بسم الله الرحمن الرحيم

ا لجامعة الإسلامية – غــزة
كليـــة الدراســـات العـــــليا
كليـــــــــة الـــتربيـــــــــة
قسم المناهج و طرق تدريس

صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة

رســـــالة ماجســـــتير

مقدمة من الطـــــالب

شحـــــادة محمـــــد زقـــوت

إشـــراف
الأستـــاذ الدكـــتور / محمـــد عبـــد الفتـــاح عسقـــول

رسالة ماجستير مقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

2004

بسم الله الرحمن الرحيم

" وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسَ
نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك
ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب
المفسدين "

(القصص : ٧٧)

" ... رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليَ وعلى والديَ وأن أعمل صالحاً ترضاه وأصلح لي في ذريتي إني تبت إليك وإني من المسلمين "

(الأحقاف : ١٥)

الإهداء

إلى الذي ما زال يدفعني في طريق العلم ،

ويحثني على طلبه .....

والدي العزيز ... حفظه *الله* **وأمدَ في عمره ....**

إلى أمي الغالية ... عنوان التضحية والعطاء ...

إلى اخواني وأخواتي الأعزاء ...

إلى زوجتي ... رمز الحب والوفاء ...

إلى ابني الحبيب "محمد " ...

إشراقة الأمل في دنيا الشقاء ...

إلى كل معلمٍ غيورٍ على دينه ووطنه...

وحافظٍ لرسالته الخالدة ...

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع...

شكر وتقدير

الحمد لله أولاً وأخيراً ، والصلاة والسلام على المبعوث للعالمين بشيراً من ربه ونذيراً ، **وبعد ...**

فبعد أن منَّ الله علي بإنجاز هذا البحث التربوي ، فإنه لابد لي من توجيه الشكر والتقدير لكل من ساهم فيه ولو بكلمة طيبة ، أو نصيحة غالية عرفاناً لهم بالفضل - **بعد الله عز وجل** _ .

وإنني بداية أسجل شكري وتقديري لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور / **محمد عسقول**،عميد كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، على ما تفضل به من إشراف على هذا العمل منذ بدايته وعلى ما أفادني به من موفور علمه ، وما منحني من وقته وجهده طيلة فترة إعداد هذه الرسالة ، مما كان له الأثر الواضح في إثراء هذا البحث وخروجه على هذا الوجه ، فجزاه الله عني وعن طلبة العلم خير الجزاء .

كما أتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل الذين قاموا بمناقشة هذا البحث والحكم عليه . وبما قدموه من ملاحظات وتوجيهات أسهمت في مزيد من الإثراء لهذا البحث ، فلهم عظيم شكري وامتناني .

كذلك أتوجه بالشكر الجزيل إلى منارة العلم في وطننا الحبيب ، إلى الجامعة الإسلامية متمثلة في رئيسها الأستاذ الدكتور/ **محمد عيد شبير** ، والشكر موصول إلى كلية الدراسات العليا بالجامعة متمثلة في عميدها الأستاذ الدكتور/ **أحمد يوسف أبو حلبية** ، وإلى جميع أساتذتي في كلية التربية بالجامعة الإسلامية .

ووفاءً وعرفاناً بالجميل أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لوالدي الحبيبين، ولاخوتي وأخواتي لما بذلوه من جهد ، وما قدموه من دعم وتشجيع متواصل حتى منَّ الله عليَ بإتمام هذه الدراسة .

كما أخص بالشكر زوجتي الغالية التي قامت بطباعة هذه الدراسة ، وبذلت الكثير من الوقت والجهد لإخراجها على هذه الصورة .

ولا يفوتني أن أسجل الشكر الجزيل لكل من قدم لي العون أو زودني بالنصائح والملاحظات التي ساهمت في إتمام هذا البحث .

ولله الفضل من قبل ومن بعد

" ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء ، والله ذو الفضل العظيم"

الباحث

قائمة المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
قرآن كريم	ب
- الإهداء	ت
- شكر وتقدير	ث
- قائمة المحتويات	ج
- قائمة الجداول	خ
- قائمة الملاحق	ذ
- ملخص الدراسة باللغة العربية	ر
- الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول (خلفية الدراسة)	**2-11**
- مقدمة الدراسة	**2**
- مشكلة الدراسة	**6**
- فرضيات الدراسة	**6**
- أهداف الدراسة	**7**
- أهمية الدراسة	**7**
- حدود الدراسة	**8**
- مصطلحات الدراسة	**8**
- خطوات الدراسة	**10**
الفصل الثاني (الإطار النظري للدراسة)	**12-48**
- **أولاً/ صعوبات التعلم .**	**13**
- مفهوم صعوبات التعلم ومراحل تطوره .	**14**
- تعريفات صعوبات التعلم.	**15**
- صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى (مشكلات التعلم ، بطء التعلم)	**18**
- مظاهر صعوبات التعلم وتصنيفها .	**20**
- تصنيف صعوبات التعلم .	**22**
- أسباب صعوبات التعلم .	**23**

- تشخيص صعوبات التعلم	**25**
- أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلم	**28**
- صعوبات تعلم اللغة العربية وفروعها (الإملاء ، القراءة ، التعبير ، النحو والصرف ، الخط العربي ، البلاغة ، الأدب والنصوص	**29**
- ثانياً/ الأدب	**43**
- تعريف الأدب ،أهميته وأهداف تدريسه	**43-45**
- النصوص الأدبية تعريفها،أهميتها وأهداف تدريسها .	**45-47**
- النصوص الأدبية بين الدراسة والحفظ	**47-48**
الفصل الثالث (الدراسات السابقة)	**49-69**
- المحور الأول/ الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بوجه عام والتعقيب عليها	**51-58**
- المحور الثاني/ الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم اللغة العربية والتعقيب عليها	**58-65**
- المحور الثالث/ الدراسات التي تناولت موضوع الحفظ والتعقيب عليها	**66-69**
الفصل الرابع (الطريقة والإجراءات)	**70-87**
- منهج الدراسة	**71**
- مجتمع الدراسة	**71**
- عينة الدراسة	**71**
- أداتا الدراسة	**73**
- المعالجة الإحصائية(الأساليب الإحصائية المستخدمة)	**87**
الفصل الخامس (نتائج الدراسة ، ومناقشتها)	**88-118**
- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها .	**89**
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها .	**97**
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها .	**105**
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الأولى .	**113**
- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الثانية .	**115**
- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الثالثة .	**117**
الفصل السادس (توصيات الدراسة ومقترحاتها)	**119**
مراجع الدراسة	**123**
ملاحق الدراسة	**132**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1-	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب الجنس للمعلمين.	71
2-	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة للتلاميذ حسب الجنس.	72
3-	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة للمعلمين حسب المؤهل العلمي.	72
4-	توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة للمعلمين حسب سنوات الخبرة.	72
5-	يبين عدد فقرات استبانة المعلم حسب كل مجال من مجالاتها.	74
6-	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول :" صعوبات ترجع إلى المعلم " مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة المعلم).	75
7-	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني": صعوبات ترجع إلى التلميذ " مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة المعلم) .	76
8-	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث:" صعوبات ترجع إلى النص" مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة المعلم) .	77
9-	معاملات ارتباط كل مجال من مجالات استبانة المعلم مع الدرجة الكلية للإستبانة	78
10-	معاملات"ألفا كرونباخ" لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل.	79
11-	يبين عدد فقرات استبانة التلاميذ حسب كل مجال من مجالاتها.	81
12-	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول "صعوبات ترجع إلى التلميذ " مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة التلميذ) .	82
13-	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني:" صعوبات ترجع إلى أداء المعلم" مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة التلميذ) .	83
14-	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث" صعوبات ترجع إلى النص " مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة التلميذ) .	84
15-	معاملات ارتباط كل مجال من مجالات استبانة التلميذ مع الدرجة الكلية الاستبانة .	85
16-	معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل.	86
17-	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الاول"صعوبات ترجع إلى المعلم" والاستبانة ككل من وجهة نظر المعلمين .	89
18-	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من	91

	فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثاني"صعوبات ترجع إلى التلميذ" والاستبانة ككل من وجهة نظر المعلمين .	
-19	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثالث صعوبات ترجع إلى النص" والاستبانة ككل من وجهة نظر المعلمين .	93
-20	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك ترتيبها من وجهة نظر المعلمين .	95
-21	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الاول "صعوبات ترجع إلى التلميذ" والاستبانة ككل من وجهة نظر المعلمين .	97
-22	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثاني"صعوبات ترجع إلى أداء المعلم" والاستبانة ككل من وجهة نظر الطلاب .	99
-23	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثالث "صعوبات ترجع إلى النص" والاستبانة ككل من وجهة نظر الطلاب .	101
-24	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الإستبانة وكذلك ترتيبها من وجهة نظر الطلاب .	103
-25	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الأول" صعوبات ترجع إلى التلميذ" والاستبانة ككل من وجهة نظر الطلاب .	105
-26	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثاني" صعوبات ترجع إلى أداء المعلم" الاستبانة ككل من وجهة نظر الطالبات .	107
-27	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الأول" صعوبات ترجع إلى النص" والاستبانة ككل من وجهة نظر الطالبات .	109
-28	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الإستبانة وكذلك ترتيبها من وجهة نظر الطالبات .	111
-29	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" استبانة صعوبات حفظ النصوص الأدبية للصف التاسع الأساسي تعزى لمتغير الجنس.	113
-30	متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة " **U** " لاستبانه صعوبات حفظ النصوص الأدبية للصف التاسع الأساسي تعزى لمتغير المؤهل.	115
-31	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الخبرة	117

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1-	قائمة بأسماء المدارس الإعدادية التابعة لوكالة الغوث في محافظة غزة .	133
2-	سؤال مفتوح للمعلمين حول صعوبات حفظ النصوص الأدبية .	134
3-	سؤال مفتوح للتلاميذ حول صعوبات حفظ النصوص الأدبية .	135
4-	استبانة المعلم .	136
5-	استبانة التلميذ .	139
6-	قائمة بأسماء السادة محكمي أداتي الدراسة .	142
7-	صورة عن كتاب السيد/عميد الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى السيد رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية .	143

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع في محافظة غزة .

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على **(436)** من الطلبة المسجلين للعام الدراسي **(2004-2003)** ، والبالغ عددهم **(3892)** طالباً وطالبة وهو ما يشكل **(12%)** من مجتمع الدراسة منهم **(219)** طالباً، و**(217)** طالبة ، وكذلك على **(52)** معلماً ومعلمة ، هم مجموع معلمي اللغة العربية للصف التاسع في المدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة غزة .

وقد أعد الباحث أداتين للدراسة هما عبارة عن استبانتين الأولى خاصة بالمعلم ، وذلك للتعرف على أهم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ عند حفظ النصوص الأدبية المقررة من وجهة نظر المعلمين ، والثانية خاصة بالتلميذ يجيب عنها التلاميذ وذلك من أجل التعرف على صعوبات حفظ النصوص الأدبية المقررة من وجهة نظرهم ، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للإستبانة فقد تم حساب معامل الارتباط (**بيرسون**) بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ، بينما استخدمت طريقة (**ألفا كرونباخ**) لإيجاد معامل الثبات للإستبانة .

ومن ثم قام الباحث بتطبيق الاستبانتين على كل من عينتي الدراسة ، وبعد جمع الاستبيانات وتحليل البيانات تم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة حيث استخدمت التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية للإجابة على الأسئلة الثلاثة الأولى ، واستخدم اختبار (**T.test**) لإجابة السؤال الرابع ، و(**مان وتيني**) لإجابة السؤال الخامس ، بينما استخدم لإجابة السؤال السادس أسلوب (**تحليل التباين الأحادي**) (**One Way ANOVA**) .

وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي :-

- أوضحت نتائج الإستبانة الخاصة بالمعلم وجود صعوبات في حفظ النصوص الأدبية لدى الطلبة واحتل بعد الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ المرتبة الأولى بنسبة (**71.259%**) بينما جاء في المرتبة الثانية بعد الصعوبات التي ترجع إلى النص بنسبة (63.798%) وحل أخيراً بعد الصعوبات التي ترجع إلى المعلم بنسبة (**44.736%**) ، وكان مستوى الصعوبات العام (**58.614%**).

- كما أوضحت نتائج الإستبانة الثانية الخاصة بالتلميذ وجود صعوبات في حفظ النصوص لدى الطلبة وقد جاءت الصعوبات التي ترجع إلى النص الأدبي في المرتبة الأولى بنسبة (**59.5%**) يأتي بعده الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ بنسبة (**51.716%**) ، بينما

جاء بعد الصعوبات التي ترجع إلى المعلم في المرتبة الأخيرة بنسبة (**45.172%**) ، وكـــان مستوى الصعوبات العام (**53.44%**).

- كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مؤهـــل المعلـــم (**دبلوم ، بكالوريوس**) أو لمتغير سنوات خبرة المعلم ، بينما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات حفظ النصوص الأدبية تعزى لمتغير جنس الطـــلاب في بعدي الصعوبات التي ترجع إلى النص الأدبي والصعوبات التي ترجع إلى التلميـــذ ، وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ الذكور .

وفي ضوء تلك النتائج خرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها: -

* ضرورة اختيار النصوص الأدبية المقدمة للتلاميذ حسب أسس ومعايير يتم وضعها من قبل التربويين المختصين ، وكذلك ضرورة اهتمام المعلمين وإلمامهم بالطرق والأســـاليب والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية .

- زيادة عدد الحصص المخصصة للنصوص الأدبية ، بما يتيح للمعلم إمكانيـــة متابعـــة حفظ التلاميذ .
- ضرورة انسجام النصوص الأدبية المقررة مع بعضها البعض ، وتكاملها مـــع فـــروع اللغة العربية الأخرى بما يخدم منهاج اللغة العربية .
- حث الطلاب على الحفظ وتشجيعهم عليه ، مع ترك الحرية لهم في اختيار ما يحفظوه كل حسب قدرته وطاقته .
- ضرورة إعادة النظر في الكثير من النصوص الأدبية المقررة علـــى طلبـــة الـــصف التاسع ، وذلك بما يناسب مستوياتهم الفكرية والعقلية ، ويتفق مع حاجـــاتهم النفـــسية والاجتماعية المختلفة .

Abstract

This paper aims to determine the difficulties in memorizing the literary texts for the 9th grade student in Gaza governorate .

The researcher depends on the analytic and descriptive method .

The researcher included study sample of 436 student registered in the scholastic **(2003 –2004)** out of the total number of **(3892)** students .

This sample represents **(12%)** out of study . There are **(219)** male students and **(217)** female students . It also contains 52 teachers who are the total number of the Arabic teachers at the UNRWA schools in Gaza governorate . The researcher used two questionnaires in this study .The first is for teachers , to be acquainted with the most important difficulties that face students when they memorize the literary texts . The second is for students to be also acquainted with the difficulties in memorizing literary texts .

The researcher applied the two questionnaires on the two sample after collecting the questionnaires and analyzing the data , he applied the relevant statically processing .

The results are as follow :-

- The teacher questionnaires results clarify that there are some difficulties in memorizing the literary texts for student at the first grade in an average about **(41,259%)** .The difficulties related to the text it self , come at the second grade in an average about**(63,798%).**

Finally the difficulties that are related to the teacher in an average about **(44,736%)**. The general difficulties level is in an average about **(58,614%)** .

The 2nd questionnaire results student clarify that difficulties related to the text come at the first level in an average about **(59,5%)** , the difficulties that are related to the student at the second grade in an average about **(51,716%)** , finally the difficulties that are related to the teacher at the last grade in an average about **(45,172%)** and the general difficulties level is **(53,44%)** .

The results showed that there are no differences that have static indications that are related to the teachers queialifications

Diploma or BA or the teachers experience , but it indicates there are differences that related to male or female students . The differences are for the male students .

The recommendations in the light of these results are as follow :-

- The text need to be chosen according criterion and basis the teacher should follow up the media , methods and manners in teaching literary texts .
- Increasing the literary text periods , that helps to follow up the memorizing process .

- The literary texts should be harmonized with each other and accumulated with the language branches .
- Motivate and enhance student to memorize they have the right to choose what suits them according to their ability and energy .
- Many literary texts for ninth grade should be reviewed according to their rational and idea levels and agreed with their deferent psychological and social to need .

الفصل الأول

خلفية الدراسة

مقدمـــة الدراســـة

مشكلـــة الدراســـة

فرضيات الدراسة

أهـــداف الدراســـة

أهـــمية الدراســـة

حـــدود الدراســـة

مصطلحات الدراسة

خطوات الدراســـة

بسم الله الرحمن الرحيم

مـــقـــدمـــــة الـــدراســـــة

إن للغة دوراً عظيماً في حياة الفرد و المجتمع ، فهي وسيلة الإنسان للاتصال بالآخرين ، و هـــي وسيلته لقضاء حاجاته ، و التعبير عن أفكاره و عواطفه ، فهي أداته للتفكير و القـــراءة ، كمـــا تعتبـــر اللغة عنصرا رئيسا من مكونات الفرد ، و عناصره التي لها بالغ الأثر على سلوكه ، فهي جـــزء مـــن كيانه ، لا يستطيع الاستغناء عنه .

و من الوظائف الأساسية للغة أنها أداة التفاهم ووسيلة الاتصال بين الأفراد بعضهم ببعض من جهـــة ، و بينهم و بين مجتمعاتهم من جهة ثانية ، فباللغة يستطيع الإنسان أن يعبر عن أفكاره و مـــشاعره ، و أن ينقل هذه الأفكار و المشاعر إلى الآخرين ، و هكذا يحدث التفاعل بينه و بين بيئته ، الأمـــر الـــذي يجعله قادرا على التكيف مع الحياة في مجتمعه باذلا جهده في تقدم هذا المجتمع و تطـــوره ، ذلـــك لان اللغة وسيلة الإنسان لهذا التطور و الارتقاء . **(زقوت،2000 ، 21)**.

و لا تقتصر وظائف اللغة على هذا فقط ، بل إنها تمتد لتشكل واحدة من أخطر القضايا فـــي حيـــاة البشر ، فهي تعد تأكيدا لوجودهم و رمزا لتجمعهم و عنوانا لتوحدهم ، فعن طريقهـــا يتحقـــق التـــرابط الروحي و الوجداني بين أفراد المجتمع ، و هي وسيلة المجتمع لحفظ تراثه الثقافي و نقله إلى الآخـــرين .

لذا فقد اهتم التربويون قديما و حديثا بتعليم اللغة ، بعلومها و آدابهـــا ، و نقلهـــا للأجيـــال الناشـــئة ، وخصصوا لها مساحات واسعة في المناهج الدراسية ، لأن " الأمة هي اللغة و بقاء الأمم منـــوط بقـــوة لغتها " . **(السيد ، 1980 ، 23)** .

و تعد لغتنا العربية من أشهر اللغات الحية في العالم ، و أعلاها منزلة ، ذلك أنهـــا تمتلـــك مـــن الخصائص و المميزات ما لم يتوفر للغة سواها ، مما جعلها قادرة و بشكل متواصـــل علـــى النمـــو و التطور بما يتلاءم مع كل مستجدات العصر دون أن تفقد أصالتها و قوتها .

" فهي أدق اللغات تصويرا لما يقع تحت الحس ، و أوسع تعبيرا عما يجول في النفس ، و ذلك لمرونتها على الاشتقاق ، و قبولها للتهذيب ، و سعة صدرها للغريب فليس هناك معنى من المعاني ، و لا فكرة من الأفكار ، و لا نظرية من النظريات تعجز اللغة العربية عن تصويرها بالأحرف و الكلمات تصويرا صحيحا حسن المقاطع واضح السمات " . (**سمك ، 1979 ، 41**).

وقد أجمعت البحوث والدراسات السابقة على وجود صعوبات حقيقية في تعليم اللغة العربية ولهذا السبب و لغرض التيسير على التلاميذ ، وتسهيل تعلمهم لمادة اللغة العربية فقد اعتمد التربويون تقسيمها إلى فروع يكمل بعضها بعضا ، و هذه الفروع هي : الأدب و النصوص و البلاغة و النحو و الصرف و القراءة و التعبير والإملاء .

و يتبنى منهاج اللغة العربية الفلسطيني الحديث طريقة الوحدة في تدريس اللغة العربية ، حيث تحتوى الوحدة الدراسية على كافة فروع اللغة من قراءة و نصوص و نحو و صرف و إملاء وخط و تعبير و ذلك بغرض تحقيق التكامل في جميع الفروع .

" و يعتبر الأدب أحد الفروع الهامة من فروع اللغة العربية ، و تظهر أهمية دراسة الأدب في أنه فن جميل ، يبعث في النفس السرور و الارتياح ، لما تحتويه القطع الأدبية من جيد الشعر و النثر ،ومن الحكم البليغة ،والخيال الفضفاض و المتعة المثيرة ". (**زقوت ، 2000 ، 143**) .

و رغم التطور الهائل في مجالات التعليم و طرائقه ، و توصل العاملين في حقل التربية و التعليم إلى أحدث الطرق في مجال التعلم و التعليم ، إلا أنهم لا يزالون يقرون بأهمية الحفظ كواحد من أهم أساليب التعلم ، إذ أن الإنسان هو أقدر المخلوقات على التعلم من تجاربه الماضية ، و الاستفادة من تجاربه السابقة ، لذا فإن الذاكرة الإنسانية هي أساس تطور الإنسان ، فهي التي تنقل المعارف و الخبرات من جيل إلى جيل ، و من عصر إلى عصر ، حتى تراكم على مر العصور و الأجيال هذا الكم الهائل من العلوم و الخبرات ، و لا عجب اليوم أن نرى الناس يشيدون بذكر الذين اشتهروا بقدرتهم الخارقة على الحفظ و التذكر ، لدرجة أن كتب التاريخ و السير قد امتلأت بحكايات و قصص وصلت أحيانا حد الخرافة في مقدرة بعض الناس على الحفظ و التذكر و الاسترجاع .

" و تزخر كتب الأدب العربي القديم بأخبار الكثيرين من الأدباء الذين كانوا يحفظون آلاف الأبيات الشعرية ، و منهم من كان يحفظها عن ظهر قلب بعد سماعها مباشرة و من أول مرة ، و قد حفظت لنا كتب التراجم و التاريخ أخبار أولئك الرجال من الرواة و المحدثين و المؤرخين و النسابين الذين كانت ذاكرتهم أشبه بكتاب مفتوح يتلون منه متى شاءوا ، لذلك فقد أصبح أولئك المؤرخون و المحدثون والنسابون من الأسس التي بنى على أكتافهم التاريخ الإسلامي الفريد " (**عطية الله ، 1980 ، 7**).

و قد ذكر "**العقاد**" من جملة ما ذكر من الأسباب التي أدت إلى انحطـــاط الثقافـــة و الفكـــر فـــي عصرنا الحاضر ، قلة عناية الناس بالحفظ ، لأن الكلمة في القديم كانت تسمع و تحفظ و تنقل من ســـلف إلى خلف ، و تندمج في تجربة كل سامع كأنها زيادة عضوية تتوالد و لا تموت " . (**العقاد ، 1986 ، 47)**

لقد كان الناس يدركون أهمية الحفظ في حياتهم اليومية ، و يشعرون بها في حاضر هم و مستقبلهم ، لذا فقد حرصوا على تقوية ذاكرتهم بشتى الطرق و الأساليب ، حتى نقلت عنهم وسائل و طرق تقويـــة الذاكرة ، كما حذروا من أشياء قد تورث النسيان و تضعف الذاكرة ، كل هذا و غيره يشير إلـــى مـــدى اهتمام القدماء بالحفظ و رعايتهم للذاكرة ، حتى باتت من الأشياء التي يتفاخرون بها.

و كان من شدة عناية المسلمين بالذاكرة و حرصهم على تقويتها لدى أطفالهم أن حملـــوا صـــبيانهم على حفظ القرآن الكريم ، منذ نعومة أظفارهم و بداية تمييزهم ، و قد أورد ابن خلدون مـــذاهب أهـــل المشرق و المغرب في هذا الأمر ، فذكر أن مذهب أهل المغرب في الولدان الاقتصار على حفظ القرآن فقط ، و أخذ صبيانهم بمدارسته و حفظه و عدم خلطه بشيء سواه ، إلى أن يحذق الصبي في حفظه . (**ابن خلدون ، 1989 ، 538**).

أما اليوم فقد تساهل المسلمون كثيرا في حمل صبيانهم على حفظ هذا الكتاب العظيم على غرار كما كانوا يفعلـــون في السابق .

و قد انقسم المربون في موضوع حفظ النصوص الأدبية إلى فريقين ، فريق مؤيد للحفظ يتمسك بـــه ، و آخر متهاون فيه يعتبره مجرد حشو للأذهان و إثقال لكاهل التلميذ .

" فالمؤيدون للحفظ يرون أنه لكي تستقيم لغة التلميذ و يصح لسانه و تتربى عنده ملكة التذوق الفنـــي ، لابـــد أن يحفظ قدرا معينا من النصوص الشعرية و النثرية التي تساعده فيما يتحدث و يكتب .... كما يرون أن الحفظ ضرورة لا يستغنى عنها الإنسان في مراحل حياته ، و حتى بعد تخرجه من المدرســـة أو الجامعة،... كما أن الحفظ يشحذ العقل وينشط الذاكرة، ويزيد من ثروة الإنسان الأدبية، وملكاته الفنية

أما المعارضون للحفظ ، فيرون أنه لا ضرورة للحفظ ، ويكفـــي أن يفـــهم التلاميـــذ النـــص ، ويدركوا أبعاده ومراميه ، ويستوعبوا أفكاره ومضامينه ، ولا داعي أن يرهقوا عقولهم بـــالحفظ الـــذي سرعان ما ينسى ، كما أن عملية الحفظ تحتاج إلى وقت وجهد وطاقة عقلية قد لا يـــستطيع كثيـــر مـــن الطلاب تحملها ، ويرى هذا الفريق عدم إجبار التلاميذ على الحفظ ، بل يترك الأمر لمن شاء منهم ولا بأس بأن يشجعهم المعلم على ذلك ". (**زقوت : 2000 ،155 ،156**)

ويرى زقوت أيضاً أنه لا بد للطالب في مراحله التعليمية المختلفة أن يحفظ قدراً معيناً من النصوص القرآنية ، وبعضاً من الأحاديث النبوية الشريفة ، وقطعاً من النصوص الأدبية - شعرية ونثرية - لضرورة ذلك له حاضراً ومستقبلاً .**(زقوت،2000،157)**.

وخلال إطلاع الباحث على الدراسات التي أجريت في مجال حفظ النصوص الأدبية ، تبين له قلة البحوث في هذا المجال ، وحتى الدراسات التي أجريت كانت كلها في معظمها تتعرض للحفظ بشكل عام ، أو تعالج هذا الأمر من ناحية نفسية وسيكولوجية ، ومن تلك الدراسات ، **دراسة (الزيات، 1986)** وهي بعنوان : " **أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر** " ، ودراسة **(السويدي ، 1992)** وهي بعنوان : " **العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ، ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة**" ،وكذلك دراسة **(أحمد،1997)** التي درس خلالها المعوقات التي يواجهها تلاميذ الصف الأول الثانوي في مدارس البحرين عند حفظهم للنصوص الأدبية المقررة .

ولطبيعة عمل الباحث كمدرس للغة العربية في مدارس محافظة غزة ، فقد لمس أن التلاميذ يواجهون العديد من الصعوبات في حفظ النصوص الأدبية ، الأمر الذي نتج عنه تدني مستوى تحصيل التلاميذ فيها، وفي مادة اللغة العربية بشكل عام ، مما شكل عاملاً أساسيا دفع باتجاه البحث في الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حفظ النصوص .

ورأى الباحث أن يبحث في هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة ومن وجهة نظر معلميهم وذلك للظروف الخاصة التي يعيشها الشعب الفلسطيني، والخصوصية التي تحيط به ، وطبيعة المناهج التي فرضت عليه منذ زمن بعيد تبعا لهذه الظروف ، حيث طبق كل من المنهاج الأردني في الضفة الغربية، والمنهاج المصري في قطاع غزة ، وقد واجه قطاع التعليم بشكل عام كل هذه الظروف ، حتى قامت السلطة الفلسطينية ، وبدأت بوضع وتصميم المناهج الفلسطينية الجديدة ، وجدير بالذكر أنه لم تجر أي دراسة في مجال حفظ النصوص الأدبية في فلسطين، الأمر الذي يشكل من هذه الدراسة بداية لدراسات رائدة في هذا الميدان – وذلك في حدود علم الباحث- .

و من هنا تكمن أهمية القيام بإجراء هذه الدراسة ، وذلك بهدف تحديد صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة ، من أجل العمل على تذليلها والتغلب عليها.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع في محافظة غزة من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين ؟

2- ما صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلاب الصف التاسع في محافظة غزة من وجهة نظر هم ؟

3- ما صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طالبات الصف التاسع في محافظة غزة من وجهة نظرهن ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (μ^3 **0.05**) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية بين الطلاب والطالبات .

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (μ^3 **0.05**) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية تعزى لمتغير مؤهل المعلم (دبلوم ، بكالوريوس) ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (μ^3 **0.05**) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم ؟

فرضيات الدرا سة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (μ^3 **0.05**) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية بين الطلاب والطالبات .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (μ^3 **0.05**) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية تعزى لمتغير مؤهل المعلم (دبلوم ، بكالوريوس) ؟

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (μ^3 **0.05**) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم ؟

أهداف الدراسة

يهدف الباحث من خلال دراسته إلى ما يلي:

1- تحديد صعوبات حفظ النصوص الأدبية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

2- تحديد صعوبات حفظ النصوص الأدبية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

3- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية بين الطلاب والطالبات من وجهة نظر معلميهم.

4- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر المعلمين والطلبة في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية .

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1- تأتي هذه الدراسة في وقت يقوم فيه المسئولون عن المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإعداد مناهج دراسية جديدة للمراحل التعليمية المختلفة ، وفي جميع المواد الدراسية ، مما يتيح لهم فرصة حقيقية للاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اختيار النصوص الأدبية الملائمة للصف التاسع الأساسي ، وادخال التعديلات المناسبة على

الطبعة التجريبية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في بداية العام الدراسي (2003-2004).

2- تتناول الدراسة موضوعاً مهماً وحيوياً، وهو موضوع الحفظ وهو ما تقوم عليه طرق التدريس التقليدية المستخدمة في العملية التعليمية بشكل عام في فلسطين.

3- تساعد هذه الدراسة القائمين على تخطيط المناهج في السلطة الفلسطينية بمحافظات غزة للوقوف على أهم الصعوبات التي يواجهها الطلاب في حفظهم للنصوص الأدبية وبالتالي العمل على تذليلها والتغلب عليها.

4- تساعد على تقييم النصوص الأدبية ، ومدى مواءمتها لمستويات التلاميذ وأذواقهم ، فكلما كانت النصوص أكثر فهماً وأكثر ملاءمة للتلاميذ كانت أيسر حفظاً.

5- التعرف على الصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء تعليمهم للنصوص الأدبية ، وتوجيه أذهان الباحثين و الدارسين والمهتمين بتدريس اللغة العربية إليها من أجل دراستها والعمل على تذليلها قدر الإمكان.

حدود الدراسة:

1- ستقتصر هذه الدراسة على تحديد صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة غزة.

2- ستقتصر هذه الدراسة على المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، والمشتملة على شعب الصف التاسع (**ذكور و إناث**) والمسجلين للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (**2003 – 2004**).

3- ستقتصر هذه الدراسة على معلمي ومعلمات وطلاب وطالبات الصف التاسع الأساسي.

4- ستقتصر دراسة الصعوبات على وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية.

5- ستقتصر هذه الدراسة على النصوص الأدبية المقررة على الصف التاسع بمحافظة غزة والتي يتضمنها الكتاب المقرر للعام الدراسي (2003- 2004) .

مصطلحات الدراسة:

1- الصعوبات:

للصعوبات تعريفات متعددة ، منها:

" الصعوبة في التعلم هي مشكلة أو توقف في سير المتعلم و حركتــه في طريقــه للــتعلم " . (**عثمان، 1990، 29**)

ويعرفها "**اللقاني** " بأنها " الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهــداف المرجــوة مــن العملية التعليمية، وقد تكون صعوبة مرتبطة بالتلميذ نفسه، سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم نفــسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها، كأساليب التدريس، أو شخصية المعلم، أو المناخ الــسائد داخــل المدرسة ". (**اللقاني والجمل ،1999،151**)

ويعرف الباحث الصعوبات بأنها "المعوقات التي تحول دون حفظ النص الأدبي المقرر علــى طلبــة الصف التاسع ".

2-النصوص الأدبية:

يطلق الأدب على " كل ما أنتجه أصحاب القلم من شعراء أو كتاب ، من صور الكلام التي تعبر عن العاطفة أو سحر الطبيعة بطريقة تثير في نفس القارئ أو السامع هزة مــصدرها جمــال التــصوير وحسن التعبير وروعة الخيال". (**زقوت، 2000، 143**)

والنصوص الأدبية هي قطع مختارة مما أنتجه هؤلاء الكتاب والشعراء ، تتضمنها كتب اللغة العربيــة المقررة مع التلاميذ في الصفوف الدراسية المختلفة للارتقاء بمستوى التلميذ العقلي والوجداني ، وتنميــة مستوى إدراكه للألفاظ والمعاني وصور التعبير وصيغ الجمال والقيم الإنسانية النبيلة.

ويحددها الباحث "بالنصوص الأدبية المقررة حفظا على طلبة الصف التاسع ، ضمن كتاب اللغة العربية ".

3- الحفظ :

تعددت تعريفات الحفظ في كتب اللغة واختلفت، فقد (ذكر ابن فارس، 87) أن كل الكلمات المشتقة من الحروف الثلاثة المكونة لكلمة الحفظ يدل معناها على مراعاة الشيء، والتنبه له، وعدم الغفلة عنه.

ومن هذه الكلمات يذكر (ابن منظور، 930):

- **الحـــفاظ**: هي المحافظة على العهد، والمحاماة عن العرض.
- **الحفيظة** : وهي الغضب يقال أثار حفيظته، أي أغضبه.
- **المحافظة**: وهي المواظبة على الأمر، وعدم الغفلة عن فعله ، ومنه قـــولـــه تعالى: " **حافظوا على الصلاة** ".
- **التسجيل والإحصاء**: ومنه قوله تعالى: (**وإن عليكم لحافظين**)، أي منتبهين لكـــم يحـــصون أعمالكم.
- **التحفظ**: وهو قلة الغفلة في الأمور والكلام.
- **الحفظ**: وهو نقيض النسيان، وهو التعهد وقلة الغفلة، فيقال رجل حافظ ، وقوم حفـــاظ ، وهـــم الذين رزقوا حفظ ما سمعوا، وقلما ينسون شيئاً يعونه.

