الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة جيلالي ليابس/ سيدي بلعباس

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم: اللغة العربية وآدابها

اللسانيات التطبيقية ومعالجتها لطرائق اكتساب اللغة المكتوبة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية

تخصص:لسانيات

إعداد الطالبة:

– حجاج أم الخير

إشراف الأستاذة:

– أ.د طيبي أمينة

لجنة المناقشة

■ أ.د. مذبوحي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	رئيسا
■ أ.د. طيبي أمينة	أستاذة التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	مشرفا ومقررا
■ أ.د.غربي مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
■ أ.د. حطري سومية	أستاذة التعليم العالي	المركز الجامعي عين تموشنت	عضوا مناقشا
■ د. كبير الشيخ	أستاذ محاضر –أ–	المركز الجامعي عين تموشنت	عضوا مناقشا
■ د. حشلافي لخضر	أستاذ محاضر –أ–	جامعة الجلفة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016– 2017

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أتوجه بجزيل الشكر إلى الأستاذة الدكتورة الفاضلة

"طيبي أمينة".

على إشرافها على هذا البحث الذي كانت وراء اختياره وصياغة عنوانه.

وأتقدم بجزيل الشكر لأساتذة قسم اللغة العربية بجامعة سيدي بلعباس.

وشكري الخاص لأول معلم استقبلني في الابتدائي، وجميع من تعلمت منه من أساتذة ومعلمين.

ولأعضاء اللجنة العلمية الموقرة.

الإهداء

إلى أهلي وعائلتي الكبيرة.

إلى أسرتي.

زوجي وأبنائي.

إلى الوالدين الكريمين.

إلى جيراني.

وكل أساتذتي.

أهدي هذا العمل.

مقدمة

مقدمة

تتعرض عمليات اكتساب اللغة لصعوبات بالغة عند الكثير من المتعلمين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية، وهي صعوبات ترجع إلى عوامل مختلفة: لسانية ونفسية ومعرفية واجتماعية، وتعمل كلها على نحو سلبي في تعطيل القدرات التعليمية عند المتعلمين وإعاقة نموهم السليم في المضي بطرق طبيعية في التحصيل المعرفي والعلمي.

ووعيا بهذه الصعوبات التي تواجه عملية التعلم، لاسيما عند التلاميذ حديثي العهد بالمدرسة والذين يشكلون الغالية العظمى من المتعلمين المعرضين لهذه الصعوبات ونتائجها الوخيمة، تم استحداث المناهج وتصميم التقنيات ووضع الآليات التعليمية المناسبة التي تستطيع استيعاب احتياجات المتعلم المختلفة وتستجيب لطبيعة الاختلافات والفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ، مما يجعل الجهود التعليمية تذهب في اتجاهين متكاملين: اتجاه يعمل على تعميق المكتسبات وتطويرها ، واتجاه يواجه الصعوبات ويضمن لها أساليب المعالجة المناسبة التي تعيد إدماج المتعلم الذي يعاني الصعوبات التعليمية في المسار المتوازن والصحيح للعملية التعليمية الناجحة.

وضمن مسعى اللسانيات التطبيقية التي تجتهد في تكوين المعرفة اللازمة لشروط التعلم وآلياته المختلفة عبر الانفتاح على مجالات المعرفة المختلفة التي تساعد على النهوض بمهام تعليم اللغة وتعلمها، جاء اختياري لموضوع: **اللسانيات التطبيقية ومعالجتها لطرائق اكتساب اللغة المكتوبة)** ، وينطلق هذا الاختيار من

دافعين،الأول هو أن الكتابة في المجال التعليمي لم تنل الاهتمام المطلوب في الدراسات اللسانية المعاصرة، فقد ظل يُنظر إلى الكتابة على أنها نظام تابع للنظام الشفهي أو أنها مهارة ثانوية على الرغم من أن الكتابة ظلت منذ وقت طويل مطلبا تعليميا أساسيا وحاجة ترتبط بحياة المتعلم وشرطه في التعلم والتواصل. والعامل الثاني، هو أنني حاولت أن أتمم عملا متواضعا أنجزته في رسالة الماجستير حول صعوبات اكتساب اللغة في مرحلة ما قبل التمدرس، و رأيت من المفيد البقاء في هذا الإطار ومواجهة جانب آخر يتصل باللغة وهو الكتابة.

وقد انتظمت إشكالية البحث ضمن سياق الأسئلة الآتية:

- كيف تتمايز اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة في العملية التعليمية؟
- هل تستطيع الكتابة أن تكتفي بذاتها في التعلم، أم إنها تحتاج إلى تضافر المهارات الأخرى؟
- ما الذي يمكن أن تسهم به اللسانيات التطبيقية في مواجهة الصعوبات التعلمية؟
- وما هي حدود الجهود المعرفية المبذولة في معالجة اكتساب اللغة المكتوبة.

تعتبر اللغة المكتوبة من أعقد أشكال التواصل الإنساني وأهمها، وهي تمثل بذلك الجانب الأكثر تعقيدا في مهارات التعلم، لأن ذلك الجانب يقتضي فاعلية ناجعة ودربة فائقة في تحويل اللغة المنطوقة إلى رموز بصرية قادرة على انجاز الفهم وأداء التواصل، ولما كانت الكتابة بهذا التعقيد في اكتسابها وتعلم مهارتها وآلياتها تحتمَ

على الفكر التربوي والتعليمي الحديث إيجاد الأساليب التعليمية المناسبة لمواجهة صعوباتها وتطوير المناحي العلاجية الضرورية التي ترفع من أداء المتعلم وتطور مهاراته الكتابية.

وفي إطار هذه المعرفة المتنامية حول إشكاليات الكتابة وصعوباتها التعليمية انتظم البحث وفق خطة جاءت في مقدمة وخمسة فصول وخاتمة: تطرقت في **الفصل الأول** الذي عنونته:(اللسانيات التطبيقية ومجالاتها المعرفية)، إلى المجالات المعرفية التي تتقاطع معها اللسانيات التطبيقية في سياقها العملي التطبيقي وتلتقي معها في المبادئ والأسس الإجرائية التي يقوم بها العمل في تعليم اللغة وتعلمها.وفي **الفصل الثاني** اخترت الحديث فيه عن نظام الكتابة العربية، ذلك أن الاستقرار الذي تعرفه الكتابة العربية اليوم وتجد نجاعته في التعلم والاكتساب يعود في أساسه إلى تاريخ من التطور الشاق الذي أسهم في تطور اللغة العربية والحفاظ على حياتها ووجودها، مما جعل اللغة العربية الوسيلة المثلى التي تشكل أداة العرب للإبداع ووسيلتهم في التواصل وبناء الحضارة.

أما **الفصل الثالث**، فطرقت فيه إلى صعوبات التعلم اللغوية بنظرياتها ومفاهيمها وتعدد مقارباتها المعرفية وخصائصها ومظاهرها المختلفة، وعنونت الفصل الرابع: (الكتابة العربية ومكوناتها التعليمية)، وفيه ذكرت المكونات التعليمية ذات الصلة بتعلم اللغة العربية وتطرقت إلى مهارة الكتابة وتضافرها مع مختلف المهارات التعليمية الأخرى، كالاستماع والقراءة، والخط، ، وذكرت في ذات السياق المبادئ

المهارية التي تشكل عتبة لازمة في انتقال الطفل إلى الكتابة.وفي الفصل الخامس والأخير، تعرضت فيه إلى صعوبات الكتابة ومعالجتها، فذكرت ما يتصل بهذه الصعوبات من مظاهر وخصائص وما يلحق بها من أسباب وعوامل، ثم تطرقت إلى الاستراتجيات العلاجية التعليمية التي تستهدف العناصر الأساسية المكونة للعملية التربوية بالتقويم والبحث عن النجاعة والحلول. وختمت البحث بمجموعة من الاستنتاجات والآراء التي خلصت إليها من خلال التفاعل مع أفكار هذا الموضوع وقضاياه المختلفة.

أما المنهج الذي سلكته فهو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول أن يتقصى الظاهرة ويلاحظها في تجلياتها المختلفة، ويبرز جانب التحليل في أسسها ومكوناتها وغاياتها.

ووجدت أثناء قيامي بهذا البحث جملة من الصعوبات التي تمثلت بشكل أساسي في غياب المراجع ذات الصلة المباشرة بهذا البحث، وأعني بها الدراسات اللسانية التي تتخذ من اللغة المكتوبة موضوعا لها، زيادة على أن الدارسات التي تناولت الكتابة من خارج حقل اللسانيات اهتمت بالتعبير الكتابي ولم تمنح الأهمية للكتابة كأداة لسانية لتعلم اللغة العربية، غير أن ذلك لم يمنع القول من أنني استفدت كثيرا من الجهود العلمية والمراجع التي اتخذت من اللغة بشكل عام موضوعا لها.

وإني آمل أخيرا أن ينتمي جهدي المتواضع لسياق الجهود العلمية الكثيرة التي تسعى بمثابرة في الرقي باللغة العربية ووضعها المكانة العلمية والحضارية التي تستحقها بين الأمم.

ويطيب لي في ختام هذا البحث أن أجزي المحبة والشكر والعرفان **للأستاذة الدكتورة الفاضلة طيبي أمينة** على نبل طيبتها وفيض كرمها وسعة تفهمها.لها مني خالص المحبة والشكر والود.

حجاج أم الخير

جامعة سيدي بلعباس يوم27أفريل2016.

الفصل الأول

اللسانيات التطبيقية ومجالاتها المعرفية

تعد اللسانيات العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على وصف اللغوية بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية، وكلمة علم هي ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة عن غيرها، فأول ما يطلب في الدراسة اللغوية هو الدراسة العلمية، أي إتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية كفيلة بتحقيق الشرط الموضوعي والتحديد العلمي الدقيق لطبيعة اللغة.

لقد عبرت اللسانيات الحديثة مجالات المعرفة والعلم وأصبح لا يمكن الحديث عن علم من العلوم أو حقل من حقول المعرفة الإنسانية إلا وللسانيات دور رائد فيه . لقد غدت اللسانيات بفعل صواب منهجها واتساع معارفها الأساس الأول لنظرية المعرفة، بل(إن الأسباب التي تكمن وراء حركة التطور في المجتمع الإنساني، إنما تعود إلى الدرس اللساني الذي ساعد باقي العلوم لتكون بحثا منظما، مما أدى إلى مكتشفات عظيمة في شتى المجالات.)[1]

1- مفهوم اللسانيات التطبيقية:

اللسانيات التطبيقية فرع من فروق اللسانيات العامة، ولم يظهر هذا المصطلح بوصفه ميدانا علميا مستقلا بمصطلحاته العلمية ومجالاته المعرفية إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، أي في سنة1964.حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية(بشيجان) بالولايات المتحدة الأمريكية تحت إشراف العالمين: (شارل فريز)و(وربرت لادو)، ثم تأست في جامعة ادبيرة مدرسة تعني باللسانيات التطبيقية،

[1] منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية دار طلاس للدراسات والترجمة، دمشق ط1، 1991.ص11.

ثم سرعان ما أخذ هذا المجال المعرفي طابعه الدولي فازداد الاهتمام به في الأوساط العلمية المهتمة بعلم اللغة.

وكان من الأسباب التي حملت على نشوء هذا الميدان من العلم التداخل اللغوي الذي انجر عن الأوضاع الاستعمارية في الممارسة اللسانية ،بما طرحته من اشكاليات في التواصل والتفاهم، ومن هنا زاد الاهتمام فكانت الرغبة في تدريس اللغة الانجليزية لغة منشأ أو لغة أجنبية استجابة للتفتح على العالم وعلى شعوب المستعمرات بشكل خاص.

وليس للسانيات التطبيقية حدودا صارمة، فهي علم يتميز بالانفتاح على مجالات معرفية متعددة، أي أن اللسانيات التطبيقية ليست تخصصا مغلقا، وإنما هي مجال متداخل مع مجالات عدة كتعلم اللغات القومية والأجنبية، وصناعة المعاجم والترجمة وأمراض الكلام ومختبرات اللغة[1].

ويستند العمل التطبيقي في اللسانيات التطبيعية على المنجزات النظرية التي تقدمها اللسانيات بشكل عام، فاللسانيات النظرية تضع وتبني النظريات وتحدد المفاهيم لكنها لا تهتم بتطبيقها في الميدان التطبيقي العملي، فتوكل هذه الوظيفة للسانيات التطبيقية التي تعمل على ترجمة ما هو نظري إلى انجاز تطبيقي محسوس، فمهمة اللساني في اللسانيات التطبيقية أنه لا يكتفي بالمعرفة النظرية، وإنما هو بقوم بوضعها عمليا باستثمار الفرضيات والمعرفة النظرية، لذلك تعد اللسانيات التطبيقية وعاء اختبار اللسانيات النظرية والممارسات اللغوية العامة في شتى المجالات.وبمعنى

[1] ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر للطباعة والنشر،ط1،1996،ص27 .

آخر أن مهمة اللساني التطبيقي هو الاستفادة من البحوث اللغوية لتطوير وتحويل معارفها ومضامينها إلى ممارسة وإجراء في مجالات تعليم اللغة، انطلاقا من ميادين علم اللغة الاجتماعي والنفسي، وعلاج أمراض الكلام، والترجمة وعلم اللغة التقابلي، وعلم اللغة الحاسوبي، والتعدد اللغوي، والتخطيط اللغوي.[1]

لا تعد اللسانيات التطبيقية من هذا المنطلق حقلا مخصوصا، فهي على خلاف ذلك حقل (عبر تخصصي) ترفده مجموعة من الحقول والميادين المعرفية المختلفة، وهي من ثمة تتجاوز الإطار المغلق للسانيات البنيوية التي ينحصر مجالها في النظام المغلق للغة إلى البحث في استعمالات اللغة اجتماعيا وثقافيا وممارساتها في التعلم واكتساب اللغات وفي الترجمة والتعدد اللغوي)[2]. وهي بهذا التوجه تقوم بتوظيف المعرفة اللسانية في المواقف العملية في حقل من حقول النشاط الإنساني، كما تعمل على معالجة العلاقة بين اللغة والممارسات الاجتماعية المختلفة كالترجمة والسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي والتعلم وغيرها.

جاءت اللسانيات التطبيقية كي تتأسس على الممارسة التطبيقية عوض أن تظل في إطار النظرية العامة، وبذلك السعي إلى معالجة المشكلات اللغوية المطروحة في الواقع الفعلي كالاهتمام بالممارسة الاجتماعية للغة والعملية التعليمية.

[1] ينظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية. مصر،1990 ، ص9.

[2] Voir.Csecsy.M , de linguistique de la pédagogie le verbe français, hachette, Pari,e 1965, p32-30.

2- مصادر اللسانيات التطبيقية

إن للسانيات التطبيقية مصادر ومنابع تستمد منها أسسها ومادتها العلمية وتتخذ منها العون في مقاربة ظواهر اللغة في إشكالاتها المختلفة واستعمالاتها المتعددة:

2-1 علم اللغة:

-اللسانيات البنيوية عند دي سوسير :

أحدث فرديناند دي سوسير(1857-1913) بكتابة:(محاضرات في اللسانيات العامة)[1] أثرا علميا بالغا في الدراسات اللغوية الحديثة التي نقلها من المفاهيم التقليدية إلى المفهوم العلمي، فحدد موضوع اللسانيات في أنه يقوم أولا على دراسة اللغة لذاتها وفي ذاتها،(فاللغة عنده، هي قبل كل شيء مجموعة أصوات ويعرفها بأنها مؤسسة اجتماعية. ومن أبرز مميزات اللسانيات عند (دي سوسير)، أنها:

- لسانيات وصفية تقف عند حدود ملاحظة الظواهر اللغوية ووصفها.
- لسانيات سانكرونية تهتم بوصف اللغة في حالتها الثابتة.
- لسانيات تعطي الأسبقية للمنطوق من اللغة على المكتوب.
- لسانيات تهتم بالنسق اللغوي، فلا قيمة للعنصر خارج النسق.[2]

[1] F.de Saussure. linguistique générale .payot .paris.1972.(15).

[2] على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا.، نموذج النحو الوظيفي، مطبعة النجاح الجديدة المغرب ط1-، 1988، ص32

يعد العالم السويسري فرديناند دي سوسير هو مؤسس اللسانيات الحديثة وإليه يرجع الفضل في تحديد المنهج الحديث بإبراز تفاصيله وحدوده، وهو من قام بوضع الأسس النظرية التي مهدت لتحول البحث اللساني من المنهج التاريخي المقارن إلى البنيوية. ويجمع جل المشتغلين في حقل اللسانيات أن المحاضرات التي ألقاها في جنيف أمام طلابه كانت هي المنطلق المعرفي الذي أصبح نموذجا للمعارف الإنسانية المختلفة وطريقة تحتذى بها المدارس اللسانية التي تأسست بعد ذلك الوقت ، والتي وسمها بالطابع العلمي البحت. كما كانت المبادئ اللسانية التي اعتنقها تمثل نقطة الانطلاق في النظرية البنيوية، و كان لطبيعة التحديدات اللغوية التي أوردها أثرها في الفكر اللساني الحديث ،وهي تتمثل على وجه التحديد فيما يأتي.

-نظامية اللغة:

يرى فرديناند دي سوسر أن اللغة نظام،بمعنى أن الأجزاء داخل نظام اللغة ليست معزولة ،وإنما هي تتحدد تبعا لمكانتها في هذا النظام واللغة ظاهرة اجتماعية وظيفتها التفاعل والتبادل كما أنها نظام من العلاقات التي ترتبط فيه الأجزاء ببعض البعض،[1] واللغة بهذا المعنى مؤسسة قائمة على التعارضات.وهو طرح يؤكد على أن العالم ليس خليطا فوضويا ، وإنما هو كل منظم ، ومن ثم كان على البحث اللساني أن ينظر في العلاقات التي تشكل بنية اللغة.

voir [1]F.de Saussure. linguistique.(15).

-العلامة اللغوية:

يرى دي سوسير أن العلامة ذات طبيعة ثنائية: مادية يمثلها الصوت المسموع، ونفسية ويمثلها المعنى الذي يرتسم في الذهن أو يستدعى في العقل والذهن عن سماع الصوت[1].

أما الكلام فهو فردي وشخصي والتميز بين اللغة والكلام هو تمييز بين الاجتماعي والفردي[2].

- التزامنية والتعاقبية:

يرى فاردیناند دي سوسير أن اللغة تقارب وفق مقاربتين: آنية وتعاقبية، فالمقاربة الآنية تعالج الموقف اللساني في لحظة معينة من الزمان بينما تعني المقاربة التعاقبية تاريخ اللغة، أي أنها تعني بتاريخية اللغة وتطورها، أي في وضعها في مراحل زمنية متعاقبة[3].وقد تمثلت الاتجاهات الأساسية لأفكار دي سوسير على النحو الأتي:

- اهتم بطبيعة اللغة بوصفها موضوعا للبحث العلمي.
- أكد أن الموقف الفعلي للصوت من شكل ومعنى يحدث بطريقة تحكمية، نتيجة للمصادفة.

[1] إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص19.

[2] ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص123.

[3] أحمد محمد قدور، مبادئي في اللسانيات، ص،29 .

- تنضبط طبيعة التغير اللغوي تبعا للقواعد الأساسية التي يعتمد عليها تشكيل العلاقات اللغوية.
- للمقولات النفسانية تأثير قوي على التغير اللغوي.
- تتحدد القيمة المتعينة لوحدات اللغة باستعمالها الواقعي.[1]

وهكذا تكون أهم المبادئ التي ارتكز عليها البحث اللساني عند دي سوسير تتمثل فيما يأتي:

1. اللغة نظام، حيث لا يمن تحليل الظواهر اللغوية بعزلها عن غيرها، فهي أجزاء في نسق اكبر.
2. اللغة ظاهرة اجتماعية، وتقتضي دراستها وفق هذا المبدأ دون الاستعانة بمعايير خارجة عنها.
3. التمييز بين اللغة والكلام تمييز قائم بين الفردي والاجتماعي.
4. العلامة تستمد معناها من نسق النظام وكليته.
5. الدراسة التزامنية تسبق الدراسة التعاقبية للغة.
6. الكلمة وحدة أساسية للتحليل اللساني ولا الجملة.

[1] ينظر: وفاء محمد كامل، البنيوية في اللسانيات، مجلة علم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآدابن الكويت، مج25 ، عدد2 أكتوبر/ديسمبر1997، ص228.

موضوع اللسانيات هو دراسة اللغة في ذاتها.(إن الهدف الحقيقي الوحيد لعلم اللغة هو أن اللغة تدرس في حد ذاتها ومن أجل ذاتها).[1]

وقد كان لتصورات دي سوسير اللسانية أثرها البالغ في تطور اللسانيات الحديثة وتنامي الاتجاهات الجديدة والمختلفة، كما كان لجهده الأثر البارز في تعليم اللغة وتعليم اللغات وتعلمها في مجلات متعددة، فقد كان دي سوسير حريصا على استقلالية اللسانية كعلم مستقل، فكان هاجسه هو تحديد موضوع اللغة وإيجاد الطرائق اللسانية، إن اللغة في نظره هي منظومة لا تعرف سوى نظامها الخاص بها وأن واحدة من مهام اللسانية هو أن تحدد ذاتها وان تعرف نفسها.

ومن هنا كان على اللسانيات حسب دي سوسير أن تعين موضعها وتفرض ذاتها في مواجهة علوم أخرى:(فزيولوجيا، علم النفس، الفلسفة ، علم الاجتماع، التاريخ)[2]، وهي بذلك لم تكن تهتم بالفروقات بين اللغات أو المجتمعات أو بين اللغة وسياقاتها الخارجية، وهكذا عزل دي سوسير اللغة بوصفها نظاما اجتماعيا(عن الكلام بصفته تحقيقا فرديا في اللغة واستبعد المادة الصوتية والنفسانية واكتفى بالشكل، أي بالروابط التفاضلية الفارقية والمتعارضة القائمة بين عناصر اللغة سواء تعلق الأمر بأصوات الكلام أم بالقيم المعجمية، ولكي يفهم اللغة في الزمن والروابط

[1] دي سوسير(فردينا ندي)، علم اللغة العام، تر يوئيل ويوسف عزيز، دار الكنب للطباعة والنشر، بيت الموصل بغداد، العراق، 1988، ص.253.

[2] ينظر : جوليت غامردي،اللسانيات الاجتماعية، تر. خليل أحمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط11990.ص15.

القائمة بين عناصرها، فصل دي سوسير الألسنية التزامنية، أي مجموعة الظاهرات اللغوية التي تشكل نظاما معينا في فترة محددة من تطور لغة ما التي تتناول دراسة العناصر المتزامنة في النظام عن اللسانيات التعاقبية والزمانية التي تعني بدراسة التغيرات الحاصلةفي نظام اللغة في مرحلة ما)[1].

– النظرية التحويلية التوليدية.

تعد النظرية التوليدية التحويلية لشومسكي تطويرا لبعض المفاهيم التي حددها الدراسات السابقة عليه، فقد أشار إلى الهدف الأساسي من النحو التوليدي ويتمثل في بناء نموذج شكلي يأخذ بعين الاعتبار المبادئ والسيرورات التي تبعا لها تبنى الجمل في لغات خاصة،.[2] ورأى في ذلك أن الوقت قد حان (ليتبى اللسانيون وعلماء النفس على السواء أسلوبا كليليا في البحث في اللغة بصفة خاصة والذهن بصفة أعم، وهذا الأسلوب يمثل تحولا في اهتمام العالم من العناية بتغطية المواد والمعطيات إلى العناية بغور وعمق التفسير وإقرار مفهوم دال للغة يصبح موضوع بحث عقلاني ينمَى على أساس تجريبي)[3].

سعى نومان شومسكي إلى تأسيس نحو توليدي منبثق من البنوية والسلوكية، وهو سعي يأتي كنقد للنحو التقليدي واللسانيات البنوية في آن واحد، وهو يرى في

[1] نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات، ص72.

[2] N.chomsky. Structures syntaxiques .ed.seuil. paris.1996.p.13

[3] عبد القادر فاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، المغرب، ط1، 1985ن ص23-24.

هذا الشأن أن علم اللسان البنيوي كان يقتصر على وصف اللغة دون الامتداد في تفسيرها، وهكذا رأى أن موضوع النظرية اللغوية عند شومسكي هو إنسان متكلم مستمع مثالي تابع لبيئة لغوية متجانسة تماما، يعرف لغته جيدا ويستعمل معرفته باللغة في أداء كلامي فعلي، ويبنى هذا التحديد على المعنى الذي يجعل اللغة الإنسانية تتميز في نظر تشومسكي بالخصائص الآتية:

1. الازدواجية:

تحتوي أي لغة إنسانية على مستوين من حيث البنية مستوى تركيبي يتضمن عناصر ذات معنى تتألف وتتوافق فيما بينها لتؤلف الجمل في السياق الكلامي والمستوى الصوتي.

2. التحول اللغوي:

وهو مقدرة الإنسان يتكلم بواسطة اللغة عن أحداث داخلية وخارجية.

3. الانتقال اللغوي:

تكتسب اللغة الإنسانية وتعلم. وعبر النمو يكتسب الطفل طرائق التعبير اللغوي وتركيب الجمل ويحيط بمفردات لغته وبعدها يستطيع الطفل استعمال لغته بصورة خلاقة.

4. الإبداعية في اللغة:

وتعتبر من أهم خصائص اللغة، فإبداعية اللغة تسمح بإنتاج جمل لا حصر لها.ففي إطار النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، تسمى المقدرة أو القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها بالكفاية الغوية، وتميز بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي، فالكفاءة اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين.[1]

ويميز بين نوعين من الإبداعية: الإبداعية التي تغير القواعد والإبداعية التي تحافظ عليها،فالإبداعية التي تغير القواعد ترتكز على تنويعات فردية حيث التراكم يمكن أن يغير القواعد، وهي تعتمد على الكلام والانجاز، أما الإبداعية التي هي محكومة من طرق القواعد فتتركز في إنتاج جمل جديدة عن طريق القواعد الراجعة للنحو، وهذه الإبداعية تعتمد على الكفاءة والانجاز.[2]

إن متكلم اللغة بهذا المعنى يستطيع أن ينتج جمل لغته، لأنه اكتسب بصورة ضمنية قواعد اللغة الكامنة ضمن كفاءته.وتقود هذه القواعد عملية المتكلم ولا تخضع للملاحظة المباشرة،وبهذا الفهم سعت اللسانيات التحويلية إلى وصف القواعد الكامنة ضمن الكفاءة اللغوية والى تفسيرها تفسيرا علميا دقيقا، فالقواعد التوليدية هي قواعد تربوية تهدف إلى تقديم السبل التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق

[1] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت. ط2، 1986، ص7.

[2] ينظر: محمد أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب2001،ص26-27.

استعمالها، وبعبارة أخرى أن القواعد اللسانية ليست هنا قواعد تربوية ولكنها إطار يمكن الاستفادة من انجازه في تعليم اللغة.وهذا أولى شومسكي أهمية خاصة للمكون التركيبي في أبحاثه وركز على القواعد الأساس والقواعد التحويلية، فإذا كانت قواعد الأساس تصف البنية المكونة للجمل، فإن المكون التحويلي يحتوي على قواعد تحيل على البنية العميقة.

ولعل أهم ما قدمته نظرية النحو التوليدي والتحويلي أنها نظرية عقلانية بنت النحو على فرضيات معرفية مرنة، كما أنها اهتمت بالقدرات الفردانية في اكتساب اللغة.

إن الثابت في الدرس اللساني الحديث أن المدارس اللسانية البنيوية استلهمت كلها منهج دي سوسير في إعطاء الصدارة للنظام على أجزائه وعناصره ومكوناته، ولذا لم يكمن غريبا أن تتشابه ثنائية القدرة والأداء عند شومسكي مع ثنائية الكلام واللغة عند دي سوسير، ومهما يكن، فقد تركت اللسانيات البنيوية أثرها في فهم الظاهرة اللغوية وتوطيد صلتها بالمعارف المختلفة،مركزة على استقلال اللسانيات بوصفها مجالا معرفيا متميزا بموضوعه ومنظومته المصطلحية ومنهجيته وأهدافه، وهذه الاستقلالية المعرفية تتسم بملامح أهمها:

1- التنظيم المنهجي للمعرفة.
2- تفسير الحقائق المعروفة على نحو جديد.
3- توسيع مجال اهتمام اللسانيات توسيعا ملحوظا.

4- الانفتاح على التخصصات المتعددة.

5- الاستفادة من الإجراءات المنهجية المعتمدة في حقول معرفية أخرى

وقدمت اللسانيات بهذا الانجاز الكثير من الفوائد على تعليم اللغة وتعلمها، فقد أثبت أهميتها في تعليم اللغات لغير الناطقين بها وفي تحليل الظواهر والنصوص التعليمية وانضباط المنهجية، كما أسهمت في تقديم النسق التعليمي الذي يراعي بنيات العناصر وتشكلها في العملية التعليمية

2-2 علم اللغة النفسي:

لا تقف دراسة اللغة الإنسانية في حدود الجهد الذي يقوم به علم اللغة، وإنما هي تتعدد وتتداخل مع علوم ومعارف أخرى، لذا تداخلت مفاهيم علم اللغة في بعض العلوم الإنسانية ونشأ عن هذا التأثير المتبادل بينها تيارات فكرية جديدة كعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي. إن اللغة بهذا المعنى ليست قولا فقط، وإنما هي مظهر سلوكي على حد سواء، وهي بهذه الطبيعة التي تجعلها سلوكا تكون مجالا يلتقي فيه عالم اللغة بعالم النفس.

وهذا على الرغم من وجدود الاختلافات بين اللغوي وعالم النفس،(فعالم اللغة يحاول إيجاد وصف للغة معينة من حيث صعوبتها وتركيبها والمعجم والتاريخ وكيفية كتابتها، إذا كان لها صورة مكتوبة، وهي أشياء لا تعني علم النفس كثيرا، أما عالم النفس فيتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة، باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة، فهو يهتم بالإدراك وكيف يختلف الناس في

إدراكهم للكلمات أو في تحدي ملامحها الدلالية وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة)[1]، غير أن هذين الميدانين يبدوان في صورتها العامة وفي ممارساتها الطبيعية متداخلين أشد التداخل.

يهتم علم اللغة النفسي بالسلوك اللغوي وذلك بحسب عملية الاكتساب والاستخدام، أي اكتساب اللغة والأداء اللغوي، وعلم النفس اللغوي هو نتاج التشارك المعرفي بين علماء النفس وعلماء اللغة في محاولة منهم لإيجاد نظرية علمية حول عملية الاكتساب اللغوي عند الأطفال، ومن أهم الفروع المكونة لعلم اللغة النفسي هي:

1- كيف يكتسب الإنسان اللغة والكلام.

2- كيف ينتج الإنسان اللغة والكلام

3- كيف يفهم الإنسان اللغة والكلام

4- كيف يفقد الإنسان اللغة والكلام.

وإحدى الطرق التي يمكن بها التعامل مع تلك الأسئلة هو النظر إليها كمجوعة تتكون كل واحدة من سؤالين: وتظهر في هذا الجدول:

[1] جمعة السيد يوسف، سيكلوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت ، 1995، ص16.

تاريخيا (عبر الزمن)	تزامنيا (في وقت واح)
اكتساب اللغة	إنتاج اللغة
فقدان اللغة	فهم اللغة

1. **اكتساب اللغة.**

يعد اكتساب اللغة عند الطفل عملا مشروطا بقواه البيولوجية والعقلية، فالاستعدادات الفطرية التي يتمتع بها الطفل تعد شرطا لا غنى عنه، (لكنها لا تعلل بحد ذاتها الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغة بعينها، فلا بد في تعيين نمط اكتساب اللغة من التعرف إلى هذا المجال الحيوي الذي يجمع بين الطفل ومحيطه، فالطفل يولد ناطقا بالقوة في عالم من الناطقين بالفعل ، ومن اللازم له كي يتجلى استعداده الفطري في قدرة لغوية فعلية أن يتفاعل بطريقة من الطرق مع محيطه).[1]

إن للوسط الاجتماعي دورا هاما في عملية اكتساب اللغة. إن المعرفة اللغوية تتشكل من خلال كلام الآخرين وتواصلهم مع الطفل.ولهدا السبب انشغل المختصون بعمليات اكتساب اللغة عند الأطفال بالتجارب الاجتماعية , فاللغة وفق هذا المنظور تكتسب في واقع سوسيو-ثقافي، يكون فيه للآباء الدور في تنشيط طاقة الطفل على اكتساب اللغة.

[1] كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة ، دار الطليعة. بيروت،ط1، 2002، ص24-25.

إن هذا الفهم ضروري لمعرفة الفروق التحصيلية للغة عند الأطفال الذين ينتمون إلى بيئات وأنماط اجتماعية مختلفة، فإن العامل الأساسي هو –بلاشك– علاقته بوالديه، فقد أكدت الدراسات في هذا المجال أن العلاقة مع الأم والأب تلعب دورا مهما في التنشئة اللغوية للطفل، فالأساليب اللغوية المختلفة التي يستعملها الآباء في حديثهم والألفاظ التي يعتمدونا للتعبير تسمح للطفل بتنمية قدراته الذهنية واللغوية، من هنا كان المستوى الثقافي والتعليمي والروحي للآباء فاعلا في توفير المناخ المناسب لعملية التعلم عند الطفل.

وقد بينت الدراسات العديدة التي أجريت حول تطور لغة الطفل خلال هذه المرحلة أن التقليد يكون بسيطا وغير محكم في البداية، لذلك يبعد الكلام الذي ينطقه الطفل بعدا واضحا عن الأصل الذي يحاول تقليده، كما بينت أن نطق الطفل خلال الفترة المبكرة من التقليد كثيرا ما يكون غير مفهوم في نطاق ضيق من المحيطين به, ومن هنا يمكن القول أن الأبوين والأشخاص المحيطين بالطفل يلعبون دورا مهما في تعزيز محاكاة الطفل، وتعتبر الأصوات والإشارات التي يطلقها الطفل مهمة في تواصله مع الآخرين وتطوير قدرته على المحاكاة وبالتالي السيطرة على الكلام،وهذا النوع من المحاكاة قد يكون مجردا من فهم المعنى وقد يصاحبه إدراك معنى المنطوق, ويعد هذا الانتقال بدء مرحلة جديدة في تعلم اللغة المنطوقة، وهو ذو أهمية في تعلم اللغة بالنسبة للطفل، لأنه يصبح في حالة محاكاة دائمة لمن يسمعهم من المتكلمين[1].

[1]– محمد محمود النحاس، سيكولوجية التخاطب، مكتبة الأنجلو– مصرية، د.ط.د.ت، ص69.

وهكذا تكون السنوات الثلاثة الأولى من العمر أهمية بالغة في الاكتساب، فالطفل(يستطيع أن يقدم نفسه إلى الآخرين من خلال أنماط سلوكية أو اجتماعية معينة يستعين على تحديدها باللغة، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الأخريين واتجاههم نحوه أو من خلال كلامهم عنه أو إليه، هي عملية يشكل فيها عنصر المحاكاة وسيلة للتعلم وتحقيق التواصل فيؤدي تطور عملية المحاكاة عن الطفل منذ الشهر الثامن تقريبا إلى تكوين محصول متزايد الغنى من الأصوات اللغوية وتدريجا تأخذ الكلمات والصيغ القولية طابع الثبات في السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه).[1]

إن أول ما يتعلّم الطفل من المفردات هو الأسماء وبالأخص أسماء من يحيط به من أشخاص وبما أنّ الأسماء هي الغالبة في المرحلة الأولى من حياة الطفل فقد دعا هذا الأمر بعض المؤلفين إلى الحديث عن مرحلة يسمّونها مرحلة التسمية ، وفيها يبدأ الطفل باستعمال بعد الضمائر لأوّل مرة عند أواخر السنة الثانية ثمّ استعمال الأفعال في حدود الثانية كذلك، إلاّ أنّ الأسماء تظل متطلبة، وعند بلوغ الطفل ثلاثين شهرا تتناقص الأسماء وتتزايد الأفعال والضمائر والنعوت وبعض الظروف وأحرف الجر، وتفسير لماذا يبكر الطفل باستعمال الأسماء قبل الأفعال فذلك مرجعه إلى النفعية من جهة وإلى عدم القدرة على التجريد من جهة أخرى، فمعرفة الأسماء أنفع للطفل من معرفة الأفعال وحاجته إليها أشد، ثمّ أن الأسماء أكثر تجريدا من الأفعال .

[1] ينظر : محمد محمود النحاس، سيكولوجية التخاطب، ص27 .

وفي هذا السياق يرى (ميرفي) ضرورة التمييز بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل للغة: الأولى هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين والثانية هي استخدام هذه اللغة)[1]،وهذا الأمر يعنى أن الطفل يبدأ بالأصوات ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثم تركب هذه الكلمات لتصبح جملا نحوية لها معنى، وإذا كان الشخص الذي يستفاد من فاعلية المحاكاة والنمذجة هي الأم .ومن المؤكد أنّ الأم تقوم بتطويع لغتها حتى تتلاءم مع مستوى فهم طفلها بصورة أفضل وذلك بالتحدث عن نشاط آلي يهتم به طفلها وذلك باستعمالها لمكونات دلالية وعناصر معجمية قريبة من تلك التي يعبّر بها طفلها وينتجها ،وكما أنّه يمكن التأكيد أنّ علاقة الأم العاطفية بولدها وأسلوب تفاعلها معه يشكلان مصدرا أساسيا لتعديلات تتميز بها لغة الأم بالذات، وذلك مثلا طبيعة النبرة الكلامية الحضور، التوجيهات وغيرها ويتم هذا التعديل حتى يتمكن طفلها من تعلّم اللغة ، ولا يعتبر هذا التعديل استجابة منها أو تغذية راجعة لسلوكات معينة لطفلها،بل هو نتيجة لدوافع وأغراض ترغب الأم من خلالها الدخول في علاقة عاطفية وتفاعلية مع طفلها قصد إثارة انتباهه والتواصل معه ، وبالتالي تشجيعه على تحقيق أكبر نجاح في مجال اكتساب اللغة وفهمها.

من هنا كانت العلاقة بين الأم والطفل قاعدة أساسية ثابتة في النمو الاجتماعي والنفسي والمعرفي عند الطفل، أي أن التفاعل بين الطفل والأم يشمل

[1] جمعة السيد يوسف،سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص86.

الغالبية العظمى من تجربة الطفل اليومية ويحدث هذا التفاعل في لحظات هامة بالنسبة للطفل كفترات النوم والغذاء أو اللعب والانفراج.

2. إنتاج اللغة.

يعتبر إنتاج اللغة من المجلات الأكثر اهتماما في مجلات الدراسات اللغوية وعلم النفس اللغوي، ولما كانت الأصوات هي أول ما ينتجه الطفل وهو الصدور الأول للغة ومركزها،فقد اهتم علم النفس اللغوي هنا بمجليين رئيسين: الأول هو إدراك الكلام وكيف يمكن تحويل الأصوات الخامة أو الفونيمات المتتابعة إلى كلمات لها معنى: والمجال الثاني هو الاضطرابات التي تلحق بالكلام المنطوق سواء كانت ناتجا عن أسباب أو عوامل عضوية أو أسباب وظيفية، ونظرا لان اللغة العربية تعتمد على الحركات الإعرابية، فإن الإدراك السمعي للغة المنطوقة يمثل اهتماما متزايدا للدراسات اللغوية العربية).[1]

ولعلّ أهم الدراسات العلمية التي قامت بدراسة التطور الصوتي عند الطفل في الأشهر الثلاثين من عمره دراسة العالم اللساني جاكسون (Jackson 1941) حيث أحصى عدد الحروف الصائنة عند الطفل فوجدها تبلغ اثني عشر (12) صوتا عكس الراشدين التي هي سنه وقد لاحظ الباحث ماك كارثي Maccarthy أنّ الكبار لا يفهمون كلام الطفل في سن 18 شهر إلاّ بمقدار 26% ثم ترتفع هذه

[1] جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص75.وينظر حجاج أم الخير التواصل اللغوي وصعوبات اكتساب اللغة عند الطفال: (مخطوط رسالة ماجستير)جامعة سيدي بلعباس2011.ص35-36

النسبة المئوية إلى 27 لدى بلوغ السنتين ويقول بأنّ كلام الصبيان على العموم أصعب على الفهم من كلام البنات.[1]

وعند نهاية هذه الفترة يبدأ الطفل بإصدار بعض الأصوات اللغوية المحدودة في عددها وغير دقيقة في نمط نطقها ،ويتم هذا التغير المهم في طابع الأصوات التي يرسلها الطفل بتأثير بعض التغيرات الفيزيلوجية التي تطرأ على الجهاز المصوّت تلك التغيرات التي تؤدي إلى ارتفاع درجة التكزّز في عضلات الشفاه واللسان، لذا نلاحظ أنّ الأصوات الصامتة التي تبدأ بالظهور هي تلك الأصوات التي تتطلب مرونة معينة في حركة الشفاه (م،ف،ب) أو حركة اللسان (د،ت) وتظهر الأصوات الصامتة غالبا متبوعة بصوت مصوّت ينشأ عن طريق الفم (الألف) أو يتطلب وضعا للشفاه على جانب من الدقة (الواو)، وعليه يتمكن الطفل في هذه الفترة من نطق عدد من المقاطع الصوتية المفردة (ما، دا) أو حتى المكرّرة (ماما، دادا، نانا، بابا).[2]

تتميز لغة الطفل في بداية إنتاج اللغة بالتعبير المختزل ، حيث تشكل الكلمة جملة بحد ذاتها، لتدل على المعنى الكلي الذي يسعى الطفل إلى إيصاله، ويلاحظ هنا أن الطفل في هذه المرحلة يستطيع فهم معاني بعض المفردات اعتمادا على السياق الذي تحدث فيه والنظر إلى الإشارات والحركات المصاحبة للكلام.[3]

[1] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1980، ص 149.

[2] كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، ص26.

[3] ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص241.

يكتسب الطفل في هذه المرحلة الكلمات التي تدل على الأشياء التي تعد ذات أهمية بالنسبة له، كما أن الطفل يتجه في هذه المرحلة إلى التعميم اللغوي نظرا لقلة عدد المفردات اللغوية لديهم وقلة الخبرة بالمعاني، إلى أن يتدرج في النمو اللغوي لتزداد قدرته فيما ما بعد على التنظيم والترتيب للمفردات اللغوية والابتكار اللغوي ،حيث يستطيع توليد العبارات الجديدة غير المألوفة، وهذا مما يؤدي إلى زيادة وتنوع عباراته كما ونوعا، وهو مسار نماء يعمد البحث في علم النفس إلى تقصيه ومتابعته بدراسة الكيفية التي يلجأ من خلالها الطفل إلى ترتيب هذه المفردات، أي تحديد القواعد التي يستخدما الطفل في بناء الجملة وفي البناء والتركيب اللغوي ثم وصف الأدلة المرتبطة بعمليات اكتساب قواعد اللغة.

3. إدراك الكلام وفهم اللغة.

يقوم اهتمام علم النفس اللغوي بإنتاج وفهم اللغة على التركيز على القدرة الإبداعية التواصلية القائمة بين إنتاج اللغة واستخدامها والتي تسمح للمتكلم-المستمع من إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لانهاية لها والتي لم يسمعها ولم يستعملها من قبل.[1]

ولعل الأساس في هذه العملية هو توصيل الغرض أو المعنى وتحقيق الفهم، لذا يهتم علم النفس اللغوي بالذاكرة وفاعلية التخزين والاسترجاع والفهم، كما يهتم بتحديد العلاقة بين اللغة والسياق والكلمات ودلالتها.

[1] جمعة السيد يوسف، اللغة والمرض العقلي، ص56.

ويشير التطور الحديث لعم النفس اللساني حول لغة الطفل على أنه يمثل من ناحية حركة تقارب فيها وجهات نظر اللسانيين وعلماء النفس ويبلور من جهة أخرى اتجاها عاما للسانيات الأشد نظرية والتي تسلم الآن بأن العناصر الأكثر أساسية للسان لم تفضي إلى بنى نحوية مجردة وإنما إلى مجموعات أولية في العلاقات الدلالية[1].

2-3 علم اللغة العصبي وأمراض اللغة:

علم اللغة العصبي هو حقل من حقول اللسانيات التطبيقية، يدرس الآليات العصبية التي تتحكم في فهم اللغة وإنتاجها، كما أن الطابع المتداخل لهذا العلم يجعله يستمد منهجه ومفاهيمه من حقول معرفية مختلفة.اللسانيات، علوم الأعصاب علم النفس المرضي علم الأصوات وغيرها من العلوم، وبهذا يكون هدف علم اللغة العصبي هو دراسة الآليات الحسية –الحركية التي يعتمدها الذهن في معالجة المعلومة المرتبطة باللغة، كما يستعين علم اللغة العصبي بمداخل كثيرة للتعرف على أمراض الكلام.

