشف والتشخيص والتطوير ... وهكذا ففي نظام التقويم المعتمد، نجد سيادة أسلوب الاختبارات والامتحانات إن التقويم بشكل عام، يلجأ إلى طريقة وحيدة وهي الامتحان، "عند الامتحان يعز المرء أو يهان". كتابيا كان أم شفاهيا، لمعرفة مدى ما حفظه التلاميذ، والذي يستعمل التقويم كأداة إعادة النظر في العملية التعليمية وتصحيح مسارها كذلك فإن الامتحانات وما سيحصل عليه التلميذ من نتائج في نهاية السنة وربما من مكافآت، تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز أي في دفع وإثارة همة التلميذ وتحفيزه للتحصيل والجد في طلب العلم والكل يعلم ما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية تزيد في تعميق مشاعر الفشل والإحباط، وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والاضطراب في الأداء في إطار المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات وبالتالي تعثر أعداد غير قليلة من التلاميذ، بحيث ألا يكشف الامتحان في نهاية المطاف، عن مستوى تحصيلهم الحقيقي، ذلك المستوى الذي كان سيكون مغايراً بكل تأكيد، لو كانوا في وضعية مريحة أداء الواجبات والتمارين ... وقد تنتشر بارتباط مع ذلك، ظواهر تربوية مفسدة، مثل لجوء التلاميذ إلى الخداع أثناء إنجاز الواجبات أو إلى بعض السلوكات

المشيئة والعنوانية تجاه المدرسة والمدرسين ومن الإفرازات الخطيرة لهذا الطابع الاختباري للتعليم، انتشار ظاهرة الغش المتمثلة في لجوء العديد من التلاميذ إلى أساليب ملتوية وغير أخلاقية لمواجهة ضغوط الامتحانات.

9.2 النظريات المفسرة للنجاح والفشل الدراسي

لقد أدى الاهتمام بالفشل الدراسي إلى بروز رؤى ومقاربات فكرية نظرت إليه من زوايا مختلفة ولعل ما يشد الانتباه في هذا المجال هو البحث في الفشل الدراسي باعتباره من أهم الظواهر التربوية التي استقطبت اهتمام علماء التربية وعلم الاجتماع على حد سواء نظرا لتعدد أسبابه والآثار المترتبة عليه،

إن البحث في العوامل المؤدية إلى الفشل المدرسي ، يؤدي حتما إلى الغوص والتنقيب في البحوث والدراسات التربوية التي أجريت في مختلف البلدان، والتي تناولت هذه الظاهرة، لذلك من الوهلة الأولى نلاحظ اختلافات جوهرية في تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى فشل الطلاب ورسوبهم دراسيا باختلاف المدارس الفلسفية والاتجاهات الفكرية لهؤلاء الباحثين، ولكن يمكننا تعميم هذه الأسباب على جميع المستويات الدراسية في كل الأنظمة التعليمية ، ويمكننا في هذا الإطار تحديد أهم التيارات التي فسرت ظاهرة الفشل الدراسي وعليه سنتطرق إلى مختلف النظريات المفسرة للفشل الدراسي من أهمها:

1.9.2 النظرية السلوكية: حسب السلوكيون النجاح يتمثل في تعديل سلوكه حسب مثير المحيط ، وعلى هذا فحسب هذه المقارنة يعتبر التلميذ في حالة الفشل إذا كان قابل لتأثير العالم الخارجي وإذا استمر في تبني نفس السلوك في كل مراحل دراسته، وليس له القدرة للقرار، التلميذ يعتبر كعجين يجب على المعلم أن يشكله ويكفيه.

و خلاصة القول هذا التصور للتعليم لا يترك أي مجال للعفوية والتلقائية الكل في المحيط التربوي (Boutin et Touchot, 1997,4).

كما أكدت المدرسة السلوكية أن الخوف هو شعور داخلي وانفعال يتعلمه الطفل نتيجة تعرضه لمثيرات البيئة المحيطة به وأساليب التربية والتعليم ، كما أن القيم والمعتقدات

والاعتبارات السائدة في المجتمع تقوم بدور كبير في تعلم هذه المخاوف، وأول من حاول تفسير الخوف على أساس شرطي للمثيرات هو العالم السلوكي "واطسن watson" رائد المدرسة السلوكية، فالخوف من الفشل يتم تعلمه نتيجة الإشراف والاستجابة للمثيرات التي تثير انفعال الخوف، وقد تكون نتيجة خبرة مؤلمة، فيظهر الفرد غالبا استجابة مناسبة لمثيرات الخوف، ولهذا فإن الفرد قد يفشل في أداء السلوك المناسب لذلك المثير نتيجة خوفه، فإذا سلك الشخص سلوكا غير مقبول (مثير شرطي) سوف يتبعه عقاب بدني أو مادي (مثير غير شرطي) وهذا العقاب سوف يتولد عنه طبعا الشعور بالألم والخوف مما يجعل الفرد يلجأ للهرب أو تجنب المواقف الداعية إلى تعزيز الخوف وهذا لكي يتجنب هذا الشعور أو تقليله (ليث كريم حمد وآخرون، 2014، ص 20).

كما ركز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ ودورها في النجاح أو الفشل، وهذه الفروقات بين الأفراد قد تكون نفسية أو عقلية أو جسدية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل مباشرة خاصة عند قياس الطول أو الوزن أو باستعمال وسائل وطرق غير مباشرة خاصة فيما يتعلق بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا، ويعتبر مقياس "ستانفورد Binet –stanford.1960" من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا واستخداما وكذلك اختبار "وكسلر Wechsler" للأطفال والراشدين ويستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدرته على النجاح أو الفشل في الدراسة (عبد المجيد نشواتي، 1985، ص 116-117).

ويصنف التلاميذ إلى متفوقين ومتوسطين ومتأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء، وإعتبر العديد من العلماء أن مستوى الذكاء يتحدد وفقا لعامل الوراثة بالدرجة الأولى وتأثير العوامل البيئية بالدرجة الثانية وعلى هذا الأساس فإن النجاح المدرسي أو الإخفاق يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وفطرته الطبيعية وبرز هنا مصطلح اللامعالة الطبيعية ليشير إلى أن الأطفال غير متساويين في القدرات الطبيعية والوراثية

وعموما فالاختبارات صممت أساسا لقياس القدرات العقلية اللازمة للتحصيل المدرسي والاكاديمي.

فهي صالحة في مجال التنبؤ بالتحصيل الدراسي، حسب النظم القائمة لهذا التحصيل، وتعتبر مسألة الوراثة والبيئة ودورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا، خاصة مع نشر "جنسن" لمقالته عن دور البرامج التربوية التعويضية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا، حيث بين عدم جدواها مشيرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل تعود بالدرجة الأولى إلى العوامل الوراثية بنسبة 80% بينما العوامل البيئية لا تساهم إلا بنسبة 20

% (عبد المجيد نشواتي، 1985، ص 120 - 123).

إن معرفة اهتمامات التلميذ وميوله الدراسية والمهنية يساعد المدرسين على توجيه التلميذ توجيهها أحسن نحو الدراسة والمهنة التي تتناسب مع ميولاته واهتماماته حتى يتجنب الرسوب ويتمكن من النجاح، كما اهتم علم النفس الحديث بدراسة أسباب تدني الدافعية عند المتعلم وكيفية إثارتها على نحو أفضل لمساعدته على التحصيل الجيد وبالتالي النجاح بدل الرسوب والاختفاق .

إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب والاختفاق عند الأغلبية العظمى من التلاميذ خاصة أولئك الذين لا يعانون من أي تأخر ذهني، فكثيرا ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكائهم إلا أن نقص الدافعية عندهم نحو المدرسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الإخفاق أو الرسوب وفي كثير من الأحيان التخلي عن الدراسة، لهذا إنصبت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين، فالمقاربة السلوكية وعلى رأسها "سكينر" يرجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقص التشجيع من المدرس أو إلى العقوبات الجسدية والسيكولوجية.

بينما يرى أصحاب المقاربة الإنسانية بأن قيام المؤسسة التربوية على مبادئ إنسانية تحسن من الأداء الفكري وتشجيع التلاميذ على التواصل فيما بينهم وتحفزهم على العمل الدراسي والمثابرة من أجل النجاح (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص 135-136).

كما اهتم علماء النفس بإجراء عدة دراسات لمعرفة أثر التحفيز على التحصيل الدراسي للتلميذ فوجدوا أن تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية وعدم الاهتمام خاصة في ظل انعدام فرص العمل أمام الخريجين وتدني قيمة الشهادة العلمية في المجتمع وطغيان المادة على حساب العلم والتعلم.

وبعد مستوى الطموح بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية لما له من تأثير على حياة الفرد والجماعة، وما يترتب عليه من نشاط وانجاز لذلك حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته، وعلاقته بالتحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، وقد ظهر مستوى الطموح كمصطلح بظهور الدراسات التي قام بها ليفين وتلاميذه منذ عام (1992)، كما أشارت "كاميليا عبد الفتاح" أن (Hoppe ;1930) هو أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن " علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح"، حيث عرفه بأنه: أهداف الشخص أو غايته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة " لذلك فإن الكثير من الطلاب يفشلون في دراستهم ليس لنقص ذكائهم وإنما لانخفاض مستوى طموحهم أو تدني دافعيتهم. (كاميليا عبد الفتاح، 1975، ص 07).

و تعتبر الصحة النفسية والجسدية من العوامل الهامة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، فالتلميذ الذي يعاني من اضطرابات نفسية وجسدية يجد صعوبة كبيرة في تحصيله للدروس ومتابعته لما يدور داخل القسم، إن التوتر الانفعالي والقلق والخجل الشديد بالإضافة إلى مختلف الامراض الجسدية كالربو والقرحة المعدية وغيرها من الأمراض تشكل عائقا كبيرا

يؤثر سلبا على تـمدرس التلاميذ ويؤدي بهم في كثير من الأحيان إلى التأخر والفشل الدراسي وغالبا حتى التخلي عن المدرسة.

كما أن للناحية الانفعالية دور كبير في العملية التعليمية، لأن شخصية الفرد حدة بيولوجية سيكولوجية اجتماعية دائمة التفاعل والتطور - فالاستقرار العاطفي وضبط النفس شرطان أساسيان لتشكيل شخصية ناجحة وقادرة على التحصيل العلمي، لذلك فإن الجو العائلي مهم لتحصيل التلميذ خاصة من ناحية الاستقرار وكذا استقرارية التفكير في الوسط العائلي والاعتماد على الذات، مما يمكن التلميذ من المتابعة السليمة لدروسه وذلك يظهر من خلال إجابته على أسئلة الامتحانات، فتكيف الأبناء مع أوضاع الأسرة يعزز الثقة بالنفس ويعطي أملا بالنجاح.

(صالح على شحادة، 1984، ص19).

2.9.2 الاتجاه السوسولوجي

اهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كالظروف الاقتصادية للأسرة ومستواها التعليمي والثقافي وما تعكسه من آثار نفسية وصحية واجتماعية على الطلاب ومدى تأثيرها في نجاحهم أو فشلهم، حيث برزت تيارات متصارعة فيما بينها لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل تيار يدافع عن وجهة نظر في تنظيم المدرسة وجعلها أداة ووسيلة لتنظيم المجتمع، فالمدرسة في رأيهم هي نظام مصغر للمجتمع بفئاته وطبقاته المتصارعة، بل هي صورة مطابقة للمجتمع، فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، ومادامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار والتصنيف وبالتالي

فالعلاقة بين المدرسة والفشل الدراسي هي علاقة وطيدة (B ,Pissaro,1980 ,p 40)

كما أن المدرسة تستقبل أطفال الفئات الاجتماعية المختلفة وتوفر لها حظوظا متساوية في متابعة دراستهم الابتدائية والثانوية والعليا هذا ظاهريا لكنها في الواقع تدعم التفاوت

الاجتماعي وهذا من خلال تبنيها الثقافة والتي هي أقرب للطبقة المهنية (العليا)، كما يقول "جان كلود فوركمان": إن المستوى الاجتماعي للأفراد رهين بمستواهم التعليمي، وهذا الأخير متصل بالمصدر الاجتماعي ويؤثر فيه.

إن المستوى الثقافي للأسرة يلعب دورا مهما في عملية التحصيل الدراسي للتلميذ فالأبوين المتعلمين وذوي المستويات الثقافية العليا يلعبون دورا إيجابيا في دفع التلميذ نحو الاهتمام بالدراسة وهذا بمعرفة الأبوين بجميع المؤثرات التي تؤثر على التلميذ وتكيف الطفل وفق هذه التأثيرات، على عكس الأسرة ذات الثقافة والمستوى التعليمي الضعيف والذي ينعكس سلبا على حياة التلاميذ الدراسية. (أحمد شبشوب، 1991، ص 273).

كما أن الظروف السكنية تؤدي إلى خلق التوتر النفسي لدى الطفل وهو ما يؤثر على تحصيله الدراسي وقد أشار "علي بوعناقة" في دراسته الميدانية حول تأثير الظروف السكنية ومدى مساهمتها في خلق التوتر وقلة الغرف والمرافق العامة، حيث لا يجد التلميذ مكان خاص لمراجعة دروسه.

بالإضافة إلى الدخل الضعيف للأسرة وارتفاع التكاليف لكثير من المتعلمين مما يؤدي إلى تقليل الرغبة والإندفاع نحو العلم، ولقد أكدت الدراسات والأبحاث أن الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يحدد مدى نجاح أو فشل التلميذ لأن الأفراد الذين يعيشون في مستوى اجتماعي وثقافي منخفض يعانون من ضغوط في الخبرات التي تزيد في معارفهم ومدركاتهم، وما يدعم تلك النتائج التي توصلت إليها كل من "بورديو باسرون Bourdieu parssen" و"بودلي Boude lot" و"تانجي Tangyl" والتي مفادها أن أكثر طلاب المدارس تخلف في الدراسة هم المنحدرون من أسر فقيرة وأسر يكثر فيها عدد الأبناء، وهذه الأسر عادة تتميز بمستوى تعليمي متدني لكل من الأب والأم أو كليهما، الوضعية المادية المزرية، كما أن لاتجاهات الوالدين نحو التعليم والقيمة التي يعطيها الأولياء للتعليم والنجاح والطموحات والتطلعات التي يكونوها لأبنائهم (محمد صالح بوطوطن، 1996، ص 54).

كل هذه العناصر من شأنها أن تؤثر بطريقة أو بأخرى على المجرى الدراسي للمتعلم (الطالب) أي في نجاحه أو فشله هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالأسرة تقوم أيضا بنقل نوع خاص من رأس المال الثقافي لأبنائها بطرق مباشرة أو غير مباشرة، وهذا ما أكدته دراسة كل من "parssen-Bourdien" وفي هذا الإطار يريان في مفهوم الثقافة المدرسية وعلاقتها بالثقافة الفرعية الخاصة بالفئات الاجتماعية المختلفة في المجتمع-حسب رأيهما- فالثقافة المدرسية ليست بالثقافة الأم لأي من الطبقات الاجتماعية، وإنما هي أقرب ما تكون إلى الثقافة الخاصة بالبرجوازية وأبعد عن الثقافة الشعبية، هذه الوظيفة الاجتماعية للثقافة المدرسية جزء لا يتجزأ من دورها في استنساخ التوازن الاجتماعي القائم والايديولوجيات السائدة، بهذا فإن اللغة تحتل مكان الصدارة في قضية النجاح الدراسي، لأن المتعلم الذي يتكلم في عائلته لغة قريبة من لغة المدرسة له أكثر الحظوظ في النجاح مقارنة مع الذي يتكلم لغة بعيدة عن لغة القسم.

(إبراهيم عثمان، مجلة 21، ص 2- 13).

هنا نجد أصحاب الطبقة الفقيرة يبذلون أقصى الجهود حتى يستطيعون التكيف مع متطلبات الثقافة المدرسية، وغالبا ما يعجزون عن ذلك ويصل بهم الأمر إلى التعثر من ثم الفشل والإنقطاع عن الدراسة نهائيا.

3.9.2 النظرية المعرفية: لقد تطور المعرفيون تدريجيا ، حيث أنهم على العكس تطلعون إلى الدخول إلى "العلبة السوداء" لكل فرد للفهم الجيد للعمليات العقلية مصدر السلوك ، وهذه المقارنة تهتم خاصة بعمل وسير المخ مصدر المعارف والاستراتيجيات المستعملة لاحتفاظ وإعادة استثمار هذه المعارف، حيث أن حسب هذا التيار التلميذ ينجح إذا اختار المعلومات القيمة والحكيمة لأداء مهمة.

غير أن من المحتمل جدا أن يفشل إذا كان الفرق بين الموارد المعرفية والمهمات المقترحة كبير وهام، أو إذا كانت القنوات الإدراكية مشبعة بكمية كبيرة من المعلومات، ففي التصور

المعرفي المعلم هو المسئول الأول على نجاح وفشل تلاميذه، ومحاولة منهم الابتعاد بأي ثمن من النموذج السلوكي.

المعرفيون يحتفظون مع ذلك بميراث معين ومنه درجة استقلالية التلميذ في اكتساب معارف تبقى منخفضة.

4.9.2 نظرية "موراي" Murray (1938)

اهتم موراي بتحليل الحاجات اهتماما بالغا وضمنها في أنماط مختلفة والحاجات عند موراي هي: الإنجاز، الخضوع، التواد، العدوان، الاستقلال، المعاضدة، الانقياد، الاندفاعية، السيطرة، اللعب، الاستعراض، تجنب الأذى، تجنب المذلة، العطف على الآخرين، النظام، النبذ، الحساسية، الفهم، العطف من الآخرين.

فالحاجة عند "موراي" هي تكوين فرضي ذو قوة ثابتة نسبيا مصدرها المخ، تنظم ادراكنا وتفكيرنا وتصرفاتنا وبواسطتها يتم تشكيل مركز الإثارة والمواقف غير المشبعة في اتجاه هدف معين (عبد المحسن رشيد المبدل، 2010، ص 50).

وأشار "موراي" أيضا إلى أن الحاجات هي سمة متسقة من سمات الشخصية، وفي دراسة له للفروق الفردية لدى طلبة الكلية من الذكور افترض وجود مختلف الحاجات التي تشكل أساس سلوك الإنسان، وقد تمت صياغتها من الناحية النظرية على أنها قدرة كامنة أو استعداد للاستجابة بطريقة معينة في ظل ظروف معينة.

ومن جهة أخرى "يرى" أن أي شيء يضغط على الشخص لابد أن يؤثر على حالته النفسية، ويعرف الضغط بأنه صفة أو خاصية لموضوع بيئي أو لشخص تعيق أو تيسر جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، فمفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان في فهم الشخصية وتفسير السلوك الإنساني وهذا تبعا لوجهة نظر "موراي"، عل اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك داخل الشخص ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة، ضمن نظرية "موراي" فإن الحاجات والضغوط تتفاعل مع بعضها البعض لإنتاج وتوجيه السلوك في المؤسسات التعليمية لدى كل التلاميذ حاجات

معينة ويواجهون ضغوطاً إما أن ترضي أو تحبط هذه الحاجات، ومنه فإن الحاجة لتجنب الفشل تمثل رغبة الفرد في تجنب الظروف التي من شأنها أن تؤدي إلى الخفض من شأنه وكذا سخرية الآخرين أو استهزائهم، أو عدم اكتراثهم به، كما أن الحاجة لتجنب الفشل تدفع الفرد إلى الامتناع عن القيام بفعل ما بسبب الخوف من الفشل وتوازي هاتان الحاجتان، دوافع الانجاز المثيرة ودوافع الانجاز المنفرة (ليث كريم وآخرون، 2014، ص94).

نظرية "ماكلياند McGleand"

يقوم تصور "ماكلياند" للدافعية للانجاز في ضوء تفسيره لحالة المتعة بالحاجة للانجاز، ويرى "ماكلياند" وآخرون (1953) بأنه إذا كانت المواقف الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه سوف يميل للأداء والإنهاء في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل وقد أشار "ماكلياند" إلى أن دافعية الانجاز تتشكل من مكونين أساسيين هما:

الأمل في النجاح: يقصد به التوقع الواضح للنجاح.

-الخوف من الفشل: يقصد به التوقع الواضح للإحباط.

ويرى "ماكلياند" أن هذين المكونين هما اللذان يتحكمان في سلوك الفرد من خلال سعيه من أجل تحقيق النجاح (ليث كريم وآخرون، 2014، ص50).

تشير نظرية "ماكلياند" ببساطة إلى أن محرجات أو نتائج الانجاز تمثل أهمية كبيرة من حيث أثرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبياً انخفضت الدافعية.

6.9.2 النظرية البنائية: اعتبر من طرف العديد من المؤلفين على أنه امتداد للمعرفين قد قرضوا أنفسهم كرد فعل لنظريات السلوكيون فحسب "جون بياحي" و هو من رواد هذا التيار الطفل يتطور عبر التفاعل مع محيطه وبتعبير آخر كل نشاط يقوم المحيط يؤدي إلى فعل هذا الأخير على شكل صعوبات نجاح مقاومته ... الخ.

هذه الإجابة من طرف المحيط تؤدي إلى تعديل البنيات المعرفية للتلميذ، هذا ما يؤثر على التصرفات والسلوكيات المقبلة التي يقوم بها على محيطه هكذا ينجح التلميذ إذا قام بذاته ببناء معارفه عن طريق القيام بعلاقات وصلات دائمة بين اكتساباته الجديدة ومعارفه السابقة، فالنجاح هو إذن تطور القدرات والمهارات المعرفية وغير المعرفية. هذا التيار التفكيرى يقدم استقلالية للتلميذ ، حيث يعتبره سيد تعلمه ومن جهته المعلم له دور ثانوي وسيط بين التلميذ والمحيط.

7.9.2 النظرية البيداغوجية المؤسساتية المدرسية

يعتقد العديد من المختصين والمنشغلين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب أو التسرب من بين المؤشرات الهامة على ضعف ونجاعة النظام التربوي في أي دولة من الدول، فارتفاع حجم الرسوب والتسرب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص وإيجاد الحلول، ومن هنا نجد كل الدول تقوم من حين لآخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات، إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سببا في ازدياد حجم الرسوب وحتى التخلي عن الدراسة، فالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب، ومحتويات البرامج الدراسية التي تعد بطريقة عشوائية استعجالية دون مراعاة خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى نقص الكفاءة لدى العديد من المدرسين وممارستهم لسلوكيات غير تربوية داخل الفصول الدراسية، كلها عوامل تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ورسوب العديد منهم، وتشير العديد من الدراسات إلى أن اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المدرسة والتي تكون ناتجة عن الخبرات غير السارة التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسية والمتعلقة بالمعلم والمنهاج أو طبيعة النظام المدرسي، قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ظواهر مختلفة كالغياب عن المدرسة والرسوب والتسرب.

وبتحمل النظام التعليمي مسؤولية تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والنشاطات المرتبطة بها ولقد تناولت دراسات عديدة (Good,biddle) (rophy) (marjoribank 1976)

(1975) العلاقة بين التحليل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو المدرسة والذات، وبيّنت أن النجاح المدرسي يعزز الرضا بالنشاطات، بينما يشكل الشعور بعدم الرضا والناجم عن الفشل إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو العمل.

إن رد أسباب الفشل الدراسي إلى العوامل الفردية النفسية أو العوامل الاجتماعية الثقافية والاقتصادية يعتبر قصورا أو تهميشا لعوامل أخرى، وقد انتبه بعض الباحثين لهذا الأمر فانكبوا في البحث عن أسباب الفشل المدرسي داخل المحيط التربوي انطلاقا من تحليل المتغيرات التربوية والمنهاج من الامتحانات، طرق التعليم والسلوكيات التي يقوم بها اتجاه المتعلمين، هل لها تأثير إيجابي أو سلبي على نتائج تحصيلهم الدراسي؟ وبالتالي في نجاحهم أو رسوبهم وخاصة فيما يتعلق بتأثير آراء المدرسين وأحكامهم ومواقفهم المسبقة اتجاه تلاميذهم، وهذا ما فسره كل من " Rosenthlot- Jacobson " بالعلاقة المتينة بين التلاميذ وما تحقّقه من نتائج دراسية.

تعتبر البيئة المدرسية المحيط الغني الذي يجد فيه التلميذ ضالته العلمية والمدرسية ولعل المحور الرئيسي والعنصر الفعال، هو الأستاذ أو المدرس، إذ أن عملية التحصيل داخل القسم لها صلة كبيرة بالمدرسين فالمدرس لم يولد مدرسا، وإنما مر بفترة طفولته وشبابه وتعرض لعوامل تحدد شخصيته، فهو متأثر بوالديه ومعلميه وقد يطبق كل ما تعرض له في حياتهم من حالات نفسية على المتعلمين داخل القسم وهذا ما يفسر استعمال القسوة مع التلاميذ

ومن أهم الأخطاء التي وقعت فيها المدرسة التقليدية إهمالها لمبدأ النشاط التلقائي في كلية التعليم، فالتعليم المقصود لا يتم إلا إذا قام المعلم بجهد ذاتي كما يجب أن يشرك تلاميذه في عملية التعليم وأن يوجههم وأن يرغبهم في الدراسة والتحصيل الجيد، فالحديث عن البرامج الدراسية يقودنا للحديث كذلك عن المواد وطريقة الامتحانات المتبعة في المدارس فالاعتماد المفرط في البرامج التقليدية الذي كان يطبق في المدارس التقليدية والذي اهتم كثيرا بالناحية العقلية للتلميذ القائمة على أساس تنفيذ طريقة الإلقاء وحفظ الدرس واستظهارها وتسميعها،

فإن البرنامج يعتمد على طريقة المواد المنفصلة، حيث أن كل مادة قائمة بذاتها، وفي بعض الأحيان تقسم المادة الواحدة إلى فروع فمثلا: اللغة العربية في شكل مواد منفصلة مثل القواعد، اللغة، الإنشاء والإملاء، من هنا يعجز التلميذ عن الاستفادة مما تعلمه لعد ارتباطه بالواقع الاجتماعي لأن المنهج لا يراعي فيه ميول التلميذ ورغباته وخصائصه، كما أهمل ما يدور في المجتمع وأهمل إعداد التلاميذ للحياة ولم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وكذلك كثافة البرنامج الدراسي، مما يجعل التلميذ يحس بالملل والضغط بسبب هذه الكثافة مما يؤثر على تحصيلهم الجيد وعدم القيام برحلات أو زيارات كجو ترفيهي كذلك عدم مطابقة مناهج أو برامج الدراسة للواقع الاجتماعي وجمود وجفاف المادة الدراسية مما يسبب الملل للتلاميذ وهذا يؤدي إلى ضعف المردودية التعليمية الراجع إلى استيراد مناهج وبرامج من الخارج لا تتطبق وواقع المجتمع المحلي: إن المنهج هو الخبرات التربوية التي تعمل المدرسة عن طريقها على توجيه نمو الطفل ويجب أن يختار على أساس كل الخبرات الراهنة للطفل ومطالب المجتمع معا، كما أن عامل التوقيت له دخل كبير على عملية التحصيل لدى التلاميذ وبالنظر إلى الحجم الساعي الذي يتضمنه الأسبوع الدراسي فمن المتفق عليه تربويا ونفسيا وعلميا أن تحديد عدد المواد وزمن الحصص ومقدار الدروس التي يتلقاها التلميذ في اليوم أو الأسبوع لا بد أن يتأسس على مبادئ هي:

- سن الطفل وقدرته على التحصيل من حيث الانتباه والإدراك والفهم والحفظ والاستيعاب.
- نوع المادة من حيث صعوبة الدروس وتعقيدها أو بساطتها وتتطلب الحفظ والفهم.
- كثافة المواد المبرمجة وكمية المواد التي تحقق الأهداف، حيث أن كثرة المواد سبب من أسباب ضعف المستوى التعليمي وفشل كثير من التلاميذ في الامتحانات.

(محمد رمضان وآخرون، 1979، ص 226).

10.2 نتائج الفشل الدراسي

يؤثر الفشل الدراسي على التوازن النفسي العاطفي للطفل، حيث أن الآباء يسقطون طموحاتهم على أبنائهم وخاصة فيما يتعلق بتحقيق مستقبل أفضل، لذلك فإن الفشل المدرسي يمثل جرح نرجسي للآباء ومن بين نتائج الفشل المدرسي ما يلي:

1.10.2 الاكتئاب: الاكتئاب عند الطفل ليس كالاكتئاب عند الراشد، حيث يظهر أساساً في شكل عجز عن إثباته لوجوده في المحيط الأسري، وأيضاً عدم قدرته على مواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية والمدرسية أو عدم تحمل الفشل الناتج عن المنافسة غير الممكنة مع الآخرين، وهذا ما يجعله يعاني الشعور بالذنب، كما أنه يولد لديه الانطباع بالشك الوجودي بعدم قدرته على أداء النشاطات المدرسية، فيوصف الطفل بأنه سلبي، متوتر يتصرف بطريقة سيئة أمام التغيرات التي يعيشها والاحباطات التي يصادفها في حياته من اضطرابات النوم، ألأم الرأس... الخ ويرجع ذلك إلى عدم الانتباه، اضطرابات الذاكرة، عدم القدرة على مواجهة وضعية منافسة (www.leche scolaire.com)

2.10.2 اضطرابات السلوك

لقد أثبتت دراسة حديثة أجراها علماء الاجتماع المدرسي أنه هناك رابط وثيق بين الفشل المدرسي والاضطرابات السلوكية لدى التلميذ كعدم القدرة على مواجهة الآخرين، عدم أداء التلميذ للأعمال المدرسية السلوكيات العدوانية والجنوح الذين يسعون من خلالها إلى لفت الانتباه، أما عند الطفل فالسلوك الأكثر ملاحظة فهو عدم الاستقرار والثبات وفي المراهقة تتميز اضطرابات السلوك بالسرقة، الكذب الهروب والتهديم (www.leche scolaire.com)

3.10.2 تقدير الذات: يعتبر تقدير الذات كمؤشر على الصحة النفسية الجيدة للفرد، حيث تعتبر الحاجة إلى تقدير الذات عنصر أساسي في حياته وتتطور الحاجة منذ الطفولة عن طريق تقدير الذات مع الوالدين، الأساتذة، الأصدقاء، فتعريف تقدير الذات يتركز على مفهوم التقدير الذاتي "Auto - Coaluation"، فالفرد تعتبر نتائجه، قدراته ونجاحاته كمعايير وقيم

شخصية لتقدير ذاته، لذلك فالفشل المدرسي يخفض من تقدير التلميذ لذاته، حيث أن الأفراد يظهرون صورة سلبية للذات يتحصلون على نتائج مدرسية ضعيفة بالنسبة لقدراتهم الفكرية (www.lecheescolaire.com)

4.10.2 الإجهاد أو الحصر: يتمثل غالبا في مجموعة من الاضطرابات المختلفة الخاصة - النفس جسدية - كألام البطن - ألام الرأس - النقيؤ - العادات الحركية - التأثأة - التعب مما يؤدي إلى غياب التلميذ عن المدرسة والامتحانات وأحيانا عدم التواصل مع الآخرين ومشاكل أخرى، وذلك قد يكون نتيجة لأسباب متنوعة كالمرض والاضطرابات العائلية وغيرها من الأمور وسرعان ما يزول هذا الفشل مع زوال السبب أو الدافع.

11.2 الفشل الدراسي وكيفية التعامل معه

التعامل مع المراهق كصديق وليس كولي أمر ويجب احتواءه بتفكير أكثر نضجا وحكمة بسبب صفاته التمردية في تلك الفترة والتي يجب احتواؤها والحذر من مقارنته بغيره من الناجحين.

- عدم الغضب من الطفل بل يجب على الوالدين أن يكونا متفهمين مدى طبيعة ابنهم خصوصا وأن الفشل الدراسي لم يأتي مفاجئا بل بسبب ترسبات إهماله سنة كاملة.
- يجب مساعدة المراهق والتفاهم معه في تجاوز فشله الدراسي أولا، ثم تحسين أدائه بالتدرج وهدوء فربما يجد المراهق صعوبة في فهم المواد أو لديه مشكلة في عدم التركيز بشكل كاف، وأيا كانت المشكلة يجب على الوالدين علاجها.
- بعد معرفة أسباب الفشل تأتي مرحلة متابعة دروسه وحياته ومستواه النفسي ومساعدته في حال وجود أي صعوبة وذلك بوسائل إضافية كالكتب الخارجية أو الأسطوانات المدمجة التي تشرح المناهج.

- ليتجاوز المراهق الفشل الدراسي الذي حدث له على الوالدين تعزيز الثقة بنفسه ومنحه مكافأة في حال تجاوبه وتحسن حياته خصوصا حينما يوكل له مهمة اختيار هذه المكافأة فهذه ستجعله أكثر حماسا لتجاوز الفشل الدراسي (مجلة جروح العيون، 2017)

12.2 أساليب علاج الفاشلين دراسيا

تتمثل طرق وأساليب علاج الفشل الدراسي فيما يلي:

أولاً: فيما يخص الجانب الصحي للطفل

1. يجب توعية الشباب بضرورة إجراء التحليلات الطبية اللازمة.
2. توفير الرعاية الصحية المناسبة للأمهات أثناء الحمل.
3. توفير مراكز الرعاية الصحية الجيدة لسرعة اكتشاف ما قد يتعرض له الأطفال خلال مراحل الموسم.
4. توفير وجبات غذائية للأطفال بالمرحلة الابتدائية.

ثانياً: فيما يتعلق بالأسرة.

1. يجب توفير برامج الإرشاد لتوعية أولياء الأمور عامة لكيفية التعامل مع بعضهم .
2. تجنب التوترات والخلافات والشجار بصورة عامة خاصة أمام الأطفال.
3. توفير المناخ الأسري الجيد الذي يشعر معه الطفل بالأمن والطمأنينة.
4. تجنب تعنيف الطفل باستمرار.
5. عدم دفع الطفل إلى الدراسة عنوة.

ثالثاً: فيما يخص المدرسة:

1. توفير برامج التشخيص المبكرة.
2. يجب أن تكون عملية التشخيص مستمرة في المدرسة.
3. يجب أن يشترك المعلمون في عملية الكشف المبكر عن طريق تطبيق وسائل الفرز وكذلك الملاحظة الدقيقة للأطفال أثناء الدرس.
4. تدريب جميع المعلمين على أساليب القياس والشخصية.
5. تدريس مهارات أساسية يمكن قياسها بسهولة مع مراعاة وضع أهداف إجرائية لعملية التعلم. (عبد العزيز السيد الشخص، 1992، ص55-62).

خلاصة

يعد الفشل من بين أكبر المشاكل التربوية التي تمس المنظومة التعليمية في عمقها الكمي والنوعي، وهو عنصر معقد للغاية وأسبابه غير واضحة وغير محددة، وعليه لا نجد له حلولاً دائماً، حيث يجب أن يكون هناك تواصل بين مختلف العناصر سواء داخل المدرسة أو خارجها، من أجل البحث والتقصي حول أسبابه، وتوسيع فضاء الأسئلة .

لذا يجب على المنظومة التربوية الاهتمام اللازم بالمشكلات التي يواجهها التلميذ داخل المدرسة للحفاظ على الهدف الأساسي من التعليم وهو تحقيق التحصيل الدراسي للوصول إلى النجاح وتجنب الفشل الذي يعتبر بدوره من أبرز المشكلات التي تعيق التلميذ في التواصل المدرسي، لذا وجب وضع إستراتيجيات فعالة للحد من انتشار وتفشي هذه الظاهرة داخل الوسط المدرسي ومحاولة إيجاد حلول لها، لذلك وجب علاجها ومحاولة أسبابها ومسبباتها، فانهدام أسباب النجاح يفرض لا محالة الفشل كنتيجة حتمية، لذا وجب توفير إمكانيات تمكن من معرفة التلاميذ الذين يعانون من فشل دراسي قصد مساعدتهم على تخطي عقبة الفشل بنجاح.

الفصل الخامس

دافع الانجاز الدراسي

تمهيد

1. الدافعية

1.1 تعريف الدافعية.

2.1 بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية.

3.1 أنواع الدافعية.

4.1 وظائف الدافعية.

2. الدافع للانجاز:

1.2 تعريف الدافع للانجاز.

2.2 مكونات الدافع للانجاز.

3.2 سمات الأفراد ذوي الدافع العالي للانجاز.

4.2 النظريات المفسرة لدافع الانجاز، طرق قياس دافع الانجاز.

5.2 طرق قياس الدافعية للانجاز

6.2 معوقات الدافع للانجاز(توقعات النجاح والفسل.

خلاصة.

تمهيد

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، فالدافعية شرط مهم من شروط التعلم، حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين يدفعه للتعلم والإنجاز، وهذه الدافعية هي ما يطلق عليها دافعية الإنجاز، حيث تعد أحد الركائز المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي كانت محور اهتمام الباحثين في مجال علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي، وتعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة تحول هامة في دراسة موضوع الدافعية بشكل عام، إذ أن قبل هذا التاريخ اتسمت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بعدم الدقة ولكن بعد هذا التاريخ أصبحت هذه الدراسات أكثر دقة ووضوحاً حيث أدت إلى تحديد أبعاد هذا المفهوم وعناصره كما تم وضعه ضمن إطاره النظري، حيث لقي موضوع دافع الإنجاز النصيب الأكبر من الدراسات مقارنة بباقي الدوافع الاجتماعية الأخرى ويعد عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" هو أول من قدم مفهوماً لدافعية الإنجاز باعتبارها مكوناً أساسياً من مكونات الشخصية.

ونحن خلال هذا الفصل سنحاول التطرق إلى تعريف الدافعية وبعض المصطلحات المرتبطة بها بالإضافة إلى أنواعها ثم نتناولنا الدافعية للإنجاز من حيث التعريف وبعض النظريات المفسرة لها وسمات الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

1. الدافعية:

1.1 تعريف الدافعية :

لغة

يشار إلى الدافعية في اللغة اللاتينية بكلمة (mover) أما في اللغة الانجليزية (motive) والذي يعني حرك وهو عبارة عن أي شيء مادي أو غير مادي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات. وكلمة الدافعية مأخوذة من الفعل دفع الذي يعنى حرك الشيء من مكانه في اتجاه معين ، وهذا هو الذي يقصد به الدافع.

يشار إلى كلمة الدافعية في اللغة الانجليزية بكلمة (Motivation) والتي تعني المحفز والمنشط والمحرك (محمد محمود بن يونس، 2007، ص14).

الدافع: يعني التحريك واندفع يعني أسرع في السير والدفع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الإنساني ومعظمه سلوك مدفوع يهدف إلى إشباع حاجات ما وتحقيق أهداف معينة (المعصومة سهيل المطيري ، 2005 ، 75).

اصطلاحا

تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الباحثين من يحاول التمييز بين مفهوم الدافع (motiv) ومفهوم الدافعية (motivation) على أساس أن الدافع يعبر عن : " استعداد الفرد لبذل جهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، ففي دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي والتصريح، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشيطة ، لكن بالرغم من محاولة التمييز هذه فإنه حسب بعض الباحثين أمثال " معتز عبد الله " الذي يرى أنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز الفصل بين الدافع والدافعية، حيث أنه يستعمل المفهومين على أنهما مترادفان، إذ يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، حتى وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر شيوعا.

(محمد خليفة عبد اللطيف، 2000، ص 54) .

لقد حظيت عملية الدافعية باهتمام الكثير من المفكرين والفلاسفة منذ القدم لذلك تعددت وتتوعدت مفاهيمها ومناهجها حيث نجد منها:

- **تعريف احمد عبد الخالق** :يرى أن الدافعية العامة هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات أو النضال من اجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة ويؤكد كذلك على أن الدافعية هي الأداة في وضع مستوى الامتياز والتفوق.