ويعرفه (**الشرقاوي، 1985، 348**) " بأنه القدرة على الاحتفاظ بما تعلمناه" .

أما (**الزيات، 1986، 93**) فإنه يعرف الحفظ بأنه مجهود إرادي يوجهه الفرد إلـــى نـــواحي المعرفة والمهارات المراد الاحتفاظ بها في الذاكرة.

ويقصد به الباحث " تسميع النص الأدبي من قبل الطلاب غيبا بصورة صحيحة كمـــا ورد فـــي الكتاب المقرر".

4- صعوبات حفظ النصوص الأدبية:

في ضوء ما سبق يعرف الباحث صعوبات حفظ النصوص الأدبية بأنها: " المعوقات التـــي تحـــول دون تمكن التلاميذ من تسميع النصوص الأدبية المقررة على الصف التاسع الأساسي ."

5- الصف التاسع الأساسي:

وهو الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، وهو ما يعادل الشهادة الإعدادية .

6- المعلمون:

وهم معلمو و معلمات مادة اللغة العربية للصف التاسع الأساسي العاملون في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة.

خطــوات الــدراســة:

سيتم تطبيق الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

1- الإطلاع على منهج اللغة العربية المقرر لطلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، للتعــرف على طبيعة النصوص الأدبية المقررة وعلاقتها بفروع اللغة الأخرى المقررة على نفس الصف.

2- الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات الــتعلم بــشكل عام وموضوع صعوبات الحفظ بشكل خاص.

3- بناء أدوات الدراسة " **الاستبانتين** " وإعدادها بصورتها الأولية .

4- عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المتخصصين للتأكد من صدقها وإجراء التعديلات اللازمة.

5- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها و ثباتها .

6- تطبيق الاستبانتين على عينة الدراسة.

7- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسير النتائج، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

(صعوبات التعلم ، وحفظ النصوص الأدبية)

أولاً / صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم ومراحل تطوره

مراحل تطور تعريفات صعوبات التعلم

تعريفات صعوبات التعلم

صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى (مشكلات التعلم ، بطء التعلم)

مظاهر صعوبات التعلم

تصنيف صعوبات التعلم

أسباب صعوبات التعلم

تشخيص صعوبات التعلم

أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلم

صعوبات تعلم اللغة العربية ، وفروعها (الإملاء، القراءة، التعبير، النحو والصرف، الخط العربي، البلاغة، الأدب والنصوص)

ثانياً / الأدب

تعريف الأدب ، أهميته ، وأهداف تدريسه

النصوص الأدبية، تعريفها،أهميتها وأهداف تدريسها .

النصوص الأدبية بين الدراسة والحفظ

تمهيد

يتناول هذا الفصل الحديث عن صعوبات التعلم ومفهومها ومظاهرها ، مع الوقوف على أهم مظاهرها ، وأدوات قياسها وتشخيصها ، ثم يتطرق إلى الصعوبات المتعلقة بتعلم فروع اللغة العربية كافة (الإملاء ، القراءة ، التعبير ، النحو والصرف ،الخط العربي ، البلاغة ، والنصوص الأدبية)

وفي الجزء التالي من هذا الفصل يتحدث عن الأدب ، ماهيته ومفهومه وأهميته وأهداف تدريسه ، وكذلك النصوص الأدبية ، تعريفها وأهمية دراستها ، وأهداف تدريسها ، والاختلاف بين العلماء في أهمية حفظها .

وقد أفاد الباحث في هذا الفصل في التعرف على أهم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المواد الأخرى وكذلك في فروع اللغة العربية المختلفة ، وأيضاً فقد استفاد من ذلك في تحديد مجالات الاستبانتين اللتين أعدهما لدراسته .

أولاً / صعوبات التعلم

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات المستحدثة في ميدان التربية الخاصة ، وقد شهد تطوراً سريعاً وحظي باهتمام بالغ حيث أصبح محوراً رئيساً للعديد من الأبحاث والدراسات .

وقد بدأ الحديث عن صعوبات التعلم مع بداية العام 1960 ، وكانت تعرف من قبل المتخصصين بمسمياتٍ ومصطلحات متعددة مثل: (**الخلل الوظيفي المخي البسيط**) ، (**الإصابة المخية**) ، (**الاضطرابات العصبية والنفسية**) ، (**صعوبة القراءة وقصور في الإدراك**) ، كما أطلق على هذا الموضوع مصطلح(**العجز**) أو (**التعلم**) أو(**الإعاقة الخفية**).

(عبد الهادي 2000 ، 143)

ويجمع موضوع صعوبات التعلم بين عددٍ من العلوم التي ساهمت في دراسته مثل علم النفس (**Psychology**) وعلم الأعصاب(**Neurology**) وعلم أمراض الكلام (**Seep Chpathogens**) والطب (**Medicine**) وعلم السمعيات (**Audiology**) وعلم البصريات (**Optometry**) والتربية الخاصة (**Special education**) والتدريس العلاجي (**Remedial teaching**) ويبدو دور كل علم من العلوم السابقة واضحاً في تفسير أسباب تلك الظاهرة وعلاجها ، إذ يتمثل دور المتخصصين في علم النفس في تطوير أساليب قياس وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم . وشرح دور نظريات التعلم وتعديل السلوك وتطبيقها في البرامج التربوية الخاصة بهم ، أما دور المتخصصين في علوم الطب والأعصاب فيبدو في تفسير صعوبات التعلم من وجهة نظر طبية ، وأما دور المتخصصين في علوم

اللغة والسمعيات والبصريات فيبدو في توضيح المشكلات اللغوية المصاحبة لصعوبات التعلم ، وفي تفسير الإدراك السمعي والبصري ، أما التربية الخاصة فيبدو دورها في وضع البرامج التربوية الفردية المناسبة وخاصة ما يسمى بالتدريس العلاجي.

(الروسان 96 19، 172 بتصرف)

ويلاحظ أن كل هذه المصطلحات تتفق فيما بينها على أن هناك مشكلة أو إعاقة أو صعوبة تحول دون المرء والمقدرة على التعلم ولكن هناك اتفاقاً بين التربويين على أن مصطلح صعوبات التعلم هو أكثر المصطلحات قبولاً في ميدان التربية .

مفهوم صعوبات التعلم ومراحل تطوره :-

قد مر مصطلح صعوبات التعلم بعدة مراحل وكثر الحديث عنه وتوسعت الآراء في تعريفه وتحديد مفهومه وهناك العديد من التعريفات والمفاهيم والمصطلحات التي أطلقت على التلاميذ الذين يعانون من مشكلات ومعوقات في عملية التعلم وهناك أربعة مراحل مر بها مفهوم صعوبات التعلم بأربعة توجهات مختلفة **كالآتي** :-

التوجه الطبي العصبي:

وقد ساد هذا التوجه في سنوات منتصف القرن الماضي وكان الاعتقاد السائد فيه يقوم على أساس وجود خلل أو ضرر دماغي صغير لدى الطالب الذي يتصف بصعوبات التعلم وقد انبثق العمل العلاجي عند أصحاب هذا التوجه معتمداً على العمل الطبي وتشخيصاته فكان للعلاج بالأدوية مكانة خاصة ومركزية ، بالإضافة إلى التمارين الحركية ولقد ثبت عدم نجاعة هذا النوع من العلاج ، مما أدى إلى تطور التوجه الآخر وهو التوجه التربوي النفسي.

التوجه التربوي النفسي:

وقد اعتمد هذا التوجه على العمليات النفسية التي تتحكم في عملية التعلم لدى كل فرد وكان **(صموئيل كريك ، 1963)**هو الذي اقترح مصطلح صعوبات التعلم وذلك لعدم وضوح العلاقة الدقيقة بين (ضرر دماغي) و(ضرر دماغي صغير) وبين (المشاكل والصعوبات التعليمية) مثل صعوبات القراءة ، واقترح استعمال هذا المصطلح لوصف الطلاب الذين يعانون من مشاكل في اللغة والكتابة والقراءة ... ولقد أخرج من ضمن تعريفه الأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي أو مشاكل حسية (السمع والبصر).

التوجه السلوكي :

وقد اعتمد هذا التوجه على تحليل المهمة التي تكسب الطالب السلوكيات المرتبطة بالتعليم والوظائف الاجتماعية بدلاً من العلاج بالمهارات الإدراكية ، وقد كان الهدف الأساسي لهذا التوجه العمل على دمج الطفل الشاذ ذي الصعوبات التعليمية في الإطار التعليمي العادي .

ولكن لم تظهر في هذا المجال فائدة كبيرة بسبب عدم تركيزه على تعلم الطفل إنما كان التركيز على السلوك الذي يصدر منه مما أدى إلى ظهور توجه جديد .

التوجه الذهني :

وقد ظهر هذا التوجه نتيجة لخيبة الأمل من التوجه السلوكي آنف الذكر ، ولقد أدى علم النفس السلوكي والذهني إلى الانتقال من التذكير و التعلم المباشر للصفات التعليمية إلى إكساب الطفل إستراتيجيات سلوكية تتطلب القيام بتغيير مهمات علمية أكاديمية ، وقد عمل هذا التوجه على دمج التيارات الثلاثة السابقة وهي العمل على المهارات الثلاث مع دمجها مع الأدوية ومع التشخيصات السيكولوجية وتحسين السلوك مع النزول إلى مهارات دراسية تعليمية .

تعريفات صعوبات التعلم:

أكدت معظم تعريفات صعوبات التعلم على الصعوبات الدراسية ، في حين حاول بعضها الربط بين مستوى القدرة العقلية ومستوى التحصيل ، ومنها ما تناول اضطراب الحواس ومشكلات المخ والجهاز العصبي .

فهناك من يعرفها " بأنها ناتجة عن تشويشات وظائفية نفسية مختلفة مثل الحركة والإدراك والتفكير، ومهارات لغوية .... " .

(عبد الهادي وآخرون 2000، 148)

ومن أحدث التعريفات لصعوبات التعلم هو التعريف الصادر عن اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1988) ، حيث يقول " إن صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير

إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة ، والتعليل والمفاهيم ، والرموز الرياضية ".
(عبد الهادي 2000، 147)

ويشير "**الخطيب والحديدي**" إلي أن التعريف الأكثر قبولاً لصعوبات التعلم هو ما قدمته اللجنة الأمريكية الوطنية الاستشارية للمعوقين عام (1961) والذي ينص على " أن الصعوبات التعليمية هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة ، أو استخدامها ، سواء كانت شفهية أو كتابية ، وهذا الاضطراب يظهر على شكل عجز في القراءة أو في الكتابة أو في التهجئة أو غيرها " .

(الخطيب والحديدي 1998 ، 166)

وهناك من يعرفها بأنها القصور في قدرة أو أكثر من القدرات العقلية المهمة في تحصيل المادة الدراسية ، بينما يرى البعض أن صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة متباينة من الإضطرابات تشكل عائقاً في اكتساب واستخدام القدرات من حيث الاستماع والانتباه ، والكلام ، والقراءة ، والحساب ، ويفترض في هذه الإضطرابات أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي .

(العدل ، 1998، 11-12)

وهناك من يرى أن صعوبات التعلم هي عبارة عن اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه ويسمعه ، أو في ربط المعلومات القادمة من أجزاء مختلفة من المخ ، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات في العلوم المكتوبة أو المسموعة ، أو صعوبات في التنسيق والتحكم الذاتي ، أو الانتباه ، وتمتد هذه الصعوبات إلى الحياة المدرسية ويمكن أن تعيق تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب .
ويرى "**عدس**" أن من أعراض صعوبات التعلم هي عدم التوافق عند الفرد بين قدرته على التحصيل وبين قدرته العقلية ، وأنه لا يتعلم بالأساليب والطرق والمواد التي يتعلم بها معظم الطلبة ، إنما يحتاج إلى إجراءات خاصة ، كما يرى أن هذه الصعوبات قد لا تعود بشكل رئيسي إلى تلفٍ في الدماغ ، أو إلى أي مشكلات عاطفية أو حسية أو إلى انعدام الفرصة للتعلم . (عدس ، 1998،40)
ويعرفها " **كيرك** " على أنها " تشير إلى تخلف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو الإدراك أو السلوك أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة والحساب " .

(القاسم ، 2000 ،13)

أما "**مايكل بست** " فيعرفها بأنها " اضطرابات نفسية عصبية في التعلم ، وتحدث في أي سن وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي ، وقد يكون السبب راجعاً إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية .

(القاسم ، 2000 ، 13)

وهناك أيضاً تعريف "**ليرنر**" والذي يتضمن بعدين رئيسيين هما :-

البعد الطبي لتعريف صعوبات التعلم : ويركز على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ .

البعد التربوي لتعريف صعوبات التعلم : والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ، ويصاحب ذلك عجزاً أكاديمياً ، وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية ، كما يشير التعريف التربوي لصعوبات التعلم إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي ، والقدرة العقلية للفرد .

(قاسم ، 2000 ، 14)

أما التعريف المقبول والمتفق عليه بين التربويين فهو ذلك التعريف الذي يتطرق إلى جميع نواحي المشكلة وبصورة متكاملة وشاملة ، ونصه : "**طفل ذو صعوبة تعليمية هو طفل ذو قدرة ذكاء عقلية متوسطة وما فوق ولكنه يعاني من ضرر دماغي في جهاز الأعصاب المركزي ، والذي يؤثر على المهارات الذهنية التعليمية التحصيلية** " .

(عبد الهادي وآخرون ،2000،149)

ويرى الباحث أن صعوبات التعلم هي عبارة عن المعوقات التي تواجه الفرد أثناء عملية التعلم وهذه المعوقات قد تكون طبية أو عقلية أو سلوكية ، وأن من أسباب صعوبات التعلم ما يرجع للمتعلم نفسه ومنها العقلية والنفسية والمعرفية ، أو الاستعداد للتعلم ، كما أن منها ما يرجع إلى طبيعة المادة الدراسية من حيث أهدافها ومحتواها وطريقة عرضها وطريقة تدريسها ، أو من حيث عدم ملاءمتها لحاجات الطلبة ومستوياتهم العقلية ، وميولهم أو من حيث عدم مراعاتها للفروق الفردية بينهم ، وقد تعود هذه الصعوبات إلى المعلم وأدائه والأساليب التي يتبعها في تدريس المادة العلمية، هذا ما أكدته جميع الدراسات التربوية التي تناولت موضوع صعوبات التعلم .

صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى :-

خلال قراءات الباحث تبين له أن هناك من يقع في الخلط ما بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتشابهة كمشكلات التعلم ، وبطء التعلم ، والتأخر الدراسي ، وغيرها من المصطلحات التي تتضمن تشابهاً ظاهرياً فيما بينها ، بينما هي تختلف وبدرجة كبيرة ، ومن هنا يرى الباحث ضرورة إلقاء الضوء على **بعض تلك المصطلحات** :-

1- مشكلات التعلم :-

تعرف خاطر المشكلة في التعلم أنها " حالة تحدٍ تتطلب بحثاً وتحقيقاً " .

(خاطر،1999 7)

هذا بينما نعرفها عايش أنها " حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عليه ، ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة ، وقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات ، مما يعني ضرورة إتباع طريقة حل المشكلات في تدريسه ، وقد يكون المقرر الدراسي في صورة موضوعات ، ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة المشكلات ، وللمدرس دور هام في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى نضج التلاميذ ، والمرتبطة بالمادة وعرضها بصورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها أو الإجابة عنها .

(عايش، 2003، 52)

ذلك أنه بدون إحساس التلاميذ بالمشكلة والرغبة في حلها ، لا يتحقق النجاح لاستخدام هذه الطريقة في التدريس .

(ريان ، 1984 ،199،بتصرف)

ويرى الباحث أن المشكلة هي :- "إحساس المتعلم أنه أمام موقف ما أو مسألة ما ، يحتاج فيها إلى حل يجهله ، و يحتاج منه إلى البحث والعمل على حله" .

2- بطء التعلم :-

يوضح " **شحاتة** " أنه يمكن تعريف مصطلح بطء التعلم على أساس التحصيل الدراسي من خلال اختبارات التحصيل ، وهنا تعتبر حالة التأخر وعدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عقلية ، أو اجتماعية أو انفعالية ، بحيث تكون نسبة التحصيل دون المستوى العادي .

(شحاتة وأبو عميرة ، 1994 ،100).

ويرى " **وايز** " نقلاً عن شحاتة وأبي عميرة أن الطلاب بطيئي التعلم هم الطلاب الـــذين يعـــانون من ضعف دائم في التحصيل .

هذا بينما يرى "**منسي** " أن بطء التعلم هو مصطلح يطلق على كل طفل يجد صعوبة في ملاءمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة ، بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم.

(منسي ، 1998 ، 18)

ويرى بعض المربين أن استخدام مصطلح بطء التعلم ، أو البطء في التعلم أفضل للإشـــارة إلـــى أن سير الطفل في تعلمه أقل من المتوسط ، أو البطء الناتج عن العوامل الأخرى كالضعف في الـــسمع أو البصر أو الظروف البيئية .

(غانم وآخرون 2001 ، 14)

ويرى الباحث أن البطء في التعلم :- "هو قصور في تحصيل الطفل الدراسي ويتضح هذا القـــصور في انخفاض تحصيله الدراسي بشكل واضح ، دون المتوسط لسبب من الأسباب " .

في ضوء ما سبق يتضح لنا أن هناك ثمة فرقاً بين المصطلحات المستخدمة للدلالـــة علـــى وجـــود شيء ما يعيق عملية التعلم ، ويظهر لنا أن الذين يعانون من **صعوبات التعلم** هم الأفراد الذين يواجهون بعض المعوقات التي تؤخر عملية التعلم ، وذلك بسبب يخص المحتوى الدراسي من حيث صـــعوبته ، أو عدم ملاءمته لحاجات المتعلمين وخصائصهم ، أو طريقة عرضه والوسائل المستخدمة لذلك ، بينما **مشكلات التعلم** هو مصطلح يستخدم للدلالة على الأفراد الذين يعانون من مشكلات في الـــتعلم بـــسبب قصور في الذكاء أو عيوب في العمليات النفسحركية الأساسية أو لسبب ظروف بيئيـــة معينـــة ، وأمـــا **البطء في التعلم** فإنه- كما ذكرنا - قصور في التحصيل الدراسي وتأخر الفرد عن أقرانه مـــن نفـــس المستوى وذلك لسبب من الأسباب .

ومن هنا يرى الباحث ضرورة عدم الخلط بين هذه المفاهيم وتمييز ذلك الخيط الدقيق الذي يفـــصل بينها حتى نضع أرجلنا على أول الطريق ، نحو التغلب على كل واحـــدٍ منهـــا، ومعالجتهـــا بـــالطريق المناسبة بعد التشخيص الصحيح ووضع الخطط العلاجية الملائمة .

مظاهر صعوبات التعلم :-

لصعوبات التعلم عدة مظاهر ، فقد تبدو هذه المظاهر في السلوك أو قد تكون مظاهر بيولوجية، أو لغوية، ويعتبر الفرد عاجزاً عن التعلم إذا بدت عليه واحدة أو أكثر من **المظاهر الرئيسية التالية**:- (الروسان 174، 96)

أولاً/ المظاهر السلوكية :- ومنها:

1- صعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء:-

حيث يصعب على الطفل أن يميز بين الحروف والأرقام والأشكال الهندسية المختلفة كما يقوم بالعمليات الحسابية بصورة مقلوبة أو معكوسة .

2- الاستمرار في النشاط دون توقف :-

ويعني ذلك أن يستمر الطفل في النشاط المطلوب منه دون أن يدرك نهايته ، فإذا طلب منه مثلاً أن يكتب الأرقام **(1،2،3)**على صفحة من كراسته ، نجده يستمر في ذلك حتى بعد نهاية الصفحة وقد يستمر في ذلك على المقعد الذي يكتب عليه ، وهكذا بالنسبة لبقية الأنشطة .

3- اضطراب المفاهيم :-

ويبدو ذلك في صعوبة التمييز بين المفاهيم المتجانسة أو المتقاربة مثل مفهومي ملح وسكر ، أو التمييز بين أيام الأسبوع والأطوال ، أو الاتجاهات أو الأشكال الهندسية .

4- اضطراب السلوك الحركي والسلوك الزائد :-

ويقصد بذلك أن يبدي الطفل اضطراباً في التوازن الحركي ، أو المشي ، أو صعوبة البقاء في مكان واحد ، وصعوبة في القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين ، كما قد يتصف الطفل بالنشاط الزائد والعدوانية أحياناً ، وسرعة الانفعال والانفجار .

ثانياً / المظاهر العصبية (البيولوجية) (Biological aspects)

ومنها :-

1- الإشارات العصبية الخفية ، ويبدو ذلك في ظهور بعض الإشارات العصبية التي قد تشير إلى حالة من حالات صعوبات التعلم ، وتبدو هذه الإشارات العصبية في مظاهر المهارات الحركية الدقيقة .

2- الإضطرابات العصبية المزمنة ، والتي تعود إلى إصابة في الـدماغ ، وتحـدث قبـل الولادة أو أثناءها أو بعدها .

3- خلو عائلة الفرد من الإعاقة العقلية ، ويعني ذلك أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هـم من الأطفال العاديين غير المعوقين عقلياً ، كما أن تاريخهم الأسري لا يشير إلـى ظهـور حالات الإعاقة العقلية لديهم أو لدى أسرهم .

ثالثاً / المظاهر اللغوية (Language aspects)

قد تعبتر الإضطرابات اللغوية أكثر المظاهر وضوحاً واهتماماً من قبل البـاحثين فـي ميـدان صعوبات التعلم ، ومن أهم مظاهر الاضطراب اللغوي مـا يـسمي (الديسلكـسيا) **(Dyslexia)** أو صعوبة القراءة والكتابة ، وهي من الموضوعات البارزة التي نالت الكثير من الاهتمام والبحث مـن قبل علماء التربية خلال القرن الماضي ، وقد اختلفت هذه الدراسـات حـول الأسـباب بـاختلاف الباحثين في هذا الموضوع من علماء نفس وتربويين وأطباء ، وعلى هذا تعتبر المظاهر التالية من أعراض الديسلكسيا كما أشار إليها الباحثون على اختلاف أنواعهم وتوجهاتهم :-

1 - صعوبة في القدرة على القراءة والتي تعود إلى أسباب تتمثل في ضعف قدرة الطفل على تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية .

2 - صعوبة في القدرة على القراءة التي تعود إلى أسباب طبية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ.

3 - صعوبة في القدرة على الكتابة والتي تسمى **(Dysgtrophia)** والتي تعود إلى أسباب تتعلـق بالقدرة الحركية الدقيقة ، ونقل المادة المتطورة إلى مادة حركية مكتوبة ، أو إلى عجز فـي التـآزر البصري الحركي ، أو إلى عجز القدرة على إدراك الرموز .

4- تأخر ظهور الكلام ويقصد بذلك تأخر وقت ظهور الكلمة الأولى عنـد الطفـل الـذي يتـصف بصعوبات التعلم حتى سن الثالثة ، مع العلم أن وقت ظهور الكلمة الأولى عند الطفل العـادي هـو عمر السنة الأولى وتجدر الإشارة هنا إلى أن تأخر ظهور الكلمة الأولى قد يكـون عرضـاً لعـدة حالات أخرى من الإعاقة كالإعاقة العقلية أو السمعية .

5- سوء تنظيم وتركيب الكلام ويقصد بذلك أن يتحدث الطفل بجمل غير مفيدة ، كما قد يستخدم الكلمات والأفعال في الأماكن غير المناسبة لها ، فقد يضع الفعل مكان الفاعل أو المفعول به ، وقد يؤخر حروف الجر عن الأسماء وهكذا .

6- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام والمقصود بذلك فقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة ، وذلك بسبب إصابة الدماغ الوظيفية .

تصنيف صعوبات التعلم :-

تصنف صعوبات التعلم عادةً إلى مايلي :

1- صعوبات التعلم النمائية Developmental learning disabilities

يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية ، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ، والتي يعتمد عليها في التحصيل الأكاديمي ، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية .

ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ، والسبب الرئيسي لها . ويرى العديد من الباحثين أن أي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص ووقاية أو علاج صعوبات التعلم النمائية فإنها تقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية .

ويذكر "Fletcher & Forman " أنه لكي نصل بفاعلية علاج ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الحد الأقصى لها يجب أن يكون التركيز على الوقاية ، والتدخل المبكر بالنسبة إلى صعوبات التعلم النمائية .

(الزيات ،1988، 411)

2- صعوبات تعلم أكاديمية Academic learning disabilities

وهي تتعلق بالموضوعات الدراسية ، مثل صعوبة القراءة ، صعوبة الكتابة ، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية ، بالإضافة إلى صعوبة التهجئة ، وصعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها .

وقد أكد الكثير من الباحثين التربويين أن صعوبات التعلم الأكاديمية مرتبطة بصعوبات التعلم النمائية ، وقد أشار أرتر وجينكز " **Arter & Jenkins**: إلى أن صعوبات التعلم النمائية تؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية .

(الزراد ،1991، 129)

أسباب صعوبات التعلم :-

تعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المتعلقة بصعوبات التعلم عملية صعبة ، ولكن الباحثين في ذلك الميدان يلخصون أسباب صعوبات التعلم فيما يلي :-

ينقل عدس عن " **Kirk & Gallagher** " قولهما إن صعوبات التعلم تنشأ من عجز عصبي أو سيكولوجي عند الأفراد بسبب ضعف أو قصور حاد في استخدام اللغة شفاهية ، أو كتابة ، أو بسبب ضعف في الإدراك أو الحصول على المعرفة أو القدرة على الحركة .

وتبدو أعراض هذه الصعوبات فيما يلي:-

1- عدم التوافق عند الفرد بين قدرته على التحصيل ، وبين تصرفاته الخاصة .

2- لا يتعلم التلميذ بالأساليب والطرق والمواد التي يتعلم بها معظم الطلبة ، وإنما يحتاج في ذلك إجراءات خاصة .

3- قد لا تعود مثل هذه الصعوبات بشكل رئيسي إلى تلف الدماغ ، أو إلى مشاكل عاطفية ، أو حسية ، أو إلى انعدام الفرصة للتعلم .

إن لصعوبات التعلم أسباباً عديدة ، منها العارض البسيط الذي له أثاره العارضة البسيطة، والتي تزول بزوال مسبباتها ، ومنها البليغ المستديم ولها أثارها المستديمة .

وقد تكون هذه الصعوبات ناجمة عن مشاكل عائلية أو أخرى مادية أو اجتماعية ، وقد ترجع إلي نظام التدريس نفسه ، أو إلى صعوبات المادة الدراسية أو إلى عدم ميل الطالب لها ، أو بسبب المعلم من

حيث أسلوبه في التدريس ، أو بسبب أسلوبه في التعامل مع الطلبة .... إلخ ، فمثـــل هـــذه الظـــروف الخاصة قد تصرف انتباه الطالب ، وقد تدفعه إلى إساءة السلوك. (عدس ،1998، 39-45)

ويشير الزراد إلى أن أهم الأسباب المؤدية إلى حدوث صعوبة في التعلم لدى التلاميذ تتلخص في **مـــا يلي** :

1- الإعاقة الإدراكية الحسية البصرية وذلك من النواحي التالية :

- إدراك الأشكال .
- إدراك الشكل والأرضية ، والتركيز على أشياء دون غيرها .
- التمييز البصري بين الحروف ، والكلمات وغير ذلك .
- القدرة على التوافق البصري الحركي كما في الرسم والكتابة مثلاً .

2-الإعاقة الإدراكية الحسية السمعية ، حيث أن مهارات التعلم تعتمد على المدركات السمعية مثل:

- القدرة على إدراك الأصوات ، والألفاظ .
- القدرة على تمييز الأصوات .
- القدرة على التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق .
- الذاكرة السمعية والإغلاق السمعي .

3-الإعاقة الإدراكية المعرفية :

إن المعرفة تشير إلى الطريقة التي يكتسب بها الإنسان المعلومات والخبـــرات ، ويكـــون المفـــاهيم ، والمعاني والدلالات ، والفهم ، وقد تعاق القدرة على الإدراك المعرفي لدى الطفل من النواحي التالية:-

- اضطراب في التفكير .
- الاضطراب في القدرة على الاستدلال .
- الاضطراب في القدرة على الربط بين الجزيئات لتكوين مفهوم كلي ، أو معنى عام.
- عدم القدرة على الاستبصار والتنظيم المعرفي .
- عدم القدرة على نقل المفاهيم والمعلومات ، وتكوين بنية معرفية .
- ضعف القدرة على الإبداع والتفكير الإبتكاري .
- الضعف في القدرة على التوقع ، واستخدام الفروض .

4-الإعاقة الحركية (دون وجود شلل) مثل:

- عدم القدرة على التوازن الجسمي .
- عدم القدرة على ضبط حركات الجسم .
- عدم القدرة على التوافق الحسي الحركي .
- ضعف المهارات الحركية والقدرة على القبض واللمس .
- عدم القدرة على أداء الحركة الهادفة .
- عدم تناسب الحركات التي تستخدم في العضلات الكبيرة .
- اضطراب حركة النطق .

(الزراد ،1997، 183-185)

ويرى عدس (1998 ، 41 – 43) بأن صعوبات التعلم **قد ترجع إلى** :

1- التلف الدماغي :

من المحتمل أن تكون صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد أو ما عنده من تشتت الانتباه ، وصعوبة التركيز ، راجعة إلى التلف الدماغي .

2- التأخر في النضج :

يتأخر نمو الدماغ عند بعض الأطفال ، فيكون أبطأ من المعتاد ، وقد يتأخر النمو الجسمي عند الأطفال بشكل يجعله غير قادر على السيطرة على توازنه عندما يقف أو يجلس أو يمشي ، وقد يتأخر في النطق ، وهذا التأخر في بعض مجالات النمو قد ينشأ عنه عند بعض الأطفال صعوبات في التعلم .

3 - العامل الوراثي :

ترى معظم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم أن نسبة (**25%إلى40%**)من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، قد انتقلت إليهم بفعل عامل الوراثة ، وقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة ، وترى بعض الدراسات التي أجريت على العائلات وعلى التوائم أن العامل الوراثي هو العامل الأهم في حدوث هذه الصعوبات .

تشخيص صعوبات التعلم :

إن التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم أفضل في العلاج حيث يستطيع المعلم أن يشخص حالة المتعلم ،ويحدد ما يواجه كل متعلم من صعوبة فيساهم في تحليل هذه الصعوبات وحلها .

ويؤكد ذلك "**بلوم**" بقوله : أن المعلم لابد أن تكون لديه القدرة على تشخيص الصفات اللازمة لطلابه قبل بداية العملية التعليمية ، متضمناً ذلك مدى استعدادهم لتلقي مهام تعليمية معينة ونقطة البداية المناسبة لكل فرد منهم أو للمجموعة ، فضلاً عن الإعداد المسبق والتوجيه المناسب واللازم قبل أن يبدأ طلابه التعلم .

(عبد الهادي ، 2000، 298)

وتكمن أهمية قياس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتشخيصهم ، في كونها البوابة الرئيسية التي ندخل من خلالها ، للتعرف على فئات الطلبة غير القادرين ، بمن فيهم ذوي الصعوبات التعليمية ، مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة ، يستطيع كل من المعلم العادي ، ومعلم التربية الخاصة التعرف من خلالها إلى هؤلاء الطلبة ، وتقديم الخدمات التربوية ، والتعليمية ، والعلاجية المناسبة لهم ، أو تحويلهم إلى المكان المناسب لكل منهم لتلقي هذه الخدمات.

(عبد الهادي ونصر الله وشقير ،2000 ، 229) .

ويرى (عبد العزيز ،1976 ، 365) أن " التشخيص يهم المدرس ، ويهم موظفي المدرسة وقديماً كان التقييم هو موضع التأكد ، حيث أصبح من السهل على المدرسين عن طريق التقييم أن يحددوا مدى ضعف كل فرد في الفصل في كثير من الأمور ، وما يواجهه من صعوبات تعليمية " .

ومن واجب المدرسة نحو صاحب الصعوبة كما يرى (عثمان ،1990 ،23) التعرف المبكر عليها ، وتشخيصها وإحالتها إلى الجهات المختصة للقيام بدورها في توفير الأنشطة العلاجية خارج المدرسة ويوجه كل تلميذ حسب حالته.

ويمكن تشخيص صعوبات التعلم بعدة وسائل منها : دراسة تقدم التلاميذ في الأعمار أو المستويات الدراسية المختلفة ، عمل سجل لكل تلميذ ، وذلك للتعرف على مركز التلميذ من حيث السن والسنة الدراسية ، بتقديم معلومات مناسبة عن التلاميذ في حالة عدم قدرة التلميذ على التعلم .

أما (عبيد ،2000 ، 214) فترى أن الإخفاق في اختيار مجموعة من أدوات القياس (مجموعة من الاختبارات) ، والتي تشتمل على المدخلات المتعددة ، يعيق استجابة الطفل بشكل ملائم ، وعادة فإن الذي يقوم بعملية التشخيص والتصميم ، هو فريق عمل متعدد التخصصات ، حيث يقرر ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم أم لا .

وكذلك "يمكن تشخيص صعوبات التعلم بتحديد ما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبة خاصة ، أي يتمتع بقدرة عقلية عادية ، ومع ذلك تحصيله الدراسي منخفض عن المستوى المتوقع لهذا التلميذ ، وقياس مستوى التحصيل الدراسي الحالي ، بهدف تشخيص نواحي الفشل ومواطن العجز والصعوبة، واكتشاف الأسباب التي أدت إلى عدم قدرة التلميذ على التعلم".

(الناقة ،2000 ، 27)

ويرى الباحث أن التشخيص المبكر لحالة المتعلم تساعد في علاجه ، وعرضه على مؤسسات خاصة للاهتمام به ، ولتحديد نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم ومن ثم علاجه ، واكتشاف الأسباب التي أدت إلى عدم قدرته على التعلم ، وذلك من خلال التعاون بين جميع المؤسسات الاجتماعية في المدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية الخاصة ، حيث يتم تحويل الأطفال الذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم إلى أخصائي في قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها .

وتهدف عملية قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها إلى تحديد تلك المظاهر والتعرف على أسبابها ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها وعلى ذلك فعلى الأخصائي في قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها **إتباع الآتي** :- (الروسان 1996،182،183)

1- إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية وذلك بواسطة اختبارات الذكاء العامة المعروفة والأكاديمية ، ويتم ذلك من خلال التعرف إلى مدى التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والحالي عند الطفل .