وتشكلت الملامح الكبرى لهذا العلم من خلال علم الحبسة والذي أسسه العالمان:(بروكا) و(كارل فيرنيخ)، وهو علم أكد على وجود مناطق محددة في المخ تتحكم في اللغة ونشاطاتها، وهي معرفة عززت فهم العلاقة بين اللغة والقوى العصبية عن الإنسان نطقا وإنتاجا وكتابة وأسهمت في مد العون في تطوير حقل التعليمية بتحديدها لمجموعة من المفاهيم التي أصبحت لها نجاعتها في اللسانيات التطبيقية والتعليمية بميادينها المختلفة.

[1] شارل بوتور، اللسانيات التطبيقية، دار وسيم للخدمات الطباعية ، دمشق.د.ط، د.ت،ص29.

وعلم اللغة العصبي هو علم حديث النشأة يهتم بدراسة اضطراب اللغة ، وهو علم يسعى أيضا إلى فهم السيرورات المعرفية التي تصيب اللغة بوصفها قوة معرفية، كما يحاول المتخصصون في هذا الميدان تحديد فاعلية الجهاز العصبي في توفير شروط وآليات الاكتساب، وكذا تحديد الإصابات ذات الصلة بتكوين اللغة وتناجها.فإنتاج اللغة في نظر علم النفس العصبي يحدث في تراسل تام بين جهاز اللغة والعقل بما يحتويه من مركز حسية –عصبية، وكلما كان هذا التراسل طبيعيا كان الكلام طبيعيا، غير أنه في بعض الحالات توجد بعض العوائق البيئية والعضوية أو النفسية، فتحدث بسببها أنواع الصعوبات والاضطرابات بعضها خاص بالنطق والبعض الأخر خاص بالكلام والتعبير.[1]

وإذا كانت هذه الاضطرابات والعيوب والأمراض ظواهر متفشية عند كثير من الأطفال في استعمالاتهم اللغوية، فإن الباحثين في ميدان أمراض النطق واللغة والكلام قسموا هذه العوارض والعيوب إلى قسمين:

أولا:عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب وعوامل عضوية، وتتمثل في كل ما يلحق بجهاز النطق وجهاز السمع من ضعف أو تشوه أو تلف.

ثانيا:عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب وظيفية، وفيها لا يكون النقص عضويا، ولكنه يتمثل في عجز أو سوء وظيفة اللغة واستعمالاتها، مثل التأخر في الكلام وإنتاج

[1] مصطفى فهمي،أمراض الكلام في علم النفس، مكتبة مصر، ط5، دت، ص68.

اللغة وفقدان القدرة على التعبير أو نقص ناتج عن الأمراض الأخرى المتصلة بالكلام واللغة[1].

ويقدم علم اللغة العصبي معرفته النظرية فيما يتعلق باللغة واكتسابها في فرضيتين:الفرضية الأولى تشير إلى أن الجهاز العصبي يتكون من خلايا أو وحدات تتفاعل معا وتتشارك في القيام بوظيفة مشتركة واحدة، والفرضية الثانية هي فرضية شبكة الأعصاب التي تعني أن الجهاز العصبي يتكون من شبكة من الألياف المترابطة التي تعمل كوحدة واحدة وبهذا يكون حدوث أي خلل في الجهاز العصبي يؤدي إلى خلل في نمو اللغة ونمو الوظائف المعرفية والإدراكية.

وبهذا يقدم علم اللغة العصبي وصفا للآليات العصبية التي تسهم في إنتاج اللغة أو إعاقتها بما يسمح للسانيات التطبيقية من استثمار منجزات هذا العلم في الممارسة التطبيقية للغة إنتاجا وتعلما وتعليما.

2-4 علم اللغة الاجتماعي:

يعرف علم اللغة الاجتماعي بأنه العلم الذي يدرس اللغة في علاقتها بالمجتمع، وهو مجال علمي حديث نسبيا إذ ترجع بداية ظهوره للستينيات من القرن الماضي، وحداثة هذا العلم لا تعني بأن الدراسات اللغوية القديمة قد أغفلت العلاقة التي تربط اللغة بالمجتمع، غير أن هذه الدراسات لم تبنى على الفهم النظري المتماسك في مصطلحاته ومفاهيمه. وقد نشأ علم اللغة الاجتماعي كرد فعل على أفكار المدرسة

[1] مصطفى فهمي، أمراض الكلام في علم النفس، ص93.

التحويلية التحليلية التي استبعدت علاقة اللغة بالمجتمع، كما كان هذا العلم تحديا للدراسات اللسانية البنيوية الني رأت في اللغة نظاما مغلقا بتأكيده على ضرورة ربط اللغة بالمجتمع والثقافة،(فبعض جوانب بناء اللغة لا يمكن وصفها إلا بالرجوع إلى الكلام على انه سلوك اجتماعي في المقام الأول.[1]

وعلى الرغم من أن اللسانيات تهتم أساسا ببنية اللغة دون الرجوع إلى السياقات الاجتماعية والثقافية التي تكتسب فيها اللغة وتستعمل إلا أنها لا تزال تجتهد من أجل أن تقدم لعالم الاجتماع عبر ما تصله من قواعد ما يساعد في فهم الطبيعة الاجتماعية للغة.

ينظر علم اللغة الاجتماعي إلى الكلام على أنه العنصر الهام في عملية اكتساب السلوك الاجتماعي لا من خلال ما ينقله من معلومات وافية فقط، بل من خلال المفاهيم التي تطالب الطفل بالتعرف عليها كمعان للوحدات اللغوية المختلفة التي يتعلمها من كلام الأخريين، وبعبارة أخرى، فإن اللغة التي يتعلمها الأطفال ترتبط ارتباطا وثيقا بالمفاهيم التي يتعلمونها كجزء من عملية اكتساب السلوك الاجتماعي.[2]

إن الطفل في إطار هذا المعنى يملك منذ طفولته االقدرة الشفهية، ولكن هذه القدرة لا تنمو إلا في إطار اجتماعي محدد، فالبيئة الملائمة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وإنسانيا، تساعد الطفل على الاكتساب الجيد للغة ، وهذه القدرة المكتسبة تحوله إلى

[1] د.هديسون، علم اللغة الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص11.

[2] المرجع نفسه، ص160.

إنسان اجتماعي وتسمح له بالتعبير عن رأيه والمشاركة الايجابية في الحياة الاجتماعية من خلال استخدامه للكلمة،(فمن الثابت أن تعلم اللغة–منذ الميلاد– يعتمد على الظروف الاجتماعية والثقافية أكثر من تأثره بالصفات الوراثية، فالكلمة بعناصرها: الصوت المفردة. طريقة الإلقاء، التراكيب الصرفية والنحوية تؤثر بشكل كبير على طريقة الاستمتاع واللعب والاستيعاب والتفكير والتكيف الاجتماعي للطفل).[1]

2-5 مجالات علم اللغة الاجتماعي:

تشمل مجالات علم اللغة الاجتماعي ما يأتي:

1. تحديد العوامل الاجتماعية التي تسهم في اكتساب اللغة أو تعيقها.
2. يدرس الفروق اللغوية ذات المنشأ الاجتماعي والتغيرات التي تحدث بين بيئة الأسرة والمدرسة.
3. يدرس التبدلات اللغوية.
4. يدرس الفروقات بين العامية والفصحى.
5. يدرس اللهجات في بنيتها وسياقاتها الاجتماعية.
6. يدرس ظاهرة التعدد اللغوي.
7. يدرس علاقة اللغة بالوحداث الاجتماعية.
8. يدرس مراجل نمو اللغة في تكوينها الاجتماعي.
9. يدرس علاقة اللغة بالثقافة.

[1] سيرجيو سيبني، التربية اللغوية للطفل تر:كميليا عبد الفتاح. دار الفكر العربي، مصر2001، ص70.

تكمن قيمة علم اللغة الاجتماعي بالنسبة للتعليمية في قدرته على إيضاح طبيعة اللغة بصفة عامة وإيضاح خصائص محددة للغة بعينها، وهو لذلك يعرف بأنه دراسة المجتمع في علاقته باللغة[1].إن علم اللغة الاجتماعي يقدم كثيرا من الفهم عن نمو الطفل وتكوينه الاجتماعي. إن المجتمع في هذه العلاقة يسهم بشكل كبير في تشكيل اللغة وتحديد أنماط استعمالاتها. وإذا كان علم اللغة الاجتماعي يضع عملية التعلم في إطارها الاجتماعي الذي هو بدوره خاضع لثقافة المجتمع، فما يترتب عن ذلك أن تعليم اللغة لأبنائها لابد أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع، وحيث إن اللغة هي الوجه الناطق عن الثقافة فإن المجتمع الكلامي يعني ذلك المجتمع الذي تسوده لغة تعبر عن ثقافته).[2]

2-6 اللسانيات التعليمية:

تقابل مصطلح اللسانيات التعليمية في اللغة العربية نظيره الفرنسي didactique.

وهو مفهوم يشر في الدلالة الفرنسية إلى التعلم والتكوين،وإذا كانت الإشكاليات التعريفية مازلت قائمة في تحديد مفهوم يتسم بالدقة والشمول بالنسبة للتعليمية نتيجة غموض موضوعها وتداخلها مع غيرها من الحقول المعرفية الأخرى القريبة منها والمجاورة لهذا فإن الأمر الذي يكاد يتفق عليه المشتغلون في هذا الحقل لا

[1] سيرجيو سيبني، التربية اللغوية للطفل، ص16.

[2] عبده الراجحين، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص30.

يخرج عن المعنى الذي يجعل منها (الدراسة العلمية العلمية لطرق التدريس وتقنياته أشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلمن قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسي الحركي المهاري)[1] وإنها (علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصيح الاستراتجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية)[2].

وهناك من يعرفها يتمييزها عن البيداغوجيا ، فالبيداغوجيا تستند إلى مجموعة من المبادئ والنظريات ويكون اهتمامها في نقل المفاهيم للمتعلمين وتمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات التعلمية المختلفة، والتعليمية هي فرع من فروع علوم التربية تستهدف مختلف جوانب العملية التعلمية والتعليمية وتسهم في التخطيط لأهداف التربية التعليمية بمكوناتها ووسائلها مختلفة.[3]

[1] Legendre, R. . Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris,1988, Montréal . p69..

[2] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب،ط1 1994، ص 44.

[3] Le terme de pédagogie a souvent été opposé ou confondu avec celui de didactique. En fait, un enseignant se doit de prendre en compte ces deux dimensions dans le processus d'enseignement-apprentissage. La didactique =concerne principalement la relation maître-savoir, la transposition des concepts pour élaborer leur transmission, les démarches de l'enseignant pour identifier les =obstacles liés à la discipline et leur franchissement. La pédagogie est plus centrée sur la relation maître-élève, sur la prise en compte des facteurs inhérents à l'élève. Ces deux dimensions sont donc en constante interaction.voir Laurence Cornu, Alain Vergnioux, La didactique en questions, Paris, Hachette, 1992, p. 130-131.

أما مصطلح اللسانيات التعليمية في اللغة العربية، –فإنه يشير أيضا إلى حقل التعلم، وإذ ورد منسوبا إلى اللسانيات، فهذا يعني تحديد حقل معرفي تخصه اللسانيات بقواعدها وإجراءاتها،فاللسانيات بفروعها واتجاهاتها المختلفة مرجعا هاما للتعليمية،فيمكن للباحث في التعليمية أن يشتغل بواسطة البحث اللساني على مستوين:

1- مستوى نظري: حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراستها.

2- مستوى منهجي، حيث تمكنه اللسانيات من الأدوات الأدائية في تعليم وتعلم اللغة)[1].

تواجه التعليمية العوامل والعناصر التعليمية بمكوناتها المختلفة، وتسعى إلى معرفة الإشكالات التي تطرحها المناهج التعليمية وتحدد السبل التي تحقق التمثل الجيدة للمعارف اللغوية والعلمية.

وداخل هذه العلاقة بين التعليمية واللسانيات يرى (دونيس جيرار)، أنه على مدرس اللغة أن يستحضر دائما ثلاثة أفكار أساسية:

1- ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكتف بتعليم لغة ما.

[1] على آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك ص6.

2- ليس مرتبطا بأي نظرية خاصة كعلاقة اللساني، فإنه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة، لذا ممكنه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة لوضعه التعليمي.

3- المشاكل المترتبة عن مهنته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هنالك مشاكل نفسية عليه أن يرعاها بحكم تعامله مع العنصر البشري.[1]

وداخل حقل التعليمية حاول المتخصصون في هذا الحقل التمييز بين نوعيين من التعليمية: التعليمية الخاصة والتعليمية العامة: وهما نوعان يتكاملان مع بعضهما البعض.

- التعليمية العامة وتهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، أي الاهتمام بما هو شامل وعام للتدريس من قواعد وأسس تعليمية ومناهج ووسائل تدريس وتقنيات.
- والتعليمية الخاصة فتخص مادة من مواد التدريس من حيث أساليب التدريس وطرائقه، مثل تدريس اللغة، فتهتم هنا بما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة.

ومن مهام اللسانيات التعليمية أنها تدرس اللغة وتصفها وتنظر في الإجراءات والقواعد والوسائل التي تسمح باكتساب اللغة وتعليمها، وهي بقدر ما تستفيد من

[1] Voir. Calvet.J, les politiques de linguistiques, que sais-je, PUF, Paris, 1996. p128.

النظريات المعرفية والعلمية التي تشاركها ميدان التعلم والتعليم، فإنها تعمد إلى استخلاص التصورات والمفاهيم من التطبيقات التعلمية والتعليمية، كما أن اللسانيات التعليمية تصبح بدورها حاضنة ومتقاطعة مع كثير من العلوم كعلم الاجتماع وعلم النفس والبلاغة والنحو وعلم الكتابة وعلم الأصوات، فهي إذا ملتقى معارف شتى- فاللسانيات التعليمية تشتق كثيرا من جوانب معرفتها من اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية وعلم الترجمة واللغة الحاسوبية ونظريات التعلم واللغة. وعلى هذا الأساس يكاد الكل يجمع عموما على أن اللسانيات علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته وأشكال وتنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التعلم ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم.

إن التطور الذي عرفته اللسانيات في أبعادها المنهجية والمعرفية وفي تفرعاتها إلى مجالات مختلفة سمح بإحداث التفاعل مع التعليمية وساعد على تطوير عملية التعليم والتعلم نظريا ومنهجيا، فقد عمدت اللسانيات في مجاليها النفسي والاجتماعي من تطوير البحث في تعليم اللغة وتعلمها،(حيث أصبح الاهتمام لا ينحصر فقط في كيفية تدريس المحتويات، بل شمل أيضا مكونات العملية التعلمية- التعليمية ككل، ومنها المتعلم والمدرس والمادة التعليمية وفعل التدريس والشروط السيكلوجية والثقافية)[1] وبهذا صادرت اللسانيات رفدا من الروافد المعرفية العامة التي تمد التعليم بالاستراتجيات والمفاهيم والإجراءات في تحقق نجاح العملية التعلمية بمكوناتها المختلفة.

[1] على آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك ،ص103.

2-7 التعليمية وعلم النفس:

تعرف التعليمية بأنها (مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته في العمل على تحصيل المكتسبات والمهارات والكفايات عل استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المختلفة)[1]، وإذا كان هذا غرض التعليمية، فإن علم النفس يقدم للتعليمية الكثير من المفاهيم والإجراءات التي تؤدي بها إلى التطور، فقد ارتبطت عملية التعلم غالبا بالسلوك، من هنا يكون مثلا علم النفس الطفل وعلم النفس المدرسي ميادين تساعد المشتغل في حقل التعليمية من التعرف على الشروط والعوامل الأساسية لحدوث عملية اكتساب اللغة أو تحديد صعوباتها وعواتقها، كما يمكن له أن يهتم بتضافر هذين العاملين النفسي والمعرفي في تحصل المعرفة عند الأطفال.

ويمكن القول عن تلك الدرايات أنها ذات جانبين: أولهما نفسي، يتعلق بالأطفال أنفسهم، والثاني يتعلق بالمجتمع ومنظوماته ومنظماته ومؤسسات المتنوعة، كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والثقافة، لذا، فإن تلك الدراسات تحاول التعرف على أسس نمو الأطفال وأساليب المجتمع في إنمائهم والطرق التي يتبعها في تثقيفهم وأنماط العلم الاجتماعي الأخرى التي تستعمل مع الأطفال.[2]

[1] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص39.

[2] ينظر: هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة علم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1988، ص14.

وتسهم البحوث والدراسات في علم النفس بما توفر لها من معارف حول التعلم ومكونات العملية التعلمية المتمثلة في الأهداف التعليمة وسيكولوجية التعلم وأنماط المعالجات والتقويم.ولما كان هذا العلم أيضا يعتد أساسا على دراسة سلوك المتعلم ويبحث في طبيعة التعلم ونجاعته وفي خصائص المتعلم النفسية والحركية والانفعالية والعقلية، فإن اللسانيات التعليمية تقوم باستثمار هذه العناصر الفطرية والمكتسبة لصياغة الآليات التي تسمح لها بحل المشكلات اللغوية وتقديم الحلول الصائبة في عملية التعلم).[1]، وبهذا تشترك اللسانيات التعليمية وعلم النفس في تنظيم المعارف والنظريات والمبادئ والأطر بحث تمكن المعلمين من استخدامها واختبار فاعليتها في العملية التعلمية.

وإذا كانت اللسانيات التعليمية تطرح إشكاليات العلاقة بين اللسانيات والتعليمية بتعقيداتها المختلفة، فإن هذه العلاقة تجد مشروعيتها في كون أن(العملية التعلمية لا تقوم فقط على تدريس المحتويات–المعرفة–بل هناك شروط وأسئلة أخرى تدخل في العملية التعلمية التعليمية، منها ما يرتبط بالمدرس والتلميذ والطريقة والأهداف المتوخاة والمحيط الذي تجري فيه العملية التعليمية بكافة مكوناتها الاجتماعية والسياسية والثقافية، فلابد إذا عند البحث عن كيفية تعلم اللغة وتعليمها أن لا ننظر إلى اللغة على أنها مادة تعليمية فحسب، بل لابد من النظر إليها على أساس أنها جزء من العملية التعليمية التعلمية التي هي بنية معقدة.[2]

[1]عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2003، ص21.

[2]على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا،ص22.

2-8 التعليمية واللسانيات الوظيفية:

تقع اللسانيات الحديثة كمعرفة عربية بالدرجة الأولى في صلب الاهتمامات العلمية العربية التي أخذت تتنامي يوما بعد اليوم ، مندفعة برغبة اللحاق بمعارف العصر من ناحية وتجاوز العطل النفسي والثقافي الذي يجعل اللسانيات العربية عاجزة عن الإسهام في حل المشكلات اللغوية ذات الارتباط بلغتها. هكذا جاء التأثر بالاتجاه الوظيفي من ضمن كثير من المناهج والاتجاهات التي اعتمدتها اللسانيات العربية في مقاربة اللغة العربية، ويركز الاتجاه الوظيفي في الشأن على اعتبار اللغة ظاهرة تداولية بامتياز، فالوظيفة الأولى للغة هي التواصل، وبهذا الفهم صار البحث اللساني يتجاوز في إطاره الوظيفي القدرة النحوية للغة لينفتح على الأبعاد التداولية والتواصلية للغة)[1].

أفضت الجهود التي بذلت في تحديد اللسانيات الوظيفة ووصف قراءتها إلى الإسهام في تعليمية اللغة والاكتساب فانتقلت من القدرة اللغوية إلى القدرة التواصلية التي توطد علاقة اللغة بالمجتمع والثقافة والحياة.

وبهذا قدمت اللسانيات الوظيفية وصفا جديدا للغة يعتمد على مكانتها في سياقها التواصلي في المجتمع، فاللغة في نظر الوظيفيين ليست بنية مغلقة معزولة، وإنما هي مدرجة في السياق الاجتماعي بمكوناته الثقافية، فالطفل بهذا المعنى، لا يكتسب

[1] ينظر :حافظ اسماعيلي علوي، اللسانيات في اللغة العربية المعاصرة.دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2009، ص345-346.

اللغة فقط ،ولكنه يكتسب فضلا على ذلك طريقة استعمالات هذه اللغة في المجتمع،وهي استعمالات تخضع للقواعد والأعراف الاجتماعية، إنه بهذا(يكتسب نسق اللغة وفي نفس الوقت الأعراف التي تضبط استعمال هذا النسق في مواقف تواصلية معينة من أجل تحقيق أغراض معينة، ولهذا تكون المرحلة المعرفية النهائية التي يصل إليها الطفل باستعمال تعلمه للغة هي قدرة لغوية تواصلية لا تؤهله لإنتاج جمل نحوية فقط، بل كذلك لإنتاج هذه الجمل بما بلائمها من سياقات الاستعمال.)[1]،

وعلى هذا الأساس لم يعد الأمر مهما عند الوظيفيين في فهم الكلام وسياقه في ذاته، وإنما أصبحوا يحرصون على الوظائف التواصلية وقواعد اللغة الاجتماعي وأعراف العلاقات، وهم في ذلك يأخذون بعين الاعتبار المحددات الآتية:

1- علاقة اللغة بالمجتمع.

2- إن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية، أي قدرة على استعمال اللغة في سياقها التواصلي لأداء أغراض تواصلية.

3- إن تعلم اللغة لا يرتبط بتعليم الأنساق الشكلية، بل إنه لذلك يعلم قواعد الاستعمال اللغوي في التواصل ومراعاة سياقه.

لم يعد الاتجاه الوظيفي التداولي في اللسانيات الحديثة يعنى باللغة في إطارها البنيوي المغلق، كما كان الأمر في اللسانيات البنيوية واللسانيات التوليدية التحويلية، وإنما صار يستوعب علاقة اللغة بالإنسان، وبهذا لم تعد اللسانيات الوظيفية التداولية

[1] حافظ اسماعيلي علوي، اللسانيات في اللغة العربية المعاصرة ، ص43.

تهتم بالتحديد الذي حدده دي سوسير للغة ودراستها، وإنما أصبحت هذه اللسانيات تقتحم مجالات أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والمنطق وعلم الاتصال. وبهذا صارت اللسانيات التداولية تعنى بالكلام وما يعبر عنه من ملابسات في استعمالاته المختلفة، وبهذا يصير موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم- المخاطب.

وتجد اللسانيات الوظيفية التداولية فاعلية أدائها التطبيقي في حقل التعليمية، فإذا كانت العلاقة التعليمة تتشكل من المثلث المعروف:(المتعلم. المدرس. والمادة)، فإن الدرس اللساني الوظيفي يصبح ذا فائدة من منطلق أن اللغة عند الوظيفيين نسق له علاقاته بالاستعمال التداولي، وهو من ثم يسمح بإيجاد المعالجات الصحيحة لتطبيقات اللغة في أبعادها ومكوناتها العجمية والصرفية والتركيبة والدلالية.وهنا يرى داود عطية عبده أن المقصود بتوجيه التعليم توجيها وظيفيا أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلاميذ بحيث يمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة.[1]

2-9 التعليمية وعلم النفس التربوي.

يقع علم النفس التربوي بين علم النفس بوصفه علما نظريا وفن التدريس بوصفه نشاطا تطبيقيا، وهو بذلك يحتل مركزا وسطا بينهما: وهو بهذا التحديد يتعين بجانبيه النظري والتطبيقي، فهو يشير في جانبه النظري إلى دراسة سلوك المعلم في

[1] ينظر: داود عطية عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم الكويت، ط1-1979، ص9.

الأوضاع التعليمية المختلفة، حيث يبحث في طبيعة التعلم وفي خصائص المتعلم النفسية والحركية والانفعالية ذات العلاقة بالعملية التعلمية التعليمية، ويشير في جانبه التطبيقي إلى توليد المعارف ووضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالمتعلم، لذا يعمل علماء النفس التربويون على تطبيق ما يصلون إليه من معارف ومبادئ ونظريات على الأوضاع التعلمية المختلفة، ويقومون بتعديلها في ضوء النتائج التي يسفر عنها هذا التطبيق.[1]

وفي ذات السياق يشير (أوزوبل) إلى أن العلاقة بين علم النفس التربوي والتعليمية تتحدد بمشكلات التعلم الآتية:

1. اكتشاف تلك الجوانب من عملية التعلم والتي تؤثر في اكتساب المعارف أو المعلومات والاحتفاظ الطويل المدى بها.
2. التحسين على المدى الطويل للتعلم والقدرة على حل المشكلات.
3. اكتشاف أي من الخصائص الشخصية والمعرفية للمتعلم ذات العلاقة بالتعلم واكتساب المعرفة، وكذلك اكتشاف أي من الجوانب الاجتماعية والعلاقات الشخصية المتبادلة في البيئة التعليمية التي تؤثر في نتائج تعلم مادة الدراسة واكتشاف عوامل دافعية التعلم والطرف النموجية لاستيعاب هذه المادة.

[1] عبد المجيد لشواني، علم النفس التربوي، ص16.

4. اكتشاف الطرق الأكثر كفاءة في تنظيم المواد التعليمية وتقديمها وكيفية توجيه التعلم واستثارته نحو أهداف محددة.[1]

ويهتم علم النفس التربوي ضمن هذه العلاقة بالإسهام في مراقبة ومرافقة العملية التعليمية في سيرورتها، فيمكن له أن يتعرف على المتغيرات ويقيس درجة الأداء ويوفر القدرة على استخدام الإجراءات التجريبية في تنظيم المعارف وإيجاد المعالجات المناسبة للمشكلات التعليمية.

2-10 اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات:

يستفيد مجال تعليمية اللغات من المقاربات والنظريات الحاصلة في حقل اللسانيات بفروعه المختلفة، فقد صارت تعليمية اللغات حاجة إنسانية ضرورية بحكم التقارب الحاصل بين الثقافات والمجتمعات الإنسانية المعاصرة ، فقد اتسعت في هذا الوضع الإنساني الجديد الرغبة في معرفة الشعوب لبعضها البعض تحقيقا للاندماج والتقارب والتواصل ومن ثم أصبح تعليم اللغة وتعليمها من الأسباب الضرورية للمجتمعات من أجل تطوير العلاقات الإنسانية بكثير من الفهم والحوار والتواصل، واللغة هي الأداة الأولى لهذا التوصل لاسيما وان العالم يشهد اليوم تطورا تكنولوجيا عارما تقاربت به البلدان والمجتمعات والشعوب والأمم.

وما يجب الإشارة إليه في هذا السياق أن القواعد اللسانية وإجراءاتها لا تكون مفيدة للتعليمية إلا متى بدت هذه الإجراءات منسجمة مع الهدف التعليمي، أي متى

[1] عبد المجيد لشواني، علم النفس التربوي ، ص 21.

اندمجت في صلب الممارسة التعليمية والتي هي ممارسة لا تهتم بالقواعد المجردة التي قد تخص اللغة في وجودها المستقل، وإنما هي تهم بالدرجة الأولى بتحويل ما تراه مفيدا للهدف الذي هو هدف تعلمي يعتمد التدرج الذي يفي بغرض التعلم وشروطه، من هنا يمكن أن نجد ذلك التفاعل الايجابي بين اللسانيات وتعليمية اللغات، فالتعليمية في هذا الجانب استثمرت بعض الإجراءات النظرية والتطبيقية لمواجهة مشكلة التداخل اللغوي في تعليم اللغات واستفادت من اللسانيات في إيجاد الكيفيات التعلمية السليمة التي تسهل تعلم اللغات واكتسابها في بنياتها الحرفية والتركيبة والصوتية والدلالية.

وكان من نتاج ذلك أن وسعت التعليمية مجالها المعرفي وعمقت سبل تفعيله، فتداخلت ضمنها مجالات معرفية كثيرة تداخلا يضع ضمن مهماته الأولى الإجابة عن بعض المشكلات كعلاقة المحتوي الدراسي والتعليمي بالمتعلم وطرائق الاكتساب والإنتاج اللغوي. وموقع السياقات الثقافية والاجتماعية من عملية التعلم، وبهذا أصبحت التعليمة الميدان الأكثر تأهيلا من الناحية التربوية والتعليمية لاستثمار منجزات العوم الإنسانية والتجريبية واستغلالها في عملية تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها، بغية تسهيل امتلاك المهارات اللغوية التي تسعف المتعلم في التواصل والاندماج في وسطه اللغوي، وهنا يقول (كوردر):(أن بين أيدينا زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وعلم تعليم اللغات أن يستثير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية)[1] . وهذا يعني أن اللسانيات وغيرها من الفروع التي تنتمي لها وتتقاطع معها في الهدف المرتبط باللغة تصبح ذات فاعلية في

[1]كلودير، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربية،م14.ج1-المغرب، ص14.

صياغة المجال الإجرائي للعملية التعلمية ، وذلك بتحديد الأهداف التعليمية المطلوبة ومعالجة ما يعترض المتعلم من صعوبات تعليمية تعيقه على الإدراك والفهم والاكتساب، أي أن تتكفل هذه المعرفة بالاستجابة لشروط التعلم وحاجات المتعلم المختلفة فتستوفي متطلبات العملية التعليمة بعناصرها الثلاثة: المعلم والمتعلم والطريقة التعليمية.

تقع تعليمية اللغات إذا، في صلب النظرية اللسانية وفي مجال اهتمامات اللسانيات التطبيقية، فهي تعد اليوم(مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري وفي ترقية طرائق تعليم اللغات)[1] ، فهي بمعنى آخر التطبيق الفعلي العملي للتعلم والتعليم، أي إنها تستقرء وتعالج الوضعية التعليمية بسياقاتها ومكوناتها المختلفة حتى تصل بالمتعلم إلى التحكم في آليات استعمال اللغة المكتسبة، وهي لهذا الهدف تعمل على توفير الوسائل والطرق التي تمكن من اكتساب اللغة وتعليمها وتجتهد بالموازاة في وضع الخطط البيداغوجية التي تجعل المتعلم قادرا على النهوض بمهمته في تعلم المهارات اللغوية مثل الكتابة والقراءة والاستماع.

وبعد الجهود الحثيثة التي تنجزها التعليمية اليوم في مجال تعليم اللغات، تكاد التعليمية أن تكون علما مستقرا ومستقلا بمفاهيمه ومصطلحاته ، وهذا الانجاز المعرفي

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،-حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1- 2009، ص130.

يقع اليوم في مواجهة الحقل التعليمي بوسائله وأساليبه التعليمية التي تستهدف المعرفة الناجعة للمتعلم والقابلة للممارسة والتطبيق.

لقد أكدت اللغة من حيث هي موضوع للدراسة والمعرفة والعلم أن المدخل المعرفي الواحد لا يفي بالغرض في فهم الظاهرة اللغوية وتشكلها، فلابد في الإحاطة باللغة من تضافر الجهود المعرفية المختلفة، لذا بدت الحقول المعرفية المختلفة واهية الحدود مع بعضها البعض فيما يتعلق بتعلم اللغة وتعليمها، وصار تعليم اللغة بهذا المعنى مكان استقطاب وتداخل لحقول ومجالات معرفية مختلفة هدفها تحويل المعرفة إلى أدوات صالحة تسمح للمتعلم من اكتساب الكفاءة اللغوية التي تجعله قادرا على التعبير والتواصل والاندماج في البيئة الاجتماعية أو المجتمع الذي ينتمي إليه.

الفصل الثاني

اللغة وخصائص الكتابة العربية

1- تعريف اللغة:

هناك عدة تعريفات للغة سواء باعتبارها وسيلة للتواصل أو للتفكير أو هما معًا. فهي لغة من لَغَوْتَ أي تكلمت وأصلها لغوة ، وقالوا فيها لغات ولغون وقيل منها لَغِيَ يَلْغِي إذا هَدَى .وفي تحديد ابن جني للغة البشرية هي "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1] ونظر إليها ابن خلدون على أنها "ملكة اللسان وهي عبارة المتكلم عن مقصوده"[2].

وهكذا تكون اللغة خاصية إنسانية يمتاز بها الإنسان من دون سائر المخلوقات، فالإنسان هو القادر على استعمال اللغة بهدف التواصل بينه وبين الآخرين، فكل طفل سوي قادر على التكلم ،كما هو قادر على المشي والأكل وغيرها. وهذه القدرة بالذات دفعت بالكثيرين على أن يطلقوا تسمية "الحيوان الناطق على الإنسان لتميزه بهذه الملكة دونًا عن سائر المخلوقات.

تعد اللغة من الخصائص التي خص بها الله بني البشر لينفردوا عن سائر مخلوقاته. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده هو القادر على استخدام اللغة منطوقة ومكتوبة لتحقيق الاتصال و التواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم . ومن هنا غدت اللغة من أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد، وهي وحدها التي تميز الكائن الحي البشري عن سائر المخلوقات وقد نُسِبَ إلى أرسطو قديما "إن الإنسان

[1] ابن جني الخصائص تحقيق محمد على النجار، بيروت1983. ج/1.ص34.ص34

[2] ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت، 1978، ص610.

حيوان ناطق" ولعل المقصود من هذا أن الإنسان هو وحده القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى ألفاظ عبارات مفهومة لدى أبناء مجتمعه وعشيرته[1].

إن اللغة بهذا المعنى ليست مجرد وسيلة للتواصل والإخبار، وإنما هي بالرجة الأولى وعاء شامل للخبرة الإنسانية، فهي الناطقة بتاريخ الأمم وثقافاتها وسجلا مخلدا وحافظا لماضيها وحاضرها، كما هي الإطار الذي تتمثل فيه الخصوصيات القومية والثقافية، هكذا يظل عالم الإنسان نائيا ومحتجبا دون أن تأتي اللغة لإظهاره، فقيمة اللغة تكمن أيضا في أنها تتيح للإنسان إمكانيات التعبير عن خواطره وأفكاره وعن أحلامه ومخاوفه، فليست اللغة في الفنون إلا تجسيدا لهذه الوظيفة الإنسانية التي تصل الإنسان بنفسه وتصله بالعالم الذي ينتمي إليه.

وهنا أيضا أشار كثير من الفلاسفة إلى أن الوظيفة الرئيسية للغة هي نقل التجربة الإنسانية والتعبير عن الفكر واكتساب المعارف، وعلى هذا فاللغة ضرورة حتمية لتقدم الثقافة ورقي الأمم والمجتمعات، من هنا كانت الحاجة ماسة دائما إلى دراسة اللغة وكانت هذه الحاجة تأتي من كون أن اللغة هي المفتاح لفهم الكثير من السلوك البشري الخاص بالأفراد والتفاعل بينهم، ولأن التفكير واللغة مترابطان، فإن دراسة اللغة تصبح إسهاما في فهمنا للعقل البشري ومن ناحية أخرى، فإن تحليل لغة قوم لا يعطينا وسيلة للدخول إلى ثقافتهم والتعرف إلى فكرهم فحسب، وإنما يتيح لنا التعرف إلى بنية العلاقات العملية التي يقيمون عليها مجتمعهم)[2] إن اللغة في هذا

[1]– جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص 11.

[2]نورالدينن النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات، ص168.

المعنى مركز استقطاب التفكير الإنساني ، فهي أصل معظم العلوم الإنسانية بل أكثر القضايا الإنسانية أصبحت تفكر اليوم من خلال اللغة.

2- خصائص اللغة :

عمد بعض الباحثين على وضع بعض الخصائص للغة البشرية التي تعد علامات بارزة ومشتركة في جميع اللغات الإنسانية وتتمثل هذه الخصائص فيما يأتي:

- "تتسع لغة الإنسان للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه.
- اللغة الإنسانية رموز عرضية (اصطلاحية) غير مباشرة.
- لدى الإنسان وعي بالعلامات التي يستخدمها قصدًا على أنها وسائل لتحقيق الأغراض.
- يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن الأشياء العيانية ،كما يستخدمها في التعبير عن الأشياء المجردة (الرمزية).
- يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن الأشياء أو أحداث بعيدة عن المتكلم زمانًا ومكانًا.
- يعمم الإنسان الألفاظ التي يستخدمها في الإشارة إلى أشياء متشابهة.
- لغة الإنسان مركبة تتألف من وحدات ومن قواعد لتأليف الوحدات (حروف، كلمات، جمل).
- يستطيع الإنسان أن يستبدل كلمة بكلمة في منطوق معين إذا تغير الموقف
- لغة الإنسان محكومة بقواعد يفرضها عليه المجتمع الذي ينتمي إليه
- تتنوع لغة الإنسان بتنوع الجماعات التي يستخدمها بفعل عاملي الزمان والمكان.

- يكتسب الإنسان لغته من المجتمع الذي يعيش فيه[1].

3- وظائف اللغة :

تؤدي اللغة وظائف جوهرية في حياة الإنسان، فهي الحاملة للفكر والوسيلة التي تسمح للإنسان بالتواصل مع أبناء جنسه تحقيقا للأغراض والمقاصد الإنسانية المختلفة، وقد بين رومان جاكسون أن وظائف اللغة تتوزع على مكونات التواصل اللغوي: المرسل والمستقبل والإبلاغ والشفرة والاتصال والظرف[2].

ويقوم تصنيف "رومان جاكبسون" وفق الوظائف الآتية:

1. الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية.
2. الوظيفة البدائية.
3. الوظيفة المرجعية.
4. وظيفة إقامة الاتصال.
5. وظيفة ما وراء اللسانية أو الميتالغوية .
6. وظيفة شعرية .

وكتحليل لهذه الوظائف حسب رومان جاكسون فإنه يعتبر أن للغة وظيفة مرجعية باعتبار أن المتكلم يحيل بواسطة خطابه على واقع وسياق هذه الإحالة ، وهي في ذات الوقت تواصل بين المتخاطبين، بهذا المعنى تكون الوظيفة المرجعية وظيفة

[1]- جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص13.

[2]- Roman Jakobson, Essai de linguistique général, ed. Minuit, 1981, p 214.

تواصلية، فأثناء التواصل يعبّر المتكلم عن ذاته ويسعى إلى التأثير على المخاطب، فيكون الخطاب بذلك مؤديا بالإضافة إلى الوظيفة المرجعية الوظيفتين التعبيرية والتأثيرية، أما وظيفة إقامة الاتصال فتجدها مثلا عند بداية مثلا أي حوار هاتفي بكلمة "ألو" فهذه العينة من العبارات هي التي تؤدي إلى إقامة حوار أو تمديده أو إنهائه. وتقوم الوظيفة الشعرية في حالة إنتاج خطاب ذي دلالات داخلية أي خطاب دال داخل نفسه وتتمثل في استعمال لغة تنتقي عباراتها بعناية ويصاغ أسلوبها بدقة وذلك للتأثير في المتلقي (الشعر والإشهار)[1].

أما الوظيفة الميتالغوية، فهي الوظيفة التي تؤديها اللغة في حالة إحالة عبارة على أخرى كالموقف الذي تشغل اللغة فيه للحديث عن نفسها ، ويتمثل في العبارات التي نستعملها في وصف اللغة نفسها ، أي اللغة الواصفة وتعكسها لغة النحاة واللسانيين مثلا، كمصطلحات "فاعل" "مفعول" و "نعت" فهي عبارات ميتالغوية لكونها تدل على واقعين في العالم الخارجي ، بل على أنماط من العبارات تتوافر فيهما خصائص معينة[2].

ونظرا لقيمة اللغة في حياة الإنسان وفكره وسلوكه ،كان التفكير في كنهها وقيمتها وإشكالاتها في صلب الاهتمامات الأولى التي شكل التفكير فيها فكر الإنسان منذ القديم إلى اليوم، فهي المفتاح في فهم بنية الفكر وبنيات المجتمع وأنساق

[1] عز الدين الزياتي، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، ط01، 2008، ص30

[2] المرجع نفسه، ص 31. وينظر حجاح أم الخير):مخطوط الرسالة ص36

العلاقات الاجتماعية ،وهي المصدر المعرفي التي تبنى عليها مناهج وطرق التفكير الإنساني في مشكلات التجربة الإنسانية وقضاياها المختلفة.

4- أهمية اللغة العربية:

استطاعت اللغة العربية أن تحمل خلال مسيرة أجيال متعاقبة وأزمنة تاريخية متتالية إرث الثقافة العربية وتاريخها ، ونقلت بصدق أفكارها وأحاسيسها، فبواسطتها استمر التواصل بين الشعوب العربية ، وبها حافظت الأمة العربية على هويتها وكيانها. لقد ظلت العربية شامخة على امتداد تاريخها وطيعة في استيعاب الثقافات الإنسانية واللغات المختلفة التي انصهرت داخل المجتمع الإسلامي، فكانت لغة دين ولغة حضارة.لقد بدت اللغة العربية في أوج تطور الحضارة العربية الإسلامية على سعة عامرة من الإبداع، فلم تضق بغرض من الأغراض ولم تعجز عن تصوير نزوع أو رغبة، فقد اتسع ميدان تعبيرها فتناولت أغراضا لم تكن قد عرفتها في الماضي، فنوعت في المعارف والعلوم ووضعت الاصطلاحات والمفاهيم وتشعبت حتى بلغت آفاقا من السحر والمتانة والقوة[1].

- ولذلك لا نجد عجبا في أن نرى إعجاب المستشرقين بقيم اللغة العربية وغناها المعرفي واللساني والإنساني إعجابا يصل الدهشة مثلما يقول المؤرخ الفرنسي ارنست رينان (من اغرب المدهشات أن تنبت لك اللغة القومية وتصل إلى درجة الكمال وسط صحاري عند أمة من الرحل ، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة

[1] ينظر: إبراهيم على أبو الخشب، تاريخ الأدب العربي في العصر العباسين،دت.دط. ص16.

مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم، ومن يوم عملت ظهرت لنا في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة ، ولا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تباري، ولا نعلم شيئا لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج وبقيت محافظة على كيانها من كل شائبة)[1] وفيها يقول أيضا المستشرق الأمريكي وليام ورل(إن اللغة العربية من اللين والمرونة ما بإمكانها من التكيف وفق مقتضيات العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أي لغة من اللغات التي احتكت بها، فهي ستحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي.[2]

- تعد اللغة العربية وسيلة للمعرفة والتواصل في المجتمعات العربية، فهي حاملة لميراثهم الثقافي والحضاري وحاملة لأحلام هذه المجتمعات وأملها في التطور والرقي.
- إنها مقوم رئيسي للقومية العربية ورابطا جامعا بين أبناء الأمة العربية.
- إنها وسيلة للارتباط الروحي، فهي لغة القران الكريم ولغة الحضارة العربية القديمة وهي مستودع الدين والتقاليد والعادات.
- تعد السجل الحي الحضاري للحضارة العربية وتاريخها.
- إنها وسيلة لتسجيل الخبرات والتجارب والأفكار والمشاعر.
- إنها وسيلة العلم والفن والأدب في الثقافة العربية.

[1] محمود السيد، التمكين للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية دمشق، ج2 المجلد الثالث الثمانون ربيع الاول1429.هـ. ص309.

[2] المرجع نفسه، ص 308.

- إنها وسيلة لتجديد الطموحات ورفع العزائم والهمم ، ذلك أن اللغة العربية هي لغة القرآن وهي (مستودع أسراره ولغته وبيانه وهديه، فمن الواجب على أبناء هذه الأمة الرعاية الحسنة لها والمساهمة بكل قوة للحفاظ عليها وإبقائها لغة علم وحضارة حية متجددة في كل العصور وبذلك يأخذ كل جيل عمن سبقه وأن يكون صلة وصل بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة ويضيف إليها ويجدد فيها ما تقتضيه ضرورات التطور الحضاري حتى تبقى فاعلة حية بين لغات العالم المتمدن)[1]. إن هذا الرهان معقود كذلك على التعليم في المجتمع العربي للنهوض بما تستحققه هذه اللغة من مكانه حضارية تجعلها رائدة مع الأمم المتطورة.

5-خصائص اللغة العربية:

من خصائص اللغة العربية أنها ثلاثية الألفاظ اللغوية، وهذا النظام الصرفي يجعلها أكثر اللغات مرونة وقدرة على التجدد والاستيعاب.لقد استفادت اللغة العربية في هذه الميزة من إمكانياتها الصوتية فانفردت بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاء، والظاء، والعين ولغين والحاء والطاء بحرفين متلاصقين ، فحرف الثاء لا يعرفه الفرنسيون في أبجديتهم ، كما أن من مزايا هذه القيم الصوتية الانسجام الصوتي والتناسب الموسيقي بين الحروف المتقاربة إضافة إلى التقارب في الشكل بين الحروف.[2]

[1] بلبشير لحسن، الجملة العربية بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة الرشاد للنشر والتوزيع الجزائرط1-2012.ص6.