(الشيخ كامل محمد عويضة، 1996، ص183).

- **تعريف صالح أبو جادو**: الدافعية عملية لاستثارة السلوك وتنظيمه وتعزيزه.

(صالح أبو جادو، 2000، ص 262).

من هذا التعريف يتضح لنا أن الدافعية حالة نفسية أو جسمية تستثير السلوك في ظروف معينة وصولاً به إلى غايته المحددة .

- **تعريف أتكينسون (1978) Atkinson** : الدافعية هي : استعداد الفرد للمجاهدة في تحقيق هدف معين ، وذلك لإشباع حاجات معينة سواء كانت بيولوجية أو اجتماعية.

(نادر الزيود، وآخرون، 1999، ص 57) .

ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخلية.

(قطامي وعدس ، 2002 ، 195) .

- **تعريف عدس وتوق**: الدافعية عبارة عن الحالات الداخلية والخارجية للإنسان التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف أو غرض معين ، وتحافظ على استمرارية ذلك السلوك حتى يتحقق الهدف(على أحمد عيا صرة ، 2006 ، 89) .

الدافعية هي مجموعة من العمليات البيولوجية والنفسية ، والتي تسمح ببدء الحركة أو قيام بعمل معين، وذلك قصد تحقيق هدف معين.

(AlaunLieury& Fabien Fenouillet, 1997,p1.2).

نستخلص من خلال كل هذه التعاريف أن الدافعية هي : عبارة عن قوة داخلية تستثير حماس الفرد وتحرك وتنشط سلوكه باتجاه معين لتحقيق هدف أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة فسيولوجية أو نفسية.

2.1 بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

ترتبط الدافعية بجملة من العناصر المتداخلة فيما بينها وتعتمد كل منها على الأخرى ، فكثيرا ما نعبر عن الدافعية بتعابير أخرى مثل الحاجة ، الباعث ، أي أنها تستعمل لنفس المعنى إلا أن التمييز بين هذه المفاهيم ذو أهمية بالغة ومن خلال عرضنا لكل مفهوم نجد أنها تختلف عن بعضها البعض منها :

1.2.1 الحاجة: هي حالة من النقص والافتقار لشيء معين يصاحبها نوع من التوتر والضيق الذي سرعان ما يزول عندما تلبي هذه الحاجة أو يتبع إشباعها وهناك حاجات مختلفة يسعى الإنسان إلى إشباعها مثل الأكل والنوم الجنس.

(محمود إبراهيم وجيه، بدون سنة، ص 124).

2.2.1 الحافز: دافع داخلي فطري لا يتضمن معنى الشعور، ولا يفيد التحكم الإرادي، الذين يستخدمون كلمة الغريزة ويرون فيها حافزا فطريا يدفع إلى أنواع معينة من السلوك تؤدي إلى أهداف معينة، الحافز قريب من كلمة الإلحاح والضرورة.

(سهير كامل أحمد، 1999، ص 54).

3.2.1 الباعث: يعرف بأنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي ويوجه استجاباته اتجاهها بعيدا عنها ويعمل على التخلص من حالة التوتر التي يشعر بها .

كما يطلق مصطلح الباعث على بعض المواقف التي تنشط الدافع وترضيه في أن واحد ويطلق أيضا على المعايير والقوانين الاجتماعية التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه وتكييفه وفقا لمطالب المجتمع وبالتالي مصلحة الفرد.

(مصطفى محمد زيدان، 1993، ص 42).

كما يعرفه بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيسيولوجية أو اجتماعية ، وتقف الحوافز والمكافآت المالية كأمثلة لهذه البواعث ، فيعد النجاح أو الشهرة مثلا من بواعث الدافعية للإنجاز وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين ، وبترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (معتز عبد الله، 1990، ص 422).

4.2.1 العادة: أشار "كورمان" إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحني التوقع- القيمة - من قبل بعض الباحثين مثل "اتكنسون" و"برش" وذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية والتوقع النوعي وفي اختيار الفرد لسلوك معين يمكن إنجازه.

5.2.1 القيمة: هناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة والدافع والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية، فعلى سبيل المثال اعتبر "ما كليلاند" الدافع للإنجاز بمثابة قيمة وأيد ذلك "ولسون" من خلال نتائج دراساته التي أوضحت أن هناك ارتباطا مرتفعا بين دافع الأمن وقيمة الأمن القومي على مقياس القيم "لروكتش".

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2006، ص 82)

نستخلص مما سبق أن للدافعية مفهوم يرتبط بالمفاهيم المذكورة سابقا فقد تكون الدافعية سببا ونتيجة في نفس الوقت، حيث أن الحافز والدافعية يعبران عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة

لشعور الفرد بحاجة معينة، ولتنشيط الدافعية نحتاج لمحفزات البيئة الخارجية وهذا ما يعبر عنه الباعث، كما أن الانفعال قد يكون نتيجة دافع في حين هذا الأخير قد يكون سببا في توليد استجابات انفعالية معينة، كما أن الدافعية ترتبط بمفهوم العادة حيث يؤدي تذبذبها إلى إحداث تغيرات في سلوك الأفراد.

3.1 أنواع الدوافع: تصنف الدوافع على أساس فطري ومكتسب لأن الدافع حالة أو قوة داخلية، جسمية نفسية تثير السلوك في مواقف معينة ومن بينها نجد:

1.3.1 دوافع بيولوجية المنشأ: هذا النمط من الدوافع يعبر عن حاجات فيزيولوجية أولية ويشمل الحاجة إلى الطعام والشراب وحفظ النوع، ويترتب على إشباعها استعادة التوازن البيولوجي للكائن الحي وتتصف الدوافع بعدة خصائص منها أنها تتصف بالشدة والحدة في طلب إشباعها فهي فطرية وموروثة ولا تختلف باختلاف النوع أو الإطار الثقافي للفرد (مصطفى حسين باهي وآخرون، 1999، ص 11).

2.3.1 الدوافع الأولية: يقصد بها تلك الدوافع التي لم يكتسبها الفرد في البيئة عن طريق الخبرة والتكرار والتعلم وإنما هي استعدادات يولد بها الفرد، ولهذا فهي تسمى أحيانا بالدوافع الفطرية (ياسين طه حسين، بدون سنة، ص 140).

نظرا لكون الدوافع الأولية معقدة فقد درسها علماء النفس من نواحي ثلاثة هي:

1.2.3.1 الناحية الفيزيولوجية: يقصد بذلك التغيرات الكيميائية والعصبية داخل الجسم والدور الذي تلعبه الغدد في توجيه النشاط ، ومن هذه الدوافع دافع الجوع ، دافع العطش ، دافع الجنس ودافع الأمومة (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006، ص 87).

2.2.3.1 الناحية الشعورية: يمكن للإنسان الجائع أن يصف شعوره فيعبر عن جوعه بقوله أنه يحس فراغا في معدته وكذلك إذا طلبنا من طمأن أن يصف لنا ما يشعر به فيقول بأنه يحس بجفاف في فمه، وهناك ظروفًا ترجع إلى قيود المجتمع لا تتكشف فيها الدوافع الجنسية (ياسين طه حسين وآخرون، بدون سنة، ص 140).

3.2.3.1 ناحية السلوك الظاهري: لو أنك راقبت تصرفات طفل منع عنه الطعام لرأيت في جلاء ووضوح كيف تستبد به الحيرة والضجر، أما إذا كان الطريق إلى هدفه غامضاً فإنه يعتمد على المحاولة والخطأ وإذا لم يعمل الإنسان على إشباع الدوافع الفيزيولوجية ينتج عنه إخلال بتوازنه الحيوي. (مصطفى فهمي، بدون سنة ، ص 53).

3.3.1 الدوافع السيكلوجية: منها الثانوية، الداخلية، الفردية، والخارجية والاجتماعية.

1.3.3.1 الدوافع الثانوية: تتمثل في دوافع النمو الإنساني وتكامل الشخصية الإنسانية ويتم تعلمها واكتسابها من الإطار الثقافي والنسق القيمي للفرد ومستوى تعلمه ونسبة ذكائه وثقافته ويمكن تقسيم الدوافع السيكلوجية إلى فئتين متميزتين هما:

2.3.3.1 الدوافع الداخلية الفردية: وتتمثل أهم الأسس الدافعية للنشاط الذاتي التلقائي للفرد وتقف خلف الانجازات الأكاديمية أو المهنية العامة، فالفرد الذي يهوى القراءة من أجل متعة شخصية ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة والفهم يكون مدفوعاً بدافع داخلي أكثر ثباتاً وقوة لأنه يحقق لنفسه إشباعاً ذاتياً ومن ثمة فإن تأثير الدوافع الداخلية الفردية على مستوى الأداء والانجاز الفردي يفوق تأثير الدوافع الخارجية الاجتماعية.

3.3.3.1 الدوافع الخارجية الاجتماعية: هي دوافع مركبة تعبر عن نفسها لمختلف المواقف الإنسانية وهي خارجية لكونها تخضع لبواعث وحوافز تنشأ خارج الفرد كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة ومكتسبة من المجتمع ومن أهم الدوافع الاجتماعية دافع أو حاجة الانتماء وهو دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون مقبولاً كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها وأن يكون محل اهتمام الآخرين وتقبلهم والحرص على إنشاء صداقات والمحافظة عليها ودوافع القوة أو السيطرة ويتعلق بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة وإثبات الذات والشهرة وتولي المناصب القيادية ومقارنة تأثير الآخرين.

(مصطفى حسين باهي، 2005، ص 91-93).

4.3.1 الدافع إلى الاستكشاف والاستطلاع:

تظهر مختلف الدراسات أنه كلما كان المثير جديداً يستثير الرغبة في الاستطلاع أكثر ولكن عندما يكون غير مرتبط بأي خبرة سابقة، أي الموقف التعليمي الجديد يثير في المتعلم حب الاستطلاع والاستكشاف للمعرفة، فكلما كانت هناك خبرات تعليمية جديدة شجعت المتعلم على الاستطلاع والبحث والاكتشاف.

1.4.3.1 الدافع إلى الانجاز والنجاح: يتمثل في إنجاز الطالب بصفة جيدة، أي الحصول

على علامات جيدة من أجل النجاح (صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص 153).
الدافع إلى المعرفة: يتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات، فالدوافع المعرفية تتمثل في حب الاستطلاع والميل إلى التعرف على كل شيء.
(مصطفى زيدان، 1983، ص 153).

ما يمكن استخلاصه مما سبق أن هذه الأنواع من الدوافع تلعب دوراً أساسياً وفعالاً في العملية التعليمية حيث نجد أن لكل نوع دوره في خلق التقدم وبعث الرغبة في المعرفة والتعلم ومن ثم التأقلم والتفاعل وبعدها القدرة على مواجهة مختلف المواقف وكذا الحصول على نتائج عالية في الامتحانات فالدوافع الداخلية لها تأثير على دافع الانجاز للفرد أكثر من الدوافع الخارجية لأن الدافع الداخلي يحقق إشباعاً داخلياً للفرد بينما الدافع الخارجي يحقق من خلال الفرد إشباعاً للآخرين.

4.1 وظائف الدافعية

من المعروف أن السلوك لا يحدث بصورة تلقائية في معظم الأحيان وإنما يوجد دائماً دافع وراء كل نمط من أنماط السلوك وحتى في الحالات التي لا يظهر فيها الواقع بصورة واضحة.

واللدوافع ثلاثة وظائف رئيسية هي

- دوافع تمد السلوك بالطاقة وتنشط الكائن الحي.

- دوافع تؤدي وظيفة الاختيار خاصة بين البدائل الممكنة والمتاحة.
- دوافع توجه السلوك نحو هدف معين (طارق كمال، 2006، ص 84).
- كما توجد للدافعية عدة وظائف تتمثل فيما يلي:
- تعديل السلوك بمعنى الحفاظ على السلوك الذي نتوصل إليه أو تحويله من سلوك موجب إلى هدف آخر قد يؤدي إلى مجموعة ردود الأفعال داخل الفرد وفي البيئة المحيطة به .
- توجيه السلوك باتجاه إشباع الدافعية وإزالة التوتر لإعادة التوازن.
- (جمال مثقال قاسم، 2000، ص 62).
- الدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، كما تملي عليه طريقة التصرف في موقف معين وهي كذلك تدفع الفرد إلى سلوك معين لإشباع الميول (حسن منسي، بدون سنة، ص 67).
- وهناك من قسم وظائف الدافعية إلىوظيفتين هما :
- الوظيفة التنشيطية: حيث تعمل على تنشيط سلوك الفرد أو الكائن الحي، ويزيد نشاطه الجسمي .
- الوظيفة التوجيهية: إن النشاط الإنساني الواعي هو نشاط موجه نحو هدف معين فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك، لذا يعتبر مفهوم الهدف مكونا أساسيا لطبيعة الدافعية.
- (أحمد حسين اللقاني وآخرون، 1990، ص 50).

2.دافع الإنجاز

يكاد يجمع علماء النفس على أنه يمكن تفسير معظم أنماط السلوك الإنساني من خلال إحدى مكونات الدافعية العامة وهي الحاجة أو الانجاز، الذي يعد مكونا جوهريا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته وحاجاته الاجتماعية التي يسعى إلى تحقيقها.

1.2 تعريف دافع الانجاز

لغة: تعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي الدافع للإنجاز بأنه: الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه. (الحامد، 1996، ص 20).

يعرف معجم المصطلحات دافع الانجاز على أنه مستوى إقناع الفرد بأهمية البرنامج الذي يدرسه وهو ما يؤثر في مستوى أدائه أثناء الدراسة ويحتاجه في التقدم نحو الأهداف المحددة للبرنامج. (أحمد حسين اللقاني، 1999، ص 133).

- اصطلاحا

لقد تناول العديد من المفكرين والباحثين موضوع الدافعية للإنجاز باعتبارها تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية لأنه يميز الإنسان عن الحيوان، فهو تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية مثل السعي لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب والسعي نحو تحقيق التفوق والمثابرة للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة. يعود الاستخدام الأول لمصطلح دافع الانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "أدلر" قبل استخدام "هنري موراي" لمصطلح الحاجة للإنجاز. (أحمد عبد الخالق، 1991، ص 33). ونحن سنحاول عرض التعاريف التي قدمها مجموعة من المفكرين والباحثين منها:

تعريف "موراي"

الدافعية للإنجاز تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك ومنافسته للآخرين والتفوق عليهم وتقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات وإمكانات، وقد أشار "موراي" أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إدارة القوة ، وقد افترض أنها تتدرج تحت حاجة كبرى وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق. (عبد اللطيف محمد خليفة، بدون سنة، ص 89).

ما يظهر من خلال التعريف الذي قدمه "موراي" حول الدافعية للإنجاز حيث عبر عنها برغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوة أو الكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة ما أمكن.

أما "ما كليلاند" فقد واصل على نفس منحى "موراي" لكنه استخدم الدافع للإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز ، حيث قدم بذلك إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة إلى تصور وجداني محدد بالتوقع وقد عرف الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد من الامتياز (عبد اللطيف محمد خليفة، بدون سنة، ص 89).

- تعريف أتكينسون

هو استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح (مصطفى حسين باهي وآخرون ، 1999، ص 23).

- تعريف أبو رياش

دافعية الانجاز هي السعي من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح وهذه النزعة تعتبر مكونا أساسيا في دافعية الانجاز وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة ومعيار أساسي تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الانجاز.

(حسين أبو رياش، بدون سنة، ص 195).

- تعريف قشقوش

تعتبر الحاجة للإنجاز رغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح من أجل أداء المهام الصعبة بأقل شكل متاح وبأقصى سرعة ممكنة.

(قسقوش إبراهيم، 1997، ص 15).

- تعريف (Newton 2000)

استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء في المواقف التعليمية المختلفة. (الغنام، 2002، ص 407).

تعريف أمل الأحمد

دافعية الانجاز هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه. (أمل الأحمد ، 2001 ، ص 247).

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن الدافع للإنجاز هو مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق أهداف معينة وتعمل على استمرار هذا السلوك حتى يتم إرضاء حاجاته والوصول إلى التفوق والنجاح.

إن تعدد تعاريف الدافعية للإنجاز واختلافها يرجع لعدة اعتبارات كالاختلاف في التعامل مع المفهوم ذاته من حيث تحديده أو النتائج المترتبة عنه، كما يرجع أساساً إلى اختلاف التوجهات النظرية للباحثين، إلا أن القاسم المشترك بينهم هو أن الدافعية للإنجاز هو تلك الرغبة الموجودة بالفطرة في الإنسان لتحقيق النجاح والتفوق، وهو أيضاً الميل والحالة الداخلية ومنبع الطاقة التي تحرك الفرد وتدفع بالمضي قدماً نحو تحقيق النجاح.

2.2 مكونات دافعية الانجاز

يرى "أزيل" (1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافع للإنجاز هي:

أ- **الحافز المعرفي:** الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم.

ب- **توجيه الذات:** وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته .

ج- دافع الانتماء : الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه(محمد بن يونس، 2004، ص384) .

يتمثل دافع الانتماء في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداءات ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أولي لإشباع حاجات دافع الانتماء ، ثم دور الأطراف التي يتعامل معها الفرد، يعتمد عليهم في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة.

(الشيخ كامل محمد عويضة، 1996، ص 94) .

ما يمكن استنتاجه هنا، حتى يكون للفرد مكونات دافعية الانجاز يجب أن يكرس نفسه للعمل رغبة منه للانجاز والنجاح وتحقيق الأهداف وكذلك الحصول على مكافآت من أجل اكتشاف معارف جديدة ومواصلة العمل بجدية بالإضافة إلى إحساسه بالاعتراف والتقدير من جميع الأطراف كالوالدين والمؤسسات التعليمية.

أما "عبد المجيد"(1985) فاعتبر أن الدافع للانجاز دالة لسبعة عوامل هي:

- التطلع والنجاح.
- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.
- الانجاز عن طريق الاستقلال عن آخرين في مقابل العمل مع آخرين بنشاط.
- القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.
- الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.
- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وإتقان.
- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أما "عمران" (1980) فيفترض أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية:

- البعد الشخصي : ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الانجاز وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية ، إنجاز من أجل الانجاز ، حيث يرى الفرد أن الانجاز متعة في حد ذاته وهو يهدف إلى الانجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية ، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي ففي هذا البعد يرتفع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة.

- **البعد الاجتماعي:** يقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

- بعد المستوى العالي في الانجاز: يقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الانجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

(مجدي أحمد عبد الله، 2003، 181-183).

أما ميشل "Mitchel" فقد توصلت إلى أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية حسب ما يلي:

مكونات دافع الانجاز:

- عامل الانجاز الأكاديمي والاقتدار.

- عامل تحقيق رغبة الانجاز.

- عامل الانجاز غير الأكاديمي.

- عامل الرضا عن الذات.

- عامل الضغط الخارجي للانجاز (Mitchel, 1961, p 59)

كما تتحدد أبعاده على ثلاث مستويات منها المتعلقة بشخصية الفرد ذاته ومنها ما يتعلق بالمحيط الاجتماعي بكل عناصره وثالث مستوى يتحدد

4.2 سمات الأفراد ذوي الدافع العالي للإنجاز:

يتميز الأفراد ذوي الدافع العالي للإنجاز بمجموعة من الخصائص منها:

- يثقون بأنفسهم ويحملون فكرة ذاتية إيجابية عنها .
- منتجون مخططون لتحقيق إنتاجهم وأهدافهم كما يخططون للمستقبل.
- يواجهون الفشل ببذل كثير من الجهد من أجل النجاح.
- يحضون بالرضا والقبول من الكبار والراشدين .
- يتصفون بالجد والصبر والقدرة على التحمل .
- منظمون جدا وموظبون في عملهم وحياتهم.
- يقاومون الضغط الاجتماعي.
- يهتمون بما يدور حولهم وفي مجتمعهم.
- ينتابهم القلق والتوتر أحيانا من الداخل.
- يفخرون بإنجازهم ويعتزون بها.
- لا يطبقون الإخلاق طويلا للراحة (محمد عبد الرحمن عدس، 1998، ص 35) .

كما يتميزون بميلهم إلى:

تحديد الأهداف متوسطة الصعوبة.

- اتخاذ قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبط بها.
 - تفضيل المعلومات المرتدة ويفكرون ويهتمون بالمهام التي سيؤدونها حتى قبل القيام بها.
 - يتحملون مسؤولية شخصية لتحقيق الهدف أو القيام بمهام العمل.
- (محمد صالح الحناوي وآخرون، 2000، ص 158).

5.2 النظريات المفسرة لدافع الانجاز:

لقد تحولت النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الانجاز في ثلاثة عقود الأخيرة من القرن العشرين من التركيز على السلوك الجدير بالملاحظة للتركيز على

المتغيرات النفسية مثل المعتقدات والقيم والأهداف التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك لكن لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وأهم تلك النظريات نجد:

1.5.2 النظرية المعرفية الاجتماعية "باندورا" (1977-1986) النظرية المعرفية الاجتماعية كتطوير لنظرية الاشتراط الإجرائي حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم وقدراتهم على إنجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مهام محددة في مجال معين يصطلح عليه "باندورا" (1986) بمصطلح فعالية الذات وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح بمعنى : هل أستطيع النجاح في هذه المهمة.

وتوجد بعض الأدلة على أن فعالية الذات ربما تكون منبئا قويا جدا للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية ولقد أوضح " باندورا " وجود أربعة مصادر رئيسة للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية هي الخبرة الفعلية الواقعية والخبرة البديلة والافتناع اللفظي والتنبيه الفيسيولوجي، فتعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم وتشمل أحكام فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول وكمية المساعدة الخارجية وعوامل أخرى .

بالنسبة لتأثير الخبرات البديلة على مدركات فعالية الذات، فقد يقتنع الأطفال أحيانا بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة طفل في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة إلا أن الافتناع اللفظي أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فعالية الذات وقد لا يكون مؤثرا إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقية لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة وخاصة عندما يكون من شخص موثوق فيه.

أما عن التنبيه والاستثارة الفيسيولوجية فأحيانا يتسبب الطفل عرقا أو يزداد عدد ضربات قلبه عندما يكون بصدد اختبار في الحساب مثلا، فإذا أثرت حالة القلق سلبا على أدائه في

الماضي فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على أدائه لاحقا وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه وبناء على ذلك يتدخل في قدرته على الفهم.

(زايد نبيل محمد، 2003، ص 69).

إن الدافعية عند "با ندورا" تكوين معرفي وله مصدران:

الأول: تمثيل النتائج المستقبلية يستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك، أي أن توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لأن يسلك بسلوكه المفترض ويحدث ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي.

- **الثاني:** تحديد المرامي والأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه والحكم عليه يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها في صورة أهداف.

(سهير كامل أحمد، 2003، ص 174).

نستنتج مما سبق أن النظرية المعرفية الاجتماعية تركز على فعالية الذات في تحديد السلوك حيث تتدخل عدة عوامل بإمكانها أن تؤثر سلبا أو إيجابا على أداء الفرد ومنه على نتائجه ومن بينها نجاح الفرد أو رسوبه في الماضي، قد يؤثر على سلوكه في الحاضر، كما أن الخبرة البديلة، القلق والتوتر يؤثران على سلوكه كما أن التلميذ يحتاج إلى التشجيع من طرف الآخرين وذلك لتدعيم ثقته بنفسه.

2.5.2 نظرية أتكينسون:

تشير الدراسات والبحوث التي أجراها أتكينسون حول مفهوم دافعية الانجاز إلى أن هذا المفهوم يتحدد من خلال أربعة عوامل اثنان منهما يتعلقان بخصائص الفرد هما دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل، والعاملان الآخران يتعلقان بخصائص المهمة وهما صعوبة وسهولة المهمة ويمثل أتكينسون هذه العلاقة بالمعادلة الآتية:

- دوافع الانجاز تساوي دوافع النجاح ناقص دوافع تجنب الفشل.

وقد لاحظ أتكينسون أن دافعية الانجاز مثل المكافآت المادية، المعززات الاجتماعية كالمركز الاجتماعي المرتبط بالهدف المراد انجازه (محمد محمود بن يونس، 2007، ص 148) وهو يميز بين الدوافع والدافعية ففي حالة الانجاز يشير الدافع إلى الرغبة أو الحالة للإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام عمل ما أو إنجاز أداء ناجح كما يمثل الشعور بحالة الإشباع من خلال الانجاز ومحاولة الاستمتاع بالنجاح.

قد ركز أتكينسون في نظريته على الدافعية المستثارة وما يتصف به الموقف من خصائص مختلفة تستثار أو تتحقق وافترض أتكينسون أن الميل للنجاح هو ميل دافعي متعلم والدافع للانجاز في وجهة نظره هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد مع احتمالات النجاح أو الفشل بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح والفشل.

(مصطفى حسين باهي وآخرون، 1999، ص 31-32).

نستنتج مما سبق أن دافع الانجاز ليس له أصول فيسيولوجية واضحة لدى الإنسان فإن انصب اهتمام الفرد بإشباع إمكانياته وقدراته ، فإن دافع الانجاز قد يوصف أنه دافع للنمو ولكن إذا كان الاهتمام مركزا على المنافسة بين الأفراد فيمكن اعتباره في هذه الحالة دافعا اجتماعيا وبمعنى آخر فإن نمو الدافع يكون سبب الاستحسان الاجتماعي للنجاح أو العقاب للفشل.

3.5.2 نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:

يبني روتر نظرية من مدخل نظرية التعزيز فيقول أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك فإن لم يدرك الفرد إن ما حصل عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو سلوكياتهم فإن هذه المكافآت فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل

ويفترض روتر مثل أتكينسون أن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك ومع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير أتكينسون لها فترتبط قيمة التعزيز في نظرية روتر ليس

فقط باجتماعية النجاح ولكن أيضا بنجاحات الفرد وبارتباطاتها بالمعززات الأخرى فالتقدير المرتفع لتلميذ الثانوية في مادة الأحياء قد يكون له قيمة كبيرة إذا كان يأمل أن يكون طبيبا لأنه يرتبط بمعزز آخر وهو أن يلتحق بكلية الطب فتتحدد محاولة التلميذ وجهده في دراسة الأحياء بتوقعه إن العمل الجاد يؤدي إلى تعزيز القيم فتعتمد التوقعات على الإدراك الذاتي الاحتمالي المدرس بتحيز ضد البنات فلا تعطيههم تقديرا مرتفعا أبدا فان ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهم وبالتالي على سلوكياتهم وحتى لو كانت الإشاعات غير صحيحة وتحدد التوقعات في موقع معين ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز في ذلك الموقف بل أيضا في المواقف الأخرى المتشابهة ويفسر روتر إلى أن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز كما هو الحال مصدر الضبط سواء الداخلي أو الخارجي فقد اعتمدوا روتر بمعتقدات الأفراد بالأسباب (مصدر ضبط داخلي وخارجي التي أهلتهم لنيل أو عدم نيل المكافأة ويكون التلاميذ أكثر احتمالية لتكون ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافآت (التقدير مثلا) غير مرتبط مباشرة بالمهارة أو الأداء وينطبق ذلك في حالة ما إذا كانت الاختبارات سهلة جدا أو صعبة جدا بحيث تؤدي مستويات الأداء المختلفة إلى الحصول على نفس المكافآت أو أن تمنح مكافآت مختلفة لنفس المستوى من الأداء وسوف يدرك التلاميذ في هذه الحالة إن تلك المكافآت غير مرتبطة بأدائهم.

أيضا يحضر التلاميذ لكل فصل دراسي جديد بأنظمة معتقداتهم المعممة التي نمت لديهم من خلال خبراتهم الماضية من مواقف الانجاز فمن تكررت لديهم خبرة الفشل من التلاميذ بصرف النظر عما بذلوه من جهد ينمو لديهم اعتقاد بأن النجاح لا يتوقف مع الجهد ربما ينطوي هذا الاعتقاد على الاعتقاد المعمم على المعلومات متناقضة وإذا تكونت تلك المعتقدات فمن الصعب أن تتغير (زايد نبيل محمد، 2003 ص، 71).

ما يمكن استخلاصه أن نظرية التعلم الاجتماعي تبين أن أداء الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة إليه وكذلك حسب معتقداته فإن هذه الأخيرة تؤثر في أدائه وذلك حسب مدى فهمه لها.

4.5.2 نظرية العزو لفا ينز:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى عالم النفس الاجتماعي الألماني "هيد ر" إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيباً لأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية وإنما مفكر في سبب حدوثها وإن سلوك الفرد هو الذي يؤثر في سلوكه القادم وليس النتيجة سيحصل عليها ويفترض "هيدر" أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه ، إذن إدراك الفرد للسبب يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة ويعتقد هيدر بأن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية (البيئة) مثل الحظ أو عوامل داخلية (تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة إلا أن نظرية العزو تعتبر تقنية وأحكام لمفهوم مصدر الضبط عند روتر وتعكس أبعاد عن نظرية التعلم الاجتماعي حيث يفترض علماء نظرية العزو أن البشر يدفعوا أساساً لفهم ومعرفة من حولهم من أجل تحقيق إتقان معرفي للبناء السببي للبيئة.

فيفترض علماء العزو أن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم لماذا تحدث الأحداث وبصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة أو غير متوقعة فالتلميذ الذي يتوقع أن يؤدي بشكل جيد لكنه أدى بشكل رديء على الاختبار سوف يحاول الإجابة على السؤال لماذا فشلت في الاختبار ومعنى ذلك أن نظرية العزو وتقلب مصدر الضبط رأساً على عقب ، فيما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي تحدث بالفعل توصف مدركات أسباب المخرجات بالعزوات السببية وتشمل المخرجات في سياقات الإنجاز على الأداء في المهام أو الاختبارات أو أكثر أن عزوات المخرجات شيوعاً هي القدرة (بمعنى لقد كان أدائي جيداً بسبب براعتي، لقد كان أدائي سيئاً لأنني غبي) (بمعنى ذاكرت أولم أستذكر) هذا ويمكن أن توجد عزوات أخرى مثل كنت محظوظاً، كانت المهمة سهلة، كان شرح الدرس سيئاً، ساعدني

صديقي أو والدي في الإعداد، لم أكن في حالة جيدة، كنت متعبا أو جائعا " وهكذا، لكن تلك العزوات الأخيرة أقل شيوعا، تتميز بين الأسباب المدركة للفرد عن غيره بدرجة كبيرة (زايد نبيل محمد، 2003، ص71).

يزعم فاينز أن العزوات ذات الأسباب المحددة أقل أهمية في تقرير سلوك الانجاز من الإبعاد الأساسية (التي تفهم ماضيها) للعزوات تمثل الأبعاد السببية التي وصفها أحكام لبعد مصدر الضبط الداخلي والخارجي، فقد لاحظ "فاينز" أنه سواء تم إدراك السبب على أنه داخلي أو خارجي فإن ذلك لا يروي القصة بأكملها، خاصة إذا كان الهدف هو التنبؤ بالسلوك في مواقف الانجاز فمثلا ادعى فاينز أن عزوات المجهود والقدرة وكلاهما داخلي عالجهما روتر على نحو متكافئ، فيرى معظم الأفراد أن المجهود يتم ضبطه من جانب الفرد بينما لا يرون ذلك بالنسبة للقدرة بصفة عامة على أنها سبب ثابت نسبيا، بينما يختلف المجهود حسب الموقف وبناء على ذلك يميز فاينز بين الأسباب الداخلية المختلفة لمخرجات الانجاز بالنظر إلى ثباتها أو إمكانية ضبطها، إن أبعاد الثبات والضبط التي أضافها فاينز إلى البعد الداخلي والخارجي الأصلي لروتير تسمح بكم أكبر من التنبؤات السلوكية المحددة من المعتقدات حول سبب التعزيز. (زايد نبيل محمد، 2003، ص71).

وهكذا لقد طور "فاينز" مقترح "روتير" للضبط الداخلي والخارجي ليصبح ثلاثة أبعاد منفصلة هي: المصدر، الموضع والثبات، الاستقرار والضبط، وما جا في نظرية روتر أن المصدر يشير إلى "الموضع" إلى مصدر السبب الذي يعبر عما كانت المخرجات تتوافق مع خصائص أو سلوك الفرد (داخلي) أو مع متغير خارجي آخر، ويميز بين الاستقرار بين الأسباب على أساس ديمومتها أو استمرارياتها، فالقدرة كمثال تعتبر ثابت نسبيا عبر الزمن بينما الجهود والحظ أو الحالة المزاجية يمكن أن تتغير في أي لحظة ويهتم بعد الضبط بدرجة تحكم الفرد في السبب فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار المجهود الذي تبذله بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا، الأبعاد السابقة تعد ذات أهمية في فهم ردود الأفعال الانفعالية للفخر أو الخجل من النجاح أو الفشل فيشعر الفرد بالفخر أكبر عندما

يعزو النجاح لأسباب داخلية أكثر من عزوها إلى أشياء خارجية، وكذلك عزو الفشل إلى أسباب غير مستقرة وغير مضبوطة، وأبعد من ذلك فإن أنماط الأسباب التي يستخدمها الأفراد لتوضيح نجاحهم أو فشلهم تعتبر ذات أهمية كبرى في تفسير سلوكهم الانجازي .

ما يمكن استنتاجه مما سبق أن نظرية العزو تهتم بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضا للبيئة، حيث لا يكتفي الفرد بالاستجابة فقط للأحداث، بل هو بحاجة إلى تكوين فهم متسق ومتربط عن العالم المحيط به وحاجة للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بكل ما هو محيط به وبكيفية التنبؤ بسلوكه مستقبلا.

5.5.2 نظرية التقرير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقبال الذاتي ولقد اتفق علماء الدافعية للإنجاز أمثال "دوشارم" و"ديسي" و"ريان" وغيرهم، على أن الأفراد يدفعوا داخليا لتنمية كفايتهم وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة، إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بتقرير ذاتي، فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل وليس عن طريق فرض عليهم الاشتراك في الأنشطة ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكياتهم والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الخارجي، حيث يدعى هؤلاء أن الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا عندما يكون خارجيا أنه وفق هذه النظرية تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي يقوم بها الفرد باختباره وإرادته وتصدق مع إحساسه بذاته وذات تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية (سهير كامل أحمد، 2003، ص 95) .

نستنتج من هذه النظرية أن الأفراد يكونوا مهتمين بانجازاتهم ومهامهم عندما يعتقدون أنهم مدفوعين لها برغبة منهم وبإرادتهم واختيارهم وليس مفروضة عليهم من طرف المحيط الخارجي.

6.2 طرق قياس دافعية الانجاز

تستخدم عدة طرق لقياس دافعية الانجاز، وهي تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية:

أ- المقاييس الإسقاطية:

1. اختبار "ماكلياند" 1953: قام "ما كلياند" بإعداد اختبار لقياس دافعية الانجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده "موراي" عام 1938 أما البعض الآخر فقد قام "ما كلياند" بتصميمها لقياس الدافع للانجاز وفي هذا الاختبار تم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث كتابة قصة تغطي أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي: ماذا يحدث؟ ومن هم الأشخاص؟ ما الذي أدى إلى الموقف؟ ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟ ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟ ثم يقوم المفحوص بالإجابة على الأسئلة الأربعة السابقة بالنسبة لكل صورة ويستكمل عناصر القصة الواحدة في - مدة لا تزيد عن أربع دقائق ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل نواتج تخيل المفحوصين بالنسبة لنوع معين من المحتوى، وهو ذلك المحتوى الذي يمكن أن يشير إلى الدافع للانجاز ويشمل هذا النظام على جوانب تتدفق في جملتها مع ما كان يقصده "موراي" وزملاؤه في هذا الصدد.

(رشاد عبد العزيز موسى، 1994، ص 21).

2. اختبار "فرنش" : قامت "فرنش" بوضع مقياس الاستبصار في ضوء الأساس النظري الذي وضعه "ماكلياند" لتقدير السلوك، يستجيب لها المفحوص استجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشمل عليه البند أو العبارة ، وقد قامت الباحثة بوضع نظام مرن لتصحيح اختبار الاستبصار، بحيث يمكن استخدامه لقياس الدافع للإنجاز والدافع للتواد كل على حدا (رشاد عبد العزيز موسى 21، 1994).

3. اختبار "أرنسون": يوضح اختبار التعبير عن طريق الرسم وذلك لقياس الدافع عند الأطفال لأنه وجد أن بروتوكولات "ماكلياند" وزملائه واختبار "فرنش" للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار ، وخاصة أن المحتوى اللفظي واللغوي لديهم قليل بالقدر الذي لا يمكنهم من سرد حكاية أو قصة، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه "أرنسون" أنه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة للدافع للإنجاز، وذلك عن طريق الرسم الحر لدى الأطفال (رشاد عبد العزيز موسى، 23).

ولقد تعرضت هذه الطرق الاسقاطية في قياس دافعية الانجاز للنقد الشديد إذ يرى البعض أن هذه الطرق ليست بمقاييس على الإطلاق ولكنها عبارة عن وصف للانفعالات المبحوث كما شكوا في درجة ثباتها لذلك فقد اتجه نفر كبير من الباحثين نحو التفكير في تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس الدافعية للإنجاز.

4. المقاييس الموضوعية: تم تصميم هذا المقياس لتجنب العيوب السيكمترية التي نسبتة للاختبارات الاسقاطية، فبعضها كان خاصا بالأطفال وبعضها الآخر خاصا بالراشدين واعتمد الباحثون في تصميمها أسلوب التقدير الذاتي.

ومن أهم المقاييس التي استخدمت بكثرة مقياس "وينر" (1970) الذي اشتقت عباراته أساسا من نظرية "اتكنسون" للدافع للإنجاز واستبيان "هرمانز" (1970) والذي بناه بعيدا عن نظرية "اتكنسون"، بحيث حصر جميع المظاهر المرتبطة بهذا الدافع وانتقى الأكثر شيوعا على

أساس ما أكدته البحوث السابقة وفتح بذلك مجالا جديدا لبناء مقاييس الدافعية للإنجاز، كتكوين فرضي متعدد الأبعاد. (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، 23).

6. طرق أخرى: هناك طرق تحدث عنها "عبد الحفيظ مقدم" منها تقنيات تحليل المحتوى كتقنية لتحليل القصص والنصوص من أجل الحصول على مؤشر رقمي للدافع إلى الإنجاز ومنها أيضا ملاحظة السلوك، إذ يضع الباحث قائمة لأنواع السلوك التي تتضمن دافع الإنجاز ثم يقوم الباحث بملاحظة سلوك الشخص الذي يريد دراسته دافع الإنجاز عنده، وهذا بحساب تكرار هذا السلوك في قائمة ضمن فترة زمنية محددة، أما طريقة تقييم الآخرين من ذوي الخبرة والمتحكمين بالشخص المراد دراسته، ومطالبتهم إعطاء تقييم حول مجموعة من الخصائص التي تتضمن دافع الإنجاز كأن يطلب من المعلم تقييم أحد تلاميذه أو مطالبة المشرف تقييم أحد عماله. (عبد الحفيظ مقدم، 1997، 170).

