مجلة دراسات إنسانية واجتماعية / جامعة وهران02/ المجلد 14 ع 01.
ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

المدرسة مؤسسة اجتماعية فاعلة كمؤشر في الكشف عن السلوك اللغوي والمعرفي السوي وغير السوي عند الطفل

The school is an effective social institution as an indicator in detecting normal and abnormal linguistic and cognitive behavior in children

Zerdouhi Hanane [1*] زردوحي حنان zerdouhih@gmail.com	اضطرابات اللغة والتواصل	جامعة مولود معمري .تيزي وزو/ الجزائر
Zerdouhi Asma زردوحي أسماء asmakhalil094@gmail.com	لسانيات عامة	جامعة الأمير عبد القادر .قسنطينة/ الجزائر
DOI : 10.46315/1714-014-001-014		ORCID :

الإرسال: 10/ 07/ 2024 القبول: 23/ 09/ 2024 النشر: 16/ 01/ 2025

**

ملخص الدراسة :

ولأن اللغة تَعلمٌ في المراحل المتقدمة، واكتسابٌ في المراحل الأولى، من أجل تطوير الأفراد وخدمة الأوطان، ومجاراة الأمم والبلدان، ربطنا اللغة بالمدرسة ووضعناهما في نسق يضمهما، للتنبيه لأهمية العمليتين (اللغة والتعلم) خلال ما سنعرضه في دراستنا، سنرى بعضا من جوانب سحر نتاج الإنسان " اللغة " حين تختل وتنحرف عن قواعدها، في طرح منا لبعض أشكالها وطريقة تشخيصها لذا تطرقنا إلى تلميذ المدرسة الابتدائية، في ذكر خصائصه النمائية، المعرفية، واللغوية وغيرها حتى نتعرف على السيرورة النمائية الطبيعية له، لنطرح بعدها أهم ما يستدل به للتعرف على مكتسبات الطفل ومدخلاته، من خلال تحصيله الدراسي، وبطبيعة الحال سنذكر بعض المعيقات التي تحول دون اكمال مرحلة التعليم. وماذا يمكن أن يقدم المعلم في حال وجود اضطرابات لغوية كظاهرة اجتماعية اكتسحت الصفوف المدرسية؟

الكلمات المفتاحية: اللغة؛ اضطرابات اللغة ؛التلميذ؛ المعلم ؛ التحصيل الدراسي.

Because language is learned in the advanced stages, and acquired in the early stages, in order to develop individuals, serve nations, and keep pace with nations and countries, we linked language to school and placed them in a system that includes them, to draw attention to the importance of the two processes (language and learning). During what we will present in our study, we will see some aspects of the magic of the human product ;"language", is disturbed and deviates from its rules, in our presentation of some of its forms and the method of diagnosing it. Therefore, we touched on the primary school student, in mentioning his developmental, cognitive, linguistic, and other characteristics in order to learn about his natural developmental process. Then, we present the most important evidence that can be used to identify his gains. The child and his inputs, through his academic achievement, and of course we will mention some of the obstacles that prevent him from completing the education stage. What can the teacher offer in the event that language disorders are a social phenomenon that has swept the school classrooms?

Keywords : Language ; : Language disorders, Student ; Teacher ; Academic achievement.

1: - *الباحث المُرسل: zerdouhih@gmail.com

1- مقدمة:

وحين كان نجاح التلميذ وانتقاله من سنة إلى أخرى مرهونا بقدرته على التحصيل الجيد للمواد المقررة عليه ضمن منهاج تربوي مسطر، تظهر بعض الاختلالات والاختلافات بين تلاميذ الصف الواحد، وتبدأ ملاحظات المعلم لها، هنا يزداد توتر الأولياء سنة تلوى الأخرى وتبدأ المقارنات بينه وبين زملائه في المقاعد الدراسية، فيُدق ناقوس الخطر "هل الطفل غير طبيعي"؟ أم أن الخطأ في المعلم وفي المناهج، وفي حقيبته الثقيلة، وهكذا تستمر تساؤلات الاولياء عن سبب الفروقات بين طفلهم وباقي رفقائه في هذه المرحلة التعليمية الحساسة مرحلة التعليم الابتدائي.

فيجد الطفل نفسه بين مطرقة وسندان، أي بين نظرة المجتمع وحيرة المعلم، وضغط الأولياء، وتنمر الزملاء، وبين عجزه وصراعه مع فشله. وبما أن اللغة هي المادة الأساسية للدراسة ومواصلتها، فإن اضطرابها يكون من أكثر الأسباب المؤدية للفشل أو الرسوب الدراسي أو نقص التحصيل فيه، كيف ذلك؟ إن اضطراب اللغة يختلف حسب الشدة والدرجة ونوع الاضطراب، اضطرابات إنتاجية أو استقبالية، هذه الأخيرة تؤدي إلى عجز التلميذ في فهم واستيعاب ما يُقال له أو ما يقدم خلال الحصص الدراسية مشافهة كانت أو كتابة، فيفشل في اتباع الأوامر، وفهم السؤال، استيعاب المكتوب وفهم المنطوق، فيصعب عليه التعرف على المعاني والتمييز بين المختلف والمشابه، فنجده عاجزا عن فك الرموز، وفهم الكلمات والنصوص، بل وتؤثر على فهم اماءات الغير وترجمة الصور، واستيعاب تسلسل الأحداث، وغيرها، وبين ضحكات زملائه وصراخ معلمه نجده يصارع لفهم السياق أو المعاني التي ترمي إليها الكلمات، تتكرر خيباته، يستمر فشله، ينكسر ويهز برأسه لينحني خوفا، خجلا، ألما وفشلا...