2- إعداد تقرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة ويتم ذلك من خلال الملاحظات المنظمة لمهارات القراءة والكتابة من قبل المدرسة واستعمال المقاييس المسحية السريعة ، والمقننة .

3- إعداد تقرير عن عملية التعلم لدى الطفل ، وخاصة جوانب القوة في تعلمه وكذلك الضعف وعلى ذلك يمكن طرح أسئلة من النوع التالي : هل تتمثل مشكلة الطفل في استقبال المعلومات ؟ هل تتمثل مشكلة الطفل في عملية فهم المعلومات أو ربطها معاً؟

ويمكن الحصول على معلومات من تلك الجوانب بواسطة المقاييس المسحية السريعة ، أو بواسطة المقاييس المقننة .

4- البحث عن أسباب صعوبة تعلم الطفل ، ويقصد بذلك البحث عن الأسباب الممكنة لمظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل ، كدراسة العوامل الفسيولوجية والانفعالية والنفسية والبيئية ،

ويمكن الحصول على المعلومات الخاصة بتلك الجوانب بواسطة طرائق الملاحظة غير المقصودة ، ودراسة الحالة والمقاييس المقننة .

5- وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة، على ضوء جمع المعلومات الخاصة بالحالة.

6- تطوير خطة تدريسية على ضوء الفرضيات التشخيصية، ويقصد بذلك تحديد الأهداف التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وطرائق تدريسها .

أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلم :-

يتم قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها بعدد من الأدوات ذات العلاقة **وتصنف تلك الأدوات على النحو التالي** :

1-تاريخ الحالة :- وتهدف دراسة تاريخ الحالة إلى تزويد أخصائيي ومعلمي ذوي صعوبات التعلم بمعلومات متنوعة عن الطلبة من خلال جمعها من أسرة الطالب ، للتعرف على المشكلات النمائية التي مر بها وكان لها أثر في وجود صعوبات التعلم لديه .

2-الملاحظة الإكلينيكية :- حيث يمكن للمعلم العادي أو معلم ذوي صعوبات التعلم أن يقوم بتصميم أداة خاصة بجمع المعلومات حول خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال مقاييس التقدير الخاصة .

3-اختبارات التحصيل المقننة :- وتعد من أكثر الاختبارات شيوعاً ، وذلك لكون انخفاض التحصيل هو السمة الرئيسية المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وتوظف نتائج هذه الاختبارات لتحديد مواطن القوة والضعف لدى هؤلاء الطلبة في المدارس بهدف بناء خطط علاجية فردية مناسبة لكل طالب منهم .

4-اختبارات التحصيل الغير المقننة :- وتمتاز هذه الاختبارات بإمكانية تصميمها من قبل المعلم بحيث يضع لها معياراً معيناً ليصل إليه الطالب بنفسه ، ويعبر عن نتائج هذه الاختبارات بوصف المهارات من حيث درجة الإتقان ، أو عدم وجودها عند مستوى معين من الكفاءة ، كما يمكن للمعلم أن يضع خطة تربوية مناسبة للطالب في ضوء تلك النتائج.

(السرطاوي ، 1989)

5-اختبارات القدرات العقلية :- تهدف هذه الاختبارات إلى معرفة ما إذا كان الطالب يعاني من التدني في قدراته العقلية أم لا ، لاستبعاد أثر الإعاقة العقلية على تحصيل الطالب حيث إذا

حصل الطالب على نسبة ذكاء (85-115) وأظهر تدنياً في التحصيل فإن ذلك يشير إلى احتمالية عالية لمعاناة الطالب من صعوبات التعلم .

6-اختبارات التكيف الاجتماعي :- وتهتم هذه الاختبارات بالتعرف إلى مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي للطالب للكشف عن المظاهر السلبية في تكيفه الاجتماعي والتي قد تكون تسببت في وجود صعوبات التعلم لديه .

7-الاختبارات الخاصة بصعوبات التعلم :- وتهدف إلى التعرف على الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم مثل مقياس (**فروستج**) لتطور الإدراك البصري ، ومقياس (**مايكل بست**) للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمكون من خمسة أبعاد هي (الاستيعاب ، اللغة ، المعرفة العامة ، التناسق الحركي ، السلوك الشخصي والاجتماعي).

(عبد الهادي ،٢٠٠٠، ٢٣٠ -٢٣٥)

صعوبات التعلم في مجال اللغة العربية :

لقد مرت اللغة العربية عبر العصور الماضية بالكثير من مراحل التطور والتقدم العلمي الهائل الذي يعيشه العالم . وقد تمكنت من التواصل مع ذلك ، ونهضت اللغة بالأمة التي أهملتها ، واستطاعت أن تضعها في مصاف الدول المتقدمة من جديد ، فقد ارتقت وسائل الإعلام وانتشر التعليم لكافة العلوم باللغة العربية ، وأنشئت مجامع اللغة في البلدان العربية ، وبقيت اللغة العربية واحدة من أقوى اللغات في العالم ، إن لم يكن أقواها على الإطلاق .

ويرى " **إبراهيم** " أن اللغة العربية جعلت إحدى اللغات الرسمية في المحافل والمؤتمرات والاجتماعات الدولية ؛ لذا فمن حق اللغة علينا أن نخلص لها ونبذل الجهود لرفع شأنها وسيادتها في المجتمع العربي ، ومن حقها في الميدان التعليمي أن نوليها أكبر قسط من العناية وألا نضن عليها بالجهد والوقت ، ولعل من مظاهر الاحتفاء باللغة العربية الولاء لها في ميدان التعليم وضرورة التعرف على ما يكتنف هذه اللغة ويعتريها من صعاب ، حتى نتجه إلى تذليل هذه الصعوبات وتوجيه تعلمها تعليماً مثمراً ميسراً .

(إبراهيم 1980 ، 48)

ويقول " **النجار**" : "من المعلوم أن الأداء اللغوي لا يجذب انتباه السامعين ، إلا إذا كان مرتب الفكرة ، سلس العبارة ، خالياً من عيوب النطق والكلام ، كذلك الكتابة فإنها لا تترك الأثر الطيب إلا إذا

حكمتها الكتابة الصحيحة ، وقواعد النحو والصرف والبلاغة وغيرها ، ومن هنا برزت أهمية فروع اللغة العربية" .

(النجار ،1994 ، 12)

كذلك يرى إبراهيم أيضاً أن في اللغة العربية بعض الصعوبات التي لا سبيل إلى تجاهلها ، وهذه الصعوبات منها ما هو أصيل ومنها ما هو طارئ دخيل .

فمن الصعوبات الجوهرية الأصيلة :- (إبراهيم 1980 ، 49)

- تعليم الأطفال تعدد صور الحروف العربية باختلاف مواقعها من الكلمة .
- إضافة الحركات والسكون إلى صورة الحرف لضبط النطق وصحة الأداء .

أما الصعوبات الطارئة :

فمنها مزاحمة اللغة العامية وقوة نفوذها وبسط سلطانها في البيت والشارع والملعب والسوق والمدرسة، وقد أكد "**زقوت**" أن اللغة العربية بصفة خاصة تحمل صعوبات جمة ، لا نجدها مجتمعة في لغة أخرى ، فالقواعد اللغوية والرسم الإملائي فيهما الصعوبة الكثيرة ، إلى جانب صعوباتها في القراءة والبلاغة وغيرها .

(زقوت 1999 ، 83)

ومن الصعوبات التي تواجهها اللغة العربية كما يقول "**قباوة** "هو ما يدور بين الناس من وصم العربية بالعسر والعقم ، واتهام علومها بالتعقيد ، و الانبهار باللغات الأوربية المختلفة ، وتكريس الاهتمام بها ، لأنها مصدر العلوم والحضارة .

(قباوة ،1999 ، 74)

وقد أشارت جميع الأبحاث ، والدراسات إلى أن أسباب صعوبات تعلم العربية ترجع في معظمها إلى كل من (الطالب ، المعلم ، الكتاب المدرسي ، طريقة التدريس ، طبيعة اللغة ، النظام التعليمي ، أساليب التقويم ، وغيرها من الأسباب).

وسيتناول الباحث في هذا المقام دراسة كل فرع من فروع اللغة العربية على حدة ، وذلك من أجل الوقوف على أسباب الصعوبات التي تعتري تعلم كل واحد من تلك الفروع ، والمتمثلة في (القراءة ، الإملاء ، والخط العربي ، والنصوص الأدبية ، والبلاغة ، والتعبير ،وقواعد النحو والصرف).

أولاً/ صعوبات تعلم الكتابة والإملاء :

الكتابة والقراءة وجهان لعملة واحدة ، فلولا الكتابة لما استطعنا الحفاظ على تراثنا الثقافي والحضاري ، هذا التراث الذي يزخر بشتى صنوف المعرفة ، والذي انتقل إلينا بواسطة الكلمة المكتوبة ، لذلك كانت صحة الكتابة وسلامتها أمراً لازماً للمتعلمين منذ المراحل الأولى لالتحاقهم بالمدرسة ، وحتى قبل ذلك إن أمكن ، لأنه يتوقف عليه مدى فهمهم واستيعابهم لأصول القراءة والكتابة التي تعد المفتاح الأساسي في شتى الميادين. (زقوت ،1999، 215)

وقد تبين من نتائج دراسة (**الزراد ،1991 ، 170**) أن صعوبات الكتابة لدى تلميذ الصف الرابع بلغت حوالي (**85%**) ، بينما كانت نسبة الصعوبات لدى التلميذات في الكتابة (**75%**) ، وبلغت عند تلاميذ الصف الخامس نسبة (**80%**) ، أما الصف السادس فبلغت صعوبات الكتابة لدى الذكور حوالي (**66%**).

والملاحظ أن أبرز صعوبات الطلبة في الكتابة تكمن في عكس الأحرف والأعداد ، وخلط في الاتجاهات ، وترتيب أحرف الكلمات ، وعدم الالتزام بالكتابة على السطر نفسه .

(الخطيب ،1999 ، 178)

ومن أسباب صعوبات تعلم الكتابة كما يراها "**عبد الرحيم وأحمد**" ما يتعلق بالطفل نفسه كنمو القدرات الطبيعية اللازمة للقراءة والكتابة كالقبض على القلم ، ضعف السمع والبصر ،عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج ، رغبة الطفل نفسه في التعلم ، وإقباله على الكتابة في اهتمام وشغف ، وهذا يتطلب من المدرس إثارة دافعية الإستطلاع عنده ، وتعزيزه وهو أساس رغبة الطلاب في التعلم عادة .

(عبد الرحيم وأحمد ، 1979 ، 82- 83)

وهناك أسباب تتعلق بالكتب المقررة والمناهج وذلك كعدم ملاءمة الكتب لهؤلاء الطلاب ، فهي في معظمها غير مشوقة وقد تكون صياغتها غير واضحة ولا تتوافر فيها الصور والرسوم والإيضاحات.

ويرى "**ظافر والحمادي**" أن الكتابة تبدأ بتكوين الكلمات من أعواد خشبية ، ثم عمل كلمات من الصلصال أو الورق الملون المصمغ ، أو الكتابة على الرمل ثم الكتابة بالطباشير ، ثم التدرج إلى أقلام الرصاص ، ثم الأقلام الجافة ، وتقديم كتب القراءة بخط اليد وبحجم الحرف الكبير والبدء بخط النسخ لأن الانحناء فيه لا يكلف من الجهد ما تكلفه زوايا خط الرقعة .

(ظافر والحمادي ، 1984 ، 185)

ويرى بعض المربين مثل " **سمك** " أن المعلم لابد أن يقوم بتذليل الصعوبات الكتابية التي تعترض الأطفال في بداية تعلمهم ، وذلك بمحاولة تربية أعضاء الكتابة عندهم ، وتعليمهم كيف يحركون أذرعهم عند القيام بها وتدريبهم على تمييز الأشكال والسطوح بعضها عن بعض ، ثم الانتقال بهم إلى حروف محفورة على قطع الخشب ، أو المعدن وتعويدهم أن يمروا عليها بأصابعهم ، أو بأداة مناسبة يمسكونها بأيديهم كما تمسك الأقلام حتى يعرفوا كيف يرسمون أشكال الحروف ، وكيف يقومون بجميع الحركات التي تؤدي إلى كتابتها .

(سمك ، 1979 ، 225)

أما "**إبراهيم**"فيرى أنه من المستحسن تأخير وقت الكتابة ، والعناية بالتهيئة الخاصة ، وقد بذلت محاولات في هذه التهيئة في رياض الأطفال وكان ممن عنوا بها " **فروبل و نتسوري** ".

(إبراهيم ، 1980 ، 44)

ويرى الباحث أن تلك الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في الكتابة والإملاء ، ترجع إلى أسبابٍ عدة منها :- طبيعة اللغة العربية واختلاف لهجاتها ، وصعوبة تهجئتها ، وقرب مخارجها ، الأمر الذي يؤدي بالطلبة إلى صعوبة تعلمها والخلط بينها ، ومنها ما يعود إلى أسباب نفسية مثل الشرود الذهني ، والنسيان ،وكذلك الخوف النفسي من الوقوع في الأخطاء الإملائية ، وهذا يؤدي إلى صعوبة في تعلم الكتابة والإملاء ، وعلاج ذلك يتم من خلال معالجة هذه الأخطاء والتقليل من الأعداد الكبيرة في الفصول ، واهتمام المدرس بتدقيق كتابات الطلاب ومتابعتهم خطوة بخطوة ، وحثهم على الكتابة الصحيحة المتواصلة .

ثانياً / صعوبات تعلم القراءة

إن للقراءة أهميةً كبيرةً في حياة الإنسان ، فهي تعتبر بمثابة الجسر الذي يصل بين الإنسان والعالم من حوله ، ويجعله على دراية وعلم بما يدور من حوله في هذا العالم الواسع ، الذي يصبح بفضل القراءة صغيراً ، متقارباً ،ولولاها لعاش الإنسان في معزل عن العالم .

فالقراءة تضع في يد الفرد مجالاً خصباً في الحياة الفردية والجماعية ، وتضع في يده مفتاح التعلم سواء كان تعلماً ذاتياً أم مستمراً أم عاماً .

(ظافر والحمادي ، 1984 ، 145)

فالقراءة من أهم فروع اللغة العربية ، لصلتها بكل فرع ، فالتلميذ لا يستطيع أن يتقدم في أي مادة من المواد الدراسية ، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة ، والقراءة في رأي كثير من المفكرين

عملية عقلية ، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز ، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة .
(أحمد ومحمد ، 1988 ، 29)

ويرى" **الدعليس**" : " أن القراءة عملية معقدة جداً فهي أعمق بكثير من أن تكون ضم حروف إلى بعضها لتكون مقاطع ، أو كلمات ، بل هي عملية تقوم على أساس تفسير لرموز مكتوبة لا تعدو أن تكون رسوماً بعيدة في ذاتها عن الحقائق ، والقارئ يتأمل هذه الرموز ويربطها بالمعاني ثم يفسر تلك المعاني وفقاً لخبراته ، وإذا لم يستطع القارئ أن يستعين بخبرته ليفسر الرموز فإن ذلك يقلل كثيراً من درجة فهمه لما يقرأ " .

(الدعليس ، 1995 ، 139)

وبالرغم من أهمية القراءة ووظيفتها في حياة الأفراد والجماعات ، إلا أننا نلاحظ قلة الإقبال عليها وضعف الناشئة فيها ، وتتجلى مظاهر هذا الضعف ومواطن الصعوبة في بعض مواقف النشاط اللغوي ، وتشير بعض الدراسات إلى أن الطلاب يعانون من صعوبات في القراءة ، حيث يرى "**السرطاوي**" أنه في المجال الأكاديمي كان تحصيل الطلاب في القراءة أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر ، وكان لديهم ضعف في الطلاقة ، وفهم المادة المقروءة ، وضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة ، وضعف في التهجئة وتحليل الحروف والكلمات والأعداد عند القراءة وعند الكتابة .

(السرطاوي ، 1995 ، 145)

ويرى "**سمك**" ، أن علاج مشكلة التخلف القرائي تقع تبعته إما على المدرسة ، وإما على المنزل ، وإما عليهما معاً ، فينبغي علاج جسم التلميذ وحواسه ، وتعهده بالصقل والتنمية والعمل على حل مشكلاته الشخصية والاجتماعية ، وإثارة الحوافز لديه ، وإشعاره بالأمن والطمأنينة ، والثقة ، واستخدام طرائق التدريس المشوقة ، وتشجيعه ، واختيار المنهج القرائي الملائم لتنميته وهكذا حتى تصبح القراءة عنده لذةً ومتعة .

(سمك 1979 ، 346)

ويرى" **أبو مغالي**" أن هناك كثيراً من الأطفال يعانون من عدم نضج حاسة السمع والبصر عندهم في حين يشكو بعضهم من قصر نظر ، بشكل واضح فهم لا يستطيعون التمييز في الكلمات المكتوبة على السبورة أو اللوحات الموضوعة في أول الصف ، وهم بذلك يعجزون عن قراءتها ، فقصر النظر يعوق القراءة عن السبورة ، وفي الحقيقة لو تم علاج هؤلاء الأطفال في مرحلة مبكرة من القراءة لكانت النتائج في تعلمهم للقراءة أفضل .

(أبو مغالي ، 1996 ، 142)

ويرى الباحث أن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في القراءة قد ترجع إلى عدة أسباب منها ما يعود إلى المدرس ، الذي قد يكون لديه ضعف في الإعداد الأكاديمي والمهني أو لديه عيوب في النطق مما يساهم في صعوبة تعلم القراءة ، ومنها ما يرجع إلى الكتاب المدرسي من حيث سوء الإخراج الفني للكتاب (الطباعة ، الورق ، الغلاف ،...إلخ.) أو المحتوى ، أو من الأسرة والبيئة التي يعيش فيها الطالب ، كذلك عدم العناية بتشجيع الطلبة نحو المكتبة والإطلاع والقراءة الحرة، وغير ذلك من الأمور التي تشكل عائقاً يحول دون تعلم القراءة .

ثالثاً/ صعوبات تعلم التعبير

التعبير هو مستودع الأفكار السليمة ، والتصوير الجميل ، والأسلوب العذب ، ولن يتسنى للإنسان ، أن يعبر عن حاجاته المختلفة ما لم يكن ممتلكا لوسائل التعبير الصحيح بنوعيه الشفوي والتحريري .

والتعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره ، فإذا تفوق التلميذ في تعبيره ، تفوق في دراسته اللغوية ، وفي حياته الدراسية ، بل تفوق فيما بعده في الحياة العملية ، والعجز عن التعبير له أثر كبير في إخفاق التلاميذ ، وفقد الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري ، كما يترتب عليه فوات الفرص ، وضياع الفائدة .

(الزهراني ، 2002 ، 2-1)

ويعرف "**طمليه**" التعبير بأنه : "امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السامع وقد يتم ذلك شفوياً أو كتابياً وفق مقتضيات الحال ، وقد كشفت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال إلى وجود صعوبات وأخطاء يتعرض لها الطلاب أثناء كتاباتهم أو تعبيراتهم الشفوية أو الكتابية .

(طمليه ، 1990 :2)

وبالرغم من أهمية التعبير ، فالملاحظ أن كثيراً من الطلاب يواجهون صعوبة في تعلم التعبير وهذا ما تدل عليه كتابتهم أثناء حصص التعبير والامتحانات وغيرها ، من عدم فهم جوانب وعناصر الموضوع ، وعدم الترتيب المنطقي للأفكار ، وشيوع الأخطاء الإملائية ، والتخبط في استخدام علامات الترقيم ، وغيرها من الأمور التي تشوه المعالم الأساسية في كتابة التعبير .

و يرى "**عدس**" أن الصعوبة في التعبير تتمثل في : عدم القدرة على العثور على الكلمة المناسبة من حيث المعنى والمبنى ، وبناء الجملة من كلمات متناسقة في معناها ومبناها ، ومنها أيضاً صعوبة بناء الفقرة من جمل مترابطة في معناها ومتسلسلة في أفكارها ، ومن ثم ترابط هذه الفقرات في موضوع متكامل يتصف بوحدة الموضوع ، وعدم القدرة على التتابع والاستطراد في الحديث عن شيء معين لا يتعداه لما ليس له علاقة به ، وتركيز الانتباه حتى لا يشت المرء عن موضوعه الذي يتحدث فيه ، وقد يهتدي إلى الكلمة التي تناسبه ويبحث عنها ، ولكنه قد لا يستطيع استعادتها ليستخدمها في جملة مفيدة ، ومن الصعوبات أيضاً عدم القدرة على استرجاع بعض الكلمات ، ليعيد استخدامها من جديد حين يحتاجها للتفاهم مع الغير والاتصال به .

(عدس ،1998 ، 80)

أما"**إبراهيم**" فيرى أن مظاهر صعوبات تعلم التعبير ، تتمثل في إهمال الربط المنطقي ، والربط بين الكلمات والأفكار ، وعدم التشخيص في موضوعات الوصف ، والالتجاء إلى الأوصاف العامة ، واضطراب السلوك ، والتواء عباراته حتى أنها لا تؤدي معنى ، أو يصعب على القارئ فهم المراد .

(إبراهيم، 1998 ، 168)

ويرى "**ظافر والحمادي**" أن عدم التركيز على الفكرة الأساسية ، والاضطراب في ترتيب الأفكار الجزئية ، بحيث لا ينتقل الذهن بينها مرتاحاً إلى ترابطها أو بناء بعضها مع بعض ، ومنها ما يتصل بالكتابة مثل التعثر في استخدام علامات الترقيم استخداماً يدل على الفهم والبصر بنظام الكتابة العربية ، وكذلك شيوع الأخطاء الإملائية والتهاون في رسم الكلمات رسماً دقيقاً .

(ظافر والحمادي ، 1984 ، 236-237)

ولا يخفى ما للنصوص الأدبية وحفظها من دور في تنمية الذوق الأدبي لدى التلميذ و بالتالي زيادة قدرته اللغوية والتعبيرية ، والقدرة على الاستعانة بالشواهد الأدبية المختلفة مما يضفي على تعبيره رونقاً وجمالاً ويلبسه حلةً من الصور الجمالية والبلاغية البهية .

ويرى الباحث أن : التعبير هو القالب الذي يصب فيه الإنسان ما يحمل من أفكار وصور وهو الغاية من تعلم اللغة العربية ، بل هو غاية الغايات من تعلمها ، فهو أداة التعلم والتعليم ويساعد الأفراد في التفاهم بين بعضهم البعض ، وبالرغم من ذلك إلا أننا نلاحظ أن بعض الطلبة يعانون من صعوبة في التعبير وعدم القدرة على توظيف ما عندهم من المخزون اللغوي ويرجع ذلك إلى عدة أسباب منها : أسباب تعود إلى الطالب مثل قلة الإطلاع ، والبعد عن السؤال ، وعدم المشاركة في الأنشطة اللغوية ، ومنها ما يعود إلى المعلم الذي يفرض على الطلاب مواضيع محددة ليكتبوا فيها ، ولا يترك لهم المجال

لاختيار الموضوعات التي يكتبون فيها ، وكذلك تدريس التعبير بمعزل عن فروع اللغة العربية الأخرى ، واستخدام المعلم اللغة العامية في التحدث مع الطلاب .

رابعاً / صعوبات تعلم النحو والصرف

ارتبط النحو بالصرف ارتباطا شديدا فلا يمكن استغناء أحدهما عن الآخر، أو الاكتفاء بأحدهما دون الآخر، نظراً لأن كلاً من النحو والصرف يمتلك قواعد ونظريات وأسساً لا يستطيع أحد تجاهلها ، أو القول بعدم أهميتها في الحفاظ على لغتنا من الضياع .

يقول" **زقوت**" : " إنه لا يمكن تعلم العربية ، وإجادتها دون الإلمام بقواعدها - النحوية والصرفية- التي تكفل عصمة اللسان ، وصحة الأداء ، وسلامة الكتابة" .

(زقوت1999 ، 169)

ويشير" **شحاتة**" إلى أن دراسة قواعد اللغة العربية ضرورة تقوم على أساس ديني عقائدي لحفظ اللسان من اللحن والزلل ، خاصةً ونحن نعيش في واقع من العامية ، لأنها لغة التحدث في البيت والشارع .

(شحاتة ، 1995 ، 144)

ومع أهمية النحو والصرف إلا أنه توالت العديد من شكاوي الدارسين من صعوبة القواعد في جميع المراحل الدراسية ، ويرى" **سمك**" أن إدراك قواعد النحو وحسن استخدامها من أعقد المشاكل التربوية لدى التلاميذ ، حتى لقد اشتد نفورهم منها ، وقوى عداؤهم لها ، بحيث أصبح ضعفهم في القواعد ملموساً في قراءتهم وحديثهم وكتاباتهم ، على اعتبار مواضيع علم الصرف مدمجة مع مواضيع علم النحو في المقررات الدراسية .

(سمك ، 1979 ، 760)

وترجع صعوبات تعلم النحو والصرف لأسباب عدة منها ما تعود إلى المادة الدراسية مثل ازدحام المنهج بالمباحث النحوية غير الوظيفية التي لا يحتاجها التلميذ ولا تفيده في قراءته وكتابته وتعبيره، إضافة إلى تجزئة المادة اللغوية ، وتدريس كل فرع منها منفصلاً عن بقية الفروع الأخرى للغة .

ومن أسباب الصعوبة أيضاً كما يقول "**شحاتة** " كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة ، والتعاريف المتعددة والشواهد والنوادر ، والمصطلحات مما يثقل كاهل الطالب ويجهد ذهنه ، كذلك ترتيب القواعد بوضعها

الحالي وأمثلتها المتوازنة التي قام بها العلماء الأفذاذ ، فهي من إعداد الكبار وفرضت على الصغار ولذا فهي لا تناسبهم مما قد يجعلهم ينصرفون عن دراستها .

(شحاتة ، 1995 ، 146)

ويرى "**زقوت**" أن انخفاض المستوى اللغوي والنحوي لبعض المعلمين هو أهم المشاكل التي تقابل السلك التعليمي عامة ، فنظام القبول في الجامعات ومعظم المعاهد يقبل من الطلاب أصحاب المجموع الضعيف فيستمر الطالب في الدراسة وهو كاره لدراسته ، لأنه يدرس تخصصاً لا يحبه ولا يرغبه ، لأن مجموع درجاته في الثانوية العامة هو الذي أهّله لذلك ، مما يؤدي إلى قصور وتدني مستوى الخريجين في مجال اللغة العربية وفاقد الشيء لا يعطيه .

(زقوت،1997 ، 178)

مما سبق يتضح أن صعوبات تعلم النحو والصرف ترجع إلى عدة أسباب منها : انخفاض مستوى المعلم النحوي واللغوي ، طبيعة المادة الدراسية ، ومنها ما يعود إلى الطالب ، كعدم اهتمامه بحصة القواعد ، أو عدم اكتراثه و إدراكه لأهميتها له ، لقلة الدرجات المخصصة لها ، ومنها ما يرجع إلى البيئة وما يحيط بالمتعلم من مشكلات مختلفة .

ويرى الباحث أن حفظ النصوص الأدبية ، يزيد من قدرة التلميذ على النطق السليم ، وتنمية سليقته اللغوية ، وبالتالي إتقان القواعد النحوية إلى حد بعيد ، وهذا ما نلاحظه عند حفاظ القرآن الكريم والسنة من خطباء ومتكلمين أفذاذ .

خامساً / صعوبات تعلم الخط العربي

تتفق جميع الدراسات السابقة والمختصون في مجال تدريس اللغة العربية على أهمية ودور الخط في المجال التعليمي .

يقول "**زقوت**" بالرغم من أهمية الخط في جمال الكتابة ، فإنه أيضاً دافع قوي من دوافع تنمية الرغبة في القراءة والإطلاع ، بالإضافة إلى أنه يعود التلاميذ الدقة والنظام والنظافة ، ويربي فيهم ملكة الحكم والنقد والتقويم السليم ، ويعودهم الصبر ، كما أنه ينمي الذوق ، ويساعد التلاميذ على السيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة والتنسيق بين الألفاظ والمفردات في الجملة العربية.

(زقوت،1999 ، 235)

ويمكن تحديد الغاية من الخط بأنها تمكين التلاميذ من أن يكتبوا بسرعة معقولة بخطٍ واضحٍ تسهل قراءته ، وفيه مسحة من الجمال ، أما السرعة فتكون بتمرين اليد والاسترسال والانطلاق في غير إفراط حتى لا تذهب السرعة بجمال الخط .

(إبراهيم ، 1980 ، 365)

ولكننا نرى المعاناة التي يعاني منها التلاميذ في جميع المراحل الدراسية – ولا سيما – المرحلة الجامعية ، فكثيراً من الطلاب يجدون صعوبات في كتاباتهم ، إما لعدم معرفتهم بأسس وقواعد الخط ، أو لأنهم لا يستطيعون الكتابة بخط جميل .

ويرى الباحث أن صعوبات تعلم الخط ترجع إلى أسباب عدة ، منها ما يرجع إلى الطالب كعدم اهتمام الطالب بخطه وتحسينه ، وضعف القدرة الحركية ، ومنها أسباب تعود إلى المعلم كعدم اهتمام المعلم بحصة الخط ، أو أن المعلم لا يمتلك خطاً جميلاً ففاقد الشيء لا يعطيه .

لذلك لا بد من الاعتناء بحصص الخط وإعطائها القدر الذي تستحقه ، وإعداد المعلم المتخصص بالخط إضافة إلى زيادة اهتمام المعلم بخط التلاميذ وتشجيعهم على الكتابة ، فيجب على التلميذ أن يكون مدركاً للكلمات والحروف التي يكتبها ، و ذلك يتم عن طريق استخدام مختلف الحواس بمتابعة الأنموذج بالسبابة مع النطق بالحرف ، ومتابعة الحرف عدة مرات بالسبابة ثم بالقلم ، وتغطية الحرف ثم كتابته على ورقة ، ومقارنة المكتوب بالأنموذج ، ويجب أن نلتفت بعد ذلك كله إلى ضرورة التكرار المنظم لبعض العناصر التي تحتاج إلى إتقان .

سادساً/ صعوبات تعلم البلاغة

اشتهر العرب منذ العصر الجاهلي بفطرتهم السليمة وطبعهم الأصيل وبالفصاحة والبلاغة ، كما اشتهروا بالبعد عن حشو الكلام أوتنافر حروفه أو كلماته ، كيف لا وهم أرباب البيان ، ومالكو أعنة الفصاحة والبلاغة.

وللبلاغة أهمية كبيرة يكتسبها الطلبة بعد تدريسهم لها ، فتعلم البلاغة يكسب صناعة الأدب والأداء الرفيع ، وتسهم في تكوين الذوق الأدبي وتنميته ، كما أنها تبصر بالصفات التي تكسب النص الأدبي رفعة وسموا، إذ تشكل الجانب الموضوعي في عملية النقد .

(سمك،1979،201)

والبلاغة من الجانب التعليمي تنمي التذوق الفني للأدب لدى الطلاب ، فالنص الأدبي بالنسبة للبلاغة عشها ومرتع جمالها .

(عامر ، 1992 ، 14)

فالبلاغة تمكن التلاميذ من استخدام اللغة استخداماً سليماً يسهل نقل أفكارهم ، وآرائهم إلى الآخرين بالإضافة إلى استمتاع التلاميذ بألوان الأدب المختلفة من نصوص ، وقصص ، وتمثيليات، وما بها من روعة وبيان . (زقوت ، 1999 ، 158)

ويرى "**إبراهيم**" أن البلاغة إذا ما درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على حفظ قواعدها دونما التمتع بالنصوص الأدبية ، والتمعن بالآيات القرآنية ، فإنها تفقد قيمتها ، كمادة أدبية أساسها إدراك الجمال ، وغايتها تربية الذوق السليم .

(إبراهيم ، 1999 ، 251)

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى للبلاغة إلا أننا نجد الكثير من الطلاب يشكون من تعلمها ، إما لصعوبتها ، أو لعدم الفهم الجيد لمفرداتها ، والاختلاط فيما بينها.

ويرى الباحث أن صعوبات تعلم البلاغة ترجع إلى أسباب عديدة ، منها صعوبات تعود للمادة نفسها مثل عدم اهتمام المحتوى بتنمية المواهب الأدبية لدى التلاميذ ، كذلك عدم تلبية محتوى المادة لحاجات التلاميذ وخصائصهم النفسية ومتطلبات نموهم .

ومنها صعوبات تعود إلى المعلم مثل استئثار المدرس بالكلام وفرض رأيه على الطلاب وحرمانهم من إبراز شخصيتهم الفنية وعدم تفرغ المعلم للاهتمام بالمواهب الأدبية .

ومنها صعوبات تعود إلى التلميذ نفسه مثل سلبية المتعلم ، وعدم مشاركته في العملية التعليمية ونفور الطلبة من الامتحانات التي تقيس مهارات التفكير .

لذلك يرى الباحث أهمية أن تكون المقررات البلاغية ناتجة من خبرات التلاميذ وواقعهم ، وأن تكون للطالب حرية المشاركة وإبداء الرأي في حصة البلاغة ، وأن يحاول المعلم الاهتمام بالمواهب الأدبية وتوفير الرعاية المطلوبة للطلاب .

سابعاً / صعوبات تعلم الأدب والنصوص

مما لاشك فيه أن هناك صعوبات جمة في تعلم النصوص الأدبية ، ولا أحد يستطيع أن ينكر ذلك ، بالإضافة إلى شكوى الكثير من الطلاب من حفظ تلك النصوص ، فالطالب الذي لا يقدر على فهم

النصوص من الصعب عليه حفظها ، "وما من شك في أن حفظ النصوص الأدبية يعين على تكوين الحاسة الفنية التي تتذوق الأدب ، ويوسع خيال التلاميذ ، وينمي عندهم القدرة على النطق الجيد والصحيح ، والإنسان في مواقفه في الحياة يحتاج إلى الاستشهاد بآيات الذكر الحكيم ، والحديث النبوي الشريف ، والشعر البليغ ، والبيان الساحر" .

(أحمد ، 89:1979)

ويرى "**سمك**" **أن** من أهم صعوبات تعلم الأدب والنصوص الأدبية عدم وجود المراجع المناسبة لقدرات الطلاب ، وأن بعضها لا تصلح حتى للكبار أو طلاب الجامعات ، و كثرة أعداد الطلبة في الفصل الواحد مما لا يتسنى معه الإشراف والتمكن من إرشادهم ، كذلك عدم وجود المكان المناسب الذي يهيئ للطلاب فرصة البحث بسهولة ، وجو التدريس العام في مدارسنا الذي تسوده طريقة الإلقاء والمحاضرة ، مما يحمل الطلاب مشقة التنقيب والبحث والإطلاع .