7.2 معوقات دافعية الإنجاز (تأثير توقعات الفشل والنجاح): حسب ما أشار إليه مساعد الدراسات التي أجراها "ماكلياند" و"أتكينسون" حول دافع الإنجاز ودراسات "فيذر" (1961) حول المثابرة و"مولوتون" (1965) حول اختيار العمل الذي ينتج أو الفشل في تحديد بعض التأثيرات الهامة على الدافعية والسلوك في مواقف الإنجاز نجد أن أهمية الباحث يستثير الجوانب المعرفية والانفعالية، وقد يحلل الأفراد بصفة شعورية أو غير شعورية أو غير داعية قيمة تحقيق الهدف الذي يوحى به الباحث، فهل يستحق هذا الجهد وما هي النتائج القصيرة والبعيدة لتحقيق النجاح (إبراهيم قشقوش، 1997، ص 108).

كما يؤكد "ماكلياند" أن دافع الإنجاز ما هو إلا رابطة وجدانية قوية تتأسس على مدى توقعنا لردود أفعالنا عند التعامل مع أهداف معينة والتي تتناسب بدورها على خبرتنا السابقة في التعامل مع الهدف، ما يحقق السرور لنا فيتولد سلوك الاقتراب أو شعور بالألم فيتولد سلوك التقادي (محي الدين وآخرون، 1988، ص 25).

من هذا المنطلق نتوقع أن الفشل والنجاح مع معوقات الانجاز ، فعندما يتوقع الأفراد الفشل يخشون النجاح فإنهم غالبا ما يتوقعون بذل الجهد ومحاولة الوصول إلى النجاح فبهذا يصبح الانجاز غير محتمل الحدوث.

خلاصة

حاولنا خلال هذا الفصل التطرق إلى عنصري الدافعية والدافعية للإنجاز، حيث يعتبر السلوك الإنساني سلوكاً مدفوعاً إما داخلياً أو خارجياً بيولوجياً أو مكتسباً، والدافع يعبر عن عملية ديناميكية مستمرة من نقطة البداية، فعند شعور الفرد بالنقص في إحدى الحاجات فإنه يسعى جاهداً لإشباعها وهنا يتحقق الهدف المنشود للشخص ويشبع الدافع ويزول التوتر ويتحقق الاستقرار والتوازن النفسي والاجتماعي، في حين يعتبر دافع الإنجاز عبارة عن رغبة تدفع الفرد للأداء الجيد والسعي من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح، وهو سمة ومعياري يميز بها الأفراد ذوي المستوى المرتفع من دافع الإنجاز لذلك لقي هذا المصطلح اهتماماً واسعاً من طرف العديد من الباحثين فاهتموا بدراسته من جميع جوانبه.

كما تعد الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يستحق التعلم، وتتمثل في الرغبة بالقيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها ماكلياند تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي ستتطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي ستتطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً.

على الرغم من كثرة الدراسات إل أنه يبقى متغير الدافعية للإنجاز الدراسي ميداناً خصباً للبحث والداسة باعتباره القوة الكامنة للوصول إلى الأهداف المنشودة وتحقيق الطموحات رغم الظروف والتغيرات التي يمر بها المتعلم في مساره التعليمي.

الفصل السادس

الإجراءات الميدانية

تمهيد

1. التذكير بفرضيات الدراسة.
2. الدراسة الاستطلاعية.
 - 1.2 الهدف من الدراسة الاستطلاعية
 - 2.2 عينة الدراسة الاستطلاعية
 - 3.2 أدوات الدراسة الاستطلاعية
 - 4.2 نتائج الدراسة الاستطلاعية
 - 5.2 زمان ومكان إجراء الدراسة الاستطلاعية
3. الدراسة الأساسية.
 - 1.3 منهج الدراسة.
 - 2.3 مجتمع الدراسة.
 - 3.3 عينة الدراسة وخصائصها وكيفية اختيارها.
 - 4.3 مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.
 - 5.3 الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

بعدما أتممنا الجانب النظري من دراستنا، نتطرق إلى الجانب التطبيقي الذي يعتبر جانباً هاماً في البحوث، فلكل بحث منهج علمي يسير عليه وفق خطواته المدروسة، ولكون موضوع دراستنا يحاول البحث عن: صعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية وعلاقتها بعوامل العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي ودافع الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، فإنه يفرض علينا إتباع منهج خاص للوصول إلى التحقق من صحة الفرضيات التي تم اقتراحها سابقاً، والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي باعتباره من المناهج المستعملة في الدراسات المعمقة والمركزة حول هذا النوع من البحوث.

1. التذكير بفرضيات الدراسة

- يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الأمازيغية.
- توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية والتحصيل الدراسي (ناجح- فاشل)
- توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة.

- توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. .

2. الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية في البحث العلمي، فهي بالنسبة للباحث أول احتكاك بالميدان ، قصد التعرف والتعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة المراد دراستها ، وفي نفس الوقت التأكد من توفر عينة البحث في الميدان كما تتيح الدراسة الاستطلاعية للباحث فرصة جمع المعلومات الأولية والحصول على البيانات الخام المتعلقة بالظاهرة المستهدفة والتأكد من صلاحية الأدوات المستعملة، حيث عرفها مجدي عزيز: تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة من مراحل البحث العلمي حيث تمكن الباحث من معرفة مكان إجراء البحث وتساعد على تحديد اختيار أدوات القياس اللازمة لإنجاز بحثه وكذلك يتعرف على أفراد المجتمع الذي يريد دراسته.

(مجدي عزيز إبراهيم، 1989، ص 288).

1.2 الهدف من الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة قبل الانطلاق في الدراسة الأساسية، " حيث أنها تمكن الباحث من معرفة مدى صلاحية أداة الدراسة التي سيستخدمها في الدراسة الأساسية وكذا التأكد من صدقها وثباتها، وبذلك يتعرف على أي مشكلة يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأساسية، كما يتمكن من التعرف على خصائص المجتمع الأصلي للدراسة".

(أبو علام، 2004 ، ص 87)

كما تهدف أيضا إلى التعرف على الظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، وجمع معلومات وبيانات عنها، مع استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث للوصول إلى صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة، كما تهدف كذلك إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للتحقق العلمي وقد تمثلت دراستنا الاستطلاعية في:

- تحديد أفراد العينة ومواصفاتها.

- تحديد المتوسطات المختارة للدراسة.
- تحديد الأدوات البحثية المناسبة لإجراء البحث.
- والتأكد ما إذا كانت:
- اللغة المستعملة في الأداة واضحة.
- التأكد من وضوح الكلمات، أي عدم وجود غموض فيها.
- حساب الخصائص السيكميتريّة (الصدق والثبات) للمقاييس المطبقة للتأكد من مدى ملائمتها للتطبيق على عينة الدراسة.
- التعرف على مدى تقبل المبحوث للأدوات المستخدمة وما هي التعديلات الواجب إدخالها إن وجدت.
- التدريب على تطبيق الأدوات المستخدمة لجمع البيانات وضبط المدى الزمني لتطبيقها.

2.2 عينة الدراسة الاستطلاعية

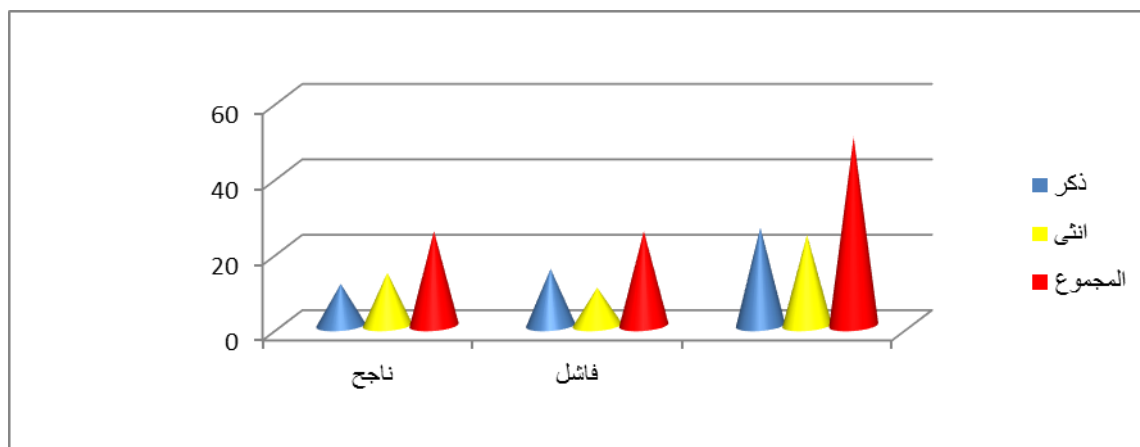
قمنا بتطبيق أدوات جمع البيانات على عينة بلغت (50) تلميذ وتلميذة (25) ناجحين و(25) فاشلين دراسيا، مستوى السنة الرابعة متوسط من المؤسستين التاليتين:

- متوسطة الإخوة قرقاش بولاية تيزي وزو.

- متوسطة محمد أكلي بولاية بومرداس.

وقد تم توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية كما هو موضح في الجدول رقم (04) والشكل رقم (01).
الجدول رقم (07) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على أساس الجنس والنجاح والفشل الدراسي.

النسبة المئوية %	المجموع	التقييم					
		%	فاشل	%	ناجح		
52	26	60,0	15	44,0	11	ذكر	الجنس
48	24	40,0	10	56,0	14	أنثى	
100	50	100	25	100	25	المجموع	



الشكل رقم (01) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على أساس الجنس والنجاح والفشل الدراسي.

لقد اعتمدنا في الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (50) تلميذ وتلميذة منها (25) تلميذا ناجحا دراسيا يمثل نسبة (52 %)، منهم 11 ذكر و 14 أنثى، و (25) تلميذا فاشلا دراسيا ما يمثل نسبة (48 %) منهم 15 ذكر و 10 إناث.

3.2 أدوات الدراسة الاستطلاعية

إن استعمال الأدوات والوسائل في البحث تمكن الباحث من الحصول على البيانات والمعلومات الكافية واللازمة لإجراء الجانب التطبيقي وعليه استعملنا في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات للتوصل إلى الحقائق من خلال المعلومات والبيانات التي جمعت حول الموضوع المدروس وتمثل " وسائل جمع المعلومات حجر الزاوية في عملية البحث العلمي، وتعد هذه الوسيلة حسب الغرض الذي يستعمل في كل نوع منها ". (جودت عطوي، 2007، ص 97).

لقد اعتمدنا في دراستنا على الأدوات التالية:

1.2.2 المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية نص " I Kemm a yemma-inu

yemma-inu" من كتاب المقرر السنوي للغة الأمازيغية مستوى السنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية (2015 - 2016).

" I Kemm a yemma-inu " هو عبارة عن نص عنوانه " I Kemm a yemma-inu " يتكون من 457 وحدة مورفولوجية تم اختياره من كتاب المقرر السنوي للغة الأمازيغية مستوى

السنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية (2015-2016)، هو عبارة عن نص مكون من (06) فقرات مختلفة في الطول (أنظر الملحق رقم) (الصورة: " I Kemm a yemma-inu " نص من كتاب المقرر السنوي للسنة الرابعة متوسط)، مطبوع على ورق مقوى مرفوق برسومات لها علاقة بمحتوى النص. وورقة الفحص يتم فيها تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص وملاحظات أخرى، وهي عبارة عن نسخة من نص الاختبار دون رسومات وهي خاصة بالفاحص حيث تمكنه من تتبع قراءة المفحوص من جهة ومن جهة أخرى يتم عليها تدوين كل الأخطاء وزمن القراءة. وكما نجد ضمن الأدوات المرافقة للاختبار ورقة مطبوعا عليها النص مع ترقيم للوحدات المكونة له وهي تستعمل للتقريب.

ما يقيسه هذا الاختبار هو زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة وسرعة القراءة وتعني معدل الكلمات في زمن محدد وتسارع القراءة ونعني به تغير سرعة القراءة بين زمن 1 وزمن 2 من قراءة النص ويتم ضبطه بين الزمن الأول للقراءة وهو 60 ثانية الأولى من زمن القراءة الكلي والزمن الثاني أي معدل عدد الكلمات المقروءة في الزمن الثاني أي 60 ثانية الثانية لأن الزمن الثالث غالبا ما يكون أقل من 60 ثانية، وبفقد قياس التسارع في الحكم على القراءة هل هي متسارعة (متزايدة) أو متباطئة (متناقصة) أم (ثابتة) وفي كلتا الحالتا لديها تفسيرات محتملة لكل حالة.

- **مدة الاختبار:** لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل تسجيل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص لأن قيمة هذا الزمن هو ما نعتمد عليه لتشخيص الاضطراب بحيث يتم مقارنتها وحساب الفرق بين هذه القيمة والمدة المعيارية المستغرقة للقراءة. في حين أن عدد الكلمات والأخطاء تحسب في مدة محددة هي 3 دقائق أي 180 ثانية.

- **كيفية تطبيق الاختبار:** يكون التطبيق فرديا ونوع القراءة المطلوبة هي قراءة بصوت مرتفع يجلس المفحوص مقابل الفاحص على الجهة اليسرى إذا كان هذا الأخير يمينيا وعلى اليمين إذا كان عكس ذلك وهذا حتى يتمكن الفاحص من تسجيل ملاحظاته وكتابة الأخطاء دون أن يضطرب المفحوص أو يشتت انتباهه، والمزمان يكون في يد الفاحص اليسرى، يتم وضع

النص المرفوق بالرسومات أمام المفحوص ويحتفظ الفاحص بورقة الفحص (النص دون رسومات)، يتم تشغيل المزمان بمجرد الانتهاء من قراءة العنوان والاستعداد لقراءة أول وحدة من النص.

ملاحظة: لم يتم حساب العنوان ضمن عدد وحدات النص لكن في حالة إهماله نوقف القراءة ونؤكد على ضرورة قراءته، أثناء القراءة يقوم الفاحص بتسجيل كل الأخطاء بالكتابة الصوتية واستعمال بعض الرموز التي تم اقتراحها للتمكن من متابعة القراءة بصورة آنية. وهي كالتالي: /// يدل الرمز على تقطيع الكلمة.

[...]وضع رمز الصوت بين قوسين ووضع سهم باتجاه الأعلى يدل على الحذف.

[...] + إشارة زائد والصوت بين معقوفتين يدل على الإضافة.

ملاحظة : لقد قمنا باستعمال جهاز التسجيل لتسجيل قراءة بعض الحالات على حدة وإعادة الاستماع لهذه التسجيلات وتحليلها فيما بعد.

كما تم الاستعانة بأساتذة اللغة الامازيغية لتحليل هذه القراءات.

تحليل مدونة القراءة : بالنسبة لتحليل المدونات المتحصل عليها يتم الاستعانة بورقة الفحص الخاصة بالمفحوص وورقة حساب عدد الكلمات (وحدات النص المرقمة) والجداول المعيارية في الورقة الخاصة بالمفحوص تم تسجيل زمن القراءة الكلي، عدد الكلمات المقروءة، عدد الأخطاء ثم يتم طرح هذا الأخير من العدد الكلي للحصول على عدد الكلمات المقروءة الصحيحة وهذا في 180 ثانية، بعدها تم البحث عن عدد الأخطاء في 60 ثانية الأولى وقد تم الاستعانة في ذلك على ورقة ترقيم كلمات النص، ونفس الشيء بالنسبة للدقيقة الثانية لحساب سرعة القراءة في الزمن الأول نقوم بقسمة عدد الكلمات المقروءة على 60 ثانية ونفس الشيء بالنسبة لسرعة القراءة في الزمن الثاني، أما التسارع فيتم حسابه بالعملية التالية V1-V2 : إذا كانت القيمة المتحصل عليها موجبة نقول أن التسارع متزايد أما إذا كانت سالبة نقول أن التسارع متناقص.

التعليمية: بعد وضع النص أمام المفحوص تكون التعليمية كما يلي: "هذا نص سوف تقرأه بداية من هنا" ونشير برأس قلم رصاص إلى عنوان النص إلى غاية آخر كلمة منه مع التأكيد على قراءة كل النص.

ظروف تطبيق الاختبار: يجب الحرص على أن يكون التطبيق في غرفة ذات إنارة مناسبة بعيدة عن الضوضاء حتى يتمكن المفحوص من القراءة في جو هادئ من جهة ويمكن الفاحص من متابعة قراءته بتسجيل الأخطاء والزمن من جهة أخرى.

تحليل محتوى مدونات القراءة للغة الأمازيغية

يتم تحليل المدونات حسب البدرائي (2008) في ثلاث مراحل هي التعرف والوصف والتفسير، مرحلة التعرف تتم بصورة آنية مع مرحلة تطبيق الاختبار أي التعرف على الخطأ يكون لحظة إنتاجه أما الوصف والتفسير يكونان بعد مرحلة التعرف، فالوصف يتم بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، حيث يتم وصف هذه الأخطاء ومن ثم تصنيفها إلى أنواع وتحديد نسبة انتشار كل نوع منها، أما المرحلة الأخيرة فإنها تحتاج أن تدعم بنتائج دراسات أخرى للتمكن من التفسير.

- **تصنيف الأخطاء:** تصنف الأخطاء إلى 4 أنواع هي:

الإبدال - الحذف - القلب والإضافة.

- **أخطاء الإبدال:** هي الأخطاء التي يتم فيها إبدال وحدة مكتوبة بوحدة أخرى نطقاً.

- **أخطاء الحذف:** هي الأخطاء التي يتم فيها حذف وحدة مكتوبة.

- **أخطاء القلب:** هي الأخطاء التي يتم فيها القلب المكاني بين وحدة مكتوبة ووحدة أخرى

- **أخطاء الإضافة:** هي الأخطاء التي يتم فيها إضافة وحدة نطقاً.

ونقصد بالوحدة المكتوبة صامتة أو صائتة أو مقطع أو مجموعة مقطعية أو كلمة أو جملة.

حساب الأخطاء: يتم حساب الأخطاء في كل المدونة حتى تلك المعادة. في حالة الحذف والإضافة إذا تم في وحدة أوسع من الكلمة كالجملية تحسب كل وحدة من الوحدات المضافة

أو المحذوفة خطأً. أما الإبدال والقلب إذا تم على مستوى وحدات أوسع من الكلمة فتحسب خطأً واحد.

مؤشر القراءة السليمة: يحسب بالمعادلة التالية:

عدد الكلمات المقروءة ناقص عدد الأخطاء على عدد الكلمات المقروءة

والمؤشر الذي نتحصل عليه تكون قيمته تساوي أو أقل من 1 ويمكن الحكم على القراءة أنها سليمة كل ما اقتربت هذه القيمة من 1 وغير سليمة كل ما ابتعدت عن 1 وفي حالة تطبيق الاختبار لا يتم الرجوع إلى القيم المعيارية لهذا المؤشر والتي تم الحصول عليها من خلال عملية تعبيره.

زمن القراءة: الوقت الذي يستغرقه القارئ في قراءة النص ويتم تدوينه بالثواني.

سرعة القراءة: سرعة القراءة تحسب بقسمة عدد الكلمات المقروءة على الزمن بالثواني.

تسارع القراءة: يحسب تسارع القراءة بالمعادلة التالية $V_2 - V_1$ حيث V_2 تساوي عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الثانية على 60 و V_1 تساوي عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى على 60، وبحساب الفرق بين السرعة في الزمن الثاني والسرعة في الزمن الأول يمكن أن نحكم على وتيرة القراءة إذا كانت متزايدة أو متناقصة، فإذا كان التسارع إيجابياً يمكن القول أن الوتيرة متزايدة وإذا كان الفرق سالباً يمكن القول بأن الوتيرة متناقصة أما إذا كانت قيمة التسارع تساوي الصفر فالوتيرة لم تتغير بالتالي فهي ثابتة، والهدف من كل هذه الحسابات هو التعرف على حالة الفرد أثناء القراءة هل يشعر بالتعب أم لا أو العكس فالتغير في تسارع القراءة إيجاباً يعلمنا عن تجاوز القارئ مرحلة التخوف والقلق من القراءة (نقلاً عن غلاب قزادري صليحة، 2012-2013، ص161-164)

3. الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة

1.3 حساب الخصائص السيكمترية للاختبار التشخيصي لصعوبات قراءة اللغة الامازيغية

"I Kemm a yemma-inu "

أولاً: الصدق

صدق المحكمين

تم إعداد اختبار تشخيصي في مادة قراءة اللغة الامازيغية الملحق رقم (01) بالاستناد والرجوع إلى المنهاج المقرر لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وذلك للتعرف على المستوى التحصيلي لهؤلاء التلاميذ في مادة اللغة الامازيغية ويتألف هذا الاختبار من نص مقسم إلى

(06) فقرات بعنوان " I Kemm a yemma-inu "

تم عرض هذا الاختبار التشخيصي على أساتذة مدرسين ومفتشين في اللغة الامازيغية على مستوى متوسطات مقاطعات ولاية تيزي وزو، للتحقق من الصدق الظاهري، وإبداء آرائهم حول وضوح مفردات الاختبار ومناسبتها للتلاميذ، وبناء على ملاحظات وآراء الأساتذة والمفتشين تم الاتفاق على أن الاختبار مفرداته واضحة ومناسب للتلاميذ بعد ذلك قمنا بتطبيقه على عينة الدراسة الأولية المؤلفة من (50) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ثانياً: الثبات

اعتمدنا في قياس ثبات الاختبار على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة وهي نوعان: عينة الناجحين دراسياً قوامها (25) تلميذاً، وأخرى فاشلين دراسياً قوامها (25) تلميذاً، تم تطبيق الاختبار في المرة الأولى خلال آخر أسبوع قبل العطلة الشتوية لكي نتجنب أثر التعلم اشتراطنا أن يكون نشاط القراءة خلال فترة العطلة شبه منعدم وكان التطبيق الثاني بعد الدخول مباشرة من العطلة .

لحساب الثبات استعملنا طريقة Pearso لحساب معاملات الارتباط، وهذا بتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

ثانيا: الصدق

تم الاعتماد في حساب الصدق على الصدق الذاتي الذي يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس بذلك تصبح الدرجات الحقيقة للاختبار هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار، وبما أن "الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد إجراء الاختبار على نفس الأفراد التي أجري عليها مرة أخرى".

(السيد، 2006 ، ص 402-403)

فالصدق يساوي جذر الثبات.

جدول رقم (08) يبين قيم معاملي الثبات وصدق اختبار القراءة

المتغيرات	الثبات	الصدق=جذرالثبات
القراءة زمن	0.71	0.866
عدد الكلمات المقروءة	0.951	0.975
عددالكلمات المقروءة الصحيحة	0.622	0.788
عددا لأخطاء	0.961	0.980
عدداالكلمات المقروءة في 60 ثانية الأولى	0.846	0.919
عدداالكلمات المقروءة في 60 ثانية الثانية	0.931	0.964
سرعة القراءة في الدقيقة الأولى	0.833	0.912
سرعة القراءة في الدقيقة الثانية	0.852	0.923

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (05) يتبين لنا أن معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد إختبار القراءة تتراوح ما بين 0.622 و 0.961 وبحساب الجذر التربيعي تم الحصول على معاملات الصدق التي تتراوح بين 0.788 و 0.980 وعليه يمكننا القول أن الاختبار يتمتع بالصدق والثبات ويمكن إعتماده في الدراسة الحالية.

2.3 مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح-عزو الفشل الدراسي) من إعداد الباحث "عبد

الله بن طه الصافي" (2000)

أ- وصف المقياس

- يعتبر المقياس بصورتيه من إعداد "عبد الله بن طه الصافي" لقد تضمن بناء هذا

المقياس عدد من الخطوات وهي:

- تم تحديد الهدف من المقياس على أساس إعداد صورتين، إحداهما تقيس الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقين دراسيا نجاحهم وتفوقهم الدراسي، والصورة الأخرى تقيس الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتأخرين دراسيا تأخرهم وفشلهم الدراسي.

- تم اعتماد استمارة لاستطلاع رأي الطلاب بكلية جامعة الملك خالد وطلاب كليات المعلمين على عينة بلغ قوامها (185) طالبا عن عزو المتفوقين والمتأخرين دراسيا للنجاح والفشل الدراسي مثل

- مقياس سيمون وفيذر (1973).

- مقياس العزو من إعداد محمد أبو عليا (1989).

- مقياس سيلجمان وآخرون (1990).

- اختبار الأسلوب العزوي لشرير (1990).

- قام الباحث بوضع عدد من المفردات بناء على التعريف الإجرائي لكل جانب عزوي مستعينا بالمقاييس والدراسات السابقة، وقد بلغ عددها (50) مفردة.

- قام الباحث بحساب صدق المقياس أولا حساب صدق المحكمين، فقد قام بعرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي، الصحة النفسية بقسم علم النفس بكلية التربية وكلية المعلمين بأبها، حيث قدمت إليهم مفردات المقياس وجوانبها مع وضع التعريفات الإجرائية لها وبناء على تعديلات الأساتذة تم حذف عدد (3) مفردات وأصبح المقياس يتكون من (47) مفردة.

- قام الباحث بحساب الصدق الظاهر، حيث قام بتطبيق المقياس بصورتيه على عينة استطلاعية من الطلاب المتفوقين دراسيا من طلاب كلية التربية بأبها بلغ قوامها (50) طالبا وكذلك طبق على عينة من الطلاب المتأخرين دراسيا بلغ قوامها (50) طالبا، واتضح أن التعليمات الخاصة بمقياس العزو بصورتيه ملائمة وأن العبارات تتميز بالوضوح وسهولة الفهم، وبعد مراجعة مفردات المقياس مراجعة نهائية تم حذف عدد (05) مفردات وأصبح المقياس يتكون من (42) مفردة.

- قام الباحث بحساب الصدق المرتبط بالمحك، حيث استعان بمقياس العزو من إعداد محمد مصطفى أبو عليا (1989) كمحك خارجي للمقياس الحالي وتم حساب معاملات الارتباط بين المقياسين:

معامل الارتباط (لمقياس عزو النجاح) = 0.78

معامل الارتباط لمقياس عزو الفشل = 0.75

- قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة المقياس بفواصل زمني قدره عشرون يوما، حيث وجد أن معامل الارتباط بين درجاتهم في المرة الأولى ودرجاتهم في المرة الثانية هو:

- معامل الارتباط (لمقياس عزو النجاح) = 0.81 (دال عند 0.01).

- معامل الارتباط (لمقياس عزو الفشل) = 0.77 (دال عند 0.01).

- قام الباحث بحساب ثبات المفردات، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل مفردة على حدى ودرجاتهم الكلية على البعد الذي تنتمي إليه.

ب-المقياس في صورته النهائية

يتكون مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح- عزو الفشل) من (42) مفردة، وعدد أرقام مفردات كل جانب من جوانب المقياس أما طريقة إجابة المقياس فكانت بتصميم ورقة إجابة خاصة على طريقة ليكرت (تنطبق تماما، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقا).

الجدول رقم (09) يوضح جوانب مقياس العزو بصورتيه وعدد أرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو"

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	07	39-35-30-25-23-13-1
الجهد	07	36-31-26-14-12-7-2
المواد الدراسية والاختبار	07	40-34-27-21-15-8-3
المعلم	07	42-37-28- 22-16-9-04
الحظ	07	38-33-24-20-18-11-6
المزاج	07	41-32-29-19-17-10-5

الجدول رقم (10) يوضح اتجاهات المفردات على مقياس عزو النجاح الدراسي

تتطبق تماما	تتطبق	تتطبق إلى حد ما	لا تتطبق	لا تتطبق تماما
5	4	3	2	1

الجدول رقم (11) يوضح اتجاهات مفردات على مقياس عزو الفشل الدراسي

تتطبق تماما	تتطبق	تتطبق إلى حد ما	لا تتطبق	لا تتطبق تماما
1	2	3	4	5

(عبد الله بن طه الصافي، 2000، ص 89).

1.2.3 الخصائص السيكومترية لمقياس عزو النجاح والفشل الدراسي

أولاً: صدق المقياس

الصدق هو أن يقيس الاختبار أو الأدوات ما وضعت لقياسه.

(فاطمة عوض وآخرون، 2002، ص 168).

قمنا بحساب صدق مقياس عزو النجاح الدراسي أثناء تطبيقه على عينة دراستنا الاستطلاعية بطريقتين هما:

أ- طريقة صدق المحكمين(صدق المحتوى):

قمنا بعرض مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح وعزو الفشل الدراسي) على مجموعة من الأساتذة المحكمين والمتكونة من (10)أساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص من مختلف التخصصات من جامعة مولود معمري - تيزي وزو - ، جامعة أكلي محند - البويرة - ، جامعة أبو القاسم سعد الله - بوزريعة - وذلك للحكم على مدى صلاحية كل بند لقياس ما وضع لقياسه، مدى وضوح العبارات وصلاحيتها ، ومدى ملائمة بنود المقياس على البيئة الجزائرية. لقد تم توزيع عشر (10) نسخ من المقياس على الأساتذة المحكمين من مختلف الجامعات والتخصصات، حيث أبدوا آرائهم حول المقياس وتغيير مجموعة من البنود كي تتماشى مع الموضوع المدروس ،حيث يعتبر صدق المحكمين من "أكثر أنواع الصدق استخداما وانتشارا خصوصا في الاختيارات التي يراد منها معرفة صدق المضمون والمحتوى، ومفاد هذه الطريقة هو أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم سابق الخبرة والمعرفة بالمجال الذي وضع فيه المقياس وتؤخذ آرائهم حول المقياس.

(أحمد محمد الطيب، 1995، ص 212).

وبناء على ملاحظات السادة المحكمين، تم تعديل بعض العبارات وإضافة أخرى، وأصبح المقياس جاهزا بصورته النهائية كما هو مبين في الملحق رقم (03)، بعدها قمنا بتحليل بيانات آراء الأساتذة المحكمين على المقياس، وتم تحديد نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس والجدول رقم (12) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس.

الجدول رقم(12) يبين نسب اتفاق المحكمين على مقياس عزو النجاح الدراسي.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
1	%100	11	%100	21	%100	32	%90
2	%100	12	%100	22	%100	33	%100
3	%100	13	%100	23	%100	34	%100
4	%100	14	%100	24	%100	35	%90
5	%100	15	%100	25	%100	36	%100
6	%100	16	%100	26	%100	37	%100
7	%90	17	%100	27	%90	38	%100
8	%100	18	%100	28	%100	39	%100
9	%100	19	%100	29	%100	40	%100
10	%90	20	%100	30	%100	41	%100
				31	%100	42	%100

الجدول رقم(13) يوضح العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء الأساتذة المحكمين على

مقياس عزو النجاح الدراسي

رقم البند	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
03	لأنني أحب المواد التي أدرسها	لأنني أحب المادة التي أدرسها
07	لأنني أمضي ساعات طويلة في استذكار دروسي	لأنني أمضي ساعات طويلة في مراجعة دروسي
10	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مراجعة دروسي
15	لأنني أجد سهولة في فهم المواد التي أدرسها	لأنني أجد سهولة في فهم المادة التي أدرسها
27	لأنني لا أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.	لأنني لا أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.
32	بسبب شعوري بالسعادة في أثناء مذاكرة دروسي.	بسبب شعوري بالسعادة في أثناء مراجعة دروسي.
35	لأنني أحرص على المذاكرة بحيوية ونشاط وانتظام.	لأنني أحرص على المراجعة بحيوية ونشاط وانتظام.

يتضح من خلال الجدول المبين أعلاه أن عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي قد حصلت على نسب اتفاق تراوحت بين (90 و 100%)، وقد تم تحديد نسبة (90.90) اتفاق مقبولة لإبقاء العبارة على أن يتم تعديل العبارات التي يجب تعديلها.

والجدول رقم يبين العبارات التي تم تعديلها وصياغتها بناء على اقتراح الأساتذة المحكمين.

الجدول رقم(14) يبين نسب اتفاق المحكمين على مقياس عزو الفشل الدراسي

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
1	%100	11	%100	21	%100	32	%90
2	%100	12	%100	22	%100	33	%100
3	%100	13	%100	23	%100	34	%100
4	%100	14	%100	24	%100	35	%90
5	%100	15	%100	25	%100	36	%100
6	%100	16	%100	26	%100	37	%100
7	%90	17	%100	27	%90	38	%100
8	%100	18	%100	28	%100	39	%100
9	%100	19	%100	29	%100	40	%100
10	%90	20	%100	30	%100	41	%100
				31	%100	42	%100

يتضح من خلال الجدول المبين أعلاه أن عبارات مقياس عزو الفشل الدراسي قد حصلت على نسب اتفاق تراوحت بين (90 و 100%)، وقد تم تحديد نسبة (90,90) اتفاق مقبولة لإبقاء العبارة على أن يتم تعديل العبارات التي يجب تعديلها.

الجدول رقم(15) يوضح العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء الأساتذة المحكمين على مقياس عزو الفشل الدراسي

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	
لأنني لا أحب المواد التي أدرسها	لأنني لا أحب المادة التي أدرسها	03
لقلّة الساعات التي أمضيها في استذكار دروسي	لقلّة الساعات التي أمضيها في مراجعة دروسي	07
أشعر بالضيق والملل عند استذكار دروسي	أشعر بالضيق والملل عند مراجعة دروسي	10
لأنني أجد صعوبة في فهم المواد التي أدرسها	لأنني أجد صعوبة في فهم المادة التي أدرسها	15
أعاني من كثرة المواد التي أدرسها	أعاني من كثرة الدروس التي أدرسها	27
بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مذاكرة دروسي	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مراجعة دروسي	32
بسبب عدم نفع المواد الدراسية لي	بسبب عدم نفع المادة الدراسية لي	34
لا أحرص على استذكار دروسي بانتظام	لا أحرص على مراجعة دروسي بانتظام	36
لأن أسلوب عرض المواد الدراسية سيء	لأن أسلوب عرض المادة الدراسية سيء	40

وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل فقرة بمعادلة كوبر 1974 وهي كالتالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{الاتفاق مرات عدد}}{100 \times (\text{الاتفاق مرات عدد} + \text{الاتفاق عدم مرات عدد})}$$

من خلال ما توصلنا إليه في النتيجة الإحصائية للصدق الظاهري (صدق المحكمين) وجدناه يساوي (90, 90) وهذا يدل على درجة عالية للصدق الظاهري.

ب- الصدق الذاتي: يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات. عندما قمنا بحساب الثبات وجدناه يساوي (9.53) وهو يدل على معامل صدق ذاتي عالي يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

القانون: معامل الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل الثبات = $\sqrt{9.53}$

- الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

الجدول رقم (16) يوضح قيمة معامل ارتباط أبعاد مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي

المزاج	الحظ	المعلم	المادة	الجهد	القدرة		
عزو النجاح	معامل ارتباط بيرسن	,661**	,481*	,645**	,798**	,588**	,792**
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,000	,000	,002	,000
	العينة	25	25	25	25	25	25
عزو الفشل	معامل ارتباط بيرسن	,888**	,862**	,913**	,875**	,914**	,842**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	العينة	25	25	25	25	25	25

من خلال نتائج الجدول رقم (16) نلاحظ أن جميع أبعاد المقياس ذات معامل ارتباط مرتفع ودالة عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث تراوحت قيمة الارتباط في مقياس عزو النجاح بين (,481) في بعد الجهد و(,798) في بعد المعلم، في حين بلغت معاملات ارتباط بيرسن في مقياس عزو الفشل (,888) في بعد القدرة و(,914) في بعد الحظ ، وعليه نقول أن المقياس ذو صدق داخلي مرتفع ويمكن اعتماده في الدراسة الأساسية .

– الثبات

– الجدول رقم (17) يوضح قيمة ثبات مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي ألفا كرونباخ

المقياس	عدد الأبعاد	ثبات المقياس
عزو النجاح الدراسي	6	,731
عزو الفشل الدراسي	6	,941

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن نتائج معامل ألفا كرونباخ لمقياس العزو السببي للنجاح الدراسي بلغ (0,731) في حين مقياس عزو الفشل الدراسي بلغ (0,941) والذي يؤكد على ارتفاع الثبات وأن المقياس قابل للتطبيق واعتماده في الدراسة الأساسية.

3.3 مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

أ- وصف المقياس مقياس الدافعية للإنجاز لفاروق عبد الفتاح موسى هو مقياس أعده هرمانز Hermans سنة (1970) بعنوان Questionnaire a measure of achievement motivation الذي اعتمد في صياغته على الصفات العشر التي يتميز بها مرتفعي التحصيل على منخفضي التحصيل وتتمثل هذه الصفات فيما يلي:

أ- مستوى الطموح Aspiration level

ب- سلوك تقبل المخاطر Risk taking behavior

ت- الحراك الاجتماعي Social mobility

ث- المثابرة Pâtissasse

ج- توتر العمل Tas tension

ح- إدراك الزمن Tim perception

خ- التوجه للمستقبل Tim pet sportive

د- اختيار الرفيق Partner choice

ذ-سلوك التعرف Recognition behavior

ر - سلوك الانجاز Achèvement behavior

لقد قام فاروق عبد الفتاح موسى سنة (1987) بترجمته للغة العربية وتكييفه على البيئة العربية المصرية، وهو يتكون من (28) فقرة-اختيار متعدد- تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو أربع عبارات، ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة (فاروق عبد الفتاح موسى، 1987، ص 08) .

ب-وصف المقياس: يحتوي هذا المقياس على ثمان وعشرين (28) فقرة مرتبة من واحد إلى ثمان وعشرين فقرة، هناك (09) تسعة فقرات سالبة و(19) تسعة عشر فقرة موجبة، تتمثل الفقرات السالبة في الفقرات (28-27-16-15-10-09-03-01) وباقي الفقرات موجبة، كما يتضمن خمس عبارات (أ- ب- ج - د - هـ) وأربع عبارات (أ- ب- ج - د) وأمام كل عبارة قوسين وعلى التلاميذ أن يختاروا العبارة التي يرون أنها تطابقهم وذلك بوضع علامة (X) داخل القوسين، وأن لا يتعدى أكثر من واحدة.

(فاروق عبد الفتاح موسى، 1987، ص08) .

ج- طريقة تصحيح المقياس: يتمتع هذا المقياس بطريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة ايجابية الفقرة والعبارة، أي أنه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات (أ- ب- ج - د - هـ) الدرجات (5-4-3-2-1) على الترتيب، وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات (أ- ب- ج - د - هـ) الدرجات (1-2-3-4-5) على الترتيب وكذلك الحال في العبارات التي لديها (04) أربع عبارات، وطبقاً لهذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص في الاختبار كله هي 130 درجة، كما تكون أقل درجة هي 28 درجة (فاروق عبد الفتاح موسى، 1987، ص08) .

د - كيفية تطبيق المقياس: قبل تطبيقنا للمقياس على المراهقين المتمدرسين قمنا بشرح لهم الهدف من المقياس وطريقة الإجابة عليه وملئه.

1.3.3. حساب الخصائص السيكومترية لمقياس دافع الانجاز الدراسي

- ثبات الاختبار

- تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ

- وبلغ معامل الثبات (لعينة البنين) $= 0.802$

- معامل الثبات لعينة (البنات) $= 0.642$

- بلغ معامل الثبات (للعينة الكلية) $= 0.761$

- بطريقة التجزئة النصفية

ز- بلغ معامل الارتباط (لعينة البنين) $= 0.871$

- بلغ معامل الارتباط (لعينة البنات) $= 0.829$

س- بلغ معامل الارتباط (للعينة الكلية) $= 0.867$.

(فاروق عبد الفتاح موسى، 1987، ص 08)

- صدق المقياس

أ- الاتساق الداخلي للمقياس: لقد تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على العينة،

وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات الاختبار، والجدول التالي

يبين ذلك.