إن اضطراب اللغة الإستقبالية تؤثر لا محال في اللغة التعبيرية أي الإنتاجية، هذه الأخيرة على غرار الأولى تؤثر في تحصيل الطفل، وتنعكس سلبا على مساره الدراسي، فتقويمه يعتمد على ما تحدث به أو ما كتب عليه، واضطرابها يقوده إلى عجز في إخراج الكلمات، أو تداخلها، أو تقطعها فلا يُفهم عليه شيء، تتشوش كلماته وجمله، ويختل نظامه اللفظي، فتفقد لغته وظيفتها التواصلية، فإن هو عزم على الكتابة أمسك قلمه بين أنامله إما ضاغطا أو مرخيا، ينظر لمعلمة تارة وإلى كراسته تارة، ليخاطبه بعينه ولسان حاله يقول: "يا معلمي أنا عاجز عن نسخ ما كتبت في السبورة، أين يميني وأين يمينك، أين هي أسطر كراستي، لم كتاباتي تنحني، لماذا لا أفقه الإملاء، إن أصواتك لا تجد أشكالها في مخيلتي، حروفي تائهة مني، لم لست كغيري، أشكو خيانة ألفاظي وعباراتي، أين الاسم وأين الفعل، أين الصرف من عباراتي، كيف أركب جملا لإيصال أفكاري، لماذا أتكلم عن العيد وباقي جملي تتحدث عن

ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

رحلة في الصيف، لماذا كل كتاباتي يلطخها القلم الأحمر، فهذا خطأ صرفي، والآخر نحوي، صفر واثنان هما علاماتي، هل هي أخطائي أم هي فوق طاقاتي؟ فشل وراء فشل يتبعه توبيخ وتعنيف، ثم فشل في التحصيل يتبعه رسوب وتسرب مدرسي في بعض الأحيان، في ظل غياب تام للتوجيه، الكشف أو التشخيص، ومن ثم العلاج

وانطلاقا من السواء في كون المدرسة هي الفرصة للنماء الكامل والشامل والمتوازن للجوانب المختلفة للطفل، كانت الدول الغربية سباقة في تحقيق هذا التوازن إلى حد ما مقارنة بالدول العربية، من خلال تكاتف التخصصات والعمل يدا بيد مع وزارة التربية والتعليم ومعلمي المدارس، من خلال إشراكهم في العمليات الكشفية، التشخيصية والعلاجية، ووضع مخططات ومناهج تتلاءم والصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ داخل أسوار المدرسة، في مقابل الإغفال التام لأدوار المعلمين المحورية في الكشف عن اضطرابات اللغة، رغم تواجدها في مدارسنا !!!!

أولا: اللغة واضطرابها:

1. **تعريف اللغة:**

يرجع المعنى اللغوي للفظة "اللّغة" كما ذكره ابن منظور في لسان العرب إلى "اللّغو واللّغا" وهما يعنيان: السقط، وما لا يُعتد به من كلام وغيره، ولا يحصل منه لا فائدة ولا نفع.

واللّغة: اللّسن وحدها أنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي فُعلةٌ من لَغوت: أي تكلّمت.

واللّغة من لغا فلان عن الصواب عن الطريق إذا مال عنه، قال ابن الأعرابي: واللّغة أُخِذت من هذا لأن هؤلاء تكلّموا بكلام مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين، واللّغو تعني النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون، ولغوي الطير: أصواتها، والطير تلغي بأصواتها أي تنغم. (ابن منظور، 1990، 251-252)

أمّا اصطلاحا يعرّفها **Dixtionnaire Actuel de L'education**: "اللّغة نظام إشاري خاص بمجال أو نشاط معين، ويحتوي على:

- تعليميا: "قدرة الكائن الإنساني على ترميز الواقع والاتصال من خلال اللغة."
- ولغويا: " جملة الخصائص، الكلمات أو الرموز المكتوبة أو اللفظية والمجتمعة من خلال مجموع القوانين التي تهدف إلى الاتصال." (Renald ,1993, 173)

أمّا (Maisonny,1979) فتقول: " أنّ اللّغة المنطوقة أو المكتوبة أداة للاتصال يتميز بها الإنسان، وهي تخضع لأحكام وضوابط تتأثر بعوامل النضج والبيئة، وأن اللّغة مجموع رموز تستخدم للاتصال بين أفراد المجتمع الواحد من أجل تسيير شؤونهم." (Renald ,1993,p173)

وتعرّف اللغة من الوجهة التربوية: " بأنها مجموعة منظّمة من العادات الصوتية، وسمة إنسانية ذات طبيعة صوتية تحمل معاني في نظام خاص، وهي سلوك مكتسب نامي، وفي حالة تغير دائم".

وقد جاءت في قاموس مصطلحات علم النفس التربوي: " على أنّها وسيلة الاتصال المتفق عليها بين جميع أفراد الجماعة المتكلمين بنفس اللسان الذي يسمح بالتفاهم فيما بينهم." (قادري، 2009، ص15)

أمّا تشومسكي فيرى في تعريف اللغة: "ضرورة الإشارة إلى القواعد النحوية، والتركيبات القواعدية، التي تجعل الجمل المنطوق بها ذات معنى ومضمون." (إبراهيم، س، 2013، ص239)

من خلال ما سبق، فإنّنا نرى أن اللغة مفهوم واسع عميق، تستعمل للتواصل، مبنية على قواعد، تمثل الجانب الشكلي (الفونولوجي، المورفولوجي، النحوي) جانب المعاني والدلالة، والجانب الوظيفي (البراغماتي)، وأن للغة مهارات أربعة (الاستماع أو الفهم، التحدث، القراءة والكتابة)

2 . **اضطرابات اللغة:** تُعرّفها المنظمة الأمريكية للنطق واللغة والسمع (**ASHA**): " بأنها إعاقة أو انحراف في تطور الاستيعاب أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو أي رموز أخرى، ويشمل الاضطراب شكل اللّغة (النظام الفونولوجي والصرفي، والنحوي) ومّحتواها(النظام الدلالي) واستخدامها في عملية التواصل(النظام الوظيفي) وقد يتمثل الاضطراب في جانب أو أكثر من هذه الجوانب. (عبد الغفار، 2017، 140)

أمّا الدّليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس (**DSM5**) فيعرّفها: "بأنّها صعوبات ثابتة في اكتساب واستخدام اللغة عبر الطرق المختلفة (المنطوقة، المكتوبة، ولغة الإشارة مثلا، أو غيرها) وذلك بسبب عجز الاستيعاب والإنتاج، وأنّ القدرات اللغوية أدنى إلى حد كبير، وكميا أقل من تلك التوقعات بالنسبة للعمر، مما يؤدي لتحدد وظيفي في التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، والإنجازات الأكاديمية، أو الأداء المهني بشكل فردي أو في أي مجموعة، وأنّ ظهور الأعراض يكون في فترة النمو المبكر، حيث أنّ هذه الصعوبات لا تُعزى إلى ضعف سمعي أو حسي آخر، أو مشكلة حركية، أو حالة طبية أو عصبية أخرى ولا تُفسر بشكل أفضل بإعاقة ذهنية (اضطراب النمو الذهني) أو تأخر النمو الشامل."