(سمك 272:1979)

ويرى "**سمك**" أن من الصعوبات أيضاً خلو الموضوعات من الحركة أو الحوار أو التمثيل ، كذلك اختيار موضوعات بعيدة عن محيط الطلاب وخبراتهم أو فوق مستواهم العقلي ، وعدم اختيار البحر الشعري الملائم لموضوع القطعة الأدبية .

(سمك ، 268:1979)

مما سبق يتضح أنه بالرغم من أن تدريس الأدب والنصوص له أهمية كبيرة في التعرف على مآثر التاريخ العربي الإسلامي ، وما تحمله من تراث خالد ، والوقوف على ما في هذا التراث من جمال فني بلاغي ، فلا أحد يستطيع أن ينكر ما للنصوص الأدبية من ضرورة ، وذلك لمعرفة تاريخ الأمة وماضيها وحاضرها من ناحية ، بالإضافة إلى ما يحويه من قطع فريدة تهذب النفس وترهف الإحساس وتصقل الذوق ، وتغرس وتنمي قيماً إنسانية ، ومواقف أخلاقية من ناحية أخرى ، وبالرغم من هذه الأهمية للنصوص الأدبية ، فإننا نجد الكثير من الطلاب يعزفون عن تلك النصوص ، ويرجعون السبب في ذلك إلى عدم تناسب هذه النصوص لمستويات الطلاب ، وذلك من تحميل النص بالكلمات الصعبة والتراكيب الغريبة ، وخلو الموضوعات من الحركة ، والحوار ، أو التمثيل ، كذلك اختيار موضوعات بعيدة عن محيط الطلاب ، وخبراتهم ، أو فوق مستواهم العقلي .

و **من الصعوبات التي تكتنف تعلم الأدب والنصوص** :-

أولاً / الصعوبات التي ترجع إلى النصوص الأدبية

قد ترجع صعوبات تعلم النصوص إلى المادة نفسها ويتمثل ذلك في :-

- قلة عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة .
- عدم ملاءمة النصوص المقررة لميول واهتمامات الطلبة وإهمال الموضوعات الأدبية لمشاكلهم وبعدها عن بيئتهم وعدم ملاءمتها لمرحلة لأعمارهم العقلية ، مما يؤدي إلى نفور الطلبة منها .
- الفصل بينها وبين فروع اللغة العربية الأخرى .
- جفاف محتوى المادة بسبب قوانينها الجامدة .

ثانياً / الصعوبات التي ترجع إلى طريقة التدريس :-

- بعض المدرسين لا يعرض المحتوى بطريقة جذابة ، ويعتمد على طريقة جافة وآلية ، خالية من الجمال الأدبي الذي ينمي الجانب الوجداني والإحساس الفني للأبيات الشعرية أو الآيات القرآنية .
- عدم تنويع طريقة التدريس والاعتماد على طريقة ونمط واحد مما يثقل على المتعلمين ويصبح روتين يمله الطلبة .
- عدم استخدام وسائل تعليمية متنوعة تيسر على المتعلمين فهم الجماليات التي تتضمنها النصوص مما يجعل المتعلم يعاني من صعوبة تعلم وفهم المادة الأدبية .

من هنا تظهر أهمية اختيار المدرس الطريقة والوسائل الملائمة لطلابه فهو سيد الموقف التعليمي ،على أن تكون هذه الطريقة مشوقة وجذابة وغير مملة للمتعلمين بحيث تنمي فيهم روح التذوق الأدبي ، والمشاركة الفاعلة في النقاش والقدرة على النقد ، والموازنة بين النصوص الجيدة والرديئة .

ثالثاً / الصعوبات التي ترجع إلى أساليب التقويم :

- عدم تخصيص درجة كافية لقياس الحفظ لدى التلاميذ مما يؤدي إلى عزوف الطلاب عنه .

- اعتماد كثير من أساليب التقـويم علـى الاختبـار الكتـابي ، وعـدم تخصيص اختبار شفوي لقياس قدرة التلميذ على الاستظهار .
- أساليب التقويم المختلفة لا تخدم تكوين التذوق الأدبي كما أنها لا تـسهم في تطوير المتعلم نحو الأفضل ، فعلى المدرس التنويع فـي أسـاليب التقويم بحيث تشمل جميع المهارات والمستويات المختلفة التـي تعمـل على تنمية التذوق الأدبي عند المتعلم .

رابعاً / الصعوبات التي ترجع إلى المعلم نفسه :

- ضعف إلمام بعض المدرسين بأهداف وطرق تدريس وأساليب التقـويم المختلفة للنصوص الأدبية مما يؤدي إلى معاناة الطلبة من صعوبات في فهم وتعلم النصوص الأدبية .
- عدم توفير الرعاية والحوافز التشجيعية للمعلم لعدم تـوفر الإمكانيـات والظروف المتاحة .
- عدم تكليف المعلم لطلابه بأنشطة تسهم في تكـوين مهـارات التـذوق الأدبي والفني .
- قلة عناية المعلم واهتمامه بتنمية وتشجيع المواهب الأدبية لدى تلاميذه .
- قلة تمتع المعلم بالقدرة على التذوق الفني والجمالي للنصوص المقـررة أو بعضها ، أو عدم قدرته على استنباط الصور البلاغية التي تتضمنها النصوص الأدبية .

من هنا تظهر ضرورة اهتمام الجهات المختصة بالمعلم لرفـع كفاءتـه التعليميـة وإعطاء دورات تدريبية تسهم في إرشاده لتدريس النـصوص الأدبيـة ، وإعطـاء المزيد من الحوافز التي تسهم في تشجيعه لأداء رسالته على الوجه الأكمل .

خامساً / الصعوبات التي تعود إلى الطالب نفسه :

- عدم مشاركة الطلبة مع معلميهم في النقاش والأنشطة الـصفية وتقـويم أنفسهم .
- تقصير بعض أولياء الأمور من متابعة تقويم أبنائهم .

- إهمال الطلبة لحصص النصوص وعدم الاهتمام بها وذلك نتيجة لقلة الدرجة المخصصة لها في الاختبارات ، ولقلة الحوافز والتعزيز بوجه عام .

من هنا أيضاً تظهر ضرورة اهتمام المعلمين بطلابهم ومساعدتهم في حل مشاكلهم وتشجيعهم على الأعمال الأدبية التي تسهم في تنمية التذوق التذوق الأدبي، وتشجيعهم على عقد موازنات شعرية تسهم في تكوين الروح الشعرية والأدبية لديهم، كما أن على أولياء الأمور الاهتمام بأبنائهم ومتابعة تقويمهم بالمشاركة مع المعلم والمدرسة .

ثانياً/ الأدب

إن أقل ما يمكن قوله عن الأدب أنه سمة المجتمعات ، وعنوان الأمم والشعوب ، وهو بالنسبة لأي أمة كتاب حياتها ، الذي يروي كل ما يجري في دروبها ، ويحكي حضارتها ، ونهضتها ورقيها ، أو تخلفها وانحطاطها ، فهو نتاج الحياة التي يحياها الأدباء وما يصورونه من حولهم من أحداث وأشخاص عبر الزمان والمكان .

تعريف الأدب :-

يقول "سمك" في تعريف الأدب : " الأدب هو التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية ، بما فيه من جمال التصوير ، وروعة الخيال ، وسحر البيان ، ودقة المعنى ، وإصابة الغرض .

(سمك ، 641)

ولا يمكن لأحد أن ينكر ما للأدب من فضل في إعداد النفوس وإنهاض الهمم ، وتهذيب الأخلاق ، وتوجيه السلوك ، وتكوين الشخصية على مستوى الفرد والمجتمع .

ويطلق الأدب على" كل ما أنتجه أصحاب القلم - شعراء وكتاب - من صور الكلام التي تعبر عن العاطفة ، أو سحر الطبيعة ، بطريقة تثير في نفس القارئ أو السامع هزة مصدرها جمال التصوير ، وحسن التعبير ، وروعة الخيال " .

(زقوت ، 143)

أهمية دراسة الأدب :-

إن للأدب دوراً عظيماً في زيادة مدركات المتعلم ، وإمداده بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة وتوسيع الأفق الثقافي له ، فيتفتح ذهنه ، ويتسع فكره ، وتمتد نظرته إلى الأمور ليغوص فيما وراء الألفاظ إلى المعاني والمقاصد .

والأدب بنوعيه – الشعر والنثر – ذو شأن عظيم في الإدراك اللغوي والتذوق الجمالي ، وذلك لأنه فن جميل ينمي الذوق الأدبي ، والحس لدى المتعلم ، بما يبعثه في النفس من سرور وارتياح ، لما تحتويه القطع الأدبية من جيد الشعر والنثر ، والحكم البليغة ، والخيال الفضفاض ، والمتعة المثيرة .
(عبد العال ، 92)

ودروس الأدب كما يراها "**عبد المنعم إبراهيم** " هي فرصة مواتية للطلاب لكي يتحرروا من أثقال الدراسة العقلية ، وقوانينها ، وصورها المنطقية ، وتقاسيمها العقلية ، ولتستروح فيها عقول الطلاب ،و تستنشق من خلالها نسمات الحرية في الرأي ، والانطلاق في التفكير الممتع المنبعث من ينابيع الحق والخير والجمال ، ولقد كانت كلمات الأدب على مدى التاريخ نوراً هادياً ، مشت به الإنسانية في دياجير البؤس والشقاء فبدد ظلامها وقشع غيومها ، لانت له القلوب النافرة ، فساد الإخاء ، وعم الصفاء ".
(إبراهيم ، 253) .

ويرى الباحث أن أهمية تدريس الأدب تنبع من الإدراك بما يمثله الأدب من قيم ومثل وأخلاق ترتفع بالإنسان وتسمو به من دنيا الماديات إلى عالم الحس المرهف ، والمشاعر الإنسانية النبيلة ، وكذلك بما يمثله من تجسيد لحضارة الأمة ، لأنه يروي تاريخاً صادقاً ورؤية عميقة لفترة ما من هذا التاريخ ، ولما يمثله الأدب من نقل للتراث ، وللعلوم والفنون ، على اختلاف أنواعها فالأدب هو وعاء التراث تتناقله الأجيال المتعاقبة دون تزييف أو تغيير .

أهداف تدريس الأدب :-

على ضوء الحديث عن مفهوم الأدب وأهميته ، فإن من المفترض أن يسعى تدريس الأدب إلى تحقيق الأهداف التالية :-

1- أن يتعرف التلميذ تراثه الأدبي والحضاري والثقافي خلال العصور المختلفة .
2- يستفيد التلميذ من دراسة الأدب في الحفاظ على قيمه ومبادئه ومثله التي يؤمن بها ويتمسك بها .
3- تسعى دراسة الأدب إلى إحداث تغيير فكري ووجداني وسلوكي في نفوس التلاميذ وتكوين مهارات واتجاهات لديهم .

(زقوت ،144)

ويرى الباحث إضافة إلى ما سبق أن من أهداف تدريس الأدب أيضاً :-

* توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم .

* توسيع مدركات التلاميذ الحسية والروحية وتعميق نظرتهم إلى الأمور والغوص لما وراء الألفاظ إلى المقاصد والمعاني .

* تنمية قدرة التلاميذ على التذوق الفني والأدبي وبالتالي زيادة قدرتهم على النقد والتحليل وإصدار الأحكام على الأعمال الأدبية المختلفة .

* تنمية المهارات القرائية عند التلاميذ .

* تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ من خلال توظيف ما تعلموه في دروس الأدب في موضوعات التعبير الإبداعي وزيادة قدرتهم على استخدام الخيال والصور الإبداعية في كتاباتهم مما يزيدها رونقاً وجمالاً .

* اكتشاف وتعرف المواهب الأدبية لدى التلاميذ والعمل على صقلها وتنميتها .

* تنمية ملكات التلاميذ اللغوية وتمكينهم من امتلاك ناصية البيان والقدرة على الخطابة والارتجال .

* إلى جانب تلك المهارات فإن دراسة الأدب تفيد التلاميذ في شتى ميادين الحياة وتضعهم في الصورة الصحيحة لفهم الأمور والمشكلات التي تظهر في مجتمعهم ، وتمنحهم القدرة على التعامل معها وذلك من خلال دراستهم وفهمهم للمشكلات الكبرى التي مرت بها الشعوب والحضارات في مختلف العصور والأزمنة ، وتكوين الآراء الصحيحة حول تلك المشكلات وطرق معالجتها .

ويرى الباحث أنه لتحقيق هذه الأهداف كان لزاماً على معلمينا ألاَ يحصروا أنفسهم بين القصائد الشعرية المحدودة والنصوص النثرية المتواضعة التي تتضمنها المقررات الدراسية ، بل يجب عليهم أن ينطلقوا إلى ما هو أوسع من ذلك ، وأن يثروا تلك القصائد والنصوص من خلال زيادة القراءة والإطلاع والإلمام بكل ما من شأنه تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الأدب .

النصوص الأدبية :-

والمقصود بالنصوص الأدبية " قطع مختارة من التراث الأدبي ، يتوافر لها حظ من الجمال الفني ، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة " .

(إبراهيم ،251)

أما "خاطر" فيرى أن النصوص " هي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية فكرية ، وتعبيرية أو تذوقية . (خاطر وآخرون ، 197).

ويعرف آخرون النصوص بأنها " قطع أدبية مختارة من أدبنا العربي شعره ونثره ، أو من روائع الأدب العالمي في مختلف العصور ".

(الدراويش ، 186)

ويرى الباحث أن النصوص الأدبية هي قطع مختارة شعرية أو نثرية ، تكون على جانب كبير من الجمال الفني ، تحمل أفكاراً وقيماً نبيلة .

أهمية تدريس النصوص الأدبية :

إن للنصوص الأدبية بما تحمل من أفكار وقيم نبيلة أهمية كبرى في توسيع خبرات التلميذ العقلية ، ومدركاته الحسية ، فتتسع آفاقه ومداركه ، وذلك أن الأدب يستطيع بموضوعاته وأساليبه وأخيلته وصوره وألفاظه أن يقرب الكثير من الصور إلي ذهن المتعلم ، وأن يجعل الغريب يبدو مألوفاً عن طريق الخيال والتصوير .

كما لا يخفى علينا ما لها من دور في تنمية التذوق الأدبي ، وزيادة الحس الأدبي عند التلاميذ والترويح عنهم ، ويخطئ من يظن أن درس الأدب كغيره من الدروس أي يعامله كمادة علمية على التلميذ أن يدرسها حتى يصل إلى الامتحان وتقديم الامتحانات ، فدراسة الأدب لا تنتهي بانتهاء حصة الأدب بل إن التلميذ يخرج من حصة الأدب مفعماً بالمشاعر الجميلة والأحاسيس المرهفة ، مما ينعكس على سلوكه وشخصيته ، وهو ما لا تفعله حصص المواد العلمية الجافة .

أهداف تدريس النصوص الأدبية :

لا تختلف أهداف تدريس النصوص الأدبية عن أهداف تدريس الأدب بوجه عام ، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية :- (خاطر وآخرون ، 181، 182)

1- توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والبيئة من حولهم .

2- مساعدة التلاميذ على اشتقاق معاني جديدة للحياة ، مما يؤثر في تحسين حياتهم وتجميلها .

3- زيادة معرفتهم بنفوسهم وفهمهم لها ، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً

4- تعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم ، بما يشتمل عليه من قيم جمالية اجتماعية و خلقية .

5- مساعدتهم في فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه والدور الذي يجب ن يلعبوه في حل هـذه المشكلات .

إضافة إلى ذلك **يرى الباحث** أن من أهداف تدريس النصوص الأدبية أيضاً :-

* مساعدة التلاميذ في فهم الطبيعة الإنسانية والنفس البشرية وأخلاقها كالغيرة ، والجـشع ، والأنانيـة ، والغدر ، وأيضاً الإيثار ، والوفاء ، والإخلاص ، وغير ذلك مما في النفس البـشرية * وهـي تـساعد التلاميذ أيضاً على تنمية مواهبهم الأدبية ، وتزيد ميلهم إلى القراءة والمطالعة في شتى فروع العلم .

* كما أنها تعرف التلاميذ بتاريخ أمتهم وذلك من خلال دراستهم لعصور الأدب العربي والإسلامي.

* كذلك فهي تزيد ثقافة التلاميذ من خلال تعرفهم على الأدباء والكتاب ومؤلفاتهم والتعرف على المكتبة العربية الإسلامية الزاخرة بنتاج أولئك الشعراء والكتاب .

مما سبق يتضح لنا ما للأدب من تأثير في الأمة بشكل عام وعلى الطلبة والناشئة بشكل خاص فهـو يصقل مواهبهم ، وينمي ملكاتهم اللغوية وينشئهم نشأة حسنة ، وينبتهم نباتاً طيباً ، يفيض عطاءً من ثمار الخلق الحسن ، والسلوك القويم ، الذي يصلح به حالهم ، وحال مجتمعهم وبيئتهم ، فالتلاميذ فـي سـني دراستهم بحاجة إلى دروس الأدب لما لها من أثر طيب في تنميـة الجانـب الوجـداني لـديهم ، بتلـك المقطوعات الأدبية التي تلامس شغاف أرواحهم ، وتدغدغ مشاعرهم ، فتنطلق ألسنتهم وأقلامهم للتعبير عما يجيش في صدورهم ، وما تهفو إليه نفوسهم التواقة للتحرر من واقع المادة الجامدة التي تقيد التفكير ، وتعمي بصيرة القلوب اللاهفة للجمال ، المتعلقة بأستار الخيال ، فينطلقون إلى نقاء الـروح وصـفاء النفس ويرسمون حياتهم بأحاسيسهم ومشاعرهم ، ويتلمسون بين أوراق الأدب ألوان المتعة والجمـال ، ومعاني الحق والخير والفضيلة .

النصوص الأدبية بين الدراسة و الحفظ :-

تنص مناهج النصوص عادة على عدد من الأبيات أو جزء من النصوص النثرية ينبغي على التلاميذ حفظها .

ولقد انقسم التربويون في هذا الأمر إلى رأيين ، الرأي الأول : يقول بضرورة الحفظ ويؤيد فرضـه على التلاميذ ، والفريق الثاني يرى عدم ضرورة الحفظ لأنه - من وجهة نظرهم – لا أهميـة لـه ولا فائدة ترجى من ورائه .

فالمؤيدون للحفظ يرون " أنه لكي تستقيم لغة التلميذ ، ويصح لسانه وتتربى عنده ملكة الـــذوق الفنـــي لابد أن يحفظ قدراً معيناً من النصوص الشعرية والنثرية التي تساعده فيما يتحدث ويكتب .

(زقوت ،100)

ويرى أنصار هذا الرأي أيضاً أن حفظ التلاميذ أمر ضروري حتى يحسن التلاميذ إنشاء الكلام البليغ أو النطق السليم والأداء الجيد ، ويرون أن الحفظ يؤدي إلى تكـــوين الـــذوق الأدبـــي وصـــقل موهبـــة الموهوبين .

(أحمد ، 87)

ويرى هذا الفريق أيضاً أن الحفظ ضرورة لا يستغنى عنها الإنسان في مراحل حياته المختلفة وحتـــى بعد تخرجه من المدرسة أو الجامعة ، فالإنسان في حياته العامة يحتاج أحياناً إلى الاستشهاد ببيـــت مـــن الشعر ، أو قول مأثور ، أو آية قرآنية ، أو حديث شريف من أحاديث المـــصطفى -صـــلى الله عليـــه وسلم- ، وذلك كله يدعم كلامه ، ويضفي على حديثه الروعة والجمال ويجذب إليه الأسماع والقلوب .

أما الفريق الثاني فيرى أنه لا ضرورة للحفظ ، ويكفي أن يفهم التلاميذ الـــنص ، ويـــدركوا أبعـــاده ويستوعبوا أفكاره ومضامينه ، وذلك في نظرهم هو الهدف من درس النصوص .

ويرى أنصار هذا الفريق أن دواعي الحفظ وتقاليده في العصور السابقة جاءت من قلة وسائل الكتابـــة والنشر ، وضرورة الاعتماد على الرواية ، وأما الحفظ الأصم فخطره أكثر من نفعه ، وهو عناء لـــيس له كبير جدوى ، لأنه يضيع بسرعة .

(خاطر ،189)

كما يرون أنه لا داعي لأن نرهق عقولهم بالحفظ الذي سرعان ما ينسى ، كذلك فإن عمليـــة الحفـــظ تحتاج إلى وقت وجهد ، وطاقة عقلية قد لا يستطيع كثير من الطلاب تحملهـــا ، ويجـــب عـــدم إجبـــار التلاميذ على الحفظ ، بل يترك الأمر لمن شاء منهم ، ولا بأس أن يشجعهم المعلم على ذلك .

(إبراهيم 296 – 298)

ويرى الباحث هنا أن التلميذ في مراحل عمره المختلفة بحاجة لأن يحفظ قدراً معيناً مـــن النـــصوص المختلفة والمتنوعة ، بين نص قرآني ، وحديث شريف ، ومقطوعات شعرية ونثرية لضرورة ذلك لـــه حاضراً ومستقبلاً ، ولما لذلك الحفظ من أثر طيب في تكوين شخصيته وتمكينه من امتلاك القدرة علـــى الكتابة والحديث وحسن اختياره لألفاظه ومعانيه ، كما يرى الباحث أن المشكلة لا تكمـــن فـــي مقـــدرة التلميذ على الحفظ بل المشكلة تكمن فيما على التلاميذ حفظه ، بمعنى آخر ما الذي على تلاميذنا حفظـــه

؟ وكيف نساعدهم على الحفظ ؟ وكيف نعزز ونشجع أبناءنا على الحفظ ؟ وكيف نوجد الرغبـــة لـــديهم للحفظ ؟

فإن استطعنا الإجابة على هذه التساؤلات عندها فقط يمكننا القول بأننا بدأنا الخطوة الأولى نحو وضع حل لمشكلة حفظ النصوص الأدبية لدى التلاميذ .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً/ دراسات تناولت صعوبات التعلم بوجه عام والتعقيب عليها

ثانياً/ دراسات تناولت صعوبات تعلم اللغة العربية والتعقيب عليها

ثالثاً/ دراسات تناولت موضوع الحفظ والتعقيب عليها

الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي تبين أن كتب الأدب التربوي قد أفاضت في الحديث عن موضوع حفظ النصوص الأدبية ومشكلاته ، إلا أن معظم هذه الكتب قد تطرق إلى الموضوع بشكل نظري دون إجراء الدراسات اللازمة للوقوف على الأسباب الواقعية التي تقف وراء هذا الضعف في حفظ النصوص الأدبية .

أما بالنسبة للدراسات والبحوث العلمية التي أجريت حول موضوع الحفظ وصعوباته فقد وقف الباحث على عدد من الدراسات والتي تبين له بعد الإطلاع عليها بأن معظمها قد تناول الموضوع من جانبه النفسي ، أو الفسيولوجي مثل دراسة (الشريف،1992) ، ودراسة (الزيات،1998) ودراسة (منصور،1975) .

كما عثر على بعض الدراسات التي تتعلق بموضوع صعوبات التعلم والمتعلقة بمادة اللغة العربية وفروعها (النحو، والتعبير، والإملاء، والبلاغة، والخط، والقراءة) أما في موضوع حفظ النصوص الأدبية فلم يعثر سوى على دراسة واحدة هي دراسة (أحمد، 1997) والتي أجريت في البحرين وهدفت إلى التعرف على معوقات حفظ النصوص الأدبية عند طلاب الصف الأول الثانوي، والوقوف على أسبابه، وطرق علاجه.

و يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور على النحو التالي:

المحور الأول: - دراسات تناولت صعوبات التعلم بوجه عام .

المحور الثاني: - دراسات تناولت صعوبات تعلم اللغة العربية .

المحور الثالث : - دراسات تناولت موضوع الحفظ .

المحور الأول:-

الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بوجه عام

دراسة(الأنصاري 1980)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم المتكاملة ، والتي تحول دون تحقيق أهداف تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وإيجاد المقترحات التي تفيد في التغلب على هذه الصعوبات .

وقد تكونت عينة الدراسة من (**86**) معلماً ومعلمة ، و استخدمت الباحثة استبانة شملت عدة مجالات: (المنهج المدرسي ، المعامل ، الوسائل التعليمية ، المعلم) .

وأوضحت النتائج وجود بعض الصعوبات التي تتعلق بالمعلم ومنها :- قلة عدد المعلمين المؤهلين تربوياً لتدريس مادة العلوم ، قلة الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع المعلم وتحثه على بذل المزيد من الجهود للنمو المهني والعلمي ، عدم توفر المؤتمرات والندوات العلمية والتربوية ، تركيز برامج التدريب والدورات على الجانب النظري وإهمالها للجانب العملي .

كما أوضحت النتائج أن المعلمين يرون أنه لا يوجد ترابط تكاملي بين مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية ، ومناهج العلوم في المرحلة المتوسطة .

دراسة(صالح 1989)

هدفت الدراسة إلى تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مصر في قراءة الأنشطة الرياضية في مادة الجبر .

وتكونت عينة الدراسة من(435) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف التاسع الأساسي واستخدمت الباحثة اختباراً تشخيصياً للتعرف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ .

وأوضحت النتائج وجود صعوبات عدة لدى الطلبة في قراءة الأنشطة الرياضية في مادة الجبر منها صعوبات ترجع إلى المعلم وأقرب إلى طبيعة المادة الدراسية والكتاب المقرر ومنها ما يعود إلى التلاميذ أنفسهم .

دراسة(حيدر 1991)

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي واجهت الطلاب عند دراستهم للفيزياء وخلال التعليم قبل الجامعي ، واتجاهات الطلاب نحو دراسة الفيزياء .

تكونت عينة الدراسة من (263) طالباً من الطلبة المستجدين المتقدمين للدراسة بكلية التربية بتعز في اليمن للعام الجامعي (91/90) واستخدم الباحث أداتين من إعداده ، الأولى عبارة عن استبانة حول الصعوبات التي واجهت الطلبة عند دراستهم للفيزياء في التعليم قبل الجامعي ، أما الأداة الثانية فكانت عبارة عن مقياس لاتجاهات الطلاب نحو الفيزياء .

وأوضحت النتائج وجود صعوبات رئيسية تواجه الطلاب عند دراستهم للفيزياء في التعليم قبل الجامعي وعند حساب نسبة الصعوبات في كل محور تبين التالي :-

صعوبات ترجع إلى الإمكانات بنسبة (67.9%) ، والمعلم وطريقة التدريس بنسبة (64.6%) ، والتقويم بنسبة (61.2%) ، وطبيعة المادة الدراسية (60.7%) ، أما الصعوبات التي ترجع إلى الكتاب المدرسي فكانت نسبتها (58.6%).

دراسة(العدل 1992)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على صعوبات التعلم في مادة الكيمياء للصف الثاني الإعدادي .

وتكونت عينة البحث من (254) تلميذاً ممن يعانون من صعوبات في تعلم الكيمياء منهم (132) تلميذاً و(122) تلميذة .

وقد استخدم الباحث في دراسته اختباراً تشخيصياً في مادة الكيمياء إلى جانب اختبار تحصيلي في المادة من إعداد الباحث ، كذلك استخدم اختبار الذكاء المصور من إعداد (أحمد زكي صالح) وقد بينت النتائج ما يلي :-

- يوجد تأثير من التعزيز الإيجابي على درجات ومستوى ذكاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم .
- لا يوجد تأثير للجنس (ذكر أو أنثى)على درجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الكيمياء .
- لا يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية أو الثلاثية لمتغيرات التعزيز الموجب ومستوى الذكاء والجنس على درجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم مادة الكيمياء .

دراسة (نصر 1992)

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم في مادة الكيمياء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمدينة القاهرة .

وتكونت عينة الدراسة من (520) طالباً ، منهم (120) طالباً لديهم صعوبات في مادة الكيمياء و(400) طالباً عادياً .

واستخدم الباحث أداتين الأولى من إعداده :- وهي عبارة عن استبانة في أسباب صعوبات التعلم في مادة الكيمياء كما يدركها أصحاب الصعوبة والأداة الثانية :- هي اختبار الذكاء المصور من إعداد (أحمد زكي) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة أصحاب الصعوبات في تعلم الكيمياء واجهوا صعوبات في التطبيق ، تليها صعوبات في الفهم، ثم صعوبات في التذكر .

وجاءت نتائج استبانة أسباب صعوبات التعلم كما يراها الطلبة على شكل مجموعات ، الأولى :- أرجعت سبب الصعوبة إلى التلميذ ، والثانية :- ترجع صعوبات التعلم في الكيمياء إلى المعلم ، وترى المجموعة الثالثة :- أن أسباب الصعوبة في تعلم الكيمياء ترجع إلى المنهج الدراسي ، أما المجموعة الرابعة فكانت ترى أن أسباب الصعوبة تتمثل في الأسرة وأسلوب التربية المتبع في البيت وعدم اهتمام الوالدين بالمستوى التحصيلي للطالب ، ورأت المجموعة الخامسة :- أن أسباب صعوبات التعلم في مادة الكيمياء ترجع إلى المدرسة مثل كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد ،

استبدال مدرس الكيمياء بصورة متكررة مما يشعر التلميذ بعدم الاستقرار ويؤثر على تحصيله ، وكذلك يتأثر تحصيل الطالب في مادة الكيمياء بانقطاعه عن المدرسة أو كثرة تغيبه .

دراسة (عفانة 1996)

هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات التفكير في حل المشاكل الرياضية لدى طلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي في الفرع العلمي في مدينة غزة .

وتكونت عينة الدراسة من (710) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي بمدارس مدينة غزة ، وأوضحت النتائج أن هناك صعوبات في حل المسائل الرياضية لدى الطلاب .

دراسة (أحمد 1998)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثاني عشر في الفرع العلمي في تعلم التفاضل والتكامل والتعرف على أسباب هذه الصعوبات ، وذلك من أجل وضع المقترحات والتوجيهات لعلاج هذه الصعوبات .

تكونت عينة البحث من (293) طالباً وطالبة ، منهم (152) طالباً ، و(141) طالبة ، واستخدم الباحث ثلاث أدوات في دراسته على النحو التالي :

1- دراسة استطلاعية ومقابلات شخصية للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم التفاضل والتكامل .
2- اختبار للمتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم التفاضل والتكامل .
3- اختبارات تشخيص للكشف عن الصعوبة .
4- مقابلات شخصية مع الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين لمحاولة التعرف على أسباب الصعوبة .

وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات عديدة في تعلم التفاضل والتكامل لدى طلبة الصف الثاني عشر العلمي ، كما توصلت إلى بعض الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلم التفاضل والتكامل ، فمنها أسباب مرتبطة بالطالب مثل عدم امتلاك الطالب للمتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم التفاضل والتكامل ، وأسباب متعلقة بالمعلم وطرق التدريس والوسائل التعليمية ، ومنها ما هو متعلق بالكتاب المدرسي ، إضافة إلى أسباب تتعلق بمحتوى المنهج الدراسي ، وأسباب أخرى متعلقة بالإدارة المدرسية والنظام التربوي ، وقلة عدد الحصص المخصصة .

دراسة (المذجحي 2000)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تعاني منها طالبات كلية التربية بجامعة الإمـــارات العربية المتحدة في استخدام الحاسوب عند عملية التعليم والتعلم .

وتكونت عينة الدراسة من (138) طالبة من طالبات كلية التربية في الفصل الثـــاني مـــن العـــام الجامعي (1999/1998).

وقد استخدم الباحث استبانة من إعداده تضمنت (40) فقرة موزعة على ثلاثة محاور كالتالي:

- صعوبات تتعلق بدرجة استخدام ومعرفة الحاسوب .
- صعوبات تتعلق بالعمل في مختبرات الحاسوب
- صعوبات تتعلق بالعملية التعلمية و التعليمية.

وأظهرت النتائج أن عدم توافر الأجهزة يشكل مشكلة كبيرة للطالبات ، حيث يؤدي إلى عدم توفر فرص مناسبة للتدرب على استخدام الحاسوب ، وكذلك عدم اتصاله بشبكة الإنترنت ، هذا بالإضافة إلى عدم توافر برامج حاسبات باللغة العربية .

دراسة (الناقة 2000)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات الأكثر إلحاحاً التي تواجه عملية تعلم الكيمياء في المستوى الأول بكلية العلوم ، والتربية/ علوم لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة .

تكونت عينة الدراسة من (164) طالباً وطالبة ، منهم (72) طالباً و(92) طالبة ، كـــذلك ضـــمت العينة (11) مدرساً ومدرسة قاموا بتدريس المادة للطلبة .

وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي من إعداد الباحث اشتمل على الموضوعات والمفاهيم الكيميائية الواردة في الفصل السادس والثاني عشر والثالث عشر من مساق الكيمياء المقـــرر علـــى التلاميذ .

وقد أظهرت النتائج ما يلي :-

* أن معظم الموضوعات والمفاهيم التي تقيسها بنود الاختبار التحصيلي شكلت صـــعوبة في تعلمها .

* أن الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم الكيمياء من وجهة نظر الطلبة ترجع إلى: (المدرس ، التقويم ، الطلاب ، طرائق التدريس ، الكتاب ، طبيعة مادة الكيمياء) .

* أن الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم الكيمياء من وجهة نظر المعلمين ترجع إلى: (الطلاب ، التقويم ، المدرس ، طرائق التدريس ، طبيعة علم الكيمياء ، الكتاب المقرر) .

دراسة (الشاعر 2001)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم التفاضل والتكامل لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ، ومعرفة أسبابها ووضع برنامج مقترح لعلاجها .

تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة ، مقسمين إلى (150) طالباً ، و(150) طالبة كانوا مسجلين لمساق التفاضل والتكامل في كلية العلوم ، والتربية/ علوم وكلية الهندسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1999-2000).

وقد استخدمت الباحثة استبانة من إعدادها للسؤال ولمعرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم التفاضل والتكامل وأسبابها .

كما استخدمت أيضاً أداة تحليل المحتوى لأنواع المعرفة الرياضية في كتاب التفاضل والتكامل واختباراً لقياس المتطلبات الأساسية التي سبق أن تعلمها الطلاب ، ولمعرفة مدى تحصيل الطلبة عينة البحث للمعلومات السابقة ، ووضعت اختباراً تشخيصياً وهو الاختبار الفصلي الذي أعده معلمو قسم الرياضيات المساق التفاضل والتكامل ، كما أعدت الباحثة بطاقة المقابلة للتعرف على أسباب صعوبات تعلم التفاضل والتكامل .

وأظهرت النتائج وجود صعوبات عديدة في تعلم التفاضل والتكامل لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ، وتوصلت إلى أن أسباب هذه الصعوبات منها ما هو مرتبط بالطالب ومنها ما هو متعلق بالمعلم واستخدامه لطرائق التدريس المناسبة ووضع الاختبارات والتقويم ، ومنها ما هو متعلق بالكتاب الجامعي وعدم توفر الكتب باللغة العربية .