الجدول رقم (18) يبين معامل الارتباط لفقرات مقياس دافع الانجاز الدراسي

الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
,668**	22	,697**	15	,652**	8	,596**	1
,493*	23	,897**	16	,900**	9	,658**	2
,831**	24	,689**	17	,665**	10	,417*	3
,658**	25	,664**	18	,658**	11	,908**	4
,668**	26	,900**	19	,689**	12	,897**	5
,818**	27	,766**	20	,689**	13	,900**	6
,908**	28	,414*	21	,766**	14	,689**	7

يتبين لنا من الجدول رقم (18) والملحق رقم (02) أن فقرات مقياس دافعية الانجاز الدراسي، تراوحت بين (0.414) و (0.908)، وقد حققت ارتباطات عالية دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ماعدا الفقرات (3-21-23) دالة عند مستوى 0.05، هذا مقبول ويدل على ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وعليه فهو ثابت وقابل لتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

أ- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):** تقوم هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات ذوي الدافعية للانجاز الدراسي المرتفع، بمتوسط درجات ذوي الدافعية للانجاز الدراسي المنخفض، بالنسبة لتوزيع درجات المقياس ككل، وهذا لمعرفة الفروق الفردية ومدى قوة المقياس في الكشف عن هذه الفروق حيث أخذنا نسبة 27% من العينة لكل من الفئة الدنيا والفئة العليا.

الجدول رقم (19) يبين الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
8	80,00	2,970	.181	دالة إحصائية
8	129,63	2,095		

نستخلص من الجدول رقم (16) والملحق (02) أن حجم عينة الفئة الدنيا هو 8 بمتوسط قدره (80,00) وانحراف معياري (2,970)، أما بالنسبة للفئة العليا فحجمها 8 مفردات بمتوسط حسابي يقدره (129,63) وانحراف معياري يقدره (2,095)، وقد بلغت قيمة ت المحسوبة (0,181)، وبلغت الدلالة المعنوية 0,000، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقول أنه توجد فروق بين الفئة الدنيا والفئة العليا، أي أن المقياس يمكنه التمييز بين الأفراد ذوي الدافع للانجاز الدراسي مرتفع أو منخفض.

– ثبات المقياس

أ – معادلة ألفا لكرونباخ

الجدول رقم (20) يبين معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

المقياس	الفقرات	معامل ألفا لكرونباخ
الدافعية للإنجاز	28	0,967

من خلال الجدول رقم (20) والملحق رقم (03) نلاحظ أن معامل ألفا لكرونباخ قد بلغ (0.967) وهو معامل عال جداً وهو مقبول لتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

ب – التجزئة النصفية: لقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، والمكونة لمقياس الدافعية للإنجاز مجموع الفقرات (28) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (21) والملحق رقم (03)

الجدول رقم (21) يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

	المتوسط	التباين	ألفا	معامل بيرسون	سبيرمان براون معامل
الفئة 1	54,68	116,977	,933	,975	,987
الفئة 2	51,80	118,167	,933		

لقد تم حساب معامل الارتباط بين درجتَي الجزء الأول ودرجات الجزء الثاني لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسونيين النصفين (0.975)، وهو مؤشر أولي لثبات المقياس محل البحث، ومن خلال إظهار تجانس بين الجزئين، وكذا في ثبات ألفا متساوي بين المجموعتين، لذا استخدمت معادلة سبيرمان براون de Coefficie Spearman-Brown للتنبؤية لتعديل طول الاختبار، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل (0.987)، وهي قيمة عالية إحصائياً الأمر الذي يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

من خلال النتائج التي توصلنا إليها بعد تطبيق الأساليب الإحصائية لمعاينة صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، وعليه يمكننا الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

4.2 كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية

تعدّ الدراسة الاستطلاعية عملية أولية قبل الشروع في عملية جمع البيانات النهائية حول عينة الدراسة، حيث أستهل البحث ميدانيا في الظاهرة محل الدراسة بأول خطوة تمثلت في طلب تسريح كتابي من إدارة قسم علم النفس بجامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 والذي يتمثل في طلب رخصة لإنجاز بحثنا الميداني، وبعد ذلك قصدنا مديرية التربية لولاية تيزي وزو وولاية بومرداس بهدف طلب رخصة من جهتها للسماح لنا بالدخول إلى المتوسطات المعنية بالدراسة قصد الحصول على المعلومات، وجمعها حول الموضوع المدروس، وعلى هذا قمنا في البداية بإجراء مقابلة مع مدراء المتوسطات التي سيتم فيها تطبيق أدوات الدراسة، إضافة إلى بعض الأساتذة وخاصة أساتذة اللغة الأمازيغية لمستوى السنة الرابعة متوسط، وذلك لتسهيل عملية جمع المعلومات ومحاولة تحديد مواعيد تكون مناسبة لتوزيع أدوات الدراسة وتقاديا لأي تأثير سلبي قد تحدثه دراستنا على سير عملية التدريس وذلك ما سمح لنا بتحديد موعد لتوزيع أدوات البحث وتم الاتفاق على اختيار مجموعة من التلاميذ من مستوى السنة الرابعة متوسطة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13-17) سنة لتكون عينة دراستنا الاستطلاعية مكونة من (50) تلميذ وتلميذة.

وقد تمثلت أدوات تطبيق الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

ب- اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة نص "I Kemm a yemma-inu" من كتاب المقرر السنوي للغة الأمازيغية مستوى السنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية (2015-2016).

ت- مقياس العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي بصورتيه (عزو النجاح الدراسي / عزو الفشل الدراسي) من إعداد الباحث "د عبد الله بن طه الصافي " .

ج- مقياس دافع الانجاز الدراسي من إعداد " فاروق عبد الفتاح موسى "

لقد قمنا بالدراسة الاستطلاعية على ثلاثة مراحل وهي كالتالي:

المرحلة الأولى: بعد اختيارنا لموضوع الدراسة وتحديد العينة وهم تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13-17 سنة) والذين يبلغ عددهم (50) تلميذ وتلميذة، من متوسطة الإخوة قرقاش بولاية تيزي وزو ومتوسطة محمد أكلي بولاية بومرداس، طبقنا اختبار القراءة نص "I Kemm a yemma-inu" من كتاب المقرر الدراسي للغة الامازيغية.

المرحلة الثانية: طبقنا في هذه المرحلة مقياس العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي (المعدل) بصورتيه (عزو النجاح الدراسي-عزو الفشل الدراسي) من إعداد الباحث "د عبد الله بن طه الصافي".

المرحلة الثالثة: طبقنا في هذه المرحلة مقياس دافع الانجاز من إعداد "هرمانز" ترجمة وتعريب "فاروق عبد الفتاح موسى".

وقد تم ملأ هذه المقاييس من طرف أفراد العينة، أما بالنسبة لاختبار القراءة فقد تم ملؤه من طرف أساتذة اللغة الامازيغية بعد الاستماع إلى قراءة كل حالة على حدة، وأيضا عن طريق تسجيل القراءات بواسطة مسجل وتحليلها لاحقا من طرف أساتذة اللغة الامازيغية.

4.2 نتائج الدراسة الاستطلاعية

خلال تطبيقنا للدراسة الاستطلاعية لم نلمس أي غموض على مستوى لغة النص أو مستوى معنى ومضمون المقاييس يمكنه أن يعيق التلاميذ عن الإجابة وذلك راجع لعدة اعتبارات منها:

- كل عينة الدراسة الاستطلاعية درسوا اللغة الامازيغية أربع سنوات وبالتالي تمكنهم من قراءة النص.
- سلامة ووضوح لغة المقاييس (لغة عربية) إلا أنه تتخلل المقاييس بعض المصطلحات الغامضة والتي تدخلنا فيها بالشرح حتى يتسنى للتلاميذ الإجابة عن بنود هذه المقاييس.

من خلال تطبيقنا للدراسة الاستطلاعية تبين لنا أنه:

- توفر العينة المستهدفة بالدراسة.

- سهولة ووضوح المقاييس المطبقة في الدراسة الحالية.

ومن هنا استنتجنا أن المجال الدراسي يتوفر على متغيرات الدراسة لدى العينة المدروسة.

5.2 زمان ومكان إجراء الدراسة الاستطلاعية

أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفصل الثاني وبالتحديد في نهاية شهر ديسمبر 2021 على مستوى المتوسطات التالية:

- متوسطة الإخوة قرقاش بولاية تيزي وزو.

- متوسطة محمد أكلي بولاية بومرداس

حيث اخترنا مجموعة من التلاميذ الناجحين والفاشلين دراسيا مستوى السنة الرابعة متوسط.

3. الدراسة الأساسية

بعد كل هذه الخطوات شرعنا في القيام بالدراسة الأساسية، التي سيتم توضيحها من خلال عرضنا لها كما يلي:

1.3 منهج الدراسة

يلجأ الباحث إلى العديد من الطرق لإنجاز بحثه، ويعتبر المنهج الطريقة العلمية التي يجب أن يتبعها في إعداد بحثه انطلاقا من المشكلة المطروحة وذلك قصد التحقق من الفرضيات، إن اختيار منهج الدراسة يتحدد حسب نوع الإشكالية وطبيعتها للبحث الذي يدرسه فكل بحث علمي ميداني يتطلب منهجا معينا.

نستعمل في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه: طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أعراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة ما (عمار بوحوش وآخرون، 2007، 139) .

كما يعرف أيضا: بأنه طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا، عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (محمد شفيق، 1985، ص 80).

يهدف المنهج الوصفي بصفة عامة إلى التعرف على الحقائق، يستنتج منها علاقات بين الظواهر المدروسة، وذلك عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن تعميمها في حدود الدراسة.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أكثر استخداما في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، لكونه الأنسب لهذا البحث، حيث يسمح لنا بوصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا، فهو أسلوب من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها ودراسة كمية توضح حجمها ومتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عطوي جودت ، 2000 ، 173).

2.3 مجتمع الدراسة (المجتمع الإحصائي): هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة، وقد يكون مجتمع الدراسة محدودا أو غير محدود من حيث الحجم، إضافة إلى ذلك، مجتمع الدراسة هو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة. (محمد بوعلاق، 2009، ص 15).

قصد اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي الذي يتكون من (309) تلميذ وتلميذة في التعليم المتوسط الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13-17) سنة من مستوى السنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية 2020-2021، تم الاتصال بإدارة المتوسطات المعنية بالدراسة من أجل اختيار التلاميذ الذين يخدمون الموضوع.

3.3 عينة الدراسة وكيفية اختيارها

تمثل العينة خطوة هامة من خطوات البحث العلمي في دراسة أي ظاهرة نفسية كانت أو اجتماعية لذلك لا يمكن الاستغناء عنها، وهي عبارة عن مجموعة من الأفراد يقع عليهم

الاختيار لكي يمثلوا خصائص مجتمعهم وهي كما يعرفها "خليل عباس": مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع الأصلي أفضل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع.

(محمد خليل عباس، 2006، ص218).

والهدف من هذه الخطوة هو التوصل إلى معرفة خصائص المجتمع الذي تمثله عينة الدراسة، بحيث اعتمدنا في دراستنا على العينة القصدية، عرفها "محمد بوعلاق": هي التي يتم اختيار مفرداتها بطريقة غير عشوائية، حيث يقوم الباحث باختيار مفردات العينة بالصورة التي تحقق الهدف من المعاينة، وهي تعني أن أساس الاختيار هو خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع البحث (محمد بوعلاق، 2006، ص 21).

تم اختيار عينة بحثنا بطريقة قصدية وذلك بالاعتماد على المعايير التالية:

- الجنس لم يؤخذ بعين الاعتبار.
- عدم إصابتهم بإعاقة حركية أو ذهنية.
- أن تكون جميع الحالات متمدرسين في مستوى السنة الرابعة متوسط .
- وفي هذا النطاق تتكون عينة بحثنا من مائة (100) تلميذ وتلميذة مستواهم الدراسي السنة الرابعة متوسط تتراوح أعمارهم ما بين (13-17) سنة، وهي موزعة حسب الخصائص التالية:

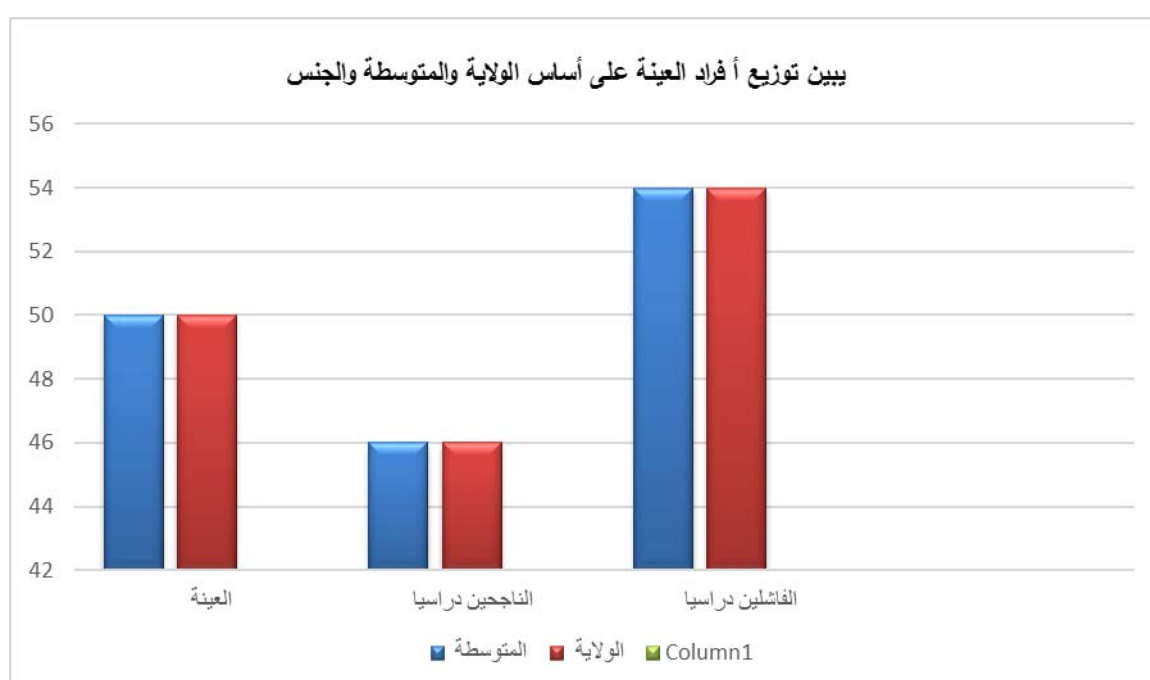
الجدول رقم (22): يمثل حجم عينة المجتمع الأصلي

عينة الدراسة	المجتمع الأصلي
100 تلميذ وتلميذة	309

وفيما يلي عرض أهم الخصائص التي تميز عينة الدراسة الأساسية من خلال عرض الجدول من المؤسسة التعليمية والولاية والنجاح والفشل الدراسي وفيما يأتي عرض هذه الخصائص كما يلي:

الجدول رقم (23) يبين توزيع أفراد العينة على أساس الولاية والمتوسطة والنجاح والفشل

الولاية		المتوسطة		العينة		الناجحين دراسيا		الفاشلين دراسيا	
الولاية	المتوسطة	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
تيزي وزو	الإخوة قرقاش	50	50	23	23	27	27	27	27
بومرداس	محمد أكلي	50	50	23	23	27	27	27	27
المجموع		100	100	46	46	54	54	54	54



الشكل رقم (02) يبين توزيع أفراد العينة على أساس الولاية والمتوسطة والجنس

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) والشكل رقم (02) أن عدد التلاميذ الناجحين قد بلغ 23 تلميذا بنسبة 0.23% من متوسطة الاخوة قرقاش بولاية تيزي وزو و 23 تلميذا بنسبة 0.23% من متوسطة محمد أكلي بولاية بومرداس.

بعد التأكد من الصدق والثبات تم تطبيق المقاييس على الدراسة الأساسية والتي كانت حدودها كالتالي:

4.3 حدود الدراسة

أ- **الحدود الزمنية:** لقد تم تطبيق المقاييس على عينة الدراسة الأساسية بداية من شهر فيفري إلى غاية نهاية شهر ماي 2021 .

ب- **الحدود المكانية:** لقد تم تطبيق الجانب الميداني بمتوسطة الإخوة قرقاش ولاية تيزي وزو، ومتوسطة محند أكلي ولاية بومرداس.

ج- **الحدود البشرية:** لقد اختيرت عينة الدراسة الأساسية من بين تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط من الجنسين ناجحين وفاشلين دراسيا في مادة اللغة الامازيغية.

5.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

كل دراسة ميدانية تتطلب استخدام أساليب إحصائية معينة لمساعدة الباحث على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا ويستنتج عن طريقها النتائج وللتحقق من صحة الفرضيات المصاغة سابقا، حيث اعتمدنا على الأساليب التالية:

الإحصاء الوصفي: والمتمثل في كل من التكرارات، النسب المئوية،

المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.

- الإحصاء الاستدلالي: والمتمثل في

- معامل ارتباط بيرسون R .

- معادلة ألفا لكرونباخ .

- معامل ارتباط سبيرمان براون وجتمان

وذلك من خلال الاستعانة ببرناج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (النسخة

22.

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل المعطيات المتعلقة بالإجراءات الميدانية للدراسة، حيث تمّ وصف العينة من الدراسة الاستطلاعية والتعريف بالمنهج المتبع في البحث، ثم عرضنا الأدوات المستخدمة في جمع المعطيات والبيانات، والمتمثلة في متغيرات البحث من صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح والفشل الدراسي والدافعية للإنجاز وحساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لمعرفة مدى ملائمة هذه المقاييس لتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

وبعدها عرجنا للدراسة الأساسية والمتمثلة في المجتمع الأصلي والعينة المختارة من حيث مصدرها، حجمها، خصائصها ثم تمّ الإشارة إلى الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للدراسة، وفي الأخير أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السابع

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

- عرض بيانات الدراسة الميدانية

1. تحليل محتوى مدونات اختبار القراءة للغة الامازيغية

2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات.

1.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

9.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة

10.3 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة

- استنتاج عام للدراسة

- خاتمة

- توصيات واقتراحات

- المراجع

- الملاحق

تمهيد

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلنا إليها من خلال المعالجة الإحصائية، من عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات التي قد تم طرحها سابقاً، وهذا بالتنسيق والربط بين ما توصلنا إليه إحصائياً والإطار النظري المعتمد عليه في الدراسة الحالية، عن طريق المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة الفرضيات، وعليه سنتناول فيما يلي عرض النتائج المتحصل عليها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري للدراسة الحالية.

أولاً: عرض بيانات الدراسة الميدانية

بعد تطبيق الاختبار التشخيصي ومقياس عزو النجاح والفشل الدراسي ومقياس الدافعية للإنجاز على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، والذين يبلغ عددهم (100) تلميذ وتلميذة والحصول على النتائج تم تبويبها في مجموعة من الجداول بغرض تسهيل عملية تحليلها.

1. تحليل محتوى مدونات القراءة للغة الأمازيغية

يتم تحليل المدونات حسب البدرابي (2008) في ثلاث مراحل هي التعرف والوصف والتفسير، مرحلة التعرف تتم بصورة آنية مع مرحلة تطبيق الاختبار أي التعرف على الخطأ يكون لحظة إنتاجه، فالوصف يتم بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، حيث يتم وصف هذه الأخطاء ومن ثم تصنيفها إلى أنواع وتحديد نسبة انتشار كل نوع منها، أما التفسير فإنه يحتاج إلى التدعيم بنتائج دراسات أخرى للتمكن من التفسير.

1.1 تصنيف الأخطاء: تصنف الأخطاء إلى 4 أنواع هي: الإبدال - الحذف - القلب والإضافة.

- **أخطاء الإبدال:** هي الأخطاء التي يتم فيها إبدال وحدة مكتوبة بوحدة أخرى نطقاً .

- **أخطاء الحذف:** هي الأخطاء التي يتم فيها حذف وحدة مكتوبة .

- أخطاء القلب: هي الأخطاء التي يتم فيها القلب المكاني بين وحدة مكتوبة ووحدة أخرى.
- أخطاء الإضافة: هي الأخطاء التي يتم فيها إضافة وحدة نطقاً.
- أما الأخطاء من نوع الإبدال (التعويض) فقد جزئت إلى نوعين هما:
- تعويض على مستوى الحركة: (حركة طويلة-حركة قصيرة- تقديم- تأخير).
- تعويض على مستوى المقطع أو حروف متشابهة في الشكل: تأخير أو تثبيت مكان النقط، حروف مجهورة، حروف مهموسة، التقخيم وكيفية النطق.
- لقد قمنا بهذا التصنيف لأخطاء الإبدال (التعويض) من أجل التوضيح فحسب، دون أن نفرق أو نميز بينهما أثناء حساب عدد الأخطاء، أي أننا لم نهتم بكل نوع منها على حدى بل عملنا بطريقة شاملة، تشمل جميع الأخطاء المتعلقة بالإبدال.

الجدول رقم (24) يبين تصنيف الأخطاء والزمن المستغرق في قراءة اللغة الأمازيغية

صعوبات القراءة	الإضافة	القلب	الحذف	الاببدال	
100	100	100	100	100	العينة
15177	4770	635	5519	4253	التكرار

من خلال الجدول رقم (24) يتبين أن نسبة الأخطاء قد بلغت (5519) خطأ في بعد الحذف (Omissions)، يليه بعد الإضافة (Ajouts) بعدد أخطاء قدر ب(4770) خطأ، ثم يأتي بعدها بعد الإبدال (Substitutions) ب(4253) خطأ، وأخيراً بعد القلب (Métathèses) بعدد أخطاء قدر ب(635) خطأ، ليكون مجموع هذه الأخطاء ب(15177) خطأ.

2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات

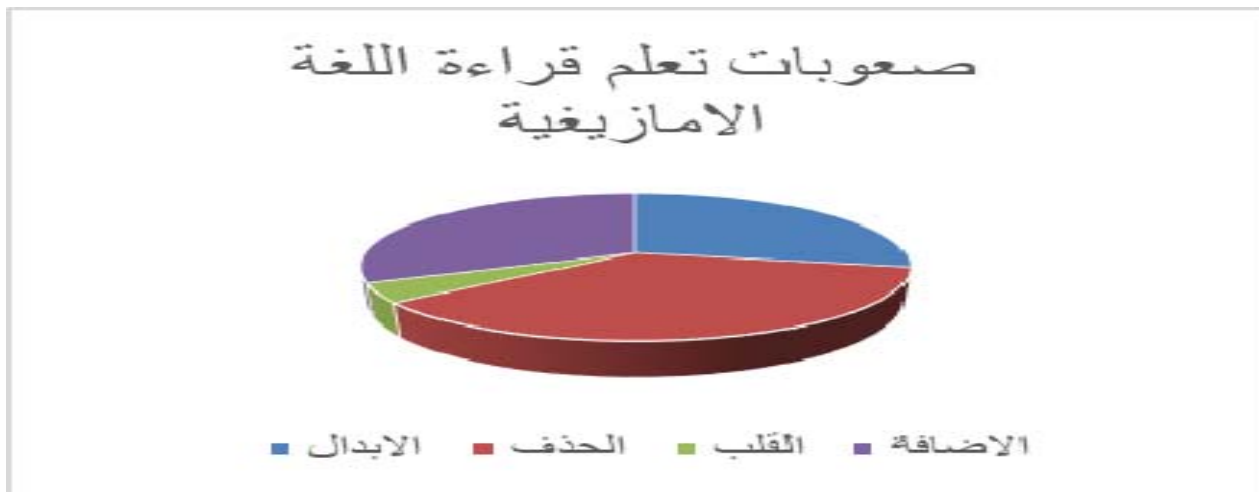
1.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

1.1.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

الفرضية الأولى: يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الأمازيغية.

الجدول رقم (25) يبين توزيع أبعاد صعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية

العينة	الإبدال	الحذف	القلب	الإضافة	صعوبات القراءة	زمن القراءة
100	100	100	100	100	100	100
التكرار	4253	5519	635	4770	15177	
المتوسط الحسابي	42.53	55.19	6.35	47.70	151.77	8.40
الانحراف المعياري	27.507	33.898	10.404	28.589	61.2012	2.40



الشكل رقم (03) يبين توزيع أبعاد صعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية

يبين الجدول رقم (25) والشكل رقم (03) توزيع أبعاد صعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية لدى عينة الدراسة حيث كانت متباينة، فقد سجل أكبر عدد في بعد **الحذف** بتكرار 5519 ومتوسط حسابي (55,19) وانحراف معياري (33,898)، ثم يليه بعد **الإضافة** بتكرار 4770 ومتوسط حسابي (47,70) وانحراف معياري (28,589)، أما المرتبة الثالثة فقد كانت في بعد

الإبدال بتكرار 4253 ومتوسط حسابي (42,53) وانحراف معياري (27,507)، وجاء بعد **القلب** في آخر مرتبة من الصعوبة بتكرار 635 ومتوسط حسابي (6,35) وانحراف معياري (10,404)، كما سجل الزمن المستغرق في القراءة بمتوسط حسابي بلغ (8.40) وانحراف معياري (2.40) وعليه نقول أن عينة الدراسة تعاني من صعوبات متنوعة (حذف - إبدال - إضافة - قلب) في تعلم قراءة اللغة الأمازيغية وطول المدة الزمنية المستغرقة في القراءة، وعليه تحققت الفرضية التي مفادها يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الأمازيغية.

2.1.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضية من خلال تحليل أخطاء القراءة ومن ثم تفسيرها لدى عينة التلاميذ حسب نوع الخطأ والمتمثلة في الحذف، الإبدال، الإضافة، القلب، ثم تصنيف كل نوع حسب الوحدات التي يكون على مستواها كل نوع من الأنواع السابقة الذكر، لتحديد استعمالها كمعيار في تصنيف هذه الأخطاء، لقد مكننا تحليل المدونات (100) وباستعمال الإحصاء الوصفي من الحصول على النتائج التي أظهرت أن مجموع الأخطاء المسجلة هو (15177) خطأ منها خطأ من نوع الإبدال (4253) ومن نوع الحذف (5519) والقلب (635)، وأخيرا (4470) خطأ من نوع الإضافة.

بينت نتائج تحليل المدونات أن نسبة عدد الأخطاء كبيرة، وطول الفترة الزمنية المستغرقة في القراءة لدى عينة الدراسة، حيث نجد أن عامل الزمن هو أكثر دلالة من عدد الأخطاء المرتكبة، وهذا تقريبا عند كل أفراد العينة، وعليه يمكن القول أن عامل الزمن يعتبر عاملا في تشخيص صعوبة قراءة اللغة الأمازيغية، علما أن معيار القراءة السليمة يكون جيدا كلما زاد عدد الكلمات المقروءة الصحيحة، بينما معيار الزمن فيكون إيجابيا كلما نقصت قيمته وهذا يؤكد فكرة أن تشخيص صعوبة قراءة اللغة الأمازيغية يجب أن يعتمد على زمن القراءة أكثر من عدد الأخطاء وهذا يتوافق مع دراسة Bonin (2007) الذي قال أن مظاهر عسر القراءة في اللغات الشفافة مثل الإيطالية والروسية تتجلى في زمن القراءة

أكثر منه عدد الأخطاء، ويؤكد ما ذهبت إليه Demonet (2005)، حيث أضافت للعوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار عاملاً اعتبرته مهماً هو عامل خاص بنوع النظام اللغوي الذي يتم فيه تعلم القراءة بحيث أوضحت الباحثة وهي بهذا التوضيح من الباحثين القلائل الذين تطرقوا للموضوع أن اللغات المعروفة بنظامها الشفاف مثل الإيطالية والعربية يصبح التشخيص فيها أصعب ويتم أساساً على تقييم سرعة القراءة.

كما أكدت دراسة الصايغ (2008) أن تشخيص عسر القراءة يعتمد على عامل الزمن أكثر من عامل الأخطاء، وهذا ما أشارت نتائج تحليل مدونات القراءة عند أفراد العينة كما أكدت بعض الدراسات أن الصعوبة في القراءة يمكن أن تكون على مستوى زمن التعرف مثل دراسة Bowers (2005)، في دراسته عن خاصية الأنظمة اللغوية وتأثيرها على معايير تشخيص عسر القراءة.

ومنه يمكن القول أن معظم الأبحاث والدراسات اهتمت بمظهر أساسي في عسر القراءة هو الأخطاء النوعية التي يقع فيها المعسر أثناء القراءة، واعتبار عددها من المعايير الأساسية في عملية التشخيص بحيث يقارن عدد الكلمات المقروءة في زمن معين وتحسب الأخطاء ومنه مؤشر القراءة الصحيحة، وبالرجوع إلى القيم المعيارية التي تُحدد حسب الفئات العمرية على أساس أن هذه القيم تتغير بتغير السن يمكن الفصل في ما إذا كان الطفل يعاني من عسر في القراءة أم لا، وبطبيعة الحال يتم هذا كمرحلة أولية في التشخيص، لكن مع تطور الأبحاث في هذا الميدان والقيام بملاحظات متعددة ودراسات مقارنة بين اللغات تبين أن هذا الاضطراب قد يتأثر بنوع اللغة التي يُتعلم فيها القراءة، بحيث أظهر هؤلاء الباحثين أن الأنظمة اللغوية المكتوبة المعروفة بدرجة عالية من الشفافية مثل اللغة الإيطالية والروسية مثلاً قد لا يظهر الأخطاء لا بعددها ولا بنوعيتها التي لوحظت في الأنظمة غير الشفافة، وعليه يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية أن قيم الانحراف عن معيار الزمن تكون أكثر دلالة من قيم الانحراف عن عدد الكلمات الصحيحة، حيث أكدت النتائج أن عامل الزمن جد مهم في تحديد صعوبات القراءة.

(نقلاً عن غلاب قزادري صليحة، 2012-2013، ص 320-323)

كما تتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة (غلاب قزادري، 2012- 2013) التي أكدت من خلال دراستها أن المتعلم للقراءة في العربية يعتمد على المعالجة الصوتية أكثر من المعالجة الصرفية وهذا ما يفسر التأثير على السرعة في القراءة وإذا حاول القارئ السرعة في القراءة فإن اعتماده على المعالجة الصرفية يكون أكبر من المعالجة الصوتية. وهذا اعتمدته في البرنامج التدريبي على تفعيل هذا النوع من المعالجة حتى يتم تسريع القراءة.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة "ويب" (1991)، التي أعدها لتدريب المعلمين، وبين من خلالها أن القراءة من المهارات الصعبة، كما أن الطلاب يجدون صعوبة في التعامل معها وفقاً لذلك، وخاصة في القراءة الجهرية، حيث لا يمكنهم الاستمرار نتيجة لعدم فهمهم للمعاني الإجمالية في النص، وهنا فإنهم يتركون معرفة ذلك للصدفة، ويطلق علي ذلك تعبير " العواء في النصوص لذلك فإنه يقرر بان القراءة الصامتة أكثر يسراً علي الطلاب، لأنهم لا يعانون كثيراً في إتقان النطق في حالة " النبر " ، وباقي الكلمات والجمل، ويدل أيضاً علي صعوبة القراءة كمهارة بقوله : أن ذلك يتضح أيضاً في عدم قدرة القارئ علي إعطاء تفاصيل ما قرأ، لأنه يوظف طاقته في القراءة السليمة، أكثر من توظيفها لفهم المعاني الصحيحة، كما تتفق أيضاً مع دراسة جاس 1993 " Gass ، الذي قام بدراسة اثر اللغة الأم علي اكتساب Acquisition اللغة الثانية، كما تطرق إلى دراسة موضوع التحول Transfer، والذي حظي بالعديد من الدراسات والتي تؤكد بعضها على أن صعوبة القراءة تنبأت من عدم القدرة علي ذلك التحول من اللغة الأساسية إلى اللغة الجديدة .

كما تتفق مع دراسة عبد الغني (1993) Abdul Gha-ni : الذي يؤكد أن القدرة الأساسية التي يجب أن تكون لدي الطلاب، ويحتاجون إليها، هي القراءة لأن القراءة تساهم في عملية تعلم اللغة ككل، وبدونها لا يمكن للطلاب من تحصيل المعلومات اللازمة لهم في دراستهم، أما دور المعلمين فيتمثل في الإعداد الواعي للمادة العملية، والتي تقدم للطلاب ما يحتاجون إليه، وتساعدهم علي الوصول إلى تلك القدرة في القراءة، ويحدد الباحث أن من مشكلات القراءة هو عدم قدرة مطوري القراءة على تحديد الهدف منها، وكذلك عدم قدرتهم

علي تحديد مستوى الصعوبة في نصوص القراءة، ويتضح ذلك أيضا في عدم معرفتهم بالمستوي المعرفي للطلاب، والذي يترتب عليه صعوبة انتقاء النصوص المناسبة ومستواها وطولها . ويقدم لنا الباحث أيضا أنواع القراءة وهي التصفح، والتفحص، والقراءة المكثفة، كما تتفق أيضا مع دراسة وينترز: " 1993 Winters " : الذي يرد الصعوبة في القراءة إلى اختلاف "الفونيمات " وحدات الكلام الصغرى التي تميز نطق لفظة عن أخرى، إلا أنه يقول بأن القراءة الفهمية أقل صعوبة من أنواع القراءة الأخرى، ويضيف الباحث أيضا بأن اختلاف اللهجات يؤثر في القدرة علي القراءة.

2.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

1.2.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

الفرضية الثانية: توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي (ناجح- فاشل).

الجدول رقم (26) يبين العلاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي (ناجح- فاشل)

التحصيل الدراسي	الفشل الدراسي	النجاح الدراسي		
0.502	0,287	0,215	معامل بيرسون	صعوبات تعلم
0.172	0,050	0,122	Sig. (bilatérale)	قراءة اللغة
100	47	53	العينة	الامازيغية

من خلال الجدول رقم (26) يظهر أنه لا توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والنجاح الدراسي حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0,215) وهي علاقة ارتباطية طردية ضعيفة، وبلغ أيضا مع الفشل الدراسي (0,287) وهي علاقة ارتباطية طردية ضعيفة، أما معامل ارتباط بيرسون بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي فقد بلغ (0.502) وهي علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة جدا، وعليه نقول أن

الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي (ناجح- فاشل) لم تتحقق.

2.2.2 تفسير ومناقشة نتائج الدراسة للفرضية الثانية

تشير نتائج الدراسة الميدانية أنه لا توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والنجاح الدراسي، فهي علاقة ارتباطية طردية ضعيفة، كما لا توجد أيضا علاقة مع الفشل الدراسي وهي علاقة ارتباطية طردية ضعيفة، ومعامل ارتباط بيرسون بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي وهي علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة جدا، يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية من خلال النتائج المتحصل عليها أن التلاميذ لديهم صعوبة في قراءة اللغة الامازيغية من خلال عدد الأخطاء الكبير وطول المدة الزمنية المستغرقة في القراءة وأن هذه الصعوبات تظهر عند أفراد العينة سواء كانوا ناجحين أو فاشلين دراسيا، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة "ليتورنو - Létourneau": التي هدفت إلى الكشف عن أهمية العوامل وراء النجاح والفشل الدراسي والأبعاد البيئية، وكانت أهم نتائجها:

- يفسر التلاميذ نجاحهم في مادة ما وتفوقهم في الامتحان بأسباب مختلفة ونفس الشيء في حالة الفشل.

كما أكدت أيضا أن النموذج العزوي للنجاح والفشل ليس موحد وجامد وإنما بالعكس يأخذ بعين الاعتبار مختلف شروط حالات النجاح والفشل.

وتختلف نتائجها مع نتائج دراسة هيبيرت وآخرون (hiebert, et al 1984): كشفت هذه الدراسة عن عزو الأطفال لنجاحهم وفشلهم في موقفين مختلفين للقراءة، تقييم أداء القراءة، والقراءة من أجل المعنى، ولقد إختار أطفال العينة من بين ستة أسباب (القدرة، الانتباه، المذاكرة، الحظ، صعوبة العمل، المساعدة من الآخرين)، سببين هما المذاكرة والانتباه أرجعوا لهما السبب في نجاحهم وفشلهم موقف القراءة، كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك أثر السن ومستوى التحصيل الدراسي على عزو الأطفال للنجاح والفشل الدراسي في موقف القراءة.

3.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

1.3.2 الفرضية الثالثة: توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة

الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم (27) يبين توزيع معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الخارجية وعزو النجاح الدراسي

الابعاد	المادة الدراسية	المعلم	الحظ	عزو النجاح الدراسي
العوامل الخارجية	,818**	,734**	,290*	,953**

من خلال قراءة الجدول رقم (27) يتبين أن للعوامل الخارجية علاقة بعزو النجاح الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون في بعدي المواد الدراسية والمعلم على التوالي ($0,818^{**}$) و ($0,734^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $0,01$ ، في حين بلغ المعامل في بعد الحظ ($0,290^{*}$) وهي علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة عند مستوى الدلالة $0,05$ ، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون في محور العوامل الخارجية ككل مع عزو النجاح الدراسي ($0,953^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية مرتفعة دالة عند مستوى الدلالة $0,01$ وعليه نقول أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين العوامل الخارجية وعزو النجاح الدراسي، وعليه يمكن القول أن الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين العوامل الخارجية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط قد تحققت.

2.3.2 تفسير ومناقشة نتائج الدراسة للفرضية الثالثة

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي خاصة مع بعدي المادة الدراسية والمعلم.

حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على تحقق الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وحسب النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة نجد أن التلاميذ الناجحين يعززون نجاحهم الدراسي إلى العوامل الخارجية (المادة الدراسية)، حيث يشير عامل المادة إلى بساطة وسهولة ووضوح المادة الدراسية والاختبارات وعرضها بطريقة جيدة خالية من التعقيد والغموض.

يمكن تفسير هذه النتائج بأن التلاميذ يعززون نجاحهم إلى العوامل الخارجية بإعتبارها عوامل غير مستقرة ولا يمكنهم التحكم فيها كبعد المادة الدراسية (اللغة الامازيغية)، حيث تعتبر اللغة الامازيغية هي اللغة الأم تقريبا لكل أفراد العينة، وأن معظم أفراد العينة تلقوا تعليمهم هذه اللغة لمدة 3 سنوات، وهي لغة مألوفة لديهم خاصة في منطقة تيزي وزو، وهذا ما جعلهم يحبون هذه المادة، ويبدلون قصارى جهدهم في حصولهم على معدل مرتفع في هذه الأخيرة، خاصة وأن معاملها مرتفع نوعا ما، مما يساهم في رفع معدل المواد الأخرى، أما بالنسبة للتلاميذ الذين ليست لغتهم الأم فتجرى لهم اختبارات مبسطة تتماشى مع مستواهم الدراسي في هذه المادة، وكذا قيام جل التلاميذ بتلقي دروس خصوصية من أجل الفهم الجيد وحصولهم على معدلات مرتفعة، خاصة وأن المادة بالنسبة إليهم سهلة وخالية من التعقيد والغموض، مما يمنحهم فرصة للتحصيل الجيد وتعويض النقص في المواد الأخرى، ليأتي بعدها عامل المعلم، حيث يشير إلى مدى إهتمام المعلم بتلاميذه وتشجيعه لهم، وتمكنه من المادة العلمية وتدريبهم على أداء الاختبارات، يمكن تفسير ذلك أن التلاميذ لا يستطيعون إنكار دور المعلم في نجاحهم الدراسي، حيث يعتبر دوره أساسيا في تحبيب المادة لتلاميذه وحثهم وتشجيعهم على الانتباه والمراجعة وتدريبهم على أداء الاختبارات، ومحاولة تجديد طرق التدريس، ومحاولة تدريبهم أيضا على حل الواجبات المنزلية، وهذا ما ذهب إليه "بان" "pain" حيث يرى أنه يجب على المعلمين التركيز دائما على العلاقة البيداغوجية وتوعية جماعة القسم والاهتمام بمشاكل علم النفس الاجتماعي في القسم كالتفاعل الصفي، والاهتمام بالاستماع إلى تلاميذهم، ليأتي بعده بعد الحظ الذي

يشير إلى اعتقاد التلميذ أن نجاحه في الاختبار يتوقف على المصادفة والتخمين والحظ الجيد، حيث يعزو التلاميذ نجاحهم الدراسي لبعد الحظ بدرجة ضعيفة. يمكن أن نستنتج أن التلاميذ الناجحين يعزون نجاحهم إلى العوامل الخارجية غير المستقرة ولا يمكنهم التحكم فيها، فهم يحاولون عزو نجاحهم بعيدا عن أنفسهم، حيث يعزونه إلى المادة الدراسية والمعلم والحظ.