ويعرّفها عبد الله فرج الزريقات: " بأنّها صعوبة في انتاج واستقبال الوحدات اللّغوية بغض النظر عن البيئة التي تتراوح في مداها من الغياب الكلي للكلام إلى الوجود المتباين في إنتاج النحو واللغة المفيدة، لكن بمحتوى قليل، ومفردات قليلة، وتكوين لفظي محدود وحذف

ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

الأدوات وأحرف الجر، وإشارات الجمع والظروف، ويضيف بأنّها عدم القدرة أو القدرة المحددة لاستعمال الرموز اللغوية في التواصل، وبأنّها تداخل في القدرة على التواصل بفعالية في أي مجتمع وفقا لمعايير ذلك المجتمع." (بوكربعة، 2012، 152)

من خلال التعريفات المقدمة نجد أن اضطراب اللغة هو اضطراب في المعالجة اللغوية التي قد تمس استقبال اللغة و/ أو انتاجها سواء كانت لغة شفهية أو كتابية أو حتى اشارية

3 . اضطرابات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية : وفيما يلي عرض لبعض أنواع اضطرابات اللّغة :

1-3 - التأخر اللغوي: وهو يدلّ على تأخر في المستوى الزمني لاكتساب اللّغة وتطورها، حيث لا يتمكن الطفل من الإنتاج اللغوي، والتكلّم بين السنة الثانية والثالثة من عمره، فلا يستطيع الوصول إلى الحد الأدنى من النضج اللّغوي، وحتى الاكتسابات اللغوية البسيطة إن وجدت فهي بطيئة وضعيفة، وحيث أنّ هذا الاضطراب لا يصاحبه إعاقة حسية، ولا حركية، والطفل يكون سليما من الناحية الفيزيولوجية والعضوية، ويمتلك قدرات عقلية عادية. (بوكربعة،2012، **173**)

2-3- السكتة اللغوية **Aphasai**: وهي فقدان القدرة على فهم اللّغة وإصدارها، في هذه الحالة لا يستطيع الطفل أن يفهم اللّغة المنطوقة بالإضافة إلى أنّه لا يستطيع أن يعبر عن نفسه لفظيا بطريقة مفهومة ويمكن التمييز بين نوعين من الأفازيا:

1- الحبسة المكتسبة: وتحدث للطفل بعد اكتسابه اللغة.
2- الحبسة التطورية: وتحدث للطفل قبل اكتسابه اللغة، ويترتب على إصابة الطفل بهذه الحالات مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وفي التعبير عن الذات وفي المحصول اللغوي فيما بعد، وآثار سلبية على الفرد. (عليمات، الفايز، 2012، 37)

4-3- صعوبة تركيب الجمل: ونقصد بذلك صعوبة تركيب كلمات الجملة من حيث قواعد اللغة ومعناها، لتُعطي المعنى الصحيح، وفي هذه الحالة يُعاني الطفل من صعوبة وضع الكلمات المناسبة في المكان المناسب. (عرعار، هاشمي، 2016، 22)

5-3- صعوبة فهم الكلمات أو الجمل: ويُقصد بذلك صعوبة فهم معنى الكلمة أو الجملة المسموعة وفي هذه الحالة يكرر الفرد استعمال الكلمة أو الجملة دون فهمها. (عليمات، الفايز، 2012، 38)

3-6- صعوبة في التعبير اللفظي : وتعني عجز الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، فخلال نموهم نجدهم نادرا ما يشاركون في المحادثة بالرغم من أنّهم يستطيعون التعرف على الصورة عندما يُطلب منهم ذلك(تسمية الصور والأشياء). (كوافحة، ت، وعبد العزيز، ع،2010، 180)

3-7- صعوبة التذكر والتعبير: ويقصد بها صعوبة تذكر الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ومن ثم التعبير عنها، وفي هذه الحالة يلجأ الفرد إلى وضع أي مفردة بدلا من تلك الكلمة، مما يؤدي إلى عدم الترابط والتناسق في سياق الكلام. (عرعار وهاشمي، **10**)

3-8- صعوبة الكتابة: وهو مصطلح يطلق على بعض الحالات التي تتصف بسرعة الكتابة إلا أنّ نوعية الكتابة لديهم تبدو ضعيفة وغير مقروءة بدرجة كبيرة، وكذلك بعض الحالات التي يكون فيها الأطفال قادرين على انتاج حروف، ثم تشكيلها جيّدا ولكن تعتبر كتاباتهم بطيئة وغير فعّالة. (كوافحة، ت، عبد العزيز، ع، 180)

3-9- صعوبة القراءة: وتتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة مع عمره الزمني وتختلف في درجاتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلّق الأمر بالجانب البنيوي أو الخلل العصبي، أو ظروف غير سليمة في البيئة الأسرية أو البيئة السليمة. (عليمات، الفايز، 2012، 37)

ثانيا : تلميذ المدرسة الابتدائية(8-11)سنة

1. تلميذ المدرسة الابتدائية وعملية التعلّم

1.1- تعريف المحاور الرئيسية للعملية التعليمية التعلمية:

-المدرسة الابتدائية: "هي مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لتساعده في عملية التنشئة الاجتماعية أي التربية والتعليم، والإعداد لحياة الأجيال الصاعدة." (أميطوس، كبري، **2020، 149**)

وكما يعرّفها فرديناند بويسون (**Ferdinand Buisson**): " بأنّها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية." (بن عيسى، 2016، 76)

-المتعلّم: " هو مصطلح جديد لمفهوم التلميذ، والذي يعني الفرد الذي يختبر ما اختاره المُربون، ومن ورائهم المجتمع لنموه، من معارف ومهارات وميول خلال التربية، ومصطلح "تلميذ" يطلق عموما على طفل المدرسة الابتدائية، أمّا الاتجاهات البيداغوجية الحديثة فهي تستعمل مصطلح متعلّم، والتي تعني تعلّم أمر ما واتقانه، كذلك تعني الشخص الذي يسعى للحصول على المعلومات اللازمة لتشكيلها وتحقيق مشروعه." (بربزي، دس، 103-112)

و يعدُّ المتعلّم محور العمليّة التعلّمية، وهو مركز عمليات التطوير في النظام التعليمي التي تهدف إلى رفع مستوى أدائه علميا ومهاريا وقيميا وسلوكيا إلى أعلى المستويات. (زغدود وعياد،دس، **12**)

-المعلّم : يعرّفه فليب جاكسونPhilip Jacckson: " الأستاذ أو المعلّم هو صانع قرار يفهم طلبته وقادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها، بشكل يسهّل على الطلبة استعمالها ويعرف متى يعمل." (عبد النبي، **2016**، **13**)

أمّا هيلارد(Asa Hillard) فتقول: "إنّ التدريس بالضرورة مهمة إنسانية، فتسود النزعة الإنسانية الفاعلة بين المعلّم والمتعلّم ويكون المعلّم قادرا على أن يُعلمّ ويفهم مشاعر التلاميذ وتقدير أحاسيسهم." (طالب، **2019**، **111**)

من خلال اختيار المحاور الثلاث (مدرسة، معلّم، متعلّم) والتي أردنا من خلالها تسليط الضوء على الخلفية التواصلية للأسرة التعليمية من خلال وجود رب أسرة= المعلم/ وجود الأبناء=التلاميذ/ وجود بيت = مدرسة والتي يتم في مقاعدها، إعداد الأجيال.

2. خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية :

إنّ أهم المراحل التي يجب أن نُليها أكبر اهتماماتنا، هي المرحلة التعليمية الأساسية، كونها أهم المراحل التأسيسية التي يكتسب من خلالها الطفل المعارف والعلوم بشكل منهجي سليم تكون له حصنا طيلة حياته العلمية والعملية، ومن أجل التعرف عليه وفهمه أكثر كان لزاما التقرّب منه من خلال التطلع على خصائص نموه في مختلف الجوانب كالآتي:

1.2 الخصائص النمائية :

1.1.2 الخصائص الجسمية للطفل:

يتميّز النمو في هذه المرحلة بالبطء، ويصل حجم رأسه إلى حجم رأس الراشد، وتسقط أسنانه اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة، يزداد الطول والوزن، يكون الطفل في بداية هذه المرحلة ضعيف السيطرة على أعضائه الدقيقة وينعكس هذا من خلال صعوبات إجادة الخط، لكن ومع تقدمه في النمو يصبح أكثر سيطرة، فيقل تعرضه للتعب، ويزداد نشاطه وتتحسن مهاراته، وتقوى عضلاته. (عكرمي، 2017، 36)

2.1.2 الخصائص الحس حركية للطفل:

تزداد القوة والطاقة، وتكون حركته أكثر سرعة، يميل إلى القيام بالأعمال اليدوية (يصبح أقدر وأدق في ضبط الأعمال التي تحتاج إلى التكييف الحركي كالرسم والتطريز) فينمو التآزر الحركي البصري، وتنضج العضلات الدقيقة وتتم السيطرة التامّة على الكتابة والقراءة (يظهر التناسق بين الحركة والأداء)، يزول طول البصر وتزداد دقة السّمع، ويتطور الإدراك

الحسي، حيث يستطيع استرجاع ما خزن في الذاكرة عند الحاجة، وتتطور حاسة الشم واللمس والمقارنة بين الأوزان المختلفة بطريقة منطقية. (طالب، 2019، 99)

2.2. الخصائص الانفعالية والاجتماعية للتلميذ:

يمتاز الطفل في هذه المرحلة بالهدوء والاتزان والثبات الانفعالي لذلك يُطلق عليها مرحلة الطفولة الهادئة، تنمو الاتجاهات الوجدانية، وتقل مظاهر الثورة الخارجية، ويتعلّم الطفل كيف يتنازل عن حاجاته التي قد تُغضب والديه، ويكون التعبير عن الغضب بالمقاومة السلبية وظهور تعبيرات الوجه وعدم الطاعة، قد يتأثر النمو الانفعالي بالنمو الجسمي والعقلي.

وفي نفس المرحلة يزيد من المعايير والقيم الاجتماعية، فيندمج مع جماعة الأصدقاء لنضجه العقلي الوجداني، يزاد الشعور بالمسؤولية، ويزداد تفاعله الاجتماعي، ويبدأ الشعور بالولاء للجماعة من خلال التعاون والتماسك. (عكرمي، 2017، 35)

3.2. الخصائص المعرفية واللغوية للتلميذ:

تتميز هذه الفترة بصفة عامة باتساع الأفق وقدرة اكتساب المعارف والمهارات العلمية المقدمة، حيث يتعلّم الطفل المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة، والحساب)، ويبدأ بالقراءة الصامتة والجهرية (ابتداء من الصف الثالث) يهتم بالمقررات الدراسية، ويميل للقصص والحكايات، يزداد مدى وحدّة انتباهه، يستطيع الإجابة عن الأسئلة المنطقية في بداية السن الثامنة أو التاسعة.

تزداد طلاقته اللفظية، وتزداد مفرداته، ويدرك الفرق بين معاني الكلمات والتشابه، وتنمو قدراته من التعبير الشفهي إلى التعبير التحريري، تنمو أيضا قدراته التذكرية، ويكون التذكر بالفهم، يستمر التفكير المجرّد في النمو، فيتعرف على معاني الألفاظ المجرّدة، كلفظ الحرية، العدل، الحق وغيرها. (دهيني، 2017، 59)

هذا إضافة إلى أنّه يبدأ في استخدام الجمل الطويلة كلما تقدم في العمر، فيتمكن من الأسماء والأفعال، تقل أخطاء النطق وعيوب الكلام، تنمو قدرته على الانتباه والتركيز، التذكر والتفكير، نمو الملاحظة لديه والإدراك، يعتمد خياله في هذه الفترة على المخيلة الواقعية، وتحتل الصور البصرية منزلة كبيرة في حياته العقلية، يتعلم مفهوم الوزن في سن 9 سنوات إلى 10 سنوات وفي سن 11 سنة يتعلّم مفهوم ثبات الحجم ومفهوم الزمان والمكان، يظهر الفهم والاستماع الفني، يتقن الخبرات والمهارات اللغوية. (النوايسة، أ، والقطاونة، إ، 2015، 155-156)

4.2. خصائص المتعلم حسب أنماط الذكاء :

إن تبني مفهوم الذكاءعند جاردن القائل بأن الذكاء قدرة فكرية يمتلكها الانسان تمكنه من

ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

حل المشكلات وتخطي الصعوبات، واكتساب المعارف الجديدة، هو مفهوم موسع لا ينحصر في نوع واحد من الذكاء بل يتضمن أنواع عدة من الذكاءات قد نمتلكها كلها أو بعضها.