دراسة(عيسى 2002)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية التي تواجه طلبة الصف العاشر والتعرف على أسباب هذه الصعوبات من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة .

تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة ، منهم (240) طالباً ، و(260) طالبة من طلبة الصف العاشر ، ومعلميهم .

أما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث الأدوات التالية :-

1- أسلوب تحديد المفاهيم الفيزيائية من خلال تحليل محتوى كتاب الفيزياء المقرر للصف العاشر الأساسي لتحديد المفاهيم التي تشكل الصعوبة .

2- اختبار تشخيصي مكون من (73) بنداً .

3- استبانة للتعرف على أسباب الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم الفيزياء من وجهة نظر المعلمين

4- استبانة للتعرف على أسباب الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم الفيزياء من وجهة نظرهم .

وقد أظهرت النتائج إلى أن معظم بنود الاختبار التشخيصي تشكل صعوبة ، (68) بندا ، وأرجح فقرات الإستبانة هي فعلاً أسباب حقيقية للصعوبات ، والمتمثلة في : (المعلم ، الطالب ، الكتاب المدرسي) .

التعقيب على دراسات المحور الأول من الدراسات السابقة

باستعراضنا للدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بوجه عام يتضح لنا الآتي :-

تتفق معظم الدراسات التي تم استعراضها على أن الصعوبات في التعلم يكون مردها إلى أحد عناصر العملية التعليمية التعلمية أو بعضها ، فمنها ما سببه المعلم وأدائه وطرق تدريسه ، ومنها ما يعود إلى التلميذ أو المنهاج المقرر ، ومنها ما يعود إلى الوسائل التعليمية وأساليب التقويم .

تناولت بعض الدراسات عينة من طلبة المرحلة الجامعية كدراسة (المذجحي 2000)، ودراسة (الناقة 2000) ، ودراسة (الشاعر 2001).

وبعض الدراسات تناولت عينة من المرحلة الثانوية مثل دراسة (نصر 1992) ودراسة (عفانة 1996) ، وكذلك دراسة (أحمد 1998).

ومن هذه الدراسات من اتخذ عينة من المرحلة الإعدادية ، كدراسة (صـــالح 1989) ودراســة (العدل 1992) ، وهو ما تتفق معه هذه الدراسة من حيث العينة ، حيث تطبق علـــى عينـــة مـــن الصف التاسع الأساسي وهو ما يعادل المرحلة الإعدادية .

تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات من حيث مكان إجرائها ، مثل دراسة كل مـــن (الناقة 2000) ، (الشاعر 2001) حيث أجريتا في فلسطين بخلاف بعض الدراسات الأخرى كدراسة (نصر 1992) التي أجريت في مصر ، ودراسة (المذججي 2000) التي أجريـــت في الإمارات العربية المتحدة .

تتفق هذه الدراسة أيضاً مع بعض الدراسات من حيث اختيارها لعينة من الطلاب وأخرى من المعلمين مثل دراسة (الناقة 2000) ودراسة (عيسى 2002) .

بينما تختلف هذه الدراسة مع دراسة (الأنصاري 1980) التي اقتصرت على عينة مـــن المعلمين ، وتختلف أيضاً عن دراسة كل من (صالح 1989) ، ودراســـة (حيـــدر 1991) ، ودراسة (العدل 1992) التي أجريت دراساتهم على عينة من الطلبة فقط دون المعلمين .

كما أن هذه الدراسة تتفق مع العديد من تلك الدراسات في اتخاذها الإستبانة أداة لها حيث سيقوم الباحث بإعداد استبانتين إحداهما للطلبة والأخرى للمعلمين .

وقد استفاد الباحث من خلال اطلاعه على تلك الدراسات كالآتي :-

1- التعرف على بعض جوانب صعوبات التعلم في مواد أخرى غير اللغة العربية ، وهذا بالتأكيد سيساعد الباحث في فهم وجود صعوبات في جانب دون آخر عند تطبيق دراسته .

2- تحديد الأبعاد التي ستقوم عليها الإستبانة التي سيعدها الباحث لدراسته .

3- الإطلاع على خطوات وإجراءات تطبيق تلك الدراسات وتصميم أدوات الدراسة .

ورغم اتفاق هذه الدراسة مع العديد من تلك الدراسات إلا أنها تنفرد وتتميز في كونها دراســـة تجرى للمرة الأولى في قطاع غزة في موضوع صعوبات حفـــظ النـــصوص الأدبيـــة ، كمـــا أن الباحث لمس ندرة في وجود مثل هذه الدراسة على الساحة التربوية في البلدان العربية بشكل عام.

المحور الثاني :-

الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم اللغة العربية :

دراسة (الربيعي 1989)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية من وجهة نظر معلمي وطلبة الفرع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية

وقد تكونت عينة الدراسة من (**560**) طالبا وطالبة ، و (**79**) معلماً ومعلمة ، وقد قام الباحث بإعداد أداتين للدراسة اشتملت الأولى على (**50**) فقرة للطلبة ، والثانية على (**60**) فقرة للمعلمين ، وبعد إجراء الدراسة تم التوصل إلى وجود العديد من الصعوبات من أبرزها:

1- صعوبات تتعلق بكتاب القواعد:

- قلة التطبيقات الإعرابية التي يتضمنها الكتاب المقرر.
- الساعات المقررة لتدريس الكتاب غير كافية.
- محتويات الكتاب لا تفي بحاجات التلاميذ.

2 -صعوبات تتعلق بالمعلم:

- استخدام معلمي المقررات الدراسية الأخرى للهجة العامية.
- قلة اهتمام المعلمين بالتطبيقات اللغوية شفوياً وكتابياً.
- ضعف الكفايات التعليمية لدى بعض معلمي اللغة العربية.

3- صعوبات تتعلق بالطلبة أنفسهم:

- رؤية الكثير من التلاميذ أن الدرجة المخصصة للقواعد النحوية غير مشجعة على التعلم الفعال.
- الأسئلة الإختبارية لا تقيس القدرة اللغوية الحقيقية للطالب.
- اعتماد الأسئلة الإختبارية في معظمها على التذكر.

دراسة (إسماعيل 1990)

هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات اللغوية التي تواجه التلاميذ في المرحلة الابتدائية كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل اللغوي وفروع اللغة العربية .

وتكونت عينة الدراسة من (138) تلميذا من الذين أتموا دراسة الصف السادس وانتقلوا إلى الصف الأول المتوسط ، وتم استبعاد الراسبين ، وقد تم اختيارهم من بين سبع مدارس متوسطة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية .

واستعان الباحث لذلك بأربعة اختبارات تحصيلية من تصميم الباحث ، اشتملت على المهارات اللغوية والتعبير والإملاء والقراءة ، واستخدام القواعد النحوية استخداما صحيحا حسب ما يتطلبه الاختبار .

وأوضحت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فروع اللغة العربية ماعدا الإملاء والنحو ،لأن هاتين المادتين تمثلان مركز الصعوبة لدى التلاميذ ، ولكن الدراسة كشفت أيضا عن مركز آخر أكثر صعوبة وهو التعبير، إذ وجد أن التلاميذ الذين حصلوا على أقل من المتوسط حوالي (50.9%) في التعبير ، ويوصي الباحث بضرورة الربط بين فروع اللغة بعضها ببعض وتدريسها كمادة واحدة ٠

دراسة (الزراد 1991)

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الصعوبات الأكاديمية في اللغة العربية ، ومعرفة ما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف باختلاف المستويات الدراسية والجنس ، حيث أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم يترتب على وجودهم مشكلات مدرسية وأسرية ونفسية .

وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا حيث بلغت حوالي (500) تلميذاً وتلميذة ، وخضعت هذه العينة إلى عدة إجراءات تضمنت تطبيق المحكات اللازمة لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعليم ،وكان مستوي تحصيلهم الدراسي في مادة اللغة العربية وفروعها أقل من مستوى قدراتهم العقلية وذلك بنسبة (13.7%) من العينة الأصلية .

وأوضحت النتائج أن هناك طلاباً يعانون من صعوبات في اللغة العربية وفروعها ، حيث بلغت نسبة الصعوبات التعبير لدى تلاميذ الصف السادس حوالي (60.7%) عند الذكور ، بينما بلغت عند الإناث حوالي (48.1%) ، أما القراءة فقد بلغت نسبة الصعوبة عند الذكور حوالي (36.4%) وعند الإناث (27.5%) ، أما الصعوبات في القراءة فقد بلغت عند الذكور (34.6%) ، بينما عند الإناث بلغت (44.6%) .

وقد أوصى الباحث بضرورة وضع خطة لعلاج هذه الصعوبات بالتعاون بين المدرسة والبيت والأخصائي الاجتماعي وطبيب المدرسة .

دراسة (عبد الرحيم وفخرو 1992)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات التعلم النوعية الأكثر حدوثاً عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر و مدى ارتباط هذه الصعوبات فيما بينها .

تكونت عينة الدراسة من (170) معلماً ومعلمة و(175) تلميذاً وتلميذة ، وقام الباحثان بتطبيق استبانة من إعداد (أنور الشرقاوي) ، والآخر مقياس تقدير المعلمين للخصائص السلوكية للذين يعانون من صعوبات التعلم من تصميم الباحثين .

وطبق الاستبيان الأول على (170) معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر بينما طبق الثاني على مجموعة من المعلمين والمعلمات يعملون في (25) مدرسة ابتدائية لتقدير الخصائص السلوكية لعدد (175) تلميذاً و تلميذة في تلك المدارس .

وأوضحت النتائج عدم وجود فروق بين المؤيدين والمعارضين لارتباط هذه العوامل بصعوبات التعلم وبينت كذلك وجود صعوبات في القراءة والكتابة يعاني منها حوالي (40%) من أفراد العينة بدرجة كبيرة .

دراسة (بوشوك ،1994)

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة لتحسين طرق تدريس اللغة العربية وآدابها في المدارس الثانوية المغربية ، كما هدفت إلى تحديد مستويات الصعوبات اللغوية وأسبابها ، ووضع مقترحات لمعالجة هذه الصعوبات ضمن الإطار التعليمي .

ومن أجل ذلك طبقت الدراسة على عينتين من تلاميذ اللغة العربية في المغرب ويمثلون تلاميذ الصفين التاسع والثانىعشر ، وقد قام أفراد العينة بإنجاز عدد من الأعمال الكتابية باللغة العربية ثم أخضعت البيانات المستقاة من هذه الأعمال لتحليل الأخطاء وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي .

وبينت النتائج أن تلاميذ الصف الثاني عشر حققوا نتائج أفضل من تلاميذ الصف التاسع في حجم الكتابة والأنشطة الشفوية ،وتمييز الصيغ اللغوية المختلفة ، كما أوضحت أن هناك ضعفاً في قواعد التركيب الصرفي لدى الطلاب .

دراسة (أحمد، 1997)

وهي بعنوان " معوقات حفظ طلاب الصف الأول الثانوي للنصوص الأدبية في مدارس البحرين، أسبابه وعلاجه".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات حفظ النصوص الأدبية عند طلاب الصف الأول الثانوي في مدارس البحرين، والوقوف على أسبابه وطرق علاجه.

وقد تكونت عينة الدراسة من (**296**) طالباً وطالبة ، مقسمين إلى (**139**) طالباً و (**157**) طالبة، وكذلك من (**47**) معلماً ومعلمة ، و(**30**) موجهاً فنياً ، أجابوا عن الإستبانة ، وبذلك يكون إجمالي العينة (**373**) فرداً.

واستخدم الباحث المقابلات المباشرة مع طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي ، وكذلك بعض المعلمين والمعلمات، وبعض الموجهين والموجهات، وتبين له من خلال هذه المقابلات وجود بعض الصعوبات التي تشكل عائقاً يحول دون حفظ هذه النصوص الأدبية ، كما صمم استبانه تشتمل على أربعة محاور هي : (**النصوص نفسها، المعلم، طريقة التدريس، والطالب**).

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن جميع المعلومات الواردة في الإستبانة ذات درجات مرتفعة في تأثيرها على انصراف بعض طلاب الصف الأول الثانوي في مدارس البحرين عن حفظ النصوص الأدبية، وتزداد درجة هذه الصعوبات عند الطالبات أكثر من الطلاب.

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بموضوع الحفظ ، وزيادة الدرجة المخصصة لحفظ النص الأدبي ، مع مراعاة أن يبين المعلم فائدة حفظ النصوص ، وحث الطالب على فهم النص ، مما ييسر له حفظه ، مع الاحتفاظ بحق الطالب في اختيار المقاطع التي يحفظها.

دراسة(سالم ولافى 1998)

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدارس مدينة رفح الإعدادية بمحافظة شمال سيناء .

وقد استخدم الباحثان لتحقيق هدف الدراسة عدة أدوات : اختباراً تحصيلياً ،واختباراً للذكاء للتمييز بين التلاميذ متوسطي و مرتفعي الذكاء من ناحية والتلاميذ منخفضي الذكاء من ناحية أخرى ، كما استخدما استبانة لتعرف الأسباب التي تؤدى إلى صعوبات تعلم النحو كما يراها التلاميذ .

وقد بلغ عدد عينة البحث (**420**) تلميذاً موزعين على ثلاث مدارس ، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:- عدم توافر مواصفات الكتاب الجيد في كتب النحو المقررة سواء من حيث المحتوى

أو الإخراج الفني للكتاب ، أو طريقة عرضه للموضوعات ، أو توافر الأنشطة الكافية عقب كل موضوع ، وبعضها يرجع إلى المعلم من حيث أساليبه و النواحي الشخصية له ، وعلاقته بتلاميذه وتأهيله التربوي ، ومن هذه الصعوبات أيضا ما يمكن إرجاعه إلى التلميذ نفسه كالقدرة المنخفضة على الانتباه والتذكر والاستنتاج ، والتفكير المجرد أو بعض الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأسرية التي قد يكون لها أثر في إحساسه بتلك الصعوبات.

دراسة (منسي 1999)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات التي يعاني منها الطلبة بطيئو التعلم في المرحلة الأساسية الأولى ولا سيما في القراءة والكتابة .

وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث والرابع الأساسين في مدارس مدينة اربد ، وبلغ عددهم (100) طالب وطالبة من بطيئي التعلم ، ولتحديد فئة الطلبة بطيئي التعلم استخدم الباحث عدة مستويات ، مستوى العلامات ، وعدد سنوات الرسوب ، ورأي المعلمين والراشدين ، وسلامة الحواس ، ومحكات أخرى ، واستخدم الباحث لذلك استبانة من تصميمه للكشف عن مشكلات الطلبة بطيئي التعلم.

وأوضحت النتائج وجود مشكلات في القراءة والكتابة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للضعف في القراءة حوالي (3.87%) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للبطء في الكتابة حوالي (3.89%) وتعود هذه المشكلات إلى عدة عوامل منها ما يعود إلى المنهاج أو الطلبة أو إلى عدم اهتمام المدرسة والبيت بهؤلاء الطلبة .

دراسة(السيقلي ،2001)

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في غزة ، وتكونت عينة الدراسة من **(64)** طالبا وطالبة من طلبة المستوى الرابع بقسم اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية في الجامعة الإسلامية للعام الجامعي **(2000 - 2001)**.

واستخدمت الباحثة استبانه استطلاعية لتحديد أكثر الموضوعات صعوبة ومن ثم أعدت اختباراً تشخيصياً للمباحث موضوع الدراسة ، بلغت سبعة مباحث هي (**البدل – الاستثناء – إعراب الجمل –**

الإضافة – المفعول معه – المفعول فيه – الحال) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبات في تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية ، تبلورت في ثلاثة مباحث هي: (**الإضافة – المفعول معه – الاستثناء)**، وقد خرجت الباحثة من خلاله إلى بناء برنامج ، محتواه المباحث الثلاثة السابقة وكانت نسبة الصعوبات في كل مبحث أكثر من (60%).

وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في تدريس المباحث التي اتسمت بالصعوبة طبقاً لرأي الطلبة ، وكذلك طريقة التدريس ، وأوجه النشاط ، والتقويم المستمر، والتطبيق والتدريب على استخدام القواعد النحوية شفهياً وكتابياً ، وفي مواقف لغوية وظيفية ، كما أوصت بعدم الاقتصار على الكتب التقليدية في تدريس النحو والإعراب ، والربط بين القرآن الكريم ودراسة النحو على اعتبار أنه المنبع الصافي والأصيل للغة العربية وقواعدها ، وبزيادة اهتمام الطالب الجامعي بدراسة النحو ، وبالعمل من قبل المحاضرين بالجامعة على محاسبة الطالب على أخطائه اللغوية والنحوية وبالإضافة إلى ذلك الاهتمام بإعداد المدرس الجامعي المتخصص في النحو.

دراسة (أبو مرق 2001)

هدفت الدارسة إلى معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض التغيرات الديموغرافية (العمر ، الجنس ، الصف) لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ، وتهدف كذلك إلى معرفة الفروق في صعوبات التعلم بين الجنسين .

وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة وجميعهم من الصفوف : (الرابع ، والخامس والسادس) ، واستخدم الباحث اختبار تشخيص صعوبات التعلم للمرحلة الإبتدائية الذي أعده وطبقه على البيئة الأردنية (سالم 1986) بعد التأكد من صدقه وثباته ومدى صلاحيته للتطبيق على البيئة الفلسطينية .

وتبين من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعد اللغة وبعد الاستيعاب وبعد المعرفة ، وبالرغم من ذلك فإن معامل الارتباط بلغ (0.13) ، وهذا يعني أنه كلما زاد العمر بالنسبة

للتلاميذ فإن درجات الصعوبة تقل ، أي أن عامل النضج يؤدي إلى تخفيف صعوبات التعلم في بعدي اللغة والاستيعاب .

دراسة (عايش 2003)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، وبرنامج مقترح لعلاجها.

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بما يلي:

- تطبيق استبانه استطلاعية تضمنت المباحث التي سبق دراستها في البلاغة العربية :- (معاني، بيان، بديع) على عينة عشوائية من طلبة قسم اللغة العربية ممن أتموا دراسة مساق البلاغة في الجامعة الإسلامية، وذلك لتحديد اكثر المباحث صعوبة ، وكان المعيار الذي تم الحكم من خلاله على صعوبة المبحث (60%) فما فوق ، على اعتبار أن هذه النسبة تمثل الحد الأدنى المقبول للنجاح في المادة بالجامعة الإسلامية.

- تم إعداد اختيار تشخيصي وتحكيمه من قبل أساتذة من ذوى الاختصاص في البلاغة والتربية وتعديله بالحذف والإضافة.

- تم تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة الدراسة والتي بلغت (50) طالباً وطالبة ممن أتموا دراسة مساق البلاغة العربية بمباحثها الثلاثة من طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- أبرزت الإستبانة الاستطلاعية بعد تحليلها عدداً من الصعوبات في تعلم البلاغة تمثلت في ستة مباحث هي (التجريد والالتفات ، والمشاكلة ، والتورية ، واللف والنشر ، والاستعارة).

- وكشفت نتائج الاختبار التشخيصي عن ثلاثة مباحث كانت هي الأكثر صعوبة من بين المباحث الستة السابقة وهى(اللف والنشر ، والتجريد ، والتورية) .

وبناءً عليه تم بناء برنامج علاجي مقترح يضم المباحث الثلاثة (اللف والنشر،التجريد،التورية).

ومن ثم تم عقد ورشة عمل حضرها أساتذة من المحكمين في البلاغة والتربية لتقييم البرنامج المقترح.

وكان من ضمن توصيات الدراسة الاهتمام بتدريس المباحث البلاغية طبقاً لرأي الطلبة في درجة صعوبتها ، وأن تكون الأساليب المستخدمة مرتبطة بأهداف المنهج وملائمة لمحتواه ومراعية للفروق

الفردية وميول الطلبة واتجاهاتهم ، وكذلك دراسة روائع الأدب العربي شعره ونثره لترقيـــة إحـــساسهم ووجدانهم ، وصقل التذوق الأدبي لديهم ، وإكسابهم القدرة على نقد الأعمال الأدبية وتقويمها.

التعقيب على دراسات المحور الثاني من الدراسات السابقة

يتضح من خلال استقرائنا للدراسات السابقة في مجال صعوبات تعلم اللغة العربية ، وجود صعوبات حقيقية في تعلم اللغة العربية في جميع فروعها من قواعد ، وإملاء ، وتعبير، وخط، وصرف ..إلخ.

وقد استخدمت بعض الدراسات عينة من المرحلة الجامعية كما في دراســـة (عـــايش 1998) بينمـــا استخدم البعض الآخر عينة من المرحلة الثانوية ، كدراسة (الربيعي 1989) ، ودراسة (أحمـــد 1997) ، واستخدمت دراسات أخرى عينة من المرحلة الإعدادية كدراسة (إســـماعيل ، 1990)، فـــي حـــين استخدمت دراسات أخرى عينة من المرحلة الإبتدائية كدراسة (إبراهيم 1988) ، ودراســـة (الـــزراد 1991) .

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (إسماعيل1990) حيث استخدمت عينة من المرحلة الإعداديـــة (الصف التاسع الأساسي) ، كما أنها تتفق مع دراسة (أحمد 1997) حيث استخدمت إلى جانـــب عينـــة التلاميذ عينة من المعلمين والمعلمات .

كما تختلف هذه الدراسة عن بعض الدراسات في منهجها مثل دراسة (عايش 2003) التي اعتمدت على المنهج البنائي ، بينما اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي .

اعتمدت بعض الدراسات السابقة على استخدام الإستبانة كأداة رئيسية للدراسة مثل دراسة (إبـــراهيم 1988) وهو ما تتفق معه هذه الدراسة حيث تستخدم استبانتين الأولى للمعلمين والأخرى للتلاميذ .

وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في مكان إجرائها كدراسة (عايش 2003) ودراسة (فورة 2003) ودراسة (الشاعر 2003) حيث أجريت في فلسطين .

وقد استفاد الباحث من نتائج تلك الدراسات في دراسته على النحو الآتي :-

- الاطلاع على الإجراءات والخطوات التي اتبعها الباحثون في دراستهم وخلال تـــصميم أداتـــي الدراسة (الاستبانتين) .
- التعرف على بعض الصعوبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ في تعلم اللغة العربية .
- التعرف على بعض الخطوات والإجراءات التي اتبعها الباحثون في دراساتهم والاستفادة منهـــا في إجراءات وخطوات الدراسة الحالية .

المحور الثالث

الدراسات التي تناولت موضوع الحفظ :

دراسة (منصور، 1975)

وهي دراسة ارتباطيه لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات بين مظاهر فاعلية الذاكرة ، وبين نوعية النشاط ، والمستويات العمرية النامية من الطفولة إلى المراهقة ، وقد تألفت عينة الدراسة من (**90**) طفلاً ، توزعت كالتالي:- (**30**) طفلاً بالصف الثاني الابتدائي ، (**30**) في الصف السادس الابتدائي ، و(**30**) في الصف الثالث الإعدادي .

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن ازدياد نمو سعة الذاكرة بتقدم العمر ، وعن ارتباط فاعلية الذاكرة كلما زاد تحررها من الإدراك الحسي.

دراسة (الزيات، 1986)

وهي دراسة تجريبية بعنوان " **فن التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات وأثرها على الحفظ والتذكر** " ، وقد سعت هذه الدراسة للتعرف على مدى تأثر معدل التذكر بمستويات تجهيز ومعالجة المعلومات ، وإلى التعرف على بعض العوامل التي تؤثر على معدل الحفظ والتذكر.

وقد شملت عينة البحث (**176**) طالباً من أعمار زمنية ومستويات دراسية مختلفة ، وقد قام الباحث بتصميم قائمة مكونة من (**30**) كلمة ، يتراوح عدد حروفها ما بين (**3-6**) حروف ، ولا ترتبط بأي محتوى دراسي سابق أو تكون بينها علاقات ارتباطية.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تزايد كمية المادة المتعلمة مع استخدام نشاط التحليل والتركيب من قبل الطلاب بين الكلمات المقدمة.

دراسة (Mc. Gilly Kate 1989)

وهي دراسة طولية تطورية بعنوان " **كيف يختار الأطفال بين سلسلة من استراتيجيات الاسترجاع** ".

وهدفت إلى تطوير الأساليب الإسترجاعية لأطفال الحضانة من خلال تدريسهم عدة استراتيجيات فعالة كالمراجعة المتكررة و سلسلة الاسترجاع و التصور البصري الحركي....الخ.

وقد تكونت عينة الدراسة من (**73**) طفلاً لم يبق منهم حتى نهاية التجربة سوى (**54**) طفلاً، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن معظم الأطفال في نهاية المدة قد حدثت لهم تغيرات كيفية في أساليب الذاكرة و الاسترجاع ، بحيث أصبحوا يختارون بين الاستراتيجيات الأكثر فعالية ، مع المرونة في استخدام الاستراتيجيات المختلفة.

دراسة (السويدي، 1992)

وهي بعنوان " **العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابية** ".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته من جهة ، ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة من جهة أخرى ، وقد تكونت عينة البحث من (**200**) تلميذ وتلميذة ، تراوحت أعمارهم بين (**9 -10**) سنوات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد استخدمت الباحثة الاختبارات الشفوية والتحريرية من أجل قياس مستوى تحصيل التلاميذ في كل من مهارة حفظ القرآن الكريم ، ومهارة القراءة الجهرية والكتابة ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات الأساسية اللازمة للمتعلمين في مراحل التعليم الأولى.

دراسة (الشريف، 1992)

وهي بعنوان " **علاقة السعة العقلية بالتحصيل في الجغرافيا لتلاميذ المرحلة الابتدائية**" .

وسعت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين بعض محددات تعليم التلاميذ متمثلة في السعة العقلية لهم ، وبين تحصيلهم في مادة الجغرافيا في المرحلة المتوسطة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (**87**) طالباً بالصف الأول من المرحلة الأساسية ، بإحدى مدارس مدينة الطائف ، تم اختيارهم عشوائياً، وقد تم تطبيق اختبار الأشكال المتقاطعة على العينة.

وقد توصل البحث إلى أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين السعة العقلية للتلاميذ و بين تحصيلهم في مادة الجغرافيا ، كما توصل البحث إلى وجود مؤشرات على علاقة المتطلبات العقلية للسؤال بتحصيل التلاميذ عند سعة عقلية معينة.

دراسة (Kail, Robert 1992)

هدفت هذه الدراسة إلى قياس معدل تزايد عملية السرعة ، و معدل الكلام ، و الذاكرة بين مجموعتين من الأطفال ، الأولى في سن **(9)** سنوات ، و الثانية في سن **(14)** سنة ، و قد طبق عليهم اختبار التذكر الذي يحتوي عدداً من الكلمات التي تقدم للمختبرين ثم يطلب منهم حفظها ، وبعد ذلك يقاس معدل ما استوعبته ذاكرة كل فرد من هذه الكلمات ، وقد بلغ عدد أفراد العينة **(48)** طفلاً ، منهم **(24)** في سن **(9)** سنوات ، و **(24)** في سن **(14)** سنة ، و قد أظهرت النتائج تناسب العمر إيجابياً مع سعة الذاكرة ، و سلبياً مع عملية السرعة ، و معدل النطق ، و قد وجد تحسن أداء السرعة طردياً أثناء الطفولة و ببطء أثناء البلوغ.

التعقيب على دراسات المحور الثالث من الدراسات السابقة

عند استطلاعنا للدراسات التي تناولت موضوع الحفظ تبين أن معظم هذه الدراسات قد تناولت الحفظ من الناحية النفسية مثل دراسة (منصور 1975) ، أو تناولته من الناحية الفسيولوجية وهو ما يرتبط بالنمو ، ووظائف الأعضاء كدراسة (الشريف 1992) ، ودراسة (Kail ,Robert,1992) .

ومن هذه الدراسات ما تناول الحفظ وارتباطه ببعض المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة وغيرها كدراسة (السويدي 1992) .

وتختلف هذه الدراسة عن كل تلك الدراسات فهي تتناول موضوعاً محدداً في الحفظ والاسترجاع وهو موضوع النصوص الأدبية ، وهي بذلك تختلف عن دراسة (الشريف 1992) التي تناولت موضوع التحصيل في الجغرافيا ، كما تختلف مع دراسة (الزيات 1986) التي قامت على التذكر بشكل عام .

كما أنها تختلف في عينة الدراسة فهي تقتصر على الصف التاسع الأساسي وليس على فئات عمرية مختلفة كدراسة (منصور 1975) ، ودراسة (KAIL , ROBERT, 1992).

وتتميز هذه الدراسة عن تلك الدراسات في أنها دراسة عملية هدفت إلى الوصـــول والتعـــرف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء وجود صعوبات في حفظ التلاميذ للنصوص الأدبيـــة والعمـــل على توجيه التوصيات والمقترحات التي تعمل على التقليل منها ، وذلك بشكل عملي وليس مجـــرد دراسة فلسفية نفسية أو فسيولوجية .

وقد استفاد الباحث من خلال اطلاعه على تلك الدراسات في التعرف على النـــواحي العقليـــة ودرجات النمو العقلي وعلاقتها بالحفظ ، وهذا يساعده بالتأكيد خلال دراسته فـــي وضـــع وبنـــاء أدوات الدراسة كما يساعده في التعرف على المستوى العقلي لتلاميذ مرحلة مجتمع الدراسة .

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

1- منهج الـــــــدراســـــة

2- مجتمع الـــــدراســـــة

3- عينة الـــــــدراســـــة

4- أداة الـــــــدراســـــة

5- المعالجات الإحصائية

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة ، ووصف مجتمع الدراسة ، وتحديد عينة الدراسة ، وإعداد أداة الدراسة(الإستبانة) ، والتأكد من صدقها وثباتها ، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج ، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها (الأغا ، 1996، ص187).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من فئتين الأولى معلمي اللغة العربية وعددهم (**52**) معلماً ومعلمة ، والثانية تلاميذ الصف التاسع الأساسي وعددهم (**3635**) تلميذاً وتلميذة مسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (**2003-2004م**) موزعين على (**12**) مدرسة هي إجمالي المدارس الإعدادية التابعة لوكالة الغوث في محافظة غزة .

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (**52**) معلماً ومعلمة وقد وزعت الإستبانة على أفراد العينة بنسبة (**100%**) من أفرد المجتمع الأصلي، وعلى (**436**) تلميذاً وتلميذة أي ما يعادل (**12%**) من أفرد المجتمع الأصلي.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب الجنس للمعلمين

الجنس	العدد	النسبة المئوية من أفراد العينة
معلم	37	71.15
معلمة	15	28.85
المجموع	**52**	**100.00**

جدول رقم (2)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة للتلاميذ حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية من أفراد العينة
تلميذ	219	50.23
تلميذة	217	49.77
المجموع	**436**	**100.00**

جدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة للمعلمين حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية من أفراد العينة
دبلوم	8	15.38
بكالوريوس	44	84.62
المجموع	**52**	**100.00**

جدول رقم (4)

توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة للمعلمين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية من أفراد العينة
1-5 سنوات	14	26.92
6 - 10 سنوات	9	17.31
أكثر من10 سنوات	29	55.77
المجموع	**52**	**100.00**

أداتا الدراسة:

أولاً- استبانة صعوبات تعلم النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر المعلمين:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المفحوصين عن طريق المقابلات الشخصية ، قام الباحث ببناء الإستبانة وفق **الخطوات الآتية**:

- توجيه سؤال مفتوح لمعلمي الصف التاسع في مدارس محافظة غزة.
- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الإستبانة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- إعداد الإستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الإستبانة على عدد من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة والبعض الأخر يعملون في وزارة ومديريات التربية والتعليم كموجهين ومختصين تربويين، كما كان من بين المحكمين عدد من أساتذة الأدب والنقد في الجامعات الفلسطينية. والملحق رقم (**6**) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف (**4**) فقرات، وكذلك تم تعديل صياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الإستبانة بعد صياغتها النهائية (**47**) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي(كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) لتحديد درجة توافر الصعوبات وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (**47، 235**) درجة والملحق رقم (**4**) يبين الإستبانة في صورتها النهائية.

صدق الإستبانة:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الإستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأصول التربية وممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة،

حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الإستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الخمسة للإستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقراتها (47) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (5) .