مما سبق يتبين لنا أنه توجد علاقة بين العوامل الخارجية وعزو النجاح الدراسي وهذا ما يفسر أنه كلما قام تلاميذ العينة بعزو وانساب نجاحهم وتفوقهم الدراسي لعوامل خارجية ارتفع تقديرهم لذاتهم، وقد ذهب في هذا الصدد "V. Leuprecht, 2007"، حيث توصلت نتائج دراسته إلى أن عزو التلميذ نجاحه لعوامل خارجية، فهو يحاول من خلال ذلك الحفاظ على هذا النجاح مستقبلا، أي أن نجاحه في المستقبل يكون نتيجة حتمية لعوامل خارجة عن تحكمه، وبالتالي له فرصة كبيرة في تحقيق النجاح مرة أخرى وذلك بدون بذل جهد كبير، حيث يمثل عنصر صعوبة المهمة (اللغة الامازيغية)، وهي عامل خارجي غير مستقر وغير قابل للتحكم، السبب الأول الذي يشغل بال التلاميذ، حيث أنهم يفضلون الأبعاد الخارجية وغير القابلة للتحكم فيحمون ذاتهم من خلال ذلك، إلا أن هذه العوامل غير المستقرة، قد تفسد توقعاتهم فيما يخص نجاحهم مستقبلا.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة "ليتورنو - Létourneau": التي هدفت إلى الكشف عن أهمية العوامل وراء النجاح والفشل الدراسي والأبعاد البيئية، وقد استخدم الباحث في دراسته المقابلة النصف الموجهة، ففي المرة الأولى قام باستجواب التلاميذ حول أسباب نجاحهم وفشلهم في المواد الدراسية، أما في المرة الثانية فقد طلب من التلاميذ ذكر وعرض العوامل التي تقف وراء نتائجهم الجيدة والسيئة في الامتحان، وكانت أهم نتائج الدراسة:

- يفسر التلاميذ نجاحهم في مادة ما وتفوقهم في الامتحان بأسباب مختلفة ونفس الشيء في حالة الفشل.

- يعزو التلاميذ فشلهم في مادة لعوامل خارجية، بالفشل في مادة يحس بها التلميذ بصفة أكثر قسوة، مقارنة بالفشل في امتحان دراسي، كما أن للعلامة السيئة في الامتحان تأثير كبير وسريع على التلميذ.

- وأخيرا أكدت الدراسة على أن النموذج العزوي للنجاح والفشل ليس موحد وجامد وإنما بالعكس يأخذ بعين الاعتبار مختلف شروط حالات النجاح والفشل.

كما تؤكد أيضا دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000) على أن التلاميذ يعززون نجاحهم وتفوقهم الدراسي للعوامل الخارجية غير المستقرة، والتي لا يمكنهم التحكم فيها وهذا يعتبر من الميكانيزمات الدفاعية للحفاظ على ذاتهم.

4.2 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

1.4.2 الفرضية الرابعة: توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم (28) يبين توزيع معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الداخلية وعزو النجاح الدراسي:

الابعاد	الجهد	القدرة	المزاج	عزو النجاح الدراسي
العوامل الداخلية	,815**	,666**	,657**	,923**

من خلال الجدول رقم (28) يتبين أن للعوامل الداخلية علاقة بعزو النجاح الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون في بعد الجهد ($,815^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية مرتفعة، في حين بلغ المعامل في بعدي القدرة والمزاج على التوالي ($,666^{**}$) و($,657^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية متوسطة، وكل الأبعاد دالة عند مستوى الدلالة 0,01. أما معامل ارتباط بيرسون في محور العوامل الداخلية ككل مع عزو النجاح الدراسي ($,923^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية مرتفعة دالة عند مستوى الدلالة 0,01، وعليه نقول انه توجد علاقة ارتباطية طردية بين العوامل الداخلية وعزو النجاح الدراسي وعليه يمكن القول أن الفرضية

التي مفادها توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى عينة الدراسة قد تحققت.

1.4.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة القوة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو النجاح الدراسي لدى عينة الدراسة، خاصة مع محور الجهد العام الدراسي في استذكار وطاقة التي يبذلها خلال، الذي يشير مجهود التلميذ وال الذي يبذله التلاميذ، فهم يعززون نجاحهم إلى العوامل الداخلية والمستقرة، التي يمكنهم التحكم فيها من أجل تحقيق النجاح

يمكن تفسير هذه النتائج بأن التلاميذ الناجحين يعززون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى العوامل الداخلية (الجهد والقدرة) باعتبارها عوامل مستقرة يمكنهم التحكم فيها، حيث يتمكن التلاميذ من زيادة الجهد الذي يشير إلى مجهود التلميذ والطاقة التي يبذلها خلال العام الدراسي في استذكار وتحصيل دروسه وجديته لتحقيق النجاح،

يمكن تفسير ذلك من خلال بذل التلاميذ للجهد من أجل التحصيل المرتفع في مادة اللغة الامازيغية، ليأتي بعده عامل القدرة التي تشير إلى الفهم والتركيز والانتباه وزيادة مهارة التلميذ في ترتيب أفكاره والربط بين موضوعات المنهج الدراسي، واستخلاص النقاط المهمة وكفاءته في أداء الاختبار، لأن معظم التلاميذ تعتبر لغتهم الأم، أما التلاميذ الذين ليست لغتهم الأم فهم يتلقون الدعم والتشجيع من طرف أساتذة المادة عن طريق إجراءات مبسطة تتماشى مع مستواهم الدراسي في اللغة الامازيغية ، ليأتي بعدها عامل المزاج الذي يشير إلى الحالة المزاجية والانفعالية التي يكون عليها التلميذ سواء في أثناء المذاكرة أو أدائه للاختبار.

نستنتج من خلال كل ماسبق التطرق إليه أن التلاميذ يعززون نجاحهم الدراسي للعوامل الداخلية ففي إعتقادهم أن التحصيل المرتفع يزيد من تعزيز قدراتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، كما يعمل أيضا على زيادة انجازهم للمهام الدراسية، فنمو عامل الثقة لديهم يجعلهم

يكونون صورة إيجابية عن ذاتهم وبالتالي يكون لديهم إعتقاد أنهم مسؤولين عن الأحداث التي تحدث لهم بغض النظر عن طبيعة هذه الأحداث، وعليه فإن أصحاب هذه العينة يعززون نجاحهم إلى عوامل داخلية وهذا ما يطلق عليه الضبط الداخلي، وهذا أن الأفراد ذوي الدافعية العالية يميلون إلى تكوين صورة إيجابية عن ذاتهم وينسبون مسؤولية نجاحهم لأنفسهم عكس ذوي الدافعية المنخفضة، وعليه فإن إعتقاد الفرد في عزوه لعوامل داخلية أو خارجية يتشكل من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية ومن العلاقة الديناميكية بين الفرد والعالم الخارجي، ومن تقويم الآخرين له، وما يعتقدونه عنه، كما يقاس أيضا بخبرات النجاح والفشل والتوقعات التي يعيشها الفرد.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمادة كريم (2001): حيث تناولت هذه الدراسة العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد توصلت نتائجها إلى ما يلي:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- كما تتفق أيضا مع دراسة الباحث عبد الله بن طه الصافي (2000): التي هدفت إلى معرفة أهم الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقين نجاحهم أو الطلاب المتأخرون فشلهم، ومعرفة أهم الفروق في جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي نتيجة اختلاف التخصص (علمي، أدبي) ودافعية الانجاز (مرتفع، منخفض) وأخيرا معرفة نوعية العلاقة التي تربط بين جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن الطلاب المتفوقين دراسيا يعززون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: - القدرة والجهد، ثم المواد الدراسية والاختبار يليها المزاج والمعلم وأخيرا الحظ.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة شرير (1990): التي توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ الناجحين يعززون نجاحهم الدراسي إلى أسباب العزو الداخلية المستقرة مثل (القدرة)، كما

بينت النتائج أيضا أن التلاميذ مرتفعي التحصيل لديهم تحكم داخلي عالي من التلاميذ المتأخرين.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة مصطفى أبو عليا (1989): التي توصل من خلالها إلى أن الطلاب الذين يتفق أداؤهم وتوقعاتهم يعززون نجاحهم إلى العوامل المستقرة (القدرة المرتفعة- سهولة المهمة والجهد المستقر المرتفع) بدرجة أكبر من الطلاب الذين لا يتفق أداؤهم وتوقعات نجاحهم إلى العوامل غير المستقرة (الجهد المرتفع، الحظ الجيد والمزاج الجيد) بدرجة أكبر من الطلاب الذين يتفق أداؤهم وتوقعاتهم .

5.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

1.5.2 الفرضية الخامسة: توجد علاقة بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم (29) يبين توزيع معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الخارجية وعزو الفشل الدراسي

الابعاد	المادة الدراسية	المعلم	الحظ	العوامل الخارجية	عزو الفشل الدراسي
العوامل الخارجية	,694**	,528**	,741**	,766**	,945**

من خلال قراءة الجدول رقم (29) يتبين أن للعوامل الخارجية علاقة بعزو الفشل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون في بعدي المواد الدراسية والمعلم على التوالي ($0,694^{**}$) و ($0,528^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية متوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $0,01$ ، في حين بلغ المعامل في بعد الحظ ($0,741^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية مرتفعة دالة عند مستوى الدلالة $0,05$ ، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون في محور العوامل الخارجية ككل مع عزو الفشل الدراسي ($0,945^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية مرتفعة دالة عند مستوى الدلالة $0,01$ ، وعليه نقول أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين العوامل الخارجية وعزو الفشل الدراسي، وعليه يمكن القول أن الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين العوامل الخارجية

لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط قد تحققت.

2.5.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة القوة بين العوامل بين العوامل الخارجية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعز والفشل الدراسي لدى تلاميذ العينة خاصة مع أبعاد المادة الدراسية المعلم والحظ.

يمكن تفسير هذه النتائج أن التلاميذ الفاشلين الذين يعززون فشلهم الدراسي لعوامل خارجية غير مستقرة لا يمكنهم التحكم فيها كعامل المادة الدراسية التي تشير إلى بساطة وسهولة ووضوح المادة الدراسية والاختبارات وعرضها بطريقة جيدة خالية من التعقيد والغموض، فتلاميذ متوسطة (أكلي محمد) بمنطقة بني عمران، ولاية بومرداس ليس لديهم قدرة في التعامل مع مادة اللغة الامازيغية بحكم أن المصطلحات التي تدرس بها تختص بلهجة محلية خاصة بمنطقة تيزي وزو، نلمس ذلك عند أغلب التلاميذ الذين يعانون من صعوبة شديدة في القراءة، ويتضح ذلك جليا في نسبة عدد الأخطاء الكثيرة المتحصل عليها في المقياس التشخيصي لصعوبات قراءة اللغة الامازيغية، ليأتي بعدها بعد المعلم الذي يشير إلى مدى اهتمام المعلم بتلاميذه وتشجيعه لهم، وتمكنه من المادة العلمية وتدريبهم على أداء الاختبارات، فنتيجة لكثافة المنهاج جعل المعلم يتخلى عن دور الموجه ويحصره في مجال نقل المعارف وإنهاء المقرر كما وليس نوعا، فالعلاقة البيداغوجية للمعلم تبقى ضعيفة وهذا يتفق مع ما ذهب إليه "بان" "pain" حيث يرى أنه يجب على المعلمين التركيز دائما على العلاقة البيداغوجية وتوعية جماعة القسم والاهتمام بمشاكل علم النفس الاجتماعي في القسم كالتفاعل الصفي، والاهتمام بالاستماع إلى تلاميذهم، ليأتي بعده بعد الحظ الذي يشير إلى اعتقاد التلميذ أن نجاحه وفشله في الاختبار يتوقف على المصادفة والتخمين والحظ الجيد، حيث يعزو التلاميذ فشلهم الدراسي لبعد الحظ باعتباره عاملا غير مستقر ولا يمكنهم التحكم فيه.

يعزو التلاميذ الفاشلين فشلهم إلى العوامل الخارجية غير المستقرة ولا يمكنهم التحكم فيها، فهم يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم، حيث يعزون فشلهم إلى المادة الدراسية والمعلم والحظ، ويستخدمونها كميكانيزمات دفاعية يبررون بها فشلهم بهدف تعزيز ذاتهم وحمايتهم وهذا ما يؤدي بدوره إلى توليد ما يسمى بعجز المتعلم لدى التلاميذ لاعتقادهم أن أسباب فشلهم لا يمكن تغييرها بأي حال من الأحوال، مما يؤدي بهم إلى الإحباط واليأس وعدم الكفاءة ولا يتوقعون تحسين أدائهم مستقبلا.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ثائر غباري وآخرون (2008): التي يؤكد من خلالها أن التلاميذ يحاولون تحديد أسباب النجاح أو الفشل ، وذلك بعزوها إلى عوامل عدة مثل : صعوبة الامتحان أو اتجاهات المعلم نحوهم أو عدم الرغبة في دراسة مادة معينة، ويعمل هذا العزو دليلا للطلبة حول توقعاتهم في النجاح أو الفشل في تلك المهمات في المستقبل، فالتلميذ الذي ينجح في مادة ما ويعزو نجاحه فيها إلى جهده المبذول فإنه سيستمر في بذل المزيد من الجهد في المواد الأخرى في المستقبل، وإذا فشل في مادة أخرى وعزا فشله إلى كره المعلم له، فإنه لن يبذل فيها جهدا في المستقبل لأنه يتوقع بأنه مهما بذل من جهد فإنه لن ينجح بسبب معلم تلك المادة، حيث تحتل جوانب عزو الفشل الجوانب الخارجية غير المستقرة والتي لا يمكن التحكم فيها المراتب وهذه الجوانب يستخدمها التلاميذ كميكانيزمات دفاعية يبررون بها فشلهم للحفاظ على تقديرهم لذاته.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة "ليتورنو - Létourneau": التي هدفت إلى الكشف عن أهمية العوامل وراء النجاح والفشل الدراسي والأبعاد البيئية، وقد استخدم الباحث في دراسته المقابلة النصف الموجهة، ففي المرة الأولى قام باستجواب التلاميذ حول أسباب نجاحهم وفشلهم في المواد الدراسية، أما في المرة الثانية فقد طلب من التلاميذ ذكر وعرض العوامل التي تقف وراء نتائجهم الجيدة والسيئة في الامتحان،

وكانت أهم نتائج الدراسة:

- يفسر التلاميذ نجاحهم في مادة ما وتفوقهم في الامتحان بأسباب مختلفة ونفس الشيء في حالة الفشل.

- يعزو التلاميذ فشلهم في مادة ما عن طريق صعوبة المهمة، غير أن نقص الجهد يعتبر كعامل أساسي وراء النتائج السيئة في الامتحان، ما يعني أن التلاميذ يتحملون مسؤولية فشلهم في الامتحان.

- يعزو التلاميذ فشلهم في مادة لعوامل خارجية، فالفشل في مادة يحس بها التلميذ بصفة أكثر قسوة ، مقارنة بالفشل في امتحان دراسي، كما أن للعلامة السيئة في الامتحان تأثير كبير وسريع على التلميذ.

- وأخيرا أكدت الدراسة على أن النموذج العزوي للنجاح والفشل ليس موحد وجامد وإنما بالعكس يأخذ بعين الاعتبار مختلف شروط حالات النجاح والفشل.

وكما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد مصطفى أبو عليا (1989): تحت عنوان اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين توقع الأداء المستقبلي (النجاح والفشل) للتلميذ في المدرسة ونوعية العوامل (داخلية - خارجية) التي يعزو إليها التلميذ نجاحه وفشله المدرسي . وتوصلت هذه الدراسة : إلى أن الطلاب الذين يتفق أدائهم وتوقعاتهم يعززون نجاحهم إلى العوامل المستقرة (القدرة المرتفعة - سهولة المهمة والجهد المستقر المرتفع) بدرجة أكبر من الطلاب الذين لا يتفق أداءهم وتوقعات نجاحهم إلى العوامل غير المستقرة (الجهد المرتفع، الحظ الجيد والمزاج الجيد) بدرجة أكبر من الطلاب الذين يتفق أداءهم وتوقعاتهم .

كما تتفق مع نتائج دراسة "واينر Weiner" (1985) نظرية العزو السببي " Théory Attribution" التي تعد من أبرز النظريات المعرفية، وترى أن الطريقة التي يعزو بها التلميذ نجاحه أو فشله تؤثر في معتقداته ومشاعره وسلوكه وفي أدائه المستقبلي، فيرى أن النتيجة دالة لعوامل خارجية فترتبط بعناصر أخرى غير شخصية مثل مدى صعوبة العمل

والحظ بالإضافة إلى أي ظروف أخرى خارجة عن إرادة الفرد كالأخرين ومنهم المعلم والأسرة، ويرى أن هذه الأنماط تهتم بأغراض التحصيل الدراسي ويعرفها على أنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات التي تشكل غايات السلوك أو مقاصده، وتتمثل في الإقدام على الأنشطة التحصيلية والمشاركة فيها والاستجابة لها.

كما تتفق أيضا مع دراسة " pain " ودراسة كل من بارتال وجتمان ودراسة باند.

6.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

1.6.2 الفرضية السادسة: توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم (30) يبين توزيع معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الداخلية وعزو النجاح الدراسي

الابعاد	الجهد	القدرة	المزاج	العوامل الداخلية	عزو الفشل الدراسي
العوامل الداخلية	,759**	,564**	,697**	,766**	,934**

من خلال قراءة الجدول رقم (30) يتبين أن للعوامل الداخلية علاقة بعزو الفشل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون في بعد الجهد ($,759^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية مرتفعة، في حين بلغ المعامل في بعدي القدرة والمزاج على التوالي ($,697^{**}$) و($,766^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية متوسطة، وكل الأبعاد دالة عند مستوى الدلالة 0,01، أما معامل ارتباط بيرسون في محور العوامل الداخلية ككل مع عزو الفشل الدراسي ($,934^{**}$) وهي علاقة ارتباطية طردية مرتفعة دالة عند مستوى الدلالة 0,01، وعليه نقول انه توجد علاقة ارتباطية طردية بين العوامل الداخلية وعزو الفشل الدراسي، وعليه يمكن القول أن الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط قد تحققت.

2.6.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة في بعد الجهد، بينما توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة في بعدي القدرة والمزاج.

يمكن أن نستنتج أنه توجد علاقة دالة احصائياً بين العوامل الداخلية لصعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية وعزو الفشل الدراسي، يعني أنه كلما قام أفراد العينة بعزو فشلهم الدراسي كان تبريراً لفشلهم وحماية لذاتهم، حيث يعزو التلاميذ الفاشلين فشلهم الدراسي لعوامل خارجية غير مستقرة لا يمكنهم التحكم فيها كعامل الحظ والمزاج والمعلم والمادة الدراسية، حيث نجد أنهم يتصفون بخصائص عقلية ونفسية معينة تتمثل في ضعف الذاكرة ونقص الانتباه والتركيز، كما نجد لديهم عدم القدرة على التفكير المجرد وضعف الرصيد اللغوي، كما يعززون فشلهم أيضاً إلى عامل المزاج الذي يشير إلى حالة التلاميذ أثناء أدائهم للاختبار، حيث نجد أنهم يتميزون بعدم القدرة على حل المشكلات في المواقف المدرسية، فهم شاردون الذهن ويفتقدون إلى التركيز والانتباه أثناء الاختبار، كما يبدو غير مستقرين في حياتهم النفسية، وعدم قدرتهم على التحمل، إضافة إلى نزوعهم إلى الكسل والخمول واللامبالاة، وسوء التوافق النفسي، كما نجد لديهم فقدان أو ضعف الثقة بالنفس، وهذا نتيجة شعورهم بالنقص فكل هذا يمتص منهم طاقتهم ويستهلك كثيراً من جهودهم، فكل هذه العوامل من شأنها أن تكون سبباً في غياب الحماس والتحفيز لتحقيق النجاح وبالتالي فشلهم دراسياً، وعليه فإن هؤلاء التلاميذ يظهرون ضعفاً في الأداء فنجد أنهم يعززون فشلهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة لا يمكنهم التحكم فيها.

نستخلص مما سبق التطرق إليه أن التلاميذ الفاشلين يعززون فشلهم إلى عوامل داخلية يمكنهم التحكم فيها كعامل القدرة حيث لا ينسبون فشلهم لأنفسهم وهم يستخدمونه كميكانيزمات دفاعية يبررون بها فشلهم حيث يرجعون فشلهم لعامل القدرة وهي عامل مستقر يمكنهم التحكم فيه حيث أن التلاميذ لو تمكنوا من زيادة الجهد في فهم ومراجعة الدروس والعمل بكفاءة أثناء أداء الامتحان لتحصلوا على نتائج جيدة، بحكم أن اللغة

الامازيغية سهلة ومألوفة لدى معظم التلاميذ الذين تعتبر لغتهم الأم والتلاميذ الذين ليست لغتهم الأم تجرى لهم اختبارات مبسطة تتماشى ومستواهم الدراسي في اللغة الامازيغية، وتأتي بعدها جوانب العزو الخارجية كبعد المزاج الذي يعبر عن حالة التلميذ أثناء أداء الاختبار، وهذا العزو يؤدي إلى توليد ما يسمى بعجز المتعلم، لاعتقادهم بأنهم لا يستطيعون الوصول إلى النجاح مهما بذلو من جهد، يؤدي بهم في النهاية إلى الإحباط واليأس والاستسلام للفشل فهم لا يتوقعون تحسين أدائهم في المستقبل. كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة جتمان (1981): وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ يعززون نجاحهم إلى مجهودهم ومساعدة معلمهم وقدراتهم ، وفي حالة الفشل فإن التلاميذ يعززون فشلهم إلى نقص مساعدة الآباء، وصعوبة أسئلة الاختبار، والمعلمون والآباء يعززون فشل تلاميذهم إلى الجهد المنخفض، وعدم الاستذكار الجيد، وقدراتهم المنخفضة، وعدم اهتمامهم بالدراسة.

وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شيرير (1990): حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الناجحين يعززون نجاحهم الدراسي إلى أسباب العزو الداخلية المستقرة مثل (القدرة)، كما بينت النتائج أيضاً أن التلاميذ مرتفعي التحصيل لديهم تحكم داخلي عالي من التلاميذ المتأخرين.

كما اتفقت مع نتائج دراسة " عبد الله بن طه الصافي" (2000): والتي خلصت إلى أن الطلاب المتفوقين يعززون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب (الجهد، القدرة، المواد الدراسية والاختبار، المزاج، المعلم، الحظ).

كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة "قرونيك لبروشيت" (2007): حيث توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ يعززون نجاحهم إلى العوامل الداخلية والمستقرة، لأنهم عندما يعززون نجاحهم للبعد الداخلي فإنهم يشعرون بمسؤولية النجاح أكثر من وهذا ما يعطيهم دفعا قويا لتحصيل النجاح الدراسي.

2.7 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

1.7.2 الفرضية السابعة: يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي في تعلم قراءة اللغة

الامازيغية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم (31) يبين متوسط الرتب لعوامل عزو النجاح الدراسي

عوامل عزو النجاح الدراسي	المتوسط الرتبي	الترتيب	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية
الجهد	4,17	1	61,845	,000
المادة الدراسية	4,07	2		
المعلم	3,76	3		
القدرة	3,65	4		
المزاج	3,46	5		
الحظ	1,89	6		

من خلال الجدول (31) الذي يبين متوسط الرتب لعوامل عزو النجاح جاء العامل الداخلي الجهد في الرتبة الأولى بمتوسط قدره (4,17)، ثم العامل الخارجي المادة الدراسية في المرتبة الثانية بمتوسط (4,07)، أما المرتبة الثالثة كانت للعامل الخارجي المعلم بمتوسط (3,76)، وفي المرتبة الرابعة والخامسة سجلا العاملين الداخليين القدرة والمزاج على التوالي متوسط (3,65) و (3,46)، وآخر مرتبة كانت للعامل الخارجي الحظ بمتوسط (1,89) وبلغت قيمة اختبار فريدمان (61,845)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ ، وعليه نقول يوجد تباين في عوامل العزو الداخلية والخارجية، ويمكن القول أن الفرضية التي مفادها يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط قد تحققت.

2.7.3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث جاء في المرتبة الأول العامل الداخلي وهو عامل الجهد، يليه على التوالي بعد المادة الدراسية- المعلم- القدرة- المزاج، وأخيرا الحظ.

مما سبق نستنتج أنه يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي، يعني ذلك أن أفراد العينة يعززون نجاحهم الدراسي إلى العوامل الداخلية ويمكن تفسير ذلك أن عزو النجاح يكون مرتكزا على مهارة التلميذ في اكتساب المعارف ومدى استغلاله لكفاءاته وقدراته الشخصية والدراسية في التمدرس وأدائه في الامتحان، الذي يبنى بتوفر شروطه من خلال بذل الجهد والطاقة لتحقيق النجاح، فقد جاء بعد الجهد في المرتبة الأولى، الذي يشير إلى مجهود التلميذ والطاقة التي يبذلها خلال العام الدراسي في إستذكار وتحصيل دروسه وجديته لتحقيق النجاح، ليأتي بعدها بعد المادة الدراسية، التي تشير إلى بساطة وسهولة ووضوح المادة الدراسية والاختبار وعرضها بطريقة جيدة خالية من التعقيد والغموض، خاصة مع وضوح مادة اللغة الامازيغية من حيث المضمون وطرائق التدريس، وهي مادة في متناول الجميع للناطقين بها، فقد تم الإعتماد أثناء إختيار العينة على التلاميذ المتمدرسين للغة الامازيغية مدة ثلاث سنوات، ولغير الناطقين بها فتجرى لهم امتحانات مبسطة حسب مستواهم الدراسي، ليأتي بعدها بعد المعلم الذي يمثل مدى الاهتمام بالتلميذ وتشجيعه لهم، وتمكنه من المادة العلمية وتدريبهم على أداء الاختبارات، حيث يمكن تفسير ذلك من خلال الدور البارز للأولياء في هذا الجانب، وتعدد المعلمين بين الرسمي والدروس الخصوصية، وكثافة المنهاج جعل المعلم يتخلى عن دور الموجه ويحصره في مجال نقل المعارف وإنهاء المقرر كما وليس نوعا، فالعلاقة البيداغوجية للمعلم تلعب الدور الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية، وهذا يتفق مع ماذهب إليه "بان" "pain" حيث يرى أنه يجب على المعلمين التركيز دائما على العلاقة البيداغوجية وتوعية جماعة القسم والاهتمام

بمشاكل علم النفس الاجتماعي في القسم كالتفاعل الصفي، والاهتمام بالاستماع إلى تلاميذهم. (نقلا عن Pain, 2003, 104-105).

ليأتي بعدها بعد القدرة وهو بعد داخلي من خلال زيادة القدرة والتي تشير إلى مهارة التلميذ وقدرته على الفهم والتفكير والتذكر وكفاءته في استذكار المواد الدراسية وإجابته على أسئلة الاختبار، وترتيب أفكاره وانضباطه في دراسته ومواظبته عليها، يمكن تفسير ذلك من خلال أن التلاميذ يتمتعون بقدرة عالية ويعتمدون عليها اعتمادا كبيرا خاصة في أداء مهامهم الدراسية، فهم قادرين على الانتباه والتركيز، كما يتمتعون بقدرة كبيرة على الفهم والاستيعاب واستخلاص النقاط المهمة وترتيب أفكارهم بصورة جيدة ويبدون إتجاها إيجابيا نحو النجاح، ليأتي بعدها بعد المزاج الذي يشير إلى الحالة المزاجية والانفعالية التي يكون عليها التلميذ أثناء المراجعة أو أدائه للاختبار، حيث نجد أن هذا البعد لم يوليه التلاميذ أهمية كبيرة خاصة عندما يكون التلميذ بصدد التحضير الجيد للامتحان، وأخيرا يليه بعد الحظ، الذي يشير إلى اعتقاد التلميذ أن نجاحه وفشله في الاختبار يتوقف على المصادفة والتخمين والحظ الجيد، حيث نجد هنا أن جميع التلاميذ يستبعدون بعد الحظ، لأنهم لا يعتمدون عليه باعتباره من العوامل الخارجية وغير المستقرة وبالتالي لا يمكنهم التحكم فيه. من خلال نتائج هذه الفرضية يتضح لنا أن التلاميذ الناجحين لهم الميل في عزو نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى العوامل الداخلية المستقرة والتي يمكنهم التحكم فيها.

ونفس النتائج خلصت إليها دراسة "نور الدين خالد" (1998) حول أنماط الإنساب والنجاح المدرسي، على أن الفئة الناجحة تنسب نجاحها إلى العوامل السببية الداخلية الثابتة النوعية والشاملة وهي عوامل القدرة والمهارة.

كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة "فرونك لبروشيت" (2007): حيث توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ يعززون نجاحهم إلى العوامل الداخلية والمستقرة، لأنهم عندما يعززون نجاحهم للبعد الداخلي فإنهم يشعرون بمسؤولية النجاح أكثر وهذا ما يعطيهم دفعا قويا لتحقيق النجاح الدراسي.

كما اتفقت مع نتائج دراسة " عبد الله بن طه الصافي" (2000): والتي خلصت إلى أن الطلاب المتفوقين يعززون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب (الجهد، القدرة، المواد الدراسية والاختبار، المزاج، المعلم، الحظ).

كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة جتمان (1981): وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ يعززون نجاحهم إلى مجهودهم ومساعدة معلمهم وقدراتهم ، وفي حالة الفشل فإن التلاميذ يعززون فشلهم إلى نقص مساعدة الآباء وصعوبة أسئلة الاختبار والمعلمون والآباء يعززون فشل تلاميذهم إلى الجهد المنخفض وعدم الاستذكار الجيد وقدراتهم المنخفضة وعدم اهتمامهم بالدراسة

كما تتفق أيضاً مع دراسة شرير (1990): حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الناجحين يعززون نجاحهم الدراسي إلى أسباب العزو الداخلية المستقرة مثل (القدرة)، كما بينت النتائج أيضاً أن التلاميذ مرتفعي التحصيل لديهم تحكم داخلي عالي من التلاميذ المتأخرين.

كما تتفق مع دراسة ماير (1998): حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن مجموعة الطلاب الناجحين يعززون نجاحهم لعوامل داخلية مقارنة بالطلاب الراسبين، الذين يعززون فشلهم لعوامل خارجية، كما أظهرت أيضاً أن مجموعة الطلاب من ذوي تقدير الذات المنخفض والذين فشلوا في إنجاز المهمات عزو فشلهم لعوامل داخلية مقارنة بمجموعة الطلاب من ذوي تقدير الذات العالي الذين فشلوا أيضاً في إنجاز المهمات.

8.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

1.8.2 الفرضية الثامنة: يوجد تباين في عوامل عزو التلاميذ لفشلهم الدراسي في تعلم

قراءة اللغة الأمازيغية

الجدول رقم (32) يبين توزيع متوسط الرتب لعوامل عزو الفشل الدراسي

عوامل عزو الفشل	المتوسط الرتبي	الترتيب	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية
المزاج	4,14	1	40,521	,000
القدرة	4,02	2		
الجهد	3,68	3		
المادة الدراسية	3,46	4		
حظ	3,41	5		
المعلم	2,29	6		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) الذي يبين متوسط الرتب لعوامل عزو الفشل، حيث جاءت العوامل الداخلية في المراتب الثلاثة المزاج بمتوسط (4,14)، القدرة ب(4,02) والجهد ب (3,68) على التوالي، ثم تلت العوامل الخارجية في المراتب المتبقية فكانت الرابعة للمواد الدراسية بمتوسط (3,46)، والخامسة الحظ بمتوسط (3,41)، وفي المرتبة السادسة والأخيرة للمعلم بمتوسط (2,29) وبلغت قيمة اختبار فريدمان (40,521) عند SIG 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05 وعليه يمكن القول أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عوامل عزو الفشل الدراسي وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ وعليه نقول يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي (الداخلية والخارجية)، ويمكن القول أن الفرضية التي مفادها يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط قد تحققت.

1.8.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الفاشلين دراسيا يعززون فشلهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة وغير ثابتة، لا يمكنهم التحكم فيها، فهم يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم، حيث يعزونه إلى عامل المزاج نتيجة الخوف والقلق أثناء الاختبار لعدم التحضير الجيد وبسبب نقص الفهم والتركيز أثناء مراجعة الدروس، كما يعززون فشلهم أيضا إلى عامل القدرة من خلال عدم جديتهم في التعلم ونقص وقت المراجعة وعدم الانتباه والتركيز، وأيضا عدم بذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح وتجنب الفشل، كما يعززون فشلهم أحيانا أخرى إلى عامل المادة الدراسية خاصة لدى تلاميذ متوسطة أكلي محمد بمنطقة بني عمران - ولاية بومرداس - يجدون صعوبة شديدة في قراءة اللغة الامازيغية باعتبارها لهجة محلية خاصة فقط بمنطقة تيزي وزو - على حد قولهم -، كما يعتمدون كثيرا على عامل الحظ في إعتقادهم أن تحصيلهم في مادة اللغة الامازيغية يعتمد على المصادفة والتخمين، ليأتي أخيرا بعد المعلم فهو عامل خارجي، فنتيجة لكثافة المنهاج جعل المعلم يتخلى عن دور الموجه ويحصره في مجال نقل المعارف وإنهاء المقرر كما وليس نوعا، فالعلاقة البيداغوجية للمعلم تبقى ضعيفة وهذا يتفق مع ما ذهب إليه "بان" "pain" في دراسته التي أكد من خلالها أنه يجب على المعلمين التركيز دائما على علاقتهم مع تلاميذهم ويمكن تفسير هذه النتائج أن التلاميذ يرجعون سبب فشلهم إلى عوامل خارجية (المزاج)، والذي يشير إلى الحالة المزاجية والانفعالية التي يكون عليها التلميذ سواء في أثناء المراجعة أو أدائه للاختبار، فهم ينسبون فشلهم إلى هذه العوامل بعيدا عن ذاتهم والتي تتسم بعدم الاستقرار، وصعوبة التحكم فيها، فهم يستخدمونها كآليات دفاعية يبررون بها فشلهم الدراسي في تعلم اللغة الامازيغية للمحافظة على تقديرهم لذاتهم.

حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شرير (1990): التي توصلت إلى أن التلاميذ الراسبين يعززون فشلهم إلى العوامل الخارجية غير المستقرة (المعلم - المواد الدراسي -

(الاختبار)، كما بينت النتائج أيضا أن التلاميذ مرتفعي التحصيل لديهم تحكم داخلي عالي من التلاميذ المتأخرين.

كما تتفق أيضا مع دراسة ماير (1998): التي توصلت نتائجها إلى أن مجموعة الطلاب الناجحين يعززون نجاحهم لعوامل داخلية مقارنة بالطلاب الراسبين، الذين يعززون فشلهم لعوامل خارجية، كما أظهرت أيضا أن مجموعة الطلاب من ذوي تقدير الذات المنخفض والذين فشلوا في إنجاز المهمات عزو فشلهم لعوامل داخلية مقارنة بمجموعة الطلاب من ذوي تقدير الذات العالي الذين فشلوا أيضا في إنجاز المهمات.

كما تتماشى نتائجها مع دراسة خالد نور الدين (1998) على تلاميذ البكالوريا، والتي أسفرت على أن النمط الإنسابي السائد في انساب الفشل يتمثل في العوامل الداخلية غير الثابتة النوعية والشاملة.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة جتمان (1981): لقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ يعززون فشلهم إلى نقص مساعدة الآباء، وصعوبة أسئلة الاختبار، والمعلمون والآباء يعززون فشل تلاميذهم إلى الجهد المنخفض، وعدم الاستذكار الجيد، وقدراتهم المنخفضة، وعدم اهتمامهم بالدراسة.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة "ليتورنو" "LETOURNEAU" (1992): التي خلصت نتائجها إلى أن التلاميذ يفسرون فشلهم في مادة ما عن طريق صعوبة المهمة غير أن نقص الجهد يعتبر عامل أساسي وراء النتائج السيئة في الامتحان، مما يعني أن التلاميذ يتحملون مسؤولية فشلهم في الامتحان، كما يعزو التلاميذ فشلهم في مادة ما لعوامل خارجية، فالفشل في مادة يحس به التلميذ بصفة أكثر قسوة مقارنة بالفشل في امتحان دراسي، كما أن للعلامة السيئة في الامتحان تأثير كبير وسريع على التلميذ.

كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة ثائر غباري وآخرون (بدون سنة): التي بينت النتائج أن أفراد الدراسة عزو النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزوا خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد والحظ ومساعدة الآخرين.

كما تتفق مع دراسة "الصافي" (2000) التي أسفرت نتائجها أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يعززون فشلهم وتأخرهم الدراسي لعوامل خارجية مستقرة أو غير مستقرة، فهم يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم، فهم يستخدمونها كميكانيزمات دفاعية يبررون بها فشلهم بهدف تعزيز ذاتهم وحمايتهم، وهذا ما يؤدي إلى توليد ما يسمى بعجز المتعلم، وذلك لاعتقادهم بأن أسباب فشلهم لا يمكن تغييرها، وبالتالي يستسلمون لليأس والإحباط.

9.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة

1.9.2 الفرضية التاسعة: توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون (ر) لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على أبعاد مقياسي عزو النجاح ودافعية الإنجاز الدراسي وتحصلنا على النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (33) يوضح قيم معاملات الارتباط بين عوامل عزو النجاح الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي

معامل الارتباط بيرسون	معامل الدلالة	
,290*		عوامل داخلية
		دافعية الإنجاز الدراسي
,147	0,05	عوامل خارجية
		دافعية الإنجاز الدراسي
,245		عزو النجاح الدراسي
		عوامل داخلية

من خلال نتائج الجدول رقم (33) نلاحظ أن معاملات الارتباط بين العوامل الداخلية لعزو النجاح الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي قد بلغت نسبة (,290*) دالة عند مستوى المعنوية 0,05، أما محور العوامل الخارجية ودافعية الإنجاز الدراسي بلغت نسبة معاملاته (,147)

وهي غير دالة، في حين بلغ معامل ارتباط عزو النجاح الدراسي ودافعية الانجاز الدراسي (245)، وهي غير دالة، ومنه نلاحظ أن هناك علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين كل محاور عزو النجاح الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي، وعليه نقول أن الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة قد تحققت.