[2] ينظر : أحمد إبراهيم ، اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار كنوز للمعرفة. والنشر والتوزيع، عمان الاردن ط1، 2014، ص57.

اللغة العربية لغة اشتقاق بامتياز، واشتقاقها مصدر غناها وإمكانيتها على التعبير عن المعاني.

تتميز اللغة العربية بكونها لغة إعراب تملك قواعدها في تنظيم الجملة وضبط الكلام ضبطا يقوى على تأدية المعاني وتحقيق الإفهام. وهي بذلك تنفرد عن غيرها من اللغات برشاقة الأسلوب وعذوبته،(وقد أشار الجاحظ إلى السمات التي يتصف بها أسلوب العربية فقال: إن أسلوب العربية يلذ الأذان حتى نستمع له، والأفواه حتى تنطق به، والقلوب حين تصغى إليه، تتميز اللغة العربية بالقدرة علة التمدد في العبارة والفاعلية على الاختصار والاختزال.، فمن مظاهر الإيجاز في اللغة العربية أنك تستطيع من خلال كلمة واحدة أن تؤدي معنى جملة تامة، كما هو الحال في أسلوب الإغراء والتحذير، وفي أسماء الأفعال وبعض المصادر، ولم يقتصر الأمر على الإيجاز في الجمل والتراكيب المستعملة، وإنما تعداه إلى الكتابة، إذ ليس ثمة حروف تكتب ولا تنطق كما في اللغات الأجنبية)[1].

6- تاريخ الكتابة:

الكتابة والتحرير والخط والسطر والزبر بمعنى واحد، والكتابة والكتب والكتاب مصادر كتب إذا خط بالقلم وضم وجمع وخاط وخرز، يقال كتب قرطاسا أي خط فيه حروفا وضمها إلى بعضها وكتب الكتائب أي جمعها والكتائب جمعها كتبية سمي بها الجيش العظيم لاجتماعه. وقد شاع إطلاق الكتابة عرفا على إعمال القلم باليد

[1] ينظر : أحمد ابراهيم ، اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ص62.

في تصوير الحروف ونقشها. والكتابة في معناها الحضاري سجل حافظ لتاريخ الشعوب والحضارات وسيرها، والضامن لاستمرارها وتواصلها، لذلك فإن الثقافات التي قاومت الزمن وحققت الديمومة والبقاء هي تلك الثقافات التي عرفت الكتابة ودونت بها أحداثها وتواريخها فحققت بها التأثير لا في زمانها فقط ، وإنما في الأزمان المتتالية وتاريخ الأجيال المتلاحقة.

غير أن الثابت في تاريخ الحضارة الإنسانية أن الفهم الشامل بأصل الكتابة لا يزال غامضا، فالسياق الترجيحي لهذا الأصل يكاد يجمع عليه المؤرخون في أن العصر الأول للكتابة، (هو عصر الكتابة بالصور التي ظهرت أول ما ظهرت على أدوات الاستعمال اليومي وعلى جدران الكهوف..وقبل أن تصبح هذه الصور كتابة حقيقية كان عليها أن تمر بمراحل ثلاث: ففي المرحلة الأولى كان من الضروري التوصل إلى اتفاق عام في استخدام الصور، بحث تدل كل صورة على شيء معين لا يتغير، أما المرحلة الثانية فكانت إيجاد تعبير عن المفاهيم المعنوية إلى جانب ما وجد فعلا في رسوم تدل على الأشياء المادية المحسوسة ، وأخيرا كان ضروريا الربط بين هذه الصور والرموز من ناحية وبين صوت الإنسان من ناحية أخرى وبالتدرج بدأت الرموز تعبر عن وقائع ليس عن كلمات بأكملها وأمكن بعد ذلك بكثير من الوقت أو بقليل تحليل أصوات الإنسان، ومن ثم تمثيلها برموز أو حروف معينة ، وهكذا خرجت الأبجدية إلى الوجود.[1]

[1] هاري المر بارنز، الكتابة التاريخية، ترجمة، محمد عبد الرحمن برج، الهيئة المصرية العامة للكتابة ج1-1968 ص26.

وهذا يعني أن تاريخ الكتابة عرف مراحل تطورية هامة قبل أن تصل فيه الكتابة إلى النضج الذي بلغته في العصور الحديثة، فقد بدأت على شكل صور رمزية تدل على معاني ومدلولات ملموسة في الحياة اليومية، فقد أكدت النقوش التي عثر عليها في كهوف (لاسكو) فرنسا و(الميريا) في إسبانيا والنقوش الأخرى التي عثر عليها في منطقة الهلال الخصيب على بداية تعود إلى قرون زمنية خلت استعمل فيها الإنسان الكتابة لتدبير حاجاته اليومية والحياتية البسيطة.

وفي مرحلة متقدمة من التاريخ البشري جاء الفينقيون وسكان السواحل الشرقية لحوض البحر الأبيض المتوسط وابتكروا في حوالي1100ق.م الكتابة الفينيقية مستعنيين بالكتابة السومرية والمصرية القديمة وطوروها وصولا إلى ابتكار الأبجدية الفنيقية التي هي عبارة عن مجموعة من الحروف، كل حرف يمثل صوتا معينا وكانت هذه الحروف هي أساس الكتابة في الشرق والغرب.

وجاء الإغريق بعد ذلك وعملوا على تطوير أبجديتهم التي نقلوها عن الفنيقين حوالي403.ق.م فصارت لديهم أبجدية خاصة، ثم عمد بعدهم الرومان إلى تعديل هده الأبجدية التي سادت مع اللغة اللاتينية والتي لازالت تستعمل حتى وقتنا الحاضر.

وقد مرت الكتابة بأربعة أطوار، قبل أن تستقر في الشكل الذي هي عليه، وهذه الأطوار هي:

1. الطور الصوري الذاتي:

كانت تدل فيه الصور على معاني ذاتية تعبر فقط عن أبسط الحوادث واقتصرت على رسم صور الأشياء التي تحيط بالإنسان.

2. الطور الصوري الرمزي:

وفيه فضلا عن الصور الذاتية صور رمزية تدل على المعاني المعنوية التي لا صورة لها في الخارج،أي أن العلامة أو الصورة لم تستخدم فقط للدلالة على الشيء المادي الذي تمثله، وإنما أصبحت تدل أيضا على الصفات والأسماء والأفعال، وفي هذا الطور أمكن للإنسان التعبير عن أكثر ما يمر بذهنه من معاني مختلفة.

3. الطور المقطعي:

وتدل فيه الصورة على أول مقطع من اسمها وشكل هذا الطور خطوة كبرى في اختراع الكتابة.

4. الطور الهجائي)[1]:

وفيه أصبحت المقاطع حروفا، وهو أخر مرحلة بلغت فيها الكتابة شكلها الذي يستعمل اليوم، حيث أصبحت عشرات الحروف تعبر أن كل ألفاظ اللفة مهما تعددت وتنوعت، وهكذا صارت كل المجتمعات تستعمل هذه الطريقة لسهولة تعلمها واستعملاها.ويرد فل هذا الاختراع إلى الفينيقيين الذين سكنوا بلاد الشام، ثم صارت

[1] ينظر،هاري المر بارنز، الكتابة التاريخية، ترجمة، محمد عبد الرحمن ص، 26ومابعدها.

هذه الكتابة هي مصدر الأبجديات التي انتقلت إلى الحضارات المتوسطة عن طريق الإغريق[1].

وهكذا لم يكن ابتكار الكتابة نتاج مرحلة تاريخية واحدة ، ولكنه إبداع أنساني ظل يتكون خلال مسيرة الإنسان التاريخية الطويلة التي ظل يعبر عبرها عن شكل من الوصف عن ظروف حياته ومتطلباتها ، فبدأ من الاكتشاف البسيط إلى الأطوار التي جسدت فيها الكتابة عبقرية الإبداع عند الإنسان.

وترجع الكتابة المتداولة في العالم المعاصر اليوم إلى قسمين كبيرين غربي وشرقي، ويدخل تحت الغربي لغات أوروبا ففيها الشكل اليوناني والروماني والسلافي والقوطي(الألماني) وما تفرع عنها من خطوط سائر لغات أوروبا وترجع كلها إلى أصل واحد، وهو الخط اليوناني القديم ومنه تولد الخط الروماني والسلافي والقوطي، ومن هذه تفرعت خطوط لغات أوروبا–أما الخطوط الشرقية فالمراد بها الخطوط المستعملة في كتابة اللغات الشرقية كالخط العربي والسرياني والعبراني والحبشي والسنسكريتي (الهندي)، والصيني، ويدخل تحت هذا الاسم أيضا خطوط اللغات الشرقية القديمة كالحميري والنبطي والكوفي...[2]

ولقد صاحب إتقان فن الكتابة عند الشعوب القديمة حرصهم على إبداع وسائلها والمواد اللازمة لها فصنعوا الألواح والأعمدة والأحجار ثم ابتكروا أوراق البردي

[1]أبو الحسن أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق مصطفى الشويهي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت. لبنان 1963.ص96.

[2]ينظر :محمد طاهر بن عبد القادر، الخط العربي وآدابه، المطبعة التجارية الحديثة بالسكايكي، مصر، 1939، ص22.

كنوع من الورق واستخدموا الجلود كما ابتكر العرب الورق المصنوع من نسيج القطن.وفي مطلع القرن الرابع عشر أصبح الورق المصنوع من الخرق شائع الاستعمال في أوروبا ، كما صنعت هذه المجتمعات الحبر ونحتت الأقلام إلى أن وصلت إلى درجة الرقي الذي تحياه الكتابة اليوم، وهي مسيرة تاريخية طويلة تلخص رحلة الإنسان من أجل صنع التقدم وبناء الحضارة وتعمير الكون[1].

7- تاريخ نشأة اللغة العربية:

أكدت النقوش الأثرية التي وجدت في بلاد الشام والأردن عن وجود صلة واصلة واضحة بين الخط النبطي[2] والخط العربي، وهو ما جعل المؤرخون لتاريخ الكتابة العربية يجمعون على الرأي الذي يقول: أن الخط العربي من الخط النبطي وأن العرب أخذوا الخط من أبناء عمومتهم الأنباط قبل الإسلام، والأنباط هم قبائل عربية نزحت من الجزيرة العربية وسكنوا مناطق في فلسطين وجنوب بلاد الشام والأردن[3].

ولما كانت الكتابة من الصنائع الإنسانية التي تقوى وتضعف تبعا لقوة الحضارة أو ضعفها، فإن العرب وأهل الحجاز خاصة، (كونوا قبل الإسلام أمة بدوية لا تقتضي معيشتهم انتشار الكتابة والقراءة وليس في أثارهم في الحجاز ما يدل على أنهم كانوا يعرفون الكتابة والقراءة إلا قبيل الإسلام، مع أنهم كانوا محاطين شمالا

[1] هاري غلمر بارنر، تاريخ الكتابة التاريخية، تر :محمد عبد الرحمن فرح، الهيئة المصرية للكتاب، مصر،ج/1، 1945، ص28

[2] يحي وهيب الجبوري، الكتابة والخط في الحضارة الإسلامية ، من مميزات الكتابة النبطية أنها تبدأ من اليمين الى اليسار عدد حروفها اثنان وعشرون حرفا، وخلو من الاعجام. ، ص26.

[3] ينظر: جمعة إبراهيم، دراسات في تطور الكتابة الكوفية ، دار الفكر العربي القاهرة 1969.ص17.

وجنوبا بأمم ممدنة من العرب، خلفوا نقوشا كتابية كثيرة، وأشهر تلك الأمم الأنباط في الشمال، كتبوا بالحرف النبطي وحمير في اليمن كتبوا بالحرف المسند فلم يوجد فيهم من يقرأ ويكتب إلا بعد أن رحل بعضهم إلى بلاد الشام والعراق وتخلق بأخلاق الحضر، فاقتبس منهم الكتابة وعاد وهو يكتب العربية بالخط النبطي أو السوريايي الذي تولد منه الخط العربي).[1]

8- تطور شكل الكتابة العربية:

ظهرت الكتابة العربية في طور متأخر عن ظهورها عند كثير من الشعوب، غير أنه بظهور الإسلام نالت الكتابة التي نهضت عربيا في مواجهة الثقافة الشفهية اهتماما بالغا عند العرب والمسلمين، وهو اهتمام مرده في الأساس إلى المكانة التي احتلتها الكتابة في القراءة و الأحاديث النبوية الشريفة، فقد كان الإسلام إذانا بانتقال العرب من الثقافة الشفهية إلى حضارة الكتابة ، هكذا جاء الإيمان مقرونا بالقراءة والكتابة والمعرفة والعلم،(**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ* عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ***)[2]{ وقوله تعالى:(**ن وَالْقَلَمِ وَمَا يسطرون**)[3] .

وقول تعالى: (**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلاَ يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللّهُ فَلْيَكْتُبْ**

[1] عبد الفتاح عبادة، انتشار الخط العربي، مطبعة حسنية بالموسيكي، مصر1915.ص30.

[2] سورة العلق، الآية 1-5.

[3] سورة القلم، الآية 1.

وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللّهَ رَبَّهُ وَلاَ يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئاً فَإِن كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهاً أَوْ ضَعِيفاً أَوْ لاَ يَسْتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ وَاسْتَشْهِدُواْ شَهِيدَيْنِ من رِّجَالِكُمْ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاء أَن تَضِلَّ إْحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الأُخْرَى وَلاَ يَأْبَ الشُّهَدَاء إِذَا مَا دُعُواْ وَلاَ تَسْأَمُوْاْ أَن تَكْتُبُوْهُ صَغِيراً أَو كَبِيراً إِلَى أَجَلِهِ ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِندَ اللّهِ وَأَقْومُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلاَّ تَرْتَابُواْ إِلاَّ أَن تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلاَّ تَكْتُبُوهَا وَأَشْهِدُوْاْ إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلاَ يُضَآرَّ كَاتِبٌ وَلاَ شَهِيدٌ وَإِن تَفْعَلُواْ فَإِنَّهُ فُسُوقٌ بِكُمْ وَاتَّقُواْ اللّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللّهُ وَاللّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ)[1] وفي أحاديث الرسول صل الله عليه وسلم:ما ورده عن ابن عباس عن الرسول عليه الصلاة والسلام أن (أول ما خلق الله القلم)[2] ،وقوله(قيدوا العلم بالكتاب).[3]

غير أن الكتابة العربية التي بلغت الفترة الإسلامية بعد تاريخ طويل من التطور والنضج لم تكن بالصورة المثلى القادرة على الفهم التام والتواصل السليم، فقد اعترضها كثير من المشكلات ومنها معاناتها مثل سابقاتها النبطية والآرامية وغيرها من مشكلتين: الأولى غياب التقابل المنظم بين الرموز الخطية من جانب والفونيمات من جانب أخر[4] على نحو ما يكون في حرف الدال، فهو يشير إلى صورتين الدال والذال

[1] سورة البقرة، الآية 282.

[2] ابن الاثير ، الكامل 12/1..

[3] القشقلندي، صبح الأعشى، ص36/1

[4] محمد سامي اوعيد، الابجدية العربية في ضوء علم اللغة الحديث ص7

والشيء نفسه في الشين والسين والقاف والفاء.. والمشكلة الثانية:غياب التمثيل الخطي للحركات القصيرة ،مما أوجد احتمالات متعددة لقراءة الكلمة الواحدة، أما هذا الوضع الإشكالي وجد علماء العرب الحل في الاعجام للمشكلة الأولى واعتماد التشكيل حلا للمشكلة الثانية.

8-1 الأعجام:

يقصد بالأعجام لغة إزالة العجمة والإبهام، وفي المصطلح تمييز الحروف المتشابهة باستخدام النقط لمنع اللبس، وينسب الاعجام في بعض الروايات العربية إلى نصر بن عاصم(90هـ) ويحي بن عمر(129هـ) بوضع الاعجام.

وكان الاعجام مقتصرا على المصاحف وحدها وتوجد أدلة تثبت أقدمية الاعجام ، فقد وردت بعض الحروف المنقطة كالزى والذال والنون، كما عثر على بعض النقوش التي احتوت على بعض المظاهر من الاعجام، وهو ما يثبت وجود النقط واستعمالها قبل زمن نصر بن عاصم ويحي بن عمر، عير أنها لم تكن تلزم بكل النقط كما أن المصاحف كانت خالية من النقط.

وقد ظل التنقيط جزئيا في بعض الحروف والكلمات التي يعترها اللبس حتى العصور العباسية، حيث أضاف الخليل بن أحمد الفراهدي إلى هذه العلامات التي هي الكسر والرفع والضم علامات أخرى لإزالة اللبس بين الشكل والاعجام، فقام بجعل علامات الإعراب بالحروف بدلا من النقاط وأضاف لها علامات أخرى هي السكون والشدة والمد وعلامة الصلة وعلامة الهمزة، وجعل علامة السكون دائرة صغيرة والشدة

مأخوذة من رسم السين وجعلوا علامة الصلة صادا لطيفة واختاروا للهمزة العين، وبهذه الطريقة صار بإمكان الكاتب أن يجمع بين الكتابة والأعجام والشكل بلون واحد.

- **الشكل:**

يقصد بالشكل ضبط الحركات كي تؤدي المعنى المقصود ويراد بالشكل إزالة اللبس وعدم الوقوع في الخطأ أو في اللحن أثناء القراءة. والشكل هو(تقييد الحروف بالحركات وضبطها بالشكل لئلا يلتبس إعرابها، وقد أخذ لفظ الشكل من شكل الدابة أي شد قوائمها بالشكال، وهو الحبل أو العقال).[1]

كان لانتشار الإسلام في بقاع واسعة من المعمورة تداخل الأعراق والأجناس وانصهارها في بوتقة الدين الإسلامي، غير أن هذه الأجناس لم يكن لها في الغالب النصيب الأمثل في استعمال اللغة العربية على نظام العرب وسليقتهم اللغوية، وهنا يقول أبو بكر الزبيدي عن هذه الحقيقة(ولم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها حتى ظهر الإسلام على سائر الأديان فدخل الناس فيه أفواجا واقبلوا إليه إرسالا واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة واللغات المختلفة، ففشا الفساد في اللغة العربية واستبان منه في الإعراب الذي هو حليها والموضع لمعانيها وكان لذلك من نافر بطباعه سوء إفهام الناطقين من دخلاء الأمم بغير المتعارف من كلام العرب فعظم الإشفاق من فشو ذلك وغلبته، حتى دعاهم الحذر من ذهاب

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج/8، ص165.

لغتهم وفساد كلامهم إلى أن سببوا الأسباب في تقييدها لمن انصاعت عليه وتثقيفها لمن زاغت عنه)[1].

أمام هذا اللحن الذي تفشى على ألسنتهم، فكان لابد من معالجة للغة والكتابة حتى تصبح أكثر طواعية في الحد من اللحن والأخطاء، (وقد أدى التفكير في وضع نقط الإعراب إلى وضع أصول النحو، وأن أول من فكر في ذلك أبو الأسود الدؤلي، ويروى في ذلك: أن ابنته نظرت إلى السماء في ليلة شديدة الصحو وقالت: ما أحسنُ السماء (بضم النون)، فقال أبو الأسود: نجومها فقالت: أردت أن أتعجب، فقال: كان عليك إن تقولي: ما أحسن السماء(بفتح النون) وتفتحي فاك، فلما أصبح ذكر ذلك لعلي بن أبي طالب رضي الله عنه، فعلمه أبوابا من النحو، منها باب إن وباب الإضافة وباب الإمالة وقال له: انح هذا النحو يا أبا الأسود، فاستغل أبو الأسود بوضع أبواب أخرى في النحو، منها باب العطف وباب التعجب وباب الاستفهام واشتهر بعد ذلك أبو الأسود بعلم العربية.غير أن رواية أخرى تذهب أن زياد بن أبيه هو الذي أوعز للقارئ أن يقعد في طريق أبي الأسود ويتعمد اللحن.

فكان من أبي الأسود أن قام ببناء نظام النطق الصحيح.وتذكر رواية أخرى أن أبا الأسود جاء إلى زياد فقال له: (أبلغني كتابا يفه عني ما أقول: فجيء برجل من عبد قيس فلم يرضى فهمه، فأتى بأخر من قريش فقال له: (إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فأنقط نقطة على أعلاه وإذا رأيتني ضممت فمي فأنقط نقطة بين يدي

[1] أبو بكر الزبيدي، النحويين والبلاغيين، ص11.

الحرف، وإذا كسرت فمي فاجعل النقطة تحت الحرف، فإن اتبعت شيئا من ذلك عنة فاجعل النقطة نقطتين، ففعل ذلك، فهذا نُقط أبي الأسود)[1] ، كما ذكر الداني أن أبا الأسود أحضر صنفا يخالف لون المداد من أجل إثبات هذه النقط)[2] . وذكر بن حجر (أنه لما انتشر اللحن في العراق فزع الحجاج إلى كتابه، وسألهم أن يضعوا لهذه الحروف المشتبهة علامات، فيقال أن نصر بن عاصم قام بوضع النقط أفرادا وأزواجا وخالف أماكنها فغبر الناس على ذلك زمانا لا يكتبون إلا منقوطا، فكان مع استعمال النقط أيضا يقع التصحيف فأحدثوا الاعجام).[3]

إن ما يمكن أن يستشف خلف اختلاف هذه الروايات هو أن العقل العربي شعر في لحظة امتزاج الشعوب مع بعضها البعض بضرورة صون اللغة العربية وإيجاد سبل المعالجة المناسبة للأعراض التي أخذت تعتري اللغة العربية نطقا، وهكذا ظل الاجتهاد متواصلا لتحقيق الصورة المثالية للكتابة العربية حتى تصبح قادرة على استيعاب الثقافات والألسن المختلفة، فقام من أجل ذلك بإتمام هذا العمل تلاميذ أبي الأسود من أتباع نصر بن عاصم من تطوير صنيعه في اللغة، فتعدت عندهم أشكال النقط، فمنهم من جعلها مدورة مسدودة الوسط ومنهم من جعلها مدورة خالية الوسط ومنهم من جعلها مربعة، لم يقفوا عند هذا الحد فقد أضافوا ، فجعلوا للشدة علامة كالقوس طرفاه إلى الأعلى يوضع فوق الحرف المفتوح وتحت الحرف

[1] الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت، ط1.1982، ص25.

[2] الداني يحي بن سعد، كتاب النقط، المتبة الازهرية، دط.دت. ص1251

[3] الزركشي، البرهان في علوم القرآن، 25/1..

المكسور وعلى شمال المضموم، وكانوا يضعون نقطة الفتحة داخل القوس ونقطة الضمة على شماله ونقطة الكسرة تحت، كما كان يستعمل اللون الأحمر للحركات كما هو الشأن عند أهل العراق ، وجرى عند أهل الأندلس في المصاحف، استعمال السواد للحروف والحمرة للشكل بطريقة النقط والصفرة للهمزات والخضرة لألفات الوصل، حتى جاء عبد الملك بن مروان فاستبدل النقط بعلامات هي: الفتحة والضمة والكسرة والسكون، وأن الخليل بن أحمد الفراهدي هو الذي جعل الهمزة والتشديد والرؤم والاشمال.

9- كتابة اللغة العربية في العصر الحديث:

تتميز الكتابة العربية أن كل حرف من حروفها له رمزه الكتابي الخاص، كما تتميز الأبجدية العربية بحركات وأشباه حركات وكل واحدة يقابلها رمز، غير أنه إذا كان واقع الكتابة العربية يشير إلى أن هذه الكتابة لا تمثل بشكل مطلق نظامها الصوتي، فبعض الحروف ينالها الكثير من التبدل والتغير، فإن علماء اللغة العرب كانوا أكثر دراية بهذا الإشكال، فلم يترددوا في وضع الضوابط التي تنظم العلاقة بين الصوت والحرف، وتمنح الكتابة مرونتها فخصوا مباحث كثيرة لشرح مواقع الحذف والزيادة ومواطن الإبدال والقلب)[1] واستخرجوا القواعد والضوابط التي تجعل المتعلم في اللغة العربية على بينة من القواعد التي يبنى بها نظام الكتابة، وهو نظام يجعل الكتابة كوضع يحاول أن يضبط النظامين الشفهي والكتابي.

[1] ينظر: احمد قبش، الاملاء العربي، دار الرشيد دمشق بيروت، دت، دط. ص12.

ومن هنا حدد علماء اللغة الحروف التي تحذف فوجدوها في (ألف. وأل ، والميم، والنون، والياء) ووجدوا الحروف التي تزاد في الكتابة وأشهرها الألف والواو وذكروا ما يوصل وما ينفصلن ، فوجدوا ما يوصل تحت شرط النحو، فذكروا أن ما يوصل كل كلمة لا يصح الابتداء بها ولا يصح الوقف عليها. ويفهم من هذه القاعدة أن كل ما يفصل ما يصح الابتداء به والوقوف عليه يفصل عما يجاوره في الكتابة، كما ذكروا من جهة أخرى الذي يحذف في الكتابة العربية وهي (الألف وأل والميم والواو والياء) والحروف التي تزاد في الكتابة هي الألف والواو.. كما قعد علماء اللغة إضافة إلى ذلك الواضع التي تتغير فيها بعض الحروف من جهة الرسم والكتابة).[1]

10- علامات الترقيم في الكتابة العربية:

الترقيم في المعنى الاصطلاحي علامات اصطلاحية توضع في أثناء الكلام أو في أخره كما الفاصلة والنقطة وعلامات الاستفهام والتعجب وغيرها لتحقيق أغراض تتصل بتسهيل عملية النطق، وتنوب عن هذه الحركات في اللغة الشفهية حركات اليدين والوقف وتنويع نبرات الصوت لتحقيق الغاية أو الغرض المقصودة.

تتصل علامات الترقيم اتصالا وطيدا بعناية الكتابة والرسم الإملائي من تحقيق الفهم والوضوح، فهي جزء من نظام الكتابة في جميع اللغات الإنسانية،فقد أضحى هذا الترقيم ظاهرة عامة تشترك فيها اللغات، ولئن أصبح يحتل موقع الصدارة من اهتمام النحاة واللسانيين في الغرب، فمرد ذلك إلى علاقته الوثيقة بالكلام التلقائي،

[1]. ينظر :عطية عبد الحميد. الإملاء والترقيم في اللغة العربية ، ص66 وما بعدها.

والى صلاته المتينة بالقراءة والكتابة وبالدلالة والتركيب والأسلوب، وبالتفكير والمنطق، فالترقيم قطاع ملتقى أو قل هو نقطة التقاء بين الرسم والطباعة يتضامن مع اللغة في أداء المعنى، ويعين المؤلف على تفجير الطاقات التعبيرية للكلمات فضلا عن ما يحققه من وضوح بصري ضروري لتحسين المقروئية)[1]

10-1 علامات الترقيم الحديثة في الكتابة العربية:

أدرك اللغويون العرب منذ القديم أن نظام الكتابة نظام مخصوص، فالكتابة من حيث هي نظام قائم بنفسه ليست مستقلة عن اللغة، إذ لا توجد لذاتها، وإنما وجودها لتسجيل اللغة المنطوقة وتثبيتها. وبهذا كان غرض اللغة عندهم هو تقيد الألفاظ بالرسوم الخطية، فاكتمل قوة النطق وتحصل فائدته للأبعد كما تحصل للأقرب وتحفظ صوره ويؤمن عليه من التغير والتبدل والضياع، فالكتابة بالمعنى الذي حفظه أسلافنا يمنحها مزية الحفظ ومقاومة الضياع والنسيان، فالتراث يستمر بالقدرة على تدوينه وحفظ هذا التدوين من عوارض الزمن.

لقد حظي القرآن الكريم بترقيم مكتمل ومطرد، فاهتم علماء اللغة بالوقف فضبطوا أنواعه وأشاروا لمواضعه في النص المكتوب بعلامات الترقيم وأحاطوا علمه بالمؤلفات والتصانيف المختلفة من بينها بالخصوص(الإيضاح في الوقف والابتداء) لابن الأنباري، والقطع والائتلاف لابن النحاس) و (المكتفي في الوقف والابتداء

[1] Voir ;Gloud Gruaw ; recherches historiques et actuelles sur la ponctuation. in langue. France.fev .aise n.45/1980.p.8

للداني= و (الاهتداء في الوقف والابتداء للاشموني). وقد رأوا أن الوقف الصحيح هو الذي لا يؤدي إلى تعطيل المعنى وتبديله. إلا أن الوقف رغم أهميته لم يكن كافيا لضمان أحكام القراءة والتجويد، فبدت الحاجة إلى تحقيق القراءة السليمة والتلاوة الصحيحة للقرآن الكريم ، وهنا اتجه علماء اللغة لوضع القارئ أما الشروط الصحيحة للإظهار والاقلاب والادغام والمد والتفخيم والترقيم والفصل والوصل، و لأجل تحقيق ذلك الضبط أوجد العلماء ثماني عشرة علامة للترقيم خاصة بالنص القرآني جرى استخدامها ولا يزال في المصاحف في البلاد الإسلامية قديما وحديثا. فحرف الميم يفيد لزوم الوقف و(لا) تفيد النهي في الوقف و علامة() تفيد بأن الوصل أولى مع جواز الوقف و( ) تفيد بأن الوقف أولى و(ج) تفيد جواز الوقف و(..)تفيد جواز الوقف بأحد الموضعين وليس في كليهما وعلامة (م) مؤشر على وجود الاقلاب و(..) للدلالة على اظهر التنوين، وهكذا وما من مصحف اليوم إلا وهو مرقم بتلك العلامات.

وقد كان لانفتاح اللغة العربية على اللغات الأوروبية بشكل خاص أثر في تشكيل الوعي الجديد ، بما يجب أن يكون عليه الترقيم في الكتابة العربية، فجاء الترقيم لتدارك النقص الحاصل في الكتابة العربية(واستنباط طريقة لوضع العلامات تساعد على الكلام بفصل أجزائه بعضا عن بعض ليتمكن القارئ من تنويع صوته تبعا لأغراض الكاتب وتوضيحا للمعاني التي قصدها ومراعاة للوجدان الذي أملي عليه).[1]

[1] أحمد زكي، الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة ، مصر2012، ص7.

ورأى علماء اللغة العربية في العصر الحديث أنه بعد شيوع اللغات الأجنبية في الركن العربي والانفتاح على تعليمها وامتزاج الأمم بعضها ببعض أصبح من اللازم (إدخال نظام جديد في كتابة العربية مطبوعة أو مخطوطة تسهيلا لتناول العلوم وضنا بالوقت الثمين أن يضيع هدرا بين تردد النظر وبين اشتغال الذهن في تفهم عبارات كان من أيسر الأمور إدراك معانيها لو كانت تقاسيمها وأجزاؤها مضبوطة أو موصولة بعلامات تبين أغراضها وتوضح مراميها[1]، وبهذا رأى العلماء أن الترقيم باللغة العربية في وضع من التحدي تفرضه اللغات الأجنبية يحتم اغناء رصيد اللغة العربية بالأدوات التي تجعلها أكثر مرونة ويسرا.

وفي هذا السياق ألف أحمد زكي باشا كتابا بعنوان: علامات الترقيم في العربية، وأراد فيه أن يضع قاعدة لعلامات الترقيم تسير عليها الكتابة العربية بعد أن ظهر الاختلاف في استعمالها عند الكتاب، وحرص بذلك على إرجاع كل علامات الترقيم المستخدمة إلى نظام ثابت بضوابط ملحمة ودقيقة، فلجأ إلى محاولة التوفيق بين أصول الوقف والابتداء في التراث العربي ونظام علامات الترقيم وقواعدها في الكتابة الأجنبية، ويقول في هذا الشأن:(فبدأت بمراجعة الكتب العربية التي وضعها التابعون من السلف الصالح في الوقف والابتداء، مثل(القول المفيد في علم التجويد) و (منار الهدى في الوقف والابتداء) و (كتاب الوقف والابتداء، والإتقان في علوم القران والبحث المعروف في معرفة الوقوف وكتاب الوقوف للشاطبي وغيرها من الأمهات الموضوعة في هذا الباب، ثم رجعت إلى ما تواضع عليه الإفرنج في هذا المعنى

[1] أحمد زكي، الترقيم وعلاماته في اللغة العربية ، ص8.

من كتب النحو ومعاجم اللغة المستفيضة بين الناس فكانت نتيجة البحث مما يقر الخاطر ويسر الناظر، فقد وجدت- من حسن الحظ- أن الإصلاحيين يمكن التوفيق بينهما في أهم المواضع وفي أكثر المقامات دورانا في الكلام، ذلك بأنني تحققت إن الأسلوبين لا يختلف بعضهما عن بعض إلا في جزيئيات طفيفة يمكن للعربية أن تستغني عنها).[1]

غير أن هذا الجهد الذي قام به أحمد زكي كان جهدا فرديا ولم يحقق حسب منتقديه النجاعة التي كانت مطلوبة في استعمال الترقيم، ومن ثم لازالت الحاجة كبيرة في إعطاء الترقيم العربي هويته الخاصة التي لا تنزلق معها الكتابة العربية في الخضوع إلى ضوابط وقواعد الألسن الأجنبية.

10-2 موضع استعمال علامات الترقيم:

تبرز قواعد الترقيم في الكتابة العربية مجال استعمالات هذه العلامات كما يجري عليها التداول المشترك على النحو الآتي:

1. الفاصلة وعلامتها(،) تستعمل لفصل بعض أجزاء الكلام عن بعضه فيق القارئ عنها وقفة خفيفة وتستعمل:
   - بين الجمل التي تكون من مجموعها كلاما تاما في معنى معين
   - بين أنواع الشيء الواحد وأقسامه

[1] أحمد زكي، الترقيم وعلاماته في اللغة العربية ، ص،9

بين الكلمات المفردة المرتبطة بكلمات أخرى تجعلها شبيهة بالجمل في طولها مثل القول الآتي:كل إنسان مسؤول عن عمله، المعلم في المدرسة، الطبيب في المستشفى، الفلاح في حقله، الطالب في دراسته، والبائع في متجره.

- بعد فعل الشرط وجوابه.
- بين جملتين مرتبطتين في اللفظ وفي المعنى

كما توضع الفاصلة المنقوطة بين جملتين تكون الثانية مسببة عن الأولى وتوضع بين جملتين تكون الثانية سببا للأولي.

2. النقطة وعلامتها(.)، وتسمى الوقفة وهي توضع في نهاية الجملة التي تم معناها وفي نهاية الفقرة.
3. النقطتان وعلامتهما،(:) تستعمل في بيان التوضيح واللبس ومن مواضع استعمالهما : أنهما توضعان بين لفظ القول والكلام المقول.
4. الشرطة وعلامتها ، تسمى أيضا الوصلة وتستعمل في موعين:
   - توضع بين العدد رقما ولفظا وبين المعدود
   - بين ركني الجملة إذا طال الركن الأول
   - بين المبتدأ أو الخبر والفصل بين الشرط والجواب.
5. علامة الاستفهام وعلاماتها(؟)، توضع بعد الجملة الاستفهامية سواء كانت أداة استفهام مذكورة في الجملة أو محذوفة.
6. علامة التعجب وعلامتها ( ) توضع بعد الجمل التي تعبر عن الانفعالات النفسية ، كالتعجب والفرح والحزن والدعاء والدهشة والاستغاثة.

7. علامة التنصيص، توضع بين قوسين مزدوجين.

8. علامة الحذف وعلاماتها(...)..عندما يكون الموقف في الكتابة يحتاج إلى الاكتفاء وعدم الاستمرار، عندما يراد حذف شيء لا يراد التصريح به وذكره.

9. القوسان : ()، يوضعان في وسط الكلام ويكتب بينها الكلام الذي ليس من الأركان الأساسية مثل الجمل الاعتراضية والتفسير وألفاظ الاحتراز أو غيرها.

11- اتجاه الكتابة العربية..

لم تكن الكتابة في المجتمع الإنساني القديم تتخذ نظاما ثابتا في اتجاها، فقد كانت هذه المجتمعات المختلفة تكتب من اليسار إلى اليمين تارة ومن اليمين إلى اليسار تارة أخرى، حتى ترقت الكتابة وتطورت وبلغت نصيبا من النضج فأصبح لكل أمة من الأمم طريقا مخصوصا في الاتجاه الذي تكتب به، فالصينيون وأتباعهم من الشعوب المجاورة لهم اختاروا الكتابة من الأعلى إلى الأسفل ومن اليمين إلى اليسار ولذلك سميت كتابتهم بالمشجر ، وهو اتجاه يرتبط باعتقادات الصينيين عن علاقة السماء بالأرض، واختار الغرب الكتابة من اليسار إلى اليمين، وانتظمت اللغة العربية مع اللغات السامية في اختار الاتجاه من اليمين إلى اليسار، وهو اتجاه مبرر بانتماء الكتابة العربية إلى الكتابات الأولى في بلاد الشرق التي عرفت الكتابة على نطاق واسع في المجلات الإنسانية، فكان لسبقها في استعمال القلم والورق أثر في تحديد الاتجاه الذي يعكس مهارة الكتابة ومرونتها في ذلك الوقت.[1]

[1] ينظر : أحمد زكي، الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، ص14.

وفي تعليله لهذه الظاهرة يشير محمد طاهر بن عبد القادر بأن ابتداء الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار يرجع لأن للحروف العربية رأس وعقب، فيقع الرأس من جهة العقب، والعقب من جهة اليسار، ماعدا ستة أحرف وهي أ.ج.ح.خ.ع.غ، فرؤوسها إلى أعلى وعقبها إلى أسفل، فطبعا نبدأ بكتابة رأس الحرف أولا، وهو من جهة اليمين، ثم نوصله بالعقب وهي من جهة اليسار، فلكل كلمة مركبة ما أحرف، وهذه الأحرف تكتب مرة من اليمين بحسب النطق، فتكون القراءة بذلك من اليمين بالطبع)[1]، كم يصعب جدا كتابة الحروف العربية من اليسار، فهي لا تتلاءم من حيث البنية والشكل مع الحركة التي تتجه لليسار، فالكتابة العربية تبقى بهذا المعنى نسقا لسانيا محكوما بنظامه الفضائي البصري لاعتبارات ترتبط ببنية اللغة العربية.

- **الكتابة والخطوط العربية:**

تنفرد الخطوط العربية على اختلاف أشكالها بسماتها الجمالية وقيمها الإبداعية والمعرفية، فقد اقترنت الكتابة بالفن في الثقافة العربية الإسلامية، واستطاعت خطوط الكتابة أن تجمع بين القيم البصرية الجمالية والعناصر الحسية للكتابة كفعل مرتبط بالقراءة، هكذا أصبح الخط صورة معرفية وجمالية تعكس عبقرية الحضارة الإسلامية وتجسد الرابط العضوي بين اللغة والروح الجمالية وحالة القداسة المستمدة من القران الكريم.

[1] ينظر: محمد طاهر بن عبد القادر، الخط العربي وآدابه، المطبعة التجارية الحديثة بالسكايكي. مصر 1939.ص47. وما بعدها.

لذلك جاءت الكتابة العربية متنوعة في خطوطها وأشكالها، وهذا التنوع يعكس تنوع الثقافات والبيئات والمجتمعات التي انصهرت تحت بوتقة الدين الإسلامي، وقد بلغ من تعدد خطوط اللغة العربية في النهاية العصر العباسي ثمانين خطا، ومن أبرز الخطوط العربية: الخط الكوفي، وخط الرقعة، وخط الثلث، وخط الديون وخط الطفراء وخط التاج والخط المغربي)[1]، وهي خطوط تتباين في هندستها وأشكالها لكنها تتفق في جوهر المادة والروح.وتحت الحاجة الجمالية لهذه الخطوط لم يكن الخطاطون يهتمون بحركات الإعراب بنفس اهتمام اللغويين فهم(لا يتقيدون بجعل الحركات قدر إعراب الكلمة إعرابا نحويا يقصدون منها إظهار جمال الخط وحسن منظره، فقد تزيد الحركات وقد تنقص وقد تتكرر على حسب الذوق والتفنن بحيث لا تخرج عن الحد) وهو ما يعني أن الممارسة الفنية للخط وتشكيله كانت تجعل الخطاط أكثر حرية في استعمال النقاط والشكول التي تحقق لها درجة من الإبداع الجمالي الذي يوصف بأنه كان من البراعة التي تستنطق الساكن وتمنح الحركة للخطوط[2].

[1] ينظر :أحمد شومان، رحلة الخط العربي، من المسند لى الحديث، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.ط1-2001.ص47.وما بعدها.

[2]جاء في التحفة أن الصوفي سأل بعض الكتاب عن الخط متى يستحق أن يوصف بالجودة فقال إذا اعتدلت أقسامه وطالت ألفه ولامه واستقامت سطوره وضاهى صعوده جذوره وتفتحت عيونه ولم تشتبه راؤه ونونه وأشرق قرطاسه وأظلمت أنفاسه ولم تختلف أجناسه وأسرع إلى العيون تصوره والى القلوب تثمره وقدت فصوله وأدمجت أصوله وتناسب دقيقه وجليله وتساوت أطنابه واستدارت أهدبه وصغرت تواجده وانفتحت محاجره.. وخيل انه متحرك وهو ساكن).عبد الرحمن يوسف الصائغ، تحفة أولي الألباب في صناعة الخط والكتاب،دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس ط2، 1982. ص35-36.

لقد بلغت هذه الخطوط في أوج تطور الحضارة الإسلامية منتهاها البديع في الكتابة والفن والرسم،واستطاعت في الحاضر أن تجسد عبقرية الحضارة الإسلامية في التعبير عن القيم الجمالية والروحية والثقافية وتمكنت هذه الخطوط الفنية أن تعبر تاريخ الفن الإنساني بأصالتها وهندستها الفريدة.

وقد صارت هذه الخطوط مع ظهور الطباعة أكثر استجابة للتحدي وأكثر مرونة وطواعية في استيعاب شروط الطباعة بتقنياتها مختلفة فتحققت بعلامات التناسق وحسن التكوين،وبهذا فتحت الخطوط والكتابة العربية قابلتها في تأدية الأغراض وتحقيق التأثير في الفكر والوجدان، ففتحت عبر الصفحة المكتوبة للقارئ التمهل في الفهم وسمحت للغة العربية بالاستقرار والثبات حتى تصير لغة علم وتعلم وتعليم.

الفصل الثالث

صعوبات التعلم اللغوية

-1- المفهوم التربوي واضطرابات التعلم اللغوية.

مما لاشك فيه أن اللغة تلعب دورا حيويا في حياة الفرد والمجتمع، فمن الأهمية القول أن الإنسان يعتمد بشكل كبير على لغته في التواصل مع المجتمع.(ولما كانت اللغة من ضروريات التواصل اللفظي الإنساني، ومن أساسيات التفكير كان ضروريا منحها الأهمية اللازمة وإعطاء الطفل أو التلميذ كل السبل التي تجله مؤهلا لاستعمالها وتوظيفها توظيفا مفيدا وسليما.كما (تحتل اللغة في التعلم مكانة متميزة دائما بمقتضى دورها في العملية التعليمية التعلمية برمتها، فهي بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجيدة في كل العلوم والمعارف التي يتلقاها أو يتعامل معها، وبهذا المعنى تعد اللغة مكونا أساسيا من مكونات عملية التعلم الكلية)[1].

ولا تقتصر اللغة على الكلام المنطوق فحسب، وإنما تشمل على جميع الوسائل اللفظية وغير اللفظية التي تدخل في عملتي التعبير والتواصل، واللغة بهذا المعنى أساسية لعملية التفكير والنمو المعرفي عند التلاميذ، فاللغة تزود النمو المعرفي بالرموز والمبادئ التي تساعد على عملية التفكير، ومن هنا كان الوعي بطبيعة النمو المعرفي عند الأطفال ضروري لنجاح العملية التعلمية والتعليمية وذلك أن هذا النمو يسمح بتحقيق المهام الآتية:

-1- إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يمكن من التعرف على طبيعة التفكير عند الطفل في مراحل نمو المختلفة.

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات دمشق2011.ص16.

-2-إن النمو مشروط بالتوازن وهو لذلك يستلزم وضع الطفل في بيئة نشطة وفعالة.

-3- تساعد المعرفة بطبيعة النمو المعرفي وخصائصه واضعي المناهج التعليمية بالاستجابة الواعية للحياة العقلية والوجدانية للتلاميذ.

-4-تسمح المعرفة بخصائص النمو المعرفي من مواجهة الصعوبات والعوائق التي تعترض اكتساب اللغة والمعارف الأخرى)[1].

وتعد المهارات التي يكتسبها الفرد أساسية في تحسين السلوك الذي يدعم حضوره الايجابي في العلاقة مع الأخريين،وهذه المهارات تجد سندها في ما يتلقاه الطفل في مراحل نموه الأولى، فقد ذهبت الأبحاث والدراسات المهتمة بالطفل إلى تأكيد الخبرات الأولي التي يتلقاها في الأسرة في التأثير في باقي مراحله العمرية، كما يحتفظ هذا التلقي بطابعه الخاص، فلكل متعلم أسلوبه وأنماط تلقيه للمعارف وفهمه للموضوعات والأشياء)[2].