أ:الذكاء اللغوي: القدرة على الكتابة الجيدة، التحدث بطلاقة والقدرة على الاصغاء

ب:الذكاء المنطقي الرياضي:، ينجز عمليات ذهنية، يحب العصف الذهني والأحاجي المنطقية

ج:الذكاء المكاني: القدرة على التخيل والابداع،يعرف مواقع الاشياء بدقة،، يستخدم خرائط ذهنية

د:الذكاء الحركي: التنسيق والتوازن والتحكم بالجسم، فك وتركيب الأشياء والأجزاء، التعلم من خلال اللمس والحركة، المشاركة في الالعاب الحركية

ه:الذكاء الموسيقي: يدرك أي خلل في انسياب النغم، يستمتع بالأناشيد والأنغام، يشارك في الالعاب اللحنية، يتذكر الألحان ويغني بلحن جيد (عثمان،2016، 152-259 }

من خلال ما تم سرده من خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية يمكن رصد أهداف ثلاثة تم طرحها في دراستنا وهي :

. أهداف توعوية : والتي ترمي إلى تزويد المعلمين والطاقم التربوي بمعارف وخبرات حول الموضوع

. أهداف وقائية: وتهدف إلى الحيلولة دون أن يتعرض التلميذ لما يعيق نموه السوي في مختلف الجوانب النمائية فالمعلم يلعب حلقة وصل بين المتعلم ومجتمعه والمتعلم والمنهج التربوي

. أهداف تكفلية علاجية: فالمعلم صانع القرار الأول في توجيه التلميذ إلى جهات متخصصة على حسب الخلل النمائي، الشخصي، أو العقلي الذي يعاني منه.

3 . **تقويم مخرجات التعلم للتلميذ:**

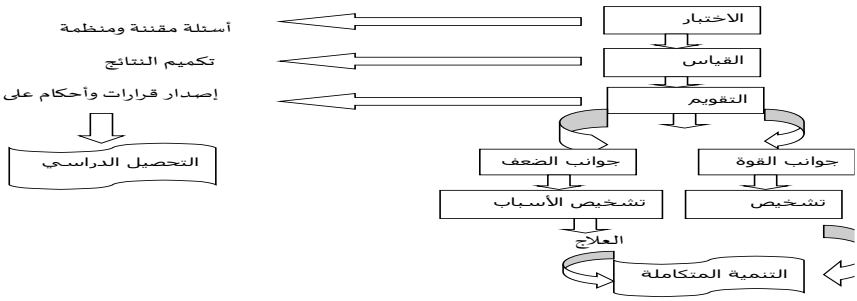
يُعتبر التحصيل الدراسي أحد مخرجات التعلّم، وهو يعبّر عن المعارف والمهارات التي أحرزها المتعلّم عند نهاية خضوعه لعملية التعليم،ويمكن التحقق منها من خلال إجراء عملية تقويم شاملة للتوصّل إلى أحكام واتخاذ قرارات من خلال صورتي التقويم:

1.3- التقويم المرجعي المعياري:صور اختبارات مقننة يتم من خلالها فرز نسبة الراسبين والناجحين تفسير علامات المتعلّم التحصيلية وفق المجموعة أو متوسطها وتحديد جودة أو فشل المتعلّم وفق أداء الآخرين، بمعنى يقارن التلميذ بانجازات أقرانه.

2.3- التقويم المرجعي المحكيّ: إصدار حكم أو قيمة على مستوى ما وصل إليه المتعلّمون في الأداء التحصيلي المحدد مسبقا، يقارن التلميذ بمستوى أدائه لمعرفة وتقدمه (طالب،2019، 61)

وترتبط عملية التقويم بعملية تثمين النتائج "القياس" والذي يعرّف بأنّه عملية استخدام الأرقام لقياس ظاهرة تربوية معيّنة كقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ وفقا لقواعد معينة، والتي تتم من خلال إجراء أحد أدوات القياس" الاختبارات" فهذه الأخيرة تُعدّ من أهم أدوات القياس المقننة والمنظّمة للتحقق من وجود السلوك المراد قياسه (عياد، **2016**، ص **63**) والشكل الآتي يوضح العلاقة المتكاملة بين التقويم والقياس والاختبار:

شكل رقم(01): يبين عملية التقويم والعلاقة بين عناصرها



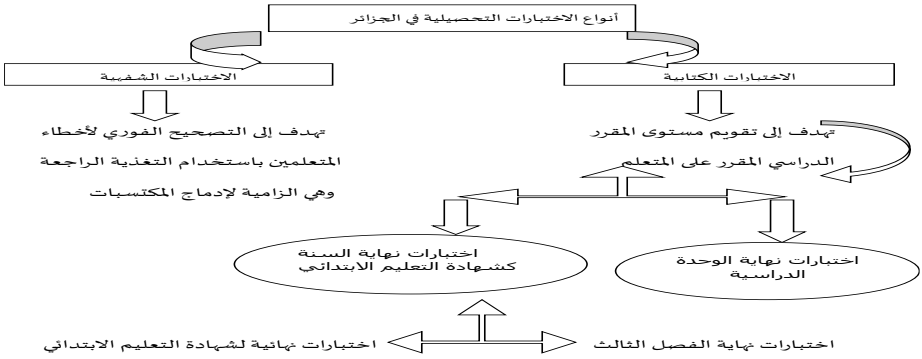
المصدر: الباحثتان ملخصا عن (عياد، 2016)و(طالبي،2016)

من خلال ما تم عرضه يتبيّن لنا أهمية التقويم كون عملية التحصيل تنطلق وتعتمد في الأساس عليها من أجل قياس مدى نجاح العملية التعليمية في إكساب المتعلّمين المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يسعى البرنامج لقياسها، والكشف عن مدى استعداد المتعلّمين للانتقال من مستوى تعليمي إلى مستوى أعلى، قياس مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وتشخيص نواحي القوة والضعف لدى المتعلمين ووضع حلول مناسبة، ومن المهم التنويه إلى ضرورة معرفة القائمين على العملية التعليمية(المعلّم) بالدرجة الأولى كيفية تصميم اختبارات مقننة وطريقة تطبيقها، والقدرة بمكان على تفسير نتائج القياس من أجل إصدار أحكام على ظاهرة تربوية معينة. (طالب،2019، 63- 69)

وسنلخّص في الشكل التالي أنواع الاختبارات التحصيلية التي تعتمدها مدارس الجزائر مع تلاميذها في المرحلة التعليمية الأساسية :

ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

شكل رقم(2) يوضح أنواع الاختبارات التحصيلية في الجزائر



المصدر : الباحثتان نقلا عن (وزارة التربية،**2005**، **17**)

يمثل الشكل (2) أنواع الاختبارات التحصيلية في الجزائر حيث تنقسم إلى اختبارات شفهية تهدف إلى تقييم مكتسبات المتعلم والتصحيح الأني للأخطاء الصادرة عنه، وأخرى كتابية تهدف إلى تقييم مكتسبات المتعلم حسب المقررات الدراسية وتنقسم هذه الأنواع من الاختبارات إلى اختبارات فصلية تأتي بعد كل وحدة دراسية، واختبارات نهائية تأتي في نهاية السنة الدراسية للحصول على شهادة التعليم الابتدائي.

4 - معيقات تعترض تلاميذ المدرسة الابتدائية

رغم التطورات التي شهدتها المنظومة التربوية من توسع وانجازات، وما شهدته من تعديلات وتحسينات عبر مسيرتها، إلّا أنّها تبقى رهينة المشاكل التي لا تكاد تخلو من مقاعدها الدراسية، فقد لوحظ فيها ارتفاع عدد الراسبين والمتسربين، الناتج عن عدد من الأسباب وعلى رأسها الأسباب النفسية والاضطرابات اللغوية التي من شأنها الوقوف كحاجز أمام اكمال التلميذ لعملية التعلّم، وفيما يلي ذكر لبعض المعيقات المنتشرة في مدارس التعليم الابتدائي:

1.4- الإخفاق المدرسي: وهو حالة من عدم التكيّف واستيعاب للمواد المقدمة في المدرسة، تعرّفها اليونيسكو بأنها إهدار يحدث للنظام التربوي.

2.4- التأخر المدرسي: وهو حالة تأخر أو نقص في التحصيل الدراسي، يتحصّل فيه التلاميذ على معدلات دون المستوى وهو أنواع:

1.2.4- تأخر دراسي عام: وهو انخفاض في جميع المواد الدراسية الأساسية والثانوية، تتعلق بنسبة ذكاء التلاميذ حيث تبين أن نسبتها قد تكون بين (70. 90) و(70. 85) ويتطلب تدخلا عاجلا (عبد النبي، 2016، 77)

2.2.4- تأخر دراسي جزئي أو خاص: وهو انخفاض يشمل مادة أو مادتين أساسيتين تتميز نسبة ذكاء هذه الفئة بين المتوسطة والحسنة، تحتاج وجود مساعدة تؤدي إلى التحسّن.

3.2.4- تأخر دراسي دائم: وفيه يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة، بمعنى أنه التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية قديمة.

3.4- الرسوب المدرسي: وهو مظهر من مظاهر الإخفاق الدراسي تعرفه اليونيسكو، بأنه إهدار من خلال إعادة السنة وتكرارها.

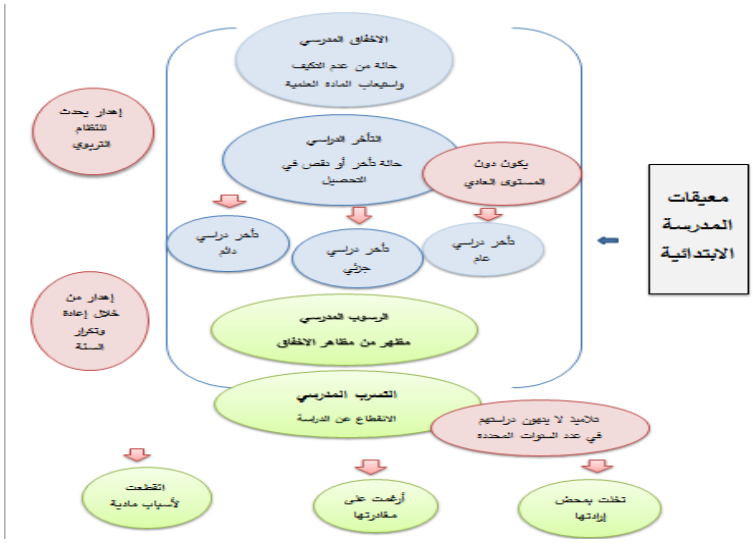
4.4- التسرّب المدرسي: وهو الانقطاع عن الدراسة، تعرفه اليونيسكو وتقول" أنهم تلاميذ لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها في الجزائر محددة (12) سنة، ويوجد ثلاث فئات للتخلي عن المدرسة (عبد النبي، 2016، 78 -83)

1- فئة تخلّت بمحض إرادتها قبل السن الزمني؛ فئة أقل من (12) سنة.

2- فئة مرغمة على مغادرة مقاعد الدراسة لبلوغها السن الإلزامي؛ فئة أكبر من(12) سنة.