2.9.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة

تشير نتائج هذه الدراسة أن معاملات الارتباط بين العوامل الداخلية لعزو النجاح الدراسي ودافعية الانجاز غير دالة أي أن هناك علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين كل محاور عزو النجاح الدراسي ودافعية الإنجاز، ويمكن تفسير وجود هذه العلاقة أن التلاميذ يعتقدون أن قدراتهم عالية، وبالتالي يتمتعون بدافع لإظهار وتحسين قدرتهم في تعلم قراءة اللغة الامازيغية، من خلال زيادة القدرة وتحسينها وبذلك للمزيد من الجهد ويفضلون المهام الصعبة ولديهم طرق مثلى في التعامل مع المادة الدراسية والربط بين موضوعاتها واستخلاص النقاط المهمة وزيادة القدرة على التعلم.

يمكن أن نستخلص أن التلاميذ ذوي الدافع العالي للإنجاز يعززون نجاحهم للعوامل الداخلية كعامل القدرة والجهد، وقد تبين أن عزو التلاميذ للنجاح إلى الفرد ذاته يترتب عليه الشعور بالفخر والسعادة والانجاز وبالتالي يزداد لديه احتمالية إرتفاع سلوك دافع الانجاز والوصول إلى تحقيق النجاح الدراسي، وتتمثل هذه النتائج في أنها تقدم التفسير المعرفي لوجود ميل قوي لدى مرتفعي دافعية الانجاز نحو التوجه إلى انجاز المهام الدراسية الصعبة وذلك لأنهم يعتقدون أن نجاحهم مستمد من قدراتهم ومجهوداتهم وأنهم ينظرون إلى الفشل على أنه نتيجة لافتقار القدرة ونقص بذل الجهد وتشير نتائج بعض البحوث والدراسات أن أصحاب ذوي الدافع العالي للإنجاز يستخدمون استراتيجيات مختلفة في معالجة المعلومات عن الأشخاص المنخفضي الدافعية للإنجاز.

ذكر "باندورا" أن الأفراد الناجحين (مرتفعي التحصيل) يتوقعون المزيد من النجاح، وذلك بناء على أنهم يتسمون بدافعية عالية لانجاز المهام الدراسية فهم يتميزون بالثقة بالنفس كما نجدهم واثقون من أنفسهم وقدراتهم فهم يقومون بالمهام الصعبة والاقبال على حل المشكلات ببسر وسهولة فهم لديهم الثقة في قدرتهم على التحمل، صبورين ومثابرين على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم وتعتبر هذه الطاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف وهم طموحين ومثابرين على تحقيق نجاح تلوى الآخر، وهم مسؤولين عن أعمالهم وينجزونها على أكمل وجه، فهم مبدعون عند أداء واجباتهم، وتكون مسؤوليتهم عالية تجاهها، كما أنهم يضعون معايير عالية ويحاولون تحقيقها مستخدمين في ذلك كل طاقاتهم وقدراتهم ومجهوداتهم، لديهم القدرة في التأثير على الآخرين، كما يتميزون بالحكمة في إتخاذ القرار.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كيوكلا (1972): التي توصلت من خلالها أن عزو نتائج مواقف الانجاز إلى عوامل ثابتة تنتج أيضا ثباتا في التوقع، فإذا عزى فرد نجاحه في عمل ذي صعوبة معينة إلى قدرته لكان احتمال توقع نجاحه إلى الحظ وإذا فشل شخصان في أداء عمل ما وعزى أحدهما فشله إلى قدرته المنخفضة التي تمكنه من أدائه، بينما عزى الآخر فشله إلى عدم بذل الجهد المطلوب فإن احتمال فشل الأول يكون عادة أكثر من الثاني.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة توهي وفيلمز (1980): التي توصلت نتائجها إلى أن أداء مجموعة دافع الانجاز العالي والجهد العالي أعلى من أداء مجموعة دافع الانجاز العالي والجهد المنخفض، وذلك بفعل الجهد المبذول، بينما كان أداء مجموعة دافع الانجاز المنخفض والجهد العالي، وهكذا أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي دافع الانجاز المرتفع يحكمون على قدرتهم من خلال تفاعل نجاحهم في المهمة مع الجهد المبذول، بينما يحكم التلاميذ ذوو دافع الانجاز المنخفض على قدرتهم من خلال النجاح في المهمة فقط وبغض

النظر عن الجهد المبذول، وذلك لأنهم لا يدركون قدراتهم وكأنها مستقرة وثابتة مهما بذلوا من جهد فإن ذلك لا يغير شيء.

كما تتفق مع نتائج دراسة باند (1996): التي أوضحت أن مجموعة دافع الانجاز العالي أكثر ميلا لعزو نجاحهم إلى عوامل داخلية مقارنة بمجموعة دافع الانجاز المنخفض، كما توصل إلى أن الطلاب من مجموعة دافع الانجاز المنخفض يعزون فشلهم لعوامل خارجية مقارنة بالطلاب من مجموعة دافع الانجاز المرتفع الذين يعزون فشلهم لعوامل خارجية ، كما أن العوامل الداخلية لعزو النجاح كان لها ارتباط دال بدافعية الانجاز.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة ميشل (1997): التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الدافع للانجاز يعزون نجاحهم إلى عامل القدرة، وفشلهم للحظ السيئ، بينما يعزو منخفضوا الدافع للانجاز نجاحهم للحظ الجيد وفشلهم بضعف القدرة، كما وجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عزو النجاح ودافعية الانجاز.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة (عبد الله الصافي، 2000): التي توصلت نتائجها إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الانجاز والطلاب منخفضي الانجاز (المتفوقين دراسيا) في جوانب : القدرة، الجهد، المواد الدراسية والاختبار، المزاج لصالح الطلاب مرتفعي دافعية الانجاز لعزو النجاح .

كما تتماشى أيضا مع نتائج دراسة" يالغ وآخرون (2009) YAILAGH .ET AL": التي أظهرت نتائجها أن الطلاب الذين يعزون أسباب نجاحهم في الرياضيات لعوامل داخلية يتلقون درجات أعلى، أما الطلاب الذين يعزون أسباب فشلهم في الرياضيات لعوامل خارجية يتلقون درجات أقل.

كما تختلف مع دراسة كاجان (1983) MCCAUGHAN: توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي حاجات الانجاز على أي من العزوات المنفصلة كما لا توجد فروق في العزو إلى الجهد ، كما أدت التغذية الراجعة للنجاح والفشل إلى فروق دالة في العزو المتوقع.

وتختلف أيضا مع دراسة بيرسون (1987): حاول بيرسون تحديد الفروق في العزو ودافعية الانجاز بين المهندسين والمهندسات وتوصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المهندسين والمهندسات في عزو النجاح وال فشل، كذلك لا توجد فروق دالة بين المهندسين مرتفعي ومنخفضي الدافع للانجاز في العزو حيث يعززون نجاحهم إلى عوامل داخلية، كذلك لا توجد فروق بين المهندسات مرتفعات ومنخفضات الدافع للانجاز في عزو نجاحهن. كما تختلف أيضا مع دراسة "محمد رمضان" (1987): التي توصل من خلالها إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر دافعية للانجاز.

0.2 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة

1.10.3 الفرضية العاشرة: توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم (34) يوضح قيم معاملات الارتباط بين عوامل عزو الفشل الدراسي ودافعية الانجاز الدراسي

معامل الارتباط بيرسون	معامل الدلالة	
,276*		عوامل داخلية
		دافعية الانجاز الدراسي
,285*	0,05	عوامل خارجية
		دافعية الانجاز الدراسي
,300*		عزو الفشل الدراسي
		عوامل داخلية

من خلال نتائج الجدول رقم (34) نلاحظ أن معاملات الارتباط بين العوامل الداخلية لعزو الفشل الدراسي ودافعية الانجاز الدراسي قد بلغت نسبة (,276*) أما محور العوامل الخارجية ودافعية الإنجاز الدراسي فقد بلغت نسبة معاملاته (,285*) في حين بلغ معامل ارتباط عزو الفشل الدراسي ودافعية الانجاز الدراسي (,300*) والملاحظ أن هناك علاقة

ارتباطية طردية ضعيفة بين كل محاور عزو الفشل الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي، كلها دالة عند مستوى المعنوية 0,05، وعليه نقول أن الفرضية التي مفادها توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة قد تحققت.

2.10.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة

تشير نتائج هذه الدراسة أن معاملات الارتباط بين العوامل الداخلية لعزو الفشل الدراسي ودافعية الانجاز الدراسي تدل على علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين كل محاور عزو الفشل الدراسي ودافعية الإنجاز.

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة بين جوانب عزو الفشل قد تكون متقاربة عند أفراد العينة، حيث أنهم مروا بسلسلة من خبرات الفشل التي يرون أن بذلهم للمزيد من الجهد لا يغير شيئا من النتيجة، حيث يعززون فشلهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة ولا يمكنهم التحكم فيها، فهم يحاولون عزو الفشل بعيدا عن أنفسهم بعزو فشلهم إلى المادة الدراسية والمعلم والمزاج، حيث يستخدمونها كميكانيزمات دفاعية يبررون بها فشلهم في تعلم قراءة اللغة الامازيغية، بهدف تعزيز ذاتهم وحمايتهم، وهذا مايؤدي بدوره إلى مايسمى بعجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين وذلك لاعتقادهم بأن أسباب الفشل لا يمكنهم تغييرها بأي حال من الأحوال مما يؤدي بهم إلى الإحباط واليأس وعدم الكفاءة وبالتالي الفشل الدراسي وأنهم لا يتوقعون تحسن أدائهم مستقبلا.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فاروق عبد الفتاح موسى (1986): التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في دافع الانجاز لصالح الطلاب، كما وجد أن مستوى دافع الانجاز لدى الطلاب لا يتزايد بتقدم المستوى الدراسي، بينما يتزايد لدى الطالبات بتقدمهن الدراسي تزايدا دالا.

يمكن أن نستخلص أن التلاميذ منخفضي الدافع التحصيل يتسمون بعدم الثقة بسبب معتقداتهم السلبية عن ذاتهم وعن قدراتهم وبالتالي فهم لا يندفعون بثقة من أجل تحصيل نتائج جيدة، فلديهم دائما توقع الفشل، حتى ولو كانت لديهم مخططات ذهنية لطرق الوصول إلى

الحل إلا أنهم في النهاية يفشلون، ومع تكرار خبرات الفشل يتشكل ذلك التوقع المسبق عن الفشل في أدوات جديدة في كل مرة، وأن تصوراتهم المتدنية عن قدراتهم تجعلهم يفشلون ويشعرون دائماً بالفشل، ويعتقدون أن المواقف التي يواجهونها تتجاوز مستوى قدراتهم، لذا فإنهم لا يستطيعون بذل جهد كبير في فهم أي موضوع دراسي هام، كما نجد أنهم يتهربون من المواد الدراسية الصعبة فهم قليلي المثابرة عندما يواجهون عوائق تعيقهم عن الفهم والتحصيل، كما نجد أنهم يشعرون بالضيق والاحباط عندما يفشلون في مهمة دراسية ما، فهم لا يقومون بحل المهام الدراسية المطلوبة منهم.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باند (1996): التي أوضحت أن مجموعة دافع الانجاز العالي أكثر ميلا لعزو نجاحهم إلى عوامل داخلية مقارنة بمجموعة دافع الانجاز المنخفض، كما توصل إلى أن الطلاب من مجموعة دافع الانجاز المنخفض يعززون فشلهم لعوامل خارجية مقارنة بالطلاب من مجموعة دافع الانجاز المرتفع الذين يعززون فشلهم لعوامل خارجية، كما أن العوامل الداخلية لعزو النجاح كان لها ارتباط دال بدافعية الانجاز.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة ميشل (1997): التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الدافع للانجاز يعززون نجاحهم إلى عامل القدرة، وفشلهم للحظ السيئ، بينما يعزو منخفضوا الدافع للانجاز نجاحهم للحظ الجيد وفشلهم بضعف القدرة، كما وجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين عزو النجاح ودافعية الانجاز.

وتتفق أيضا مع نتائج دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000): التي توصلت نتائجها إلى أنها لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي دافعية الانجاز والطلاب منخفضي دافعية الانجاز (المتأخرين دراسيا) في جميع جوانب عزو الفشل.

كما تختلف مع دراسة كاجان (1983) MCCAUGHAN: توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي حاجات الانجاز على أي من العزوات المنفصلة كما لا توجد فروق في العزو إلى الجهد، كما أدت التغذية الراجعة للنجاح والفشل إلى فروق دالة في العزو المتوقع.

وتختلف أيضا مع دراسة بيرسون (1987): التي حاول من خلالها بيرسون تحديد الفروق في العزو ودافعية الانجاز بين المهندسين والمهندسات وتوصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المهندسين والمهندسات في عزو النجاح والفشل، كذلك لا توجد فروق دالة بين المهندسين مرتفعي ومنخفضي الدافع للانجاز في العزو حيث يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية ، كذلك لا توجد فروق بين المهندسات مرتفعات ومنخفضات الدافع للانجاز في عزو نجاحهن.

إستنتاج عام

- لقد أثبتت نتائج الفرضية الأولى أن تلاميذ السنة الرابعة متوسط يعانون من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الامازيغية، وذلك من خلال عدد الأخطاء المسجل، وطول الفترة الزمنية المستغرقة في القراءة لدى عينة الدراسة ، حيث يظهر عامل الزمن أكثر دلالة من عدد الأخطاء المرتكبة، وهذا تقريبا عند كل أفراد العينة، وعليه يمكن القول أن عامل الزمن يعتبر عاملا في تشخيص صعوبة قراءة اللغة الامازيغية، علما أن معيار القراءة السليمة يكون جيدا كلما زاد عدد الكلمات المقروءة الصحيحة، بينما معيار الزمن فيكون إيجابيا كلما نقصت قيمته، وهذا يؤكد فكرة أن تشخيص صعوبة قراءة اللغة الامازيغية يجب أن يعتمد على زمن القراءة أكثر من عدد الأخطاء.

كما تشير نتائج الفرضية الثانية إلى أنه لا توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والنجاح الدراسي، كما لا توجد أيضا علاقة بين الفشل الدراسي وصعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية، حيث تظهر نتائج هذه الفرضية أن أفراد العينة سواء كانوا ناجحين أو فاشلين لديهم نسبة عدد الأخطاء كبيرة جدا وطول المدة الزمنية المستغرقة في القراءة.

كما تشير أيضا نتائج الفرضية الثالثة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة بين العوامل الخارجية وعزو النجاح والفشل الدراسي، وهذا ما يفسر أنه كلما قام تلاميذ العينة بعزو وانساب نجاحهم وتفوقهم الدراسي لعوامل خارجية ارتفع تقديرهم لذاتهم، كما يعزو التلاميذ نجاحهم لعوامل خارجية فهم يحاولون من خلال ذلك الحفاظ على هذا النجاح مستقبلا، أي أن نجاحهم في المستقبل يكون نتيجة حتمية لعوامل خارجية عن تحكمهم وبالتالي لهم فرصة كبيرة لتحقيق النجاح مرة أخرى وذلك بدون بذل جهد كبير، حيث يمثل عنصر صعوبة المهمة (اللغة الامازيغية) وهي عامل خارجي غير مستقر وغير قابل للتحكم، السبب الأول الذي يشغل بال التلاميذ، حيث أنهم يفضلون الأبعاد الخارجية وغير القابلة للتحكم فيحمون

ذاتهم من خلال ذلك، إلا أن هذه العوامل غير المستقرة قد تقصد توقعاتهم فيما يخص نجاحهم مستقبلا.

- تشير نتائج الفرضية الرابعة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة القوة بين العوامل الداخلية وعزو النجاح الدراسي لدى العينة، حيث يمكن تفسير هذه النتائج بأن التلاميذ الناجحين يعززون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى العوامل الداخلية (الجهد والقدرة والمزاج) باعتبارها عوامل مستقرة يمكنهم التحكم فيها، حيث يتمكن التلاميذ من زيادة مجهود هواطنته خلال العام الدراسي من خلال المراجعة والمتابعة المستمرة لمادة اللغة الامازيغية، وقيام جل التلاميذ بتلقي دروس خصوصية في المادة من أجل الفهم الجيد لتحصيل النجاح الدراسي خاصة وأن معامل اللغة الامازيغية مرتفع (02) والمادة سهلة مما يمنحهم فرصة التحصيل الجيد كي يتسنى لهم تعويض النقص في وحدات أخرى، فمعظم التلاميذ تعتبر لغتهم الأم، أما التلاميذ الذين ليست لغتهم الأم فهم يتلقون الدعم والتشجيع من طرف أساتذة المادة عن طريق إجراء اختبارات مبسطة تتماشى مع مستواهم الدراسي في اللغة الامازيغية.

- وتشير نتائج الفرضية الخامسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة القوة بين العوامل بين العوامل الخارجية وعز والفشل الدراسي لدى تلاميذ العينة، يمكن تفسير هذه النتائج أن التلاميذ الفاشلين الذين يعززون فشلهم الدراسي لعوامل خارجية غير مستقرة لا يمكنهم التحكم فيها كعامل المادة الدراسية التي تشير إلى بساطة وسهولة ووضوح المادة الدراسية والاختبارات وعرضها بطريقة جيدة خالية من التعقيد والغموض، فتلاميذ متوسطة (أكلي محمد) بولاية بومرداس ليس لديهم قدرة في التعامل مع مادة اللغة الامازيغية بحكم أن المصطلحات التي تدرس بها تختص بلهجة محلية خاصة بمنطقة تيزي وزو، نلمس ذلك عند أغلب التلاميذ الذين يعانون من صعوبة شديدة في القراءة، ويتضح ذلك جليا في نسبة عدد الأخطاء الكثيرة المتحصل عليها في المقياس التشخيصي لصعوبات قراءة اللغة الامازيغية، ليأتي بعدها بعد المعلم الذي يشير إلى مدى اهتمام المعلم بتلاميذه وتشجيعه

لهم، وتمكنه من المادة العلمية وتدريبهم على أداء الاختبارات، فنتيجة لكثافة المنهاج جعل المعلم يتخلى عن دور الموجه ويحصره في مجال نقل المعارف وإنهاء المقرر كما وليس كيفا، فالعلاقة البيداغوجية للمعلم تبقى ضعيفة.

- تشير نتائج الفرضية السادسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة في بعد الجهد، بينما توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة في بعدي القدرة والمزاج.

- تشير نتائج الفرضية السابعة أن التلاميذ الناجحين دراسيا يعززون نجاحهم إلى عوامل داخلية مستقرة وثابتة يمكنهم التحكم فيها، فهم يقومون ببذل المزيد من الجهد في مراجعة دروسهم طوال العام، كما يتمتعون بقدرة عالية على فهم واستيعاب الدروس فهم يعتمدون على زيادة القدرة بشكل كبير في أداء مهامهم الدراسية، بالإضافة إلى أنهم قادرون على التركيز والانتباه، ويتمتعون بقدرة كبيرة على الفهم واستخلاص النقاط المهمة وترتيب أفكارهم بصورة جيدة، كما أنهم أكثر إستقرارا وأمنا من النواحي الانفعالية، ويتمتعون بحالة ميزاجية أثناء المراجعة أو أداء الاختبار، وكل هذا مرده إلى التحضير الجيد طوال العام الدراسي.

- كما تشير نتائج الفرضية الثامنة إلى أن التلاميذ الفاشلين يعززون فشلهم الدراسي إلى العوامل الخارجية بإعتبارها عوامل خارجية غير مستقرة وغير ثابتة ولا يمكنهم التحكم فيها، فهم يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم، حيث يعزونه أحيانا إلى المزاج وأحيانا للمادة الدراسية، وأحيانا أخرى إلى الحظ والمعلم، فهم يستخدمون العوامل الخارجية كميكانيزمات دفاعية يبررون بها فشلهم، وذلك لإعتقادهم بأن أسباب فشلهم لا يمكن تغييرها بأي حال من الأحوال مما يؤدي بهم إلى اليأس والاحباط وعدم الكفاءة ويستسلمون للفشل ويكونون عرضة لما يسمى بالعجز المتعلم أو العجز المكتسب وبالتالي لا يتوقعون تحسن أدائهم مستقبلا.

- كما تشير نتائج الفرضية التاسعة إلى أن معاملات الارتباط بين العوامل الداخلية لعزو النجاح الدراسي ودافعية الانجاز غير دالة، حيث يمكن تفسير نتائج هذه الدراسة بأن التلاميذ الناجحين دراسيا ذوي دافعية انجاز مرتفعة يتسمون بقدرة كبيرة على الفهم والاستيعاب والتركيز، وبذلهم للجهد من خلال التحضير الجيد للامتحان طول السنة، كما أنهم أكثر

استقراراً من الناحية الانفعالية، وأكثر ثقة بأنفسهم، كما أنهم يتمتعون بحالة ميزاحية جيدة أثناء مراجعتهم لدروسهم أو أدائهم للاختبار، وقدرتهم في التعامل مع المادة الدراسية والربط بين مواضيعها، واستخلاص النقاط المهمة، كما يتسمون أنهم أكثر ميلاً لإظهار القدرة وبذل المزيد من الجهد، كما أنهم يفضلون المهام الصعبة، ويشغلون بتأدية المهام التي يكلفون بها، وإثبات ذاتهم بالنسبة للآخرين.

- تشير نتائج الفرضية العاشرة إلى وجود علاقة بين عوامل عزو الفشل ودافعية الانجاز الدراسي، أي أن التلاميذ الفاشلين يعزون فشلهم إلى العوامل الخارجية غير الثابتة وغير المستقرة ولا يمكنهم التحكم فيها مثل (الحظ، المعلم، المادة الدراسية والمزاج)، حيث لا تلعب هذه الجوانب دوراً كبيراً في النجاح مقارنة بالعوامل الداخلية (القدرة والجهد)، ويمكن تفسير ذلك أن التلاميذ نتيجة الفشل المتكرر تولد لديهم ما يسمى بالعجز المتعلم وبالتالي فإن نظرتهم إلى أسباب الفشل تكون أقرب منها إلى النجاح.

الخاتمة

خاتمة

تعتبر اللغة الامازيغية مقوما أساسيا في الهوية الجزائرية ورافدا مهما من روافدها التاريخية وتعد لغة وطنية في الجزائر بموجب قرار دستوري، وقد انطلق تدريسها في المؤسسات التربوية الجزائرية قبل 20 سنة، بعد سنوات من نضال الحركة الامازيغية حول تدريسها، إنصافا للثقافة والهوية الامازيغية، تم تدريس اللغة في البداية في المناطق ذات الأغلبية الامازيغية كتيڤزي وزو، بجاية، البويرة، باتنة وبومرداس، ثم اتسعت رقعة تدريسها تدريجيا إلى (11) محافظة قبل بضع سنوات، قبل أن تقرر وزيرة التربية "تورية بن غبريط" تعميم تدريسها في (21) محافظة من أصل (48) ولاية.

وبعد مرور (20) عاما من إقرار تعليمها بالمؤسسات التربوية الجزائرية سجلت اللغة الامازيغية حضورها في (21) ولاية، حيث كان تدريسها في السنوات الماضية مقتصرًا على (11) ولاية فقط من أصل (58) ولاية جزائرية.

غير أن تعليم اللغة الامازيغية في الجزائر يواجه مشاكل كثيرة منها ما هو متعلق بالأساتذة وأفاق تدريسها وبالحرف الذي ستكتب به، حيث يدفع البعض باعتماد حرف "تفيناغ" الامازيغي فيما يطالب آخرون باستعمال الحرف اللاتيني بذريعة عالميته أو الحرف العربي، كل هذا في وقت يتساءل فيه كثيرون عما إذا كانت ستصبح هذه اللغة يوما ما لغة علم ومعرفة؟

رغم الجهود المبذولة من طرف أساتذة اللغة الامازيغية في تدريس هذه اللغة على الصعيد الوطني، لكونها لغة رسمية في البلاد ولها قانون تنظيمي يؤطرها ولكونها أيضا إرثا تاريخيا لكل الجزائريين إلا أن تدريس هذه اللغة في المنظومة التعليمية يعيش وضعية متردية ويتخبط في مجموعة من المشاكل والإكراهات التي تعرقل سيرورة تدريسها والتي يكون أستاذ اللغة الامازيغية ضحيته، هذه المشاكل والعراقيل نتجت عن عدم إعطاء الأهمية التي يستحقها تدريس اللغة الامازيغية من طرف المسؤولين وكذا عدم تعميمها أفقيا وعموديا ثم قلة المناصب الخاصة بهذه اللغة المطلوبة في مباريات التربية والتعليم، وعدم وضوح القوانين التنظيمية التي

تؤطر تدريسها بالإضافة إلى التعامل السلبي من طرف مختلف المسؤولين التربويين ضد تدريس اللغة الامازيغية ثم قلة المفتشين المتخصصين في اللغة الامازيغية.

يستخلص من كل ماسبق التطرق إليه في هذه الدراسة أن الأسباب التي يعتقد التلاميذ أنها تقف وراء نجاحهم أو فشلهم في تعلم قراءة اللغة الامازيغية تؤثر على الطريقة التي يدرسون بها وفي مقدار المثابرة التي يبذلونها من أجل تحقيق أهدافهم، إذ أن التلاميذ يعززون نجاحهم أو فشلهم الدراسي في تعلم قراءة اللغة الامازيغية إلى عوامل: القدرة والجهد وصعوبة وسهولة المادة (اللغة الامازيغية)، الحظ، المزاج، المعلم، وهذه العوامل تختلف من تلميذ لآخر في واحدة من الأبعاد الثلاث وهي بعد موقع السبب ومدى الاستقرار ومدى السيطرة على السبب، ومما لاشك فيه أن ذلك يقود إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به التلميذ في المواقف الدراسية.

و عليه قد أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن جملة من النتائج وهي كما يلي:

- يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الامازيغية.
- توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي (ناجح - فاشل)
- توجد علاقة بين العوامل الخارجية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الداخلية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين العوامل الخارجية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
- توجد علاقة بين العوامل الداخلية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط
- يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة.
- توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

و أيضا من خلال الدراسة الميدانية وجدنا عدة مشكلات تمس قراءة اللغة الامازيغية من بينها:

- مشكلات قراءة اللغة الامازيغية:

من خلال ما سبق يمكن استخلاص مشكلات القراءة، وأللعوامل التي تؤدي إلى تلك المشكلات فيما يلي:

- عدم ملائمة نصوص القراءة لقدرات التلاميذ ومستوياتهم اللغوية .
- صعوبة النصوص العلمية.
- طبيعة اللغة الامازيغية في حد ذاتها وصعوبتها كلفة ثانية للناطقين باللغة العربية.
- صعوبة التحول من اللغة الأم إلى اللغة الامازيغية كلفة ثانية.
- ضعف قدرات التلاميذ اللغوية والنحوية.
- صعوبة النصوص اللغوية عندما لا تصمم بشكل مدروس.
- وجود أكثر من سياسة تعليمية، وأكثر من طريقة في الوقت الواحد(مثلا عدم توحيد الكتابة، بالإضافة إلى عدم توحيد مستوى دراسي واحد لتدريسها، فتوجد مناطق تدرسها في مرحلة التعليم الابتدائي، ومناطق تبدأ من بداية مرحلة التعليم المتوسط).
- عدم فهم معاني ومصطلحات النصوص من طرف التلاميذ.
- إضاعة الجهد في القراءة السليمة أكثر من التركيز علي فهم المعاني الإجمالية للنص
- قلة الوقت المخصص للقراءة والتدريب والممارسة.
- عدم ملائمة النصوص لخبرات الحياة الحقيقية.
- عدم وجود عناصر الجذب في النص المطروح.
- عدم اهتمام المعلمين بإعداد النصوص الملائمة.
- اختلاف الفونيمات Phonemes
- عدم وجود القابلية اللازمة لدي المتعلمين لتعلم اللغة الامازيغية خاصة الناطقين باللغة العربية.
- عدم وجود وسائل تعليمية كمستحدث عصري في تعليم اللغة الامازيغية.
- عدم تطور طرق التدريس واستراتيجياته.

- أهم صعوبات ومشكلات قراءة اللغة الامازيغية:

من خلال كل ما سبق التطرق إليهيوضح أن مشكلات وصعوبات القراءة تدور حول المحاور التالية:

- مشكلات وصعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي.
- مشكلات وصعوبات تتعلق بطرق واستراتيجيات التدريس.
- مشكلات وصعوبات تتعلق بالمعلمين.
- مشكلات وصعوبات تتعلق بالتلاميذ.
- مشكلات وصعوبات تتعلق بمستويات التلاميذ المعرفية واللغوية والشخصية.
- مشكلات وصعوبات تتعلق بالتحول من اللغة الأم إلى لغة جديدة ثانية.

توصيات واقتراحات:

- يتوجب علينا أن نطرح بعض السبل التي من شأنها الإسهام في إعطاء بعض الحلول لتجاوز صعوبات القراءة ومشكلاتها أو الحد منها وهي كما يلي:
- استخدام القواعد التربوية والنفسية واللغوية لانتقاء النصوص التعليمية الملائمة لطبيعة كل مرحلة دراسية.
- مراعاة قدرات التلاميذ وميولاتهم وخبراتهم الحياتية الحقيقية.
- إدخال بعض عناصر الجذب كالرسوم والصور ومفتاح الكلمات في النصوص العلمية.
- مساعدة التلاميذ علي استيعاب اللغة الامازيغية وعدم الشعور بالإحباط عند وجود صعوبة في تعلمها.
- إعداد الخطط العلاجية لعلاج ضعف التلاميذ في قدرتهم اللغوية والنحوية من خلال إدراج حصص استدرائية.
- مراعاة الواقعية والقصدية في المهام اللغوية المتعلقة بمهارة القراءة، بحيث لا تتصف بالغموض أو الصعوبة.
- عدم إرباك التلاميذ بأكثر من أسلوب للتعلم في وقت واحد.

- زيادة التدريبات علي النصوص بأنواعها.
- الموازنة بين خبرات التلاميذ، والنصوص المعطاة لهم، خاصة في المراحل التعليمية الأولى " ابتدائي ومتوسط".
- تشجيع التلاميذ، وبث روح الثقة فيهم وزيادة دافعيتهم للعمل والانجاز عن طريق العمل الجماعي.
- زيادة تدريب التلاميذ علي القراءة عن طريق فهم النص واستخراج الأفكار الأساسية منه.
- تزويد النصوص بشكل عام بمزيد من عناصر الجذب والتشويق.
- تدريب المعلمين علي وضع التدريبات اللازمة لمهارة القراءة.
- تدريب التلاميذ بتقديم واجبات في القراءة.
- الالتفات الواعي من قبل المعلمين لمساعدة التلاميذ على عدم الخلط بين الفونيمات أثناء تعلم نطق مصطلحات أمازيغية.
- تشجيع التلاميذ وتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعليم لفهم النصوص والتعمق فيه.
- تحديد المستوي اللازم لنصوص القراءة بما يتماشى والقدرات العقلية للتلاميذ خاصة في مرحلة الابتدائي والمتوسط.
- محاولة عصنة التعليم بما يتماشى ومتطلبات العصر.
- تطوير طرق التدريس واستراتيجياته بما يناسب الواقع التعليمي.

المراجع

قائمة المراجع

1. المراجع باللغة العربية

- (1) الشرقاوي، أنور محمد. (2012). التعلم نظريات وتطبيقات، الطبعة 01، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو مصرية - القاهرة، ط 1.
- (2) إبراهيم اللبودي، منى. (2005). صعوبات القراءة والكتاب، تشخيصها واستراتيجيات علاجها، الطبعة 01، القاهرة [بدون دار نشر].
- (3) إبراهيم، عثمان. (2006). سيكولوجية النمو عند الأطفال، بدون طبعة، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- (4) إبراهيم، عثمان. (بدون سنة). الخلفية الأسرية ومعادلات التحصيل الدراسي، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 21، العدد 1-2، الكويت، جامعة الكويت.
- (5) ابن منظور. (بدون سنة). لسان العرب، معجم لغوي، بدون طبعة، بيروت، دار لسان العرب.
- (6) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم. (1993). لسان اللسان لسان العرب، ج 1، ج 2، ط 01، بيروت، دار الكتب العلمية.
- (7) أبو السميد، زاهية. (2007). أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على الغزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية - عمان - الأردن.
- (8) أبو النيل، محمد السيد. (1985). علم النفس الاجتماعي، بدون طبعة، بيروت، دار النهضة.
- (9) أبو جادو، صالح محمد علي. (2000). علم النفس التربوي، الطبعة 02، عمان - الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- (10) أبو علام، محمود رجاء. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة 04، بدون بلد نشر، دار النشر للجامعات.
- (11) أبو عليا، محمد مصطفى. (1989). اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، بدون طبعة، مصر، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- (12) أبو ندى، خالد محمود. (2004). التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من الغزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس ابتدائي، (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير لنقسم علم النفس)، كلية التربية - الجامعة الإسلامية.

- 13) اللقاني، أحمد حسين.(2004). سيكولوجية المهارات، الطبعة 01، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق للنشر.
- 14) أحمد عواد إبراهيم، أحمد.(1988).مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها، جمهورية مصر العربية.
- 15) أحمد محمد، عبد الخالق.(1991).الشخصية والصحة النفسية، الطبعة 01، أريد الاردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- 16) أحمد مختار، عمر.(1971).النشاط الثقافي في ليبيا من الفتح الاسلامي حتى بداية العصر التركي، بدون طبعة، بدون بلد النشر، مؤسسة تالوت الثقافية للطباعة والنشر.
- 17) أحمد، عبد الخالق.(1991).الدافع للانجاز لدى اللبنانيين من بحوث المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس، بدون طبعة، مصر.
- 18) أمعضشو، فريد.(2008).مجلة العرب الأسبوعي، بدون بلد نشر، بدون دار نشر.
- 19) أنسكوت، سكوبلر، ترجمة وتعريب صفوت، عبد الحميد إبراهيم.(1993).علم النفس الاجتماعي التجريبي، بدون طبع، بدون بلد نشر، مطابع جامعة الملك سعود.
- 20) باهي مصطفى، حسين، شلبي، إبراهيم.(1999).الدافعية نظريات وتطبيقات، الطبعة 01، مصر، مركز الكتاب للنشر.
- 21) برادة، هدى.(1974).الأطفال يقرأون، بدون طبعة، بدون بلد نشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 22) بركات، محمد أرزقي.(1991).التسرب المدرسي عوامله- نتائجه- طرق علاجه، بدون طبعة، العدد 03، بدون بلد نشر، مجلة الرواسي.
- 23) البطاينة، أسامة محمد.(2009).صعوبات التعلم(النظرية والممارسة)، بدون طبعة، عمان، الاردن، دار المسيرة.
- 24) بطرس، حافظ بطرس.(2008).المشكلات النفسية وعلاجها، الطبعة 01، عمان، الأردن، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 25) بن طه الصافي، عبد الله.(2000).عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز(دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،السعودية- أبها، المجلد الثاني، العدد الثاني.

- (26) بوزياني، الدراجي.(2010).القبائل الأمازيغية - أدوارها ومواطنها وأعيانها، ج1، الطبعة 04، بدون بلد نشر، بدون دار نشر.
- (27) بوطوطن، محمد الصالح.(1996).أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة،(رسالة مقدمة في علم اجتماع التنمية)، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- (28) بوعلاق،محمد. (2009).الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، بدون طبعة، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- (29) التوتير، إبراهيم عبد الحميد محمد.(2003). أسباب التأخر الدراسي لدى الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين،(رسالة ماجستير في العلوم التربوية)، قسم العلوم الإنسانية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- (30) الجرجاوي، زياد علي.(2002).التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه، الطبعة 02، القاهرة، مصر، أكاديمية الماهرون.
- (31) الجعافرة، عبد السلام يوسف.(2011).مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، الطبعة 01، عمان - الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- (32) جكاناز، براساد داس، ترجمة وتعريب فتحي عبد الحليم الشيخ، حنان.(2005). دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ(برنامج PREP العلاجي القائم على نظرية PASS للذكاء)، مصر، دار شتات.
- (33) جلجل، نصره محمد عبد الحميد.(2002).التعلم المدرسي(بحوث نظرية وتطبيقات تربوية في علم النفس التربوي)، بدون طبعة، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية.
- (34) قاسم، جمال مثقال.(2000).علم النفس التربوي، الطبعة 01، عمان، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- (35) جمعية أول نوفمبر.(1837 - 1954).تاريخ الأوراس ونظام التركيبة الاجتماعية والإدارية في أثناء فترة الاحتلال الفرنسي، بدون طبعة، باتنة - الجزائر، دار الشهاب.
- (36) دريدي، جهيدة.(2008).التصورات الاجتماعية للنجاح المدرسي لدى تلامذة الأقسام النهائية وعلاقتها بنتائجهم الدراسية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي ، جامعة الجزائر .
- (37) حافظ بطرس، حافظ.(2008).المشكلات النفسية وعلاجها، الطبعة 01، بدون بلد نشر ، دار المسيرة للنشر والطباعة.

- (38) حافظ، نبيل عبد الفتاح.(2000).صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، بدون طبعة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- (39) حافظ، نبيل عبد الفتاح.(2006).صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة 03، مصر، مكتبة زهراء الشرق.
- (40) حسن منسي (2001) :الصحة النفسية ،الصحة النفسية،دار الكندي للنشر والتوزيع ،أريد ،الأردن ط2.
- (41) حسين أبو رياش زهرية، عبد الحق.(2007).علم النفس التربوي،الطبعة01، عمان -الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (42) حسين اللقاني، أحمد.(2004).سيكولوجية المهارات،الطبعة 01، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق للنشر.
- (43) حسين اللقاني، أحمد، الجمل، علي أحمد.(1999).معجم المصطلحات التربوية المعروفة في التربية وطرق التدريس، الطبعة 02، القاهرة، عالم الكتب.
- (44) حليفة، عبد اللطيف محمد.(2000).دافع الانجاز، بدون طبعة، القاهرة، مصر، بدون دار نشر.
- (45) حمداوي، جميل.(2008). مقال حول اللغة الامازيغية واللغة العربية.
- (46) الحناوي، محمد صالح، سلطان، محمود سعيد.(1997).السلوك التنظيمي، بدون طبعة، الاسكندرية، الدار الجامعية.
- (47) خالد محمود أبو ندى.(2004).التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس ابتدائي، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير لقسم علم النفس، كلية التربية - الجامعة الاسلامية
- (48) خالد، عبد السلام.(2003).صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، (أطروحة ماجستير غير منشورة في الارطفونيا)، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر www.dsit.cerist.dz
- (49) خالد، عبد السلام.(2011-2012).دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة في الارطفونيا)، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر. www.dsit.cerist.dz
- (50) خالد، نور الدين.(1998).أنماط الأنساب والنجاح المدرسي، الجمعية الجزائرية للبحث في علم النفس ، العدد 7، الجزائر، بدون دار نشر.
- (51) خضر، عادل سعد يوسف.(1994).عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز، (رسالة ماجستير)، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

- (52) خطاب، محمد عمر.(2006).مقاييس في صعوبات التعلم، الطبعة01، عمان، الاردن، مكتبة المجتمع العربي.
- (53) الخطيب، جمال، الحديدي، منى.(2004).التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، الطبعة 02، عمان، الاردن، دار الفكر.
- (54) خليفة، عبد اللطيف محمد.(2000).الدافعية للانجاز، بدون طبعة، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- (55) خليل عباس ، محمد. (2006).مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة01، عمان، الأردن، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (56) الداود، إبراهيم داود.(1999).مشكلة الفاقد التعليمي، أسبابها وطرق معالجتها، العدد 3، عمان، مجلة التدريب والتنمية.
- (57) دريدي، جهيدة.(2008).التصورات الاجتماعية للنجاح المدرسي لدى تلامذة الأقسام النهائية وعلاقتها بنتائجهم الدراسية، (رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي)، جامعة الجزائر-2، الجزائر
- (58) دوسوسيور، فردينارد ، ترجمة يونيل يوسف عزيز.(1985).علم اللغة العام، بدون طبعة، بغداد دار آفاق عربية.
- (59) ديفيل وودريش، ترجمة وتعريب كريمان، بدير.(2005).القياس النفسي للأطفال، الطبعة01، القاهرة، عالم الكتب.
- (60) ديمون، أني.(2006).إجابات على أسئلتكم: الدسليكسيا(اضطرابات اللغة في الأطفال)، ترجمة وتعريب صادق، إيناس، الراعي، لميس، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.
- (61) الراجي، محمد.(2010- 2011).المعاملة الو الدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس للتعليم الابتدائي، (رسالة ماجستير علم النفس الطفل، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي)، المغرب.
- (62) راشد، علي.(2005).خصائص المعلم العصري وأدواره، بدون طبعة، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- (63) رشاد، عبد العزيز موسى.(1994).علم النفس الدافعي، بدون طبعة، القاهرة، دار النهضة العربية.
- (64) الرشدان، عبد الله زاهي.(2005).في اقتصاديات التعليم، عمان، الاردن، دار وائل.
- (65) الرفاعي، نعيم.(1997).الصحة النفسية، الطبعة 01، دمشق سوريا، دار النشر مطبعة طبرين.

- (66) رمضان، محمد.(1979).أصول التربية وعلم النفس، الطبعة 04، القاهرة، مصر دار الفكر العربي.
- (67) الريماوي، محمد عودة .(1994).سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية، الطبعة 01، عمان- الأردن، دار الشروق.
- (68) الريماوي،محمد عودة.(1998).في علم النفس الطفل، دارالشروق للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 1998.
- (69) زاهي الرشدان، عبد الله.(2005).التربية والتنشئة الاجتماعية، الطبعة01، الأردن، داروائل للنشر والتوزيع.
- (70) زايد، نبيل محمد.(2003).الدافعية والتعلم، الطبعة 1، القاهرة، مكتبة النهضة.
- (71) الزغلول، رافع.(2006).أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها، 3(4)، 115-127، الاردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية.
- (72) الزيأت، فتحي مصطفى.(2006).الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، الطبعة02، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات.
- (73) الزيأت،فتحي.(1998).المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج سلسلة علم النفس المعرفي، بدون طبعة، مصر،كلية التربيةجامعة المنصورة.
- (74) سالم، ياسمين، الفلاسي، وفاء.(بدون سنة).دور العزو في الصحة النفسية والجسمية، بدون طبعة، بدون بلد نشر، بدون دار نشر.
- (75) سامر جميل رضوان.(2001).الصحة النفسية، الطبعة 01، دمشق- سوريا، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (76) السرطاوي، زيدان أحمد، سيسالم، كمال.(1992).المعاقون أكاديميا وسلوكيا، بدون طبعة، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- (77) السرطاوي، عبد العزيز.(2009).تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، بدون طبعة، عمان، الاردن، دار وائل للنشر.
- (78) سرور، محمد.(بدون سنة).أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، بدون طبعة، بدون بلد نشر، دار الكامل للطباعة.

- (79) سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم.(2010).سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المنحة التعليمية بين التنمية والتثنية)، بدون طبعة، الإسكندرية، دار الوفاء.
- (80) سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم.(2012).الإرشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم، بدون طبعة، الاسكندرية، مصر، دار الجامعة الجديدة..
- (81) سهير كامل، أحمد.(1999).التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة 01، الأزاريطة، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.
- (82) سهير، كامل أحمد .(2001).التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة 01، الأزاريطة، الاسكندرية، مصر، بدون دار نشر.
- (83) السيد الشخص، عبد العزيز. (1992).التأخر الدراسي تشخيصه والوقاية منه، بدون طبعة، بدون بلد نشر، جزيرة العرب المعهد سين.
- (84) السيد عبد الحميد، سليمان السعيد.(2005).صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، استراتيجياتها)، بدون طبعة، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- (85) سيد عبد الحميد، سليمان السعيد.(2006).الديسليكسيا، رؤية نفس عصبية، الطبعة 01، القاهرة مصر، دار الفكر العربي.
- (86) السيد عبد الرحيم، فتحي.(1982).سيكولوجية الأطفال غير العاديين، الجزء 02، الطبعة 02، الكويت، دار القلم.
- (87) السيد عبيد، ماجدة بهاء الدين.(2009).صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، الطبعة 01، عمان، الاردن، دار صفاء.
- (88) سيف حسين، ابتسام.(2004).العزو السببي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة محافظة عدن،(أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس)، إريد- الأردن، جامعة اليرموك، الجمهورية اليمنية. www.dsit.cerist.dz
- (89) شحادة، صالح علي عبد الله.(1984).دراسة ظاهرة التخلف المدرسي، أسبابه وطرق مواجهته، (رسالة مقدمة في علم النفس)، جامعة منتوري- قسنطينة، الجزائر.
- (90) الشرقاوي، أنور محمد.(1987).سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الطبعة 02، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- (91) الشرقاوي، أنور محمد.(2012).التعلم نظريات وتطبيقات، الطبعة 01، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو مصرية.

- (92) أبو جادو، صالح محمد علي.(2000).علم النفس التربوي، الطبعة 02، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- (93) الصفدي، عصام حمدي.(2007).الإعاقة السمعية، بدون طبعة، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- (94) الطحان، محمد خالد، نشواتي، عبد المجيد.(1989).أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الامارات، مجلة كلية التربية، العدد 04، السنة 04، جامعة الامارات العربية.
- (95) طيبي، إبراهيم.(بدون سنة).خطة التوجيه المدرسي المعتمد في الجزائر، دورة في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية، دراسة نفسية تربوية بمرحلة التعليم الثانوي، الجزائر.
- (96) عباس، محمد خليل.(2007).مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة 01، بدون بلدنشر، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- (97) عبد الحفيظ مقدم.(1997).المديرون،الجزائر، مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني.
- (98) عبد الرحمن ابن خلدون.(1981).تاريخ العلامّة ابن خلدون، الجزء 02، الطبعة 01، بيروت- لبنان، دار الكتاب اللبناني.
- (99) عبد الرحمن عدس، توق، محي الدين.(1998).المدخل إلى علم النفس، الطبعة 05، عمان-الأردن، دار الفكر.
- (100) عبد الغفار، محمد عبد القادر.(1996).علم النفس التعلم، الطبعة02، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 9 شارع عدلي.
- (101) عبد الفتاح، كاميليا.(1975).استبيان مستوى الطموح، الطبعة 02، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- (102) عبد الفتاح، كاميليا.(1984).مستوى الطموح والشخصية، الطبعة02، القاهرة، دار النهضة العربية.
- (103) عبد الكريم الحاج، محمود أحمد.(2010).الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية- المفهوم- التشخيص- العلاج)، عمان، الاردن، دار اليازوري العلمية.
- (104) عبد اللطيف، محمد خليفة.(2000).الدافعية للإنجاز، بدون طبعة، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- (105) عبد الله ، معتز سيد ،خليفة عبد اللطيف محمد.(2000).علم النفس الاجتماعيبدون طبعة، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- 106) بن طه الصافي، عبد الله. (2000). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز (دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، السعودية- أبها .
- 107) عبد الله، هدى، العشاي، عبد اله. (2004). أطفالنا وصعوبات التعلم، الكتاب الأول، دمشق، سوريا، دار الشجرة.
- 108) عبد الهادي، نبيل، نصر الله، عمر، شقير، سمير. (2000). بطء التعلم وصعوباته، الطبعة 01، عمان، الاردن، دار وائل.
- 109) العتوم، عدنان، علاونة، شفيق الجراح، أبو غزالة، عبد الناصر أبو غزالة، معاوية. (2005). علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق"، بدون طبعة، الأردن، عمان، الاردن دار المسيرة.
- 110) عجاج، خيرى المغازي. (1998). صعوبات القراءة والفهم القرائي، بدون طبعة، المنصورة - جمهورية مصر العربية، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- 111) عدس، عبد الرحمن. (1998). علم النفس التربوي، بدون طبعة، عمان، دار الفكر.
- 112) عدس، محمد عبد الرحيم. (1998). صعوبات التعلم، الطبعة 01، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 113) عدس، عبد الرحمن، القطامي، يوسف. (2003). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، الطبعة 01، القاهرة، مصر، دار الفكر.
- 114) العدل، عادل محمد. (2011). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، الطبعة 01، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- 115) عطية، عز الدين جميل. (1999). تفسير الناس للسلوك والموافق من منظور علم النفس المعاصر ، الطبعة الأولى، بدون بلد نشر، عالم الكتب.
- 116) العزة، سعيد حسني . (2001). الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة، الطبعة 01، الأردن، مطبعة الأرز.
- 117) عطوي، جودت عزت. (2015). أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، الطبعة 01، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 118) عطية، عز الدين جميل. (1991). تفسير الناس للسلوك والموافق من منظور علم النفس المعاصر، الطبعة الأولى ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية، عالم الكتب.

- (119) العفيف، فيصل.(بدون سنة).إضطرابات النطق واللغة، بدون طبعة، بدون بلد نشر، مكتبة الكتاب العربي.
- (120) عقون، العربي.(بدون سنة).الامازيغ عبر التاريخ - نظرة موجزة في الأصول والهوية، بدون طبعة، بدون دار نشر.
- (121) علاونة، ربيعة.(2001).أساليب الإسناد ومركز التحكم وعلاقتها بجناح الأحداث، رسالة ماجستير
- (122) علوان، أحمد، المحاسنة، رندة.(2011)، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ط 4.
- (123) تعوينات، علي.(1992).صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة، دراسة ميدانية، الطبعة 01، بن عكنون، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- (124) راشد، علي.(2002).خصائص المعلم العصري وأدواره، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
- (125) عواد أحمد، أحمد.(1999).مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال - مقاييس واختبارات، الطبعة 01، الاسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر.
- (126) عودة، محمد.(1972).صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه، الحلقة 3، جامعة الجزائر، قسم الفلسفة.
- (127) عوض الله، سالم محمد.(2003).صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، الطبعة 01، الأردن، دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع.
- (128) عوض الله، سالم محمد، الشحات، مجدي، عاشور، محمد ، أحمد، حسن.(2003). صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، الطبعة 02 ، عمان - الأردن، دار الفكر.
- (129) عوض الله سالم، محمود.(2006).صعوبات التعلم(التشخيص والعلاج)، الطبعة 02، عمان، الاردن، دار الفكر.
- (130) غباري، أحمد ثائر.(2008).الدافعية النظرية والتطبيق، الطبعة 01، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (131) غباري، ثائر، أبو شندي، يوسف، أبو شعيرة، أبو شعيرة، جرادات، نادر.(2013). أنماط الغزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغير الجنس وحرية التخصص، القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، www.dsit.cerist.dz.
- (132) غريب، عبد الكريم.(1991). التخلف الدراسي، دار الخطابي، الطبعة 01، الدار البيضاء، المملكة المغربية.
- (133) فاخر، عاقل.(بدون سنة). معجم علم النفس، الطبعة 04 ، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.

- (134) فاخر، عاقل. (1982). معالم التربية، بدون طبعة، بيروت، دارالعلم للملايين.
- (135) فاروق عبد الفتاح، موسى. (1987). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، الطبعة 03، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- (136) الفشل الدراسي. (1996). العدد 15، سبتمبر، بدون بلد نشر، بدون دار نشر.
- (137) فهمي الزبيد، نادر. (2003). التعلم والتعلم الصفي، الطبعة 01، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- (138) فهمي، مصطفى. (1975). أمراض الكلام، بدون طبعة، القاهرة، مصر، دار مصر للطباعة.
- (139) قلاب، صليحة زوجة قزادري. (2012-2013). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة، (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأرطوفونيا)، جامعة الجزائر 2-، الجزائر.
- (140) القاضي، يوسف مصطفى. (2004). دور الأخصائي في المجال المدرسي، بدون طبعة، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- (141) قحطان، أحمد الظاهر. (2005). مدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة 01، عمان، الاردن، دار وائل.
- (142) قشقوش، إبراهيم، طلعت، منصور. (1997). دافعية الانجاز وقياسها، بدون طبعة، بدون بلد نشر، مكتبة الانجلو مصرية.
- (143) قطامي يوسف، عدس عبد الرحمن. (2002). علم النفس التربوي، بدون طبعة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- (144) قطامي، نايفة. (1999). علم النفس المدرسي، الطبعة 02، عمان، الاردن، دار الشروق.
- (145) قطامي، نايفة. (1992). أساسيات علم النفس المدرسي، الطبعة 01، عمان، الشروق، بدون دار نشر.
- (146) كامل، محمد علي. (1996). سيكولوجية الفئات الخاصة، بدون طبعة، جامعة طنطا، كلية التربية.
- (147) الكنان، ممدوح عبد المنعم، الكندري، أحمد محمد مبارك. (1995-1416). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، الطبعة الثانية، بدون بلد نشر، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- 148) كوافحة، تيسير مفلح.(2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، الطبعة 01، عمان، الاردن، دار المسيرة.
- 149) الكوخي، محمد.(2014). سؤال الهوية في شمال إفريقيا- إفريقيا الشرق، بدون طبعة، الدار البيضاء، المغرب، بدون دار نشر.
- 150) اللبودي، منى إبراهيم.(2005). صعوبات القراءة والكتابة، الطبعة 01، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- 151) متولي خضر، عبد الباسط.(2005). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، بدون طبعة، بدون بلد نشر، دار الكتاب الحديث .
- 152) مثقال قاسم، جمال.(2000). علم النفس التربوي، الطبعة 01، عمان، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 153) مجدي، أحمد، عبد الله، محمد.(2003). علم النفس التربوي: بين النظرية والتطبيق، بدون طبعة، بدون بلد نشر، دار المعرفة الجامعية.
- 154) مجدي، عزيز إبراهيم.(1989). مناهج البحث العلمي في علوم التربية، بدون طبعة، القاهرة، دار الوزان للطباعة والنشر.
- 155) مجلة التربية.(1998). ، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 126.
- 156) المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية.(1998). مجلة علمية متخصصة، ج 01، الجزائر، منشورات جامعة الجزائر.
- 157) مجلة جروح العيون.(2017). الفشل الدراسي أسبابه وعلاجه، العدد السابع سبتمبر، الأردن، بدون دار نشر.
- 158) مجلة كلية التربية.(2001). ج 3، العدد 25 جامعة عين شمس، مكتبة زهراء الشرق.
- 159) مجلة نافذة على التربية.(2002). العدد 46، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- 160) مجمع اللغة العربية.(1972). المعجم الوسيط، ج 1، ج 2، بدون طبعة، القاهرة، مطابع دارالمعارف.
- 161) محمد بوعلاق.(2008). الموجه في الاحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، دار الأمل للطباعة والنشر.
- 162) الطحان، محمد خالد ، وعبد المجيد نشواتي.(1989). أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الامارات، العدد الرابع، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات العربية.

- 163) خطاب، محمد عمر. (2006). مقاييس في صعوبات التعلم، الطبعة 01، بدون دار نشر، مكتبة المجتمع.
- 164) الحناوي، محمد صالح الحناوي، محمد حسن، راوية. (2000). السلوك التنظيمي، الطبعة 01، جامعة الاسكندرية، كلية التجارة.
- 165) الأبرشي، محمد عطية. (1986). التربية الإسلامية وفلاسفتها، بدون طبعة، مصر دار إحياء الكتب العربية.
- 166) محمد محمود، بن يونس. (2009). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، الطبعة 01، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 167) أبو عليا، محمد مصطفى. (1989). اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- 168) محمد مصطفى أبو عليا. (1989). اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 169) محمود بن يونس، محمد. (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، الطبعة 01، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 170) منسي، محمود عبد الحليم. (2003). التعلم (المفهوم ، النماذج ، التطبيقات)، الطبعة 01، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية.
- 171) مرسي، محمد منير. (1984). الضعف في القراءة، علاجه، وتشخيصه، بدون طبعة، القاهرة، دار الكتاب للنشر والتوزيع.
- 172) باهي، مصطفى حسين، شلبي إبراهيم، أمينة. (1991). الدافعية نظريات وتطبيقات، الطبعة 01، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- 173) معتز سيد، عبد الله، خليفة عبد اللطيف، محمد. (2000). علم النفس الاجتماعي، بدون طبعة، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 174) ملحم، سامي محمد. (2003). صعوبات التعلم، عمان، الاردن، دار المسيرة.
- 175) المنجد الإعدادي. (1982). الطبعة 05، بيروت لبنان، دار المشرق.
- 176) منسي، حسن. (2001). الصحة النفسية، الصحة النفسية، الطبعة 02، أريد- الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- 177) منسي، محمود عبد الحليم. (2003). التعلم (المفهوم، النماذج، التطبيقات)، الطبعة 01، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو مصرية.

- 178) منصور، طلعت وقشقوش، إبراهيم. (1979). دافعية الانجاز وقياسها، الطبعة 01، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 179) المنيزل، عبد الله فلاح، والعبد اللات، سعاد. (1990). موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي، دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين وتحصيليا والعاديين مجلة دراسات، العلوم التربوية، 3504-3516، الجامعة الاردنية.
- 180) موسى، فاروق عبد الفتاح. (1987). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، الطبعة 03، مكتبة النهضة المصرية.
- 181) ميخائيل معوض، خليل. (2000). القدرات العقلية، الطبعة 01، الإسكندرية- مصر، دار الفكر الجامعي.
- 182) نادر فهمي الزيود وآخرون. (2003). التعلم والتعلم الصفي، الطبعة 01، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- 183) نبيل عبد الهادي. (2009). استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، الطبعة 01، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 184) النحاس، محمد محمود. (2006). سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة، بدون طبعة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 185) نشواتي، عبد المجيد. (1984). علم النفس التربوي، بدون طبعة، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- 186) نشواتي، عبد المجيد. (1985). علم النفس التربوي، الطبعة 02، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان.
- 187) نصره، محمد، جلجل، عبد المجيد. (1995). العسر القرائي، الطبعة 02، القاهرة، مصر مكتبة النهضة المصرية.
- 188) الهابس عبد الله بن عبد العزيز بن محمد. (2000). الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب، العدد 16، جامعة قطر، حولية كلية التربية.
- 189) الوافي. (1990). معجم وسيط للغة العربية، بدون طبعة، لبنان، مكتبة لبنان.

- 190) الوقفي، راضي.(2003).صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي)، الطبعة 01، عمان ، الأردن، كلية الأميرة ثروت.
- 191) الوقفي، راضي.(2009).صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة 01، عمان، الأردن، دار المسيرة.
- 192) الوقفي، راضي.(2011).صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة 02، عمان - الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 193) ياسمين سالم وفاء الفلاسي.(بدون سنة).دور العزو في الصحة النفسية والجسمية.
- 194) يوسف، إبراهيم سليمان عبد الواحد.(2010).صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية، القاهرة- مصر، مكتبة الانجلو مصرية.

2.المراجع باللغة الاجنبية

- 1) Kukla.A1972 :Attribution determinants of achievement ,of pers .And Soc .psy .vol.21
- 2) Alain Cercle(2005) psychologie socail ,2 eme edition Dunod ,paris
- 3) Alan Hirvela (1996): “ Reader-Response Theory and ELT “., See, Hera, Speak, Click, Heinemann, The Invicat Press, London, U.K.
- 4) American Educational Research Association (1995): “Reading Recovery “, San Francisco, April, U.S.A.
- 5) Band ,M (1996):Attributional style and its relationship to achievement motivation, J.of psy.vol 24, N. 2.
- 6) Bar-tal, D.and Guttman, J.(1981): Acomparision of teachers , pupils, and parents attributions regarding pupils academic achievements, Edu.Psy.vol.51.
- 7) Compas Yves (1991): representation de soi et reussite scolaire , in les representation de soi. Developpment s Dynamiques , Conflits, sous la dir, de Roger perron, Edition Prval Toulouse, France.
- 8) Conseil supereur de leducation (1996): integration des eleves handicapes et en difficulte. Mise en gard du Conseil, Quebec.
- 9) Dennis Wilhoit: (1996) : “Helping Students Help Themselves “. English Language.
- 10) Echenne .B,(2002) La genetique dans la dyslexie,Masson,Paris.
- 11) Ericson, - Britta : (1990): “ Aspects on Literacy “ ., Linkoping Univ. (Sweden). Dept of Education and Psychology.
- 12) Gass, -Susan-M; Sewlinker,- Larry (1993): “ Language Transfer in Language Learning”., Country of Publication, Pennsylvania, U.S.A.
- 13) Heider .F.(1958):The Psychology of interpersonal relations .New York.Wiley.
- 14) Hiebert .E et al(1984):Childrens attribution for failure and Success in different aspects of reading. J. of Edll. Psy. Vo.76.

- 15) Humecter .Wall .l'école peut-elle se considérer partie du problème de l'échec ?In Echec a l'école .Echec de l'école.
- 16) Kukla, A. &Scher, H. (1986).Varieties Of Achievement Motivation. Psychological Review, 93(3), 378-380..
- 17) Kukla.A1972: Attribution determinants of achievement, ofpers .And Soc .psy .vol.21
- 18) Laurinen, Leena; Kauppinen, - Anneli : (1988) : “Problems in Language use and comprehension ” Finnish Association for Applied Linguistics “ .
- 19) Macdonald, - c. – A. (1992) : “English Language skills Pretoria (South Africa) .
- 20) Mc callghan, L, (1983) : Effects of achievement motivation and success /failure on attribution .expectancies.and performances On Et pSyhomotor task.Perceptual and motor skills, No.56.
- 21) Ministere de l'education (1999) : politique de l'adaptation scolaire, une ecole a tous les eleves, Quebec.
- 22) Murray, S. (1997): Attribution, of success and failure and its relation ship to selfesteem and Achievement Motivation Scandinavian, J.of Edll.Res. vol.NO.3.
- 23) Murray. H. (1983) Explorations in personality New York. Oxford. N2.1986.
- 24) Norbert Sillamy (1994): dictionnaire de psychologie du control , les croyances internes et externes, presse universitaire de Grenoble, France.
1. Connor, - Rolanda-E; Notari- Syverson,- Angela (1995): “Ladders to Literacy “ ., Country of Publication, Pennsylvania, U.S.A
- 25) 20.Pain, Jacques (2003) Penser la pédagogie, Vigneaux, Matrice.
- 26) Person, T, (1987): Differences in attribution , achievement motivation, and achieving styles among female and male engineers in the aerospace industry,D.A.I. vol.47(2-A).
- 27) Rod Webb (1991) : Curriculum and Textbooks Department , Qatar.
- 28) Rod Webb (1996) : “Preparatory Training Course “, Curriculum and Textbooks Department, Qatar.
- 29) Rod Webb(1992) : “ Crescent Orientation Course”., Curriculum and Textbooks Department, Qatar.
- 30) Senger –chrolles .L,Cole.P(2006) Lecture et dyslexie,Approche cognitive,Dunod ,Paris.
- 31) Sherer, S, (1990): Attribution style and academic school performance: A study of mothers and their children.D.A.I.vol.50(10-B).
- 32) Spencer, J.(1983): Achievement and achievement motives, W.H.Freeman and company.
- 33) Tollhey, C et Villemez, J.(1980) : Ability attribution as a result of variable effort and achievement motivation , J.ofpers.And soc .psy.vol .38.No.2.
- 34) Vallarand, Robert et Bouffard, Léandre ,1986k concept et théories en attribution. Revue québécoise de psychologie.vol.6. N2.1986
- 35) Veronica leuprecht, 2007, Attribution causales détermine les succès et leurs difficultés, Mémoire présenté comme exigence Partielle de la maîtrise en éducation, université de Québec àMontréal..
- 36) Weiner .B, 1985, an attribution theory of achievement motivation and emotion psychological review 92 (4) 548-573.

- 37) Weiner.B.(1989).causal ascriptions and achievement locus of control .conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control .in journal of personality and social psychology 21.
- 38) Wilfredo Sequera(1995) : “Construct Validity in Reading Tests “., English Language Forum, Vol. 33, No. 1 , January, U.S.A.
- 39) Yue Mei-Yun (1991) : “Systemic-Functional Grammar and the Teaching of EFL Reading”., English Language Forum, Vol. xxix, No.1 ,January ,U.S.A.,Crescent Orientation Course “.
- 40) Echenne ,B,(2002).la genetique dans la dyslexie,misson, paris.
- 41) Senger-charolles.l,cole,p.(2006).lecture et capacite metalinguistique, paris,puf .
- 42) Pialoux.p.(1995).precis d'orthophonie.ed.massion.pari.Neslsenr.f;(1981) le développement de la soudabilité chez -l'enfant .éd .g.rousseau.
- 43) SHARY NEUWIRTH,M.ED.OTH ERS.(1993):U.S departement of health and human services public health service national intitutes of health national institute of mental health nih publication NO. 93-3611.
- 44) strain.a.and kyou. k. (1997): relation ship of maternal employment statu and sport for resilience child rol:141.N.1
- 45) Van hout.Estienne(1998).dyslexie edition.paris.

المواقع الالكترونية.

- www.conalblog.com 10:25 يوم 20.05.2021
- www.lecheescolaire.com 15:52 يوم 26.06.2020 (1
- <https://m.Facebook.com/permalink28-09-2019:18:05>
- http://www.arabicwata.org/Arabic/The_WATA_Library/Research_Papers_and_Studies/Excerpts_from_Papers/2004/march/research4.html
- 30-12-2020 www.almaany.com 21:20 يوم على الساعة

الملاحق

الملحق رقم (01)
النموذج التشخيصي لصعوبات قراءة اللغة الأمازيغية

Pari, 16 deg yebrir 1945

I kemm a yemma-inu

Aîasayasegmiri\$ ad am-in-arui\$ tabrat d ta\$ezzfant. Mi arateddu\$ di Pari, ttêulfu\$ amzuntelliv \$ertama-w, tejguglev \$eryiri-w. amzunnteddu s leeqel, am wasmiakkenninleêû, timeddiyin, abrid-abrid d tama n ubrid n tmacint, di Radès. Teskerkirev ivarren-im di tseêabin-im. Tesburrev ta\$nost \$ef tuyat-im. Maca taîûucin-im, am tidak n teqcict tameééyant, îûrcent, êercent, acemma u rasent-irûê. Walant kra yellan : igenni, tamurt. Nger di talwit i d-ttarwen yijeeoigen n wurtiyen. Talwit-nni, terna-d \$er tin i d-yettrusun seg yigenni.



Mi ara d-ttmekti\$, i\$elli-d fell-i leêzen, acku ur cukke\$ ara ad a\$-tettunefk tegnit ad nu\$al ad nelêu am way iêeddan. Ur zmire\$ ara ad d-mekti\$ axxam-nni-nne\$ n Radès mebla ma ççurent-d wallen-iw d imeîi. Yeççur d aktayen, kra lhan, kra diri-ten, \$as ulama d wid n dir i yugten. Aktayen, xelven am wakken ara texlev tizedt d teréeg. Akka i d iman n uxxam-nni.



Yemma taênint, tēbbav ayen iēbba yifker, maca kemm d adrar n ssber. Èèer belli ggumma\$ ad ttu\$ teméi-w, asmi akken tteckunîuve\$ deg yijufar-im. Tugna-m, tezde\$-iyi lecfar, d timezgit maççi d tinebgit. Anda ddi\$, teddiv yid-i. Tezgiv yid-i am uzwuttneffise\$, ûmaulac-it ad mmte\$.

Amektettiliv deg wussan-a n tefsuticubananebdu? Kra n leṭabyellanitezzi-d alama d \$ur-wen kemm d baba. Xemsin n yiseggasen ay-a, kunwi d agrireb. Limer d leb\$-i-k ay ul, yuwev-d yimir deg aratesgunfum. Maca, ad as-tiniv, ulayiwen deg warraw-nwen, d taqcict, d aqcic, ur t-tufim \$eryidis-nwen.

\$as teknatiddi-m, \$as yekmecwudem-im, \$as ccibyessa \$efuqerru-im am udfel, mazal teñurrec deg-m tudert, tettbantumert \$efwudem-im, tetteggiv-d seg wallen-im am waman mi arad-teff\$en seg u\$balu.

Ma yella deg-ne\$ uéar n tmedyazt ne\$ kra n yixef n téuri, nekk d ĩawes, seg-m kani a\$id-yekka. Kullec, seg-m i d-yekka. D kemmi a\$id-yessawvenizen n tmurt-nne\$ d yizen n widimevlen deg-s. Maca cc\$el-imurifukkara. Yal mi d-yeêderadxedme\$ kra, zgi\$ ttarra\$-n \$ur-m iwakkenadiyi-tēiwnev. Tuwi-d ad tariv ayen i wumi tecfiv. Ur ferren ara ger waktayen-im. Aru-ten am wakken i d-ttasen d wakken i asen-têulfav. Zri\$ ur yeshil ara. Maca ur as-ttanef ara i teméi-m d wayen akk teddrev di tmurt n Leqbayel ad ten-t\$umm takka n tatut. Aîas n temsirin i yeffren dixel-nsen. Ayen ara taruv ad yeqqim \$ur-i, ur ittnuzu, ur irehhen. Di leṇna-am a yemma taênint, a\$-iyi awal.

Qqim di lehna a yemma.

Mmi-m, Jean-Lmuhub

الملحق رقم (02)
إستمارة التحكيم

جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر -2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس.

تخصص علوم التربية.

- اسم ولقب الأستاذ:

- التخصص:

- الدرجة العلمية:

- مكان العمل:

استمارة التحكيم

أستاذي الفاضل - أستاذتي الفاضلة

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص "علوم التربية" نقوم بدراسة

علمية حول: "صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعلاقتها بعوامل عزو و النجاح و

الفشل الدراسي و دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط".

نضع بين أيديكم مجموعة من المقاييس من أجل إبداء رأيكم حول مدى صدق

الفقرات و ملائمتها لموضوع دراستنا المذكور أعلاه، وذلك باقتراح بعض الملاحظات

حول البنود التي ترونها غير واضحة أو غير ملائمة لموضوع بحثنا، لذا نلتمس منكم

أساتذتي الأفاضل أن تحكموا على هذه المقاييس ولكم حق التصرف فيها أو تغيير

عباراتها وفقا لما ترونه مناسبا، ولكم منا جزيل الشكر.

أنجشايري حفيظة

التعريف الاجرائي لعزو النجاح والفشل الدراسي: يقصد بعزو النجاح والفشل الدراسي قيام تلميذ السنة الرابعة متوسط بإنساب نجاحه أو فشله الدراسي إلى جانب أو أكثر من الجوانب التالية: القدرة- الجهد - المادة الدراسية - الاختبار - الحظ - المعلم - المزاج ويقاس بمدى استجابة التلميذ على هذا المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح وعزو الفشل الدراسي) من إعداد الباحث " عبد الله بن طه الصافي" (2000)

- يعتبر المقياس بصورتيه من إعداد " عبد الله بن طه الصافي" لقد تضمن بناء هذا المقياس عدد من الخطوات وهي:

- تم تحديد الهدف من المقياس على أساس إعداد صورتين، إحداهما تقيس الجوانب التي يعزوا إليها الطلاب المتفوقين دراسيا نجاحهم وتفوقهم الدراسي، والصورة الأخرى تقيس الجوانب التي يعزوا إليها الطلاب المتأخرين دراسيا تأخرهم وفشلهم الدراسي.

- تم اعتماد استمارة لاستطلاع رأي الطلاب بكلية جامعة الملك خالد وطلاب كليات المعلمين على عينة بلغ قوامها (185) طالبا عن عزو المتفوقين والمتأخرين دراسيا للنجاح والفشل الدراسي مثل

- مقياس سيمون وفيذر (1973).

- مقياس العزو من إعداد محمد أبو عليا (1989).

- مقياس سيلجمان وآخرون (1990).

- اختبار الأسلوب العزويلشرير (1990).

- قام الباحث بوضع عدد من المفردات بناء على التعريف الإجرائي لكل جانب عزوي مستعينا بالمقاييس والدراسات السابقة، وقد بلغ عددها (50) مفردة.

- قام الباحث بحساب صدق المقياس أولا بحساب صدق المحكمين، فقد قام بعرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي، الصحة النفسية بقسم علم النفس بكلية التربية وكلية المعلمين بأبها، حيث قدمت إليهم مفردات المقياس وجوانبها مع وضع التعريفات الإجرائية لها وبناء على تعديلات الأساتذة تم حذف عدد (3) مفردات وأصبح المقياس يتكون من (47) مفردة.

- قام الباحث بحساب الصدق الظاهر، حيث قام بتطبيق المقياس بصورتيه على عينة استطلاعية من الطلاب المتفوقين دراسيا من طلاب كلية التربية بأبها بلغ قوامها (50) طالبا وكذلك طبق على عينة من الطلاب المتأخرين دراسيا بلغ قوامها (50) طالبا، واتضح أن التعليمات الخاصة بمقياس العزو بصورتيه ملائمة وأن العبارات تتميز بالوضوح وسهولة الفهم، وبعد مراجعة مفردات المقياس مراجعة نهائية تم حذف عدد (05) مفردات وأصبح المقياس يتكون من (42) مفردة.

- قام الباحث بحساب الصدق المرتبط بالمحك، حيث استعان بمقياس العزو من إعداد محمد مصطفى أبو عليا (1989) كمحك خارجي للمقياس الحالي وتم حساب معاملات الارتباط بين المقياسين:

معامل الارتباط (لمقياس عزو النجاح) = 0.78

معامل الارتباط لمقياس عزو الفشل = 0.75

- قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة المقياس بفواصل زمني قدره عشرون يوما، حيث وجد أن معامل الارتباط بين درجاتهم في المرة الأولى ودرجاتهم في المرة الثانية هو:

- معامل الارتباط (لمقياس عزو النجاح) = 0.81 (دال عند 0.01).

- معامل الارتباط (لمقياس عزو الفشل) = 0.77 (دال عند 0.01).

- قام الباحث بحساب ثبات المفردات، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل مفردة على حدى ودرجاتهم الكلية على البعد الذي تنتمي إليه.

- **المقياس في صورته النهائية:**

يتكون مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح- عزو الفشل) من (42) مفردة، وعدد أرقام مفردات كل جانب من جوانب المقياس أما طريقة إجابة المقياس فكانت بتصميم ورقة إجابة خاصة على طريقة ليكرت (تنطبق تماما، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقا).

جدول رقم (02) يوضح جوانب مقياس العزو بصورتيه وعدد أرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو"

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	07	39-35-30-25-23-13-1
الجهد	07	36-31-26-14-12-7-2
المواد الدراسية و الاختبار	07	40-34-27-21-15-8-3
المعلم	07	42-37-28- 22-16-9-04
الحظ	07	38-33-24-20-18-11-6
المزاج	07	41-32-29-19-17-10-5

جدول رقم (03) يوضح اتجاهات المفردات على مقياس عزو النجاح الدراسي:

تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماما
5	4	3	2	1

جدول رقم (04) يوضح اتجاهات مفردات على مقياس عزو الفشل الدراسي:

تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماما
1	2	3	4	5

(الصافي، 2000، ص 89).

2. مقياس الدافعية للإنجاز : من إعداد "هرمانز" ترجمة وتعريب فاروق عبد الفتاح موسى، اعتمد في صياغته على الصفات العشر التي يتميز بها مرتفعي على منخفضي التحصيل وتتمثل هذه الصفات فيما يلي: مستوى الطموح - سلوك تقبل المخاطر-الحراك الاجتماعي - المثابرة -توتر العمل -إدراك الزمن - التوجه للمستقبل - اختيار الرفيق -سلوك التعرف -

سلوك الانجاز، قام فاروق عبد الفتاح موسى (1987) بترجمته للغة العربية وتكييفه على البيئة العربية (موسى عبد الفتاح، 1987، ص 08)، يحتوي المقياس على (28) فقرة، (09) فقرات سالبة و(19) موجبة، تتمثل الفقرات السالبة في الفقرات (01-03) وباقي الفقرات موجبة، كما تتضمن خمس عبارات (أ- ب- ج- د- هـ) وأربع عبارات (أ- ب- ج- د) وأمام كل عبارة قسمين، وعلى التلاميذ أن يختاروا والعبارة التي يرو أنها تطابقهم وذلك بوضع علامة () داخل القوسين، وأن لا يتعدى أكثر من إجابة واحدة.

ثبات الاختبار

- تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ

- وبلغ معامل الثبات (لعينة البنين) $0.802 =$

- معامل الثبات لعينة (البنات) $0.642 =$

- بلغ معامل الثبات (للعينة الكلية) $0.761 =$

- بطريقة التجزئة النصفية

- بلغ معامل الارتباط (لعينة البنين) $0.871 =$

- بلغ معامل الارتباط (لعينة البنات) $0.829 =$

- بلغ معامل الارتباط (للعينة الكلية) $0.867 =$

(موسى عبد الفتاح، 1987، ص 09).

- تساؤلات الدراسة

- هل يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الامازيغية؟

- هل توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية والتحصيل الدراسي (ناجح-

فاشل)؟

- هل توجد علاقة بين العوامل الخارجية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة

متوسط؟

- هل توجد علاقة بين العوامل الداخلية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة

متوسط؟

- هل توجد علاقة بين العوامل الخارجية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة

متوسط؟

- هل توجد علاقة بين العوامل الداخلية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

- هل يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

- هل يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

- هل توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة؟

- هل توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2. فرضيات الدراسة

- يعاني تلاميذ السنة الرابعة متوسط من عدة صعوبات في تعلم قراءة اللغة الأمازيغية.

- توجد علاقة بين صعوبات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية والتحصيل الدراسي (ناجح- فاشل)

- توجد علاقة بين العوامل الخارجية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- توجد علاقة بين العوامل الداخلية وعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- توجد علاقة بين العوامل الخارجية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- توجد علاقة بين العوامل الداخلية وعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

- يوجد تباين في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- يوجد تباين في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة.

- توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم : علوم التربية

تخصص: علوم التربية

الاسم: الجنس:- ذكر - أنثى - أنثى

معدل الفصل الأول في اللغة الامازيغية : اسم المؤسسة التعليمية:

عزيزي التلميذ نحن بصدد إجراء دراسة علمية تحت عنوان "صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعلاقتها بعوامل عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، ونقوم بالبحث عن أسباب النجاح الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب، نرجو منك قراءة كل عبارة منها بدقة، ووضع علامة (X) في أحد الأعمدة الأربعة أمام كل عبارة، نرجو أن يأتي اختيارك معبرا عن حالتك أنت فقط، فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع أحد على إجابتك فهي سرية ولن تستخدم هذه البيانات إلا لغرض البحث العلمي فقط.

مقياس عزو النجاح الدراسي

الرقم	هذه العبارة تنطبق علي	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		ملاحظا
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	لقد نجحت في دراستي بسبب تمثلي بقدرة كبيرة على الفهم .					
2	الجهد الكبير الذي بذلته طول العام الدراسي.					
3	لأنني أحب المواد التي أدرسها.					
4	مساعدة أساتذتي لي في فهم الدروس الصعبة.					
5	لأنني أثق في نفسي في أثناء أداء الاختبار					
6	لأنني أتوصل للإجابة					
7	لأنني أمضي ساعات طويلة في استذكار دروسي					
8	بسبب وضوح أسئلة الاختبار					
9	يشجعني أساتذتي على التفكير وإثارة الأسئلة					
10	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي.					
11	لأنني من المحظوظين.					
12	لاستمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح.					
13	لأنني قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار.					

					بسبب الجهد والمثابرة.	14
					لأنني أجد سهولة في فهم المواد التي أدرسها.	15
					بسبب موضوعية الأستاذ في تقدير الدرجات.	16
					لا أشعر بالقلق والتوتر أثناء أداء الاختبار.	17
					لأسباب لا أستطيع تحديدها.	18
					بسبب تمتعي بحالة مزاجية جيدة في أثناء الاختبار.	19
					لأن النجاح يعتمد على الحظ الجيد	20
					بسبب وضوح أسئلة الاختبار.	21
					أساتذتي يعاملونني معاملة طيبة.	22
					لأنني أثق في قدرتي على التحصيل	23
					بسبب حسن الحظ.	24
					لدي القدرة على تحقيق النجاح.	25
					لأنني أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.	26
					لأنني لا أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.	27
					عدم تحيز الأساتذة لبعض الطلاب.	28
					لأنني لم أكن عصيبا في أثناء أداء الاختبار.	29
					لأنني عادة ما أنجز اختباراتي بكفاءة .	30
					لأنني أبذل كل جهدي لكي أكون في مقدمة زملائي.	31
					بسبب شعوري بالسعادة في أثناء مذاكرة دروسي.	32
					بسبب توافر الحظ لي.	33
					لأنني أشعر بالثقة في قدراتي العقلية.	34
					لأنني أحرص على المذاكرة بحيوية ونشاط وانتظام.	35
					بسبب كفاءة أساتذتي.	36
					لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ الجيد.	37
					بسبب قدرتي على عدم النسيان.	38
					لأن أسلوب عرض المواد الدراسية جيد.	39
					لأنني لا أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار.	40
					بسبب اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية.	41

مقياس عزو الفشل الدراسي

لرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضح	
01	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم					
02	قلة الجهد الذي بذلته طوال العام الدراسي					
03	لأنني لا أحب المواد التي أدرسها					
04	لأن أساتذتي لم يساعدوني في فهم الدروس الصعبة					
05	ليس لدي ثقة في نفسي أثناء أدائي للاختبار					
06	لأنني لا أتوصل إلى الإجابة الصحيحة إلا بالصدفة					
07	لقلة الساعات التي أمضيها في استذكار دروسي					
08	غموض أسئلة الاختبار					
09	أساتذتي لا يشجعوني على إلقاء الأسئلة					
10	أشعر بالضيق والملل عند استذكار دروسي					
11	لأنني لست من المحظوظين					
12	عدم استمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح					
13	لأنني غير قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار					
14	بسبب قلة الجهد والمثابرة طوال العام الدراسي					
15	لأنني أجد صعوبة في فهم المواد التي أدرسها					
16	عدم موضوعية أستاذي في تقديم الدرجات					
17	لأنني أشعر دائما بالقلق والتوتر					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها					
19	بسبب عدم تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار					
20	لأن الفشل يعتمد على الحظ السيء					
21	بسبب غموض الأسئلة					
22	لأن أساتذتي يعاملونني معاملة سيئة					
23	لأنني لا أثق بقدرتي على التحصيل					
24	بسبب سوء الحظ					
25	ليس لدي القدرة على تحقيق النجاح					
26	لا أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به					
27	أعاني من كثرة المواد التي أدرسها					
28	تحيز أساتذتي لبعض الطلاب					
29	لأنني أصبح عصيبا أثناء الاختبار					
30	لا أنجز اختباراتي بكفاءة					
31	لأنني لا أحاول أن أبذل جهدا كبيرا في استذكار دروسي					
32	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مذاكرة دروسي					

					بسبب عدم توافر الحظ لي	33
					بسبب عدم نفع المواد الدراسية لي	34
					لأنني لا أشعر بالثقة في قدراتي	35
					لا أحرص على استذكار دروسي بانتظام	36
					بسبب عدم كفاءة أساتذتي	37
					لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ السيئ	38
					بسبب قدرتي على النسيان	39
					لأن أسلوب عرض المواد الدراسية سيء	40
					لأنني أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار	41
					بسبب عدم اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية	42

مقياس دافع الإنجاز الدراسي

رقم ال ع ب ا ر ة	العبارة	اختيارات العبارة	ملاحظات
1	إن العمل شيء:	أ- أتمنى أن لا أفعله..... ب- لا أحب أدائه كثيراً جداً..... ج- أتمنى أن لا أفعله..... د- أحب أدائه..... هـ- أحب أدائه كثيراً جداً.....	
2	في المدرسة يعتقدون أنني:	أ- أعمل بشدة جداً..... ب- أعمل بتركيز..... ج- أعمل بغير تركيز..... د- غير مكترث ببعض الشيء.....	
3	أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:	أ- مثالية..... ب- سارة جداً..... ج- سارة..... د- غير سارة..... هـ- غير سارة جداً.....	
4	أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيء هام:	أ- لا قيمة له في الواقع..... ب- غالباً ما يكون أمراً ساذجاً..... ج- غالباً ما يكون مفيداً..... د- له قدر كبير من الأهمية..... هـ- ضروري للنجاح.....	
5	عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:	أ- مرتفعة جداً..... ب- مرتفعة..... ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة..... د- منخفضة..... هـ- منخفضة جداً.....	
6	عندما يشرح المعلم الدرس:	أ- أعتقد أن العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاتاً حسناً..... ب- أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التي تقال..... ج- تنتشلت أفكار كثيرة في أشياء أخرى..... د- ل ميل كبير إلى الأشياء التكرارية لا علاقة لها بالمدرسة.....	
7	أعمل عادة:	أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله..... ب- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله..... ج- أقل بقليل مما قررت أن أعمله..... د- أقل بكثير مما قررت أن أعمله.....	
8	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماماً عندئذ:	أ- أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي..... ب- أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي..... ج- أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى..... د- أجدني راغباً في التخلي عن هدفي..... هـ- أتخلعن هدفي عادة.....	

9	أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:	أ- غير هام جدا..... ب- غير هام..... ج- هام..... د- هام جدا.....
10	إن أبدأ أي عمل يكون؟	أ- مجهودا كبيرا جدا..... ب- مجهودا كبيرا..... ج- مجهودا متوسطا..... د- مجهودا قليلا..... هـ- مجهودا قليلا جدا.....
11	عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أصنعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون :	أ- مرتفعة جدا..... ب- مرتفعة..... ج- متوسطة..... د- منخفضة..... هـ- منخفضة جدا.....
12	إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك :	أ- دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة..... ب- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل..... ج- أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى..... د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ العمل مرة أخرى..... د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.....
13	إن العمل الذي أقوم به ذو مسؤولية كبيرة:	أ- أحب أن أؤديه كثيرا..... ب - أحب أن أؤديه كثيرا..... ج- أؤديه فقط إذا كوفنت عليه جيدا..... د- لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته..... هـ- لا يجذبني تماما.....
14	يعتقد الآخرون أنني:	أ- أذاكر بشدة جدا..... ب- أذاكر بشدة..... ج- أذاكر بدرجة متوسطة..... د- لا أذاكر بشدة جدا..... هـ- لا أذاكر بشدة.....
15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:	أ- غير هام..... ب- له أهمية قليلة..... ج- ليس هاما جدا..... د- هاما إلى حد ما..... هـ- هاما جدا.....
16	عند عمل شيء صعب فإنني :	أ- أتخلى عنه سريعا جدا..... ب- أتخلى عنه سريعا..... ج- أتخلى عنه بسرعة متوسطة..... د- لا أتخلى عنه سريعا جدا..... هـ- أضل أو اصل العمل عادة.....
17	أنا بصفة عامة :	أ- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان..... ب- أخطط للمستقبل كثيرا..... ج- لا أخطط للمستقبل كثيرا..... د- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.....
18	أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة :	أ- مهذبين جدا..... ب- مهذبين..... ج- مهذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة..... ج- غير مهذبين..... د- غير مهذبين على الإطلاق.....

19	في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:	أ-كثيرا جدا..... ب-كثيرا..... ج-قليلا..... د-درجة صفر.....
20	عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:	أ-عادة لا يكون لدي الوقت لذلك..... ب-غالبا لا يكون لدي الوقت لذلك..... ج- أحيانا يكون لدي قليل من الوقت..... د-دائما يكون لي الوقت.....
21	أكون عادة:	أ-مشغولا جدا..... ب-مشغولا..... ج-غير مشغول جدا..... د-غير مشغول..... هـ-غير مشغول على الإطلاق.....
22	يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:	أ-طويلة جدا..... ب-طويلة..... ج-متوسطة..... د-قصيرة..... هـ- قصيرة جدا.....
23	إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:	أ-ذات قدر كبير جدا..... ب-ذات قدر..... ج-أعتقد أنها غير ذات قدر..... د-أعتقد أنها غير هامة جدا.....
24	يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:	أ-يريدون توسيع وامتداد الأعمال..... ب-محضوضون لأن آباءهم مديرون..... ج-يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار..... د-يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.....
25	بالنسبة للمدرسة أكون:	أ-في غاية الحماس..... ب-متحمسا جدا..... ج-غير متحمس جدا..... د-قليل الحماس..... هـ-غير متحمس على الإطلاق.....
26	التنظيم شيء:	أ-أحب أن أمارسه كثيرا جدا..... ب-أحب أن أمارسه..... ج-لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا..... د-لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.....
27	عندما أبدأ شيئا فإنني:	أ-لا أنهيه بنجاح على الإطلاق..... ب-لا أنهيه بنجاح غالبا..... ج- لا أنهيه بنجاح أحيانا..... د- أنهيه بنجاح عادة.....
28	بالنسبة للمدرسة أكون:	أ-متضايقا كثيرا جدا..... ب-متضايقا..... ج-كثيرا..... د-أتضايق أحيانا..... هـ-أتضايق نادرا..... و-لا أتضايق مطلقا.....

الملحق رقم (03)

مقياس عزو النجاح الدراسي قبل التعديل.

إعداد: أ.د. عبد الله بن طه الصافي

النوع : ذكر ☐ أنثى ☐

العمر

معدل الفصل الأول في اللغة الامازيغية : اسم المؤسسة التعليمية:

نقوم بدراسة علمية عن أسباب النجاح الدراسي وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب، التي نرجو منك قراءة كل عبارة منها بدقة ووضع علامة (X) في أحد الأعمدة الأربعة التي هي أمام كل عبارة كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إطلاقا
1	نجحت في دراستي بسبب قدرتي على الفهم	X			
2	نجحت في دراستي لأن الأسئلة غامضة		X		

نرجو أن يكون اختيارك معبرا عن حالتك أنت فقط فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع أحد على إجابتك، فهي سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

الرقم	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد نجحت في دراستي بسبب تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم .				
2	الجهد الكبير الذي بذلته طول العام الدراسي.				
3	لأنني أحب المواد التي أدرسها.				
4	مساعدة أساتذتي لي في فهم الدروس الصعبة.				
5	لأنني أثق في نفسي في أثناء أداء الاختبار				
6	لأنني أتوصل للإجابة				
7	لأنني أمضي ساعات طويلة في استذكار دروسي				
8	بسبب وضوح أسئلة الاختبار				

					يشجعني أساتذتي على التفكير وإثارة الأسئلة	9
					لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي.	10
					لأنني من المحظوظين.	11
					لاستمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح.	12
					لأنني قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار.	13
					بسبب الجهد والمثابرة.	14
					لأنني أجد سهولة في فهم المواد التي أدرسها.	15
					بسبب موضوعية الأستاذ في تقدير الدرجات.	16
					لا أشعر بالقلق والتوتر أثناء أداء الاختبار.	17
					لأسباب لا أستطيع تحديدها.	18
					بسبب تمتعي بحالة مزاجية جيدة في أثناء الاختبار.	19
					لأن النجاح يعتمد على الحظ الجيد	20
					بسبب وضوح أسئلة الاختبار.	21
					أساتذتي يعاملونني معاملة طيبة.	22
					لأنني أثق في قدرتي على التحصيل	23
					بسبب حسن الحظ.	24
					لدي القدرة على تحقيق النجاح.	25
					لأنني أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.	26
					لأنني لا أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.	27
					عدم تحيز الأساتذة لبعض الطلاب.	28
					لأنني لم أكن عصبيا في أثناء أداء الاختبار.	29
					لأنني عادة ما أنجز اختباراتي بكفاءة .	30
					لأنني أبذل كل جهدي لكي أكون في مقدمة زملائي.	31
					بسبب شعوري بالسعادة في أثناء مذاكرة دروسي.	32
					بسبب توافر الحظ لي.	33
					لأنني أشعر بالثقة في قدراتي العقلية.	34
					لأنني أحرص على المذاكرة بحيوية ونشاط وانتظام.	35
					بسبب كفاءة أساتذتي.	36
					لان طريق الإجابة يعتمد على الحظ الجيد.	37
					بسبب قدرتي على عدم النسيان.	38
					لأن أسلوب عرض المواد الدراسية جيد.	39
					لأنني لا أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار.	40
					بسبب اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية.	41

الملحق رقم (04)
مقياس عزو النجاح الدراسي بعد التعديل

النوع : ذكر ☐ أنثى ☐

العمر

معدل الفصل الأول في اللغة الامازيغية : اسم المؤسسة التعليمية:
نقوم بدراسة علمية عن أسباب النجاح الدراسي وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن
هذه الأسباب، التي نرجو منك قراءة كل عبارة منها بدقة ووضع علامة (X) في أحد
الأعمدة الأربعة التي هي أمام كل عبارة كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إطلاقا
1	نجحت في دراستي بسبب قدرتي على الفهم	X			
2	نجحت في دراستي لأن الأسئلة ليست غامضة		X		

نرجو أن يكون اختيارك معبرا عن حالتك أنت فقط فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع أحد على إجابتك، فهي سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

الرقم	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق			لا تنطبق إطلاقا
		تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	
1	لقد نجحت في دراستي بسبب تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم				
2	الجهد الكبير الذي بذلته طول العام الدراسي				
3	لأنني أحب المادة التي أدرسها				
4	مساعدة أساتذتي لي في فهم الدروس الصعبة				
5	لأنني أثق في نفسي في أثناء أداء الاختبار				
6	لأنني أتوصل للإجابة				
7	لأنني أمضي ساعات طويلة في مراجعة دروسي				
8	بسبب وضوح أسئلة الاختبار				

					9	يشجعني أساتذتي على التفكير وإثارة الأسئلة
					10	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مراجعة دروسي
					11	لأنني من المحظوظين
					12	لاستمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح
					13	لأنني قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار
					14	بسبب الجهد والمثابرة
					15	لأنني أجد سهولة في فهم المادة التي أدرسها
					16	بسبب موضوعية الأستاذ في تقدير الدرجات
					17	لا أشعر بالقلق والتوتر أثناء أداء الاختبار
					18	لأسباب لا أستطيع تحديدها
					19	بسبب تمتعي بحالة مزاجية جيدة في أثناء الاختبار
					20	لأن النجاح يعتمد على الحظ الجيد
					21	بسبب وضوح أسئلة الاختبار
					22	أساتذتي يعاملونني معاملة طيبة
					23	لأنني أثق في قدرتي على التحصيل
					24	بسبب حسن الحظ
					25	لدي القدرة على تحقيق النجاح
					26	لأنني أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به
					27	لأنني لا أعاني من كثرة الدروس التي أدرسها
					28	عدم تحيز الأساتذة لبعض الطلاب
					29	لأنني لم أكن عصيباً في أثناء أداء الاختبار
					30	لأنني عادة ما أنجز اختباراتي بكفاءة
					31	لأنني أبذل كل جهدي لكي أكون في مقدمة زملائي
					32	بسبب شعوري بالسعادة في أثناء مراجعة دروسي
					33	بسبب توافر الحظ لي
					34	لأنني أشعر بالثقة في قدراتي العقلية
					35	لأنني أحرص على المراجعة بحيوية ونشاط وانتظام
					36	بسبب كفاءة أساتذتي
					37	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ الجيد
					38	بسبب قدرتي على عدم النسيان
					39	لأن أسلوب عرض المادة الدراسية جيد
					40	لأنني لا أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار
					41	بسبب اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية

الملحق رقم (05)

مقياس عزو الفشل الدراسي قبل التعديل.

إعداد: أ.د. عبد الله بن طه الصافي

معدل الفصل الأول في اللغة الأمازيغية: اسم المؤسسة التعليمية:
نحن بصدد إنجاز دراسة علمية عن أسباب الفشل الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن هذه الأسباب، نرجو منك قراءة كل عبارة من العبارات التالية بدقة، وضع علامة (X) أمام العبارة التي تنطبق عليك، ونرجو أن يكون اختيارك معبرا عن حالتك أنت فقط، ونعلمك أنه ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، نرجو منك الإجابة بكل أمانة ونعدك بالسرية ولن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط وهذه العبارات تعبر عن هذه الأسباب نرجو منك قراءة كل عبارة منها بدقة وضع علامة (X) في أحد الأعمدة الأربعة التي هي أمام كل عبارة كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق عليّ	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت لعدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم			X	
2	لقد رسبت لأنني لست من المحظوظين		X		

نرجو أن يكون اختيارك معبرا عن حالتك أنت فقط فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع أحد على إجابتك، فهي سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

الرقم	هذه العبارة تنطبق عليّ	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إطلاقا
01	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم				
02	قلة الجهد الذي بذلته طول العام الدراسي				
03	لأنني لا أحب المواد التي أدرسها				
04	لأن أسائنتني لم يساعدوني في فهم الدروس الصعبة				
05	ليس لدي ثقة في نفسي أثناء أدائي للاختبار				

06	لأنني لا أتوصل إلى الإجابة الصحيحة إلا بالصدفة				
07	لقلة الساعات التي أمضيها في استذكار دروسي				
08	غموض أسئلة الاختبار				
09	أساتذتي لا يشجعوني على إلقاء الأسئلة				
10	أشعر بالضيق والملل عند استذكار دروسي				
11	لأنني لست من المحظوظين				
12	عدم استمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح				
13	لأنني غير قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار				
14	بسبب قلة الجهد والمثابرة طوال العام الدراسي				
15	لأنني أجد صعوبة في فهم المواد التي أدرسها				
16	عدم موضوعية أستاذي في تقديم الدرجات				
17	لأنني أشعر دائما بالقلق والتوتر				
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها				
19	بسبب عدم تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار				
20	لأن الفشل يعتمد على الحظ السيء				
21	بسبب غموض الأسئلة				
22	لأن أساتذتي يعاملونني معاملة سيئة				
23	لأنني لا أثق بقدرتي على التحصيل				
24	بسبب سوء الحظ				
25	ليس لدي القدرة على تحقيق النجاح				
26	لا أحاول أن أثق بالعمل الذي أقوم به				
27	أعاني من كثرة المواد التي أدرسها				
28	تحيز أساتذتي لبعض الطلاب				
29	لأنني أصبح عصيبا أثناء الاختبار				
30	لا أنجز اختباراتي بكفاءة				
31	لأنني لا أحاول أن أبذل جهدا كبيرا في استذكار دروسي				
32	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مذاكرة دروسي				
33	بسبب عدم توافر الحظ لي				
34	بسبب عدم نفع المواد الدراسية لي				
35	لأنني لا أشعر بالثقة في قدراتي				
36	لا أحرص على استذكار دروسي بانتظام				
37	بسبب عدم كفاءة أساتذتي				
38	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ السيئ				

					بسبب قدرتي على النسيان	39
					لأن أسلوب عرض المواد الدراسية سيء	40
					لأنني أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار	41
					بسبب عدم اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية	42

الملحق رقم (06)

مقياس عزو الفشل الدراسي بعد التعديل.

غ إعداد: أ.د عبد الله بن طه الصافي

معدل الفصل الأول في اللغة الامازيغية : اسم المؤسسة التعليمية:
نحن بصدد إنجاز دراسة علمية عن أسباب الفشل الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن هذه الأسباب، نرجو منك قراءة كل عبارة من العبارات التالية بدقة، وضع علامة (x) أمام العبارة التي تنطبق عليك، ونرجو أن يكون اختيارك معبرا عن حالتك أنت فقط، ونعلمك أنه ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، نرجو منك الإجابة بكل أمانة ونعدك بالسرية ولن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط وهذه العبارات تعبر عن هذه الأسباب نرجو منك قراءة كل عبارة منها بدقة وضع علامة (x) في أحد الأعمدة الأربعة التي هي أمام كل عبارة كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق عليّ	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد فشلت لعدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم			X		
2	لقد فشلت لأنني لست من المحظوظين		X			

نرجو أن يكون اختيارك معبرا عن حالتك أنت فقط فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع أحد على إجابتك، فهي سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

الرقم	هذه العبارة تنطبق عليّ	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
01	لقد فشلت في دراستي بسبب عدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم					
02	قلة الجهد الذي بذلته طول العام الدراسي					
03	لأنني لا أحب المادة التي أدرسها					
04	لأن أسأتنتي لم يساعدوني في فهم الدروس الصعبة					

					05	ليس لدي ثقة في نفسي أثناء أدائي للاختبار
					06	لأنني لا أتوصل إلى الإجابة الصحيحة إلا بالصدفة
					07	لقلة الساعات التي أمضيها في مراجعة دروسي
					08	غموض أسئلة الاختبار
					09	أساتذتي لا يشجعوني على إلقاء الأسئلة
					10	أشعر بالضيق والملل عند مراجعة دروسي
					11	لأنني لست من المحظوظين
					12	عدم استمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح
					13	لأنني غير قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار
					14	بسبب قلة الجهد والمثابرة طوال العام الدراسي
					15	لأنني أجد صعوبة في فهم الدروس التي أدرسها
					16	عدم موضوعية أساتذتي في تقديم الدرجات
					17	لأنني أشعر دائما بالقلق والتوتر
					18	لأسباب لا أستطيع تحديدها
					19	بسبب عدم تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار
					20	لأن الفشل يعتمد على الحظ السيء
					21	بسبب غموض الأسئلة
					22	لأن أساتذتي يعاملونني معاملة سيئة
					23	لأنني لا أثق بقدرتي على التحصيل
					24	بسبب سوء الحظ
					25	ليس لدي القدرة على تحقيق النجاح
					26	لا أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به
					27	أعاني من كثرة الدروس التي أدرسها
					28	تحيز أساتذتي لبعض التلاميذ
					29	لأنني أصبح عصبيا أثناء الاختبار
					30	لا أنجز اختباراتي بكفاءة
					31	لأنني لا أحاول أن أبذل جهدا كبيرا في مراجعة دروسي
					32	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مراجعة دروسي
					33	بسبب عدم توفر الحظ لي
					34	بسبب عدم نفع المواد الدراسية لي
					35	لأنني لا أشعر بالثقة في قدراتي
					36	لا أحرص على مراجعة دروسي بانتظام
					37	بسبب عدم كفاءة أساتذتي .

					لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ السيئ	38
					بسبب قدرتي على النسيان	39
					لأن أسلوب عرض المادة الدراسية سيء	40
					لأنني أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار	41
					بسبب عدم اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية.	42

الملحق رقم (07) مقياس دافع الإنجاز الدراسي قبل التعديل

معدل الفصل الأول في اللغة الامازيغية :..... اسم المؤسسة التعليمية:.....
نحن بصدد إجراء دراسة علمية تحت عنوان " صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعلاقتها بعوامل عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، يتكون هذا الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلى كلا منها عددا من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة ، ويوجد أمام كل عبارة قوسين .

-اقرأ الفقرة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة ، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.

لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ، فالإجابة الصحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق ، ونعندك أن هذه البيانات ستبقى في سرية تامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

رقم العبارة	العبارة	اختيارات العبارة
1	إن العمل شيء:	أ- أتمنى أن لا أفعله..... ب- لا أحب أدائه كثيرا جدا..... ج- أتمنى أن لا أفعله..... د- أحب أدائه..... هـ- أحب أدائه كثيرا جدا.....
2	في المدرسة يعتقدون أنني:	أ- أعمل بشدة جدا..... ب- أعمل بتركيز..... ج- أعمل بغير تركيز..... د- غير مكترث بعض الشيء.....
3	أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:	أ- مثالية..... ب- سارة جدا..... ج- سارة..... د- غير سارة..... هـ- غير سارة جدا.....
4	أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:	أ- لا قيمة له في الواقع..... ب- غالبا ما يكون أمرا ساذجا..... ج- غالبا ما يكون مفيدا..... د- له قدر كبير من الأهمية..... هـ- ضروري للنجاح.....

5	عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:	أ- مرتفعة جدا..... ب- مرتفعة..... ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة..... د- منخفضة..... هـ- منخفضة جدا.....
6	عندما يشرح المعلم الدرس:	أ- أعتقد أن العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطبعا حسنا..... ب- أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال..... ج- تنشئت أفكارا كثيرا في أشياء أخرى..... د- لدي ميل كبير إلى الأشياء التكريري لا علاقة لها بالمدرسة.....
7	أعمل عادة:	ت- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله..... ث- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله..... ج- أقل بقليل مما قررت أن أعمله..... د- أقل بكثير مما قررت أن أعمله.....
8	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:	أ- أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي..... ب- أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي..... ج- أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.... د- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي..... هـ- أتخلعن هدفي عادة.....
9	أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:	أ- غير هام جدا..... ب- غير هام..... ج- هام..... د- هام جدا.....
10	إن أبدأ أي عمل يكون؟	أ- مجهودا كبيرا جدا..... ب- مجهودا كبيرا..... ج- مجهودا متوسطا..... د- مجهودا قليلا..... هـ- مجهودا قليلا جدا.....
11	عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أصنعها لنفسني بالنظر إلى دروسي تكون :	أ- مرتفعة جدا..... ب- مرتفعة..... ج- متوسطة..... د- منخفضة..... هـ- منخفضة جدا.....
12	إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك :	أ- دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة..... ب- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل..... ج- أتوقف قليلا قبل أن أبدأ اعمل مرة أخرى..... د- أحد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ العمل مرة أخرى.... د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.....
13	إن العمل الذي أقوم به ذو مسؤولية كبيرة:	أ- أحب أن أؤديه كثيرا..... ب - أحب أن أؤديه كثيرا..... ج- أؤديه فقط إذا كوفنت عليه جيدا..... د- لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته..... هـ- لا يجذبني تماما.....
14	يعتقد الآخرون أنني:	أ-أذاكر بشدة جدا..... ب-أذاكر بشدة..... ج-أذاكر بدرجة متوسطة..... د-لا أذاكر بشدة جدا..... هـ-لا أذاكر بشدة.....

15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:	أ-غير هام..... ب-له أهمية قليلة..... ج-ليس هاما جدا..... د-هاما إلى حد ما..... ه-هاما جدا.....
16	عند عمل شيء صعب فإنني :	أ-أتخلى عنه سريعا جدا..... ب-أتخلى عنه سريعا..... ج-أتخلى عنه بسرعة متوسطة..... د-لا أتخلى عنه سريعا جدا..... ه-أضل أو اصل العمل عادة.....
17	أنا بصفة عامة :	أ-أخطط للمستقبل في معظم الأحيان..... ب-أخطط للمستقبل كثيرا..... ج-لا أخطط للمستقبل كثيرا..... د-أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.....
18	أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة :	أ-مهيئين جدا..... ب-مهيئين..... ج-مهيئين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة..... د-غير مهيين..... ه-غير مهيين على الإطلاق.....
19	في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:	أ-كثيرا جدا..... ب-كثيرا..... ج-قليلا..... د-درجة صفر.....
20	عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:	أ-عادة لا يكون لدي الوقت لذلك..... ب-غالبا لا يكون لدي الوقت لذلك..... ج-أحيانا يكون لدي قليل من الوقت..... د-دائما يكون لي الوقت.....
21	أكون عادة:	أ-مشغولا جدا..... ب-مشغولا..... ج-غير مشغول جدا..... د-غير مشغول..... ه-غير مشغول على الإطلاق.....
22	يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:	أ-طويلة جدا..... ب-طويلة..... ج-متوسطة..... د-قصيرة..... ه-قصيرة جدا.....
23	إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:	أ-ذات قدر كبير جدا..... ب-ذات قدر..... ج-أعتقد أنها غير ذات قدر..... د-أعتقد أنها غير هامة جدا.....
24	يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:	أ-يريدون توسيع وامتداد الأعمال..... ب-محضون لأن آباءهم مديرون..... ج-يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار..... د-يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.....

25	بالنسبة للمدرسة أكون:	أ-في غاية الحماس..... ب-متحمسا جدا..... ج-غير متحمس جدا..... د-قليل الحماس..... ه-غير متحمس على الإطلاق.....
26	التنظيم شيء:	أ-أحب أن أمارسه كثيرا جدا..... ب-أحب أن أمارسه ج-لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا..... د-لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.....
27	عندما أبدأ شيئا فإنني:	أ-لا أنهيه بنجاح على الإطلاق..... ب-لا أنهيه بنجاح غالبا..... ج-لا أنهيه بنجاح أحيانا..... د-أنهيه بنجاح عادة.....
28	بالنسبة للمدرسة أكون:	أ-متضايقا كثيرا جدا..... ب-متضايقا..... كثيرا..... ج-أتضايق أحيانا..... د-أتضايق نادرا..... ه-لا أتضايق مطلقا.....

وشكرا

الملحق رقم (08) مقياس دافع الإنجاز الدراسي بعد التعديل

معدل الفصل الأول في اللغة الامازيغية:..... اسم المؤسسة التعليمية:.....
نحن بصدد إجراء دراسة علمية تحت عنوان " صعوبات تعلم قراءة اللغة الامازيغية وعلاقتها بعوامل عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، يتكون هذا الاختبار من 28 فقرة غير كاملة يلي كلا منها عددا من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسين.
-اقرأ الفقرة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.
لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة الصحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق، ونعدك أن هذه البيانات ستبقى في سرية تامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

رقم العبارة	العبارة	اختيارات العبارة
1	إن العمل شيء:	أ- أتمنى أن لا أفعله..... ب- لا أحب أدائه كثيرا جدا..... ج- أتمنى أن لا أفعله..... د- أحب أدائه..... هـ- أحب أدائه كثيرا جدا.....
2	في المدرسة يعتقدون أنني:	أ- أعمل بشدة جدا..... ب- أعمل بتركيز..... ج- أعمل بغير تركيز..... د- غير مكترث ببعض الشيء.....
3	أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:	أ- مثالية..... ب- سارة جدا..... ج- سارة..... د- غير سارة..... هـ- غير سارة جدا.....
4	أن تتفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:	أ- لا قيمة له في الواقع..... ب- غالبا مايكون أمرا ساذجا..... ج- غالبا مايكون مفيدا..... د- له قدر كبير من الأهمية..... هـ- ضروري للنجاح.....
5	عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:	أ- مرتفعة جدا..... ب- مرتفعة.....

		ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة..... د- منخفضة..... هـ- منخفضة جدا.....
6	عندما يشرح المعلم الدرس:	أ- أعتقد أن العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطبعا حسنا. ب- أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال..... ج- تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى..... د- لدي ميل كبير إلى الأشياء الكثيرة التي لا علاقة لها بالمدرسة.....
7	أعمل عادة:	أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله..... ب- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله..... ج- أقل بقليل مما قررت أن أعمله..... د- أقل بكثير مما قررت أن أعمله.....
8	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:	أ- أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي..... ب- أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي..... ج- أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.... د- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي..... هـ- أتخلعن هدفي عادة.....
9	أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:	أ- غير هام جدا..... ب- غير هام..... ج- هام..... د- هام جدا.....
10	إن أبدأ أي عمل يكون؟	أ- مجهودا كبيرا جدا..... ب- مجهودا كبيرا..... ج- مجهودا متوسطا..... د- مجهودا قليلا..... هـ- مجهودا قليلا جدا.....
11	عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أصنعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون :	أ- مرتفعة جدا..... ب- مرتفعة..... ج- متوسطة..... د- منخفضة..... هـ- منخفضة جدا.....
12	إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك :	أ- دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة..... ب- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل..... ج- أتوقف قليلا قبل أن أبدأ اعمل مرة أخرى..... د- أحد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ العمل مرة أخرى..... د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.....
13	إن العمل الذي أقوم به ذو مسؤولية كبيرة:	أ- أحب أن أؤديه كثيرا..... ب - أحب أن أؤديه كثيرا..... ج- أؤديه فقط إذا كوفنت عليه جيدا..... د- لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته.....

14	يعتقد الآخرون أنني:	ه- لا يجذبني تماما..... أ-أذاكر بشدة جدا..... ب-أذاكر بشدة..... ج-أذاكر بدرجة متوسطة..... د-لا أذاكر بشدة جدا..... ه-لا أذاكر بشدة.....
15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:	أ-غير هام..... ب-له أهمية قليلة..... ج-ليس هاما جدا..... د-هاما إلى حد ما..... ه-هاما جدا.....
16	عند عمل شيء صعب فإنني :	أ-أتخلى عنه سريعا جدا..... ب-أتخلى عنه سريعا..... ج-أتخلى عنه بسرعة متوسطة..... د-لا أتخلى عنه سريعا جدا..... ه-أضل أو اصل العمل عادة.....
17	أنا بصفة عامة :	أ-أخطط للمستقبل في معظم الأحيان..... ب-أخطط للمستقبل كثيرا..... ج-لا أخطط للمستقبل كثيرا..... د-أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.....
18	أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة :	أ-مehذيين جدا..... ب-مehذيين..... ج-مehذيين كالأخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة..... د-غير مهذيين..... ه-غير مهذيين على الإطلاق.....
19	في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:	أ-كثيرا جدا..... ب-كثيرا..... ج-قليلا..... د-بدرجة صفر.....
20	عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:	أ-عادة لا يكون لدي الوقت لذلك..... ب-غالبا لا يكون لدي الوقت لذلك..... ج-أحيانا يكون لدي قليل من الوقت..... د-دائما يكون لي الوقت.....
21	أكون عادة:	أ-مشغولا جدا..... ب-مشغولا..... ج-غير مشغول جدا..... د-غير مشغول..... ه-غير مشغول على الإطلاق.....
22	يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:	أ-طويلة جدا..... ب-طويلة..... ج-متوسطة..... د-قصيرة..... ه-قصيرة جدا.....

23	إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:	أ- ذات قدر كبير جدا..... ب- ذات قدر..... ج- أعتقد أنها غير ذات قدر..... د- أعتقد أنها غير هامة جدا.....
24	يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:	يريدون توسيع وامتداد الأعمال..... محضون لأن آباءهم مديرون..... ج- يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار..... د- يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال...
25	بالنسبة للمدرسة أكون:	أ- في غاية الحماس..... ب- متحمسا جدا..... ج- غير متحمس جدا..... د- قليل الحماس..... هـ- غير متحمس على الإطلاق.....
26	التنظيم شيء:	أ- أحب أن أمارسه كثيرا جدا..... ب- أحب أن أمارسه..... ج- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا..... د- لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.....
27	عندما أبدأ شيئا فإنني:	أ- لا أنهيه بنجاح على الإطلاق..... ب- لا أنهيه بنجاح غالبا..... ج- لا أنهيه بنجاح أحيانا..... د- أنهيه بنجاح عادة.....
28	بالنسبة للمدرسة أكون:	أ- متضايقا كثيرا جدا..... ب- متضايقا..... كثيرا..... ج- أتضايق أحيانا..... د- أتضايق نادرا..... هـ- لا أتضايق مطلقا.....

وشكرا

إستمارة الاساتذة المحكمين لإختبار معويات تعلم قراءة اللغة الأمازيغية

الإسم واللقب	الوظيفة	مؤسسة العمل	الإمضاء
1- وردى ليازي	أستاذ التعليم المتوسط (لغة أمازيغية)	الإخوة لوحي ، أيت أومالو	
2- عيطوش مزحينة	أستاذة التعليم المتوسط (لغة أمازيغية)	متوسطة الشهيد مزين بونست	
3- أسعد غارية	أستاذة التعليم المتوسط (لغة أمازيغية)	متوسطة مائل مقران مقلع	
4- تريكي كركمة	أستاذة التعليم المتوسط (لغة أمازيغية)	متوسطة عبود محمد ثلا إيليلان سواحنون	
5- حمدان دوزة	أستاذة التعليم المتوسط (لغة أمازيغية)	متوسطة حر دار سعيد تيزاب وزو	
6- شيش ليل	أستاذة التعليم المتوسط (لغة أمازيغية)	متوسطة جعافي هاشي أغويش ايلولة أومالو	
7- كسني كريم	أستاذة التعليم المتوسط	متوسطة مسات أدر مقلع	
8- هارح سوفيان	أستاذة التعليم المتوسط (أمازيغية)	متوسطة ابدات تيميزار	
9- حليتا سيل	أستاذة الطمانينة	متوسطة تالة عمارة	
10- توري اسماعيل	أستاذة التعليم المتوسط (أمازيغية)	متوسطة اخريسان البحار	

[illegible]

[illegible]

الكلمات	قصير تينهان						كيتوس ليبيا						بويكر ميسا						صباري اكرام						بن ناصر دعاء					
	إضافة	قلب	حذف	تشويه	مقطع	حركة	إضافة	قلب	حذف	تشويه	مقطع	حركة	إضافة	قلب	حذف	تشويه	مقطع	حركة	إضافة	قلب	حذف	تشويه	مقطع	حركة	إضافة	قلب	حذف	تشويه	مقطع	حركة
Atlas																														
ay-a																														
segmi																														
riy																														
ad																														
am																														
in																														
ary																														
tabrat																														
d tayerziant																														
Mi																														
ara																														
tedduy																														
di																														
Pari																														
thquluy																														
amzun																														
tellid																														
yer																														
tama																														
w																														
tejgugled																														
yer																														
yiyil																														
iw																														
amzun																														
nteddu																														
s																														
leeqel																														
am																														
wasmi																														

	yeki
d	kenn
a'	
ic	
yessawdei	
izei	
1	
tmur	
mec	
d yizei	
1	
wic	
imeɖlei	
deɣ	
i	
maci	
cceye	
in	
u	
ifukl	
atr	
ya	
m	
'	
yehɖe	
ac	
xedme	
kr	
zgi	
ttaarra	
1	
yu	
n	

الكلمات	دهانسي محمد وسليم			لوداح اسلام			بوراي ايناس			مقراني نسرين			أجراد محمد		
	إضافة	قلب	حذف	إضافة	قلب	حذف	إضافة	قلب	حذف	إضافة	قلب	حذف	إضافة	قلب	حذف
	تثنية	مقطع	حركة	تثنية	مقطع	حركة	تثنية	مقطع	حركة	تثنية	مقطع	حركة	تثنية	مقطع	حركة
Atas															
ay-a															
segmi															
riy															
ad															
am															
in															
ary															
tabrat															
d layezfiant															
Mi															
ara															
tedduy															
di															
Pari															
tiqulfuy															
amzun															
tellid															
yer															
tama															
w															
tejgugleq															
yer															
yivil															
iw															
amzun															
nteddu															
s															
leegel															
am															
wasmi															

[illegible]