غير أن عملية التعلم واكتساب اللغة والمفاهيم لا تتحقق إلا بالنضج في الجوانب الأساسية للتعلم، فالنضج يؤثر على عملية التعلم (من حيث أنه يمكن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها ،كما أن النضج يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة، الأمر الذي يمكنه من اكتساب الخبرات المتعددة، فعندما يتمكن الطفل من المشي، فإن ذلك يعني أنه أصبح قادرا على التحرك في

[1]عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي ص163.

[2]ينظر، أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، دار النجاح الجديدة، الرباط ط1-،2005 ،ص13.

البيئة المحيط به، وبالتالي زيادة فرص التعلم، كما أن الأفراد لا يستطيعون تعلم بعض المهارات كالكتابة والقراءة ما لم يصبحوا قادرين على تركيز حاسة البصر على المهمات الأكاديمية ذات العلاقة .).[1]

لذلك كانت الاضطرابات اللغوية أو عدم التحكم في السلوك اللغوي عند الفرد سببا في المشكلات التي تنتج عن عدم قدرته على تحقيق التوافق والتكيف الاجتماعي، ذلك أن المهارات الاجتماعية تشمل على مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يتعلمها الطفل، وتظهر من خلال قدرته على التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية والتفاعل مع الأخريين والتأثير فيهم وتقبلهم له، ومن هنا كانت العلاقة سببية وارتباطيه بين القصور اللغوي اللفظي وتحقيق المهارات الاجتماعية.

وتصف أدبيات التربية الحديثة أن هذه العوائق اللغوية تظهر في كثير من الأحيان بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يملكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصا رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماما وأحيانا ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم متخلفين عن الأطفال العاديين إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات، ومعنى ذلك أن هؤلاء

[1] عيد المجيد نشواني، ، علم النفس التربوي ص83.

الأطفال يختلفون عن بعضهم البعض في القدرات والاستعدادات ويرجع هذا الاختلاف في منظور كثير من المتخصصين إلى التباين الموجود بين التحصيل والذكاء.

وإذا كانت اضطرابات اللغة اللفظية تأخذ عند التلاميذ أشكالا مختلفة، فهي تشير عند ذوي صعوبات التعلم بأنها(استخدام الفرد غير المناسب للكلمات والعبارات ونقص المفردات مع عدم القرة على فهم الكلام الصادر إليه، ولذا تقسم تلك الاضطرابات اللغوية إلى ثلاثة أنواع: اضطرابات اللغة التعبيرية واضطراب اللغة الاستقبالية واضطراب اللغة الشامل).[1]

نالت الاضطرابات اللغوية بعوائقها وصعوباتها ومظاهرها وأسبابها المختلفة اهتماما معرفيا متزايدا من قبل الدراسات اللسانية والتربوية والنفسية الحديثة، فقد كانت بداية القرن التاسع عشر تحديدا البداية الأولى للتفكير في مجال القصور اللغوي، مما أدى إلى تطوير حقل الاهتمامات بالاضطرابات اللغوية ومجالاتها فظهرت أبحاث علماء النفس وعلماء الاجتماع والمتخصصين في مجالا ت التخلف العقلي والإعاقة اللغوية والنفسية.

لقد عرفت الاتجاهات التربوية الحديثة وعيا متزايدا بهذه المشكلات، فلم يعد ينظر إليها على أنها مظاهر نفسية خاطئة أو هي من مظاهر التخلف العقلي أو التأخر الدراسي عند التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلات، وإنما أصبح يتطلب من المربين خططا علاجية تقوم المظاهر السلبية وتعزز الدوافع الايجابية عند الأطفال عبر إيجاد البرامج والمضامين التعليمية التي تتوافق مع احتياجات التلاميذ وقدراتهم.

[1] ينظر، محمد محمود النحاس، سيكولوجية التخاطب، مكتبة الانجلو مصرية ،د.ط. د.ت ص171.

وقد دفع هذا الوعي الجديد بمشكلات اللغة وتعلمها المشتغلين في حقل التربية والتعليم إلى التفكير في المعالجة الشاملة التي تتطلب تعاون الجميع من أولياء ومربين ومسؤولين ومتخصصين وإجراء البحوث التربوية المنظمة على مستويين: النظري والتطبيقي لمواجهة هذه المشكلة بإعداد الاختيارات التشخيصية للكشف المبكر عن أنماط صعوبات التعلم الشائعة عند الأطفال عند دخولهم إلى السنة الأولى الابتدائية لتتوجيهم بالطرق والأساليب المناسبة للتغلب على عوائقهم وصعوباتهم.

2- الاضطرابات اللغوية وسماتها.

من سمات الاضطرابات اللغوية عند ذوي صعبات التعلم أن هذه الفئة من التلاميذ تقع في الأخطاء اللغوية التركيبية والنحوية، وقد تقوم بحذف بعض الكلمات من الجملة أو حدوث صعوبة في بناء جملة تامة ومفيدة، زيادة على أن هؤلاء الأطفال يكثرون من الإطالة والدوران حول فكرة واحدة أو يعانون من التلعثم ويجدون عجزا في التواصل اللفظي والتعبير عن أغراضهم، كما قد يعاني هؤلاء من مشكلات لغوية، فلا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم أو يعجزون في التحدث لغيرهم ويعود هذا الخلل في النمو اللغوي الطبيعي للطفل إلى الضعف في القدرة الأساسية للغة وصعوبة استعمال أو توظيف كلمات جديدة (إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قياسا بأقرانهم العاديين يستخدمون تراكيب لغوية أقل تعقيدا).[1]

[1] ينظر، محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1-2011.ص164

وتعرف اضطرابات اللغة اللفظية لذوي صعوبات التعلم بأنها(استخدام الفرد غير المناسب للكلمات والعبارات ونقص المفردات مع عدم القدرة على فهم الكلام الصادر إليه).[1]

وتتميز القاعة اللفظية عن التلاميذ بفقدان الطلاقة في الكلام والإكثار من التكرار للكلمة الواحد أو التحدث بإظهار الوقفات الكثيرة وإظهار المعاناة في البحث عن الكلمة الصحيحة، وفي بعض الحالات يظهر هؤلاء التلاميذ بأنهم يعرفون الكلمات ولكنهم يجدون صعوبة في إخراجها، وفي الغالب تكون هذه الإعاقة نتيجة لأسباب نفسية، ويستطيع المعلم في هذه الحالة أن يقف على الكشف المبكر عن الاضطرابات الكلامية. ومن مؤشرات تلك الاضطرابات:

-1- عدم وضوح اللغة

-2- تكلم التلميذ بطريقة تختلف عن اقرانه من التلاميذ

-3- إظهار حركات جسدية ملفتة للنظر.

-4-عدم الارتياح عن النطق أو الكلام.

ويمكن للمعلم في هذا الوضع أن يقوم بعملية تشخيص تعتمد الخطوات الآتية:

-1-قياس التباين مابين القدرة الكامنة والتحصيل اللغوي، وذلك من خلال الاختبارات النفسية والتربوية.

-2-تحديد نوع الصعوبة اللفظية التي يعاني منها التلميذ.

[1] المرجع السابق ص171.

-3-تقييم قدرات التلميذ الجسمية والنفسية والعقلية لمعرفة مصدر الصعوبة وطبيعتها.

وإذا كانت العوائق اللغوية اللفظية عند التلميذ تواصلية بالأساس، فلا بد للمعلم أن يشرك التلميذ بصورة مستمرة وأن لا يترك التلميذ في دائرة التلقي السلبي،(ذلك لأن العملية التعلمية جانبين :هما التعليم والتعلم، فالتعليم يقوم به المدرس حين يعرض على التلاميذ المادة ويزودهم بالأدوات المعرفية والطريقة التربوية التي تحقق الغاية، أما التعلم فهو مهمة التلميذ، وهو النشاط الجسمي والعقلي الذي يقوم به لكسب الخبرات والمعارف الجديدة)[1]، فالتربية الحديثة تتجه بهذا المعنى إلى التقليل من الإلقاء والتلقين وتشيع مشاركة التلميذ ومبادرته في بناء المعرفة التي يتلقاها.

-3- التعلم ومظاهر فشل التحصيل المعرفي

إذا كانت المدرسة منوطة بمهمة التحصيل المعرفي عند التلاميذ، لأن ذلك يصب في مهامها الأساسية الأولى، فإن عملية التدريس مشروطة بالفاعلية والنجاعة في الأداء لأنه من خلالها يتم إحداث التغيرات المرغوبة وتزويد المتعلمين بالمعارف والتجارب والخبرات الضرورية، أي تحقيق تلك الأهداف التي تجعل المدرسة فاعلة في تجسيد المشروع التعليمي التربوي الذي يضمن الاستجابة لحاجيات الأفراد والمجتمع ويفي باكتساب القيم الوطنية والعالمية.

[1]عبد العليم إبراهيم الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،دار المعارف، القاهرة ط14-1999. ص30.

(ولا تتوقف عملية التدريس على تزويد الأفراد بالمعرفة والمعلومات فحسب، بل تتعدى ذلك إلى تطوير المهارات العقلية والحركية وتنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين)[1]، ولا يقتصر دور المعلم في هذا السياق على تزويد التلاميذ بالمعرفة العقلية فقط، ولكن عليه أيضا أن يطور لديهم الجوانب العاطفية والوجدانية بالإضافة إلى تنمية المهارات والقدرات العقلية والحسية، وبهذا التحديد كان الموقف التعليمي التعلمي يتمثل في ثلاثة نتاجات هي:

*- النتاج المعرفي، وهو حصيلة الخبرات والمعلومات والقدرات المعرفية التي يكتسبها المتعلم.

*-النتاج الوجداني، ويتمثل في تنمية المشاعر والقيم والميول والاتجاهات لدى المتعلم.

*- النتاج الحركي، ويتمثل في المهارات والقدرات الحركية لدى الفرد بعد المرور بالخبرة العلمية التعلمية)[2].

وضمن هذا السياق ، تشكل الدافعية عنصرا أساسيا يسهم إلى حد كبير في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وهنا يرى (كيلر) :(أن من الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء فشل عملية التدريس هو غياب الدافعية لدى المتعلمين نحو تعلم محتوى أو خبرة ما)[3]، ومن أجل ذلك طور (كيلر) نموذجا لتصميم عملية التدريس ويتألف من أربعة أبعاد تشمل كل منها على مجوعة من الإجراءات والاستراتجيات لإثارة الدافعية وتتمثل فيما يأتي:

[1]عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي ص30.
[2]المرجع السابق ، ص،53.
[3]نفسه، ص231.

-1- خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعلم:ويضمن هذا الأمر شد انتباه المتعلم بإدخال عنصر الجدة والإثارة المعرفية وحب الاستطلاع.

-2-ملاءمة المحتوى لدوافع المتعلم: ويشمل اعتماد الوسائل في التأثير في إدراك المتعلمين وإعطائهم الشعور بأن محتوى التعلم مرتبط بحاجياتهم ودوافعهم وإغراضهم.

-3- تقريب المحتوى العلمي من المتعلمين ويشمل هذا الوضوح والتبسيط واستخدام الأمثلة المستمدة من بيئة التلميذ.

-4- تعزيز الثقة عند المتعلم: ويكون هذا عبر مساعدته على السيطرة على بيئته التعليمية وتجاوز الاعطاب بيسر ومرافقته على انجاز النشاطات في فسحة من الحرية والتشجيع في اتخاذ المبادرة)[1].

غير أن العملية التعليمة التعليمية السليمة لا تحدث في معزل عن البيئة المدرسية التي يجب أن توفر الجو المناسب الذي يتسم بالتفاعل الايجابي، كما أن نجاعة التعلم تفرض البيئة الاجتماعية الصحية التي يتشرب منها الطفل العادات والقيم الايجابية وأساليب الحياة السليمة، ففي غياب هذه العناصر الأساسية يكون الناتج وخيما على التلميذ وسلبيا على تنمية قدراته وقيمه ومعارفه مما يؤدي به إلى الفشل.

إن تجارب الفشل التي يعانيها الأطفال عادة في المدرسة يكون لها تأثير كبير على حياتهم النفسية والاجتماعية، مما يضعف من دافعيتهم ويعيق تحصيلهم وأدائهم التعليمي، فتضعف

[1] ينظر عماد عبد الرحمن الزغلول، علم النفس المعرفي، ص232.

لديهم أسباب المثابرة والجدة في إعمالهم وواجباتهم المدرسية وتعزز ليديهم الشعور بالإحباط والضعف، لذا كان هذا الأمر يتطلب تكوينا جيدا للمعلمين على استخدام الأساليب العلاجية التي تضمن المرافقة النفسية والاجتماعية للتلميذ، كما كان ضروريا هنا الاهتمام بالجوانب الوجدانية عند التلميذ،(فالدافعية والاتجاه والميل والرغبة في التعلم بوصفها عوامل كامنة وراء سلوك المتعلم تمثل المحرك لهذا التعلم والدافع الذي يجعله في الاتجاه الصحيح، فالمتعلم الذي يمتلك الدافعية والميل يرتبط وجدانيا بهذا التعلم ويزداد اهتمامه به ويسعى إلى النجاح والتميز وإبراز طاقاته وقدراته المختلفة)[1].فالدافعية هي (تلك القوى المعقدة والميول والحاجات وحالات التوتر والآليات التي تحرك وتحافظ على السلوكيات المتعلقة بالفعل باتجاه تحقيق الأهداف الشخصية)[2]، وهي بهذا المعنى غير مفصولة عن عامل الفهم عند التلميذ، فلابد أن ينشأ بين الطفل والعالم الاجتماعي الذي يترعرع فيه سياق من التواصل الايجابي الذي ينمي عنده القدرة على استيعاب اللغة المشتركة)[3].

وبالإضافة إلى العوامل الذاتية التي قد تكون سببا في فشل التحصيل عند التلاميذ، فإن عوامل أخرى لابد من تحديدها عند تشخيص هذا الفشل، كعدم ملاءمة المنهج والمحتويات التعليمية المقررة لقدرات التلاميذ و استعداداتهم العقلية،فالمناهج التي تقوم على ثقل المحتوى ورتابة الخطة التعليمية يكون وقعها سلبيا على التلميذ الذي قد يصاب بالملل، فيبدى عدم الاهتمام بما يقدم له من معارف، فعلى المعلم والأولياء والمدرسة في هذه الحالة دور كبير في التغلب على أسباب الفشل، فلابد للمدرسة أن تهتم بمراعاة الفروق الفردية وصياغة المناهج

[1] حاتم حسين البصيص، مهارات القراءة والكتابة ص109.

[2] عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ط2-2006.ص170.

[3] المرجع السابق ص173..

الملائمة التي تتناسب مع عقول التلاميذ وتصوراتهم فضلا على وجوب توفير الجو المدرسي الذي يفي بحاجات التلاميذ ورغباتهم، كما يقع على الأسرة مسؤولية توفير الجو الأسري المناسب ومتابعة الطفل وترغيبه في المدرسة والتعلم، ذلك أن الأطفال الصغار(يتعلمون أكثر أنماط سلوكاتهم الأساسية من الكبار، فاعتماد الطفل على الكبار يكسبه أنواع الثقافة المختلفة من الجماعة التي يعيش فيها.)[1].

ولما كانت عملية التعلم تشترط النضج والتدريب، فإن تعلم اللغة يحتاج إلى تدريب متواصل،فعملية الاكتساب عند الطفل لا تتحقق بأكملها في دفعة واحدة، بل بالتدرج وعبر مراحل تمتد لمدة طويلة، هذا بالإضافة إلى ما تمنحه الأسرة من إمكانيات للتواصل اللغوي والتفاعل الثقافي من شأنه تزويده بمختلف القوى الاجتماعية).[2]

-4- الاضطرابات اللغوية ومقاييس المعالجة:

إن نجاح أي عملية تعليمية مرتبط بفاعليتها في تحقيق الأهداف والغايات المحددة لها،ذلك أن التربية والتعليم هي حجر الأساس لبناء الإنسان وتأهيله جسدا وروحا حتى يكون في مستوى المسؤولية التي تعقد عليه، والمعلم في هذه العملية هو الفاعل الأول لنجاحها، وهو بهذا يحتاج العناية وتأهيله بالكيفية التي تسمح له بالمرافقة الجيدة للتلاميذ، فيقوم بتشخيص قدراتهم والوقوف على تحصيلهم المعرفي، فيشخص ويحدد الأسباب ويعمل

[1] ينظر سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والعليم الأسس النظرية التطبيقية،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ط2-2006.ص13.

[2] وسيرورة اكتساب اللغة،مجلة العلوم التربوية والنفسية،المغرب المجلد4-عدد-2-1999،ص32.. أحراشو الغالي، العلاقة أم-طفل

على إيجاد الطرق لمساعدة التلاميذ ومعالجة ضعفهم وتعثرهم في التحصيل.إن على المعلم أن يعي أن تعلم اللغة هو عملية معقدة تخضع إلى التدرج ، وهي تحصل بحسب ذكاء الطفل ، ذلك أن الطفل بدخوله سيرورة اكتساب اللغة يكون هنالك نوع من المواكبة بين نموه الفكري من جهة والنمو المعرفي من جهة أخرى)[1].

فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية وقدراتهم الإدراكية كلما أصبح أكثر فهما وتمييزا للفيئات المختلفة من التلاميذ ، مما يساعد على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة..لذا فإن اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري وهام جدا، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ وهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد ومن ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء المناسب).[2]

ووعيا بالإشكالات التي يواجهها المتعلمون في تعليم اللغة العربية والقراءة والكتابة وغيرها من النشاطات المعرفية الأخرى سخرت المناهج التعليمية الحديثة مجموعة من المقاييس التشخيصية التي تمكن المعلم من التعامل الجيد مع الصعوبات والعوائق التي يلاحظها أثناء الدرس أو أثناء تقديم النشاط التحصيلي، فتكون ملاحظاته وما يستخلصه من سجلات التقييم عملية ضرورية للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من المشكلات التعليمية، سواء كان ذلك في علاقتهم باللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة.

[1] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي ص160.

[2] محمد النوبي محمد علي،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ص204.

لقد أكدت الدراسات التربوية على فاعلية الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم في المدرسة من أجل تحدي المشكلات السلوكية والأكاديمية عند التلاميذ، فهو الذي يمضي الوقت الطويل مع التلاميذ، وهو الأكثر تواصلا معهم، فلكي يحفز المدرس التلميذ على التحصيل تتطلب الكفايات المهنية من المدرس أن يختار وضعيات تعليمية –تكوينية لا يجد لها المتعلم حلا إلا إذا قام بأعمال تطبيقية وقوم أخطاءه، فينبغي إذا على المعلم أن يوفر الظروف المناسبة لاكتساب المعارف المناسبة التي تطور شخصية التلميذ وتجعله مشاركا في العملية التعليمية التعلمية ومتواصلا مع مختلف عناصرها.

وتتوزع مقاييس التحصيل التعلمي عند التلاميذ على مداخل عدة، منها المعرفي والسلوكي، فواجب المعلم أن يتعرف بدقة على السلوكيات التي من شأنها أن تعيق التحصيل ويكون لها آثار سلبية على تحقيق الأهداف التعليمية، كما يجب عليه أن يقيس بدقة أيضا مستويات ودرجات التحصيل ويقف على معرفة الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ، إن هذه المقاييس تسمح للمعلم بوضع التشخيص المناسب الذي يسمح له باختيار الخطة والأهداف الدراسية التي تراعي الفروق الفردية.

وإذا كانت المقاييس تسمح للمعلم بانجاز الخطة العلاجية المناسبة لاكتساب مهارة من المهارات التعليمية التي يجد فيها التلاميذ صعوبة في اكتسابها وتعلمها، فإن هذه المقاييس تسمح بالانتقال من مهارة إلى أخرى، وبهذا يتدرج التلاميذ من هدف إلى هدف ومن معالجة وضعية إلى وضعية أخرى حتى يندمج في المسار العليمي الصحيح الذي يراعي مشكلاته وقدراته العقلية والنفسية.

إن المعالجة والرفع من أداء التلاميذ يتطلب فهما بالشروط الخاصة بهم وإيجاد الوسائل الضرورية المساعدة لهم والتي تلبي احتياجاتهم ومتطلباتهم السلوكية والمعرفية، وهنا يكون من أبرز كفايات المعلم قدرته على تنويع طرق التدريس واختيار المعارف المناسبة للوضعيات التعلمية، كما لا ينجح المعلم في القيام بعمل المعالجة إذا لم تكن علاقته بالتلاميذ علاقة قائمة على الاحترام المتبادل وإعطاء الفرصة للتلميذ لأن يعبر عن أسباب ضعفه، لأن أهم شيء هو أن يكتشف التلميذ الأخطاء ويتعرف على النقائص التي حالت دون الوصول إلى الأهداف المطلوبة، فدور المعلم إذا هو التواصل المجدي والنافع مع التلاميذ يوجههم ويدفعهم إلى البحث وإيجاد الحلول المناسبة وبهذا(يكون المدرس هو الموجه والمرشد والميسر للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي ولكنه ينظم ويدير هذا الموقف إدارة توجه المتعلمين نحو تحقيق أهداف التعلم، وهذا يتطلب منه الإلمام بالمعارف والتمكن من مهارات وكفايات تتصل بتصميم المواقف والوضعيات التعليمية والتعلمية وباختيار طرق التدريس المناسبة وطرح الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة).[1]

-5- الصعوبات التعلمية وعملية التقويم.

[1] أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، ص46

تشكل الأهداف المتوخاة من النشاط التعلمي الأساس الذي تقوم عليه العملية التقويمية، فالأهداف تمكن المعلم من الوقوف على فاعلية المنهج والخطط في معالجة سلوك المتعلم ومعارفه، فعلى المعلم أن يصيغ هذه الأهداف ويحددها وفق مجالاتها النفسية والحركية والمعرفية.

إن الأطفال يمرون في المرحلة الطبيعية لنمو اللغة بالمراحل نفسها وهذه المراحل هي:

- المرحلة الأولى: الأصوات الانعكاسية
- المرحلة الثانية: المناغاة
- المرحلة الثالثة: اتجاه الأصوات
- المرحلة الرابعة: تقليد الأصوات
- المرحلة الخامسة: نطق الأصوات والكلمات.

ومن هذه الناحية تعد اللغة أبرز العوامل في صعوبات التعلم، فالطبيعة الحقيقة لصعوبات التعلم تكمن في كونها مشكلة اتصال وفهم الرموز اللغوية الشفهية وهي صعوبات واضطرابات تصنف في:

- اللغة الاستقبالية الشفهية.
- اللغة الداخلية الانعكاسية.
- اللغة التعبيرية الشفهية.

ويعد تشخيص هذه الاضطرابات اللغوية الشفهية بالغ الصعوبة والتعقيد ،(حيث أنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية أو مع عينات من الأفراد يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية وهي الجملة اللغوية الكاملة)[1]. وهو الأمر الذي يجعل المعالجة تتطلب جهودا متكاملة ومتآزرة من قبل المتخصصين.

لقد عرف الربع الأخير من القرن الماضي تطورات هائلة في المجالات التربوية والنفسية، لاسيما تلك التي ترتبط بمستوى الذكاء وطبيعة القدرات العقلية عند المتعلم، وقد أثرت هذه النظريات المختلفة في طبيعة المناهج التعليمية فقدمت البدائل المناسبة للرفع من الأداء التعلمي والمعرفي عند التلاميذ وسمحت بتنويع طرائق التدريس، فأصبح التنوع في استخدام طرائق التدريس والدمج بين الطرائق في الدرس الواحد أو عند تنمية المهارات المختلفة أصبح مطلبا تعليميا ينبغى مراعاته ووضعه في الحسبان عند بناء أي منهج تعليمي، لأن التعلم الصحيح والنشط يقتضي أن يكون المتعلم ايجابيا ويقظا وفاعلا وليس منفعلا سلبيا).[2]

وإذا كان التعلم يشير في الغالب إلى تلك العملية التي تؤدي إلى تغيير أداء الفرد وسلوكه عن طريق التمرين والخبرة، أي أنه اكتساب معرفة ومهارات وكفاءات تعمل على تنمية قدرات الطفل وتحسينه المستمر،فإن المعلم يمكن له أن يفهم التغييرات التي تحدث على يسلوك الفرد واستجاباته المعرفية)[3]. كما يمكنه عن يدرك العواتق التي تقف أمام التلميذ في

[1] سليمان عبد الواحد يوسف، المرجع في صعوبات التعلم، المكتبة الانجلو-مصرية القاهرة ت.دط.ص287.

[2] ينظر، حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة ص8.

[3] ينظر،،أنور محمد الشرقاوي التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو مصرية، مصر2010.ص11ا

الاكتساب الجيد للغة، فتعلم الطفل للغة يحتاج إلى تفاعل مجموعة من المكونات العضوية والعقلية لتي تسهم في جعل التلميذ قادرا على التعبير باللغة عن مشاعره وأفكاره.

تشكل عملية القياس والتقويم في هذا الإطار أحد العناصر الضرورية لنجاح العملية التعلمية، فهذه العملية تسمح بالتعرف على نجاعة الطرق والخطط التعليمية، كما تمكن من التعرف وتشخيص الصعوبات المختلفة التي تعترض التحصيل الجيد عند التلاميذ، ومن ذلك قياس العوائق والصعوبات العضوية للنطق والكلام والتحدث والتعبير، وكذا قياس درجة المقدرة أو العجز في إخراج الحروف ونطقها بشكل صحيح، حتى يصبح من السهل التميز بين الصعوبات العضوية والخلل الناتج فقط عن تأخر في النضج عند التلميذ.

ويهتم القياس التربوي بالتحقيق الكمي من مدى اكتساب المتعلم للتجارب والخبرات إضافة إلى(التحقق من مدى فاعلية الأساليب والاستراتجيات التعليمية المستخدمة من خلال الدرجات والعلامات التي تعكس أداء المتعلم)[1]، أما التقويم التربوي فيعرف على أنه (عملية منظمة لتجميع البيانات وتحليلها بهدف تحديد مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ذلك)[2]، وتنوع بهذا المعنى عمليات التقويم إلى تقويم تكويني يحصل أثناء عملية التدريس وهو يعد هاما لأنه يسمح للمعلم بالتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة عند التلاميذ، كما يسمح باكتشاف الصعوبات التي تعيق المتعلم، ثم التقويم الختامي الذي يأتي بعد عملية التدريس أو بعد الانتهاء من وحدة تدريسية معينة، وهو يسمح للمتعلم بمعرفة مدى تحقق الأهداف التي سطرها.

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي،دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن ط4-2003.ص328

[2] المرجع السابق ص328.

إن التقويم بأنواعه المختلفة هو وسيلة أساسية للإبانة عن درجة الاستعدادات وطبيعة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، وهو بذلك يسمح بتشخيص العوائق وإيجاد الخطط البديلة التي تضمن المعالجة السليمة للصعوبات التي تعترض التلاميذ.إن التشخيص في هذا السياق هو المنطلق الأول الذي يحدد حاجات التلاميذ، فإجراء تشخيص دقيق للعوائق التي يواجهها التلاميذ في اكتساب اللغة واستعمالها، يجعل عملية التقويم سهلة المنال وموضحة لمختلف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ويعني ذلك أن المعالجة الصحيحة والتقويم السليم يقتضيان معطيات حول أنواع الصعوبات والنقص في التحصيل ومعطيات أخرى حول أسباب الصعوبات وسوء التحصيل من أجل تدارك النقص وتجاوز الصعوبات المختلفة.

-6- المداخل النظرية لعملية التعلم.

لا يعرف مفهوم التعلم حدودا ثابتة، وهو ما يجعل الاختلاف واضحا بين النظريات التي تصدت لتحديده، غير أن ذلك لا يبعد الاشتراك بينها في جعل التعلم نشاطا به يكسب الفرد المعارف والمهارات التي تلبي أغراضه ودوافعه وحاجاته المختلفة، وهو بذلك نشاط متميز وهو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد تتجلى أثارها في أداء الفرد وسلوكه. والتعلم بهذا المعنى هو سلوك يتشكل بفعل التجربة والخبرة، وهو المسؤول على نمو الطفل وتحسنه المستمر، فهو يتعلق بجوانب أساسية في حياة الفرد، فهو يشمل التغير في سلوكه النفسي-الحركي، وفي نواحيه المعرفية والعقلية، وفي اتجاهاته الذوقية والوجدانية، فالطفل على سبيل المثال يحتاج إلى تفاعل مجموعة من المكونات حتى يكون قادرا على اكتساب اللغة ومن هذه المكونات الجوانب العقلية والعضوية والجوانب النفسية وما يشمل في ذلك علاقته بالبيئة والمجتمع.

ويعرف التعلم في المجال التربوي بأنه،(عملية إدراك وتفاعل وإدماج الفرد لموضوع من الموضوعات، إنه اكتساب المعارف وتنمية المهارات والاتجاهات والقيم التي تضاف إلى البنية المعرفية للشخص، إنه كذلك سيرورة تمكن من تطوير تركيبة المعارف والمهارات والاتجاهات الموجودة لدى الشخص)[1]ويعرف كذلك بأنه فعل(يدل على السيرورة التكيفية التي يغدو الفرد بواسطتها قارا على التكيف مع المواقف الجديدة في بيئته)[2]، وهذا الفعل ينفتح على أنواع عديدة من التعلم: (الحسي والحركي والذهني واللفظي)، كما يتفرع إلى أنماط حددها علماء التربية في العناصر الآتية:

-1- التعلم الأكاديمي: وهو التعلم الذي يتعلق بمحتويات المواد العلمية.

-2- التعلم الاكتشافي: وهو التعلم الذي يوجه فيه المعلم تلاميذه لاستقراء واستنباط القواعد والقوانين معتمدين على جهدهم واستدلالاتهم العقلية. وهذا النوع من التعلم يجعل المتعلمين يحصلون على المعلومات والخبرات بالاعتماد على أنفسهم فهو تعلم ذاتي.

-3- التعلم الاجتماعي: وهو الذي يقوم فيه المتعلم باكتساب القيم والاتجاهات السائدة في محيطه الاجتماعي، بهدف تحقيق التكيف الاجتماعي الذي يجعل منه إنسانا فاعلا ومندمجا.

-4- التعلم التعاوني: وهو التعلم الذي تتضافر فيه جهود المتعلمين خلال تنظيمه في مجموعات صغيرة.

[1] احمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال ،ص12

[2] المرجع السابق ص13.

-5- التعلم الذاتي، وهو التعلم الذي قد يستمر طيلة حياة الفرد، إذا توفرت لديه الرغبة في التعلم، وهو تعلم قد يمارس في التعليم النظامي وغير النظامي.

-6- التعلم العلاجي، وهو نوع التعلم الذي يتبع فيه الفرد برنامجا أو مجموعة من البرامج التي تساعده على تجاوز بعض المشكلات أو المعوقات التي يعاني منها في دراسته أو حياته العامة.

-7-التعلم المفتوح: وهو التعلم الذي لا يتقيد بعمر المتعلم، إذ يمكنه أن يتم في أي مرحلة من مراحل العمر)[1].

-6-1- السلوكي والاجتماعي:

يرتكز المخل النفسي على المحددات النفسية في عملية التعلم واكتساب اللغة،كما يركز علماء النفس في هذا الإطار على فاعلية التعزيز والتعلم، وبهذا المعنى فالسلوك المكتسب هو نتيجة للتقليد والملاحظة والمحاكاة، وهو ما يعني أن لعلاقة الطفل بالتفاعلات الاجتماعية أهميتها في نشاط التعلم، فعن طريق التفاعل الاجتماعي يكتسب الطفل اللغة، فهو يتعلم أشياء كثيرة حول اللغة في سياق العلاقات التفاعلية مع الأسرة أو المجتمع الذي ينتمي إليه، وهو الأمر الذي يفسر أن كثيرا من الصعوبات والمعوقات اللغوية التي يواجهها التلاميذ ترد إلى طبيعة هذا التفاعل، فالبيئة اللغوية توفر للطفل إمكانية للتفاعل والتحصيل وتساعد على اكتساب الأساليب الأولى للتعلم.

[1] ينظر احمد اوزي، التعليم والتعلم الفعال. ص17-18.

لقد بينت بعض الدراسات أن البيئة الاجتماعية لا تؤثر فقط على سلوك الطفل، ولكنها قد تؤثر على نمو الدماغ وعلى عديد من الوظائف الفزيولوجية التي تؤثر على السلوك وعلى التعبير عن الانفعالات، (فالبيئة الاجتماعية العاطفية التي يعيش فيها الطفل تؤثر بشكل مباشر على الدماغ الذي يؤثر بدوره على طريقة عمل بعض الجينات كما تؤثر على نمو الخلايا العصبية وبعض النيات العصبية بشكل خاص).[1]

وفي هذا الإطار يقوم العمل التربوي على ثمين المسلك الايجابي وتعزيزه، وتتطلب هذه العملية المتابعة المستمرة لتحقيق أهدافها، فلابد من الانتقال خطوة خطوة، إذ لا يحدث الانتقال إلا بعد أن يكون التلميذ قد استوعب الخطوة الأولى، وهكذا يرى أنصار المدخل السلوكي أنه لا يجب معالجة العوائق دفعة واحدة، فلابد من تحديد الأولويات وترتيب المشكلات السلوكية التي تحتاج المعالجة.

لقد كان للمدخل السلوكي أثره البارز على صياغة المناهج التعليمية على الاشتراط والتعزيز، وهو أثر يطالب بالانتقال التدرجي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ضمن مسار يقتضي فالعلية التعزيز، مما يجعل العملية التعلمية ذات أساس نفسي وطابع اجتماعي، وهي تتطلب التواصل المتبادل بين المعلم والمتعلم، فهي تنجح متى كان هذا التفاعل مفيدا وايجابيا ، وتفشل في غالب الأحيان عند غياب الدافعية عند المتعلم، ولهذا

[1]-. أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال،منشورات مجلة علوم التربية الغرب ط-2005، ص31

السبب كانت العملية التعليمية مشروطة دائما بالمعرفة النظرية المتعلقة بالدافعية والتحفيز وإثارة الحاجيات والدوافع)[1].

وتختلف وجهة النظر في عملية التعلم بين المدخل السلوكي والمخل الاجتماعي، فإذا كان الأول يرى أن عملية التعلم (هي تشكيل ارتباطات من مثير واستجابة وفقا لمبدأ المحاولة والخطأ)[2] ، فإن المخل الاجتماعي يؤكد على التفاعل الاجتماعي والنمذجة في اكتساب السلوك وتطوره لدى الأفراد)[3]، غير أن ذلك لا يمنع القول أن العملية التعليمية هي عملية متكاملة، تندمج فيها جميع العوامل على اختلاف مصادرها الداخلية والخارجية.

وعلى هذا الأساس يقدم المدخل النفسي والاجتماعي كثيرا من الآليات والحلول وصيغ المعالجة التي تحقق للتلميذ وضعية تعليمية ناجحة(إن المواكبة السيكولوجية تتيح تحليل متطلبات المتعلم والأسرة والأطفال وتحليل مختلف المشكلات المتعلقة بالتعثر المدرسي، من أجل تحديد الاستجابات الملائمة للتصدي إليها والبحث فيها، إذا كان المشكل يتعلق بظروف عيش المتعلم الذي قد يمر بظروف معاناة أسرية أو بسب مشكل سلوكي في إطار المدرسة).[4]

-6-2- المدخل اللغوي

[1] ينظر،عماد عبد الرحمن الزغلول،علم النفس المعرفي. ص33

[2] المرجع السابق ص123

[3] نفسه ص123.

[4] نفسه، ص،198.

وهو المدخل الذي يرى أن الطفل يملك أوالية فطرية لإنتاج اللغة وتعلمها، فما يقوم به الطفل في عملية اكتساب اللغة،(هو في الحقيقة عملية بناء لقواعد داخلية أو نحو داخلي للغة التي يتعرض لها ويخضع هذا النحو الداخلي لتعديلات متتابعة إلى أن يتطابق مع النحو التام للغة الراشدين)[1].

وخلافا لنظرة السلوكيين لا ينظر أصحاب هذا الاتجاه في تفسير عملية اكتساب اللغة بأنها تنشأ عن طريق التعزيز والتقليد والمحاكاة، ذلك أن الطفل عندما يبلغ الخامسة من عمره تكون لديه القدرة على إبداع جمل لم يسمعها من قبل الكبار، وهو في ذلك يستعين بقدرته الفطرية، أي أن ثمة محدد بيولوجي فطري يسمح للطفل باكتساب اللغة وتعلمها)[2].

-6-3- المدخل المعرفي:

يؤكد أنصار هذا المدخل الذين يتبنون أطروحة (بياجي) في تأكيده على تبعية اللغة للفكر أن التعلم يستمد فاعليته من القوى العقلية واللعب الرمزي، لذلك كانت الوضعية التعلمية المفضلة عند أنصار هذا الاتجاه هي الوضعية المشكلة التي تحفز على تنمية الصراع المعرفي، أي الصراع بين التلميذ والمشكلة التي يوجهها ويشعر أمامها بالعجز، ثم سرعان ما يعيد تنظيم تكيفه وخبراته السابقة حتى يصل إلى الحل.

وإذا كان النمو اللغوي يتأثر بالقوى العقلية عند أنصار هذا المدخل، فإن الصعوبات التي تعترض الطفل في التعلم متعددة تشمل الجانب الصحي وطبيعة البيئة

[1] ينظرکمال بکداش،علم النفس ومسائل اللغة ص22.

[2] ينظر،نبيل عبد الهادي، تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن ط1-2007.ص99

الاجتماعية، وهي صعوبات تعيق الطفل على التفاعل الايجابي مع محيطة وتضع أمامه العوائق في بناء الصور الذهنية وإيجاد المعاني والرموز القائمة في اللغة والكلام.وبهذا يكون عامل النمو سببا في اكتساب اللغة، فإذا كان المدخل السلوكي يركز ويعطي الأولية للتعلم على حساب النمو، فان المدخل المعرفي، يرى أن النمو أساسي في تعلم اللغة، فالطفل يكتسب اللغة بمساعدة جهازه العصبي وقدراته القلية والمعرفية.

كما يؤكد كثير من أنصار هذا الاتجاه أن الدماغ هو القاعدة الأساسية في التعلم لذا (فإن دراسة الأسس البيولوجية للمعرفة يتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة والذاكرة والتعلم)[1]، وعلى هذا الأساس كانت المعاجلة تقتضي مواجهة هذه القوى الحسية عن الطفل عل نحو منفصل ومتكامل، فالأطفال الذي يعانون من اضطرابات إدراكية يعانون قصورا في التمييز وتحديد الفضاء وإدراك الأشكال والوعي باتجاهاتها ومواقعها.

لقد أكدت الدراسات التجريبية فاعلية هذا الاتجاه وتم التأكيد على أن الجمل البسيطة يتم معالجتها بشكل أيسر وأسهل من الجمل المركبة التي تتطلب عدة تحويلات ،كما تم التوصل أيضا أن الشكل السطحي للجملة بتحولاتها ليس هو ما يتم الإبقاء عليه في اغلب الأحيان، بل يبقي على البنية العميقة التي يحتفظ بها في الذاكرة)[2].وعلى هذا الأساس جاءت المدرسة الحديثة اليوم لتقدم جميع الاستراتجيات التي يحتاجها المعلم لتقويم عمل التلميذ ومرافقته بالكيفية التي تجعل يواكب سيرورة التعلم، وهنا كانت فاعلية التواصل التربوي من المهمات التي يجب أن يتقنها المعلم كي يشخص الصعوبات التي تعترض التلاميذ في سيرورة تعلمهم.

[1] عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي،دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع،عمان الأردن ط3-2012.ص49

[2] ينظر عبد الكريم غريب، علم النفس النمو وعلم النفس الفارقي، منشورات عالم التربية، المغرب ط1-2010.ص124.

وإذا كان ما يدفع الطفل إلى التعلم في نظر (بياجي) ليس وسطه الاجتماعي أو أسرته والقائمين عليه وإنما ما يدفعه إلى ذلك هو محرك ذاتي، فالنمو المعرفي عند الطفل يتبع مسارا تمليه غريزته وتحدثه على التفاعل مع بيئته، لذا أكد هذا الاتجاه على طاقة الطفل باعتباره صانع معارفه، ولأجل ذلك فإن معرفة التلميذ تتزايد كلما وضع أمام مشكلة تفرض عليه تحريك معارفه وخبراته السابقة واستثمارها لحل المشكلات الجديدة)[1].

وينظر أنصار هذا الاتجاه إلى الصعوبة على أنها عطل في المعالجة الصحيحة للمعلومة، أي في فاعلية التخزين والاسترجاع،أي أن الأطفال في هذه الحالة لا يقدرون على الربط بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة[2]، أي بين المعرفة التي خزنها في ذاكرته ومطالب الأوضاع الجديدة التي تطلب منهم،وقد يجدون الصعوبة كذلك في الوضعية التي تتطلب منهم سرعة في الاسترجاع،فالتلاميذ يميزون حسب هذه النظرة وفق عجزهم آو قدرتهم على تخزين المعلومات أي يجب في هذه الحالة التعرف لديهم عن عمل الذاكرة[3]،

وعلى هذا الأساس يرى أنصار المدخل المعرفي أن الإنسان معالج نشط للمعلومات التي يتلقاها، وهو بهذا يرفضون تفسير السلوكيين الذي يربطون التعلم بالاستجابة، فالإنسان في نظرهم (مخلوق ايجابي يبادر ويخطط ويتخذ القرارات وحل المشكلات، فهو يختار معلومات هائلة من البيئة ويختار بعضا منها ليعالجها، ثم يدمج أجزاء من المعلومات التي نتجت عن المعالجة ضمن بنائه المعرفي، أي يخزنه في الذاكرة، ثم يقوم بفعل ما بناء على ما

[1] ينظر أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال،.ص47.

[2] ينظر: باتريك لومير، علم النفس المعرفي، ترجمة عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب،ط1-2011، ص366.

[3] ينظر:عبد الكريم غريب، علم النفس النمو و وعلم النفس الفارقي، ص218.

توصل إليه نتيجة معالجة لهذه المعلومات، فاستجابة البشر مبنية على معالجتهم للأحداث والمعلومات وليس بناء على اقتران بسيط أو تعزيز تقدمه البيئة).[1]

-6-4- المدخل المتمركز حول المتعلم:

يشترط في المقررات والمحتويات المدرسية أن تفهم وتستوعب من قبل التلميذ، وهذه الغاية مرتبطة بأهمية التفاعل بين المعلم والمتعلم، ذلك أنه لا يكفي أن تكون المحتويات والمقررات التي تقدم للتلميذ مناسبة لقدراته العقلية والوجدانية، وإنما يجب أن يتجاوب مع هذه المعارف ويفهمها ويستوعب أهميتها ووظيفتها في حياته .ومن هنا تعتمد نظريات التعلم المرتكزة حول المتعلم(إتاحة الفرصة للتلميذ لاكتشاف الجوانب بنفسه وأن يسمح له بالخطأ الذي يعتبر ضروريا للتعلم، فلا معنى للتعلم من دون ارتكاب أخطاء، فالمدرس مطالب بتوفير الظروف المساعدة على تحكم التلاميذ في تعلمه الذاتي واكتشاف الثغرات التي تحول دون بلوغه أهدافه التكوينية، لذا فهو مدعو للتواصل مع المتعلم وحمله للتعبير عن حاجياته التي لا يمكن أن يعيها المدرس إلا بفضل التفاعلات التي تربطه بالتلاميذ)، إن هذا التعليم المتمحور حول المتعلم يغني حاجات التلميذ في أبعادها الاجتماعية والتربوية، بحث تساعد على الاندماج الايجابي في المجتمع وتتطور ثقافته على التعايش والمساعدة وقبول الآخر واحترامه.

ويعرف هذا النموذج المتمركز حول المتعلم بأنه(نموذج بيداغوجي يقوم على مركزية المتعلم في فعل التعليم والتعلم، ويثق في قدرته الذاتية وفاعليته في فعل التواصل البيداغوجي ويعتبر فاعلا أساسيا في تربيته من خلال مبادرته ونشاطه الذاتي ويأخذ بعين الاعتبار قدرته

[1] عبد الكريم غريب، علم النفس النمو و وعلم النفس الفارقي ص24.

العقلية)[1].وهكذا يسمح هذا النموذج للتلميذ بتوظيف طاقاته وبناء شخصيته المستقل القادرة على تحقيق التواصل الايجابي مع مختلف العناصر المكونة للعملية التعليمية التعلمية.

وتنطلق فلسفة التعلم المتمركز حول المتعلم من كون أن المتعلم ذات فعالة ومبدعة، فالمتعلم يمتلك المؤهلات الذاتية للتطور إذا أعطيت له الحرية في ذلك وتوفر له المناخ للتعبير عن إمكانياته وقدراته، ووفرت له الشروط في أن يكون في الوضعية التعليمية التي يتسنى له فيها توظيف مؤهلاته ومكتسبات المعرفية وقدراته التحليلية والوجدانية في وضعيات تتجدد وتتطور كل يوم مع طبيعة التطورات السريعة التي تعرفها البشرية في شتى الميادين.

ويسمح هذا النمو من التعليم في بناء شخصية التلميذ فيفتح له مجالا من المبادرة لإشباع حاجاته وفضوله، وحتى يبلغ هذا التعلم النجاح يشترط أن تتحقق بعض العناصر في العلاقة التعلمية التعليمية وتمثل فيما يأتي:

*-نشاط الفرد(المتعلم والمدرس).

*التواصل(التفاعلات المبنية على تقبل رأي الآخر).

*- جدة موضوع التعلم: اكتساب التلميذ كفايات جديدة).

-6-5- المدخل العصبي:

وترجع هذه النظرية صعوبات التعلم إلى العامل العصبي الناتج عن إصابة أو تلف مخي، يفقد المتعلم السيطرة على قدراته . وكان من ثم أي اضطراب أو خلل في وظائف

[1] حمد الله أجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، مكتبة النجاح الجديدة الرباط ط1-2009.ص31.

نصفي المخ لدى المتعلم تنعكس على سلوكه وتؤدي إلى قصور في وظائفه الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية،فظهور أي خلل في الجهاز العصبي عند الأطفال يؤدي حتما إلى خلل وقصور في الوظائف الإدراكية المعرفية واللغوية،فطبيعة الإدراك الحسي بمعطياته المختلفة يلعب دورا بارزا في إدراك الخبرات واكتسابها وإعادة استثمارها وتفعيلها في المواقف التعلمية المختلفة.

-6-6- المدخل الجشطلتي:

ظهرت المدرسة الجشطلتية في العقد الأول من القرن من القرن العشرين، وهي أكثر المدارس اعتمادا على التجريب، فقد اقتصرت في البداية على سيكولوجية التفكير ثم سرعان ما انتقل اهتمامها إلى المشاكل المعرفية وحل المشكلات والإدراك والشخصية وعلم النفس الاجتماعي. والنظرية الجشطلتية ليست في الأصل نظرية في التعلم ولكنها تملك كثيرا من المقترحات والحلول التي تقدمها للتعليم.

ركزت النظرية الجشطلتية على الإدراك، وهي ترى أن التعلم في صورته النموذجية، (هو عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندري كنهه إلى حالة يصبح فيها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمرا في غاية الوضوح ويعبر عن موقف ما ويمكن فهمه والتكيف معه في التو واللحظة).[1]

[1] على حسين حجاج، نظريات التعلم، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد208، 1990، ص200-201.

والأساس في التعلم حسب النظرية الجشطلتية هو الفهم والاستبصار والإدراك، فالتعلم يتم عندما يتم الفهم وتتم عملية الاستبصار في الطبيعة المحددة للموقع المشكل، أي أن التعلم يعمل على إعادة تغيير إدراكنا للأشياء والموضوعات، إن النظرية الجشطلتية لا ترى بهذا المعنى أن التعلم قائم في الربط بين الاستجابات والمثيرات، وإنما تراه في تحقيق الشروط اللازمة لتحديد المشكل والسعي إلى حله، فالقضية الأساسية في التعلم عند االجشطلتيين ليست قضية الارتباطات ، وإنما هي قضية الاستبصار والفهم[1]، وأوضح دلالة عندها على حصول التعلم هو إمكانية تعميمه على أوضاع مشابهة أخرى.

-7- صعوبات التعلم

يقتضي تحديد مفهوم صعوبات التعلم فصله عن بعض المفاهيم المتداخلة معه والمجاورة له، وكثيرا ما تحدث لبسا لدى الناس كبطء التعلم والتأخر الدراسي والضعف العقلي:

- بطئ التعلم، ويعني البطء في المعالجة و الفهم والاستيعاب والاستذكار وهي عناصر يكون الطفل قادرا على استدعائها بقليل من الجهد والمثابرة والتدريب.
- التأخر الدراسي، ويتحدد عن المربيين بانخفاض الطفل في مستواه الدراسي عن المنتظر منه، وقد يكون هذا التأخر مقتصرا على مادة معينة أو على جميع المواد الدراسية.
- الضعف العقلي:هو حالة نقص أو تأخر عقلي ناجم على سبب وراثي أو عن عوامل بيئية أو خلل في نضجه الجسدي والعصبي.

[1] المرجع السابق،ص203.

أما مصطلح صعوبات التعلم فإنه لم يكن معروفا وشائعا في الأوساط العلمية قبل سنة، 1960فقد كان مضمون هذا المصطلح مضمنا في مفاهيم اقتصرت على الوسط الطبي الذي حاول أن يحدد صعوبات اللغة واضطراباتها. وفي الستينيات من القرن الماضي ظهر اتجاه علم النفس التربوي الذي منح تفسيرا سيكولوجيا لصعوبات التعلم، فاقترح (صوئيل كوك) مصطلح صعوبات التعلم ليشير به إلى مشكلات في اللغة والكتابة والقراءة واستبعد التلاميذ الذي يعانون من تخلف ذهني أو مشاكل حسية، وقد وجد هذا المصطلح قبولا في الأوساط التربوية والعلمية ، وقد عرف صموئيل كوك على أنها مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام والقراءة والكتابة والهجاء وإجراء العمليات الحسابية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم الناتجة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقة التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي.

وفي تعريف شبيه بتعريف صموئيل كيرك عرفت الهيئة الاستشارية الأمريكية تعريفا يشير إلى (أن الأطفال ذوي صعوبات خاصة نوعية في التعلم، هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير، القراءة، الكتابة، التهجي، أو الحساب، ويتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية والإصابة الدماغية، العجز في القراءة، الافازيا النمائية، الخلل المخي الوظيفي البسيط،ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات الحسية البصرية

أو السمعية أو البدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي أو ذوي العيوب البيئة).[1]

وطبقا للعناصر التي تضمنها هذه التعريف وتلك التي وردت في التعريف الموسع الذي اعتمدت الهيئة الاستشارية لمكتب التربية الأمريكي، فإنه يمكن تحديد الطفل الذي يوجد له صعوبة نوعية في التعلم وفق ما يأتي:

- أن يظهر مستوى تحصيل الطفل غير مناسب لعمره الزمني ومستوى قدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التي حدها التعريف.
- أن يظهر الطفل تباعدا شديدا بين تحصيله الفعلي وقدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التي حدها التعريف.
- أن لا يكون هذا التباعد ناتجا عن الإعاقة البصرية، السمعية، البدنية، أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية أو للعيوب الخاصة بالنواحي البيئية، الثقافية،والاقتصادية.

وإذا كان تعريف صعوبات التعلم قد ظل عرضة للتحوير والزيادة والنقصان، فإن التعريفات لمختلفة التي تصدت لهذا المفهوم تكاد تتفق في المفاهيم الجوهرية الآتية:

- مبدأ التباعد: ويعني وجود فروق دالة بين الأداء الفعلي للطفل وإمكانياته المتوقعة، ويتم تحديد هذا التباعد– عادة– على أساس الإجراءات التشخيصية.

[1] محمد النوبي محمد على، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1-2011، ص.28.

- مبدأ الاضطراب الوظيفي: ويقصد به وجود اضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي.
- مبدأ استبعاد الإعاقة الحسية والعقلية والمشكلات الناجمة عن مؤثرا بيئية.
- مبدأ المشكلة التربوية، وتعني ما يدخل في الأداء المرتبط بعملية التعلم.

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هم الأطفال الذي يظهرون تباعدا واضحا بين إمكانياتهم المتوقعة، كما تقاس باختبارات الذكاء، وأدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، حيث يلاحظ على الطفل قصور في أداء المهام المرتبطة بهذا المجال مقارنة بإقرانه في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقات الحسية سواء أكانت سمعية أو بصرية أم حركية، وكذلك المتأخرين عقليا والمضطربين انفعاليا والمحرومين ثقافيا واقتصاديا.[1]

إن الصعوبة التعليمية بهذا المعنى هي ظاهرة لا تقتصر على مجتمع دون مجتمع، إنها موجودة في جميع المجتمعات على تفاوت مستوياتها التعليمية والاقتصادية والاجتماعية، فهي تعني الذكور كما تعني الإناث في مختلف أعمارهم، وقد تحدث في أي وقت في أثناء الحمل أو الولادة أو فترة الطفولة، أو نتيجة عوامل بيئية وبيولوجية وثقافية ولسانية، مما يجعلها وضعا يحتم البحث عن السبل العلاجية والوقائية التي تسهم في منح المجتمع الإنساني مستوى متقدم من العناية والصحة والرعاية.

[1] محمد النوبي محمد على، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ،ص40.

8- صعوبات التعلم والمظاهر العسيرة.

تتجلى الصعوبات التعلمية في شكلها الأكثر خطورة في عسر القراءة والكتابة، وإذا كانت هاتين الصعوبتين مفصولتين في غالب الأحيان، فإنه يحدث أن تتزامن الواحدة مع الأخرى لتشكل ما يشبه الإعاقة البليغة عند التلميذ مما يطلب إجراءات علاجية ضرورية.

8-1 عسر القراءة:

مصطلح عسر القراءة في اللغة الفرنسية مشتق من الكلمتين lexisالتي تعني الكلام أو الخطاب أو لغة .

ولفظة.dysتعني خلل أو صعوبة أو نقص.

ويدل مفهوم عسر القراءة أو .dyslexie في مجال التربية على الصعوبات النوعية في القراءة، وهي صعوبة لا تأخذ هذا المعنى عند الطفل إلا عند بلوغه السابعة والنصف من العمر، لأنه قبل هذه العمر قد تختلط باضطرابات أو صعوبات أخرى، وينتمي عسر القراءة إلى الصعوبات الكبرى ذات المنشأ اللغوي كما تطلق على الصعوبة المرتبطة بالعجز في تحويل

اللغة المكتوبة إلى لغة مقروءة)[1]. وبهذا المعنى فإن الدليسكا أو عسر القراءة لا تعني عدم القدرة على القراءة وحسب، وإنما تعني كذلك وجود خلل في استخدام الكلمات.

تأتي صعوبة القراءة من كونها تتطلب مهارات متعددة مثل الوعي الصوتي والتركيب الصوتي ومعرفة الحروف والتعرف السريع على الكلمات، فهذه القدرات تسهم بشكل أساسي في تمكين الطفل من فهم المقروء،[2] فالقدرة على معالجة المقروء عند التلاميذ تشكل قاعدة أساسية للوقاية من الفشل في القراءة

ويعرف العسر القرائي (بأنه الطريقة المختلفة في معالجة المعلومات يستخدمها الأفراد في جميع الأعمار، يمكن أن تؤثر على المجالات المعرفية الأخرى مثل الذاكرة وسرعة معالجة المعلومات وإدارة الوقت والتآزر والمظاهر المتعلقة بمعرفة وإدراك الاتجاهات ، وربما تصاحب هذه المظاهر صعوبات بصرية وفنولوجية، وعادة ما يكون فرق أو تباين في الأداء في أجزاء مختلفة من عملية التعلم)[3]،لذلك يجد التلميذ عجزا في تهجي الحروف والكلمات، كما لا يكون قادرا على تبني الاستجابة الصحيحة في المواقف التعليمية حين يطلب منه انجاز شيء أو القيام بفعل ما.

وإذا كانت المفاهيم التي قدمت لتحديد العسر القرائي متعددة ومتنوعة، فهي قد تشترك جميعها في التعريف الذي قدمه(جافين ريد عام 2003. والذي يعتبر فيه العسر القرائي(طريقة مختلفة في معالجة المعلومات التي يستخدمها الأفراد في جميع الأعمار. يمكن أن

[1] ينظر البحيري جافين وجاد وريد، الدسلكسيا دليل المدرس وولي الأمر، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت ط1، ص 64

[2] عورتاني طيبي، إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة/ المجلة العربية للتربية الخاصة، بيروت عدد8، 2007، ص96.

[3] ناجي كريم، صعوبات التعلم لدى الأطفال، دار أسامة للنشر والتوزيع ، ط1، 2007، ص87.

تؤثر على المجالات المعرفي الأخرى مثل الذاكرة وسرعة معالجة المعلومات وإدارة الوقت والتآزر والمظاهر المتعلقة بمعرفة وإدراك الاتجاهات، وربما يصاحب هذه المظاهر صعوبات بصرية وفنولوجية، وعادة ما يكون هناك فرق أو تباين في الأداء في أجزاء مختلفة من عملية التعلم، ومن المهم أن يتم اعتبار الخلافات الفردية وأساليب التعلم المختلفة، إذ أن هذه ستؤثر حتما على نتائج عملية التعلم والتشخيص، ومن المهم أيضا اعتبار عملية التعلم ومجال العمل، إذ أن طبيعة المشكلات المرتبطة بالعسر القرائي يمكن أن تظهر بصورة أو ضح في بعض المواقف التعليمية)[1].

ومن مظاهر عسر القراءة ما يأتي:

- قدم قدرة الطفل على وضع الحروف في أماكنها.
- معاناته من الخلط في سماع الحروف.
- الخلط في الارتباط الفضائي: فوق/ تحت.
- الخلط بين اليمن والأيسر مما يجعله يخلط بين الحروف المقلوبة والمتشابه
- يتأخر في كتابة ما يتلفظ به

والثابت في أسباب العسر القرائي أنها متعددة ، فمنها مما يرجع إلى العامل البيولوجي، ومنها ما يرجع للنظام العصبي عن الطفل ، ومنها ما يرجع إلى التربية والبيئة، لذا كانت معالجة هذه الصعوبة تحتاج إلى مداخل متعددة ومتكاملة.لذا أصبحت هناك مجموعة من الطرق التي تتكامل فيما بينها والتي يمكن اعتبارها كبديل أسلوبي مبني على جوانب مختلفة

[1] البحيري جافين وجاد وريد، الدسلكسيا دليل المدرس وولي الأمر، ص 65.

لتدريس القراءة والكتابة والحساب لذوي عسر القراءة مثل تعدد الحواس كطريقة شائعة، أي اعتماد الطفل على أكبر قدر من الحواس من خلال لمس الأشياء في المجال.

8-2 صعوبات تعلم الحساب:

تعتبر صعوبة تعلم الحساب ذات خطورة بالغة لأنها تؤثر على المسار الدراسي للتلميذ كما تؤثر على قدرته على التجريد، وكثيرا ما يكون العسر في الحساب وثيق الصلة بعسر القراءة، فتخلف الطفل في القراءة يجعله لا يصلح إلى الفهم الصحيح لمعطيات ومشكلات العمليات الرياضية والحسابية، فعدم إدراك التلميذ لعناصر المشكل واستيعابها لا يقوده إلى أجراء العمليات الذهنية الاستدلالية التي تقوده إلى حل المشكل، ما لم يدرك العلاقات بين عناصرها[1]

وتتحد المشكلات المرتبطة بصعوبة تعلم الحساب في أربعة أصناف:

1- صعوبات تتعلق بالعد(معالجة الأرقام والعم).
2- صعوبات على مستوى الحساب في مجال تقنية العمليات(الجمع الطرح الضرب والقسمة)
3- صعوبات على مستوى الاستدلال والبرهان الرياضي
4- الضعف في استيعاب المفاهيم والأرقام والرموز
5- أنواع صعوبات التعلم:

[1] ينظر: أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2015، ص184.

6- يكاد المهتمون والمتخصصون في مجال صعوبات التعلم يتفقون على أن على تصنيف هذه الصعوبات إلى صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية، فالصعوبات النمائية تشمل الانتباه والذاكرة والإدراك واللغة والتفكير، بينما تشمل الصعوبات الأكاديمية ما هو مرتبط بالمدرسة والمنهج الدراسي والطرق التعليمية والتربوية،إضافة إلى الصعوبات المرتبطة بالمتعلم، كالنمو الاجتماعي والعامل البيئي وفضاء التواصل المدرسي، وفي ذات الإطار صنف(ميرسير=) صعوبات التعلم إلى ثلاثة مشكلات:

- **مشكلات معرفية وتشمل:**

1. الانتباه قصير المدى.
2. الإدراك.
3. الذاكرة.
4. حل المشكلات.
5. ما وراء المعرفة.

- **مشكلات أكاديمية:**

1. مهارة القراءة.
2. الاستنتاج الحسابي.
3. العمليات الحسابية.
4. مهارة الكتابة.
5. العسر القرائي.

- **المشكلات الاجتماعية والانفعالية:**

1. عجز المتعلم.
2. التشتت.
3. مفهوم الذات.
4. الدافعية.
5. الادراك.

9-صعوبات التعلم عند الأطفال.

عكست الدراسات والبحوث التي استهدفت الكشف عن صعوبات التعلم عند الأطفال اتجاها تربويا وإنسانيا في التكفل المعرفي والصحي والنفسي والاجتماعي عند هذه الفئة من الأطفال الذين يجدون صعوبات متفاوتة الحدة والخطورة في التعلم، كما اهتمت هذه الدراسات والبحوث العلمية بتحديد خصائص ذوي صعوبات التعلم من الأطفال وعملت على الكشف عن مستوى أداءاتها التعليمية ومهاراتها وقدراتها على المعرفة والاكتساب.

وفي هذا الإطار ترى هذه الدراسات أن معالجة الصعوبات عند الطفل يجب أن تكون حاسمة في السنوات التعليمية الثلاثة الأولى، فهذه المرحلة هامة في العمر المعرفي عند المتعلم وهي التي تنعكس ايجابيا أو سلبيا على العمري التعليمي كله وعلى مستوى التحصيل المعرفي في جميع الأطوار التعليمية التي يمر بها الطفل.

ويتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من المظاهر والسلوكيات التي تتجلى في مواقفهم التعليمية والاجتماعية، ومن أهم مظاهرها ضعف الإدراك والعجز عن الانتباه وعدم القدرة على التركيز، كما يجد هؤلاء الأطفال صعوبات في التكيف والتواصل مع الوسط الأسري والمدرسي، فهم يعجزون عن إيجاد الحلول لمشاكلهم التعليمية التي تعترضهم، ويظهرون في الغالب فاقدين لقواهم الحسية والحركية وضعفاء في أداء النشاطات التي تطلب منهم في الكتابة أو القراءة أو التهجي أو الحساب، كما لاحظت الدراسات التي شملت هذه الصعوبات من مظاهرها عند الطفل نقص التفكير قياسا إلى الزمن العمري له وفقدان التحكم في القواعد الأولية للتواصل اللفظي والحركي)[1].

لقد عملت هذه الدراسات التي تفرعت على حقول مختلفة لسانية ونفسية واجتماعية وعصبية وطبية وتربوية على استقصاء أسباب الصعوبات في أبعادها ومصادرها المختلفة وأخضعت مقارباتها للمعاينة والتجريب والاختبار حتى تصل إلى الهدف الذي يسمح بتصنيف هذه الصعوبات وتحديدها بدقة ثم الاجتهاد بالبحث عن إيجاد البدائل العلاجية المناسبة التي تضمن للطفل الرعاية اللازمة التي تعمل على إعادة إدماجه في السيرورة الايجابية والمثلى للتعلم.

[1]، ينظر، جافين وجاد وريد، الدسلكسيا دليل المدرس وولي الأمر، ص 67

الفصل الرابع

الكتابة العربية ومكوناتها التعليمية

تشكل مرحلة الطفولة نقطة بداية بناء شخصية الإنسان وهي قاعدة رقي المجتمعات والأمم، ومن هنا كانت العناية بها تستلزم معرفة شاملة بأهميتها ومتطلباتها واحتياجاتها المختلفة، إن مرحلة الطفولة بهذا المعنى هي أكثر مراحل الإنسان خطورة والأكثر أهمية في تنمية المجتمع، فعليها يتوقف بناء الإنسان الصالح الذي يكون أكثر فائدة لنفسه وفائدة لمجتمعه.

ووعيا بهذه الخطورة وهذه الأهمية جاءت المدرسة لتتوخي تنمية الطفل في إعانته المعرفية والعاطفية والاجتماعية والوجدانية التي تسمح له بالاندماج في المجتمع وتمكنه من اكتساب المعارف وتنمية القدرات واكتساب أدوات الفهم وتحقيق آليات التفكير والمعرفة، فالمعرفة في مستوياتها الكمية والنوعية والمنهجية تشكل رافدا من روافد تنمية الطفولة وتوسيع أفاقها المعرفية ،تعمل المدرسة بهذا المفهوم في تنمية الطفولة من خلال المضامين والوسائل والأدوات التعليمة المختلفة استجابة لمتطلبات الطفولة في مراحلها المختلفة،(وبذلك تبني في الطفل شخصيته التي تساهم في مرضعته في الزمان والمكان والمهام المناسبة لكفايته وقدراته ومهاراته ومعارفه وقيمه ومواقفه وثقافته الاجتماعية التي تشكلها المؤسسة التعليمية التي تنقل الطفل من التمثلات الساذجة إلى المعرفة الواعية والمنظمة.).[1]

[1] عبد العزيز قريش، الاشتغال المدرسي على تنمية الطفل، مجلة علوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة المغرب العدد 49 أكتوبر 2011ص 56م.

وضمن سياق هذا المنظور تسعى المدرسة الحديثة إلى تكوين متعلم قادر على امتلاك المهارات اللازمة في الكتابة والقراءة لتحقيق التواصل، لذا لا يتوقف التفكير في المدرسة عن البحث المتواصل عن المناهج والأدوات التي تسهم في الرفع من كفاءة المتعلم وتطوير قدراته وإمكانياته ،فأخذ المهتمون والمتخصصون في هذا الميدان يستخلصون التجارب للوصول إلى نمط من التدريس الفعال القادر على تمكين التلميذ من اكتساب المهارات على نحو أحسن واستخدامها بشكل جدي في المواقف الحياتية المختلفة.

الواقع أن المدرسة منذ أن نشأت في أحضان التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي عرفتها أوروبا وهي تسعى جاهدة إلى تحسين أدائها لكي يضمن أداء لوظائفه التعليمية بشكل مقبول، ولتحقيق هذه الهدف على الصورة المثلي ما زلت المدرسة عرضة باستمرار للتجديد في المقاربات والطرق والمناهج والآليات ومازالت حتى اليوم بحاجة إلى مزيد من الابتكار للقيم والأفكار[1]).

وعلى هذا الأساس صار بناء الأركان التعليمية على قاعدة صلبة هم المنشغلين بهذا القطاع الحساس الذي عليه رقي الشعوب والمجتمعات، وإذا كانت هذه الإجراءات ثابتة منذ نشأة المدرسة، فإن إعادة بنائها هي عملية مستمرة من أجل تجويد أدائها وتقوية فاعليتها حتى تصبح أكثر استجابة للاحتياجات التعليمية ومتطلباتها الجديدة. وهكذا أصبحت العملية التعليمية تسعى من خلال المدرسة إلى ترجمة أهداف وفلسفة النظام التربوي إلى أهداف واقعية تتمثل في إحداث تغيير في

[1] ينظر عمر أحمد همشري، مدخل الى التربية دار صفاء للنشر عمان ط1-2006 ص144

سلوك المتعلمين عبر سلسلة متواصلة من الأنشطة والإجراءات المنظمة،(ونجاح هذه العملية يتوقف على مدى تحقيقها للأهداف والغايات المرسومة، حيث لا يتم تحقيق هذه الأهداف لدى الأفراد دفعة واحدة، وإنما بشكل تدريجي عبر أجزاء صغيرة تتراكم على بعضها البعض لتشكل السلوك النهائي، وتتطلب هذه العملية جهدا متواصلا ومتكاملا من قبل القائمين على تنفيذ عملية التدريس طوال فترة التعليم الرسمي

المدرسة والتحولات التعليمية في القرن العشرين؛

حظيت المدرسة في القرن العشرين باهتمام بالغ من قبل المجتمعات المتطورة وغير المتطورة، مما جعل الجهد ينصب على تفاوته بين المجتمعات على الرقي بالعملية التعليمية على اعتبار أن الرقي بالمدرسة هو تحقيق للتنمية الشاملة التي تنشدها المجتمعات، وحتى يمكن تحديد طابع هذه المدرسة لابد من ذكر الخصائص التي امتازت بها التربية في هذا القرن، وهي خصائص يمكن تحديدها في النقاط الآتية:

-ظهور فلسفات ونظريات حديثة تدعو إلى تغيير إطار المدرسة التقليدي والخروج من هذا الإطار باستخدام وسائل التعلم الذاتي والتوسع في استخدام التقنيات التربوية واستثمارها في عملية التربية، وكان من أعلام هذا التوجه الجديد(جون ديوي، وكار لتون وأشبورن)، وغيرهم.

- تنمية مفاهيم التعليم الذاتي ومبادئه لدى الأفراد.
- الاهتمام بتنمية مفاهيم التربية المستديمة ومبادئها.
- الاهتمام بتوثيق الصلة بين التربية والتعليم وحاجات المجتمع.

- الاهتمام بدور المعلم في العملية التربوية.
- الاهتمام بمشكلات البيئة ودور التربية في حلها ومعالجتها.
- الاهتمام بتطوير أساليب التقويم، فأصبحت هذه الأساليب أكثر تنوعا وشمولا وتطورا.
- الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للفرد من جميع النواحي.
- الاهتمام بالربط بين النظرية والتطبيق العملي.
- الاهتمام بالفرد محورا للعملية التربوية.لذلك كان التركيز منصبا على تفجير طاقات الفرد الكامنة وإمكانياته الايجابية منها، بما يعود بالنفع والفائدة على الفرد بخاصة والمجتمع بعامة.
- التركيز على مفهوم التربية الجماعية القائمة على مبدأ التربية للجميع وليس لفئة محدد من الناس.
- التركيز على مبدأ الحرية والاستقلالية في التفكير
- الاهتمام بالنوعية في العملية التعليمية وتكوين الأفراد القادرين على تحمل مسؤولياتهم في المجتمع)[1].

وتؤمن المدرسة الحديثة بمرونة المنهج الذي يأخذ في الحسبان جميع التطورات والتغيرات والمستجدات التي تطرأ على المجتمع والبيئة، كما تؤمن بالطرق الحديثة في التدريس التي تنهض على الجهود الذاتية للمتعلم في تحقيق التحصيل العلمي وبناء شخصيته المستقلة، فالمدرسة الحديثة بهذا المعنى لم تعد مكانا يتلقى فيه المتعلم كميات

[1] عمر احمد همشري، مدخل إلى التربية، ص71.

من المعلومات والمعارف فقط، وإنما أصبحت مكانا يهدف إلى مساعدته على اكتساب أساليب ومهارات التكيف الايجابي مع نفسه وبيئته ومجتمعه وحياته، وهي مكان يقوم فيه المتعلم بأوجه النشاط التربوي المنظم والحر)[1]، بحيث يجد فيه كل ما من شأنه أن يحقق فيه ذاته باعتباره عضوا في مجتمع، كما اتسعت مسؤولية هذه المدرسة حديثا لتشمل مسؤولياتها نحو المجتمع الذي توجز فيه من حيث مساهمتها في مواجهة المشكلات الاجتماعية والصحية والثقافية، فهي بمثابة إشعاع فكري وثقافي لمجتمعها.

1-العملية التعليمية أهدافها ومكوناتها.

توصف العملية التعليمية في المفاهيم التعليمية والتربوية الحديثة بأنها (عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر، فإن العملية التعليمية، ليست في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل البناء الهرمي)[2]، وهي بهذا المعنى تحوز على مجموعة من العناصر المتفاعلة التي تشكل في النهاية نظاما تربويا واضح المعالم ومتكامل البنيات وصولا إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي تنسجم مع التطور والازدهار الذي ينشده الفرد وتسعى إليه المجتمعات والدول.

وفي هذا الإطار يهدف تعليم اللغة العربية إلى تمكين المتعلم من التعبير لفظا وكتابة لتحقق التواصل والاندماج في المجتمع، ولا يتحقق له ذلك إلا متى أسعفه التعلم

[1]ينظر: عمر أ حمد همشري، مدخل إلى التربية، ص266.

[2]أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان الأردن، ط2-2000.ص44.

على إتقان مهارة الكتابة وعرف المبادئ النحوية والإملائية التي تجعله يؤدي كتابة سليمة وصحيحة تفي بأعراضها.لاسيما إذا عرفنا أن اللغة العربية تحتل أولية قصوى في المنظومة التعليمية في الجزائر ، وهي وسيلة ضرورية لنقل الخبرات والمعارف، بما تمتاز عن غيرها من المواد بسعة مجالها التعليمي وتنوع موادها وتعدد مهاراتها.

ومن هذا المنطلق كانت أهداف الطور الأول من التعليم الابتدائي تكاد تتلخص في الأهداف الآتية:

- الاهتمام بالجوانب النفسية والبيداغوجية لتلميذ.
- نمو المجال النفس- الحركي.
- التحكم في الحركات الجسدية.
- حب الاطلاع.
- تنمية الروح الجماعية.
- إعطاء الأولوية للنمو الحركي للتلميذ.
- اكتساب وسائل التعبير الأساسية:(اللغة الشفهية والكتابة).

وتشير هذه الأهداف في توزعها البنيوي إلى التركيز على المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في تكون التآزر بين اليد والعين وتنمية مهارات الاستماع والتحدث وتعويد التلميذ على الفهم وإدراك ما يحيط به من أقوال ثم اكتسابه لقاموس لغوي قريب من البيئة التي يعيش فيها والمواقف الحياتية التي تنتمي لوسطه.

ولعل المتأمل في محتوى الكتاب المدرسي للسنة أولى ابتدائي يكشف أنه يحرص على تحقيق الأهداف الآتية:

- تدريب الأطفال على معرفة الأصوات ومكانها.
- تدريب من أجل إتقان اللغة الشفهية من خلال المزاوجة بين الكتابة والتعبير.
- تدريب الأطفال على معرفة الأشياء وتسميتها في صورها ووجودها.
- تدريب حواس الأطفال من خلال التلوين والرسم واللعب.
- تنشيط القوى الحسية –الحركية عند التلميذ من خلال التشكيل والرسم.
- التدريب على قوة الملاحظة وإدراك العلاقات بين الأشياء. ففي الكتاب المدرسي المخصص للسنة أولى ابتدائي وكذا السنة الثانية، أي في طور المكتسبات هنالك كثير من التدريبات التي تدعو إلى وصل الأشياء بعضها ببعض. وتستهدف هذه التدريبات الوصول بالتلميذ إلى –ضبط اليد وتآزرها مع حركة الجسم والاستقامة في كتابة الحرف والالتزام بإتباع الخطوط والسطور.

ولهذه التهيئة اللغوية بلا شك أثارها الحميدة على تطوير القدرات العقلية عند الطفل وتنمية إدراكه بحث يتدرب على فهم الأشياء مما يسمح له بالاستعداد الجيد للقراءة والكتابة. ومعناه أن الكتاب المدرسي بقدر ما حرص على النطق والقراءة، حرص على تدريب التلاميذ على رسم الحروف بكيفيات صحيحة، فيصبح التهجي هنا قائما على الشفوي لبعض الكلمات والحروف أو الكلمة، ثم المران على كتابتها يدويا، أي أن ثمة تدريب للأذن في أن تسمع صوت الحرف وتنطقه ثم تخزنه في

الذاكرة وتستدعيه حسيا حرفا أو كلمة، وبالتدريب المستمر والمتواصل يصل الطفل إلى تحقيق التآزر المطلوب بين قواه الحسية والإدراكية، فالوصول بالأذن إلى سماع الأصوات وتمييزها وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في المخارج وتبين المقاطع. ووسيلة هذا التدريب الإكثار من التهجي لبعض الكلمات قبل الكتابة، وهكذا يتعلم التلميذ مهارة الاستماع ودقة الملاحظة وحسن الجمع بين أصوات الحروف وصورها الكتابية[1].

الطريقة التعليمية

تعد الطرق التعليمية أحد الأركان الرئيسية لنجاح عملية التعلم وعنصرا مهما من عناصر المنهج، ذلك أن من الصعوبة فصل محتوى المنهج عن الطريقة المتبعة في تدريسه، فأهداف الدرس لا تتحقق إلا إذا اتبع المعلم طريقة مناسبة في إيصال المعلومات والمعارف إلى المتعلمين، إذ إنها تجعله يتقدم في الدرس واثقا من نفسه، ومن الجدير بالذكر هنا أن هناك العديد من طرق التدريس المتبعة، وقد تعددت هذه الطرق وتباينت نتيجة لتعدد الفلسفات وتنوعها وهي بهذا التنوع تجسد اتجاهين رئسين:*

1- اتجاه سلبي يفرض فيه على المعلم منهج محدد وترسم فيه نشاطاته ويعتمد فيه على التلقين والإلقاء.

2- اتجاه ايجابي، ويعتمد فيه على دور المتعلم في الاعتماد على نفسه بالدرجة الأولى ومن مواصفات هذه الطريقة الايجابية ما يأتي:

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف القاهرة 1986. ص198.

- مناسبة الطريقة للعملية التعليمية: إن نجاح العملية التعليمية قائمة في الأساس في مدى مطابقة الطرقة لمرحلة التعلم، فالطريقة في المرحلة الابتدائية تتنوع بتنوع تطور التلاميذ ونضجهم المعرفي.
- مناسبتها لموضوع الدرس: إن كل موضوع يقتضي طريقة معينة، فالجانب النظري يحتاج إلى طريقة معينة، كما يحتاج الجانب التطبيقي إلى طريقة أخرى
- مناسبتها لأغراض التعليم وأهدافه: عندما أصبحت التربية تركز على المتعلم لا التعليم وعلى فاعلية المتعلم ونشاطاته أصبحت طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات والتطبيقات أكثر جدوى من غيرها.
- مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ، فلما كان مستوى التلاميذ متنوعا واستعداداتهم مختلفة توجب اعتماد الطريقة التي تراعي اختلافاتهم ومستوياتها التعليمية وطاقاتهم المعرفية والإدراكية.

1-1 المعلم ومهام الدور التعليمي:

يعد المعلم قاعدة العملية التعلمية التعليمية وركيزتها، لذا كانت قدراته ومهاراته وغاياته التعليمية ضرورية لنجاح أي عملية تعلمية. وهنا كانت فاعلية المعلم مشروطة في الغالب بمجموعة من الخصائص ذات الارتباط الوثيق بالعملية بالعملية التعلمية، وهي خصائص تجمع بين نوعية القدرات والكفاءات التي يمتلكها والاستراتجيات التعليمية التي تقوم عليها معرفته وأهدافه، فمن الثابت أن للمعلم أثاره القوية في تشكيل ذات المتعلم، خصوصا في المرحلة الابتدائية، ويتح هذا التشكيل للتلميذ فرص التطور نحو الأفضل.

إن القدرة المعرفية الجيدة للمعلم تسهل له أداء مهمته على نحو جيد، وتمكنه من أن يواجه المشكلات التي تعترضه بأنجع الطرق، كما تسمح له تلك القدرة وما يحوزه من مؤهلات على حسن استعمال الوسائل التعليمية وتوظيفها على نحو يلبي احتياجات التعلم عند التلميذ، ويتوقف نجاح المعلم إضافة إلى ما يملك من قدرات على الإدارة الجيدة لمكونات العمل التعلمي ولطبيعة التفاعل المشروطة بين عناصر ومكونات العملية التعلمية بغرض تحقيق الأهداف المرجوة.

1-2 المنهاج والسياق المعرفي:

يقصد بالمنهاج الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم ، ويتأسس هذا المنهاج على اعتبارات عدة،منها العملية التربوية والحاجات والاستعدادات والدوافع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية)[1].

ويراعى في وضع المنهاج وتصميمه خصائص المتعلم واستعداداته العقلية وقدراته الذهنية، ويقوم المنهاج بتنظيم وترتيب وصياغة الإجراءات والأهداف وتوزيع النشاطات، ويراعي إضافة إلى تلك المبادئ الثابتة في أي منهاج يراد به النجاح كالسهولة والانتقال التدريجي من العام إلى الخاص والعرض الجيد للمواد والمحتوى التعليمي. لقد جاء التجديد في المناهج التعليمية وإصلاحها وتطويرها مستجيبا للتحولات المعرفية الجديدة،(لقد شهد الربع الأخير من القرن الماضي تطورات كثيرة

[1] ينظرمحمد الاراغي اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية ص67

في شتى المجالات التربوية والنفسية، وخاصة ما يرتبط بها بنظريات الذكاء والقدرات العقلية لدى الإنسان، ووجدت هذه النظريات والاتجاهات الحديثة طريقها إلى التعليم من أجل النهوض بالمتعلمين وتنمية مستوياتهم الأدائية والعرفية، وكذلك الوجدانية النفسية ،كما حاولت هذه النظريات استنهاض قدرات المتعلمين على اختلافها وبما بينهم من فروق فيها، فالمتعلمون ليسوا على سوية واحدة من التفكير ولا يمتلكون القدرات ذاتها، وعند هذا الجانب التقت معظم نظريات الذكاء لتحديد هذه القدرات تحديدا علميا).[1]

وبهذا فإن المعلم يستطيع أن يجعل من تعليمه لتلاميذه تعليما مفيدا وفعالا متى استطاع أن ينجز المواقف التعليمية بكفاءة وقام بالتخطيط الجيد وحدد أهدافه بعناية وتصميم، وقد أكدت الأبحاث التربوية التي تناولت مكونات العملية التعليمية أن مسألة التعليم الفعال تشمل في الأساس التخطيط الجيد وإثارة الدافعية وتنويع أساليب التعليم،(ولما كان التعليم الفعال يهتم بتحديد المهارات التي تقود إلى زيادة تعلم التلاميذ بهدف تعميمها، فقد اتفقت معظم الأدبيات التربوية على أن التعليم الفعال هو محصلة التفاعلات في أربعة مجالات هي: خصائص المعلم، سمات وخصائص المتعلمين، وأنشطة التعليم، والتغيرات التي تطرأ على المتعلمين)، وهي مجلات قد لا تحقق نجاعتها في افتقاد سبل التواصل الصحيحة وغلبة الإلقاء والتلقين على العملية.وهنا يمكن الإشارة على أن مقدمة الكتاب المدرسي للسنة الأولى لغة

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية، وزارة الثقافة،سوريا ، 2012، ص7.

عربية ،تضمنت ذكر طبيعة المنهج الذي اعتمدته، وهو منهج يبنى على المتعلم ويستجيب للتطور الذي تعرفه المناهج الحديثة في تعليم اللغات القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، كما جاءت محتويات هدا المنهج لتتلاءم مع قدرات التلميذ الفكرية والنفسية والوجدانية).[1]

لقد ارتكز دور المعلم خلافا لما كان سائدا في المدرسة التقليدية على أن يكون موجها ومرافقا ومرشدا يضطلع بتسهيل نقل المعلومات والمعارف وتوصيلها، فقد أصبح التلميذ في الفلسفة التربوية الحديثة هو محور العملية التعليمية التي تعتمد على قدراته وتفاعلاته وميولاته وخصائصه النفسية والجسدية، إن التلميذ يأتي المدرسة بقليل من زاد التجربة وقليل من النضج، مما يقتضي مساعدته ومسانده على اكتساب وتوفير التهيئة الجيدة التي تسمح له باكتساب المعرفة وامتلاك المهارات التعلمية تبعا لقدراته وطبيعة استعداداته.

ينهض دور المعلم بعملية التقويم، فهو دور ينطلق من كون أن العملية التعلمية هي عملية مستمرة وشاقة وأن التقويم هو جزء من مهامها، فالمتابعة المستمرة لنشاط التلميذ تكشف عن مواطن قوته وضعفه، فيحقق المكتسبات ويصحح ويقوم الأخطاء ويذلل ما يعترض التلميذ من صعوبات وعواتق.

إن المرحلة الابتدائية التي يكون فيها التلميذ أحوج لمعلمه في مساعدته والأخذ بيده لتعلم المهارات يجب أن يكون على درجة من الأداء في تأديته مهامه،والتي لم

[1] مجموعة من المؤلفين ، (المقدمة) ،كتاب التلميذ لغة عربية، السنة أولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دار الشهاب، الجزائر، 2004-2008.

تعد محصورة في نقل المعرفة، وإنما يتعدى ذلك لان يكون ذو كفاءة في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.).

وإذا كانت الدراسات التعليمية والتربوية لا تتفق في الدلالة المحددة للمنهاج، فتارة يعرف بأنه جملة من النوايا والمقاصد تحضر قبليا لانجاز عمل مستقل وتارة يقصد به مختلف الطرق والوسائل والتقنيات المستعملة لتحقيق أهداف متوخاة من العمل التربوي والتعليمي، ويعرف من جهة أخرى على أنه نسق من العناصر التربوية والتعليمية،عير أنه لا يخرج رغم هذه التعريفات المختلفة عن وظيفته التي تجعله تخطيطا للعملية التربوية والأنشطة التعليمية من بدايتها إلى نهايتها[1] ويشمل ما يأتي:

- تحديد الأهداف.
- تحديد محتوى التعليم المرغوب فيه.
- تحديد طرائق التعليم ووسائله وأدواته.
- المحيط البشري والمادي الذي يقوم عليه
- يبني وينظم التعليم وشروط تنفيذ المنهاج.
- وتأسيسا على ذلك فإن المنهج التي خضع للتطور مع بداية القرن العشرين أصبح يهتم بالمتعلم كفرد حر مستقل وبحاجاته ورغباته واهتماماته وبالمجتمع بما فيه من تغيرات وأنشطة مختلفة،(وبذلك ظهر المفهوم الحديث للمنهج الذي تجاوز مشكلة الجدل حول المقرر لان المقررات أصبح ينظر إليها على أنها

[1] ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص43.

وسيلة من وسائل التعليم لا غاية في حد ذاتها، وأصبح المنهج بمعناه الواسع هو حياة التلميذ داخل المدرسة وخارجها بتوجيه منها وتحت إشرافها، وبهذا أصبح المنهج يشمل جميع المواد الدراسية المقررة والأنشطة المخطط لها والتجارب والخبرات التي يمر بها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها وأساليب التدريس والإشراف والتوجيه والتقييمات المعتمدة والمناخ العام الذي يحيط بالعملية التعليمية والعلاقات التي تسود بين أطرافها وحتى العلاقات التي تربط المدرسة بمجتمعها).[1]

- ومن مميزات هذا المنهج الحديث ما يأتي:
- – اهتمامه بنمو الفرد من جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية.
- – اهتمامه بتدريب التلاميذ على أنواع السلوك المرغوبة وتعديل سلوكهم نحو الأفضل.
- – اهتمامه بتدريب التلاميذ على طرق التفكير السليم وإتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات وتشجبهم على الابتكار والإبداع.
- –ربطه بين النظرية والتطبيق العملي.
- – اهتمامه بالفروق الفردية بين التلاميذ ومساعدة كل تلميذ على النمو بالقدر الذي تسمح به قدراته واستعداداته.

[1] عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، ص ص243-244.

- اهتمامه بمشاركة التلاميذ في التخطيط للأنشطة التعليمية وجعلهم أكثر تفاعلا وايجابية في عملية التعلم.
- ربطه المدرسة بالمجتمع وإسهامه في حل المشكلات الاجتماعية المختلفة.
- إعطاؤه حرية اكبر للمدرس في تخطيط المنهج وتنفيذه.
- تأكيده على تنوع مصادر المعلومات للتلميذ.
- مرونته بحث أصبح بأخذ بالتغيرات والتطورات الحاصلة في البيئة والمجتمع).[1]

1-3 المتعلم:

لقد أكدت الدراسات المعرفية والنفسية في هذا المجال أن الطفل يتوفر على كفاءات منذ سن مبكر، فهو عنصر نشيط وفعال، يفكر، يحلل ، يبرهن. كما أنه ليس ذلك الكائن السلبي، فهو يتميز بمجموعة من المقومات والكفاءات التي تسهم في تعلمه، وذلك لأن للعملية التعليمية جانبين، هما التعليم والتعلم، فالتعليم يقوم به المدرس حين يعرض على التلاميذ المادة ويزودهم بألوان المعرفة، بالطريقة التربوية التي تحقق الغاية، أما التعلم فهو مهمة التلميذ، وهو النشاط الجسمي والعقلي الذي يقوم به لكسب الخبرات والمعارف الجديدة، ودور التلميذ في التعلم يستوجب أن يشارك في البحث والدرس واستخلاص النتائج من المقدمات والتفكير في تذيل الصعوبات وحل المشكلات[2].

[1] عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية،ص ص244-245.

[2] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني في تدريس اللغة العربية، ص30.

فالطفل حسب المنظور المعرفي يتحول من حالة العنصر المبتدئ إلى حالة العنصر الماهر، وذلك عبر وسائط التدخل المختلفة وفي مقدمتها وساطة المدرسة، فهو يشكل سيرورة مسترسلة لتحويل المعارف والانتقال بها من مستواها البدائي الساذج إلى مستواها العلمي الخبير، إن الطفل يتعرض في حدود السنة الرابعة لتغيرات نوعية هامة في المعرفة التي يمتلكها بخصوص الاشتغال الذهني في حد ذاته، فيصبح قادرا على التفريق بين المكونات الذهنية والمكونات الفيزيقية وعلى تفسير الأنشطة الإنسانية بالإحالة على حالات ذهنية كالمعتقدات والرغبات والمقاصد.[1]

إن الطفل في نحو السادسة لا يأتي إلى المدرسة فارغا من المكتسبات اللغوية، فهو يأتي بعدة وبزاد لا بأس به، بحيث يكون قادرا على توليد تراكيب لغته–الأم وعارفا بالعلاقات بين الكلمات والجمل، كما يتضمن هذه الاكتساب كثيرا من الأدوات والصيغ اللغوية التي يتواصل بها مع وسطه الاجتماعي والأسري، وهو عندما ينتقل إلى المدرسة يغادر بين طرف وآخر موقعه التلقائي تجاه اللغة وينمي موقفا متأملا حول اللغة وببطء شديد مختلف الوحدات والعلاقات النحوية الأساسية في اللغة.[2]

وضمن هذا التحديد تكون مرحلة التهيئة للكتابة والتعلم بشكل عام مرحلة ضرورية في بداية التعلم عند الطفل، وهي بداية يفترض فيها أن تحقق الأهداف الآتية:

[1] ينظر :جميلة بية، دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عن الطفل، عمان الأردن ط1–2009، ص115–116..
[2] كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، ص38.

- البدء في تدريب الطفل على المهارات الصوتية ومهارة الاستماع، ويتم بموجب ذلك تأخير الكتابة إلى أسبوعين أو أكثر.
- تطوير النشاطات اللغوية التي تتيح للمتعلم التحدث عن النفس حتى تتعزز لديه الثقة بالنفس ويسهل عليه الاندماج في التعلم.
- الاعتماد على الأنشطة اللغوية السهلة التي تركز على الانتباه والاستنباط.
- الاعتماد على اكتساب مفردات من بيئته القريبة.
- التدريب على مهارة الاستماع وتكوين الصور الذهنية للحروف والكلمات.
- الاعتماد على القراءة البصرية للتعرف على الحروف والكلمات والجمل.
- العناية بالفهم بما يتناسب مع خصائص التلميذ في هذه المرحلة.

إن التهيئة الجيدة للتلميذ في هذه المرحلة تعد خطوة ضرورية لمواصلة غمار التعلم والاكتساب، كما تكون هذه المرحلة سانحة لتشخيص قدرات التلميذ والتعرف على صعوباته وإيجاد المعالجة المبكرة بتنويع النشاطات وتذيل العوائق.

1-4 الكتاب المدرسي:

يقدم الكتاب المدرسي للمتعلم عن طريق المادة المعروضة ما يسهم في تنمية قدراته ومهاراته، حيث يكون (وسيلة مفيدة في يد التلميذ يفيد منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاته، مما يساهم في توسيع ثقافته وتنميتها بما يقدم له)[1].

[1] مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، 1985، ص18.

و مما لاشك فيه أن الكتاب المدرسي مكون أساسي للمنهاج، فهو حامل للإجراءات والمعارف التي يراد توصيلها للمتعلم بشكل منظم وبسيط، كما أنه أساسي لعمل المعلم ،فمنه يستقي رصيده المعرفي والمنهجي، ولذا أولت كل النظم التعليمية في المجتمعات أهمية قصوى للكتاب المدرسي.

وفي هذا الإطار (سعت المنظومة التربوية في الجزائر إلى تحديث مناهج التدريس والتعليم في الحفاظ على مقومات الأمة، وذلك بإعادة تأليف الكتب المدرسية في جميع المواد التعليمية والاهتمام بشكلها ومضمونها، وقد مس هذا التغيير التعليم الابتدائي باعتباره المرحلة الأولى في مسار التلميذ التعليمي، إذ هو حجر الأساس الذي تبنى عليه معارفه المستقبلية.)[1].

ويتميز الكتاب المدرسي عن غيره من الكتب الأخرى بالوظائف الآتية:

- يقدم إطارا عاما للمنهج الدراسي.
- يحدد المعلومات من حيث الكم ومن حيث الكيف.
- يقدم قدرا مشتركتا من الحقائق والمعلومات لجميع التلاميذ بصرف النظر عن مستواهم التحصيلي وقدراتهم واستعداداتهم.
- يتوافق مع الأسس المعرفية والنفسية للتلاميذ الذين يستهدفهم.

وتشمل أهداف الكتاب المدرسي ما يأتي:

[1] عبد اللطيف حني، فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي.الجزائر عدد14/13.سبتمبر2015.ص200.

- انه مصدر تعليمي طيع التناول وسهل الاستعمال.
- انه وثيقة هامة للمعلم والمتعلم.
- انه مادة علمية متنوعة تثري أفكار المتعلم وتساعده على التحصيل.
- يقدم المعارف في سياق منظم.
- يعمل على ترسيخ المعرفة والقيم
- يساعد على اقتصاد الجهد وتوجيهه وتنظيمه.

وفي هذا الإطار الذي يجعل الكتاب المدرسي يأخذ الاهتمامات القصوى عند المربين والمشرفين على التعليم وضعت مجموعة من المعايير التي ينى عليها محتوى الكتاب المدرسي ويستند منها فاعليته ونجاعته ومنها:

- أن تكون المادة العلمية تفسيرا وتوضيحا لما يتضمنه المنهج المقرر.
- أن يستجيب لرغبة المتعلم في التعلم..
- أن يتماشى مع النضج المعرفي والنفسي .
- أن تكون المادة المعروضة متوازنة ومنظمة
- أن ينمي التفكير السليم عن المتعلم .
- أن يربط بين المعرفة والمجتمع والحياة.
- أن يرسخ العادات الايجابية

2- الكتابة ومجالها التعلمي.

تعد الكتابة من أهم منجزات الإنسان ، وهي من أهم وسائل الاتصال الإنساني التي تعكس المرحلة الجديدة التي انتقل فيها المجتمع الإنساني من مرحلة الشفهية إلى اتخاذ الكاتبة كوسيلة للتفكير والتواصل والتعبير، والكتابة من حيث هي مهارة مستهدفة في التعلم لما لها من دور أساسي في اكتساب المعرفة هي أكثر المهارات تعقيدا وصعوبة وتأتي صعوبتها من كونها مهارة تتطلب (عدة عمليات عقلية فيها كثير من العسرة التعقيد).[1]

وتشير الكتابة في معناها الكلي والتعلمي إلى أنها (نشاط عقلي يقوم به الطالب من خلال معالجته أنواع مختلفة من المعلومات عن طريق اختيار الأفكار المنسبة لموضوع ما وتنظيمها في فقرات متماسكة وبناء الجملة وانتقاء المفردات والتعابير ومراعاة قواعد اللغة العربية ومبادئ الخط والإملاء وعلامات الترقيم والقيام بسلسلة من عمليات الكتابة والمراجعة ليكون موضوعا يحاول من خلاله أن يوصل أنواعا مختلفة من الأفكار والمشاعر والانطباعات والاقتراحات لفيئة معينة من القراء)[2]، وهي تمثل من جهة أخرى الغاية أو المنتج النهائي لكافة مهارات اللغة، فهي وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن للإنسان بواسطتها أن يعبر عن أفكاره ويقف على أفكار غيره ويبرز ما لديه من معان ومفاهيم.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لتدريس اللغة العربية، ص184.

[2] مجاور محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر ط11998.ص1.

2-1 مبادئ اكتساب الكتابة.

يقوم تعلم الكتابة واكتسابها على مجموعة من المبادئ الأساسية منها

أ. **مبدأ النمذجة والتقليد:**

فالتلميذ يتدرب ويتلقى طرق الاكتساب عبر النمذجة وتقليد المعلم فيما يكتب ويرسم وينسخ.إن الكتابة كمهارة معقدة تحتاج إلى النموذج المثالي الفعال والجيد الذي يكون في مستوى ما تعرفه طرائق التدريس الحديثة من تطور في الأساليب وتنويع في الخطط التدريسية والتماشي مع مقتضيات التعلم وحاجياته.

ب.**مبدأ التسلسل** والتدرج:

لا تعلم الكتابة دفعة واحدة، فهي كغيرها من المهارات والتعلمات تخضع إلى مبدأ التدرج الذي تراعى فيه طبيعة المادة وقدرات التلاميذ واستعداداتهم، فالمتعلم يتنقل من الحرف إلى الحرف ومن مجموعة الحروف إلى المجموعة الأخرى ، حتى يصل إلى هدفه المنشود.إن الطفل في سيرورة الكتابة يتدرب على تنظيم المثيرات المكونة للأصوات والحروف بالاستعانة بخبرته البسيطة ومحتويات ذاكرته الناشئة، فعقل الطفل يتشكل من خلال الخبرة مع مفردات البيئة، وعندما تترابط العناصر الصغيرة لديه كارتباط الحرف بالحرف والحروف بالحروف، فإن ذلك بسمح له بالمرور إلى المكتسبات الأكثر تعقيدا..

ج. **مبدأ التشابه:**

يبني المعلم تدريسه على مبدأ التشابه الذي يسهل الفهم ويعمل على ترسيخه في الذهن.تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات البشرية بخاصية التشاكل الهندسي، وهي بهذه الخاصية تسهل على التلميذ تعلمها، فمن جملة ما يلزم في رسم الحروف العربية أن يكون تدريب اليد على رسم الشكل الهندسي للحرف الواحد مستغرقا بالضرورة لسائر النظائر، لأن الجديد في الباقي، إما أن يكون نقطا وإما أن يكون التغيير جزئا ،كما هو في الألف والواو، وهذا الضرب من التغيير يحتاج إلى تدريب بسيط. وبهذا يكون تمرين اليد على رسم الحرف الواحد في وضعياته المختلفة شاملا لجميع النظائر في سائر الفصائل الحرفية، كما يحصل في فصيلتي الدال والراء، ومن هذه العمليات الشكلية تنفرد أحرف قليلة بهيئات فريدة وخاصة إذا تطرفت كالنون والهاء والياء والتاء،إضافة أنه من خصائص اللغة العربية تشاكل النطق مع الحرف، فلا يرسم غير المسموع ولا ينطق بغير المرسوم.[1]

د. **مبدأ التكرار:**

لأن المعرفة ترسخ بالتكرار، فإن التلميذ الذي يلج المدرسة لأول مرة يكون بحاجة إلى تكرار ما يتعلمه حتى يتعمق الفهم لديه ويرسخ في ذاكرة، فيكون ممكنا استدعاؤه في المواقف المشابهة.وتتجلى هذه العملية في النسخ المتواصل للحرف الواحد قصد تثبيته مما يجعل استعداءه ممكنا وسهلا.

[1] ينظر : محمد الاغواري اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص192.

هـ. **مبدأ الاتجاه:**

لما كانت اللغة العربية من بين بعض اللغات الإنسانية التي تتخذ الاتجاه في كتابتها من اليمين إلى اليسار، تعين البدء بتمرين اليد على تشكيل حركة الخط من اليمين وتتوقف في اليسار، وهذه العملية ضرورية في تعليم اللغة العربية.

و. **مبدأ التبعية:**

وهو مبدأ يشير إلى تبعية الخط للصوت، كما يشير إلى تبعية الحرف للكلمة والكلمة للحملة، وهكذا يكون التالف بين الحروف لإنشاء المفردات والتأليف بينها لإنشاء المركبات والتأليف بين المركبات لتكوين الجمل وهكذا يترج الباقي.)[1]

2-2 مراحل تعلم الكتابة:

يقوم تعليم الكتابة لدى الأطفال حديثي التعلم بالكتابة على مرحلتين أساسيتين.

أ. **مرحلة الاستعداد للكتابة:**

وهي المرحلة التي تسمى عادة المرحلة ما قبل الألفبائية ، وفيها يهتم بتهيئة العضلات والحركات الجسدية حتى تصبح أكثر ملاءمة للكتابة ،كما يتم فيها العمل على تنمية التآزر الحركي الحسي ، لأن الكتابة هي عملية تستدعي القدرات الحسية البصرية وتطلب بالمقابل تقوية وتنشيط لحاسة السمعية وتستدعي قدرات الإدراك

[1] ينظر: محمد الاغواري اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية،ص242.

والانتباه.وفي هذا الإطار منح الكتاب التعليمي المخصص للسنة الأولى ابتدائي أهيبة لهذا الجانب، كاعتماد مهارات تشكيل الخطوط والأشكال الهندسية كالدوائر والمثلثات والمربعات والمنحنيات .

وفي هذا الإطار يشير(ويل أمندسون) بأنه يمكن التحقق من ملاءمة نمو مهارات ما قبل الكتابة عند الطفل إذا استطاع أن ينسخ الأشكال الهندسية التسعة المحددة للاستعداد اللغوي للكتابة اليدوية، وهي الخط الرأسي، والخط الأفقي، والدائرة، والخطان المتقاطعان والخط المائل يمينا والخط المائل يسارا والمربع وعلامة الضرب أو المثلث وهذه يصل فيها الطفل إلى التمكن عند لعمر للزمني خمس سنوات وثلاثة أشهر في المدى المتوسط.

ب.مرحلة الكتابة الفعلية:

في هذه المرحلة يتم الشروع في تلقين كتابة الحروف والتدرب على نسخها، وتسمح هذه المرحلة للتلميذ المبتدئ باكتساب القدرة على كتابة الحروف ونسخها وكتابة بعض الأسماء وبعض الألفاظ المتداولة في بيئته.

وتكون هذه المرحلة الثانية مشروطة بالأولى، فمكتسبات المرحلة الأولى التي يحقق فيها الطفل مستوى من القدرة على الملاحظة والانتباه والتركيز ويصل فيها إلى تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة يسمح فيما بعد بالقدرة على ضبط الكتابة والالتزام بقواعد ضبطها وتنظيمها ونسخها بأشكال مقبولة، وهو ما يجعل التلميذ يحقق الغرض المطلوب، وهو تحقيق تآزر الحركات الدقيقة لكل من ساعد اليد

والأصابع من ناحية أخرى وتكامل الأنشطة العقلية القائمة على عدد من المهارات الأخرى[1]. ويقسم كمال بكداش هاتين المرحلتين إلى مرحلة تحليلية ومرحلة إجمالية،

- **المرحلة التحليلية.**

يعي الطفل في بداية تعلمه القراءة والكتابة بوجود وحدات أصغر من الكلمة، أي أنه يعي الحروف على مستوى اللغة المكتوبة ومن ثم يقيم علاقة بين هذه الوحدات الصغرى، فيحول الأصوات اللغوية المسموعة إلى حروف مكتوبة.

- **المرحلة الإجمالية.**

يعالج الطفل في هذه المرحلة الكلمات كوحدات قائمة بذاتها، فهو يحفظ في ذاكرته الطويلة المدى المعلومات حول الخصائص الإملائية للكلمات التي يعرفها في لغته، وبذلك يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة معظم الكلمات بما في ذلك الكلمات التي لا تتقابل أصواتها مع حروفها، فالكلمات تعالج أثناء الكتابة في هذه المرحلة كوحدات إملائية من دون الرجوع بانتظام إلى الوسيط الصوتي، ومن غير أن يمنع ذلك الرجوع عند الحاجة إلى هذا الوسيط والاستناد إلى التقابل بين الأصوات والحروف[2].

وهي مرحلة تنجز بعد أن تكون المبادئ القاعدية للكتابة قد رسخت عند التلميذ ونمت مداركه وقدراته الذهنية والإدراكية.

[1] ينظر: مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم،دار النشر للجامعات القاهرة، ط-1- 2002.ص513.

[2] ينظر :كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، ص114.

3- الكتابة العربية وتضافر المهارات:

يزداد التركيز في الآونة الأخيرة على المبدأ التكاملي والكلي في تعليم اللغة، وقد حاولت دراسات كثيرة أن تعرف أثر هذا التكامل بين مهارات اللغة المختلفة في اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية، وقد اطهرت جل الدراسات أهمية هذا التداخل لاتسامه بعدة مزايا أهمها:

- العناية بوظيفة اللغة في جميع مظاهرها الإرسالية والاستقبالية.
- الاهتمام بالممارسة اللغوية واستخدامها النافع.
- الإسهام في تنمية القدرة على حل المشكلات خلال المواقف الاتصالية الاجتماعية.
- التنشئة على الإبداع وتعميق المهارات.)[1]

تهدف المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي إلى جعل التلاميذ حديثي العهد بالتعلم في المدرسة قادرين على تحقيق مستوى من التعلم يضمن القدرة على ضبط الأصوات وكتابة الحروف والكلمات والجمل واستعمال أهم القواعد الأساسية لتركيب الجمل وتحصيل عدد من مفردات اللغة والتمكن من القراءة والفهم. إن الوصول بالتلميذ إلى هذه الدرجة الأولية من التعلم ، يسمح له فيما بعد بالارتقاء ايجابيا في سيرورة التعلم والاكتساب، غير أن هذه الغاية لا تحقق إلا إذا اكتسب التلميذ الأداء المهاري اللازم، وهو أداء يرتبط بمكونات ثلاثة، أحدهما الجانب العقلي المعرفي والثاني

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 37.

الجانب العاطفي-الانفعالي والثالث الجانب النفسي- الحركي، ومعناه أن المهارات الكبرى: الاستماع والقراءة والكتابة والتعبير ستحول ضمن مساق العملية التعليمية التي تستهدف اكتساب هذه المهارات إلى مهارات صغري تتابع في سلسة مع بعضها البعض،فبناء المهارة الواحدة يخضع لسلسة من الإجراءات والخطوات وعلى المتعلم أن يتبع الخطوات في السلسة بالتعلم والتدرب كما أن مخرجات كل خطوة تكون عادة هي مدخلات الخطوة الثانية.[1]

يؤكد هذا التضافر القائم بين مهارات اللغة العربية وفنونها أن تعليم اللغة العربية ليس ناتج العمل في مهارات منفصلة يضم بعضها إلى بعض لكي يحدث الأثر.. إن المهارات اللغوية كل متكامل لا يستطيع المرء معه أن يضع حدا فاصلا ، وتعليم الواحدة منها قد يشترك فيه عدد آخر، ففي الكتابة لابد مثلا أن يتعلم التلميذ شكل الحروف وأن يميز بعضها عن بعض وأن يتعلم نطقها وأن يدرك العلاقة بين الصوت المنطوق والرمز المكتوب..إلى غير ذلك من مهارات يمكن إن تنتمي إلى مجالات مختلفة.

3-1 مفهوم المهارة اللغوية:

المهارة لغة: الحذق في الشيء ومنها المهاري الحاذق بكل عمل)[2] واصطلاحا هي (القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية آو انفعالية آو حركية كما إنها أيضا نشاط يستهدف تحقيق هدف معين.[3]

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، ص28.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ص185.

[3] السيد احمد أبو هاشم، سيكلوجية المهارات ، مكتبة الزهراء الشرق للنشر والتوزيع القاهرة2002.ص15.

والمهارة بهذا المعنى هي قدرة وأداء ونشاط يتطلب خصائص وشروط معينة تميزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية متطورة تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة من خلال التدريب والمران والممارسة وبهذا فإن اكتساب المهارات بشكل سليم يحتاج إلى أمرين أساسين:

الأمر الأول: معرفة نظرية وتشمل الأسس النظرية التي يجب أن يعرفها المعلم والتي يقاس عليها النجاح في الأداء.

والأمر الثاني: تدريب عملي حيث لا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية، وعلى هذا يتوقف طول أو قصر مدة تنفيذ البرنامج التعليمي لاكتساب مهارات اللغة.[1]

ويتطلب اكتساب المهارة النفس- حركية مجوعة من العوامل أهما:

1. سرعة حركة الأصابع.
2. معدل حركة الذراع.
3. الحذق اليدوي.
4. ثبات حركة الذراع واليد.
5. زمن رد الفعل.

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص19.

6. الاستهداف.

7. التناسق النفس- حركي.

8. تميز وضعية الجسم[1].

ويهتم المتخصصون في هذا الميدان بتقصي القدرات الكامنة وراء هذه المهارات التي تعتبر شرطا ضروريا لاكتسابها، ويشترك في هذا العمل الباحثون في اللسانيات والتربويون وعلماء النفس وعلماء الاجتماع، ويفيد هذا التقصي استكشاف أساليب التدريس الملائمة والمناسبة للمهارات.[2]

3-2 الكتابة ومهارة الاستماع.

يختلف السماع عن الاستماع، فالسماع هو مجرد استقبال لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا، كان تسمع ضوضاء السيارات وأنت تمشي في الشارع، والاستماع هو فن يشتمل على عمليات معقدة تستدعي الانتباه والاهتمام والتركيز، والاستماع مشروط بالقول والمستمع لابد له من قائل أو متكلم والاستماع هو أيضا عملية معقدة في طبيعتها، فهو يشمل أولا: على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيا فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا، إدراك الوظيفة الاتصالية (الرسالة) المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا" نقد

[1] ينظر : رشدي احمد طعيمة. المهارات اللغوية،مستوياتها، تدريسها، صعوباتها،دار الفكر العربي، القاهرة ط1-2006. ص 36.

[2] المرجع نفسه، ص 38.

هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك، إنه بهذا المعنى يحمل مشروطات كثيرة، هي الفهم والإدراك والتفسير والتخمين، وغيرها، ويختلف الاستماع عن الإنصات في كون أن الإنصات هو تركيز الانتباه من أجل تحقيق هدف معين وهو على خلاف الاستماع مستمر غير متقطع وفي هذا المعنى يقول الله تعالى: **"وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ "**.[1]

جعل الله طاقة السمع التي أودعها في الإنسان الأول بين قوى الإدراك والفهم وتجلى ذلك في قوله تعالى:"**إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا**"[2]، و قوله تعالى: "**وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**"[3].

إن احتفاء القرآن الكريم بطاقة السمع دليل على ما لهذه الحاسة عند الإنسان من أهمية في وجوده وتواصله، فقد ظلت هذه الطاقة منذ أن وجد الإنسان على الأرض مرورا بالحقب التاريخية التي قطعها في مسيرته الحياتية، يعتمد هذه الحاسة فهي التي تعرف بها على أسرار الطبيعة وفهم بها حياته الاجتماعية وأقام بها التواصل مع بني جنسه، كما لعب هذا الاستماع دورا كبيرا في عملية التعلم والتعليم على مر العصور.

[1] سورة الأعراف، الآية 204.

[2] سورة الإسراء، الآية 36.

[3] سورة النحل، الآية 78.

ولما كان الاستماع بهذه الأهمية كانت المهارات التي تكتسب في التعلم قائمة بالدرجة الأولى على عنصر لاستماع، لذا تظهر طرق تدريس اللغات في المجتمعات المتطورة عناية فائقة بعنصر الاستماع، فهم يرون أن السيطرة على مهارة الاستماع واستخدامه بأكبر قدر من الفاعلية والايجابية يصبح عملا ميسرا لاكتساب اللغة،(وعلى هذا فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما في نفس المتكلم أو الكاتب فقط، بل هي أيضا وسيلة لاستثارة المستمع أو القارئ وتحريك وجدانه إلى الحركة والعمل استجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه والمقروء).[1]

وإذا كان هدف تعليم اللغة العربية هو السيطرة على المهارات الأربع: الاستماع والقراءة والكتابة والتعبير)، فإن البدء بالعناية بعنصر الاستماع يصبح أساسيا بحكم أن الطفل يستمع قبل أن ينطق ويكتب، فهو(يبدأ بعد الولادة بعدة أيام في التعرف على الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الأول تقريبا يبدأ في نطق الكلمات، ومع بداية التعليم في المدرسة يستخدم حصيلته الأصوات المسموعة لديه في التعرف عل الكلمات والتمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة، فيقرأ ويكتب).[2]

وكذا يكون الاستماع لا غنى عنه في تعلم الكتابة، فعلى الرغم من أن الكتابة هي نظام صناعي لاحق للكلام، لكنها في جميع الحالات مشروطة بهذا الكلام، فالطفل لا يمكنه كتابة الحروف إلا بعد أن يكون قد تدرب على الاستماع لعناصرها ومكوناتها الصوتية، ورسخت تلك المكونات في ذاكرته، وإذا كان الاستماع الجيد هو

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 70.
[2] المرجع نفسه، ص73.

الذي يقود إلى الحفظ، أي إلى تخزين المعلومة واستظهارها متى طلب منه ذلك، فإن رسم الحروف والكتابة لا يتحققان إلا بهذا الشرط من الإنصات الجيد،فمعلوم أن الطفل يأتي المدرسة وهو مزود بمخزون لا بأس به من اللغة التي اكتسبها في محيطه اللغوي والاجتماعي، وهو بذلك يكون على قدر من الاستعداد لقبول هذا التدريب من الاستماع على المادة المستهدف اكتسابها.

وعلى هذا الأساس يدرب التلميذ على التقاط القيم الخلافية المميزة للنواطق مهما دقت فوارقها بسبب شدة التشابه وقوة التماثل، حتى يمكن الوصول إلى التميز بين الأصوات والتحكم من أداء النطق في أعضاء جهاز التلفظ حتى يصل إلى درجة الإحكام بنطائق العربية مفردة ومركبة إلى طور القدرة على انجاز القول الفصيح، وهذه السمة كانت ترى فيها الصوتية العربية اختيار السهولة في معرفة مخرج أي صوت هي الإتيان بهمزة قبله ثم الإتيان بساكن أو مشدد، فحيث ينقطع الصوت يكون مخرج الحرف[1]، ويعني ذلك من ناحية أخرى أن السمع أسبق وحصوله يستدعي مواد صوتية من شأن تدريسها أولا أن تعود حاسة السمع على التقاط القيم الخلافية لما تشاكل من النطائق الخاصة بالعربية، بينما شق النطق يسعى إلى ترويض جهاز التلفظ على استحداث أحياز جديدة بتلقين نفس المواد الصوتية ثانية.[2]

[1] ينظر: طيبي أمينة، الصوت والحرف في عرف الدارسين.مجلة التعليمية،مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر عدد4-5، 2013، ص30.

[2] محمد الاوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص188.187.

وفي هذا المعنى يمكن القول أن الطفل لا يكتسب اللغة العربية الفصيحة إلا إذا طور تجربة واسعة من استعمال الكلام في المواقف الحوارية والتواصلية المتعددة ، ذلك أن اللغة فعل لساني، ولا يمكن اكتساب الكلام إلا بالكلام، لذا كان التدرب على طلاقة اللغة ودقة استعمالها سبيلا مناسبا لتحقيق الاكتساب المتكامل لعناصر اللغة، كما يجب أن يمنح الاهتمام في هذه المرحلة من طور المكتسبات إلى التكامل بين المسموع والمنطوق والمكتوب، لاعتبارات متعددة، منها أن اللغة تكتسب ككل غير مجزئ، فمن طبيعة اللغة التكامل، كما أن هذا التكامل يسمح للطفل بالتذكر السريع والتنظيم الجيد لمكتسباته ومعارفه

3-3 الكتابة ومهارة القراءة

تكاد تكون القراءة هي المهارة الأكثر اهتماما وعناية في مجال تعليم اللغة ، وهي تقع بالنسبة لهذا الاكتساب في صدارة الأوليات المعرفية والنفسية، ذلك على هذه المهارة يتوقف اكتساب المهارات الأخرى والمكتسبات التعلمية التي يستهدفها التلميذ عبر مراحل متتابعة.

ويستهدف تعليم القراءة للمبتدئين في المدرسة تكوين المهارات الأساسية الآتية:

1. اكتساب عادات التعرف البصري على الحروف والكلام في أشكالها ومدلولاتها.
2. فهم الكلمة والجملة والنصوص البسيطة.

3. بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد الى عدة فقرات.
4. تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة.
5. تعليم سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها ونطقها وصحة القراءة.
6. التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.

ولتحقيق هذه الأهداف الأساسية يتخذ تعليم القراءة طريقتين: طريقة تركيبية، وهي تبد بتعليم الجزيئات كالحروف الهجائية ثم الانتقال إلى الكلمات ثم الجمل البسيطة ، والطريقة التحليلية، وهي تبدأ بتعلم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء صغرى كالكلمة إلى حروف والجملة إلى كلمات، فهي تبدأ من الكليات ثم تحللها إلى أجزائها وتعيد تركيبها[1].

والعلاقة بين القراءة والكتابة علاقة تزامنية عضوية لا فكاك بينهما، فليس هناك مكتوب إن لم يكن هنالك منطوق، والعكس صحيح ،كما أن الكتابة تعزز تعرف الكلمة والإحساس بالجملة، فضلا عن زيادة ألفة الفرد بالكلمات كما تتطلب الخبرات القرائية مهارات الكتابة.

ففي بداية المرحلة الابتدائية تبدأ أولى مراحل اكتساب القراءة كمهارة أدائية، فيتم تدريب التلاميذ على فك رموز الكلمات والتعرف على مكونات من حروف

[1] ينظر: علي أحمد مدكور تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للدراسات والنشر، مصر1991. ص150.

وأصوات ثم تضاف باقي المهارات، ومن رصيد القراءة تبنى الحصيلة اللغوية التي تسهم في تأدية الكتابة وإدراك شروطها وقواعدها، فالقراءة هي التي تمنح المعنى للمكتوب وتحدد دلالته.

وعليه فإن الكتابة العربية هي في أساسها كتابة صوتية ، تقوم على مقابلة الصوت بالحرف ، (ويترتب عن ذلك أن الحرف الواحد والحركة الواحدة يلفظ أثناء القراءة على وجه العموم بطريقة واحدة، ويستثنى من ذلك (و) والتي قد تلفظ كصوت ساكن كما في (ولد) وكصوت مصوت كما في (سهول) والياء(ي) التي قد تلفظ كصوت ساكن في (مرايا) وكصوت مصوت كما في (جميل) وأما الألف فتكتب بشكلين ممدودة (ا) ومقصورة (ى) وتلفظ كصوت مصوت واحد كما في (سماء) و (مرعى)، ففي هاتين الحالتين فقط يقابل الحرف الواحد (و، ي) صورتين متمايزتين: (ساكن ومتحرك)، وفي ما عداهما، فإن معرفة القراءة باللغة العربية لا تتطلب بوجه عام سوى تعلم قواعد المكتوب/المنطوق، أي معرفة القيمة الصوتية لكل حرف وحركة)[1]، وهذا الوضع يجعد اللغة العربية من أيسر اللغات الإنسانية نطقا وكتابة وسهولة على التعلم.

وضمن هذا الإطار الذي يجعل القراءة والكتابة عملية واحدة يرى كمال بكداش، أن هذه المرحلة يواجهها الطفل في البداية المباشرة للتعلم في المدرسة دون أن يكون ممتلكا لرصيد شفهي يؤهله ، وهكذا يجب في نظره أن تخص اللغة العربية بمجال

[1] كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، ص87-88.

أوسع للغة المنطوقة وذلك باستهداف واضح هو تكوين محصول سمعي كاف من هذه اللغة لدى المتعلم، هذا المحصول الذي يتعين أن يبنى عليه بناء راسخا تعليم الأوجه الأخرى من اللغة كالقراءة والكتابة والقواعد، وهو رأي يخالفه فيه على أحمد مدكور الذي يرى أن النظرة إلى اللغة يجب أن تقوم على أساس التكامل بين فنونها بدلا من التفتيت والتجزيء، فاللغة كائن حي يؤثر كل جانب من جوانبه في الجوانب الأخرى، وهي بهذا كل متكامل يؤثر كل فن من فنونها بالفنون الأخرى، وأن منهج اللغة العربية ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية، وهي تعديل سلوك التلميذ اللغوي من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج.[1]

وفي رأي مخالف يذهب عبد العليم إبراهيم إلى القول بأنه لا يجب أن يؤهل التلميذ على الكتابة في الجزء الأول من العام الدراسي، لأن الكتابة تتطلب مهارات عدة وألوانا من الاستعدادات النفسية والعضلية والعقلية لا تتأتى للطفل إلا بعد بضعة أسابيع، كما يرى أن تأخير الكتابة عن القراءة أمر ضروري تستوجبه دوافع كثيرة بعضها يتصل بطبيعة الطفل وبعضها الآخر يتصل بالعلاقة بين الكتابة والقراءة، فما يتصل بالطفل، فالقراءة تكون أدعى لتعلمها في البداية ، لأن الكتابة تتطلب مجهودا كبيرا ، يكون الطفل في هذه المرحلة عير مستعد له بالصورة المطلوبة، أما ما يتصل بالعلاقة بين الكتابة والقراءة، فإن تعليم القراءة يساعد على تعليم الكتابة لما بين

[1] ينظر:علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية،ص8-9.

العمليين من وثيق الارتباط ومعرفة أن تأخير الكتابة بضعة أسابيع يؤدي للطفل فائدة جليلة، لأنه يكتسب عن طريق القراءة بعض العادات التي تساعده على الكتابة.[1]

وتشير بعض الآراء الأخرى في هذه العلاقة بين القراءة والكتابة إلى ضرورة البدء بالكتابة قبل القراءة في التعلم على اعتبار أن الكتابة محددة ومحسوسة والقراءة تجريدية، فهي تتطلب بالإضافة إلى تحويل الشكل المكتوب إلى أصوات منطوقة تحديد نوع الكلمة أو التعرف عليها، وتكمن النظرة الأساسية وراء هذا الاعتقاد بقدرة التلاميذ على البدء بالكتابة، من كون أن الخبرات التي يتلقاها الأطفال ويكتسبونها من صور الكلمات المكتوبة سوف تساعدهم على الكتابة عندما يأتي الوقت لتعلم قواعد اللغة المكتوبة.[2]

3-4 الكتابة والمهارة الإملائية.

إذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة مثلى لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية، فالإملاء وسيلة لاكتساب اللغة من خلال الصورة الخطية التي ينجزها التلميذ، والكتابة الإملائية من هذه الناحية هي وسيلة للتدريب على الخط ورسم الحروف والكتابة،كما هي مقياس لمعرفة الناتج التعليمي في المهارات المختلفة، والإملاء فرع من فروع اللغة العربية واللغة عدة وظائف تدور حول الفهم والإفهام،

[1] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الاملاء والترقيم في الكتابة العربية ،دت،دط.ص26.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص301.

ومن أهداف الإملاء أن يسهم في هذا الجانب بان يزيد في معلومات التلميذ فيما تتضمنه القطعة من ألوان الخبرة وفنون الثقافة والمعرفة.[1]

وتشترط صحة هذه الكتابة تهجيا سليما للغة يكتسبه التلميذ من خلال نمو مداركه المعرفية وتنامي قواها الحسية الحركية، فالتدريب على الكتابة الإملائية يمنح اليد الاعتياد على ممارسة الحركات العضلية الخاصة بالكتابة، كما يمنح العين قوة الملاحظة، فالعين ترى الكلمات وتلاحظ أحرفها مرتبة وفقا لنطقها، وهي بهذا تساعد على رسم صورة صحيحة في الذهن وعلى تذكرها حين يراد كتابتها، كما تتدرب الأذن على الاستماع على أصوات الحروف ومقاطعها وترتيبها، وهذا يساعد على تثبيت أثار الصور المكتوبة، ولهذا كان مفيدا تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها وإدراك الفروق الدقيقة المتقاربة المخارج والوسيلة المعتمدة إلى ذلك هي الإكثار من التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها، كما تساهم الكتابة الإملائية في استثمار المخزون اللغوي للطفل وإخضاعه للتطبيق الذي يسعفه أكثر في تعلم اللغة العربية.

وفي الكتابة الإملائية كثير من المزايا النفسية والمعرفية (ففي درس الإملاء مجال فسيح لأخذ التلاميذ بكثير من العادات وحسن الانتباه والاستماع والنظافة والتنسيق وتنظيم الكتابة واستعمال علامات الترقيم، ومن مزاياها أيضا على التلاميذ المبتدئين في التعلم ما يأتي:

1. التدريب على الرسم الجيد للحروف والكلمات.

[1] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص26.

2. تعويد التلاميذ على حسن ودقة الملاحظة في إدراك الصلة بين الأصوات والحروف.

3. تعويدهم على إجادة الخط وتنظيم الكتابة

4. تعويدهم على السرعة في تذكر الكلمات ورسمها)[1].

3-5 الكتابة ومهارة الخط

إذا عرفنا أن التلميذ يبني تعلمة بشكل أساسي على النمذجة ومحاكاة معلمه فيما يفعل ويصنع، فإن الخط وهو مجال أخر من مجالات هذه المحاكاة ،لابد أن يأخذ عند المعلم بكثير من المثابرة والحرص في تجويده، ففي الخط (مجال لتعهد كثير من المواهب العقلية كالانتباه ودقة الملاحظة والإصابة في الموازنة والحكم، وهو –إلى ذلك– يعود التلميذ النظام والدقة والنظافة)[2]، فإذا كانت الكتابة الطباعية في الكتاب المدرسي قد راعت هذا الجانب، فإن ممارسة المعلم في القسم يجب أن تعتني بجمال الخط وتصميمه بالدقة اللازمة، وهكذا يستطيع المعلم أن يمكن التلميذ من إتباع الصفات الخاصة بكل حرف من حيث الصورة والشكل والحجم. إن جمالية الخط وحسن تصميمه يستثير عند التلميذ حسه المعرفي والجمالي فيسهل عليه إيجاد التماثل بين الحروف في الكتاب والحروف التي يشكلها الأستاذ ويكتبها على سبورة القسم.

[1] عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص150

[2] المرجع نفسه، ص364.

4- الكتابة والسند البصري:

تحتل الصورة بمجالاتها المختلفة أهمية قصوى في الدراسات الفكرية والجمالية، كما أنها تمثل اليوم مجالا ثريا للدراسات المعرفية والنفسية من منطلق أن الصورة هي مادة الإدراك، فقد قادت الصورة الإنسان القديم إلى إبداع الكتابة وظلت بذلك أساسية للذهن والتفكير والتعلم، وانطلاقا من هذه القيمة تمنح الكتب المدرسية والتعليمية مجالا واسعا لاستعمال الصورة التربوية والتعليمية وتوظيفها بالشكل الذي يعاد على نهوضها بوظيفتها التعليمية. وبهذا نجد دائما ذلك التآزر بين اللغة اللسانية والصورة التي ترافقها أو تعبر عنها، فالصورة تملك طاقتها على نقل المعلومة وأحداث التواصل كما لها جاذبيتها وقدرتها على إحداث الجمال والدهشة والاحتفاظ بالأشياء، فالذاكرة تحتفظ بالصور أكثر ما تستطيع الألفاظ. ويهدا المعنى تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالصورة في المجال التعليمي نتيجة للمكانة التي أصبحت تحتلها الصورة في الثقافة المعاصرة وما تحمله من ثراء دلالي وجاذبية في الشكل واللون لتكون مؤثرة على جميع الفئات العمرية خصوصا الأطفال في مرحلة التعليم الأولى حيث أصبحت كتب القراءة تحفل بكثير من الصور التوضيحية التي تستهدف تنمية الحس البصري وتنمية القدرة على الانتباه والإدراك.

ويستند توظيف الصور في الكتاب المدرسي من كون أن مرحلة الطفولة هي من أدق المراحل العمرية ارتباطا بعالم الصورة والرسوم والألوان، فالطفل يتعرف منذ

أيامه الأولى على المحيط من خلال قواه الحسية، فهو يعتمد بالدرجة الأولى على حواسه لأدراك العالم الذي يحيط به.

غير أنه من الأهمية القول أن الصور الموجهة لتعليم الطفل لا تخضع للاختيار العشوائي أو للصدفة، وإنما هي عملية واعية مدركة لأبعادها بعناية تستوعب الشروط الآتية:

- أن تتوافق مع المحيط الثقافي والاجتماعي والبيئي الذي ينتمي إليه المتعلم.
- أن تتناسب مع خصائص الطفل النفسية والفكرية
- أن تتوافق مع الحيز التعليمي المخصص للكتابة
- أن تتناسب مع المادة آو المحتوى التعليمي.

وإذا أخدنا الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الأولى ابتدائي في اللغة العربية[1] على سبيل التمثيل، فسنجد أن الصور التي انتقت في هذا الكتاب راعت الفاعلية لتنشيط قدرات التلميذ وتحفيزه على تعلم اللغة، فهي جاءت لمساعدة التلميذ على تيسر الأداء اللغوي وتمكينه من إنضاج قدراته الحسية والمعرفية والنفسية وإعانته على تطوير ملكة الخيال والإبداع، فهي تضفي على عالمه كثيرا من الألفة مستمدة من عالمه الخاص، وقد سعت هذه الصور إلى تحقيق الأغراض الآتية.

- تفعيل ملكة الخيال عند التلميذ.

[1] ينظر :مجموعة من المؤلفين. كتاب التلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، منشورات الشهاب، 2008، ص1-7.

- تدريبه على الملاحظة ودقة النظر.
- تنشيط مداركه الحسية والعقلية.
- الاستجابة لنوازعه العاطفية والشعورية.
- تمكينه على المحاكاة والتقليد.
- ترسيخ المهارات التي يتعلمها.

تكمن إذا أهمية الصورة التعليمية في كونها ذات قوة على استثارة رغبة المتعلم وفضوله في المعرفة، الأمر الذي جعل المشتغلون في حقل التعليم يلحون على أهمية الصورة في تأدية المعرفة وتحقيق الاكتساب، ومن هنا كان احتفاء كتاب السنة الأولى ابتدائي بالصور الملونة التي تتوفر على العناصر الفنية الجيدة وسيلة تؤثر ايجابيا على الذوق الفني عند التلميذ، وذلك بإضفاء الألوان المحببة للطفل في هذه المرحلة والتنويع فيها والمزج بينها واختيار الخطوط المناسبة للرسم والأشكال والشخصيات والحيوانات التي تتناسب مع عمره وبيئته، إن الصورة بهذا المعنى تصاحب اللغة اللسانية وتثبتها وتسعف على استرجاعها في الكلام أو في القراءة أو في الكتابة.

فالصور بالإضافة إلى وظيفتها في تربية الحس الجمالي والإبداعي عند الطفل، فهي أيضا تعينه في الاكتساب والتعلم، فبقاء الانطباعات الحسية التي يتلقاها الطفل من الصور تعتمد على قوة الصورة على الاستثارة، ثم إن استرجاع هده الصور من الذاكرة يعتمد على مألوفيتها وبساطتها، لذا كان اقران تعليم الحروف بصور بعض الحيوان، كأن يلحق الجيم بالجمل، والقاف بالقطة والألف بالأسد ممارسة تعليمية

تقوم فيها وسيلة الإيضاح بتقريب الحرف من قدرات التلميذ الحسية البصرية التي تعمل على تمثل الحرف وإيجاد السند الصوري لاستدعائه.

5- من الرسم إلى الكتابة.

إذا أخذنا المهارات التعلمية من زاوية العمر الدراسي، وهو الذي يتحدد بست سنوات في المدرسة الجزائرية فإننا نجد أن رصيد الطفل من الاستعدادات النفسية والجسدية والمعرفية تتلخص فيما يأتي:

- تتميز هذه الرحلة بالنمو السريع للذات، فالتغيرات في جملتها تغيرات في النسب الجسمية أكثر منها مجرد زيادة في الحجم.
- تبدأ عنده العضلات الدقيقة في النضج تدريجيا، فطفل السادسة لم يتم بعد نضج جهازه كحركات أنامل الأصابع، إلا أن قدرته على النشاط الحركي الذي يحتاج إلى نمو وعنف تبدو معقولة، ولذا يجد الطفل في تعلم الخط وتحسينه في ذلك الوقت صعوبة، لأن العمليات تتطلب استخدام عضلات لم يتم نضجها بعد، وعلى ذلك ينبغي التدرج في اكتساب الطفل مثل هذه المهارات وتقبل رداءة الخط وقتيا إلى حين استطاعة العقل عضليا وعصبيا تحقيق مستوى الجودة المطلوبة. كما يتميز الطفل في هذا العمر بالنشاط الجسماني الزائد لذا يكون أكثر ميلا للعب، وهو من ثم لا يستطيع في العمل الاستقرار لوقت أطول في أداء نشاط ما، وعلى مستوى نموه الإدراكي، فالطفل في هذه المرحلة

- يستطيع أن ينجز وصفا لما يحدث في صورة ما وقد يستعمل بعض الأسماء والأفعال.[1]

وإذا كان اللعب يمنح الطفل مجالا لإظهار قدراته على الإبداع والتخيل وتفريغ شحناته النفسية وإعطاء بعض النشاط والمرونة لقواه الجسدية، فإن الرسم نوع من أنواع اللعب وهو وسيلة للتعبير والتواصل، فالطفل يرسم ويرغب أن يرى بأنه يرسم، وفي هذا النشاط الحسي الحركي تنمو قدراته العقلية)[2]،

وبهذا تكون محاولة الطفل الإمساك بالقلم والقيام بالخربشة دليلا على نموه الحركي، ويعتبر كثير من العلماء أن الكتابة تتشكل عند الطفل ابتداء من الخربشات التي ينجزها بغير قصد، لكنها تعمل على تنمية حس الكتابة عنده منذ الصغر لأن الكتابة في أساسها رسم، فمن يكتب الحروف هو كمن يرسمها، وفي سنة الخامسة تقريبا يصل الطفل إلى التحكم في أصابع يده وتحديد ما يريد رسمه، غير أن الرسوم تصدر في هذه المرحلة العمرية عن العفوية والتقائية وتمتاز بالتبسيط والتسطيح، وهي مرحلة قد تمتد حتى نصف السنة الدراسية الأولى عن بعض الأطفال قبل الانتقال إلى الكتابة، وهو انتقال يحدث من رسم الحرف إلى كتابة الحرف.

وهو الأمر الذي جعل الفكر التعليمي يضع في الحسبان لهذه الأسس والآليات، فركزت تعليمية الكتابة في السنة الأولى على المراوحة بين الرسم والتشكيل

[1] ينظر: عصمان نور، علم نفس النمو،مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية مصر ط1-2006.ص100-102.

[2] PhilippeWallon, Le dessin de l enfant.que sais-je. , PUF, ed . point, Paris 2001, p30.

والكتابة، وهو نسق يراعي احتياجات التلاميذ واستعداداتهم النفسية والعقلية، فالعبور إلى الكتابة يمر إذا بتهيئة حسية حركية تعتمد التدريب على التلوين والرسم والتشكيل، حتى يصل بالطفل إلى نوع من الوعي اللغوي الذي يكتشف فيه الكتابة ويواجهها بتأمل ووعي.

الفصل الخامس

صعوبات الكتابة ومعالجتها

1-المظاهر العامة لصعوبات الكتابة:

تختلف المفاهيم المحددة لصعوبات التعلم اختلافا واضحا بين المشتغلين في حقل التعليمية غير أنهم يتفقون في كون أن هذه الصعوبات بالغة التنوع والتعقيد، وهي ترجع إلى أسباب متعددة تستوعب المتعلم والمحيط العام والعملية التعليمية[1])، فإذا كان الإطار السلوكي يلح على تأثير الخبرة في التعلم ويرى أن الصعوبة التي يتلقاها التلميذ ناجمة في الأعم في افتقاد هذا العامل، فإن الإطار المعرفي يرى أن هذه الصعوبة هي نتاج خلل في عمليات التمثيل للمعرفة، وأن هذا الفشل يرجع في الأعم الأغلب إلى فشل المتعلم في الانتباه للمثيرات المناسبة والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر، وما يرتبط بها من أساليب تفكير معرفية وهو تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس ويضفي الدلالة عليها بواسطة التفكير ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو حركي، وتنجز هذه العملية في مراحل هي:

- مدخلات حسية عن طريق حواس الكائن الحي، خصوصا حاستي السمع والبصر في عملية التعلم المدرسي، ومن ثم يتناولها عقل الإنسان بالتحليل يتبعه سلوك لفظي أو حركي.
- عملية تذكر بمستوياتها باعتبارها دالة على حدوث التعلم.
- تكوين بنية معرفية قائمة على أساس الخبرات المكتسبة من البيئة والمجتمع.
- استعمال استراتيجيات معرفية في التعلم ومعالجة الخبرات المكتسبة،).

[1] ينظرمحمد النوبي محمد صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ص163

وتتصل هذه الصعوبات على اختلاف طبيعتها ومصادرها بعملية الكتابة من حيث هي عملية ذهنية وجسدية بالغة التعقيد، فهي(مهارة تتطلب عدة عمليات عقلية فيها كثير من العسر والتعقيد)[1]، وما يزيد من صعوبة الكتابة أنها مهارة إنتاجية فهي تطلب جهدا خاصا مقارنة بالمهارات التعليمية الأخرى.فهي تحتاج إلى رافد آخر من المعارف والمهارات كمهارة التهجية، إضافة إلى التهيئة الذهنية والجسدية.وبهذا لا يمكن الوقوف على سبب وحيد لصعوبة الكتابة ، فهذه الصعوبة بالغة التنوع والتشابك مما يجعل مقاربتها تستعين بأكثر من تخصص وأكثر من حقل معرفي للوقوف على نظرة شاملة تسمح بإيجاد المعالجات المناسبة.

وفي هذا الإطار يعرف (بين) صعوبة الكتابة على أنها نتاج لخلل واضطراب عضوي في التناسق البصري الحركي عند الطفل، يجعله عاجزا عن ترجمة المعلومات البصرية إلى فعل وحركة، كما أنها قد تعني عجزا في استرجاع المعلومة من الذاكرة، وهذه الصعوبة يعرفها (فاروق الروسان) بأنها صعوبة لا تسمح للطفل بمسايرة وتيرة تعلمها، فهو يكتبها أقل وأضعف من الأطفال الذي هم في مستواها التعليمي[2]،ويذكر نبيل حافظ أن هذه الصعوبات المرتبطة بالكتابة تتجلى وتظهر في عدم القدرة على انجاز الحركات اللازمة للكتابة[3]، وقريب من هذا التعريف يشير فتحي الزيات إلى أن صعوبة الكتابة تكمن في وجود العجز في تذكر الحروف وتتابعها)[4]،

[1]عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة،1986. ص184.

[2]ينظر: فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين.دار الفكر العربي ، عمان، ط3، 1998، ص 7.

[3]ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،ط1، 2000.ص27.

[4]فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم،.ص18.

وهي بهذا المعنى تقع ضمن صعوبات التعلم ذات المرجع الفيزيولوجي والنفسي الذي يمنع من فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة على نحو صحيح.

ويتم تصنيف صعوبة الكتابة على أساس خاص وغير خاص، ينتج التصنيف الخاص من الصعوبات في التهجية وصعوبات في التناسق الحركي والعجز اللغوي أحيانا. وترتبط مكونات صعوبة الكتابة الحركية بصعوبات تشريحية وصعوبات إعاقة حركية تنظيمية وتنفيذ غير وظيفي ومشاكل في الإدراك المرئي- الفضائي، أما التصنيف غير الخاص، فقد ينتج عن التخلف العقلي والحرمان النفسي والتغيب المدرسي، إلا أن بعض الأطفال لا يتطورون في مهارة الكتابة بسبب عدم تلقيهم تعليمات صحيحة موجهة عن اللغة المكتوبة.[1]

2- مظاهر صعوبات الكتابة عند الأطفال حديثي التعلم.

إذا كان من الممكن ملاحظة بعض مظاهر صعوبات الكتابة عند الأطفال، فإن مظاهر أخرى لا يمكن ملاحظتها، فهي تحتاج إلى المتابعة والفحص الدقيق، وفي العموم يحصي المتخصصون في هذا المجال مظاهر هذه الصعوبات فيما يأتي:

1. تخلف الأطفال ذوي صعوبات الكتابة عن أقرانهم في التعلم والاكتساب.
2. العجز في التعرف على الحروف والتمييز بينها.
3. عجز في إتقان الخط والكتابة بخط واضح سليم.
4. عد قدرة هؤلاء الأطفال على مسك القلم واستعماله بشكل متقن.

[1] هيام لطفي الزين، الصعوبات التعليمية، ما العمل، مجلة قدر الندى، العدد الثاني عشر، قبرص، 2008، ص17.

5. قدم القدرة على تطويع الأوضاع الجسدية الملائمة للكتابة.
6. حذف النقط من الحروف، أو وضعها في مكان غير مناسب لها.
7. تغيير اتجاه الكلمات وعدم الالتزام بالسطر.
8. وجود الصعوبة في تذكر الحروف واسترجاعها.
9. عدم القدرة في التحكم في المسافة الموجودة بين الحروف.
10. الميل إلى تشطيب الحروف والكلمات.

وفي هذا السياق تشير كثير من الاختبارات التي أجريت على الأطفال ذوى صعوبات الكتابة أن الملامح الظاهرة لهذا النوع من الصعوبات كثرة الأخطاء في التقييد والنسخ وكثرة الشطب والخلط في وضع الحروف وتشكيلها،زيادة على الإهمال وعدم العناية بالكتابة، مما يجعل صلتهم بالكتابة قائمة على النفور والشعور الدائم بالإحباط والملل.

وتشير بعض الدراسات أن الأطفال ذوي الصعوبات في تعلم الكتابة تظهر عندهم الخصائص والمظاهر الآتية:

1. يعجزون في إتمام ما يكتب منهم من كتابة في الزمن المحدد لهم.
2. عدم الاتساق في الخطوط والكتابة.
3. الحروف والكلمات غير مكتملة.
4. الضغط على الحروف.
5. إمساك القلم بطريقة غير ملائمة.

6. استعمال اليد بشكل غير صحيح.
7. عكس الحروف وقلبها.
8. وضع رديء للجسم .
9. عدم القدرة على التميز بين الأصوات والحروف.
10. إيجاد الصعوبة في تحريك القلم.

وفي هذه الخصائص يشير جمال مثقال أن من مظاهر هذه الصعوبة ما يأتي:

- عكس كتابة الحروف.
- عكس اتجاه الكتابة.
- خلط في كتابة الحروف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالخط المستقيم للكتابة.
- الضعف في رسم الحروف.
- إهمال النقط وحذفها.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة[1].

ويحصي مصطفى الزيات خصائص هذه الصعوبات استنادا على الدراسات العلمية والملاحظات التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات الكتابة، بأنها تتمثل في مجموعة هامة من الخصائص السلوكية المستقلة والمتداخلة أهمها:

- أن الطفل يقبض على أداة الكتابة(القلم) بأصابع متشنجة.
- يميل برسغه وجسمه على ورق الكتابة(الكراس أو الدفتر)

[1] جمال مثقال مصطفى، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص124.

- يفرط في المسح أو استخدام الممحاة.
- يخلط بين الحروف السفلية في الكتابة.
- يخلط بين الحروف المتشابهة في الكتابة.
- يبدي عدم اتساق في حروف الكتابة.
- يكتب الحروف بأحجام وأشكال واتجاهات غير منظمة.
- لا يكمل الحروف أو الكلمات أو النقط.
- يفشل في الالتزام بالكتابة على السطر أو الانتظام في الكتابة الأفقية.
- يسيء استخدام الجزء المخصص للكتابة أو يتجاوز الهوامش.
- يسيء تنظيم الصفحة أو تنسيق الكتابة.
- يكتب بمعدل بطيء.
- لا يراعي الالتزام بنظام أو ضبط الحروف.
- انخفاض معدل الكتابة وكثرة الأخطاء مع تزايد الكم.
- انخفاض معدل النسخ وارتفاع معدل الأخطاء مع تزايد كم الكتابة.
- ضعف الانتباه وضعف الاحتفاظ بمضمون ما يكتب أو تفاصيله.
- يحتاج بصورة متكررة إلى تلميحات أو إشارات لفظية لكي يكتب.
- يضغط بقوة على الورقة لكي يكتب.
- يكتب بتشنج وعصبية.
- يبدو مرهقا ومتعبا من عملية الكتابة.
- لا يلتزم بالنقط.
- بطيء في إكمال الكتابة.

- كتابته سيئة المظهر ويشعر بالإجهاد العصبي.[1]

كما أن من الدراسيين من يرى أن هذه الصعوبات تظهر في عدة أشكال، أهمها:

- عجز الطفل عن معرفة شكل الحرف وحجمه، فضلا عن الأخطاء الناجمة عن ضعفه في التمييز بين أشكال الحروف وأصواتها، إضافة إلى الإبدال والخلط بين الحروف.
- ضعف وقصور في إدراك الأشياء في علاقتها مع بعضها البعض، من حيث الشكل والحجم والقرب والبعد. فهذه الاضطرابات في العلاقات المكانية تؤدي إلى عجز واضح في فهم الحروف وتحديها ورسمها كأجزاء مفصولة عن بعضها البعض.
- الاضطراب في تمييز الحروف ذات الرسم أو الشكل الواحد مثل: (ب .ت.ث.) و(ج.ح.خ) و(ف.ق) و(س.ش).و(رز).
- عدم القرة على تحديد الأشياء المألوفة:

وترد بعض الدراسات هذه الصعوبة في مشكلات في الذاكرة البصرية والتي تتمثل في عدم قدرة الفرد على استرجاع التمثيل العقلي والمعرفي للشيء أو عدم إدراك العلاقة بين التمثل العقلي أو المكافئ المعرفي للشيء والشيء نفسه.[2]

[1] فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم ، ص512-513.

[2] ينظر: فتحي مصطفى الزيات، المرجع السابق،ص376.

ويلخص فتحي مصطفى الزيات خصائص صعوبات تعلم الكتابة في النقاط الآتية:

- إن هذه الصعوبة لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد أي، أنها لا تخضع لمستوى الذكاء.
- إنها خارج سيطرة عمليات التدريس وأقل ارتباطا بمحتوى مقرراته.
- تنعكس على مستوى استخدام الفرد التعلم حتى في المهام غير التعليمية ، أي في المهام الحياتية اليومية العادية.
- ذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متباينة.
- تتباين من حيث الحدة.
- أو الشدة بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة.
- يمكن تشخيصها وتقويمها وعلاجها إذا استخدمت الاستراتجيات العلاجية الملائمة في الوقت المناسب وعلى نحو فعال.
- يمكن علاجها على نحو فعال وملائم باستخدام تدريبات يومية.
- يجب أن تشمل البرامج ممارسة استراتجيات تدريبية تعويضية وفقا لدرجة ونوع مستوى الصعوبات موضوع التشخيص والعلاج[1].

3- العوامل المباشرة وغير المباشرة في صعوبات الكتابة

ترتبط هذه الصعوبات بعوامل مختلفة:منها:

[1] ينظر: فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، ص509-510..

3-1 العامل الذاتي:

يرتبط هذا العامل بالقصور والخلل الذي قد يعانيه الطفل من تخلف أو عطل في جهازه العصبي وضعف في قواه الإدراكية والحركية[1]، ويكون الطفل في هذه الحالة عاجزا عن الضبط الحركي وقاصرا عن أداء الوظائف المناسبة للكتابة، ولما كانت الكتابة عملية ذهنية وجسدية تتطلب كثيرا من التآزر والجهد، فإن غياب هذا التآزر يجعل الطفل لا يتحكم في جسده ، مما يجعله يجد صعوبة كبيرة في إنتاج الحروف ومحاكاة الأشكال والكلمات، زيادة على ما يلحق هذا الخلل من عجز في التذكر والاسترجاع، وهي كلها عوامل ذات أثر بالغ في حياة الطفل النفسية والدراسية.إن التلميذ الذي يشعر بالصعوبة والعجز أمام أقرانه في مواكبة سيرورة التعلم، ويجد نفسه في كثير من الأحيان خارج اهتمامات المعلم، وهو وضع يعرضه إلى الاحتقار والاستهزاء أمام اقرانه في القسم الدراسي، فينعكس هذا الوضع سلبيا على نشاط الطفل ويعمق معاناته النفسية ويؤثر على تحصيله المعرفي. هذا إضافة إلى ما قد يعانيه الطفل من فرط الانتباه وصعوبته، ذلك أن فرط الانتباه كما يراه المختصون يقف خلف كثير من صعوبات التعلم في الكتابة والقراءة والحساب ويعرف هذا الاضطراب

[1] ينظر: فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 1992، ص152.

في الانتباه بأنه نمط دائم الصعوبة في الانتباه أو فرط النشاط الذي يتجاوز فيه الطفل أقرانه العاديين[1].

ويظهر في الغالب أن الصعوبات التي يواجهها الطفل في الكتابة ناجمة عن قصور في النمو الذاتي وضعف في العمليات اللازمة لديه للتعلم ، ومنها النقص في الذاكرة والإدراك البصري والانتباه والخلل في العمليات الإدراكية التي تفقده التكامل الحسي والتآزر البصري/الحركي.فكثيرا ما تنتج صعوبة الكتابة عن اضطراب في التناسق الحركي اللازم عن الطفل لأداء الكتابة، فيكون في هذه الحالة عاجزا عن إيجاد التوازن والتحكم في وضعية جسده وحركته، فيختل عنده النشاط الحسي، فلا يقدر على تأدية المهارة المطلوبة منه في اكتساب الكتابة.

وفي هذا السياق يشير:(باست)،أن الأطفال قادرون على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها وقراءتها،وهم قادرون على نطقها وتحديدها عند مشاهدتها، لكنهم غير قادريين على إنتاج النشاطات الحركية اللازمة في نسخ الكتابة)[2]. وهو ما يعني وجود الخلل بين قدرات الذهن والقوي الحسية الحركية، أي عائق في النمو الطبيعي المتوازن عند الطفل.

وتجدر الإشارة صمن هذا السياق إلى أن الطفل الذي يستعمل يده اليسرى في تأدية الكتابة في الثقافة العربية، أي (الأعسر)يجد في كثير من الحالات صعوبة في

[1] ينظر: فتحي الزيات، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1998، ص56.

[2] ينظر: وليد عبد بن هادي، صعوبات التفكير، أنشطة تعليمية وطرق عملية للمعالجة،دار الثقافة، عمان، ط1، 2008،ص73.

التعلم، فمخالفة اتجاه الكتابة تضع الجسد في وضع يتطلب منه كثيرا من الجهد في التكيف والمواءمة، وهد الوضعية تطرح عند الطفل الذي لا يزال في مرحلة النمو الجسدي معضلات تسبب له التعب والشعور بالضيق، إذ لم يجد الإعانة الكافية من قبل المعلم في مرافقته وتقويم وضعيته الجسدية أثناء الكتابة، فهذه الصعوبة قد تكون أيضا فاعلة في إدراك المكان عن الطفل طالما أن الكتابة هي كذلك نشاط مكاني، يفرض قواعد ومعايير في الكتابة ويشترط حدودا لتنسيق الحروف والكلمات.

3-2 العامل الأسري والمدرسي:

أثبتت كثير من الدراسات التربوية والنفسية التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أن الأسر لا تقوم في الغالب بتهيئة الطفل تهيئة مناسبة في مرحلة ما قبل تعلم الكتابة، فالاستعداد للكتابة يتطلب بعض الشروط التي تجعل الطفل مستعدا لتعلم الكتابة، كما أن الإسراع في تعليم الكتابة للطفل دون أن يكون هذا الطفل قد بلغ مرحلة من النمو المناسب نفسيا وذهنيا، قد تجعله يخفق في تعلم مبادئ الكتابة على نحو سلس ومناسب، ذلك أنه (لا يمكن لطبيعة الطفل بخصائصه التكوينية وعوامله الوراثية أن تعبر عن نفسها بمعزل عن الظروف البيئية أو التربية، كما لا يمكن للتربية أن تتحقق ما لا تسمح به طبيعة الطفل وخصائصه التكوينية والوراثية)[1]. كما أنه لابد من الوعي بأن الأطفال يختلفون عن بعضهم بعضا، فهم ،ينمون بمعدلات نمو مختلفة، ومظاهر النمو تختلف عندهم من مجال إلى مجال آخر، فمن الممكن أن

[1] فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، ص 147.

يكون نضج الطفل سريعا في مظاهر النمو الحركي العام، لكنه بطئي في مظاهر النمو العقلي المعرفي، فبعض الأطفال يمشون قبل أن يتكلمون والبعض الآخر يمشي دون أن يحبو، أي لا يمر بمرحلة الحبو وهكذا.. لذا كانت معرفة نمو الطفل وخصائصه وأنماطه السلوكية مساعدة لإدراك قوة الاستعدادات عن الطفل أو ضعفها.

إن غياب الوعي عند الأسرة بالتنشئة السليمة للطفل تشكل سببا من الأسباب التي تؤدي به إلى إيجاد العائق في التعلم، فافتقاد الطفل للأمن والأمان يجعله عاجزا عن تنمية قدراته الحقيقية، ذلك أن التعليم يشترط قدرا من التدريب على الاعتماد على الذات، وهو أمر يكفل له قدرا من الاستعداد والمرونة في اكتساب المعارف ويسمح له بأن يشق طريقه في تكوين نواحيه العقلية والانفعالية والاجتماعية، فقد دلت الدراسات التربوية والنفسية أن الأساليب غير التربوية التي تفرض على الطفل داخل البيئة الأسرية تجعله يعاني من صعوبات التعلم ويكون تحصيله أقل من اقرأنه الاعتياديين)[1]، إن البيئة الأسرية السليمة تعالج فترة شديدة الحساسية في حياة الطفل، وهي فترة يتوقف عليها نمو المراحل الأخرى، وبها تنمو شخصيته التي تكون قد تشكلت في المنزل وفي وسطه الأسري..

إن الطفل عندما يولد يجد نفسه بالقوة مرتهنا لوسطه الاجتماعي الذي نشأ فيه، فمنذ الوهلة الأولى في حياة الطفل تشكل أسرته مكانة أساسية في تشكل وتطور

[1] ينظر: نبيل عبد الهادي،مدلولات النمو ومشكلاته، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص174.

تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية[1]، إن دور الآخرين:(الأب الأم الإخوان ، الجد أو الجدة) تتمثل في الإسهام في التشكيل السيكولوجي للتصرفات الاجتماعية للطفل طالما أن الطفل يمتلك من الولادة كفاءات مبكرة تمكنه من تغذية علاقات اجتماعية مع محيطه بطريقة فعالة وحيوية.

وبقدر ما يكون الوعي الأسري مطلوبا، تكون كفاءة المعلم في المرحلة الأولى من المدرسة ضرورية وحاسمة، فالمتعلم المتمكن يستطيع أن يجد السبل الكفيلة بتنمية الاستعداد عند الطفل للكتابة وتحبيبه لها، فعلى المرحلة الابتدائية تقوم المراحل التعليمية الأخرى، وما يلاحظ على هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم أنها لم تكن إلى وقت قريب تحظى بما تحظى به اليوم من عناية بعد أن تطورت مناهج التدريس وتطورت وسائل التعليم المختلفة، فلم تكن المناهج بالمرونة التي تسمح بتنويع طرق التدريس وتكييفها بما يسمح بتأدية جيدة للعملية التعليمية التي تستهدف الأطفال على اختلاف استعداداتهم وفروقاتهم الفردية، فالطريقة التقليدية التي ظلت تنتهج في المدرسة لمدة طويلة لم يكن بإمكانها مسايرة التحولات التي تعرفها طرق التدريس ومناهجه الحديثة، فالأساليب التلقينية جعلت المعلم ضعيفا من حيث الفاعلية على الإبداع والتواصل والتفكير والتفاعل، لذلك كانت الصعوبات التعليمية تنجم –في الغالب– عن غياب التخطيط الجيد للعملية التعليمية وافتقار للوسائل والطرق التعليمية الناجعة في تحقيق الأهداف المناسبة والمرجوة والتي تجنب العشوائية في

[1] ينظر :عبد الكريم غلاب، علم النفس النمو وعلم النفس الفارقي، مرجعية للبيداغوجيا الفارقية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، ط1، 2010، ص78.

التدريس وإهدار الوقت والجهد دون تحقيق الأهداف المطلوبة، وهي طريقة للتدريس كان فيها المعلم هو الفاعل الرئيسي في نجاحها أو فشلها، مع افتقار هذا المعلم في غالب الأحيان للخبرة والإعداد التربوي المناسب والمعرفة المتمكنة بمستجدات المناهج والطرق التعليمية الحديثة.

وهنا تؤكد بعض الدراسات أن دور المعلم وكذا نوعية التدريس المنخفضة والتي لا تستثير الطفل وترغبه في الدراسة تنعكس سلبيا على تحصيل الطفل، فمن الأشياء المسؤولة كذلك عن صعوبات الكتابة بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس والتي من أهمها عدم الإشراف من المعلم بصورة مباشرة على اكتساب الطفل لمهارات الكتابة وعدم تزويده بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

إن تفاقم صعوبات التعلم وصعوبات الكتابة عند الناشئة من الأطفال في المدرسة نابعة أساسا من غياب مناهج تعليمية مناسبة وأساليب فعالة تلبي حاجيات التلميذ وتستجيب لقدراتهم المعرفية والذهنية وتعالج ما يعترض تعليمهم من صعوبات وعوائق، ذلك أن الوضع الذي تهمل فيه الخصائص الفردية للطفل وتعجز عن استثمار كفاءاته وقدراته يجعل الطفل يشتبك في وضعه النفسي مع عوائق كثيرة تؤدي به إلى الإهمال والملل من التعلم.

3-3- عوامل وصعوبات مرتبطة بالكتابة العربية:

تنفرد اللغة العربية عن اللغات الإنسانية الأخرى بمرونة نظامها اللساني ومتانة نسقه، هذه الميزة جعلت (أرنس رينان) يقف مندهشا أمامها .إذ يقول:(من أغرب

المدهشات أن تنبت تلك اللغة القوية وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري عند أمة من الرحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها)[1].

ويشير المشتشرق الأمريكي(وليم ورل) إلى أن اللغة العربية تتميز بالمرونة مما يجعلها قادرة على التكيف مع مقتضيات العصر.[2]

تنفرد اللغة العربية زيادة على هذه الخصائص بنغم مفرداتها وألفاظها وجرس حروفها وأصواتها،(وقد استفادت اللغة العربية من اتساع المدرج الصوتي فيها بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالظاء والطاء والعين والغين والحاء والقاف.هذه الميزة جعلت اللغة العربية تستغني عن تمثيل الحرف الواحد بحرفين متلاصقين ، فحرف(الثاء) لا يعرفه الفرنسيون في أبجديتهم اللاتينية وكذلك لا تعرفه اللغة الفرنسية وتؤديه الانجليزية بحرفين، كما أن اللغة العربية تمتاز بتوزعها في مدرجها الصوتي توزيعا متناسبا عادلا يؤدي غرض تحقيق الانسجام والاعتدال بين الأصوات[3] .

لقد حرص علماء اللغة العرب على استخراج القواعد الصوتية في تأليف الألفاظ من الحروف وذلك كتجنبهم جمع بعض الحروف المتنافرة مع بعضها البعض، وبهذا المعني كانت اللغة العربية الأقدر على التعبير لما لنظامها اللساني من مرونة وقدرة

[1] إبراهيم شومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار كنوز للمعرفية العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص56.

[2] ينظر: عبد القادر هني، نظرية الإبداع في النقد العربي القديم، دار المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999، ص245 وما بعدها.

[3] كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، ص88-89.

على التشكيل.وهو ما جعل هذا النظام اللساني قابلا للمد والرجع والاستدارة والتزوية والتشابك والتداخل والتراكيب على تنوع أساليب الخطوط العربية[1].

ومن أجل ذلك كان نظام الأبجدية في تعليمية اللغة العربية أكثر أنظمة الكتابة تطورا وسهولة.(وتقوم هذه الطريقة في الكتابة على تصوير أصوات اللغة المنطوقة تصويرا حسيا بواسطة الحروف أو الرموز المكتوبة التي ترى بصريا وتتجلى سهولة النظام الأبجدي تجليا واضحا في الكتابة العربية من حيث أن الحرف الواحد ينطق بطريقة واحدة،(وعليه فإن الكتابة العربية كتابة صوتية (فونولوجية) تقوم بوجه عام على التقابل بين الصوت اللغوي(الفونيم) والعلامة المكتوبة (الحرف أو الحركة)، فالحرف أو الحركة يمثل صوتا لغويا، وتمثل الحروف الأصوات الصائتة القصيرة ، فيما تتمثل الأصوات الصائتة الطويلة بثلاثة حروف أيضا:(ي، و، ا) يترتب عن ذلك أن الحرف الواحد يلفظ أثناء القراءة على وجه العوم بطريقة واحدة)[2].

غير أنه بالقدر الذي تنطوي عليه اللغة العربية من مرونة وسهولة في الأداء، فإن الكتابة تنطوي على عدد من المشكلات التي تعيق علمية التعلم السريع والسهل للكتابة والقراءة في آن معا، ومن بين هذه الصعوبات التي تشكو منها اللغة العربية ما يتصل بالحروف وما يتصل بالحركات.

1. الحروف:

[1] ينظر : فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية التشخيصية، دار النشر والتوزيع للجامعات، مصر، ط1، 1998، ص168.

[2] أسامة محمد البطاينة، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة دار المسيرة للنشر، عمان الأردن، ط1، 1998، ص168.

تحصل المشكلة الأولى المرتبطة بالحروف علاقة الحرف العربي بالتنقيط. فمن أصل 28.حرفا التي تتألف منها حروف الهجاء العربية يوجد15 شكلا متمايزا فقط، أما الحروف الباقية ، فيتم تشكيلها عن طريف إضافة بعض النقاط(نقطة واحة أو نقطتان أو ثلاث نقاط) التي نقطها فوق الحرف أو تحته ونشير أيضا إلى أن بعض أشكال الحروف لا يوجد إلا منقطا واحدا كالفاء والباء(ف–ب).

هنالك إذا بوجه عاما 15 حرفا منقطا من أصل مجموع حروف الهجاء العربية البالغ عددها 28حرفا.

وتظهر في الشكل الآتي:

أ		ع	غ
ب	ت ث ن ب	ف	ق
ح	ج خ	ك	
د	ذ	ل	
ر	ز	م	
س	ش	ه	
ص	ض	و	

ط	ظ		

تطرح مشكلة تعدد وجود النقاط فوق بعض الحروف بعض الصعوبات التعليمية المتعلقة برفع اليد والعودة إلى الخلف لوضع النقاط ويؤدي ذلك إلى البدء في انجاز الكتابة والتعرض إلى كثير من الالتباس مما يطلب جهدا ذهنيا وجسديا قد يكون متعبا للطفل في المرحلة الأولى من تعلم الكتابة. كما أن المشكلة الثانية المتعلقة بهذه الحروف تتعلق بفقدان الصلة بين بعض الحروف وبين تلك التي تتبعها في الجملة: فالحروف(أ .ذ –د–ر–ز–و)تتصل بالحروف التي تسبقها إلا أنها لا تتصل بالحروف التي تليها: ذهب–مطار–صورة. كما أن من هذه الصعوبات ما يتعلق بشكل الحرف.فالمعروف أن العديد من أشكال الحروف العربية يتخذ لنفسه أشكالا مختلفة تبعا لوقوعه منفصلا أو في ابتداء الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها.

ويترتب عن هذا التنوع في أشكال الحرف العدد من الأخطاء والكثير من الجهد في تدريب الطفل على التمييز.

2. الحركات:

تظهر مشكلة الكتابة العربية في كونها لا تقوم على وجود الحركات داخل بنية الكلمة، فالحركات تقع خارج صورة الحرف[1]:(الفتحة الضمة الكسرة). وإذا كان من اللازم تثبيت هذه الحركات في الكتابة كما هو الأمر في التشكيل التام للحروف

والكلمات، فإن ذلك يؤدي إلى إجهاد الطفل لما تبذله العين واليد في تآزرهما على معالجة الكتابة على النحو المطلوب، وهو ما قد يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء وربما النفور من التعلم.

إن هذه الصعوبة التي تظهرها الكتابة العربية ليست حكرا على لغتنا فجميع اللغات الإنسانية تنطوي على مواطن الضعف والتعقيد والصعوبة غير أن هذه الصعوبة تتضاعف إذا كان المعلم الذي يعهد له التعليم لا يرتقي إلى مكانة اللغة العربية وخصائصها، فقد قال الزيات(وقلة العلم بالفصحى لا يعود إلى مطلبها الصعب وضعف الرغبة في تعلمها، وإنما يعود إلى سوء الطريقة في تعليمها ، فلا المعلم صاد الجهاد فيما يعطي ولا المتعلم حسن الاستعداد لما يأخذ)[1] ، فالصعوبة إذا ليست ناتجة عن بنيتها وتعقيدها، وإنما هي ناتج عن الكسل والاتكال، فاللغة العربية تكتسب بالمنهج العلمي السليم الذي يعمق المهارت ويفتق الملكات ويحفز الرغبة في التحصيل والتعلم.

-عوامل وصعوبات مرتبطة بطريقة التدريس:

ترد الصعوبات التعلمية الموجودة عن كثير من التلاميذ في المدارس العربية بشكل عام إلى ضعف في طريقة التدريس ، ومن أبرز هذا الضعف.

- عدم عناية مدرس اللغة العربية ومدرس المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الفصحى.

[1] أحمد حسن الزيات، وحي الرسالة، مكتبة النهضة ، مصر، ط7، 1962، ص132.

- إن المنهج في اللغة العربية لا يتجاوب في الغالب مع روح العصر.
- الاهتمام بقواعد اللغة وبنياتها الصرفية دون الاهتمام بوظيفة اللغة واستعمالاتها
- الافتقار للنشاطات التي ترفد سبل تعلم اللغة
- افتقار للآليات المناسبة لتدريس مهارات اللغة العربية.

وقد أدى هذا الوضع التقليدي في تدريس اللغة العربية إلى الرتابة والملل وكبح فاعلية التلميذ وطاقاته بعدم مراعاة الجوانب السلوكية والإجرائية في رسم الغايات والأهداف، ومن جوانب الضعف أيضا عدم مراعاة جوانب الدافعية، فإما أن يكون المتعلم راغبا في التعلم مقبلا عليه، وإما أن يفقد ميله نحو الدراسة، فينعكس هذا سلبا على فهمه القرائي والكتابي، إضافة على عدم قدرة المعلم على التنويع في الخطط والنشاطات التي تسمح برفع الملل وجذب التلميذ نحو التعلم.وبهذا المعنى كان مفهوم المنهج يعني داخل الطريقة التقليدية في التدريس مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية يتم التركيز فيها على دور العلم، وقد وجهت لهذا المفهوم الضيق للمنهج كثير من الانتقادات منها:

- إهماله للجوانب الأخرى لنمو الفرد كالنمو الجسمي والنفسي والانفعالي والاجتماعي.
- إهماله توجيه السلوك، بمعنى أن المنهج الجيد يجب أن يوجه التلاميذ نحو جوانب السلوك المرغوبة وأن يتيح لهم من الخبرات ما يساعدهم على اكتساب أنواع معينة من السلوك.
- عدم اكتسابه التلاميذ المهارات الضرورية لمواجهة مواقف الحياة.

- فصله بين النظرية والتطبيق العملي.
- اهتمامه بالتلقين في نقل المعلومات والمعارف للتلاميذ.
- إهماله الفروق الفردية بين التلاميذ نتيجة إعطائهم مواد دراسية واحدة.
- اعتماد المعلم والكتاب المدرسي كمصدرين وحيدين للمعلومات).[1]

3- البيداغوجيا الفارقية وصعوبات الكتابة.

انتشر مصطلح البيداغوجيا الفارقية في سياق الوعي المعرفي المتزايد بالإشكالات التي ظلت تطرحها العملية التعليمية. وقد جاءت هذه البداغوجيا لتسد الخلل الذي أفرزته النظم التقليدية في التعليم والتي ظلت قائمة على وحدة المنهج والبرامج وأغفت من ثم الاحتياجات التي أخذ يطلبها التعلم مما أدى إلى ظهور مشكلات كثيرة مثل التسرب المدرسي والتخلف الدراسي وانتشار العواتق والصعوبات المتخلفة بين تلاميذ المدارس، زيادة على عجز هذه النظم التعليمة على مسايرة التطورات التي مست الحياة والمجتمع ، مما جعلها عاجزة عن إيجاد الحلول واقتراح المنهجيات الصحيحة التي تراعي هذا التحول وتجد المعالجة المناسبة لتحقيق حياة تعليمية ناجعة ومتوازنة.

ولهذه الأسباب انتشر مصطلح االبيداغوجيا الفارقية مع الفرنسي لويس لوقردند Louis Le Grant. السبعينيات من القرن الماضي[2].

[1] ينظر: عمرأ حمد همشري، مدخل إلى التربية، ص244.

[2] Marhic Philippe , L' enseignement individuelle, Une alternative de l échec scolaire, Paris, Harmattant, 2009.p.290.

وقد ظهرت هذه البيداغوجيا الجديدة ضمن سياق معرفي جديد عرف تنامي الدراسات التجريبية والعلمية والتي اتخذت من العملية التعليمية ميدانا خصبا لها، فاستعانت بالجهود المبذولة في حقول مختلفة كعلم النفس وعلم الأعصاب وعلم الاجتماع وغيرها وحاولت أن تستثمر محصول هذه العلوم في إيجاد الحلول العلمية المناسبة واقتراح المعالجات الناجعة لمختلف العوائق والصعوبات التي يواجها المتعلم.

3-1 مفهوم البداغوجيا الفارقية:

تعني البيداغوجيا الفارقية وجود متعلمين مختلفين في الاستعدادات والخبرات وفي مستوى الاستعدادات ودرجات الفهم داخل قسم واحد أو فصل واحد، وهي جاءت بهذا المفهوم لتجد الحلول للفروق الفردية الكثيرة والمتنوعة بكل أبعادها النفسية والاجتماعية والمعرفية والتعليمية. وبهذا يعرف (لويس لوقراند) هذه البيداغوجيا الفارقية بأنها صيغة تربوية تستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية قصد إعانة التلاميذ المختلفين في القدرات والسلوك والمنتميين إلى فصل واحد من فصول الدراسة بطرائق مختلفة لتحقيق الأهداف نفسها[1]، أي إنها تعاين هذه الاختلافات بصعوباتها لتحقق هدفا تعليميا مشتركا للتلاميذ.وهي بهذا المعنى تسعى إلى إرساء سيرورات فارقية لاكتساب المعارف والدرايات، تحترم هويات التلاميذ ولا تجانسهم، وتتوخى كهدف اكتسابهم جميعا للأدوات اللسانيات والمفاهيمية التي تتيح فهم وبناء العالم)[2]،فهي إذا

[1] ينظر: أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006 ، ص54.

[2] ينظر: عبد الكريم غريب، البيداغوجيا الفارقية، سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2011، ص60.

تعتد مسالك متنوعة للوصول إلى هدف واحد سيكون له الأثر على التلميذ في المستقبل من أجل بناء المجتمع المتفتح الذي يحترم الاختلاف والخصوصية.

تضع البيداغوجيا الفارقية الفروقات الفردية في صلب اهتماماتها التعليمية والمعرفية، وهذه الفروقات متعددة المصادر، فمنها ما يرجع إلى أنماط وطرق الاكتساب، ومنها ما يرجع إلى أعطال ذات أبعاد نفسية واجتماعية وعضوية بيولوجية، فالمتعلمون بهذا المعنى مختلفون داخل القسم الواحد المشترك من حيث الاستعدادات والقبول والذكاء والتكيف، لهذا السب كانت الفلسفة التعليمية التي تحكم هذه البيداغوجيا تقوم على خاصية التنويع في المنهج والطرق والمقاربات، أي تنويع للآليات والمقررات لتصبح قادرة على مسايرة الفروقات الفردية بين التلاميذ ومواجهة الصعوبات التي يجدها التلميذ في اكتساب الخبرة وتطوير كفاءاتهم ومهاراتهم التعليمية، وهكذا حرصت هذه البيداغوجيا على تدريب المتعلم على التعلم الذاتي والاعتماد على نفسه في إيجاد الحلول للوضعيات التعليمية الصعبة التي يواجهها، وهو ما يعني أن البيداغوجيا الفارقية تجد نفسها صالحة لمواجهة إشكاليات التعلم في المرحلة الابتدائية بوصفها مرحلة حساسة وفاعلية في مسيرة التعلم عن الطفل[1]، وهي المرحلة التي تفرز كثيرا من المشكلات والصعوبات لحداثة الطفل بالتعلم وبداية تكون الملكات الذهنية والمعرفية لديه، وهو بذلك يحتاج إلى المتابعة والرعاية ليجد طريقة الصحيح وتكيفه السليم مع ما يعطى له من مهارات ومعارف.

[1] Voir :Perzemych, Pédagogie différenciée, Hachette, éducation, Paris, 2001, p.124.

تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى ربط محتويات التعليم ومناهجه بحاجيات المتعلمين النفسية والثقافية والاجتماعية حتى تكون ملائمة لمولاتهم ورغباتهم وتستجيب لمستوى الصعوبات الموجودة لديهم، وهذه البيداغوجيا لا تستطيع تحديد هذا الإطار إلا بعد استعمال أساليب التشخيص والتقويم والقياس لمواجهة ظاهرة الفروقات لفردية ومعالجة صعوباتها، وبهذا المعنى تنجز هذه البيداغوجيا معرفة واسعة بمواطن القوة والضعف وتقوم بتشخيصها وإيجاد الحلول والأوضاع المناسبة لها.

3-2 المعلم في وضعية البيداغوجيا الفارقية.

يزود المعلم بالكفاءة التي تضمن له المرونة في التصرف وتنويع لاستراتجيات التعليمية حتى تستجيب لميولات لتلاميذ وقدراتهم واستعداداهم النفسية والذهنية المختلفة، أي أنه يكون بحكم خبرته وتحكمه في مهامه قادرا على إحداث التعديلات الضرورية في المنهج والمواقف التعليمية ، بما يضمن للعملية التعليمية الناجعة والمفيدة، أي أنها تلبي الغرض في الاستجابة لاحتياجات التلاميذ المعرفية والمهارية والوجدانية ، لاسيما في تكوين شخصية المتعلم في اتخاذ قراراته المناسبة والتفاعل ايجابيا مع الأخريين)[1].

وبهذا لم يعد المعلم في البيداغوجيا الفارقية ينظر له على أنه محور العملية التعليمية فقط، ولكنه أيضا منظم للمواقف التعليمية وفاعل في اختيار الوسائل التعليمية التي تتوافق مع احتياجات المتعلمين، ذلك أن ممارسة البيداغوجيا الفارفية

[1] ينظر، عبد الكريم غريب، البيداغوجيا الفارقية، سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة، ص65 وما بعدها.

تعني تكيف البرنامج التعليمي بحيث يستجيب لمتطلبات الموقف التعليمي، الأمر الذي يفرض على المعلم فهما واسعا بالوضع العام لمتعلميه فيشخص ويقوم ويعدل حتى يستطيع تحقيق أهدافه التعليمية بتحكم وكفاءة.

يعتمد التدريس الفارقي على ايجابية المعلم في التعامل مع جميع العناصر التي تدخل في عملية التعلم بدءا من معرفة ميولات التلميذ وفروقاتهم الفردية واستعداداهم المختلفة إلى التخطيط العلمي المحكم لأهدافه المنشودة، وهو مطالب لتحقيق أهدافه باستعمال السبل والوسائل العلمية التي تجعله قادرا على تنويع خططه وفق معايير التقويم ونتائجه. ولعل الملاحظة هي الأداة المثلى عند المعلم لقياس درجة الاستعداد ورصد الاختلافات بين التلاميذ في علاقتهم بالأنشطة التعليمية، فباستطاعة المعلم اختيار الخطوات المناسبة انطلاقا من ملاحظاته، فعبر هذه الملاحظات التي يدونها المعلم يستطيع حصر الاستراتجيات المناسبة التي تفي بحاجات التلاميذ التعليمية[1]، وهو يسترشد في ذلك بالمؤشرات والمعايير التي تقيم الطفل في ادعاءاته ومهاراته المعرفية، وقد يكون من مهام المعلم عبر هذه الملاحظة ما يأتي:

- رصد احتياجات التلاميذ من التدريب
- تحديد مواطن الضعف والقوة.
- تمييز ذوي التحصيل المتفوق عن ذوي التحصيل المتدني)[2].
- رصد نوعية استجاباتهم للنشاط المقدم لهم.

[1] جان فياض، الصعوبات التعليمية والاضطرابات النفسية، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، بيروت، 2006، ص25.
[2] المرجع نفسه، ص36.

ومن الجدير بالقول في هذا السياق أن المعلم لم يعد ضمن فلسفة التربية الحديثة ناقلا للمعلومات فقط، وإنما صار مخططا للعملية التعلمية ومنفذا لها ، ولما كان علم التربية والتعليم اليوم عالما يمتاز بالتعقيد والتغير السريع والمستمر تحتم البحث عن نوع جديد من المعلمين القادرين على فهم المتغيرات والاستجابة لتحدياتها، مما يؤكد أهمية اختيار المعلم الكفؤ والفعال أينما كان موقعه أو أي مرحلة تعليمية يعمل فيها، لذا أولت الدراسات المرتبطة بالتعلم والتعليم أهمية بالغة لنوعية المعلم وحثت على المكانة الاجتماعية التي يجب أن ينالها حتى يستطيع تأدية مهامه على أحسن وجه.

4- التعليم العلاجي وتشخيص صعوبات الكتابة:

يشترط في تشخيص صعوبات الكتابة أن تكون العملية دقيقة وملمة بكل أبعاد الصعوبات الحسية الحركية والمعرفية واللسانية والنفسية والاجتماعية،ذلك أن هذه العملية توفر إمكانية التدخل العلاجي المناسب وتسمح بإعداد البرامج التدريسية الضرورة لنمو المهارات عن الطفل، ولما كان الطفل يعيش المرحلتين: مرحلة ما قبل الكتابة ومرحلة الكتابة، فإن التشخيص المبكر الذي يستهدف الكشف عن عوامل الصعوبات في الكتابة ومسبباتها سيحقق حتما فائدته ونجاعته، لذلك كان من الضروري البدء بتشخيص العناصر المرتبط بجسد الطفل وعضلاته ومهاراته الحسية الحركية وقواه العقلية والذهنية وعلاقاته مع الوسط الذي يعيش فيه ويتفاعل معه وتحديد درجة صلته بالكتابة، وفي هذا الإطار يشير(ويل أمندسون) بأنه يمكن

التحقق من ملاءمة نمو مهارات ما قيل الكتابة عند الطفل إذا استطاع أن ينسخ الأشكال الهندسية التسعة المحددة للاستعداد اللغوي للكتابة اليدوية، وهي الخط الرأسي، والخط الأفقي، والدائرة، والخطان المتقاطعان والخط المائل يمينا والخط المائل يسارا والمربع وعلامة الضرب أو المثلث وهذه يصل فيها الطفل إلى التمكن عند لعمر للزمني خمس سنوات وثلاثة أشهر في المدى المتوسط.

وتظهر التجارب التربوية أن من العوامل التي كانت تزيد من تفاقم هذه الصعوبات عند الأطفال، أن المعلمين لم يكونوا في الغالب ينتبهون إلى المسببات العميقة التي تجعل التلميذ عاجزا عن الأداء الصحيح، وكثيرا ما كانوا يردون ذلك إلى الكسل والإهمال لافتقارهم إلى القاعدة التكوينية والمتخصصة في هذا المجال، مما كان يجعل هذه الصعوبات ذات أثر خطير على المستقبل المعرفي والتعليمي للتلميذ، فالآثار النفسية التي تنتج عن هذه الصعوبة مؤثرة في تكوين شخصية الطفل، فبعد أن يبني تقدير الطفل لذاته يتندى مستوى الدافعية لديه ويصبح عاجزا تماما عن مسايرة إيقاع العملية التعليمية وسيرورتها، لذا يؤكد المربون أنه في غياب تدخل علاجي سريع ومبكر يتفاقم الوضع النفسي عن التلميذ ويصبح أكثر سلبية وحدة.[1]

وقد يكون من المفيد أن يخضع إطار التعديل في المنهج إلى رؤية واعية ومستفيضة باحتياجات الأطفال حتى يحقق نجاعته، وهي عملية تتطلب من المعلم إحاطة بالمهارات التي لم يحققها التلاميذ، ويظهر فيها جوانب العجز والضعف، ثم

[1] ينظر : تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة،دار المسيرة عمان، الأردن، ط1، 2003، ص65.

يخطط للتعديلات والحلول التي يراها أكثر فاعلية في تحقيق غرضها، ويكون بالتالي أمام إجراءات كثيرة تشمل المواد والمواقف والوسائل والأوضاع، ذلك أن التشخيص الحقيقي موكول فقط للمعلم الذي يمضى مع تلاميذه مدة طويلة في التواصل والملاحظة، وهو من ثم مؤهل لمرافقة العملية الدقيقة للتشخيص، وحتى يكون هذا التشخيص فعالا، فإن بعض المختصين في هذا المجال يرون أن هنالك ثلاثة مستويات للتشخيص:

1. **مستوى التشخيص المسحي**: ويشير إلى عملية غربلة يقوم بها المعلم ذاته بهدف التعرف على التلاميذ ذوي الصعوبات ويستعمل فيه الاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات العقلية، ويعين من ثم الذين يحتاجون إلى مستويات أدق من التشخيص.
2. **مستوى التشخيص المحدد**: و يهدف هذا النوع من التشخيص إلى التعرف على الفروق الفردية التي تسبب الضعف التحصيلي عن بعض التلاميذ بحيث يجب تحديد استجابات المتعلم بشكل دقيق للوقوف على المعوقات التي تحول دون قدرته على انجاز الأهداف، ويطبق هذا التشخيص على نحو فرديي ويقوم به المعلم أو المرشد النفسي أو المختص في علم النفس التربوي في المؤسسة.
3. **مستوى التشخيص المركز**: وفي هذا المستوى يتم التعرف على التلاميذ الأكثر تخلفا في قواهم العقلية والمعرفية ويقوم عادة علم النفس المرضي أو

المعالج النفسي بالاختبارات للوقوف على أسباب التخلف ومظاهره وطرق علاجه.)[1].

تتطلب عملية تشخيص صعوبة الكتابة تدريب جوانب القوة والضعف عن التلاميذ وإدراك كل العوامل التي تحيط به من إهمال عاطفي واجتماعي، أي تحقيق تشخيص العائق والمشكلة وتحديد ما يحيط بها، وتتطلب هذه العملية تقويما مركزا يستوفي جميع المكونات والمحددات. إن هدف التشخيص هو معرفة السياق التعليمي للتلميذ بكل عوامله التي تعيق التلميذ في أدائه، ومن ثم يسهل هذا التشخيص في تحديد المعالجة المناسبة التي تحدث التغيير عند الطفل وتعزز قواه الذهنية والوجدانية للاندماج ايجابيا في سيرورة التعلم.

5- معالجة الكتابة.

المعالجة لغة تعني مداواة مريضا و جريحا، وتشير في معناها البيداغوجي إلى تدارك النقص والضعف الملاحظ على المتعلم بعد التقييم والتشخيص، وهي مجموع العمليات التي تسمح بتذليل الصعوبات التي يواجهها المتعلم وتؤدي به إلى الفشل والإخفاق.

إن المعالجة لا تعني اختيار منهج مستقل موجه لذوي صعوبات الكتابة، وإنما تعني تكييف المنهج من قبل المعالم بحيث يستجيب للتلاميذ على اختلاف فروقاتهم الفردية واستعداداتهم الذهنية والنفسية وقدراتهم في تعلم الكتابة وتسمح لهم من جهة

[1] ينظر تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ص67.

أخرى بتجاوز مشكلاتهم والاندماج في المسار التعليمي السليم .وهي تعني بهذا المفهوم مجموعة الإجراءات المناسبة التي تتطلب من مؤشرات تشخيصية من اجل تصحيح الثغرات واستدراك النقائص.

وتقع نجاعة المعالجة على كفاءة المعلم وفاعليته في تحقيق الجودة في العملية التعلمية التي تراعي خصوصيات المتعلم النفسية والسلوكية والوجدانية والإدراكية وتقويم مشكلاته ومهاراته المختلفة. إن المعلم قد يعجز في معالجة الصعوبات التي تعترض تلاميذه في القسم ما لم يكن ملما بكل الشروط الضرورية للنهوض بمهمته التعليمية على أحسن وجه، وهي مهمة تجعله يلعب دورا رئسا في تلقين المعارف وتطوير القدرات الفكرية للمتعلم، فهو من أجل إيجاد الآليات العلاجية المناسبة للصعوبات التي تواجه التلميذ في المرحلة التعليمية المبكرة من التعليم الابتدائي عليه أن يتبنى الاستراتجيات التدريسية المناسبة، فإذا كانت الصعوبات في الكتابة ناتجة عن الطفل في عجزه عن امتلاك المهارات الأساسية للكتابة، فإن المعلم يجب أن يكون على وعي تام بمستلزماتها .

وفي هذه الحالة يجب أن يكون المعلم مدركا لخصائص النمو الجسدي والعقلي عند تلاميذه، ذلك أن الكتابة فعل عقلي وجسدي في أن واحد.ومن هنا تقتضي المعالجة الناجعة في هذه الوضعية تدريب الطفل على تنمية قدراته الجسدية والحركية اللازمة لاكتساب مهارات الكتابة، ذلك أن أغلب الصعوبات التي يواجها الطفل في تعلم مهارات الكتابة تأتي من كون أن الكتابة هي عملية معقدة تستدعي عناصر

كثيرة وتتطلب كثيرا من القدرات في فهم رموزها والاحتفاظ بها وإعادة نسخها، وهنا تكون القدرات الحركية عن الطفل سندا رئيسا لتفكيره، لذا كانت المعالجة تتطلب من المعلم الحرص على تكثيف التدريبات الإدراكية والحركية عند التلاميذ، فقد أثبتت الدراسات أن تنمية القدرات الحركية تؤدى إلى المرونة في الاكتساب، كما أن القدرة على الكلام عند الطفل ترتبط ارتباطا وثيقا بالحركة[1]، فالنمو الحركي المتوازن عند الطفل يكون مقدمة ضرورية لاكتساب المعارف وتطوير المهارات الذهنية والمعرفية، والمقصود بالحركة هنا هي النشاط الجسدي الايجابي والهادف بوصفه نشاطا ملازما لعملية الكتابة التي تستلزم عند الطفل تنمية لقواه الحركية ونشاطاته الجسدية والذهنية في اللعب والتجريب والاكتشاف)[2]، وهي كلها نشاطات تنمي لدى الطفل التطور السريع لحسه الحركي وقواه العصبية بما يسمح له بالاندماج الايجابي في اكتساب المهارات.فالمرونة الحركية للجسم تمنح الطفل تحقيق التناسق الحركي وإتقان أدائه الحركي على نحو يزيده الثقة بالنفس في انجاز الأنشطة المرتبطة بمهارات الكتابة، فالمعالجة التي تبني بهذا الوعي تمكن الطفل من تجاوز صعوباته وتسمح له باكتساب الدقة والتنظيم ومعرفة الاتجاهات والمسافات كما تسمح له بالاكتساب الجيد للحروف والكلمات وإتقان الخط والتميز بين التكوينات والأشكال.

وإذا كانت مهارة الكتابة هي أكثر المهارات التعليمية صعوبة لأنها تقع عند التلميذ في مواجهة مخزونه الشفهي الذي اكتسبه في الوسط الاجتماعي، فإنه مطلوب

[1] ينظر:سوسن شاكر مجيد، التهيؤ القرائي للأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع- عمان الأردن،ط1، 2001، ص123.

[2] ينظر: فاطمة عوض صابر، التربية الحركية وتطبيقاتها، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية مصر ، ط1، 2006، ص164.

من المعلم أن يسخر مكتسباته المعرفية والثقافية والاجتماعية من أجل مرافقة التلميذ حتى يتجاوز عطل الصعوبة وتعقيداتها، وهكذا يجب على المعلم أن يدرب تلميذه على الاعتماد على ذاته ويعزز لديه رغبة التعلم واكتساب فاعلية النشاط وقوة الثقة في النفس، ذلك أن المعرفة التي يتمكن التلميذ في اكتسابها بنفسه تكون أكثرا ثباتا ورسوخا.

يطلب النمو المعرفي عند الطفل سلامة الوظائف الإدراكية وتكاملها الوظيفي، لذا كان الأطفال الذي يعانون من صعوبات في التعلم يتميزون يبطئ في النظم الإدراكية)[1]، لاسيما إذا عرفنا أن عملية الكتابة تستدعي تآزرا لعدة حواس، لحاسة اللمس والإدراك الحركي وحاسة البصر والتعرف على الأشكال والمسافات، فالنمو الحسي الحركي بهذا المعنى هو أساس كل تعلم.

وأخذا بهذه الشروط،تنشغل برامج علاج وتحسين صعوبات الكتابة عند الأطفال حديثي العهد بالكتابة بتعديل وتقوية المهارات الحركية البصرية وتنشيط الذاكرة البصرية التي تسمح للطفل بامتلاك الأداة الجيدة على رسم الكلمات والحروف، وفي هذا الصدد يذكر يشير فتحي الزيات إلى أن أكثر الاستراتجيات شيوعا واستعمالا لصعوبات الكتابة تظهر في ثلاثة محاور:

[1] ينظر : نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله وسمير شقير، بطء التعليم وصعوباته، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،ط1، 2010، ص201.

المحور الأول المواءمة أو التكيف: ويرتكز على تخفيض أثر الكتابة على التعلم المعرفي

المحور الثاني: التعدي والتغيير: ويعتمد على الواجبات والتوقعات المتعلقة بحاجات المتعلم الفردية.

المحور الثالث: العلاج ويشمل التدريبات والممارسات التي تسهم في تحسين الكتابة

وتتضمن المعالجة الناجعة تدريب الطفل على الوضعية المريحة والمناسبة للكتابة وتفعيل نشاط الذهن والذاكرة في التدريب على اكتساب الآليات الضرورية لتعلم الحروف ورسمها حتى يكتسب القدرة على رسم الكلمات على نحو صحيح. وهنا يشير فتحي الزيات إلى عدد من الاستراتجيات التي يراها مناسبة لعلاج صعوبات الكتابة ومنها:

- أنشطة السبورة الطباشرية: حيث تمكن الطفل من تحريك وتدريب عضلات الأكتاف والذراعيين واليدين والأصابع.
- توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة مثل الألوان والصلصال.
- جلسة الطفل أو وضعيته: وفيها يجب أن تكون جلسة الطفل مريحة من حيث وضع كل من الكرسي والمنضدة ومدى ملامتها للعمر الزمني.
- طريقة مسك القلم: فالطريقة الصحيحة لمسك القلم .
- استخدام قوالب أو حروف بلاستيكية، ويمكن عمل قوالب تحتوي على مجسمات للحروف والأرقام والأشكال، ويطلب من الطفل أن يجسمها بأصبعه.

- تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب
- الانتقال إلى الكلمات ثم الجمل بعد أن يستوفي الطفل تعلمه للحروف.[1]

وتقضي المعالجة التمييز بين التلاميذ ذوي التحصيل المدرسي الذي يرجع إلى المدخلان التدريسية أو عدم ملاءمتها وبين التلاميذ الذي يحتاجون لأنماط تدريسية مكثفة وملائمة وكافية، تستدعي الإجراءات العلمية التي تسمح للتلميذ بتدارك أوضاعه والاندماج في المسار الطبيعي للمتعلم، وفي الحالتين، لابد أن تتسم العملية التعليمية بالمرونة والسلاسة في مواجهة المواقف المتعددة والأوضاع المختلفة للمتعلم[2]، حتى تمكنه من إعادة التحكم في عملية التعلم والاستثمار الجيد لإمكانياته الجسمية والنفسية والعقلية، ولا يكون لذلك نجاعته إلا باستخدام الطرق المرنة القابلة للتكيف مع الأوضاع التعليمية المختلفة للمتعلمين ، فيصل بهم إلى المعالجة السليمة ويتيح لهم فرصا متكافئة لاكتساب المهارات والمفاهيم.

وضمن هذا السياق ترى بشرى إسماعيل أن هناك أربعة محاور يجب مراعاتها عند محاولة دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي أبعاد يجب تطبيقها ضمن المنهج كله داخل الصف، وتشمل هذه المحاول ما يأتي:

1. ممارسة ملائمة على نحو تطوري.

[1] فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم: الاستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي. دار النشر للجامعات ، القاهرة، ط1، 2006 ، ص68.

[2] ينظر: ماجدة مصطفى السيد وآخرون، تنويع التدريس في الفصل ودليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في المدارس في الوطن العربي، مكتبة اليونسكو، الإقليمية للتربية، بيروت، 2008، ص25.

2. التعديل والتكييف.

3. المدخل المعتمد على الأنشطة.

4. التعليمات الواضحة الموجه للطفل.

ففي المحور الأول لابد أن يطور المنهج بما يتلاءم مع اهتمامات التلاميذ ومعرفة المعلم لمراحل التطور النمائي.وفي محور التعديل والتكييف، يشترط أن يتكيف المنهاج مع الأنشطة لزيادة مشاركة الطفل ودمجه على نحو ايجابي في العملية التعلمية، كما يرتكز التدخل المركز على الأنشطة على التأكيد على مواءمة الأنشطة وفاعليتها، وهي أنشطة تتمثل في:

- التأكيد على الأنشطة الموجهة من قبل الطفل لتشجيع الدافعية والاهتمامات والأفعال.
- دعم جهود الطفل للمبادرة بالأنشطة.
- الاشتغال على فرص للطفل تساعده على الوصول إلى الأهداف الفردية.
- تعزيز اهتمام الطفل من خلال تخطيط المعلم ومبادرة الطفل.
- تعزيز اكتساب المهارة من خلال السوابق من النتائج.
- المساعدة على تطوير المهارات المطلوبة.
- وأما المحور الرابع فانه يتمثل في استخدام استراتجيات تعليمية تهدف لمساعدة الطفل على تحويل فرص التعلم إلى تفاعلات تعليمية ناجحة[1]

[1] ينظر : شذى إسماعيل، أي تعديل في المنهج الدراسي، مجلة قطر الندى، ص2008.

إن التدخل العلاجي لصعوبة تعلم الكتابة يبنى بهذا المعنى على الوقاية والمعالجة والتكيف إذ أن كثيرا من صعوبات الكتابة يمكن تجنبها من خلال التدريب المبكر، فيجب أن يبدأ التدريب على اكتساب مهارة الكتابة في البيت والروضة فاكتساب التقنيات والتكرار تعتبر عناصر مهمة في العلاج.لذا كان المفيد عند المشتغلين في حقل اللسانيات وعلوم التربية أن تتضمن التدريبات التأهيلية الخاصة بالمعالجة على النشاطات الآتية:

- تدريب الطفل على إخضاع الأشياء إلى التنظيم والترتيب.
- تمكينه من الوعي بجسده عبر الاشتغال على الحركات الجسدية
- تدريبه على التحكم في حركة يده ونقلها في جميع الاتجاهات
- تدريبه على الاستعمال الجيد للورقة والسطر أثناء الكتابة.
- تدريبه على تنمية المهارات الحركية الدقيقة كمهارة اليد والذراع والأصابع.

وإذا كان اللعب في هذا السياق نشاطا ملازما للطفل، وهو الذي يسمح له في وقت مبكر من تنمية شخصيته، فإنه يعد في تربية الطفل عاملا رئيسيا لتحقيق ذاته واكتساب التجربة في التعلم الاجتماعي،(ولأجل ذلك انتبهت أهم الدراسات التربوية والسيكلوجية الحديثة إلى أهمية اللعب ودوره الحاسم في تشكيل شخصية الطفل فاللعب بهذا المعنى(يشكل موقفا بيداغوجيا تنشيطيا يحفز القدرات المعرفية للطفل ويعمل على تسهيل اكتساب مجموعة من المهارات المتنوعة وتنمية الجوانب

التخييلية والتواصلية والإبداعية لديه)[1]، واعتبارا لهذه القيم للعب عن الطفل لا يجب أن تغفل معالجة الصعوبات التعليمية الوظيفة البالغة للعب في المعالجة، فكثيرا من العوائق والصعوبات يمكن معالجتها باللعب الموجه الذي يستهدف تصحيح الجوانب المختلة أو الضعيفة عن الطفل.

6- اللسانيات التطبيقية ومعالجة الأخطاء

لقد أنجزت اللسانيات التطبيقية عددا من المراجعات اللغوية التي سمحت بالتركيز على مبادئ أساسية في تعلم اللغة وتعليمها ، ومنها:

-**مبدأ المعنى**، فالمتعلمون يستجيبون لوظيفة اللغة الاتصالية ودلالتها أكثر من الاستجابة للقواعد النحوية والصرفية للغة.

-**مبدأ الذاتية** أن المتعلم لا يكتسب اللغة إلا داخل الحدث الكلامي للغة، أي ضمن الحوار القائم بينه وبين اللغة عبر الاستعمال والاستخدام.

-**مبدأ التمحور حول المتعلم**، ويعنى الاستجابة لحاجة المتعلمين وميولاتهم وتقديم المعرفة اللغوية المأخوذة من بيئتهم القريبة.

[1] عبد الكامل أوزال، نشاط اللعب في التربية ما قبل المدرسة، مجلة علوم التربية، المعرب العدد التاسع والخمسون، أبريل2014.ص94.

دأ الاكتشاف والتفكير، إن اللغة في هذا المعنى لا تكتسب جاهزة ، وإنما هي تبنى داخل العلاقة بين اللغة والمتعلم، فالمتعلم هو الذي يسهم في تشكيل مكتسباته المعرفية.

وتشكل هذه المبادئ ركنا أساسيا في تحقيق الأهداف العامة من تعليم اللغة العربية، وهي أهداف يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- أن يكتسب التلميذ رصيدا لغويا يمكنه من استعمال اللغة والتواصل .
- أن يكتسب قدرة لغوية تمكنه من التعبير.
- أن يكتسب القدرة على الكتابة على نحو سليم.
- أن يتم التركيز على تعليم المهارات وتزويد المتعلمين بسبل التفكير وحل المشكلات.
- أن يكون النص هو محور معالجة اللغة واكتساب مهاراتها.
- أن يتم التركيز على تعليم اللغة واستعمال اللغة نطقا وكتابة.

وتأسيسا على ذلك يعد الخطأ في الفلسفة التعليمية الحديثة لحظة هامة تدخل في البناء المعرفي للتلميذ، وهو لذلك يفرض على المعلم أن يتعامل ايجابيا مع أخطاء تلاميذه باعتبارها دليلا على وجود صعوبة ما يجب معالجتها، إن الخطأ بهذا المعنى معرفة غير مكتملة ومرحلة من مراحل سيرورة التعلم وحل مشكلاته،(فإذا كان مفهوم الخطأ في التربية التقليدية مرتبطا بالذنب مع كل المعاني والدلالات السلبية التي يحملها، فإنه مفهومه الراهن يجعل المعلم يعترف بإمكان وقوع التلاميذ في الخطأ خلال

عملية التعلم. والواقع .إن الخطأ لم يعد مظهرا من مظاهر الجهل الذي ينبغي تجاهله أو تصحيحه بكيفية مباشرة، بقدر ما يشكل نوعا من المعرفة الغير المناسبة يتوجب أن تبنى عليها المعرفة الصحيحة)[1]، إن الخطأ يملك إذا قيمة تشخيصية يستطيع المعلم أن يبني عليها طريقة أو طرقا للمعالجة، ذلك أن الأخطاء لا يمكن تجنبها في العملية التعليمية.

إن استفادة اللسانيات التطبيقية من رصيد المعارف العلمية المختلفة سمح لها بامتلاك العدة على مواجهة العلاقة المعقدة بين الإنسان واللغة، فهذا الوعي بالمشكلات اللغوية وسياقاتها هو ما سمح بتقويم العملية التعليمية، وهو تقويم يفرض على المعلم أن يكون مؤهلا تأهيلا لسانيا كاملا حتى يسهم في انجاز الفعل التعليمي الذي يتطلب مرافقة جيدة للتلميذ في تجاوز صعوباته ومشكلاته فلكي نضمن للطفل حقه في التطور بصرف النظر عن منشئه ينبغي للمدرسة إيجاد العلاج اللازم للتقصير الأولي.[2]،كمن تدرس اللسانيات الأخطاء في ضوء الاتجاهات النفسية والاجتماعية وتقوم بتحديد الآليات لتشخيصها وتحديد والكشف عن مصادرها وعواملها ثم ترسي الإطار والأرضية المناسبة لمعالجتها. إن الحرص على الاستفادة من الانجازات التطبيقية للسانيات سمع بتحديد المنهجيات الموائمة التي تمكن التلميذ من اكتساب الكتابة وفق قوانينها وقواعدها الخاصة، كما سمحت بوضع الآليات التي تضمن تحقيق التآزر بين

القراءة والكتابة أو بين مختلف المهارات المختلفة.

[1] أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، ص72.

[2] شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية ، تر قاسم مقداد ووحمد رياض المصري، ص90.

خاتمة

خاتمة

شهد الربع الأخير من القرن الماضي تطورات معرفية هائلة وجدت طريقها إلى التعليم والتعلم من أجل النهوض بالأداء التعليمي والرفع من وظيفته حتى يكون في مستوى التحديات التي تفرضها الحياة المعاصرة، وقد أفضت هذه التحديات إلى تغيير جوانب أساسية في الطرق التعليمية التقليدية حيث فرضت على المتعلم أن يكون مسايرا ومواكبا لمستجدات العصر ومعارفه المتنامية.

وإذا كانت هذه التحديات تنسحب على المعارف الإنسانية المختلفة ومواد الدراسة بفروعها المتعددة، فإن اللغة العربية تمثل أولوية تعليمية يجب العناية بها وترقيتها حتى تكون في مصاف اللغات الإنسانية الأكثر تطورا وإبداعا، وهذا عبر تسخير الجهود وتوفير الإمكانيات اللازمة، فأهمية اللغة لا تقتصر على تعلمها فقط وإنما تتعدى ذلك إلى الدور الذي تقوم به في اكتساب العلوم والمعارف المختلفة.

ومن هنا تأتي أهمية الكتابة من كونها وسيلة لاكتساب المعرفة وإنتاجها في الوقت نفسه، فإذا كانت القراءة مفتاح العلم ، فإن الكتابة هي العلم ذاته، وعلى هذا الأساس كان ضروريا استهداف الكتابة بالجهد المعرفي الذي يسمح للمتعلم من أن يتمكن من مهارة الكتابة ويستعملها بالصورة الايجابية التي ترتقي بإبداعه وقيمه. وإن هذا الجهد لا يتأتى له النجاح إلا إذا حققت طرق التدريس رؤية جديدة تجدد طرائق تعلم الكتابة واكتسابها وطرق تقويمها، بما يسمح بتعزيز دورها وأهميتها في عمليات التعلم.

ولما كانت الكتابة مهارة على جانب كبير من الصعوبة والتعقيد وجب ضرورة التكفل بها بتوفير الإمكانيات اللازمة لها وتحقيق الوعي بأهميتها، وهو وعي يجب أن يصل بشكل مباشر بمعرفة الشروط التي يتطلبها تعلم اللغة، وخاصة في المرحلة الأولى من التعليم التي تحتاج إلى تعزيز القدرات وتنمية الاستعدادات ومعالجة العواتق والصعوبات.

لقد أثبتت المحاولات التي استهدفت طرق ومناهج تعلم اللغة العربية أن تعليم الكتابة لا يتم في معزل عن المهارات المصاحبة الأخرى، فتعلم الكتابة يتشكل وينتج في علاقات مع مهارة الاستماع والقراءة والخط ومهارة الرسم ونشاطات أخرى رافدة ، تسمح للطفل بأن يجد الآليات المتضامنة التي تمده بالطريقة الأكثر سهولة ونجاعة ومرونة في اكتساب اللغة والكتابة، كما أفضت الطرق التعليمية الجديدة إلى وضع المتعلم في بؤرة الاهتمام الذي يبنى عليه التعلم،فكانت الاستعدادات والميولات والقدرات النفسية والمعرفية هي التي تحدد طبيعة المنهج وتدير عملية التعلم، مما فرض مداخل الجديدة للمرافقة والمعالجة تسخر جميع الإمكانيات لتحقيق السيرورة التعليمية الناجعة التي تجعل المتعلم في مستوى رهانات العصر.

لقد حملت هذه التوجهات التعليمية والتربوية الجديدة وعيا متناميا بمواجه الصعوبات التعليمية وتوفير الشروط الناجعة لتحديدها وتشخيصها وتقديم المداخل العلاجية لتقويمها ومعالجتها، بما سمح للتربية بأن تعمق دلالتها الحضارية والإنسانية وتستجيب للتحديات التي تفرضها صعوبات وتعقيدات الحياة المعاصرة.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أولا: المصادر باللغة العربية

1. ابن الأثير، الكامل في التاريخ تحقيق محمد أبو الفضل، والسيد شحاتة، دار النهضة مصر للطبع والنشر دت، 12/1

2. ابن جني الخصائص تحقيق محمد على النجار، بيروت، ج1983/1.

3. ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت، 1978.

4. ابن فارس الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق مصطفى الشويهي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت، لبنان 1963.

5. ابن منظور لسان العرب، ،دار لسان العربي بيروت، دت،دط

6. أبو بكر الزبيدي، طبقات النحويين والبلاغيين،تحقيق أبو الفضل إبراهيم دار المعارف، مصر ط2،دت.

7. الداني يحي بن سعد، كتاب النقط، المكتبة الأزهرية دط،دت.

8. الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت، ط1-2، 1982.

9. القشقلندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، نسخة مصورة عن المطبعة الاميرية، مؤسسة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1963.

ثانيا :المراجع باللغة العربية

1. إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص دار الميسرة للنشر والتوزيع الأردن ط1-2007.
2. إبراهيم على أبو الخشب، تاريخ الأدب العربي في العصر العباسي،دت.دط.
3. احمد إبراهيم ، اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار كنوز للمعرفة والنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1، 2014..
4. أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، دار النجاح الجديدة، الرباط ط12015.
5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009.
6. أحمد حسن الزيات، وحي الرسالة، مكتبة النهضة ، مصر ط-7 -1962
7. أحمد زكي، الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر،دت.دط.
8. أحمد شومان، رحلة الخط العربي، من المسند إلى الحديث، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 2001.
9. أحمد قبش، الإملاء العربي، دار الرشيد دمشق بيروت، دت، دط.
10. أحمد محمد قدور، مبادئي في اللسانيات، دار الفكر للطباعة والنشر،ط1، 1996.
11. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر2000.
12. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان الأردن، ط2-2000
13. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،2008.

14. أنور محمد الشرقاوي التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو مصرية، مصر2010،.ص11ا

15. البحيري جافين وجاد وريد، الدسلكسيا دليل المدرس وولي الأمر، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت ط1، .2011

16. بلبشير لحسن، الجملة العربية بين الأصالة والمعاصرة مكتبة الرشاد للنشر والتوزيع الجزائر،ط1، 2012.

17. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة،دار المسيرة عمان، الأردن، ط1، 2003، ص65.

18. جان فياض، الصعوبات التعليمية والاضطرابات النفسية، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، بيروت، 2006، .

19. جمال مثقال مصطفى، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

20. جمعة إبراهيم، دراسات في تطور الكتابة الكوفية ، دار الفكر العربي القاهرة 1969.

21. جمعة السيد يوسف،سيكلوجية اللغة والمرض العقلي،عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995.

22. جميلة بية، دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عن الطفل، عمان الأردن ط1-2009،

23. جوليت غامردي،اللسانيات الاجتماعية، تر. خليل أحمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1-1990

24. جوليت غامردي،اللسانيات الاجتماعية، تر:خليل أحمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

25. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات دمشق2011..

26. حافظ اسماعيلي علوي، اللسانيات في اللغة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2009.

27. حمد الله أجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، مكتبة النجاح الجديدة الرباط ط1-2009.

28. حمد طاهر بن عبد القادر، الخط العربي وآدابه، المطبعة التجارية الحديثة بالسكايكي، مصر، 1939.

29. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1980 .

30. د.هديسون، علم اللغة الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990.

31. داود عطية عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم الكويت، ط1-1979،

32. دي سوسير(فردينان)، علم اللغة العام، تر يوئيل ويوسف عزيز، دار الكنب للطباعة والنشر، بيت الموصل بغداد، العراق، 1988.

33. رشدي أحمد طعيمة. المهارات اللغوية،مستوياتها، تدريسها، صعوباتها،دار الفكر العربي، القاهرة ط1-2006.

34. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والعليم الأسس النظرية التطبيقية،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ط2-2006..

35. سليمان عبد الواحد يوسف، المرجع في صعوبات التعلم، المكتبة الانجلو-مصرية القاهرة ت.دط. سوسن شاكر مجيد، التهيؤ القرائي للأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع- عمان الأردن،ط1، 2001، ..

36. السيد احمد أبو هاشم، سيكلوجية المهارات ، مكتبة الزهراء الشرق للنشر والتوزيع القاهرة2002..

37. سيرجيو سيبني، التربية اللغوية للطفل، تر:كميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي مصر،2001.

38. شارل بوتور، اللسانيات التطبيقية، دار وسيم للخدمات الطباعية، دمشق، د.ط، د.ت.

39. عبد الرحمن يوسف الصائغ، تحفة أولي الألباب في صناعة الخط والكتاب،دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس ط2، 1982.

40. عبد العليم إبراهيم الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،دار المعارف، القاهرة ط14-1999.

41. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة،1986.

42. عبد الفتاح عبادة، انتشار الخط العربي، مطبعة حسنية بالموسيكي، مصر1915.

43. عبد القادر فاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال المغرب، ط1، 1985.

44. عبد الكريم غريب، علم النفس النمو وعلم النفس الفارقي، منشورات عالم التربية، المغرب ط1-2010..

45. عبد الكريم غلاب، علم النفس النمو وعلم النفس الفارقي، مرجعية للبيداغوجيا الفارقية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، ط1، 2010.

46. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب،ط1، 1994.

47. عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2003.

48. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر،1990 .

49. عز الدين الزياتي، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، ط01، 2008.

50. عصمان نور، علم نفس النمو،مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية مصر ط1-2006

51. عطية عبد الحميد. الإملاء والترقيم في اللغة العربية ،

52. على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1-1998.

53. على حسين حجاج، نظريات التعلم، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد208، 1990.

54. علي أحمد مدكور تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للدراسات والنشر، مصر1991.

55. عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر ط1، 2003 .

56. عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2007.

57. فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين.دار الفكر العربي ، عمان، ط3، 1998.

58. فاطمة عوض صابر، التربية الحركية وتطبيقاتها، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية مصر ، ط1، 2006، .

59. فتحي الزيات، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1998.

60. فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 1992.

61. فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، ،دار النشر للجامعات القاهرة، ط-1-2013

62. فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية التشخيصية، دار النشر والتوزيع للجامعات، مصر، ط1، 1998.

63. كلودير، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تر:جمال صبري، مجلة اللسان العربية،م14، ج1، المغرب.

64. كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة ، دار الطليعة، بيروت،ط1، 2002.

65. ماجدة مصطفى السيد وآخرون، تنويع التدريس في الفصل ودليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في المدارس في الوطن العربي، مكتبة اليونسكو، الإقليمية للتربية، بيروت، 2008، .

66. مجاور محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر 1989.

67. محمد الاغواري اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية منشورات الاختلاف الجزائرط1- 2010،

68. محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1-2011.

69. محمد أوكان، اللغة والخطاب. إفريقيا الشرق، المغرب 2001.

70. محمد طاهر بن عبد القادر، الخط العربي وآدابه، المطبعة التجارية الحديثة بالسكايكي، مصر، 1939.

71. محمد محمود النحاس، سيكولوجية التخاطب مكتبة الأنجلو- مصرية.د.ط.د.ت.

72. مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم،دار النشر للجامعات القاهرة، ط-1-

73. مصطفى فهمي، أمراض الكلام في علم النفس، مكتبة مصر، ط5، دت.

74. منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، دار طلاس للدراسات والترجمة،دمشق ط1،- 1991.

75. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1986.

76. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،ط1، 2000..

77. نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله وسمير شقير، بطء التعليم وصعوباته، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،ط1، 2010، .

78. نبيل عبد الهادي،مدلولات النمو ومشكلاته، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، .

79. نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات، مؤسسة أبو وجداء للطباعة والنشر والتوزيع، تونس ،ط1، 1993.

ثالثا: الدوريات والمجلات

1. أحراشو الغالي، العلاقة أم طفل، وسيرورة اكتساب اللغة.مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4، العدد2 جويلية1999.

2. أحمد اوزي، سيكولوجية الطفل.نظريات النمو النفسي، منشورات مجلة علوم التربية المغرب ،ط2، 2003.

3. شذى إسماعيل، أي تعديل في المنهج الدراسي، مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية قبرص، العدد12، شتاء 2008.

4. طيبي أمينة، الصوت والحرف في عرف الدارسين، مجلة التعليمية، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، عدد4/5/، 2013.

5. عبد العزيز قريش، الاشتغال المدرسي على تنمية الطفل، مجلة علوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة المغرب العدد -49- أكتوبر 2011.

6. عبد الكامل أوزال، نشاط اللعب في التربية ما قبل المدرسة، مجلة علوم التربية، المعرب العدد التاسع والخمسون، أبريل 2014.

7. عبد اللطيف حني، فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي ،عدد، 14/13.سبتمبر2015.

8. عورتاني طيبي، إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، المجلة العربية للتربية الخاصة، بيروت، 2007.

9. كلودير، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربية، م14، ج1، المغرب.

10. محمود السيد، التمكين للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية دمشق، ج2، المجلد الثالث الثمانون، ربيع الاول1429.

11. هيام لطفي الزين الصعوبات التعليمية، ما العمل، مجلة قدر الندى، العدد الثاني عشر، قبرص، 2008.

وفاء محمد كامل، البنيوية في اللسانيات. مجلة علم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،مج25، عدد2 أكتوبر/ديسمبر1997.

رابعا: المراجع الأجنبية

1. Csecsy.M, de linguistique à la pédagogie, Le verbe français, Hachette, Paris 1965.

2. Denis Gerard, Linguistique appliquée et didactique des langues.

3. F.de Saussure, L linguistique générale, Payot, Paris,1972.

4. Gloud Gruaw, recherches historiques actuelles sur la ponctuation, France.fev, aise n°45 ,1980.

5. Laurence Cornu, Alain Vergnioux, La didactique en questions, Paris, Hachette, 1992.

6. Legendre, R, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris,1988.

7. Marhic Philippe, L'enseignement individuelle, Une alternative de l'échec scolaire, Paris, Harmattan, 2009.

8. N.Chomsky, Structures syntaxiques ,ed.Seuil ,1996.

9. PhilippeWallon, **Le dessin de *l'enfant*.que** sais-je.PUF ed ,point Delfa, Paris,2001.

10. Roman Jakobson, Essai de linguistique général, ed. Minuit, 1981.

الفهرس

الفهرس

كلمة شكر

الإهداء

مقدمة

الفصل الأول: اللسانيات التطبيقية ومجالاتها المعرفية

1- مفهوم اللسانيات التطبيقية.....2

2- مصادر اللسانيات التطبيقية.....5

-1-2-- علم اللغة.....5

-2-2- علم اللغة النفسي.....14

-3-2--علم اللغة العصبي وأمراض اللغة.....23

-4-2- علم اللغة الاجتماعي.....25

-1-5-مجالات علم اللغة الاجتماعي.....27

-5-2- اللسانيات التعليمية.....28

-6-2- التعليمية وعلم النفس.....33

-8-2-التعليمية واللسانيات الوظيفية.....35

-8-2- التعليمية وعلم النفس التربوي.....37

-9-2- اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات.....39

الفصل الثاني: اللغة وخصائص الكتابة العربية.

1- تعريف اللغة.....44

-2- خصائص اللغة.....46

-3- وظائف اللغة.....47

-4- أهمية اللغة العربية.....49

-5- خصائص اللغة العربية.....51

-6- تاريخ الكتابة.....52

-7- نشأة الكتابة العربية.....57

-8- تطور شكل الكتابة العربية.....58

-8-1- الاعجام.....60.

-9- الكتابة العربية في العصر الحديث.....64

10- علامات الترقيم في الكتابة العربية.....65.

10-1- علامات الترقيم الحديثة في الكتابة العربية.....66

10-2- موضع استعمال علامات الترقيم.....69

الفصل الثالث: صعوبات التعلم اللغوية

-1- المفهوم التربوي واضطرابات التعلم اللغوية.....76

-2- الاضطرابات اللغوية وسماتها.....80

-3- التعلم ومظاهر فشل التحصيل المعرفي.....82

-4- الاضطرابات اللغوية ومقاييس المعالجة.....86

-5- الصعوبات التعلمية وعملية التقويم.....89

-6- المداخل النظرية لعملية التعلم.....93

-7- صعوبات التعلم.....104

-8- صعوبات التعلم والمظاهر العسيرة.....108

-8-1- عسر القراءة.....108

8-2- صعوبات تعلم الحساب.....111

-9- صعوبات التعلم عند الأطفال.....113.

الفصل الرابع: الكتابة العربية ومكوناتها التعليمية.

-1- العملية التعليمية أهدافها ومكوناتها.....120

-1-1-المعلم ومهام الدور التعليمي.....124

1-2- المنهاج والسياق المعرفي.....125

-1-3-المتعلم.....130

-4-2-الكتاب المدرسي.....132

-3-الكتابة ومجالها التعلمي.....134

-2-1-مبادئ اكتساب الكتابة.....135

-2-2-مراحل تعلم الكتابة.....138

-3-الكتابة العربية وتضافر المهارات.....141

3-1-مفهوم المهارة اللغوية.....142

3-2-الكتابة ومهارة الاستماع..... 144

-3-3-الكتابة ومهارة القراءة 148

3-4- الكتابة والمهارة الإملائية.....152

-3-5--الكتابة ومهارة الخط.....154

-الكتابة والسند البصري.....155

6- من الرسم إلى الكتابة.....158

الفصل الخامس: صعوبات الكتابة ومعالجتها

-1- المظاهر العامة لصعوبات الكتابة.....162

مظاهر صعوبات الكتابة عند الأطفال حديثي التعلم.....164

3- العوامل المباشرة وغير المباشرة في صعوبات الكتابة.....169

3-1- العامل الذاتي.....170

3-2- العامل الأسري والمدرسي.....172

3-3- عوامل و صعوبات مرتبطة بالكتابة العربية.....175

-3- البيداغوجيا الفارقية وصعوبات الكتابة.....182

-3-1- مفهوم البداغوجيا الفارقية.....183

-3-2- المعلم في وضعية البداغوجيا الفارقية.....185

-4- التعليم العلاجي وتشخيص صعوبات الكتابة.....187

-6-معالجة الكتابة.....190

7- اللسانيات التطبيقية ومعالجة الأخطاء.....198

خاتمة.....202

قائمة المصادر والمراجع.....205

الفهرس.....215.

ملخص

تفرض الكتابة استخدام مهارات عدة في وقت واحد: الإملاء، التهجية المفردات، تشكيل الحروف وعلامات الترقيم، ووضعية الكتابة. وحتى تكون الكتابة ناجعة يتطلب ذلك استعمالا تلقائيا لتلك المهارات.

غير أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تكون هذه المهمة لديهم شبه مستحيلة، لذا كان على المتخصصين في التعليم الانتباه مبكرا إلى الصعوبات ذات العلاقة بعملية اكتساب الكتابة وأن يجدوا لها المعالجة المناسبة ،ذلك أن تعلم الكتابة هو عملية طويلة وعسيرة في الوقت ذاته.فإنتاج العلامات الخطية المقروءة واستعملها على صفحة الورقة هو نتاج عملية طويلة من التعلم القائم على المهارات المختلفة.

تقع هذه الأطروحة المعنونة بـ:(**اللسانيات التطبيقية ومعالجتها لطرائق اكتساب اللغة المكتوبة**) ضمن مجال الدراسات اللسانية التي تسعى من جهة إلى تمتين العلاقة بين اللسانيات والتطور الذي تعرفه تعليمية الكتابة والتأكيد من ناحية أخرى على أن عملية الكتابة خلافا لنظام اللغة المنطوقة تمتلك آلياتها وبنياتها المستقلة التي تجعلها ميدانا له خصوصيته وشروطه في التعلم.

الكلمات المفتاحية: الكتابة. الاكتساب. اللسانيات التطبيقية، التعليمية، المعالجة، التعليم، الاضطرابات

Résumé

L'écriture exige l’utilisation de plusieurs habiletés en même temps : la grammaire, l’orthographe, la formation des lettres, le vocabulaire, la ponctuation.la situation d’écriture.

Et Pour que l’écriture soit efficace, toutes ces habiletés doivent être appliquées spontanément. pour de nombreux élèves ayant des troubles d’apprentissage cette tâche s’avère pratiquement impossible. Il est important pour les professionnels de l’enseignement de savoir dépister à quel moment ces difficultés liées à l’écriture se présentent, et de trouver des moyens originaux pour aider ces élèves. Car L'apprentissage de l'écriture est un processus long et complexe. La production de signes graphique lisibles et adéquatement agences dans **l'espace** de la page constitueun point d'aboutissement d’un long processus d apprentissage qui repose sur diverses compétence.

cette thèse de recherche intitulée :(linguistique appliquée et ses traitements des méthodes d’acquisition du langage écrit) s’insère dans le domaine des études linguistiques pour but de dégager dune part les efforts scientifiques qui cherchent a renforcer les liens ente la linguistique et le développement de la didactique de l’écriture, et de montrer, dune autre part, que par rapport à la langue parlée, l'écrit possède des fonctions et des structurations spécifiques. Il constitue, par conséquent, un objet d'apprentissage singulier avec ses exigences propres.

Mots clés : Ecriture, apprentissage, linguistique appliquée traitement, Didactique, enseignement. Troubles.