3- فئة انقطعت لأسباب مادية، وفيما يلي مخطط يوضح معيقات المدرسة الابتدائية:

شكل رقم(3) يوضح معيقات المدرسة الابتدائية

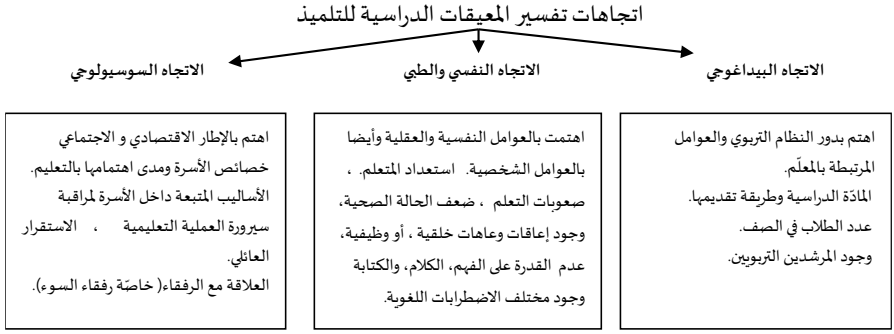


المصدر: الباحثتان

ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

وعن أسباب هذه المعيقات الموضّحة في الشكل أعلاه والمؤدية في أغلبها إلى الرسوب المدرسي كظاهرة موجودة في المدارس التربوية، وإن تعدّدت الأسباب والتفسيرات في ذكرها، فإنّنا نحصرها ضمن ثلاث اتجاهات، كما هو موضّح في المخطّط التالي،

الشكل رقم (04): يوضّح اتجاهات تفسير المعيقات الدراسية للتلميذ



المصدر: الباحثتان تلخيصًا لمرجعين (حديد، 2010، 188-189) و(بن عيسى، 2016، 135)

من الملاحظ أن كل اتجاه يُرجع العوامل المعيقة حسب مجاله وتخصصه، في ترجمة منا لهذه العوامل نجد الاتجاه السوسيولوجي والاتجاه البيداغوجي يرجع تلك العوامل إلى أسباب خارجية بينما، الاتجاه الطبي والنفسي فيرجعها إلى عوامل داخلية ترتبط بذات الطفل ومايعترضها من اختلالات تكون من أهم العوامل المتسببة في كل ما تم ذكره من معيقات مدرسية، وفي محاولة منا لإبراز كيف يتم التعامل مع هذه الفئة المتضررة لغتها، وللاجابة عن تساؤلات عدة أهمها كيف نتعامل مع هذه الفئة؟ من المتدخل؟ مادور المعلم كمربي، موجه ومرشد؟ وهل يتم فعلا تفعيل دور المختص الأرطفوني في المدارس؟ أتبعنا دراستنا بالعناصر التالي:

5. دور المعلّم في عملية التكفل بالتلاميذ ذوي اضطرابات اللغة:

إنّ التكفل بمختلف الاضطرابات التي تعترض تلاميذ المدارس، تحتاج إلى دعم من معلّم المدرسة، فكلّما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية، ومشاكلهم الإدراكية، كلّما أصبح أكثر فهما وتمييزا للفئات المختلفة من التلاميذ، وهذا ما يؤمّن سرعة تقديم الخدمات العلاجية المناسبة، فإسراع المعلّم بتحويل الأطفال ذوي الاضطرابات المختلفة إلى المختصين، يُمكّنهم من تقديم الخدمات اللازمة.

ومن هنا يتبين جلّيا أنّ الإحاطة الكافية للمعلّم باضطرابات اللّغة أمر ضروري وجد هام، كونه الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، وهو أول من يستطيع رصد وتحديد هذه الفئات.

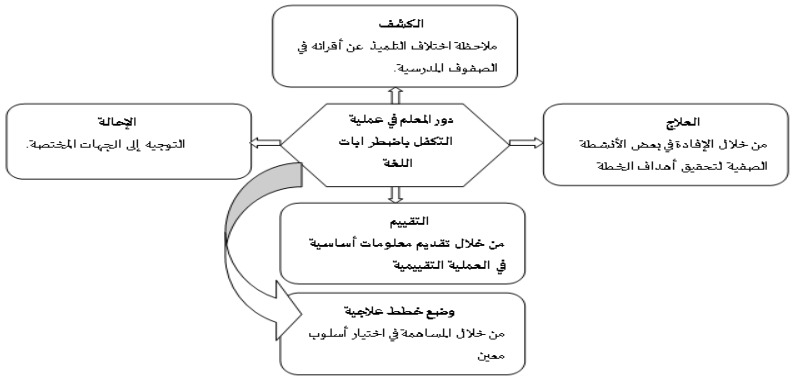
إذ أنّ حكم وتقدير المعلّم للخصائص السلوكية لذوي اضطرابات اللغة، يُعتبر أساسا تشخيصيا ذو قيمة تنبئية عالية، حيث أشارت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال والتي

قامت على استخدام قوائم ومقاييس تقدير من طرف المعلّمين منها دراسةHaring Ridgway(1967) في صعوبات التعلّم والتي أكّدت أنّ تحليل السلوك الفردي الذي يتم بمعرفة المعلّمين أكثر فاعلية من التحديد القائم على استخدام اختبارات جماعية أو فردية.

وهذا ما ذهبت إليه معظم الدراسات الغربية كدراسة كامي لوميارCamillelemiére(2009) التي خلصت أنّه بالرغم من النقص الكبير في التكوين وفي المعلومات لدى المعلمين، فإن أغلب المعلمين المتمرسين استطاعوا الكشف عن اضطرابات اللغة لدى تلاميذهم، لذا فمساعدة هؤلاء الأطفال مسؤولية تقع على عاتق الجميع، وكان لزاما على المعلّمين الاطلاع على خصائص هذه الفئات، مع عدم التأثر باضطراباتهم، أو التسرع في تحديد توقعاتهم منهم وإطلاق الأحكام عليهم، إلى جانب حرصهم على تحقيق التقدّم الأكاديمي الملائم للنمو السوي لهؤلاء الأطفال، والإيمان بأنّهم فئة قابلة للعلاج والتخلص من صعابها، لكي يعطوا حافزا لتلاميذهم من أجل استمرار رغبتهم لتجاوز الصعوبات التي تحول دون بلوغهم حالة السواء. (حوكي،2018، 65- 64)

وللتوضيح أكثر لخّصنا دور المعلّم في عملية التكفل باضطرابات اللّغة في المخطط التالي:

الشكل رقم (05): يوضح مشاركة المعلم في العملية التأهيلية لاضطرابات اللغة والتواصل.