جدول (5)

يبين عدد فقرات استبانة المعلم حسب كل مجال من مجالاتها

البعد	عدد الفقرات
أولا: صعوبات ترجع إلى المعلم	18
ثانيا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	13
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	16
المجموع	**47**

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للإستبانة بتطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (52) فرداً، هم أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط "**بيرسون**" بين درجات كل مجال من مجالات الإستبانة والدرجة الكلية للإستبانة وكذلك تم حساب معامل ارتباط "**بيرسون**" بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ} س ص - \text{مجـ} س \times \text{مجـ} ص}{\sqrt{[ن \text{ مجـ} س^{2} - (\text{مجـ} س)^{2}][ن \text{ مجـ} ص^{2} - (\text{مجـ} ص)^{2}]}}$$

والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (6)

يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول :" **صعوبات ترجع إلى المعلم**" مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة المعلم)

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	كثرة أعباء المعلم (عدد الحصص ،الأعمال الإدارية ،...إلخ)، تعوق متابعته لحفظ التلاميذ .	0.390	دالة عند 0.01
2	الأساليب التي يستخدمها المعلم في عرضه للنص الأدبي قليلة وغير منوعة .	0.411	دالة عند 0.01
3	اهتمام المعلم بحصة النصوص أقل منه بالفروع الأخرى .	0.564	دالة عند 0.01
4	قلة اهتمام المعلم بإرشاد التلاميذ إلى أفضل الطرق للحفظ .	0.639	دالة عند 0.01
5	قدرة المعلم على تحديد الأهداف من النصوص قليلة	0.672	دالة عند 0.01
6	عدم اقتناع المعلم بأهمية الحفظ .	0.592	دالة عند 0.01
7	عدم اهتمام المعلم بتوضيح أهداف النص المقرر لتلاميذه .	0.723	دالة عند 0.01
8	عدم اهتمام المعلم بإثراء النص المقرر .	0.520	دالة عند 0.01
9	قلة الوسائل التعليمية المساعدة على شرح وتوضيح النصوص الأدبية التسجيلات الصوتية ،والبطاقات،...الخ.)	0.261	غير دالة
10	حرص المعلم على إنهاء المقرر قبل انتهاء العام الدراسي .	0.261	غير دالة
11	قلة إلمام المعلم بطرق التدريس الخاصة بتدريس النصوص	0.508	دالة عند 0.01
12	عدم تضمين الاختبارات أسئلة تقيس الحفظ .	0.596	دالة عند 0.01
13	كثرة النصوص المطلوب حفظها في الخطة الدراسية	0.364	دالة عند 0.01
14	عدم قدرة المعلم على توضيح بعض الصور الجمالية	0.646	دالة عند 0.01

	الصعبة لتلاميذه .		
15	عدم قدرة المعلم على استثارة التلاميذ نحو موضوع النص المقرر بشكل جيد .	**0.731**	**دالة عند 0.01**
16	شعور المعلم بالملل أثناء تدريسه النصوص الأدبية	**0.704**	**دالة عند 0.01**
17	عدم ربط المعلم بين النصوص المقررة وفروع اللغة العربية الأخرى .	**0.581**	**دالة عند 0.01**
18	قلة استخدام المعلم للتعزيز من أجل تشجيع التلاميذ على حفظ النصوص المقررة .	**0.370**	**دالة عند 0.01**

ر الجدولية عند درجة حرية (**50**) وعند مستوى دلالة (**0.01**) = **0.354**

ر الجدولية عند درجة حرية (**50**) وعند مستوى دلالة (**0.05**) = **0.273**

جدول (7)

يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني:" **صعوبات ترجع إلى التلميذ**" مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة المعلم)

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	عدم اهتمام التلاميذ بالحفظ .	**0.562**	**دالة عند 0.01**
2	قدرة التلاميذ على تحديد أفكار النص المقرر محدودة.	**0.244**	**غير دالة**
3	استهانة التلاميذ بالدرجة المخصصة لحفظ النص غيباً.	**0.556**	**دالة عند 0.01**
4	فقدان الحماس لدى بعض التلاميذ لحفظ النصوص المقررة .	**0.684**	**دالة عند0.01**
5	عدم قدرة التلميذ على الاستظهار شفوياً .	**0.699**	**دالة عند 0.01**
6	ضعف الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ .	**0.748**	**دالة عند 0.01**
7	قلة إقبال التلاميذ على المطالعة الحرة أو الرجوع إلى المصادر لإثراء النص الأدبي المقرر .	**0.696**	**دالة عند 0.01**
8	قلة امتلاك التلاميذ للمهارات الخاصة بالقراءة الجهرية عموماً .	**0.635**	**دالة عند 0.01**
9	ضعف امتلاك التلاميذ لمهارات إلقاء الشعر خاصة .	**0.600**	**دالة عند 0.01**
10	شعور التلميذ بالخجل يجعله لا يستطيع التركيز أثناء عملية التسميع .	**0.351**	**دالة عند 0.01**

11	وجود عيوب خلقية في النطق لدى الطالب تمنعه من التسميع .	0.255	غير دالة
12	مستوى التلاميذ العقلي يجعل من الصعب عليهم حفظ النصوص الأدبية .	0.452	دالة عند 0.01
13	عدم متابعة الأهل وتوجيههم نحو حفظ النصوص الأدبية .	0.670	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (50) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.354

ر الجدولية عند درجة حرية (50) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.273

جدول (8)

يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث:" **صعوبات ترجع إلى النص**" مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة المعلم)

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	عدم مناسبة عدد الحصص المخصصة لحجم النصوص المقررة.	0.457	دالة عند0.01
2	حشو النصوص الأدبية بالتكرار غير الضروري .	0.520	دالة عند0.01
3	لا تعمل النصوص الأدبية على ربط التلاميذ بالتراث والمعاصرة في الأدب .	0.689	دالة عند0.01
4	ازدحام النص بالمفردات الصعبة والغريبة يجعل حفظه صعباً على التلاميذ .	0.572	دالة عند0.01
5	لاتحقق النصوص المقررة البناء الفكري واللغوي للتلميذ .	0.726	دالة عند0.01
6	لا تنسجم النصوص المقررة مع ميول التلاميذ واحتياجاتهم .	0.653	دالة عند0.01
7	النصوص المقررة لاتهتم بتنمية مهارات التفكير العليا (التحليل التركيب ، التقويم) .	0.694	دالة عند0.01
8	لاتهتم النصوص المقررة بتنمية قدرة التلاميذ على الاستخدام الوظيفي للغة .	0.659	دالة عند0.01
9	لا تساعد النصوص المقررة على اكتشاف مواهب التلاميذ وتنميتها .	0.652	دالة عند0.01

10	لاتراعي النصوص المقررة الفروق الفردية بين التلاميذ .	0.532	دالة عند0.01
11	النصوص المقررة لا ترتبط بواقع التلاميذ وحياتهم وبيئتهم .	0.642	دالة عند0.01
12	عدم قدرة النصوص المقررة على تنمية روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ .	0.525	دالة عند0.01
13	حجم النص يحد من قدرة التلاميذ على حفظه .	0.328	دالة عند0.01
14	تدريس النصوص يأخذ شكلاً اختبارياً وليس شكلاً تعليمياً .	0.711	دالة عند0.01
15	الكتاب المقرر لا يعرض النص بطريقة مناسبة وواضحة (في التقديم وفي الشرح) .	0.524	دالة عند0.01
16	الحصص المخصصة لفرع النصوص غير كافية للشرح ومتابعة الحفظ	0.479	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (**50**) وعند مستوى دلالة (**0.01**) = **0.354**

ر الجدولية عند درجة حرية (**50**) وعند مستوى دلالة (**0.05**) = **0.273**

يتضح من الجداول السابقة أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**0.01**)، عدا الفقرة (**13**) من البعد الثالث فقد كان مستوى دلالتها (**0.05**) ، أما الفقرات (**9** ، **10**) من البعد الاول ، (**2**، **11**) من البعد الثاني فقد كانت غير دالة لذا فقد قام الباحث بحذفها ، وهذا يؤكد أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وللتحقق من الصدق البنائي للمجالات قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الإستبانة والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للإستبانة والجدول (**9**) يوضح ذلك :

الجدول (9)

يبين معاملات ارتباط كل مجال من مجالات استبانة المعلم مع الدرجة الكلية

الأبعاد	مجموع	أولا: صعوبات ترجع إلى المعلم	ثانيا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص
مجموع	1			
أولا: صعوبات ترجع إلى المعلم	0.768	1		
ثانيا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	0.601	0.289	1	

ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	**0.824**	**0.417**	**0.349**	**1**

ر الجدولية عند درجة حرية (**50**) وعند مستوى دلالة (**0.01**) = **0.354**

ر الجدولية عند درجة حرية (**50**) وعند مستوى دلالة (**0.05**) = **0.273**

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض من جهة وبالدرجة الكلية للإستبانة من جهة ثانية ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) وهذا يؤكد أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات الإستبانة:

استخدم الباحث طريقة " **ألفا كرونباخ**" ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الإستبانة ، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك للإستبانة ككل ، **حيث**:

$$\text{معامل ألفا كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \left(\frac{\text{١ – مج ع٢ كل عبارة}}{\text{ع٢}} \right)^{(١)}$$

حيث: ن = عدد عبارات الاستبانة.

$ع^{٢}$ = تباين الاستبانة ككل.

مج $ع^{٢}$ = المجموع الكلي لتباين كل عبارة من عبارات الاستبانة.

والجدول(**10**) يوضح ذلك:

الجدول (10)

يبين معاملات "ألفا كرونباخ" لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك للإستبانة ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
أولا: صعوبات ترجع إلى المعلم	**16**	**0.860**
ثانيا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	**11**	**0.827**
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	**16**	**0.873**
المجموع	**43**	**0.895**

يتضح من الجدول (10) أن معاملات "**ألفا كرونباخ**" جميعها فوق **(0.827)** ، وأن معامل الثبات الكلي **(0.895)** وهذا يدل على أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ثانياً - استبانة صعوبات تعلم النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من وجهة نظرهم :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المفحوصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي ، قام الباحث ببناء الإستبانة وفق الخطوات الآتية:

- توجيه سؤال مفتوح لطلبة الصف التاسع في مدارس محافظة غزة.
- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الإستبانة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- إعداد الإستبانة في صورتها الأولية .
- عرض الإستبانة على عدد من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة ، والبعض الأخر يعملون في وزارة ومديريات التربية والتعليم كموجهين

ومختصين تربويين، كما كان من بين المحكمين عدد من أساتذة الأدب والنقد في الجامعات الفلسطينية ، والملحق رقم (6) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف (7) فقرات ، وكذلك تم تعديل صياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الإستبانة بعد صياغتها النهائية (44) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي(كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) لتحديد درجة توافر الصعوبات ، وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (47 ، 235) درجة ، والملحق رقم (5) يبين الإستبانة في صورتها النهائية.

صدق الإستبانة:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الإستبانة في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأصول التربية وممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، وموجهي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم ، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الإستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الخمسة للإستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الإستبانة (44) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (11):

جدول (11)

يبين عدد فقرات استبانة التلاميذ حسب كل مجال من مجالاتها

البعد	عدد الفقرات
أولا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	14
ثانيا: صعوبات ترجع إلى أداء المعلم	11
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	19
المجموع	44

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للإستبانة بتطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من **(70)** فرداً، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الإستبانة والدرجة الكلية للإستبانة ، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي **(SPSS)** حيث :

$$ر = \frac{ن \text{ مجـــ س ص} - \text{مجـــ س} \times \text{مجـــ ص}}{\sqrt{[ن \text{ مجـــ س}^{2} - (\text{مجـــ س})^{2}][ن \text{ مجـــ ص}^{2} - (\text{مجـــ ص})^{2}]}}$$

والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (12)

يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول "**صعوبات ترجع إلى التلميذ**" مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة التلميذ)

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أجد صعوبة في قراءة النص الأدبي .	**0.594**	**دالة عند 0.01**

2	أجد صعوبة في فهم النص الأدبي .	0.522	دالة عند 0.01
3	أشعر بالملل عند محاولة حفظ النصوص الأدبية .	0.605	دالة عند 0.01
4	وقوعي في الأخطاء النحوية يعيق حفظي للنصوص الأدبية	0.573	دالة عند 0.01
5	قدرتي على الربط بين أجزاء النص محدودة .	0.465	دالة عند 0.01
6	لا أمتلك القدرة على القراءة الجهرية السليمة للنص الأدبي .	0.590	دالة عند 0.01
7	حفظ النصوص الأدبية غير مهم .	0.523	دالة عند 0.01
8	لا يوجد لدي الوقت الكافي للحفظ .	0.531	دالة عند 0.01
9	لا يوجد في النصوص المقررة ما يشجعني على الحفظ	0.594	دالة عند 0.01
10	قلة قدرتي على تذوق النص الأدبي أو الإحساس بالجمال الموجود فيه .	0.637	دالة عند 0.01
11	عدم توفر الجو الملائم الذي يساعدني على الحفظ .	0.586	دالة عند 0.01
12	الدرجة المخصصة للحفظ لا تشجع على الحفظ .	0.560	دالة عند 0.01
13	قلة الحوافز التي تشجعني على حفظ النصوص الأدبية	0.639	دالة عند 0.01
14	قدرتي على التركيز أثناء تسميع النص محدودة .	0.532	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (**68**) وعند مستوى دلالة (**0.01**) = **0.302**

ر الجدولية عند درجة حرية (**68**) وعند مستوى دلالة (**0.05**) = **0.233**

جدول (13)

يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني:" **صعوبات ترجع إلى أداء المعلم**" مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة التلميذ)

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	طريقة شرح المعلم للنص الأدبي غير مشوقة وغير	0.721	دالة عند 0.01

	ممتعة .		
2	المعلم لا يشجعنا على حفظ النصوص الأدبية المقررة .	**0.556**	**دالة عند 0.01**
3	المعلم لا يرشدنا إلى أفضل الطرق الملائمة للحفظ .	**0.595**	**دالة عند 0.01**
4	عدم استخدام المعلم للطريقة الملائمة في تدريس النصوص الأدبية المقررة	**0.728**	**دالة عند 0.01**
5	قلة العناية بجانب الحفظ عند تقويم الطلاب .	**0.602**	**دالة عند 0.01**
6	قلة اهتمام المعلم بتوضيح الهدف من النص المقرر .	**0.591**	**دالة عند 0.01**
7	لا يستعين المعلم بأمثلة ونماذج من التراث لتوضيح وشرح النص الأدبي .	**0.545**	**دالة عند 0.01**
8	لا يستعين المعلم بالوسائل التوضيحية المناسبة عند عرضه للنص الأدبي .	**0.679**	**دالة عند 0.01**
9	قلة عناية المعلم بمتابعة حفظ التلاميذ .	**0.624**	**دالة عند 0.01**
10	عدم توافر الوسائل التعليمية المعينة على الحفظ (التسجيلات الصوتية ، البطاقات ...إلخ).	**0.304**	**دالة عند 0.01**
11	المعلم لا يوضح الصور الجمالية الموجودة في النص الأدبي	**0.258**	**دالة عند 0.01**

ر الجدولية عند درجة حرية (**68**) وعند مستوى دلالة (**0.01**) =**0.302**

ر الجدولية عند درجة حرية (**68**) وعند مستوى دلالة (**0.05**) = **0.233**

جدول (14)

يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث" **صعوبات ترجع إلى النص**" مع الدرجة الكلية للبعد (في استبانة التلميذ)

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	قلة اهتمام النصوص بتعريفنا بميراث أمتنا الحضاري والثقافي .	**0.365**	**دالة عند 0.01**

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	النصوص الأدبية المقررة لا تعمل على تنمية الجانب الوجداني لدينا	0.614	دالة عند 0.01
3	لا تراعي النصوص المقررة الفروق بين مستويات التلاميذ العقلية	0.540	دالة عند 0.01
4	عدم ملاءمة النصوص لنضج التلاميذ وقدراتهم .	0.612	دالة عند 0.01
5	لا تحتوي النصوص من الجمال والفائدة ما يشجعني على حفظها .	0.661	دالة عند 0.01
6	غرابة بعض المفردات والتراكيب في النصوص المقررة .	0.531	دالة عند 0.01
7	قلة انسجام بعض النصوص الأدبية مع ميول التلاميذ واهتماماتهم .	0.440	دالة عند 0.01
8	لا تساعد النصوص الأدبية على زيادة الثروة اللغوية للتلميذ من مفردات وصور وتراكيب .	0.475	دالة عند 0.01
9	لا يعمل النص الأدبي على تعزيز قيم المجتمع العقائدية والأخلاقية ومعاييره وعاداته .	0.643	دالة عند 0.01
10	الكتاب المقرر لا يعرض النصوص الأدبية بطريقة مشوقة .	0.713	دالة عند 0.01
11	لا يقدم الكتاب المقرر للنصوص الأدبية التقديم الكافي .	0.563	دالة عند 0.01
12	لا تتبع النصوص المقررة بشرح وافٍ لها .	0.402	دالة عند 0.01
13	لا تعمل النصوص المقررة على تنمية المواهب الأدبية لديَّ .	0.548	دالة عند 0.01
14	قلة اهتمام النصوص الأدبية بتنمية القدرة لدى الطلبة على الاستخدام الوظيفي للغة كالقدرة على الكتابة والتعبير والقراءة .	0.569	دالة عند 0.01
15	النصوص الأدبية المقررة ليست ذات مضامين متنوعة تسهم في تشويقي نحو حفظها .	0.597	دالة عند 0.01
16	النصوص المقررة لا تعمل على تنمية التذوق الأدبي لدىَ .	0.620	دالة عند 0.01
17	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الشكل .	0.678	دالة عند 0.01
18	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث المضمون .	0.494	دالة عند 0.01
19	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الحجم .	0.474	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (68) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.302

ر الجدولية عند درجة حرية (68) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.233

يتضح من الجداول السابقة أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(0.01)**، وهذا يؤكد أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وللتحقق من الصدق البنائي للمجالات قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الإستبانة والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للإستبانة والجدول **(15)** يوضح ذلك :

الجدول (15)

معاملات ارتباط كل مجال من مجالات استبانة التلميذ مع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	مجموع	أولا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	ثانيا: صعوبات ترجع إلى أداء المعلم	ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص
مجموع	**1**			
أولا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	0.756	**1**		
ثانيا: صعوبات ترجع إلى أداء المعلم	0.823	0.499	**1**	
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	0.876	0.436	0.605	**1**

ر الجدولية عند درجة حرية (**68**) وعند مستوى دلالة (**0.01**) = **0.302**

ر الجدولية عند درجة حرية (**68**) وعند مستوى دلالة (**0.05**) = **0.233**

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للإستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) ، وهذا يؤكد أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات الإستبانة:

استخدم الباحث طريقة "**ألفا كرونباخ**"، وذلك لإيجاد معامل ثبات الإستبانة ، حيث حصل على قيمة "**معامل ألفا**" لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك للإستبانة ككل ، حيث :

$$\text{معامل ألفا كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(\frac{\text{١ – مج ع٢ كل عبارة}}{\text{ع٢}}\right)^{(٢)}$$

والجدول (16) يوضح ذلك :

الجدول (16)

يبين معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك للإستبانة ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
أولا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	**14**	**0.839**
ثانيا: صعوبات ترجع إلى أداء المعلم	**11**	**0.781**
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	**19**	**0.873**
المجموع	**44**	**0.913**

يتضح من الجدول **(16)** أن معاملات "**ألفا كرونباخ**" جميعها فوق **(0.781)** وأن معامل الثبات الكلي **(0.913)** ، وهذا يدل على أن الإستبانة تتمتع بدرجةعالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية .

2-تحليل التباين التباين الأحادي **(One Way ANOVA)** ، ثم تلى ذلك اختبار" **شيفيه** "
"**sheffe**" لإيجاد الفروق بين المتوسطات.

3- اختبار "ت" **T. test** .

4- أسلوب "**مان وتني**" " **Mann-Whitney** "

5-لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للإستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "**pearson**".

6- لإيجاد معامل ثبات الإستبانة تم استخدام معامل ارتباط "**ألفا كرونباخ**" .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ، تحليلها ، تفسيرها ، ومناقشتها

1-نتائج السؤال الأول ومناقشتها .

2-نتائج السؤال الثاني ومناقشتها .

3-نتائج السؤال الثالث ومناقشتها .

4-نتائج السؤال الرابع ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الأولى .

5-نتائج السؤال الخامس ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الثانية .

6-نتائج السؤال السادس ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الثالثة .

الفصـــل الخامـــس
نتائج الدراسة ، ومناقشتها

يتناول هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة ، ومناقــشتها ، **وذلك علـــى النحـــو التالي:**

نتائج السؤال الأول ومناقشتها :-

ونصه: ما صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع في محافظـــة غـــزة مـــن وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، كمـــا يوضح ذلك الجدول التالي:-

الجدول (17)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الاول"**صعوبات ترجع إلى المعلم**" والاستبانة ككل **من وجهة نظر المعلمين (ن =52)**

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	
											الأستبانة	البعد
١.	كثرة أعباء المعلم (عدد الحصص ،الأعمـــال الإداريـــة ،...إلـــخ)، تعوق متابعته لحفظ التلاميذ .	2	2	3	22	23	218	4.192	0.991	83.846	3	1
٢.	الأساليب التي يستخدمها المعلـــم في عرضه للنص الأدبـــي قليلـــة وغير منوعة	8	13	21	9	1	138	2.654	1.008	53.077	27	3
٣.	اهتمام المعلم بحصة النـــصوص	24	15	5	5	3	104	2.000	1.221	40.000	37	10

	أقل منه بالفروع الأخرى .										
٤.	قلة اهتمام المعلم بإرشاد التلاميذ إلى أفضل الطرق للحفظ .	15	18	9	9	1	119	2.288	1.126	45.769	31	5
٥.	قدرة المعلم على تحديد الأهداف من النصوص قليلة .	21	17	6	3	5	110	2.115	1.278	42.308	33	7
٦.	عدم اقتناع المعلم بأهمية الحفظ .	24	13	11	4	0	99	1.904	0.995	38.077	40	13
٧.	عدم اهتمام المعلم بتوضيح أهداف النص المقرر لتلاميذه .	24	14	8	6	0	100	1.923	1.045	38.462	39	12
٨.	عدم اهتمام المعلم بإثراء النص المقرر .	23	14	6	8	1	106	2.038	1.171	40.769	35	8
٩.	قلة إلمام المعلم بطرق التدريس الخاصة بتدريس النصوص الأدبية .	23	17	5	2	5	105	2.019	1.260	40.385	36	9
١٠.	عدم تضمين الاختبارات أسئلة تقيس الحفظ .	13	20	9	8	2	122	2.346	1.136	46.923	30	4
١١	كثرة النصوص المطلوب حفظها في الخطة الدراسية .	7	14	13	16	2	148	2.846	1.127	56.923	24	2
١٢	عدم قدرة المعلم على توضيح بعض الصور الجمالية الصعبة لتلاميذه .	27	15	3	5	2	96	1.846	1.144	36.923	41	14
١٣	عدم قدرة المعلم على استثارة التلاميذ نحو موضوع النص المقرر بشكل جيد .	31	14	6	0	1	82	1.577	0.848	31.538	43	16
١٤	شعور المعلم بالملل أثناء تدريسه النصوص الأدبية .	27	14	6	5	0	93	1.788	0.997	35.769	42	15
١٥	عدم ربط المعلم بين النصوص المقررة وفروع اللغة العربية الأخرى .	22	16	8	4	2	104	2.000	1.120	40.000	38	11
١٦	قلة استخدام المعلم للتعزيز من أجل تشجيع التلاميذ على حفظ النصوص المقررة .	15	20	8	7	2	117	2.250	1.135	45.000	32	6

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (1)** والمتعلقة بـــ"كثرة أعباء المعلم (**عدد الحصص ،الأعمال الإدارية ،...إلخ) تعوق متابعته لحفظ التلاميذ**." احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره **(83.846)**.
- **الفقرة (11)** والمتعلقة بـــ" **كثرة النصوص المطلوب حفظها في الخطة الدراســية** " احتلــت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره **(56. 923)** .

وأن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (14)** والمتعلقة بـــ" **شعور المعلم بالملل أثناء تدريسه النصوص الأدبيــة** " احتلــت المرتبة الخامسة عشرة بوزن نسبي قدره **(35.769)** .
- **الفقرة (13)** والمتعلقة بـــ" **عدم قدرة المعلم على استثارة التلاميذ نحــو موضــوع الــنص المقرر بشكل جيد** " احتلت المرتبة السادسة عشرة بوزن نسبي قدره **(31. 538)**.

الجدول (18)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثاني"**صعوبات ترجع إلى التلميذ**" والاستبانة ككل **من وجهة نظر المعلمين (ن =52)**

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	
											الاستبانة	البعد
١.	عدم اهتمام التلاميذ بالحفظ .	3	6	16	13	14	185	3.558	1.178	71.154	12	7
٢.	اســـتهانة التلاميـــذ بالدرجـــة المخصصة لحفظ النص غيباً .	1	9	13	14	15	189	3.635	1.138	72.692	11	6
٣.	فقدان الحماس لدى بعض التلاميذ لحفظ النصوص المقررة .	0	9	13	17	13	190	3.654	1.046	73.077	9	5
٤.	عدم قدرة التلميذ على الاستظهار شفوياً .	0	6	23	12	11	184	3.538	0.959	70.769	13	8
٥.	ضعف الحصيلة اللغويــة لــدى	1	4	15	17	15	197	3.788	1.016	75.769	8	4

	التلاميذ .										
٦.	قلة إقبال التلاميذ على المطالعة الحرة أو الرجوع إلى المصادر لإثراء النص الأدبي المقرر .	0	2	8	18	24	220	4.231	0.854	84.615	2	2
٧.	قلة امتلاك التلاميذ للمهارات الخاصة بالقراءة الجهرية عموماً.	1	7	18	15	11	184	3.538	1.038	70.769	14	9
٨.	ضعف امتلاك التلاميذ لمهارات إلقاء الشعر خاصة .	0	1	19	18	14	201	3.865	0.841	77.308	7	3
٩.	شعور التلميذ بالخجل يجعله لا يستطيع التركيز أثناء عملية التسميع .	17	18	13	3	1	109	2.096	0.995	41.923	34	11
١٠.	مستوى التلاميذ العقلي يجعل من الصعب عليهم حفظ النصوص الأدبية .	6	11	21	6	8	155	2.981	1.196	59.615	21	10
١١.	عدم متابعة الأهل وتوجيههم نحو حفظ النصوص الأدبية .	1	3	2	19	27	224	4.308	0.940	86.154	1	1

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (11)** والمتعلقة بـ" **عدم متابعة الأهل للتلاميذ وتوجيههم نحو حفظ النصوص الأدبية**" ، احتلت المرتبة الأولى في البعد والاستبانة ككل بوزن نسبي قدره **(86.154)**.
- **الفقرة (6)** والمتعلقة بـ"**قلة إقبال التلاميذ على المطالعة الحرة أو الرجوع إلى المصادر لإثراء النص الأدبي المقرر** " احتلت المرتبة الثانية في البعد والاستبانة ككل بوزن نسبي قدره **(84.615)**.

وأن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (10)** والمتعلقة بـ"**مستوى التلاميذ العقلي يجعل من الصعب عليهم حفظ النصوص الأدبية** " **احتلت المرتبة العاشرة** بوزن نسبي قدره **(59.615)**.

- **الفقرة (9)** والمتعلقة بـــ" **شعور التلميذ بالخجل يجعله لا يستطيع التركيـــز أثنـــاء عمليـــة التسميع** " احتلت المرتبة الحادية عشرة بوزن نسبي قدره **(41.923)**.

الجدول (19)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثالث **صعوبات ترجع إلى النص**" الاستبانة ككل **من وجهة نظر المعلمين (ن =52)**

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	
											الاستبانة	البعد
١.	عـــدم مناســـبة عـــدد الحـــصص المخصـــصة لحجـــم النـــصوص المقررة.	2	3	6	26	15	205	3.942	0.998	78.846	5	2
٢.	حشو النصوص الأدبيـــة بـــالتكرار غير الضروري .	7	9	16	12	8	161	3.096	1.257	61.923	19	9
٣.	لا تعمل النصوص الأدبيـــة علـــى ربط التلاميذ بالتراث والمعاصـــرة في الأدب .	8	11	19	9	5	148	2.846	1.178	56.923	25	13
٤.	ازدحام النص بالمفردات الـــصعبة والغريبة يجعل حفظه صعباً علـــى التلاميذ .	5	10	10	20	7	170	3.269	1.206	65.385	16	6
٥.	لاتحقق النصوص المقررة البنـــاء	8	15	16	10	3	141	2.712	1.126	54.231	26	14

	الفكري واللغوي للتلميذ .										
٦.	لا تنسجم النصوص المقررة مع ميول التلاميذ واحتياجاتهم .	4	9	18	17	4	164	3.154	1.055	63.077	17	7
٧.	النصوص المقررة لاتهتم بتنمية مهارات التفكير العليا (التحليل التركيب ، التقويم) .	11	18	16	6	1	124	2.385	1.013	47.692	29	16
٨.	لاتهتم النصوص المقررة بتنمية قدرة التلاميذ على الاستخدام الوظيفي للغة .	11	12	16	13	0	135	2.596	1.089	51.923	28	15
٩.	لا تساعد النصوص المقررة على اكتشاف مواهب التلاميذ وتنميتها .	4	12	19	15	2	155	2.981	1.000	59.615	22	11
١٠.	لاتراعي النصوص المقررة الفروق الفردية بين التلاميذ .	1	7	16	19	9	184	3.538	0.999	70.769	15	5
١١.	النصوص المقررة لا ترتبط بواقع التلاميذ وحياتهم وبيئتهم .	7	10	16	14	5	156	3.000	1.188	60.000	20	10
١٢.	عدم قدرة النصوص المقررة على تنمية روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ .	4	11	17	15	5	162	3.115	1.096	62.308	18	8
١٣.	حجم النص يحد من قدرة التلاميذ على حفظه .	0	9	11	21	11	190	3.654	1.008	73.077	10	4
١٤.	تدريس النصوص يأخذ شكلاً اختبارياً وليس شكلاً تعليمياً .	10	10	14	14	4	148	2.846	1.243	56.923	23	12
١٥.	الكتاب المقرر لا يعرض النص بطريقة مناسبة وواضحة (في التقديم وفي الشرح) .	1	6	9	17	19	203	3.904	1.089	78.077	6	3
١٦.	الحصص المخصصة لفرع النصوص غير كافية للشرح ومتابعة الحفظ .	3	1	8	21	19	208	4.000	1.066	80.000	4	1

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (16)** والمتعلقة بـــ"**الحصص المخصصة لفرع النصوص غير كافية للشرح ومتابعـــة الحفظ** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره(**80.000**).
- **الفقرة (1)** والمتعلقة بـــ"**عدم مناسبة عدد الحصص المخصصة لحجم النصوص المقـــررة**" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (**78.846**).

أن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (8)** والمتعلقة بـــ" **لاتهتم النصوص المقررة بتنمية قدرة التلاميذ علـــى الاســـتخدام الوظيفي للغة** . " احتلت المرتبة الخامسة عشرة بوزن نسبي قدره(**51.923**).
- **الفقرة (7)** والمتعلقة بـــ"**النصوص المقررة لاتهتم بتنمية مهارات التفكير العليـــا (التحليـــل التركيب ، التقويم**) " ، احتلت المرتبة السادسة عشرة بوزن نسبي قدره (**47.692**).

الجدول (20)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك ترتيبها من وجهة نظر المعلمين (ن =52)

الأبعاد	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي
أولا: صعوبات ترجع إلى المعلم	1861	35.788	10.048	44.736	**3**
ثانيا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	2038	39.192	6.727	71.259	**1**
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	2654	51.038	10.354	63.798	**2**
المجموع	6553	126.019	19.995	58.614	

يتضح من الجدول السابق أن البعد الثاني" **صعوبات ترجع إلى التلميذ**" احتل المرتبة الأولى بوزن نـــسبي قدره (**71,259%**)، تلى ذلك البعد الثالث " **صعوبات ترجع إلى النص**" واحتل المرتبة الثانيـــة بـــوزن

نسبي قدره (**63,798%**)، وأخيرا جاء البعد الأول " **صعوبات ترجع إلى المعلم**" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (**44,736%**) وكان مستوى الصعوبات العام (**58,614%**).

مناقشة نتائج السؤال الأول:

كشفت نتائج السؤال البحثي الأول وجود صعوبات في حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع في محافظة غزة ، ودلت على معرفة المعلمين بوجود تلك الصعوبات التي تحول دون تمكن الطلبة من حفظ النصوص المقررة .

فقد أوضحت النتائج أن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة كما يرى المعلمون عائدة بالدرجة الأولى إلى التلاميذ أنفسهم وذلك بوزن نسبي قدره (**71. 259%**) .

جاء بعد ذلك في الصعوبات ما يعود إلى طبيعة النصوص المقررة ، واحتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (**63.798%**) وأخيراً ما يعود إلى المعلم وأدائه حيث احتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (**44 .736%**) بينما كان مستوى الصعوبات العام (**58 .6%**).

وقد اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (**الربيعي 1998**) ودراسة (**عايش 2003**) ودراسة (**سالم ولافي 1988**) التي أرجعت الصعوبات في التعلم إلى (**طبيعة المادة الدراسية ، والكتاب المدرسي ، والمتعلم والمعلم**) على اختلاف بينهم في ترتيب تلك الصعوبات .

كما أنها اتفقت مع نتائج دراسة (**أحمد 1997**) التي أرجعت صعوبات حفظ النصوص الأدبية إلى كثرة موضوعاتها ، وعدم ترك الحرية للتلميذ في اختيار ما يحفظ ، وكذلك إلى المعلم وطبيعة المادة الدراسية .

ويعزو الباحث وجود صعوبات في الحفظ من جانب التلميذ إلى عدم متابعة الأهل للتلاميذ وعدم توجيههم نحو الحفظ وبيان أهميته ودوره في تنمية جوانب شخصية التلميذ ، وقد دلت على ذلك نتائج الإستبانة حيث حصلت على وزن نسبي (**86%**) .

ويعزوه أيضاً إلى قلة اطلاع التلاميذ وإقبالهم على المطالعة الحرة المتعلقة بالنص ، وقد دلت نتائج الإستبانة على ذلك ، حيث احتلت هذه الفقرة المرتبة الثانية على مستوى الإستبانة ككل بوزن نسبي قدره (**84.6%**) .

كما يرى الباحث أن كثرة الأعباء الملقاة على المعلم من أعمال إدارية ومكتبية ، فضلاً عن الجـــدول المدرسي المثقل ، كل ذلك يحول دون تمكنه من متابعة التلاميذ وحثهم على الحفظ ، وهو ما دلت عليـــه نتائج هذا السؤال ، حيث أرجع جل المعلمين أسباب عدم متابعتهم لحفظ التلاميذ إلى كثرة الأعباء الملقاة على كاهلهم ، إضافة إلى عدم كفاية الحصص المخصصة لمادة اللغة العربية بشكل عام ، والنـــصوص الأدبية بشكل خاص .

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

وينص على: **ما صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلاب الصف التاسع في محافظـــة غـــزة من وجهة نظرهم؟**

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوســـطات والنـــسب المئويـــة، والجدول (22) يوضح ذلك:

الجدول (21)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الاول "**صعوبات ترجع إلى التلميذ**" والاستبانة ككل **من وجهة نظر الطلاب (ن =219)**

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	
											الإستبانة	البعد
1	أجد صعوبة في قراءة النص الأدبي .	74	71	54	12	8	466	2.128	1.059	42.557	38	14
2	أجد صعوبة في فهم النص الأدبي	41	81	58	25	14	547	2.498	1.114	49.954	32	11
3	أشعر بالملل عند محاولة حفظ النصوص الأدبية .	50	61	48	36	24	580	2.648	1.296	52.968	27	8
4	وقوعي في الأخطاء النحوية يعيق حفظي للنصوص الأدبية	47	63	56	25	28	581	2.653	1.288	53.059	26	7
5	قدرتي على الربط بين أجزاء النص محدودة .	43	70	62	33	11	556	2.539	1.118	50.776	31	10
6	لا أمتلك القدرة على القراءة الجهرية السليمة للنص الأدبي .	92	53	37	20	17	474	2.164	1.278	43.288	36	13
7	حفظ النصوص الأدبية غير مهم	70	57	54	10	28	526	2.402	1.321	48.037	34	12
8	لا يوجد لدي الوقت الكافي للحفظ	61	56	49	27	26	558	2.548	1.331	50.959	30	9
9	لا يوجد في النصوص المقررة ما يشجعني على الحفظ	55	52	54	29	29	582	2.658	1.340	53.151	25	6
10	قلة قدرتي على تذوق النص الأدبي أو الإحساس بالجمال الموجود فيه .	47	63	50	31	28	587	2.680	1.306	53.607	24	5
11	عدم توفر الجو الملائم الذي يساعدني على الحفظ .	53	52	50	27	37	600	2.740	1.395	54.795	21	4
12	الدرجة المخصصة للحفظ لا تشجع على الحفظ .	53	42	54	37	33	612	2.795	1.378	55.890	17	2
13	قلة الحوافز التي تشجعني على حفظ النصوص الأدبية	32	48	62	44	33	655	2.991	1.271	59.817	11	1

14	قدرتي على التركيز أثناء تسميع النص محدودة .	50	57	42	36	34	604	2.758	1.382	55.160	19	3

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (13)** والمتعلقة بـــ"**قلة الحوافز التي تشجعني على حفظ النصوص الأدبية** " احتلـــت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (**59.817**).
- **الفقرة (12)** والمتعلقة بـــ"**الدرجة المخصصة للحفظ لا تشجع على الحفظ** " احتلت المرتبـــة الثانية بوزن نسبي قدره (**55.890**).