المصدر: الباحثتان عن (عمايرية، م، والناطور، ي، 2014، 27- 32)

من الملاحظ بأن أدوار المعلم لا تتقوقع في عملية تلقين الدروس للمتعلم، بل تتعداها إلى مراقبته تحليل سلوكه معرفة نقاط ضعه وقوته، فهم طريقة تعلمه واكتسابه للمعارف ومعرفة احتياجاته، ومتطلباته وطبعا إدراك اختلافاته، لذا تم توضيح أدواره في عملية التكفل الشاملة من أولى مراحلها المتمثلة في تحديد وكشف هؤلاء التلاميذ من قبل معلميهم وصولا إلى تطبيق الخطط العلاجية التي تعتمد في أساسها على ملاحظات المعلمين كبناء سليم لتصميم هذه الخطط، وكمفعالين في تطبيقها أيضا لمعرفتهم لطبيعة أبنائهم التلاميذ ومداخلهم التعلمية .

6- خاتمة عامة

من خلال طرحنا لموضوع اللّغة والتعليم وما يعترضهما من مصاعب توقف السيرورة السويّة لكليهما، ترى الباحثتان أنّه كان لزاما جمع هاتين الوسيلتين في نسق واحد كونهما مكملتان

ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

لبعضهما، فالتعلّم يحتاج للّغة حتى يبلغ أهدافه في تكوين وتدريب المتعلّم، واللّغة تحتاج للتعليم من أجل تطويرها، تفعيلها، اتقانها، إضافة إلى أنّ وجود خلل في اللّغة يؤثر على العملية اللغوية كافة، بل ويؤثر في العملية التعلّمية بصفة خاصة لتقف حاجزا قد يتسبب في إعاقة سيرورة عملية التعلّم ككل، وهذا ينطبق في حال وجود معيقات توقف عملية التعلّم، وبالتالي التأثير السلبي في تطور اللغة ونمائها، ولإيمان الباحثتان التام بأن علاج الخلل يكمن في تحديد سببه، لذا كان لزاما منا أن نتعرف على أهم معيقات العملية التعليمة والتعلمية، على رأسها الإخفاق الدراسي، وصولا إلى التسرّب الدراسي الذي يعني انقطاع المتعلم عن التعليم الأساسي، ولمّا كان التسرب المدرسي من أسوء ما قد يتعرض له الطفل، وتتعرض له المرحلة التعليمية ككل، ولأهمية المعلّم كمحور فعّال أبرزنا ضرورة إشراكه في عملية التكفل برُمتها انطلاقا من تحديد التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة، وصولا إلى إشراكهم أيضا في العملية العلاجية في المدرسة الابتدائية.

**

6- المصادر والمراجع

-إبراهيم، سليمان عبد الواحد.(2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*(الطبعة الأولى). الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

-ابن المنظور، جمال الدين.(1990). لسان العرب(م.11). بيروت: دار صادر.

-أميطوش، موسى، وكبري، زكية.(2020). التربية التحضيرية وتأثيره على التحصيل الدراسي على تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي. *مجلة الدراسات والبحوث*، 8(1)، 145-169.

-بريزي، عبد الله.(د ت). صورة المتعلم في نظريات التعلم من الذات المنفعلة إلى الذات الفاعلة. *مجلة علوم التربية*. *تم الاسترجاع من الرابط*. http://search.shamaa.org

-بن عيسى، رابح.(2016). *عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

-بوكربعة، تواتية.(2016).*الاضطرابات الكلامية في العملية التعليمية- المرحلة الابتدائية نموذجا-*. مذكرة ذكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

-حديد، يوسف.(2010).مشكلات الرسوب المدرسي اتجاهات ورؤى. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، (10)، 169-197. تم الاسترجاع من الرابط . http://elwahat.unv-ghardaia.dz

-حوكي، بشرة.(2018). *صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين كانت ولادتهم غير طبيعية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سعيدة، الدكتور مولاي الطاهر.

-الدهيني، رشا محمد سلامة.(2017). *عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة لدى تلاميذ الصف الثالث أساسي*. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

-زغدود، أنيسة، وعياد، أمال.(دت). دور الأقطاب البيداغوجية في تطبيق المقاربة بالكفاءات-القطب المتعلم أنموذجا- *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*. تم الاسترجاع من الرابط http://www.asjp.cerist.dz

-طالب، فضيلة.(2019). *تقويم مناهج الرياضيات وأداء الأستاذ والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2.

-عبد الغفار، سعد عبد المطلب.(2017).أثر ممارسة السرد القصصي لتحسين اللغة لدى أطفال الروضة المضطربين لغويا، *المجلة العلمية لرياض الأطفال*،3(3)،120-206.

-عبد النبي، سارة.(2016). *تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي عند المتخلف ذهنيا*، مذكرة ماستر غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

-عبد النبي، فتحي.(2016). *الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

-عثمان، عبد المنعم حسن الملك.(2016).خصائص وأساليب تعلم الطلاب وتعليمهم وفق أنماط ذكائهم، *قسم إعداد وتدريب المعلمين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من الرابط. http://dsr.alistiqlal.edu

-عرعار، سمية، والهاشمي، إكرام.(2016). اضطرابات اللغة والتواصل، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (24)، 1-14.

-عكرمي، محمد محمد.(2017). *صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين السنة الثالثة والرابعة ابتدائي*، مذكرة ماستر غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

-عليمات، إيناس، والفايز، ميرفت.(2012). أثر برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ماقبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية، *المجلة التربوية*، 8(1)، 35-46.

-عمايرية، موسى محمد، والناطور، ياسر سعيد.(2014). *مقدمة في اضطرابات التواصل* (الطبعة الثانية).الأردن: دار الفكر للنشر.

-عياد، مسعودة .(2006).*اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة.

-قادري، حليمة.(2009). *قياس الكفاءة اللغوية للطفل(من 2إلى نهاية5سنوات)*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

-كوافحة، تيسير مفلح، وعبد العزيز، عمر فواز.(2010). *مقدمة في التربية الخاصة*(الطبعة الرابعة). الأردن: دار المسير للنشر والتوزيع.

-النواسية، أديب عبد الله محمد، والقطاونة، ايمان طه طابع.(2015). *النمو اللغوي والمعرفي للطفل* (الطبعة الأولى). الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر.

-وزارة التربيةالوطنية.(أفريل،2005). *النشرة الرسمية*، العدد488.

-Renald,Legendre.(1993). Dictionnaire actuel del'éducation cueri.