أن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (6)** والمتعلقة بـــ" **لا أمتلك القدرة على القراءة الجهرية الـــسليمة للـــنص الأدبـــي**" احتلت المرتبة الثالثة عشرة بوزن نسبي قدره (**43.288**).
- **الفقرة (1)** والمتعلقة بـــ"**أجد صعوبة في قراءة النص الأدبي** " احتلت المرتبة الرابعة عشرة بوزن نسبي قدره (**42.557**).

الجدول (22)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثاني"**صعوبات ترجع إلى أداء المعلم**" والاستبانة ككل **من وجهة نظر الطلاب (ن =219)**

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجا	المتو سط	المعيار ف	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي

												البعد
											الإستبانة	
١.	طريقة شرح المعلم للنص الأدبي غير مشوقة وغير ممتعة .	116	36	35	15	17	438	2.000	1.292	40.000	44	11
٢.	المعلم لا يشجعنا على حفظ النصوص الأدبية المقررة .	114	43	26	15	21	443	2.023	1.336	40.457	42	9
٣.	المعلم لا يرشدنا إلى أفضل الطرق الملائمة للحفظ .	98	54	34	13	20	460	2.100	1.288	42.009	40	7
٤.	عدم استخدام المعلم للطريقة الملائمة في تدريس النصوص الأدبية المقررة	94	55	37	15	18	465	2.123	1.266	42.466	39	6
٥.	قلة العناية بجانب الحفظ عند تقويم الطلاب .	70	49	55	24	21	534	2.438	1.299	48.767	33	3
٦.	قلة اهتمام المعلم بتوضيح الهدف من النص المقرر .	98	59	37	9	16	443	2.023	1.202	40.457	43	10
٧.	لا يستعين المعلم بأمثلة ونماذج من التراث لتوضيح وشرح النص الأدبي .	93	62	29	11	24	468	2.137	1.317	42.740	37	5
٨.	لا يستعين المعلم بالوسائل التوضيحية المناسبة عند عرضه للنص الأدبي .	94	45	35	25	20	489	2.233	1.350	44.658	35	4
٩.	قلة عناية المعلم بمتابعة حفظ التلاميذ .	75	42	41	24	37	563	2.571	1.474	51.416	29	2
١٠	عدم توافر الوسائل التعليمية المعينة على الحفظ (التسجيلات الصوتية ، البطاقات ...إلخ).	55	37	28	19	80	689	3.146	1.647	62.922	6	1
١١	المعلم لا يوضح الصور الجمالية الموجودة في النص الأدبي .	126	35	12	13	33	449	2.050	1.494	41.005	41	8

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (10)** والمتعلقة بـــ" **عدم توافر الوسائل التعليمية المعينة على الحفـــظ (التـــسجيلات الصوتية ، البطاقات ...إلخ)**." احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره **(62.922)**.
- **الفقرة (9)** والمتعلقة بـــ" **قلة عناية المعلم بمتابعة حفظ التلاميذ** " احتلـــت المرتبـــة الثانيـــة بوزن نسبي قدره **(51.416)**.

أن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (6)** والمتعلقة بـــ" **قلة اهتمام المعلم بتوضيح الهدف من الـــنص المقـــرر** " احتلـــت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره **(40.457)**.
- **الفقرة (1)** والمتعلقة بـــ" **طريقة شرح المعلم للنص الأدبي غير مـــشوقة وغيـــر ممتعـــة** " احتلت المرتبة الحادية عشرة بوزن نسبي قدره **(40.000)**.

الجدول (23)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثالث "**صعوبات ترجع إلى النص**" والاستبانة ككل من **وجهة نظر الطلاب** (ن =219)

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	
											الإستبانة	البعد
1	قلة اهتمام النصوص بتعريفنا بميراث أمتنا الحضاري والثقافي	38	48	49	40	44	661	3.018	1.381	60.365	10	9
2	النصوص الأدبية المقررة لا تعمل على تنمية الجانب الوجداني لدينا	25	54	66	40	34	661	3.018	1.230	60.365	9	8
3	لا تراعي النصوص المقررة الفروق بين مستويات التلاميذ العقلية	23	43	48	42	63	736	3.361	1.355	67.215	1	1
4	عدم ملاءمة النصوص لنضج التلاميذ وقدراتهم .	26	52	58	33	50	686	3.132	1.329	62.648	7	6
5	لا تحتوي النصوص من الجمال والفائدة ما يشجعني على حفظها	61	52	37	28	41	593	2.708	1.467	54.155	23	18
6	غرابة بعض المفردات والتراكيب في النصوص المقررة .	21	44	65	46	43	703	3.210	1.242	64.201	4	4
7	قلة انسجام بعض النصوص الأدبية مع ميول التلاميذ واهتماماتهم .	28	36	64	41	50	706	3.224	1.317	64.475	3	3
8	لا تساعد النصوص الأدبية على زيادة الثروة اللغوية للتلميذ من مفردات وصور وتراكيب .	62	48	54	26	29	569	2.598	1.359	51.963	28	19
9	لا يعمل النص الأدبي على تعزيز قيم المجتمع العقائدية والأخلاقية	49	55	50	29	36	605	2.763	1.374	55.251	18	15

	ومعاييره وعاداته .										
10	الكتاب المقرر لا يعرض النصوص الأدبية بطريقة مشوقة.	18	58	61	30	52	697	3.183	1.286	63.653	5	5
11	لا يقدم الكتاب المقرر للنصوص الأدبية التقديم الكافي .	27	49	63	38	42	676	3.087	1.287	61.735	7	8
12	لا تتبع النصوص المقررة بشرح وافٍ لها .	47	40	48	36	48	655	2.991	1.446	59.817	10	12
13	لا تعمل النصوص المقررة على تنمية المواهب الأدبية لديً .	40	57	51	37	34	625	2.854	1.329	57.078	12	14
14	قلة اهتمام النصوص الأدبية بتنمية القدرة لدى الطلبة على الاستخدام الوظيفي للغة كالقدرة على الكتابة والتعبير والقراءة .	39	62	56	21	41	620	2.831	1.349	56.621	14	16
15	النصوص الأدبية المقررة ليست ذات مضامين متنوعة تسهم في تشويقي نحو حفظها .	34	49	64	37	35	647	2.954	1.288	59.087	11	13
16	النصوص المقررة لا تعمل على تنمية التذوق الأدبي لدىَ .	41	65	52	34	27	598	2.731	1.276	54.612	17	22
17	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الشكل .	39	47	68	39	26	623	2.845	1.250	56.895	13	15
18	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث المضمون .	45	64	48	26	36	601	2.744	1.354	54.886	16	20
19	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الحجم .	35	41	40	35	68	717	3.274	1.471	65.479	2	2

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (3)** والمتعلقة بـ "**لا تراعي النصوص المقررة الفروق بين مستويات التلاميذ العقلية**" ، احتلت المرتبة الأولى في البعد والاستبانة ككل بوزن نسبي قدره **(67.215)**.

- **الفقرة (19)** والمتعلقة بـــ " **النصوص الأدبية المقررة غير مناســبة مــن حيــث الحجــم** "، احتلت المرتبة الثانية في البعد والاستبانة ككل بوزن نسبي قدره **(65.479)**.

أن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (5)** والمتعلقة بـــ"**لا تحتوي النصوص من الجمال والفائدة ما يشجعني على حفظهــا** " احتلت المرتبة الثامنة عشرة بوزن نسبي قدره **(54.155)**.
- **الفقرة (8)** والمتعلقة بـــ"**لا تساعد النصوص الأدبية على زيادة الثروة اللغوية للتلميذ مــن مفردات وصور وتراكيب**"، احتلت المرتبة التاسعة عشرة بوزن نسبي قدره **(51.963)**.

ولإجمال النتائج قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل بعــد مــن أبعــاد الإستبانة ، والجدول **(25)** يوضح ذلك:

الجدول (24)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الإستبانة وكذلك ترتيبها من وجهة نظر الطلاب (ن =219)

الأبعاد	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي
أولا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	7928	36.201	9.787	51.716	**2**
ثانيا: صعوبات ترجع إلى أداء المعلم	5441	24.845	8.208	45.172	**3**
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	12379	56.525	14.249	59.500	**1**
مجموع	25748	117.571	27.527	53.441	

يتضح من الجدول السابق أن البعد الثالث" **صعوبات ترجع إلى النص**" احتل المرتبة الأولى بــوزن نسبي قدره **(59,500%)**، تلى ذلك البعد الأول " **صعوبات ترجع إلى التلميــذ**" واحتل المرتبــة الثانيــة بوزن نسبي قدره **(51,716%)** ، وأخيراً جاء البعد الثاني " **صعوبات ترجع إلــى أداء المعلــم**" فــي المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره **(45,172%)** وكان مستوى الصعوبات العام **(53,441%)**.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

لقد أسفرت نتائج السؤال الثاني عن وجود صعوبات يعانى منها الطلاب لـــدى حفظهـــم للنـــصوص الأدبية من وجهه نظرهم ، وقد أوضحت نتائج هذا السؤال أن الصعوبات التي يعـــانى منهـــا الطـــلاب أرجعوها بالدرجة الأولى إلى طبيعة "**النصوص الأدبية**" المقررة حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (**59.5%**) ، بينما جاءت الصعوبات التي ترجع إلى "**التلميذ**" نفسه في المرتبة الثانية بوزن نسبى قـــدره (**51.7%**) ، واحتلت الصعوبات التي ترجع إلى "**المعلم**" المرتبة الثالثة بوزن نسبي (**45.2%**).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (**احمد1997**) ، التي أرجعت الصعوبات إلـــى كـــل مـــن المعلم والمتعلم وطبيعة النصوص المقررة ، كما أنها تنسجم مع دراسة (**عايش2003**) ، التي أرجعـــت صعوبات التعلم إلى طبيعة المادة الدراسية .

ويرى الباحث أن حصول بُعد الصعوبات التي ترجع إلى **النص** على المرتبة الأولى من وجهة نظـــر التلاميذ إنما مرده إلى شعور التلميذ بأن تلك النصوص أعلى من مستواه الفكري والعقلي ، ولا تنـــسجم مع حاجاته النفسية بشكل كبير ، فالعديد من تلك النصوص لا يعالج الواقع الذي يحياه التلاميذ ولا حتـــى البيئة التي يحيون فيها ، كما أنها لاتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولا تخاطب جميـــع مـــستوياتهم العقلية ، والنفسية ، والفكرية المختلفة .

كما دلت النتائج على أن التلاميذ لا يلقون بالمسؤولية على المعلم بدرجة كبيرة إنما يشكون مـــن قلـــة الوسائل المعينة على الحفظ ، سواء كانت سمعية أو بصرية ، ويرى الباحث أن هذا اللوم يقع بالدرجـــة الأولى على الإدارة التعليمية التي لا تعمل على توفير تلك الوسائل للمعلم لكي يستخدمها لتحقيق أهداف الحفظ لدى الطلبة.

كما يرى الباحث أن عدم استخدام أسلوب التعزيز الذي يشجع التلميذ على الحفظ ، وكذلك انخفـــاض الدرجة المخصصة للحفظ في التقويم ، كل ذلك يوحي للتلميذ بعدم أهمية الحفظ مما يؤدى إلى زهده فيه وانصرافه عنه بدرجة كبيرة .

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

وينص على: **ما صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طالبات الصف التاسع في محافظة غـزة من وجهة نظرهن؟**

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسـطات والنـسب المئويـة، والجدول (**26**) يوضح ذلك:

الجدول (25)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الأول" **صعوبات ترجع إلى التلميذ**" والاستبانة ككل **من وجهة نظر الطالبات (ن =217)**

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	
											الاستبانة	البعد
1	أجد صعوبة في قراءة الـنص الأدبي .	77	78	53	5	4	432	1.991	0.928	39.816	42	13
2	أجد صعوبة في فهـم الـنص الأدبي	37	75	86	16	3	524	2.415	0.904	48.295	28	8
3	أشعر بالملل عند محاولة حفظ النصوص الأدبية .	57	55	48	37	20	559	2.576	1.293	51.521	20	4
4	وقوعي في الأخطاء النحويـة يعيق حفظي للنصوص الأدبية	62	68	50	27	10	506	2.332	1.151	46.636	33	11
5	قدرتي على الربط بين أجزاء النص محدودة .	59	62	61	23	12	518	2.387	1.154	47.742	31	9
6	لا أمتلك القدرة على القـراءة الجهرية السليمة للنص الأدبي	118	45	27	20	7	404	1.862	1.146	37.235	44	14
7	حفظ النصوص الأدبية غيـر مهم .	82	43	55	11	26	507	2.336	1.344	46.728	32	10
8	لا يوجد لدي الوقـت الكـافي للحفظ .	61	56	46	28	26	553	2.548	1.340	50.968	21	5
9	لا يوجـد فـي النـصوص	63	56	45	32	21	543	2.502	1.309	50.046	25	7

	المقررة ما يـــشجعني علـــى الحفظ										
10	قلة قدرتي على تذوق الـــنص الأدبي أو الإحساس بالجمـــال الموجود فيه .	73	47	64	19	14	505	2.327	1.209	46.544	35	12
11	عدم توفر الجو الملائم الـــذي يساعدني على الحفظ .	66	51	41	33	26	553	2.548	1.374	50.968	22	6
12	الدرجة المخصصة للحفـــظ لا تشجع على الحفظ .	52	51	50	27	37	597	2.751	1.395	55.023	11	1
13	قلة الحوافز التـــي تـــشجعني على حفظ النصوص الأدبية	54	52	47	36	28	583	2.687	1.352	53.733	15	2
14	قدرتي على التركيـــز أثنـــاء تسميع النص محدودة .	58	58	39	31	31	570	2.627	1.386	52.535	18	3

يتضح من الجدول السابق :

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (12)** والمتعلقة بـــ"**الدرجة المخصصة للحفظ لا تشجع على الحفظ** " احتلت المرتبـــة الأولى بوزن نسبي قدره **(55.023)**.
- **الفقرة (13)** والمتعلقة بـــ" **قلة الحوافز التي تشجعني على حفظ النصوص الأدبية** " احتلـــت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره **(53.733)**.

أن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (1)** والمتعلقة بـــ" **أجد صعوبة في قراءة النص الأدبي** " احتلت المرتبة الثالثة عشرة بوزن نسبي قدره **(39.816)**.
- **الفقرة (6)** والمتعلقة بـــ"**لا أمتلك القدرة على القراءة الجهرية الـــسليمة للـــنص الأدبـــي** " احتلت المرتبة الرابعة عشرة بوزن نسبي قدره **(43.288)**.

الجدول (26)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الثاني" **صعوبات ترجع إلى أداء المعلم**" الاستبانة ككل **من وجهة نظر الطالبات (ن =217)**

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	
											الاستبانة	البعد
١.	طريقة شرح المعلم للنص الأدبي غير مشوقة وغير ممتعة .	96	45	31	12	33	492	2.267	1.454	45.346	36	6
٢.	المعلم لا يشجعنا على حفظ النصوص الأدبية المقررة .	103	48	24	16	26	465	2.143	1.395	42.857	39	9
٣.	المعلم لا يرشدنا إلى أفضل الطرق الملائمة للحفظ .	85	39	44	22	27	518	2.387	1.407	47.742	30	4
٤.	عدم استخدام المعلم للطريقة الملائمة في تدريس النصوص الأدبية المقررة	90	49	37	23	18	481	2.217	1.310	44.332	37	7
٥.	قلة العناية بجانب الحفظ عند تقويم الطلاب .	67	58	50	25	17	518	2.387	1.250	47.742	29	3
٦.	قلة اهتمام المعلم بتوضيح الهدف من النص المقرر .	103	57	28	11	18	435	2.005	1.249	40.092	41	10
٧.	لا يستعين المعلم بأمثلة ونماذج من التراث لتوضيح وشرح النص الأدبي .	98	44	39	15	21	468	2.157	1.328	43.134	38	8
٨.	لا يستعين المعلم بالوسائل التوضيحية المناسبة عند عرضه للنص الأدبي .	83	54	34	18	28	505	2.327	1.391	46.544	34	5
٩.	قلة عناية المعلم بمتابعة حفظ	80	41	36	21	39	549	2.530	1.506	50.599	23	2

	التلاميذ .											
١٠	عدم توافر الوسائل التعليمية المعينة على الحفظ (التسجيلات الصوتية ، البطاقات ...إلخ).	48	18	30	31	90	748	3.447	1.607	68.940	2	1
١١	المعلم لا يوضح الصور الجمالية الموجودة في النص الأدبي .	131	34	16	12	24	415	1.912	1.377	38.249	43	11

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (10)** والمتعلقة بـ"**عدم توافر الوسائل التعليمية المعينة على الحفظ (التسجيلات الصوتية ، البطاقات ...إلخ)**." احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره **(68.940)**.
- **الفقرة (9)** والمتعلقة بـ" **قلة عناية المعلم بمتابعة حفظ التلاميذ** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره **(50.599)**.

أن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (6)** والمتعلقة بـ"**قلة اهتمام المعلم بتوضيح الهدف من النص المقرر** " احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره **(40.092)**.
- **الفقرة (11)** والمتعلقة بـ"**المعلم لا يوضح الصور الجمالية الموجودة في النص الأدبي**" احتلت المرتبة الحادية عشرة بوزن نسبي قدره **(38.249)**.

الجدول (27)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وكذلك ترتيبها في البعد الأول" **صعوبات ترجع إلى النص**" والاستبانة ككل **من وجهة نظر الطالبات (ن =217)**

م	الفقرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	
											الاستبانة	البعد
1	قلة اهتمام النصوص بتعريفنا بميراث أمتنا الحضاري والثقافي .	39	42	66	30	40	641	2.954	1.339	59.078	8	7
2	النصوص الأدبية المقررة لا تعمل على تنمية الجانب الوجداني لدينا	32	69	61	23	32	605	2.788	1.251	55.760	10	9
3	لا تراعي النصوص المقررة الفروق بين مستويات التلاميذ العقلية	28	35	56	45	53	711	3.276	1.339	65.530	3	2
4	عدم ملاءمة النصوص لنضج التلاميذ وقدراتهم .	39	40	60	36	42	653	3.009	1.361	60.184	6	5
5	لا تحتوي النصوص من الجمال والفائدة ما يشجعني على حفظها .	64	52	37	33	31	566	2.608	1.414	52.166	19	15
6	غرابة بعض المفردات والتراكيب في النصوص المقررة .	26	45	73	38	35	662	3.051	1.229	61.014	5	4
7	قلة انسجام بعض النصوص الأدبية مع ميول التلاميذ	23	52	60	43	39	674	3.106	1.256	62.120	4	3

	واهتماماتهم .										
8	لا تساعد النصوص الأدبية على زيادة الثروة اللغوية للتلميذ من مفردات وصور وتراكيب .	83	66	36	18	14	465	2.143	1.203	42.857	40	19
9	لا يعمل النص الأدبي على تعزيز قيم المجتمع العقائدية والأخلاقية ومعاييره وعاداته	67	51	55	20	24	534	2.461	1.312	49.217	26	17
10	الكتاب المقرر لا يعرض النصوص الأدبية بطريقة مشوقة	40	50	53	33	41	636	2.931	1.371	58.618	9	8
11	لا يقدم الكتاب المقرر للنصوص الأدبية التقديم الكافي .	45	53	61	36	22	588	2.710	1.252	54.194	13	11
12	لا تتبع النصوص المقررة بشرح وافٍ لها .	49	41	44	35	48	643	2.963	1.465	59.263	7	6
13	لا تعمل النصوص المقررة على تنمية المواهب الأدبية لديَّ .	50	51	58	28	30	588	2.710	1.328	54.194	14	12
14	قلة اهتمام النصوص الأدبية بتنمية القدرة لدى الطلبة على الاستخدام الوظيفي للغة كالقدرة على الكتابة والتعبير والقراءة .	51	58	55	23	30	574	2.645	1.322	52.903	17	14
15	النصوص الأدبية المقررة ليست ذات مضامين متنوعة تسهم في تشويقي نحو حفظها	46	52	57	35	27	596	2.747	1.300	54.931	12	10
16	النصوص المقررة لا تعمل على تنمية التذوق الأدبي لدىَ	55	57	59	31	15	545	2.512	1.210	50.230	24	16
17	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الشكل .	50	76	56	14	21	531	2.447	1.193	48.940	27	18
18	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث المضمون .	43	67	46	39	22	581	2.677	1.261	53.548	16	13
19	النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الحجم .	26	29	51	37	74	755	3.479	1.388	69.585	1	1

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (19)** والمتعلقة بـــ" **النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الحجم** " احتلـــت المرتبة الأولى في البعد والاستبانة ككل بوزن نسبي قدره **(69.585)**.
- **الفقرة (3)** والمتعلقة بـــ"**لا تراعي النصوص المقررة الفروق بين مستويات التلاميذ العقلية** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره **(65.530)**.

أن أدنى فقرتين في هذا البعد كانتا:

- **الفقرة (17)** والمتعلقة بـــ" **النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الشكل**" احتلـــت المرتبة الثامنة عشرة بوزن نسبي قدره **(48.940)**.
- **الفقرة (8)** والمتعلقة ب "**لا تساعد النصوص الأدبية على زيادة الثروة اللغوية للتلميذ مـــن مفردات وصور وتراكيب** " ، احتلت المرتبة التاسعة عشرة بوزن نسبي قدره**(42.857)**.

ولإجمال النتائج قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل بعـــد مـــن ابعـــاد الإستبانة ، والجدول **(29)** يوضح ذلك:

الجدول (28)

ويبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الإستبانة وكذلك ترتيبها من وجهة نظر الطالبات ن=217

الأبعاد	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي
أولا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	7354	33.889	9.156	48.413	**2**
ثانيا: صعوبات ترجع إلى أداء المعلم	5594	25.779	9.120	46.871	**3**
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	11548	53.217	13.747	56.017	**1**
مجموع	24496	112.885	26.527	51.311	

يتضح من الجدول السابق أن البعد الثالث" **صعوبات ترجع إلى النص**" احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (**56,017%**)، تلى ذلك البعد الأول " **صعوبات ترجع إلى التلميذ**" واحتل المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (**48,413%**)، وأخيرا جاء البعد الثاني " **صعوبات ترجع إلى أداء المعلم**" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (**46,871%**) وكان مستوى الصعوبات العام (**51,311%**).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أوضحت نتائج السؤال الثالث وجود صعوبات لدى الطالبات في حفظ النصوص الأدبية المقررة ، وقد بينت النتائج أن الطالبات يعانين من صعوبة الحفظ لأسباب مرجعها بالدرجة الأولى إلى "**النصوص الأدبية المقررة وطبيعتها** " وذلك بوزن نسبي قدره (**56%**) تلي ذلك الصعوبات التي ترجع إلى "**التلميذ**" نفسه بوزن نسبي قدره (**48%**) ، وأخيراً جاءت الصعوبات التي ترجع إلى "**أداء المعلم**" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (**46,87%**) ، بينما كان مستوى الصعوبات العام (**51,3%**) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (**أحمد 1997**) و(**عايش 2003**) التي أرجعت الصعوبات في التعلم إلى طبيعة المادة الدراسية .

وتنسجم أيضاً مع نتائج دراسة (**الربيعي 1989**) ودراسة (**سالم ولافي 1988**) التي أرجعت صعوبات التعلم إلى طبيعة المادة الدراسية والمعلم والمتعلم على اختلاف بعض منها في ترتيب هذه الصعوبات .

ويلاحظ من خلال نتائج هذا السؤال اتفاق الطالبات مع الطلاب في وجود الصعوبات في الحفظ ، كما يلاحظ أن ترتيب تلك الصعوبات متفق مع نتائج الطلاب في ترتيبه من حيث الأبعاد فعند الطلاب احتلت الصعوبات التي ترجع إلى النص الأدبي المرتبة الأولى ، وكذلك عند الطالبات ، وفي المرتبة الثانية جاءت الصعوبات التي ترجع إلى التلميذ وهو ما أسفرت عنه النتائج عند الطلاب أيضاً ، وأخيراً جاءت الصعوبات التي ترجع إلى المعلم باتفاق كل من الطلاب والطالبات مع الاختلاف في الوزن النسبي لكل بعد بين الطرفين .

ومن خلال اتفاق الطلاب والطالبات على تلك الصعوبات وترتيبها يرى الباحث أنه فعلاً هناك صعوبات في الحفظ لدى كل من الطلاب والطالبات .

و**يعزو الباحث** ذلك إلى نفس الأسباب التي أدت إلى قلة إقبال التلاميذ على الحفظ وعدم قدرتهم عليه ، مثل انخفاض الدرجة المخصصة للحفظ عند تقويم التلاميذ ، وقلة استخدام أسلوب التعزيز ، أضف إلى ذلك عدم ملاءمة النصوص من حيث الحجم والشكل ، وعدم مراعاتها للفروق في المستويات العقلية للتلاميذ ، وعدم توفر الوسائل المعينة على الحفظ ، وقلة إرشاد المعلم للتلاميذ إلى أفضل الطرق للحفظ ، وعدم متابعته لهم ولحفظهم بشكل مستمر ، كل ذلك أفقدهم الرغبة في الحفظ وبالتالي القدرة عليه .

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الأولى:

ونصه :- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (μ 3 0.05) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية تعزى لمتغير الجنس: (تلميذ، تلميذة)؟.**

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي "**T. test**" لعينتين مستقلتين وغير متساويتين :

$$ت = \frac{م١ + م٢}{\sqrt{\left[\frac{ن١ع^{2}_{١} + ن٢ ع^{2}_{٢}}{ن١ + ن٢ - ٢}\right]\left[\frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}\right]}}$$

جدول (29)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "**ت**" لاستبانة صعوبات حفظ النصوص الأدبية للصف التاسع الأساسي تعزى لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أولا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	**تلميذ**	219	36.201	9.787	2.546	**دالة عند 0.05**
	تلميذة	217	33.889	9.156		

ثانيا: صعوبات ترجع إلى أداء المعلم	**تلميذ**	219	24.845	8.208	-1.124	**غير دالة**
	تلميذة	217	25.779	9.120		
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	**تلميذ**	219	56.525	14.249	2.467	**دالة عند 0.05**
	تلميذة	217	53.217	13.747		
مجموع	**تلميذ**	219	117.571	27.527	1.810	**غير دالة**
	تلميذة	217	112.885	26.527		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (**50**) وعند مستوى دلالة (**05,0**) = **1,96**

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (**50**) وعند مستوى دلالة (**01.0**) = **2.00**

يتضح من الجدول (**29**) أن قيمة "**ت**" المحسوبة أقل من قيمة "**ت**" **الجدولية** في بعد "**صعوبات ترجع إلى أداء المعلم**" والدرجة الكلية للإستبانة ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا البعد تعزى لمتغير جنس الطالب ، بينما قيمة "**ت**" المحسوبة أكبر من قيمة "**ت**" الجدولية في البعدين: الأول" **صعوبات ترجع إلى التلميذ**" ، **والثالث**"**صعوبات ترجع إلى النص**" ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذين البعدين تعزى لمتغير جنس الطالب وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والتأكد من صحة الفرضية الأولى :-

دلت نتائج السؤال البحثي الرابع على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الثاني للإستبانة "**صعوبات ترجع إلى المعلم** " تعزى إلى متغير جنس الطالب بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في البعدين الأول "**صعوبات ترجع إلى التلميذ**" ، والثالث "**صعوبات ترجع إلى النصوص المقررة**" تعزى لمتغير الجنس ، وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ الذكور .

وهذه النتيجة تأتى خلافاً للفرضية الأولى من فرضيات هذه الدراسة ، التي نصت على عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس بين الطلاب والطالبات ، كما عكست هذه النتائج وجهة نظر الطلبة تجاه المعلم ، حيث لم تكن هناك فروق بين وجهتي نظر كل من الطلاب والطالبات في هذا البعد ، **ويرى الباحث** أن هذه النتيجة تدل على ما ذهب إليه كثير من التربويين أن الحفظ إنما هو عملية تتعلق بالتلميذ بالدرجة الأولى ، وأن دور المعلم فيه يقتصر على شرح النصوص الأدبية وتوضيحها ، و توجيه التلاميذ و إرشادهم نحو أفضل الطرق للحفظ .

أما بالنسبة للصعوبات التي ترجع إلى النص الأدبي والتلميذ فقد دلت النتائج على وجود فـروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر كل من الطلاب والطالبات ، وقد كانت الفروق لصالح الطلاب الذكور، حيث اتضح أن الطلاب يجدون صعوبة أكبر من الطالبات في حفظ النصوص الأدبية ، **ويعزو الباحث** ذلك إلى اختلاف اهتمامات كل منهم ، فالطلاب الذكور يعايشون وضعاً اجتماعياً واقتصادياً ، وسياسـياً وأمنياً ، لا يسهم في مساعدتهم على الدراسة بشكل عام ، وعلى الحفظ بشكل خاص ، وهـم يواجهـون هذه الأوضاع بشكل مباشر ومتواصل ، وذلك بخلاف الطالبات اللاتي لا يواجهن هذه الأوضاع بـشكل مباشر ، ولا يعانين ما يعانيه الطلاب الذكور - مما سبق ذكره من أوضاع مختلفة- أثرت بشكل كبيـر على تحصيلهم العلمي ، والفكري والثقافي كما أن قدرة الطالبات على المراجعـة والإطـلاع ، وكـذلك الحفظ والاسترجاع أكبر منها عند الطلاب الذكور ، هذا ما دلت عليه الكثير من الدراسات التربوية.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الثانية:

نص السؤال الخامس على :- **هل توجد فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة (0.05 μ_3) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبيـة تعـزى لمتغيـر مؤهـل المعلـم (دبلـوم، بكالوريوس) ؟**

وللإجابة على هذا السؤال قـام الباحـث باسـتخدام الأسـلوب الإحـصائي **Mann-Whitney**"

$$\text{يو}_1 = \text{ن}_1 \times \text{ن}_2 + \frac{\text{ن}_1(\text{ن}_1 + 1)}{2} - \text{مج ت}_1$$

$$\text{يو}_2 = \text{ن}_1 \times \text{ن}_2 + \frac{\text{ن}_2(\text{ن}_2 + 1)}{2} - \text{مج ت}_2$$

حيث:

مج ت١ = مجموع الرتب للمتغير الأول

مج ت ٢ = مجموع الرتب للمتغير الثاني

جدول (30)

متوسطات الرتب ومجموعها **وقيمة "u" لاستبانة صعوبات حفظ النصوص الأدبية للصف التاسع الأساسي تعزى لمتغير المؤهل**

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U""	قيمة Z""	مستوى الدلالة
أولا: صعوبات ترجع إلى المعلم	دبلوم	8	20.438	163.500	127.5	-1.231	غير دالة إحصائيا
	بكالوريوس	44	27.602	1214.500			
	المجموع	52					
ثانيا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	دبلوم	8	26.750	214.000	174	-0.051	غير دالة إحصائيا
	بكالوريوس	44	26.455	1164.000			
	المجموع	52					
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النص	دبلوم	8	23.125	185.000	149	-0.686	غير دالة إحصائيا
	بكالوريوس	44	27.114	1193.000			
	المجموع	52					
مجموع	دبلوم	8	22.063	176.500	140.5	-0.901	غير دالة إحصائيا
	بكالوريوس	44	27.307	1201.500			
	المجموع	52					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الإستبانة تعزى لمتغير المؤهل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والتأكد من صحة الفرضية الثانية :

يتضح من نتائج السؤال البحثي الخامس في هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الإستبانة تعزى لمتغير مؤهل المعلم (دبلوم ،بكالوريوس).

وتتفق هذه النتيجة مع الفرضية الثانية من فرضيات هذه الدراسة ، والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مؤهل المعلم .

ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع المعلمين يواجهون نفس المشكلة وهي التلميذ والنص الأدبي فهو نفس الموقف التعليمي ، مع تغير في أداء المعلم وطريقة تدريسه ، وأسلوبه ووسائله ، والنتيجة النهائية واحدة ، لا يوجد ما يلزم التلميذ بالحفظ سوى تلك الدرجة القليلة المخصصة للحفظ ، والتي من وجهة نظر التلميذ لا تشجعه على الحفظ ، بل ولا تستحق عناء الحفظ .

كما أن الحفظ هو موضوع يتعلق بالتلميذ أكثر منه بالمعلم ، فهو ليس كالشرح أو التوضيح تتدخل فيه درجة كفاءة المعلم وخبرته ، بل هو متعلق بالدرجة الأولى بقدرة التلميذ ورغبته بالحفظ ، وهذا ما أكدته نتائج الأسئلة السابقة في هذه الدراسة .

نتائج السؤال السادس ومناقشتها والتأكد من صحة الفرضية الثالثة:

وينص على :- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (μ^3 0.05) في مستوى صعوبات حفظ النصوص الأدبية تعزي لمتغير خبرة المعلم؟**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي **One Way ANOVA** .

جدول (31)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الخبرة (ن =52)

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
أولا: صعوبات ترجع إلى المعلم	بين المجموعات	243.223	2.000	121.612	1.215	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	4905.450	49.000	100.111		
	المجموع	5148.673	51.000			
ثانيا: صعوبات ترجع إلى التلميذ	بين المجموعات	7.392	2.000	3.696	0.079	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	2300.685	49.000	46.953		
	المجموع	2308.077	51.000			
ثالثا: صعوبات ترجع إلى النصوع	بين المجموعات	259.533	2.000	129.767	1.221	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	5208.390	49.000	106.294		
	المجموع	5467.923	51.000			
مجموع	بين المجموعات	779.175	2.000	389.588	0.973	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	19609.805	49.000	400.200		
	المجموع	20388.981	51.000			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (51-2) وعند مستوى دلالة (0.05) =3.18

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (51-2) وعند مستوى دلالة (0.01) =5.06

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "**ف**" **المحسوبة** أقل من قيمة "**ف**" **الجدولية** عند مستوى دلالة (**0.05** μ^3) في جميع الأبعاد ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأبعاد تعزى لمتغير الخبرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والتأكد من صحة الفرضية الثالثة :

دلت نتائج السؤال البحثي السادس من هذه الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الإستبانة تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم .

فقد قام الباحث بتقسيمها إلى أربع مجموعات :-

1- من **1**-**5** سنوات .

2- من **6**-**10** سنوات .

3- أكثر من **10** سنوات .

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع الفرضية الثالثة من فرضيات هذه الدراسة والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة .

ويرى الباحث أن هذه النتيجة أيضاً تضعنا أمام ما ذكرناه سابقاً بأن موضوع الحفظ متعلق بالتلميذ ، والنص الأدبي أكثر منه بالمعلم ، فلا المؤهل العلمي أو التربوي للمعلم ، ولا سنوات خبرته في حقل التدريس قادرة على إجبار التلميذ على الحفظ ، فالمشكلة تبدأ عند التلميذ وتنتهي عنده .

واتفاق المعلمين جدداً وقدامى على وجود تلك الصعوبات عند التلاميذ يدل على تجذر تلك المشكلة عندهم .

الفصـــل الســـادس

توصيـــات الدراســـة، ومقترحـــاتهـــا

توصيـــات الـــدراســـة

في ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة ، والتي كشفت عن وجود صعوبات في حفــظ النـــصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي ، يرى الباحث وجوب تقديم بعضاً من التوصـــيات والمقترحـــات التي تساعد وتسهم في التغلب على تلك الصعوبات التي بينتها نتائج الدراسة.

وقد كانت التوصيات كالتالي :-

أولاً/ توصيات خاصة بالمعلم :-

- عمل دورات خاصة للمعلمين وإصدار النشرات التي تبين لهم أهمية الحفظ وتعـــرفهم بـــأهم أساليبه واستراتيجياته ، وكيفية تدريب التلاميذ على الحفظ وفقاً لهذه الاستراتيجيات .
- زيادة التعزيز للطالب لحثه وتشجيعه على الحفظ وذلك من خلال رفع العلامـــة المخصـــصة للحفظ ، وتشجيع التلاميذ وإثابتهم بما يعمل على زيادة إقبال التلاميذ على الحفظ ويحببهم فيه.
- ضرورة إلمام المعلم بالطرق والأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس النـــصوص الأدبية ، وكذلك توضيح الأهداف المراد تحقيقها من النصوص ، وبيان أهمية النص وربطـــه بالبيئة المحيطة بالتلميذ ، مما يساعده على الحفظ بدرجة كبيرة نتيجة هذا الربط .

- تخفيف أعباء المعلم ، وذلك بتقليل عدد الحصص المكلف بها ، والأعمال الإدارية الملقاة على عاتقه ، كذلك تقليل أعداد الطلبة في الفصل الواحد ، فذلك يوفر الوقت والجهد ، ويوفر للمعلم فرصة أفضل لإعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة ، ومتابعة تلاميذه وحفظهم .

ثانياً / توصيات خاصة بالتلميذ :-

- حث الطلبة على زيارة المكتبات ، وذلك من خلال تكليفهم بأعمال وأبحاث عن بعض الموضوعات المتعلقة بالموضوعات الواردة في النصوص المقررة أو الكتاب والشعراء العرب والمسلمين .

- توجيه دعوة إلى أولياء الأمور بضرورة الاهتمام بموضوع الحفظ وحث أبنائهم باستمرار عليه ،ولا نقصد هنا موضوع حفظ النصوص بشكل خاص ، بل جميع أشكال الحفظ وموضوعاته ابتداءً بحفظ القرآن الكريم والحديث الشريف لما لهذا الموضوع من أهمية دينية ودنيوية ، وكذلك حفظ القواعد النحوية والجداول الرياضية وغيرها ، فالحفظ يعتمد على التدريب المستمر للذاكرة لزيادة القدرة على الحفظ والاسترجاع .

- أن يترك المجال للتلاميذ لاختيار ما يودون حفظه من النصوص ، ويكتفي المعلم بإلزام التلاميذ بحفظ قدر محدود من النص يختاره التلميذ حسبما يريد.
- توفير الوسائل التعليمية المساعدة على الحفظ (أجهزة سمعية ، بصرية ، وغيرها) لتساعد التلاميذ على سرعة الحفظ .

ثالثاً / توصيات خاصة بالنصوص الأدبية :-

- ضرورة إعادة النظر في العديد من النصوص الأدبية المقررة على طلبة الصف التاسع ، بما يتناسب مع مستواهم العقلي والفكري ، ويتوافق مع حاجاتهم النفسية والإجتماعية .
- اتباع النصوص المقررة بالشرح الوافي الذي يساعد التلميذ على الفهم وبالتالي ييسر له الحفظ .
- التنويع في النصوص المقررة بحيث تشمل نصوصاً من القرآن الكريم والسنة المشرفة إلى جانب النصوص الشعرية والنثرية ، كذلك بفضل أن تكون هذه النصوص الشعرية والنثرية من عصور أدبية مختلفة و من بيئات منوعة .
- ضرورة انسجام النصوص مع بعضها البعض من جهة ، وتكاملها مع فروع اللغة العربية من جهة ثانية ، بما يخدم المنهاج ويثريه .

مقترحات الدراسة

استكمالاً لمجال هذه الدراسة وإتماماً لعناصر البحث العلمي الهادف ، فـإن الباحـث يقتـرح علـى المهتمين بالبحث في هذا المجال **ما يلي** :-

1- إجراء دراسات مماثلة في هذا الموضوع في مناطق أخري وعلى مستويات مختلفة.

2- إجراء دراسات عملية في موضوع الحفظ ، وأهميته وأهم طرائقه .

3- إجراء دراسة عن أثر التعزيز على التلاميذ في تشجيعهم على الحفظ في جميع المواد الدراسية.

4- إجراء دراسات أخرى تتناول صعوبات حفظ مواد أخرى ، كالجـــداول الرياضـــية ، والقواعـــد النحوية ، والمعادلات الكيميائية والقوانين الرياضية والفيزيائية وغيرها .

مـــراجع الـــدراســـة

مراجع الدراسة

- **القرآن الكريم**
- إبراهيم ، زكريا (1999) : " **طرق تدريس اللغة العربية** " ، دار المعرفة الجامعية : القـــاهرة – مصر .
- إبراهيم ، عبد العليم (1980) : " **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** " ، الطبعة الـــسابعة، دار المعارف بمصر .
- ابن خلدون، عبد الرحمن (ب، ت): "**مقدمة ابن خلدون، الجزء الثالث**" ، الطبعة الثالثة، دار نهضة مصر للطبع والنشر
- ابن فارس، أحمد (ب، ت):" **الصاحبي**"، تحقيق السيد أحمد صقر، دار أحياء الكتب العربية.
- أبو زيد، موسى علي أحمد (1989): "**مدى تحصيل الصور البلاغية في التعبير الكتـــابي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعـــة الأردنية، الأردن.
- ابن منظور ، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1990) : " **لـــسان العـــرب** " ، الجـــزء التاسع ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ودار صادر : بيروت .

- أبو مرق ، جمال (2001) : " **العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمقغرافية لـدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل**" ، مجلـة البحـوث والدراسـات التربويـة الفلسطينية العدد (5) .
- أبو مغالى ، سميح (1999) : " **الأسـاليب الحديثـة لتـدريس اللغـة العربيـة** " ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .
- أحمد ، محمد عبد القادر (1997) : " **معوقات حفظ طلاب الـصف الأول الثـانوي للنـصوص الأدبية في مدارس البحرين أسبابه وعلاجه** " ، مجلة الخليج العربي ، العـدد (61) ، جامعـة البحرين .
- أحمد ،محمد عبد القادر (1979) : " طرق تدريس اللغة العربية : ، الطبعة الـسادسة ، مكتبـة النهضة المصرية : القاهرة .
- الأغا ، إحسان والأستاذ ، محمـود (1999) : "**تـصميم البحـث التربـوي النظريـة والتطبيق**" ، الطبعة الأولى ، مطبع الرنتيسي .
- إسماعيل ، زكريا (1990) : " **التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلـة الإبتدائيـة فـي المملكة العربية السعودية** " ، المجلة العربية للبحوث التربوية (10) ، المنظمة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم .
- الأنصاري ، سامية عادل (1980) : " **الصعوبات التي تواجـه معلمـي العلـوم فـي المرحلة المتوسطة بالكويت وطرق معالجتها** " رسالة ماجيستر غير منشورة ، القـاهرة ، جامعة عين شمس .
- البجة ، عبد الفتاح حسن (1999) : " **أصول تـدريس اللغـة العربيـة بـين النظريـة والممارسة** " ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع : عمان – الأردن.
- البور سعيدي، سالم بن سبيت الله ربيع (1998):" **الأخطاء النحوية الشائعة في التعبيـر الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- بوشوك ، المصطفي بن عبد الله (1994) : " **تعلم العربيـة ، آدابهـا ، الـصعوبات ، والأهداف والوسائل التعليمية ، ومعايير التقييم** " ، المجلة العربية للتربية 14- (2)
- حكيم ، رابية إبراهيم (ب ت) : " **صعوبات التعلم**" ، بحث منشور : جدة _ السعودية .

- حيدر ، عبد اللطيف حسين (1991) : " **أسباب عزوف الطلاب المتقدمين للدراسة بكلية التربية بتعز عن الالتحاق بقسم الفيزياء** " ، حولية كلية التربية ، السنة (9) ، العدد (9) ، قطر : الدوحة .
- خاطر ، محمد وآخرون (1981) : " **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**" ، الطبعة الثانية ، دار المعرفة : القاهرة .
- الخطيب ، جمال والحديدي ،منى (1998) : "**التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة** " ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع : عمان الأردن .
- الدروايش ، محمود أحمد أبو كتة (1997) : " **فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية** " ، الطبعة الثانية، جامعة بيت لحم .
- الربيعي ، جمعة (1989) : " **صعوبات تدريس القواعد العربية من وجهة نظر مدرسي وطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية والمقترحات الخاصة للتغلب عليها**" ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم / دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية (ملخص الدراسة) .
- الروسان ، فاروق (2001) : " **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة** " الطبعة الخامسة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
- الزراد ، فيصل محمد (1991) : " **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة : دراسة مسحية – تربوية – نفسية** " ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، رسالة الخليج العربي ، العدد (38) .
- الزراد ، فيصل محمد (1997) : " **التخلف الدراسي وصعوبات التعلم التشخيصي** " ، الطبعة الثانية ، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع : بيروت – لبنان .
- زقوت ، محمد شحادة (1997) : " **المرشد في تدريس اللغة العربية** " ، الطبعة الأولى ، الجامعة الإسلامية : غزة .
- زقوت ، محمد شحادة (1999) : " **المرشد في تدريس اللغة العربية** " ، الطبعة الثانية ، الجامعة الإسلامية : غزة .
- الزهراني ، حناس سفر (2002) : " **التعبير أنواعه وطرق تدريسه** " بحث منشور ، مركز الإشراف التربوي ، السعودية .

- الزيات ، فتحي مصطفي (1986):" **أثر التكرار في مستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر**" ، رسالة الخليج العربي، العدد 18.
- الزيات ، فتحي مصطفي (1998) : " **صعوبات التعلم الأسس النظرية، التشخيصية والعلاجية** " ، الطبعة الأولى ، دار الناشر للجامعات : مصر .
- الزيات ، فتحي مصطفي (2002): " **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات تعلم** " الطبعة الأولى ، دار الناشر للجامعات : مصر .
- سالم ، مصطفى ولافي ، سعيد (1998) : " **تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدارس مدينة رفح الإعدادية بمحافظة شمال سيناء** " ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (50) .
- السرطاوي ، زيدان أحمد (1995) : " **خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم** " ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (73) .
- السرطاوي ، عبد العزيز وأبو جودة ، وائل (2000) : " **اضطرابات اللغة الكلام** " ، الطبعة الأولى : الرياض – السعودية .
- سمك ، محمد صالح (1979) : " **فن التدريس للتربية اللغوية** " مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .
- السويدي، وضحى (1992):" **العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة**"، مجلة التربية المعاصرة، العدد 22، السنة (9)، القاهرة.
- السيد ، محمود أحمد (1980) : " **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** " ، الجزء الأول الطبعة الأولى ، دار العودة : بيروت .
- السيد، محمود (ب، ت):" **في قضايا اللغة التربوية**" ، الكويت، وكالة المطبوعات.
- السيقلي ، رجاء محمود (2001) : " **برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة .
- شحاته ، حسن (1996) : " **أساسيات التدريس الفعال** " ، الطبعة الأولى ، القاهرة : مصر .

- الشافعي ، أمل عطية (1999) : " **الإملاء المبسط –أهميتــه ومهارتــه وقواعــده** " ، عمان – الأردن .
- شحاته ، حسن (1993) : " **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** " ، الطبعة الثانية ، الدار المصرية اللبنانية : مصر .
- شحاته ، حسن (1995) : " **ضعف التلاميذ في النحو العربي أسبابه وطــرق علاجــه** " مجلة آفاق تربوية ، العدد (7) .
- الشريف، محمد (1992): "**علاقة السعة العقلية بالتحصيل في الجغرافيا لتلاميذ المرحلة المتوسطة**" رسالة الخليج العربي، العدد (٤٤)، السنة (13). الرياض.
- الشوملي ، على موسى (1993):" **ضعف الطلاب في الإملاء من الــصف الثالــث إلــى السادس وطرق العلاج** " ، مجلة دراسات ، المجد (22) العــدد (3) ، كليــة العلــوم ، جامعة العلوم والتكنولوجيا : اربد – عمان .
- صالح ، ماجدة محمود : " **صعوبات قراءة الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانيــة مــن التعليم الأساسي دراسة تشخيصية** "، رسالة ماجيستر غير منشورة ، كليــة التربيــة ، جامعة الإسكندرية .
- طبليه ، نادية وأبو نيان ، إبراهيم (2002) : " **صعوبات التعلم دليل الوالدين في البيــت والمدرسة** "، الطبعة الأولى ، أكاديمية التربية الخاصة : الرياض – السعودية.
- طمليه (1990) : " **تعلم الإملاء والكتابة** " ، معهد التربية ، الأنروا ، 2000 .
- عامر ، فخر الدين (1992) : " **طرق التــدريس الخاصــة باللغــة العربيــة والتربيــة الإسلامية** "، الطبعة الأولى ، منشورات جامعة الفاتح : ليبيا .
- عايش ، آمنة محمود (2003) : " **صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربيــة في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها** " ، رسالة ماجيستر غير منــشورة ، غزة الجامعة الإسلامية.
- عبد الرحيم ، محمود عبد القادر علي (1979) : " **تربية الطفــل المعــوق ، دراســات نفسية تربوية للأطفال غير العاديين** " ، القاهرة ، دار الشباب للطباعة .
- عبد الرحيم ، أنور ، وفخرو ، حصة عبــد الــرحمن (1992) ، "**صــعوبات الــتعلم ، والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الإبتدائيــة بدولــة قطــر** "،

ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الإبتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج ، المجلد (2) للدراسات والبحوث ، جامعة قطر .

- عبد العال، عبد العاطي محمد (1987): " **القراءة الحرة في المرحلة المتوسطة، دراسة ميدانية، تحليلية مقارنة لتقويم تدريسها في المرحلة المتوسطة خلال الأعوام "1975 – 1976 / 78 - 79**" ، مركز بحوث المناهج، الكويت.
- عبد العال ، عبد المنعم سيد (ب ت) : " **طرق تدريس اللغة العربية** " ، مكتبة غريب القاهرة – مصر .
- عبد المنعم ، منصور أحمد (1989) : " **تقويم صعوبات تعلم الجغرافيا المرتبطة بمهارات قراءة الخرائط في المدرسة الثانوية : دراسة تشخيصية** " ، جامعة الزقازيق ،مجلة دراسات تربوية ، المجلد (4) ، الجزء (19) : مصر .
- عبد الهادي ، نبيل ونصر الله ، عمر وشقير ، سمير (2000) : " **بطء التعلم وصعوباته** " ، الطبعة الأولى ، دار وائل للطباعة والنشر : عمان – الأردن .
- عبيد ، ماجدة السيد (2000) : " **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** " ، الطبعة الأولى ، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
- عبيد ، ماجدة السيد (2001) : " **مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجيات الخاصة** " ، الطبعة الأولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
- عثمان ، سيد أحمد (1990) : " **صعوبات تعلم** " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- عدس ، محمد عبد الرحيم (1998) : " **صعوبات تعلم** " ، ط1 ، الأردن : عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر .
- العدل ، عادل أحمد (1998) : " **دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية** "، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (22) ، الجزء الثالث ، مكتبة زهراء الشرق : مصر .
- العدل ، عادل محمد (1992) : " **فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على صعوبات التعلم في مادة الكيمياء للصف الثاني الإعدادي** " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (19) ، الجزء (1) ، القاهرة

- العزة ، سعيد حسني (2002) : " **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة** "، الطبعة الأولى ، الدار الأولى ، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
- العزة ، سعيد حسني (2002) : " **صعوبات تعلم – المفهوم والتشخيص والأسباب** " ، الطبعة الأولى ، الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
- عطا ، إبراهيم محمد (1986) : " **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية** " ، الطبعة الأولى ، الجزء الثاني ، مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .
- عطية الله، أحمد (1986): "**الذاكرة والنسيان**" ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- عفانة ، عزو إسماعيل (1996) "التكوين العاملي لصعوبات التفكير في حل المسائل الرياضية لدى طلبة الصفين الثاني والثالث الثانويين العلميين بغزة " مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، السنة الرابعة ، العدد الثامن ، جامعة الأزهر – غزة .
- عفانة ، عزو إسماعيل (1996) : " **التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة – إجراءات تطبيقية على الطفل الفلسطيني** " ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- عفانة ، عزو إسماعيل (1997) : " **الإحصاء التربوي الوصفي** " ، الجزء الأول ، الطبعة الأولى ، مطبعة المقداد : غزة .
- العلى ، فيصل حسين (1998) : " **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية** " ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
- فضل الله ، محمد رجب (1998) : " **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** " ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب .
- الفوري ، سعاد بنت مبارك (2003) : " **برنامج معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى في مدارس التعلية الأساسي ودور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم** " ، بحث منشور : مسقط – عمان .
- القاسم ، جمال مثقال (2000) : " **أساسيات صعوبات التعلم** " ، الطبعة الأولى ، دار الصفاء للنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
- قباوة ، فخر الدين (1999) : " **المهارات الغوية وعروبة اللسان** " ، دار الفكر المعاصر : بيروت – لبنان .
- القيسي، إبراهيم أحمد عبد ربه (1988) : " **الأخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية**

على مستوى الإملاء في التعبير الكتابي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- اللقاني ، أحمد والجمل ، على (1999) : " **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** " ، الطبعة الثانية ، عالم الكتب : القاهرة .
- منسي ، حسن (1999) : " **مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في المرحلة الأساسية الأولى** " مجلة المعلم الطالب (2) .
- المذجحي ، أحمد (2000) : " **صعوبات استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة** " ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، يناير ، العدد (62) .
- الناقة ، صلاح أحمد (2000) : " **صعوبات تعلم الكيمياء لدى طلبة كلية العلوم بالجامعة الإسلامية بغزة** " ، رسالة ماجيستر غير منشورة ، غزة : الجامعة الإسلامية .
- النجار ، فاطمة (1994) : "**الموجه في الإملاء** " ، دار البيات العربي : جدة – السعودية .
- نصر ، وجيه حسين (1992) : " **دراسة تشخيصية لصعوبات التعلم في مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية** " ، رسالة ماجيستر غير منشورة ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية .
- الهاشمي ، عابد توفيق (1983) : " **الموجه العملي لمدرس اللغة العربية** " ، الطبعة الثالثة ، مؤسسة الرسالة : بيروت .
- يحيى ، خولة (1999) : " **الفروق بين مفهوم الذات بين مجموعات الطلبة المضطربين انفعالياً وذوي صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً إعاقة بسيطة والعاديين** "، مجلة دراسات ، المجلد (26) العدد (2) .

المراجع الأجنبية

-Kail, R. (1992)," **processing speed, speech, rate, and memory child, Development" ,** vol. 28, No, 5, p, 889 – 903.
-N.C Gilly, K (1989), **"how children choose a many serial recall strategies, child development"** , vol 60, No, 1, p. 172.

ملاحق الدراسة

ملحق (1)

قائمة بأسماء المدارس الإعدادية بمحافظة غزة وأعداد طلاب وطالبات الصف التاسع والشعب والمعلمين

مسلسل	اسم المدرسة	عدد طلاب التاسع	عدد الشعب	عدد مدرسي التاسع
-1	ذكور الزيتون الإعدادية للاجئين	347	7	4
-2	ذكور الفلاح الإعدادية للاجئين	262	6	4
-3	ذكور الشجاعية الإعدادية للاجئين	356	8	5
-4	ذكور غزة الجديدة الإعدادية للاجئين	430	9	5
-5	ذكور الرمال الإعدادية للاجئين	381	8	5
-6	ذكور صلاح الدين الإعدادية للاجئين	178	4	3
المجموع	عدد مدارس الذكور =6	1954	42	26
	الطـــــــالبـــــــــات			
-7	بنات غزة الإعدادية للاجئين	477	10	6
-8	بنات الزيتون الإعدادية للاجئين	250	6	3
-9	بنات الرمال الإعدادية للاجئين	323	7	4
-10	بنات الشاطئ الإعدادية (أ) للاجئين	281	6	4

-11	بنات الشاطئ الإعدادية (ب) للاجئين	**403**	**9**	**6**
-12	بنات المأمونية الإعدادية للاجئين	**204**	**5**	**3**
المجموع	**عدد مدارس البنات = 6**	**1938**	**43**	**26**
المجموع الكلي	**12 مدرسة**	**3892**	**85**	**52**

ملحق (2)

سؤال مفتوح للمعلمين حول صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة .

أخي المعلم / أختي المعلمة : **السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

يقوم الباحث بإجراء بحث تربوي ، لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، وهذا البحث يهدف إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ لدى حفظهم للنصوص الأدبية المقررة وذلك من وجهة نظركم .

لذلك أضع أمامكم سؤالاً مفتوحاً ، آملاً أن تجيبوا عليه بكل دقة وموضوعية ، وذلك خدمة للبحث العلمي ، ورغبة في التعرف على تلك الصعوبات من أجل العمل على تذليلها .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

- ما أهم الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصف التاسع عند حفظهم للنصوص الأدبية المقررة ، من وجهة نظرك كمعلم ؟؟

أولاً / صعوبات ترجع إلى المعلم :

.....

.....

ثانياً / صعوبات ترجع إلى التلميذ :

.....

.....

ثالثاً / صعوبات ترجع إلى النص المقرر:

.....

.....

رابعاً / صعوبات أخرى :

.....

.....

.....

ملحق (3)

سؤال مفتوح للتلاميذ حول صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة .

عزيزي التلميذ / ة : **السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

يقوم الباحث بإجراء بحث تربوي ، لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، وهذا البحث يهدف إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجهك لدى حفظك للنصوص الأدبية المقررة وذلك من وجهة نظرك .

لذلك أضع أمامكم سؤالاً مفتوحاً ، آملاً أن تجيبوا عليه بكل دقة وموضوعية ، وذلك خدمة للبحث العلمي ، ورغبة في التعرف على تلك الصعوبات من أجل العمل على تذليلها

شاكرين لكم حسن تعاونكم

- ما أهم الصعوبات التي تواجهها عند حفظك للنصوص الأدبية المقررة ؟؟

أولاً / صعوبات ترجع إلى المعلم :

.....

.....

ثانياً / صعوبات ترجع إلى التلميذ :

.....

.....

ثالثاً / صعوبات ترجع إلى النص المقرر:

.....

.....

رابعاً / صعوبات أخرى :

.....

.....

.....

.....

ملحق (4)

استبانة المعلم

الأخوة معلمي ومعلمات اللغة العربية المحترمين ،،،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الإستبانة التي بين يديك وضعت للتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه طلبة الصف التاسع الأساسي عند حفظهم للنصوص الأدبية المقررة .

المطلوب منك : وضع علامة (**X**) في العمود المناسب مقابل كل عبارة والذي يمثل وجهة نظـــرك الحقيقية تجاهها ٠

تذكر أن هذه الإستبانة وضعت من أجل **<u>البحث العلمي فقـــط</u>** لذلك يرجى توخي الدقة والموضوعية عند إجابتك عليها .

ليس مطلوباً منك كتابة اسمك على هذه الإستبانة .

الرجاء تعبئة البيانات التالية :

معلم : ☐

معلمة : ☐

المؤهل العلمي : _____ **المؤهل التربوي :** _____

سنوات الخبرة في مجال التدريس الإعدادي : _____

شاكرين لكم حسن تعاونكم ، ، ،

البـــاحث

الصعوبة	درجة توافرها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً\ صعوبات ترجع إلى المعلم:-					
كثرة أعباء المعلم (عدد الحصص ،الأعمال الإدارية ،...إلخ)، تعوق متابعته لحفظ التلاميذ .					
الأساليب التي يستخدمها المعلم في عرضه للنص الأدبي قليلة وغير منوعة .					
اهتمام المعلم بحصة النصوص أقل منه بالفروع الأخرى .					
قلة اهتمام المعلم بإرشاد التلاميذ إلى أفضل الطرق للحفظ .					
قدرة المعلم على تحديد الأهداف من النصوص قليلة .					
عدم اقتناع المعلم بأهمية الحفظ .					
عدم اهتمام المعلم بتوضيح أهداف النص المقرر لتلاميذه .					
عدم اهتمام المعلم بإثراء النص المقرر .					
قلة إلمام المعلم بطرق التدريس الخاصة بتدريس النصوص الأدبية .					
عدم تضمين الاختبارات أسئلة تقيس الحفظ .					
كثرة النصوص المطلوب حفظها في الخطة الدراسية .					

عدم قدرة المعلم على توضيح بعض الصور الجمالية الصعبة لتلاميذه .					
عدم قدرة المعلم على استثارة التلاميذ نحو موضوع النص المقرر بشكل جيد .					
شعور المعلم بالملل أثناء تدريسه النصوص الأدبية .					
عدم ربط المعلم بين النصوص المقررة وفروع اللغة العربية الأخرى .					
قلة استخدام المعلم للتعزيز من أجل تشجيع التلاميذ على حفظ النصوص المقررة .					
ثانيا\ صعوبات ترجع إلى التلميذ :-					
عدم اهتمام التلاميذ بالحفظ .					
استهانة التلاميذ بالدرجة المخصصة لحفظ النص غيباً .					
فقدان الحماس لدى بعض التلاميذ لحفظ النصوص المقررة .					
عدم قدرة التلميذ على الاستظهار شفوياً .					
ضعف الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ .					
قلة إقبال التلاميذ على المطالعة الحرة أو الرجوع إلى المصادر لإثراء النص الأدبي المقرر .					
قلة امتلاك التلاميذ للمهارات الخاصة بالقراءة الجهرية عموماً .					
ضعف امتلاك التلاميذ لمهارات إلقاء الشعر خاصة .					
شعور التلميذ بالخجل يجعله لا يستطيع التركيز أثناء عملية التسميع .					
مستوى التلاميذ العقلي يجعل من الصعب عليهم حفظ النصوص الأدبية .					
عدم متابعة الأهل وتوجيههم نحو حفظ النصوص الأدبية .					
ثالثاً / صعوبات ترجع إلى النص :-					
عدم مناسبة عدد الحصص المخصصة لحجم النصوص المقررة.					
حشو النصوص الأدبية بالتكرار غير الضروري .					
لا تعمل النصوص الأدبية على ربط التلاميذ بالتراث والمعاصرة في الأدب .					
ازدحام النص بالمفردات الصعبة والغريبة يجعل حفظه صعباً.					
لاتحقق النصوص المقررة البناء الفكري واللغوي للتلميذ .					
لا تنسجم النصوص المقررة مع ميول التلاميذ واحتياجاتهم .					
النصوص المقررة لاتهتم بتنمية مهارات التفكير العليا (التحليل التركيب ، التقويم) .					

لاتهتم النصوص المقررة بتنمية قدرة التلاميذ على الاستخدام الوظيفي للغة .					
لا تساعد النصوص المقررة على اكتشاف مواهب التلاميذ وتنميتها .					
لاتراعي النصوص المقررة الفروق الفردية بين التلاميذ .					
النصوص المقررة لا ترتبط بواقع التلاميذ وحياتهم وبيئتهم .					
عدم قدرة النصوص المقررة على تنمية روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ .					
حجم النص يحد من قدرة التلاميذ على حفظه .					
تدريس النصوص يأخذ شكلاً اختبارياً وليس شكلاً تعليمياً .					
الكتاب المقرر لا يعرض النص بطريقة مناسبة وواضحة (في التقديم وفي الشرح) .					
الحصص المخصصة لفرع النصوص غير كافية للشرح ومتابعة الحفظ .					

ملحق (5)

استبانة التلميذ

عزيزي التلميذ / ة ،،،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الإستبانة التي بين يديك وضعت للتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه طلبة الصف التاسع الأساسي عند حفظهم للنصوص الأدبية المقررة .

المطلوب منك : وضع علامة (**X**) في العمود المناسب مقابل كل عبارة والذي يمثل وجهة نظـــرك الحقيقية تجاهها ٠

تذكر أن هذه الإستبانة وضعت من أجل **<u>البحث العلمي فقـــط</u>** لذلك يرجى توخي الدقة والموضوعية عند إجابتك عليها .

ليس مطلوباً منك كتابة اسمك على هذه الإستبانة .

تلميذ ☐

تلميذة ☐

شاكرين لكم حسن تعاونكم ، ، ،

البـــاحث

الصعوبة	درجة توافرها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاًا صعوبات ترجع إلى التلميذ :-					
أجد صعوبة في قراءة النص الأدبي .					
أجد صعوبة في فهم النص الأدبي .					
أشعر بالملل عند محاولة حفظ النصوص الأدبية .					
وقوعي في الأخطاء النحوية يعيق حفظي للنصوص الأدبية .					
قدرتي على الربط بين أجزاء النص محدودة .					
لا أمتلك القدرة على القراءة الجهرية السليمة للنص الأدبي .					

حفظ النصوص الأدبية غير مهم .					
لا يوجد لدي الوقت الكافي للحفظ .					
لا يوجد في النصوص المقررة ما يشجعني على الحفظ .					
قلة قدرتي على تذوق النص الأدبي أو الإحساس بالجمال الموجود فيه .					
عدم توفر الجو الملائم الذي يساعدني على الحفظ .					
الدرجة المخصصة للحفظ لا تشجع على الحفظ .					
قلة الحوافز التي تشجعني على حفظ النصوص الأدبية .					
قدرتي على التركيز أثناء تسميع النص محدودة .					
ثانياً/ صعوبات ترجع إلى أداء المعلم :-					
طريقة شرح المعلم للنص الأدبي غير مشوقة وغير ممتعة .					
المعلم لا يشجعنا على حفظ النصوص الأدبية المقررة .					
المعلم لا يرشدنا إلى أفضل الطرق الملائمة للحفظ .					
عدم استخدام المعلم للطريقة الملائمة في تدريس النصوص الأدبية المقررة.					
قلة العناية بجانب الحفظ عند تقويم الطلاب .					
قلة اهتمام المعلم بتوضيح الهدف من النص المقرر .					
لا يستعين المعلم بأمثلة ونماذج من التراث لتوضيح وشرح النص الأدبي .					
لا يستعين المعلم بالوسائل التوضيحية المناسبة عند عرضه للنص الأدبي .					
قلة عناية المعلم بمتابعة حفظ التلاميذ .					
عدم توافر الوسائل التعليمية المعينة على الحفظ (التسجيلات الصوتية ، البطاقات ...إلخ).					
المعلم لا يوضح الصور الجمالية الموجودة في النص الأدبي .					
ثالثاً/ صعوبات ترجع إلى النص :-					
قلة اهتمام النصوص بتعريفنا بميراث أمتنا الحضاري والثقافي .					
النصوص الأدبية المقررة لا تعمل على تنمية الجانب الوجداني لدينا .					
لا تراعي النصوص المقررة الفروق بين مستويات التلاميذ العقلية .					
عدم ملاءمة النصوص لنضج التلاميذ وقدراتهم .					
لا تحتوي النصوص من الجمال والفائدة ما يشجعني على حفظها .					
غرابة بعض المفردات والتراكيب في النصوص المقررة .					
قلة انسجام بعض النصوص الأدبية مع ميول التلاميذ واهتماماتهم .					
لا تساعد النصوص الأدبية على زيادة الثروة اللغوية للتلميذ من مفردات وصور وتراكيب .					
لا يعمل النص الأدبي على تعزيز قيم المجتمع العقائدية والأخلاقية					

ومعاييره وعاداته .					
الكتاب المقرر لا يعرض النصوص الأدبية بطريقة مشوقة .					
لا يقدم الكتاب المقرر للنصوص الأدبية التقديم الكافي .					
لا تتبع النصوص المقررة بشرح وافٍ لها .					
لا تعمل النصوص المقررة على تنمية المواهب الأدبية لديَّ .					
قلة اهتمام النصوص الأدبية بتنمية القدرة لدى الطلبة على الاستخدام الوظيفي للغة كالقدرة على الكتابة والتعبير والقراءة .					
النصوص الأدبية المقررة ليست ذات مضامين متنوعة تسهم في تشويقي نحو حفظها .					
النصوص المقررة لا تعمل على تنمية التذوق الأدبي لدىَ .					
النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الشكل .					
النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث المضمون .					
النصوص الأدبية المقررة غير مناسبة من حيث الحجم .					

ملحق (6)

قائمة بأسماء السادة محكمي أداتي الدراسة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية
1-	أ.د / نبيل أبو علي	أستاذ النقد والأدب العربي في الجامعة الإسلامية .
2-	د / محمد زقوت	أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس .
3-	د / عبد المعطي الأغا	أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس .
4-	د / فتحية اللولو	أستاذ مساعد في المناهج وطرق التدريس .
5-	د / فتحي كلوب	أستاذ مساعد في المناهج وطرق التدريس .
6-	د / إبراهيم عواد	أستاذ مساعد في المناهج وطرق التدريس .
7-	د / يوسف الكحلوت	أستاذ مساعد في الأدب العربي.
8-	أ / أحمد بدر	موجه اللغة العربية بوكالة الغوث الدولية.
9-	أ / محمد مطر	مدرس لغة عربية.

ملحق (7)

صورة عن كتاب السيد/عميد الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى السيد رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية .