جامعـــة قاصدي مرباح –ورقلـــة–
كليـــة الآداب واللغات
قسم اللغـــة والأدب العربي

الطرُق التعليميّـــة في تعزيز الملَكة اللّغويـــة عند ذوي الصّعوبات التعلُّميـــة
المركز الطبّـــي التربوي للأطفال المُتخلّفين ذهنيـــاً المخادمـــة – ورقلـــة
نموذجًـــا

مذكرة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي
تخصّص: تعليميَّـــة اللغة العربية وتعلّمـــها

إعداد الطالبـــة:
مناع آمنـــة

إشراف الأستاذ:
أ.د بو بكر حسيني

السنة الجامعية: 2010م–2011م.

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم
﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ
نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ
وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ
صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي
بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ
الصَّالِحِين ﴾

مقدّمة

مقدمـــة

الحمد لله الذي خلق الإنسان من عدم، وكرّمه في الكون بالنّعم، علمه مالم يعلم، فأخرجه إلى النور من بين الظلم، وفيّئه بأرقى الحِكم، ثم الصلاة على العدنان وسلّم.

أما بعد:

إنّ التعليم هو أحَد الركائِز النّهضَويّة لأي أمّة من الأمَم، فهو الدّعَامة لرُقيّها، والرّائِز في تطوّرها. إضَافة إلى أنّه المِقياس والمرآة التي تُقاس بها الأمم، فأيّما خلل أصابَه أضَرّ بعَصَب الحياة في تلك الأمَم والمجتمعات. على أن العمليّة التعليمية كلٌّ تنصهِر في مضمونِه ثلاث محطّات محورية تتآلَف فيما بينها حتى تُسهم في تَشْييد الصّرح التعليمي، وتزعُّم الموقف التربوي. تلك المتمثّلة في كل من المعلم، والمتعلم، والعملية التعليمية.

في ضوء هذه النظرة فإن الدارسين، ومجمل الباحثين قد استنطقت كِتاباتُهم ما وراء السُّور التعليمي، في سبيل استكشاف أهم الإشكالات، وطَرح أدَق التفاصيل حول القضايا التي تَضُمّها حَلَقة التآلُف بين تلك المَحطّات التعليمية، فكان هذا الموضوع حديث عن العلاقَة التأثّرية بين تلك المحطات ومالَه من بالغِ التأثير على تحصيل المتعلّم.

وبناءً عليه، كان موضوع هذه الدّراسة محاولةٌ في تضميد جراحاتٍ أصابت فئةً تعليميّة تتسم بقُصورٍ أكاديمي نتيجةً لاضطراب نَمائِي على مستوى العَمَليات العَقليّة، المُسهِمَة بشكل فَعّال في استخدام وفَهم اللغة. وبذلك ارتأينا أن يكون التِّريَاق المُناسب لهاته الفئة ليس في التوصيف السيكولوجي، أو ما شابهه من معطيات نظرية، بل هو في الانسجام الذي يُمكن تَحَقُّقُه في إحتواء الفروق الفردية بين المتعلّمين من حيث إعتماد الطرائق التعليمية المناسبة لاحتياجات هؤلاء الأفراد، وظروفهم الخاصة، ليوسَم عنوان الدراسة بـــ "الطُّرُق التعليمية في تعزيز الملَكة اللّغوية عند ذوي الصّعوبات التعلّمية بالمركز الطبّي التربوي للأطفال المتخلّفين ذهنيًا المخادمة – ورقلة نموذجًا " لكننا قبل أن نعرِج للحديث عن سبب اختيار هاته العينة، وهذا الموضوع، نشير إلى أن هذا النمط من الدراسات بالإضافة إلى كونه يندرج في إطار اللسانيات التطبيقيّة، فهو ينتظم أيضًا تحت لواء علم النفس اللغوي، الأخير الذي يهتم بالسلوك اللغوي عند الفرد، الذي يتمحور في جانبين أساسيين منه يتجليان في مسألتي الاكتساب اللغوي، والأداء. فالمعلّم بما يمتلكه من قُدرات أدائِيّة، وخِبرَة تعليمية، يبقى أنه لابّد أن يَسعى في البحث عن خفايا الجوانب التحصيلية المتذَبذِبَة لتلاميذه، ذلك حتى يتسنى له الكشف عن الغَوامض، والتربّص للخلل الذي يعترض المسار التعليم ي للتلميذ، من أجل تداركه وتفادي عواقبه.

إن اختيار هذا الموضوع انتفض من واقعٍ تربوي تعيشُه فئةٌ تعلّميّة في ظل تحصيلٍ متدنٍّ، ورسوبٍ متكرّر لأسبابٍ وهمِيّة غَائِرة، ودوافع خَفيّة غير ظاهرة، فكان من بين أهم الرَّوائِز في

الاختيار هاهنا يكمن في محاولة البحث فيما إذا كان للطريقة التعليمية ونَمَطيَّة اختيارها، تجسيدٌ واضحٌ، وتمثيلٌ ينوب عن عددٍ غير قليل من الروائز والأسباب الخفيّة وراء الضعف الذي يَعتَري تلك الفئة.

ومن ثمّة فإنه نظرًا لأهميّة الموضوع تستوقفنا جملة من التساؤلات والإشكالات، التي تُجسّد حصيلةً لأهم القضايا المطروحة، على أن الإشكالية الرئيسية تنص على التساؤل التالي: ما مدى تأثير الطرائق التعليميّة بالاستناد للوسائط الأخرى في النهوض بأداء المتعلّم وتعزيز ملكَته اللّغويّة ؟ وفي مجرى هذا التساؤل انْسابَت مجموعةٌ من التساؤلات الفرعيّة الموضّحة في النقاط التالية:

1 – ما هو المفهوم الذي ترتسم خلاله الملكة اللغوية، وما هي تلك المراحل التطوّرية التي يقوم عليها الاكتساب اللغوي لدى الطفل ؟

2 –ما مدى تأثير العادات اللغويـــة على ملكـــة الطفل اللغويـــة خلال مراحله التعليمية الأولى ؟ وهل يمكن إعتبار مثل هذا التأثير أحد الأسباب المفعّلة للصعوبات التعلّمية التي تكتنف مسار الطفل التعليمي ؟

3 – ما هو المفهوم التربوي لمصطلح صعوبات التعلّم، وما هي الأنواع التي يمكن أن تنظم في حبك دِلالتـــه، وصياغة مفهومه ؟

4 – ما الأسس الإجرائية التي يُستند إليها في تعليم هاته الفئة من المتعلّمين ؟ وما هي أنجع الطرق التعليمية حينئذ ؟

5 –ما هي السبُل المساهمة في تفعيل وتعزيز الملكة اللغوية لذوي صعوبات التعلّم من خلال الطرائق التعليمية، والوسائط المساندة في ظل الموقف التربوي ؟

من أجل ذلك تجسّد هدف الدراسة فيما يُمكن أن يُعطى للمتعلّم من أهمية، الأخير الذي يُلحَظ لديه قصور في استخدام اللغة، وإنتاجها. على أن إهماله وتجاهُله يؤدّي إلى تفاقُم الوضع، وسوءه مما يدفع بالطفل إلى النُّفُور من المدرسة، الأمر الذي يؤدّي حتمًا إلى الفِصام والانفصال النهائي عنها. ومن الأهداف والمرامي الفرعية التي تُحدد مسار الدراسة نذكر ما يلي:

- تحديد المفهوم التربوي لمصطلح صعوبة التعلّم.
- دراسة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والطرائق التعليمية.
- محاولة الكشف عن التأثير السلبي للعادات النطقية على تحصيل المتعلّم.
- تحديد أنجع الطرائق التعليمية في تدارك المستوى التحصيلي المتدنّي للمتعلّم من فئة ذوي صعوبات التعلّم.

في ضوء هذه الإشكالات، والتساؤلات التي أشرنا لها نتبنّى الإجابة عنها في ضوء المنهج الوصفي، والأسلوب الإحصائي في معالجة الظاهرة، واستنطاق الحقائق في مَراتِعِها، وذلك في ظل الخطة المنهجية التي تضبط مسار البحث، والدراسة، التي ارتسمت معالمها وإنبجست معطياتها في ثلاث محطات جوهرية بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة، أما تلكم المحطات الثلاثة فقد تجسّدت في مدخل مُمهّد للدراسة، وفصلين أحدها نظري والآخر تطبيقي، وقد نلاحظ عدم التوازن بين الفصلين

بحكم المفاهيم النظريّة المعمّقة، والتي تتطلّب التوضيح والتفسير خاصة مع جِدّة الموضوع في هذا التخصّص؛ على أن المدخل إهتم بمفهوم الملكة اللغوية، والاكتساب اللغوي ومدى تأثير العادات النطقية أثناء عملية الاكتساب على المَلَكة اللغوية للطفل في مراحله التعليمية الأولى، لذلك قُسّم إلى مبحثين إهتم الأول بمفهوم الملكة اللغوية والاكتساب، أما الثاني فإقتصرالحديث عن العادات النطقية لدى الطفل، وبعض جوانب التأثير في ذلك على المستوى الفصيح من ملكته اللغوية.

بيد أن الفصل النظري إتجه مضمونه صوب فلَك الجوانب والحيثيات التي يدور حولها مصطلح صعوبات التعلّم، وما يتضمّنه من مفاهيم لمصطلحات متداخلة معه، كذلك الأنواع المشكّلة له. ليتفرّد المبحث الثاني منه للحديث عن تلك الجوانب التعليمية لهاته الفئة من حيث التوغّل في صميم الصعوبات الأكاديمية المتمثلة في الصعوبات القرائية والكتابية، وطَرْق أهم العناصر المُشكِّلـــة لها، كذلك الأساليب التعليمية. أما الفصل التطبيقي فيتناول المعالجات الوصفية للعملية التعليمية المتعلّقة بفئة صعوبات التعلم، إضافة إلى الأسلوب الإحصائي لبعض الجوانب العملية، الأمر الذي دعا بتقسيمه إلى مبحثين؛ إهتم المبحث الأول بالبُعد التقييمي للواقع التعليمي لعينة الدراسة، في حين إهتم المبحث الثاني بالمعالجة الإحصائية وما في ذلك من أبعاد دلالية تفسّر الفرق بين الطرائق التعليمية ومدى تأثير ذلك على ملَكة الطفل اللغوية، وتحصيله الدراسي، وهذا من منطلق الإختبار التحصيلي الذي تم بناؤه من جوهر الصعوبة التي تَكتَنِف المسَار والنَّسَق التعليمي لذوي صعوبات التعلّم. وهذا في سبيل البحث عن أنجَع الطرائق التعليمية في توصيل المادة العلمية لهاته الفئة. أما الخاتمة فكانت حصيلة جامعة لأهم النتائج المُتوصّل إليها من خلال الدراسة.

في ضوء معالم هذه الخطة، وهذا النهج كانت دراستنا عبارة عن خلاصة ما أفادت به الكتب والأبحاث المتخصّصة في هذا المضمار المطروق هاهنا، فكان من بين أهم المراجع المعتمدة كتاب "استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم" لـــ: إبراهيم عبد العزيز الهداب وآخرون، إضافة إلى كتاب " صعوبات القراءة والفهم القرائي" لـــ: خيري عجاج، وكتاب "اللغة ومشكلات المعرفة" لـــ: تشومسكي، كذا كتاب "المقدمة" لابن خلدون، وكتاب "علم اللغة العام" لفريدينان دي سوسير...إلخ. على أن أهم الصعوبات التي واجهت مسار البحث وأثقلت كاهل الدراسة، تعددت مواطنها، وإختلفت بواطنها إلا أننا نوجز أهمها في النقاط التالية:

1.الغموض و الضبابية التي تعتري مصطلح "صعوبات التعلم" ، إذ يعيش نوعا من التغييب في الوسط التربوي الأمر الذي إتضحت أثاره في تواجد مثل هذه الفئات على مستوى المراكز العامة المتعلّقة بالمعاقين والمتخلفين ذهنيا، ومن ثم فإن هذا الشيء قد حتم علينا الأخذ بالمصطلح من زاوية النظرة العامة، والمفهوم الشامل الذي يستظل بمظلة ذوي الاحتياجات الخاصة.

2.عدم وجود أقسام خاصة بهاته الفئة، تلك التي يُعبّر عنها في المشرق العربي بغرف المصادر، أو مراكز خاصة تستوعب هذه الفئة من المتعلّمين، دونما لجوءٍ إلى مراكز الإعاقة أو التخلف الذهني، ولعل السبب في ذلك ناجم عن الضبابية التي تشوب المصطلح، الأمر الذي أجبرنا على إختيار تلك

العينة من مركز المتخلفين ذهنيا، وذلك من منطلق المفهوم الإجرائي الذي تبنّيناه للمصطلح، القاضي بتوسيع النظرة، وتعميم الفكرة في إستيعاب هذا المصطلح للإعاقات الأخرى التي من شأنها أن تعيق وتعرقل مسار الطفل التعليمي.

3.لما كان إختيارنا لجزئية محددة في تعليم ذوي صعوبات التعلم، متمثّلة في الصعوبات القرائية والكتابية، وأثر ذلك في تعزيز ملكتهم اللغوية فإننا وجدنا صعوبة في قلة المراجع المتخصصة في الجانب التعليمي بعيدا عن التوصيف السلوكي والتشخيص النفستربوي للموقف التعليمي لهاته الفئة.

ولا يسعني بعد هذا وذاك إلا حمد الله وشكره على عظيم منّه وجوده، كما لا يفوتني أن أتقدّم بأخلص الشكر لكلّ من أسدى إليّ معروفًا، وساندني من قريبٍ أو بعيد، شكر الله جهدهـــم وأثاب سعيهـــم، وأخصّ بالذّكر هاهنا أ.د/بوبكر حسيني الذي تفضّل بالإشراف على هذا العمل، ولم يبخَل بتواضعه في التوجيه والتصويب لمعطيات الدراسة من الألف إلى الياء، فله منّي جميل الشكر والثناء. كما لا أنسى الأساتذة الأفاضل التي شرّفوا هذا العمل بالقراءة و من ثمّ المناقشة الممحّصة من خلال آرائهم ومُقترحاتهم. و أخيرا وليس آخرًا أقول ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي صَدَقَنَا وَعْدَهُ وَأَوْرَثَنَا الْأَرْضَ نَتَبَوَّأُ مِنَ الْجَنَّةِ حَيْثُ نَشَاء فَنِعْمَ أَجْرُ الْعَامِلِينَ ﴾

التمهيدي

المَلَكــة اللُّغويّــة
ومدى تأثُّرها بالعادات النُّطقية للطفل في مَراحِله التعليميَّــة الأولــى

أولا: الملَكة والإكتساب اللّغويين عند الطّفل: المفهوم والمراحل

تعتَبر اللغة التخاطُبية من بين أهم الوسائل التواصلية، التي يستند إليها الإنسان في سبيل قضاء حوائجه، والتفاهم مع بني جنسه، لذلك حضِيت بعناية الدارسين، وإهتمام الباحثين؛ فهي بالنسبة لهم تُشكِّل الجانب الآخر في حياة الإنسان. وعليه، فقد خلُصت دراساتهم في نهايتها إلى جملة من المعطيات، ساهمت بشكل كبير في توسيع دائرة اللغة التواصلية، وأضافت إليها عدّة مفاهيم ومضامين، الأمر الذي ساهم في توسيع رُقعــتها الإصطلاحية ، وتشعُّب المصطلحات اللغوية بناءً على تخصُّص كل باحث، وميوله، كذا إنتمائه. ومن ثَمَّ فإن من بين المصطلحات التي لها تأصيل عربي، وإشتقاق حَدَاثــي ساهم في توضيح دلالتها وتنوير حيثِيَّاتِهــا من حيث إزالة اللُّبس عنها، وما يكتنِفهــا من غُموض، مصطلح "الملَكة اللُّغوية" الذي يُعدّ ابن خلدون من بين أول من تحدّث فيه، وأصَّل له حتى صار مصطلحًا قائمًا بذاته، إلى أن جاء المُحدثون، وهنالك كلٌّ منهم أدلى بدَلوِه في هذا المجال، ليُضيف ما يمكن إضافته، ويُعدِّل ما ينبغي تعديله، ونحن في هذا المبحث نسلِّط الضوء على ماهية الملَكة اللّغوية، من خلال المفهوم الواسع، الذي يشمل معظم الحيثيات التي تتضافر من أجل صياغة فحوى دلالة هذا المصطلح، وصياغة مفهومه، ولا يفوتنا في هذا الصدد أن نشير إلى بعضٍ من آراء ابن خلدون، ودي سوسير، وتشومسكي، على أن ابن خلدون يمثّل رأي الأقدمين، في حين يتجسّد رأي المحدثين فيما يُدلي به كل من دي سوسير، وتشومسكي.

1 -تعريــف الملَكــة اللُّغويــة:

أ لــغة:

لقــد إستفاض المُعجميون الحديثَ في المدلول اللِّساني لمصطلح "الملكة"، وإتفقوا في نهاية المطاف على دلالة القوة والاستبداد في تفسيرٍ لغوي شامل لهذا المصطلح. حيث ورد في اللّسان قول ابن منظور:« المَلَكَــةُ: مُلكُكَ. والمَملَكَةُ: سُلطَانُ المَلِكِ في رعيَّتِهِ. ويُقال: طالَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَسَاءَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَحَسُنَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَعَظُمَ مِلكُهُ كَثُرَ ملكُهُ. ابْنُ سِيدَه: المَلْكُ والمُلْكُ والمِلكُ احْتِواءُ الشَّيْءِ والقُدرَةُ على الاِستِبدَادِ بِهِ، مَلَكَهُ يَملِكُهُ مَلْكًا ومِلْكًا ومُلكًا؛ الأخيرة عن اللِّحيَانِي، لَمْ يَحكِها غَيرُه. ومَلَكَةً ومَمْلَكَةً ومَملَكَةٌ ومَملَكَةٍ: كَذلِكَ. » [1]

ويقول الفيروزبادي في القاموس « مَلَكــةً محرَّكة ومملُكة بضمّ اللاّم أو يثلَّث احتواه قادرا على الاستبداد به. » [2]

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، الدار التونسية للنشر والتوزيع، الجمهورية التونسية، مرا: يوسف البقاعي، وإبراهيم شمس الدين، ونضال علي، ط1، 1426ه–2005م، باب: "الميم"، مادة: "ملك"، 3775/4.

[2]– الفيروزابادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1399ه–1979م، فصل "الميم" باب "الكاف"، ج 3، ص: 310.

وفي ذات الصدد يتوجّه ابن فارس قائلاً: « الميم واللام والكاف أصلٌ صحيح يدلُّ على قوّةٍ في الشيء وصحة. يقال: أملَكَ عجينَه: قوَّى عَجنَه وشَدَّه. وملّكتُ الشَّيءَ: قوّيتُه (...) والأصل هذا. ثم قيلَ مَلَكَ الإنسانُ الشَّيء يملِكُه مَلْكاً. والإسم الملْك؛ لأنَّ يدَه فيه قويّةٌ صحيحة. فالمِلْك: ما مُلِك من مالٍ. والمَمْلُوك: العبْد. وفُلانٌ حَسن المَلَكة، أي حسن الصَّنيع إلى ممالكيه. وعبدُ مَمْلكةٍ: سُبِيَ ولم يُملَك أبواه. وما لفلانٍ مولى مَلاَكةٍ دونَ الله تعالى، أي لم يملكْه إلاّ هو. وكَنّا في إملاكِ فلانٍ، أي أملكناه امرأتَه. وأملكناه مثل ملّكناه. والمَلَك: الماء يكون مع المسافر، لأنَّه إذا كان معه مَلَك أمرَه. » [1]

وقد أشار ابن جنّي إلى تفسير هذا المصطلح عند معالجته الفرق بين "الكلام" و "القول" من خلال تقاليب مادة "ك ل م" فقال: « وأما (ك ل م) فهذه أيضًا حالُها، وذلك أنها حيث تقلَّبت فمعناها الدلالة على القوة والشدة، والمُستعمَل منها أصولٌ خمسَة. » [2]

الملاحظ على التفسير اللغوي في قول ابن فارس، إفادته بأن المعنى الكلِّي للملكة يتجلّى في القوة والإستبداد بالشيء، الأخير الذي له علاقة بتطور هذا المصطلح عند الدارسين، مما يؤكّد الأثر الكبير في صياغة مصطلحات متعددة للتعبير عن المصطلح.

وقد ورد ذكر "الملَكة" في القرآن الكريم في مواضع مختلفة، وبمعانٍ متعددة، نحو قوله تعالى: ﴿ فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ (يس: 83) قال ابن جنِّي في كتابه "المحتسب" بخصوص قراءة هذه الآيــة: « ومِن ذلك قراءة طلحــة وإبراهيم التيمي والأعمَش: "مَلَكَةُ كُل شيء". قال أبو الفَتح: معناه –والله أعلم– سبحان الذي بيَدِه عِصمَة كل شيءٍ وقدرَة كل شيء، وهو مِن مَلَكْتُ العَجين: إذا أَجَدْت عَجْنــه، فقوَّيْته بذلك. ومنه المِلكُ؛ لأنه القدرة على المملوك، ومنه المُلْكُ؛ لأن به قِوَام الأُمور. والمَلكوت فَعَلوت منه، زادوا الواو والتاء للمبالغة بزيادة اللفظ. » [3]

ب –**إصطلاحــا:**

إن التفسير اللُّغوي للملَكة اللغويــة، يُعتبر هاهنا النسق الذي ساهم في صياغة وحَبك مفهوم الملكة اللغويــة، ومدلولها العام، إذ يقول الشريف الجُرجاني: « المَلَكَة، صفةٌ راسخة في النَّفس وتحقيقــه أنه يحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية وتُسمَّى حالة ما دامت سريعة الزوال فإذا تكرّرت ومارست النفس لها حتى تترسّخ تلك الكيفية فيها صارت بطيئة الزَّوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادةً وخلقًا. » [4]، فالملكة بناء على هذا القول لا تتحقق بهذا المُسمَّى إلا بفعل التكرار والممارسة التي تُساعد على ترسيخها، وإعطائها صفة الثبات على تلك الحال فتصبح كما قال "عادةً وخلقًا".

---

[1]– ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة: "مَلَكَ".5/351–352.

[2]– ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، دط، 1913م، ج1، ص: 13.

[3]– ابن جني، المحتسب في تبيين وُجوه شواذ القراءات والإيضاح عَنها، تح: عبد الحليم النجار وآخرون، المجلس الأعلى الإسلامية، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، 1415ه–1994م، ج2، ص: 218

[4]– الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1985م، ص: 247.

وفي هذا السياق ورد في المعجم الوجيز « الملَكَة: إستِعداد ذِهنِي أو وجداني لتناوُل أعمال معيَّنة بِحذق ومهارة، مثل: الملكة العددية، والملكة الفنّية، والملكة اللغويـــة. » [1]

ومن جهة أخرى ورد في الكليات بأن « الملَكَة: تُطلَق على مُقابَلة العدم وعلى مقابلَة الحال، فعلى الأول بمعنى الوجود، وعلى الثاني بمعنى الكيفية الراسخة. » [2]، من خلال هذا النص نستشف أن مصطلح الملَكة ذو دلالتين معنويّتيـــن حسب المقام الذي ترد فيه؛ فهي تدل على المعنى الوجودي إذا أستُعمِلت في مُقابل العدم وترد بهذا المعنـــى بشكـــلٍ بارز في القرآن الكريـــم، نحو قولـــه تعالى: ﴿ قُلْ مَن بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ ﴾ (المؤمنون: 88) وقوله: ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللّهُ مِن شَيْءٍ ﴾ (الأعراف: 185)

في حين تدل على الكيفية الراسخة، عند إرتباطها بحالةٍ ما تكون فيها قد عُزِّزت بالتكرار، كذلك في حالة ما إذا وُجد استعداد ذهني لعملٍ ما، وهنا تتعدّد بتعدّد مقاماتها فنقول الملكة اللّغوية، والملَكة الشعرية...الخ.

وفي ذات السياق أشار ابن سينا لهذا المصطلح في كتابه "الإشارات والتنبيهات" عند قوله: « إذا كانت النَّفس النَّاطقة قد استفادت ملَكة الإتصال بالعقل الفعّال، لم يضِرها فقدان الآلات، لأنها تُعقَل بذاتها –كما علِمت– لا بآلاتها. » [3] ومفادُه من خلال قوله "ملَكة الإتصال" يتجلّـــى في الدلالة على اللغة الإنسانية، تلك التي يكتسبها الإنسان بالفطرة، وهو ما أكّد عليه من خلال قوله بأنها "تُعقل بذاتها لا بآلاتها".

وبناءً عليه، فإن الملكة اللغوية هي « قُدرة اللسان على التَّحكُّم في اللغة والتَّصرُّف فيها. » [4]، وقد إستفاض الدَّارسون الحديث فيها، من عرب وغَرب، على أن مكامن الخلاف بينهم تنبُع من وجهة كل واحد فيهم، الأمر الذي يفرض مسمَّيات، واصطلاحات خاصة، هو ما سنعرض له في العنصر الموالي.

2 –الملكة اللغوية بين القدامى والمحدثين:

لقد دَرج استعمال مصطلح "الملكة اللغوية" على ألسنة الدارسين، وفي كتب الباحثين، سواء في ذلك القدامى أو المحدثين، وإحتدم بينهم الصراع الفكري من حيث دلالة المصطلح، والتسمية الأنسب، والمتأمّل في معظم الدراسات يجد أن أكثر من تحدّث في هذا الباب وإعتمد هذا المصطلح بالدراسة هو ابن خلدون، الذي يمكن إعتماده واجهة الدراسات القديمة، هذا إذا إعتبرنا كل من دي سوسير وتشومسكي بوابة الرأي الحديث، وفي ما يلي عرضٌ لأهم ما أدلى به هؤلاء في هذا الصّدد.

---

[1]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، دط، 1415ه–1994م، ص:590.

[2]– أبو البقاء الكفوي، الكليات، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت–لبنان، ط2، 1419ه–1998م، ص: 856.

[3]– ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت، القسم الثالث، ص: 244.

[4]– محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1979م، ص: 5.

أ -**ابن خلـــدون:**

لقد أخذ مصطلح "الملَكة" بُعدًا فكريًـــا في بوتقة التفسير اللغوي، والتنظير العلمي، حتى رسا على صياغة معرفية حضاريـــة، متأصِّلـــة تظهر سِماتهـــا مع العلامة ابن خلدون الذي رسم معالِمها، ونسج مفاهيمها في مقدّمته، وذلك في مواضع مختلفة منها، نحو قوله: « يظن كثيرمن المغفّلين ممّن لم يعرف شـــأن الملكات، أنّ الصواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغـــة أمرٌ طبيعي. ويقول: كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك، وإنما هي ملكـــةٌ لسانيّةٌ في نظمِ الكلامِ تمكّنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جِبِلّـــةٌ وطَبعٌ. » [1]

الملاحظ أن ابن خلدون هاهنا نظر إلى المصطلح من حيث علاقته بالنطق الصائب والإستعمال الصحيح للغة.

ومن جهة أخرى يقول: « إعلم أن اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصِّناعة، إذ هي ملكاتٌ في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودَتِهـــا وقصورِها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملَكـــة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاةِ التأليف الذي يُطبِّق الكلام على مقتضى الحال، بلغَ المتكلِّم حينئذ الغاية من إفادة مقصود السامع، وهذا هو معنى البلاغة. » [2]

ابن خلدون في هذا القول يرمي إلى أن « بِنية الملكة اللغوية تنشأ في مستوى التراكيب النحوية لا في مستوى المفردات اللغوية، أي أن تشكُّل الملكة اللغوية يجري في الخط الأفقـــي للكلمات وليس في خطها العمودي. وبعبارة أخرى إن تعلم اللغة يتم بتعلم التراكيب لا بتعلّم المفردات اللغوية المنعزلة. »[3] على أن مقصوده من الخط الأفقي للكلمات يتجلى في الجانب التركيبي، في حين يتجلى الخط العمودي في الجانب الإستبدالي لتلك المفردات.

ومن جهة أخرى، يضيف ابن خلدون قائلا بأن « الملكة صفةٌ راسخة تحصل عن إستعمال ذلك الفعل وتكرُّرِه مرَّة بعد أخرى، حتى تُرَسَّخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة. » [4] ويقول: « الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذّات صفة، ثم تتكرر فتكون حالًا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد في التكرار فتكون ملَكَة أي صفَة راسخة. » [5]

على أنّ حصول الملكة عند ابن خلدون من خلال هذا القول يتجلّى في أمرين هما:

---

[1]– ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، دط، 1427ه–2007م، ص: 615.

[2]– المرجع نفسه، ص: 607.

[3]– محمد الصغير بناني، البلاغة والعمران عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1996م، ص: 45

[4]– ابن خلدون، المقدمة، ص: 404.

[5]– المرجع نفسه، ص: 607.

- **أولا:** حصولها على المستوى التركيبي باعتبار أنّ هذه « التراكيب اللغويـــة تعبِّـــر عن المعاني المقصودة للمتكلّم، فيتحقــق بها الإفهام الصحيح ويُراعَـــى في تأليفها المُطابقـــة لمقتضى الحال، وهذا كما يقـــول هو معنى البلاغـــة. » [1]

- **الثاني:** إن حصول الملكـــة يتم خلال أربعـــة مراحل، تُشكِّل في الأخير أطوار التحصيل هاهنا، وهي على الترتيب كما يلي: الفعل الذي يقع أولا، ثم تعود منه للذات صفـــة، ثم تتكرر فتصبـــح بعد ذلك حالا. على أن الحال هو صفـــة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملَكـــة أي صفـــة راسخـــة. فهي تحصل « بالممارســـة والإعتياد والتكرّر لكلام العرب. » [2]

وفي مجمل القول نلاحظ أنّ ابن خلدون يستقي دلالاته من التفسير اللغوي الذي يتجسّد في القوة والإستبداد. أما على المستوى اللساني فمقصودها إحتواء اللغة والإستبداد بها، ومن ثَم قدرة اللسان على التحكّم في اللغة والتصرّف فيها. وهو ما صرّح به في مقدمته عند قوله: « إعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارةُ المتكلِّم عن مقصوده. وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ناشئٌ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصيرَ ملكةٌ متقرِّرة في العُضو الفاعل وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب إصطلاحاتهم. » [3]

ويضيف في موضعٍ آخر قائلا: « واللُّغات إنما هي تُرجُمان عمّا في الضمائر من تلك المعاني، يُؤدِّيها بعضٌ إلى بعضٍ بالمُشافهة في المُناظرة والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملَكَتها بطول المران على ذلك. » [4]

ب -**دي سوسير:**

تجدُر الإشارة إلى أن هذا المصطلح تعدّدت إستخداماته مع علم اللغة الحديث، ومن ثم تباينت مُسمّياته. فقد أشار دي سوسير في معرض حديثه عن الفرق بين مصطلحي "اللسان" و "اللغة" قائلا بأنه: « ينبغي أن نميّز بينها وبين اللسان البشري (langage)، فاللغة جزءٌ محدَّدٌ من اللسان، مع أنه جوهري –لاشك– اللغة نتاج اجتماعي لملَكة اللسان ومجموعةٌ من التقاليد الضرورية التي تبنّاها مجتمعٌ ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملَكة. » [5] ؛ أي أن اللغة هي عبارةٌ عن تضافُر التراكيب، وتلاحم الأداءات اللسانية الفردية التي يستقبلها الفرد عند تواصلـــه مع بني جنســـه، الأمر الذي يُسهم بشكلٍ أو بآخر في تذكية وتقوية ملكته اللغوية. فاللغة هي تلك الملَكة التي تتجسّد في القدرات والمهارات اللغوية التي يمتلكها الإنسان.

من خلال هذا القول نستشف ربط دي سوسير مصطلح "الملكـــة" باللسان البشري، فيكون أساس إهتمام الدرس اللغوي في رأيه يتعلّق بالأداء اللغوي، بينما يكون « اللســـان أو المقدرة وضمَّنها

---

[1]– محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص: 107.

[2]– ابن خلدون، المقدمة، ص: 616.

[3]– المرجع نفسه، ص:598.

[4]– المرجع نفسه، ص: 596.

[5]– فريدنان دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، دط، 1985م، ص: 27.

الملكـــة اللغوية على هامش هذا الدّرس. » [1] وهذا ما أرساه، وقعَّد له في نهاية محاضراته، كنتيجة لسانية تُفيد بأن الهدف الأصوَب، والأساسي لعلم اللغة هو دراسة اللغـــة في حد ذاتها ومن أجل ذاتها. وعليه، يُشيـــر إلى أن الملكة أمر طبيعي، فطري عند الإنسان وليس بالشيء المُكتسب، وهو ما أكّد عليه في قوله: « لَمَا كان اللسان يعتمد على الملكة الطبيعية في حين أن اللغة هي شيء مكتسب تقليدي، كان ينبغي إذن ألاّ تكون اللّغة في المنزلة الأولى، بل يجب أن تخضَع للملكة الفطرية. » [2]

ويقول في موضعٍ آخر داعمًا ما سَبَق بأن « الشيء الطبيعي عند الإنسان ليس اللسان الشفوي بل ملكة إنشاء اللغة، أي نظام من الإشارت المتميِّزة بأفكار متميِّزة. » [3] فهو بذلك يُرسي مفهومًا جديدا للغة من حيث أنها شيء طبيعي في الإنسان، تنمو بنموِّه وتتطوَّر بتطوّره « ولو فُطر الإنسان على التكلّم لما تعدَّدت اللغات، ولما بلغت اليوم ما يربوا على ألف وخمسمائة. » [4] وهو الأمر الذي يختلف فيه بشكلٍ جلي مع تشومسكي، الذي يحمل في تفكيره نظرة مخالفة، لما يعتقده دي سوسير، وهو ما نُعرّج عليه في العنصر الموالي، عند الحديث عن الملكة اللغوية عند تشومسكي.

ج -**تشومسكـــي:**

يُعتَبَر تشومسكي رائد النظرية اللغويـــة، حيث تبيَّن المصطلح من خلال ثنائية الكفاية والأداء اللغويين، على أن مصطلح الكفاية يكون في مقابل الملكة للدلالـــة على « المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلّم بها. وبالإمكان التمييز بين المعرفة باللغة من جهة، وبين إستعمال اللغة الذي يُسمّى بالأداء الكلامي Performance من جهة أخرى. فالأداء الكلامي هو الإستعمال الآني للغـــة ضمن سياق معيّن وفي الأداء الكلامي يعود متكلّم اللغـــة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنـــة ضمن كفايته اللغوية، كلما إستعمل اللغة في مختلف ظروف التكلّم. فالكفاية اللغويـــة بالتالي هي التي تقود عملية الأداء الكلامي.» [5]، ويقود هذا التمييز -كما يقول ميشال زكريا- إلى إعتبار أن الأداء الكلامي بمنزلة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية. [6] ويقول في موضعٍ آخر بأن الكفاية اللغوية هي « المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان إنتاج الجمل وتفهّمها في لغته. وهي بمثابة ملكة لا

---

[1]- السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 1422ه-2002م، ص: 12.

[2]- فريدنان دي سوسور، علم اللغة العام، ص: 27.

[3]- المرجع نفسه، ص: 28.

[4]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، و المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 3، دت، ص: 127.

[5]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط2، 1406ه-1986م، ص: 33.

[6]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط1، 1993م، ص:61.

شعورية تُجسّد العملية الآنية التي يؤدّيها متكلّم اللغة بهدف صياغة جُمله، وذلك طبقًا لتنظيم القواعد الضمنية الذي يَقرِن بين المعاني وبين الأصوات اللغوية. » [1]

وقد أشار تشومسكي إلى مصطلح الملكة اللغويـــة في مواقف متعدّدة من خلال كتاباتـــه نحو قوله: « ربّما يكمُن مصدر هذه المعرفة من حيث المبدأ في بيئة الطفل، أو قد تكون متأصّلة في روافد العقل/الدماغ المُحَدَّدة إحيائيا. وبصورة أدق في أحد مكونات العقل/الدماغ الذي يمكن أن نسمّيه بالملَكة اللغويـــة Language Faculty وبتفاعل هذه العوامل يَنتُج نظام المعرفة الذي يستخدم في إنتاج الكلام وفهمه. » [2] فهو في هذا القول يفسّر الملكة اللغوية من زاوية النظرية التي ترتكز على بديهيةٍ مفادها أن الإنسان يولد مُهيأً ومستعدًا لإستعمال اللغة، وإنتاجها؛ فاللغة لديه ملَكة فطرية لا تُكتسب بالمحاكاة والتقليد كما يرى السلوكيون، وإنما هي محدّدة إحيائيا لدى الإنسان منذ ولادته، أما المحيط اللفظي من حوله فهو بمثابة الرائز الذي يُنمّيها ويُطوّرها بيد أنه لا يصنعها.

من خلال هذا القول نلاحظ مدى تأكيد تشومسكي على المنطلق الذي يصوغ منه نظرته، ومعظم أفكاره في هذا المجال، تلك النظرية التي تتأسس على المبدأ الفطري برأيه. أما السماع الذي يُعد رافدا مُهِمًا في أخذ اللغة وتحصيلها، والذي يرى ابن خلدون بأنه أبو الملكات، إلاّ أن تشومسكي هاهنا يعتبره عاملًا مساعدًا في تنمية وتطوير مكتسبات قبلية موجودة عند الإنسان بالفطرة، والمولى عز وجل في محكم التنزيل يقول: ﴿ وَ اللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل: 78.]، على أن قوله: ﴿ وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ ﴾ يفيد بأنها أدوات في التحصيل والإكتساب لعلها تكون من ضمن الخواص الفطرية التي أشار إليها تشومسكي، فالإنسان يولد ولديه إستعداد فطري من خلال تلك الأدوات.

وخلاصـــة القول أن هذا المصطلح حتى وإن إختلفت حوله المسمّيات، وتباينت في صياغته النظريات، نجد أن ابن خلدون يعدّ صاحب الفضل في هذا المجال، وهو من كان له فضل السَّبق هاهنا، على أن دي سوسير حافظ على المحتوى الدّلالي للمصطلح، مع تغييرٍ في مُسمّاه حيث إستخدمه في ظل ثنائيـــة اللغة واللسان. مما جعل نبع الخلاف بينه وبين ابن خلدون يتجلى في كَون هذا الأخير – أي ابن خلدون– جعل من الملكة اللغوية « أساس دراســـة النحاة وعلماء اللغـــة، فقد سَعَوا وراء الحصول عليها عند الناطقين والفصحاء في الحضر والباديـــة. وهي نفسُها الغايـــة من الدرس النحوي واللغوي والأدبي. » [3]؛ فالملكَة اللغويـــة عند ابن خلدون تتضمّن عنصر الأداء اللغوي الذي تحدّث عنه دي سوسير وجعله « مَحَط إهتمام الدرس اللغوي، على حين جعل (اللسان) أو (القدرة)، وضمَّنهـــا (الملكة اللغويـــة) على هامش هذا الدرس، أو على الأقل ليس من الأهداف الأساسية للدرس

---

[1]– ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة (النظرية الألسنية)، ص: 34.

[2]– تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990م، ص:30.

[3]– محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص: 5.

اللغوي. » [1] ولعل السَّبَب في ذلك يتمثَّل في أن الأداء عبارة عن تجسيدٍ فِعلِي لتلك الملَكة اللغوية لدى الإنسان. وهو ما إستند إليه جامعوا اللغة سالفا، حيث كانوا يذهبون إلى البوادي ومعتمدُهم في جمع المادة اللغوية هو السماع، على إعتبار أن السّمع يُمَكّنهم من تمييز أداء المتكلّم و الحكم عليه. وبالتالي فإن الملكَة عبارة عن قدرة لدى المتكلّم، تتجسّد عبر أداءٍ معين هو الذي يقوم عليه الدرس اللغوي. فالاختلاف بين ابن خلدون ودي سوسير يَتبدّى في طبيعة مفهوم الملَكة اللغوية، التي يُضمّنها ابن خلدون نظرةً توسُّعية، تستوعب ما جاء به دي سوسير وغيره، في حين يَتميَّز مفهوم هذا المصطلح عند تشومسكي بالنظرة التفصيلية لِما جاء به ابن خلدون، فيُقسّم دلالتها إلى شِقَّيْن، هما ثنائية الكفاية والأداء اللغويين.

3 -مفهوم الاكتساب اللغوي:

إن الحديث عن الملكة اللغوية والإكتساب اللغوي، يقودنا حتمًا للحديث عن ماهيـــة اللغة ومراحل إكتسابها كما هو موضح في النقاط التاليـــة:

أ تعريـــف اللغة المكتسبـــة:

1 -لغـــــة:

ورد في اللسان قوله: « اللغة: اللِّسنُ، وحدّها أنها أصواتٌ يُعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم، وهي فُعلَةٌ من لَغَوتُ؛ أي تكَلَّمتُ، أصلُها لُغوَةٌ ككُرَةٍ وقُلَّةٍ وثُبَةٍ، كلُّها لاماتها واواتٌ؛ وقيل: أصلُهـــا لُغَيٌ أو لُغَوٌ، والهاء عِوَضٌ، وجمعها لُغًى مِثلُ بُرَةٍ وبُرًى؛ وفي المُحكَم: الجَمعُ لُغاتٌ ولُغُون. » [2] ، وفي القاموس اللغة هي « أصوات يُعبِّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، ج لُغات ولغُون وتكلَّم. » [3]

على أن مصطلح "اللغـــة" لم يرِد بهذا المسمَّى عند العرب الخُلّص، بل كانوا يستعملون بدلـــه مصطلح "اللسان" للدلالـــة عليه. وهو ما سرى في مُجمَل القرآن الكريم نحو قولـــه تعالى: ﴿ وَ مَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ ﴾ [إبراهيـــم:4]. وقوله أيضا: ﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَـــذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ﴾ [النحل: 103].

وفي هذا الصدد يقول عبد الغفار هلال بأن كلمة "اللغة" لم تَعرِف: « طريقها إلى الظهور بين المفردات العربية إلا بعد إنتهاء القرن الثاني الهجري، وقد أطلقت آنذاك على ما جمعه الرواة من البادية عن العرب الفصحاء بعد فُشُو اللحن...ولم يطلق على الرواة وهم القائمون بفنون اللغة لفظ "اللغوي" إلا في القرن الرابع بعد أن إستفاض التصنيف في اللغة، وتميّزت العلوم العربية وإستعجمت الدولة فصار صاحب اللغة يُعرف بها. » [4]

---

[1]– السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص: 12.

[2]– إبن منظور، لسان العرب، باب: "اللام"، مادة: "لغا"، 3585/4.

[3]– الفيروزابادي، القاموس المحيط، 278/4.

[4]– عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية نشأةً وتطورا، مكتبة وهيبة، القاهرة، ط2، 1414ه–1993م، ص: 24.

ولعل السبب في ذلك أن هذا المصطلح عاش ضبابية آنذاك، أو بالأحرى كان إستعماله يحمل بين جنباته بعضا من دلالات الضوضاء، ومن أوجه حضوره في النصوص القرآنية بهذا المفهوم قولـــه تعالـــى: ﴿ لاَ يُؤَاخِذُكُمُ اللّهُ بِاللَّغْوِ فِيَ أَيْمَانِكُمْ وَلَكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ وَاللّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴾ [البقرة: 225] وقوله أيضا: ﴿ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴾ [المؤمنون:3] وفي موضع آخر يقول عز وجل: ﴿ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَاماً ﴾ [الفرقان:72]

وفي ذات السياق يشير حسن ظاظا إلى أن « الغريب في لفظة "لغة" أنها لم ترد مستعملة في كلام عربي يُعتَد به؛ وإنما كانت تسمى مجرّد الضوضاء التي لا طائل من ورائها لغوا، وجاء من ذلك الفعل ألغى، يُلغي، بمعنى أبطل، أي اعتبر ذلك لغوا، ولذلك فقد اختُلف في اشتقاقها، وحار بعض الأعراب في جمعها. » [1]

الأمر الذي دعا به إلى الإعتداد بالتأصيل اليوناني للكلمة إذ يقول: « ونظرًا لما بدا من إضطراب اللغويين في إشتقاقها وتردُّد الأعرابي في ضبط جمعها لَنَميل إلى القول بأنها من أصلٍ يوناني هو كلمة "لوغوس" التي معناها الأصلي "كلمة" و "كلام". وذكر المختصون من استعمالها في اليونانية: الوحي، والحكم، أو الحكمة، أو المثل ، أو المثال، أو القصة، أو المقالة، أو القضية المنطقية، أو التعريف، أو التفكير...وكل هذا كما نرى يحوم حول التعبيـــر اللفظي للفكر. » [2]

وإن كان من بُدٍ فإن ما يقال بهذا الشأن يتجسّد في ورود هذه الكلمة بتصاريفها في القرآن الكريم نحو: لغى، لغو...إلخ، وهو ما يدل على أنَّ أصل الكلمة عربي بحت، وعلاوة على ذلك فإن الأعراب آنفا كانوا يميزون بين اصطلاح "الكلام" وما رادفه من اصطلاحات أخرى.

2 -**إصطلاحـــا:**

إنّ اللغة في إطارها العام تُشكِّل وِحدة اتصالية، وأسلوبا في التفاهم، والتفاعل بين أفراد المجتمعات قاطبة، وفي ذلك دليلُ عالَميتها، وبيان كونها رابطةٌ حيَوِيَّة بين هؤلاء الأفراد؛ حيث تعبّر عن حاجاتهم، وتُوَحِّد شَملهم، وترسُم أهدافهم. بيد أن مجمل الدّارسين تباينت آراؤهم، وتباعَدَت أفكارهم حول ماهيتها، فانطلق كلّ واحدٍ منهم يُفسِّر مدلولها، ويُنسِّق مَكنَون مفهومها، مُلتَمِسًا في ذلك ما يُملِيه نَبْع تخصّصه، سوى أنهم إتفقوا في نهاية المطاف على أن تكون مُرونَتها، وعالميتها، دليلَهم في رَصد مفهومها. إلاّ أنّ هذا المصطلح ذو « مفهومين مختلفين: الأول: اللغة بمعنى الكلام الإنساني الذي يشكّل مادة الدّراسة اللغوية كلها language

الثاني: فرعٌ من فروع الدّرس اللغوي أو علمٌ يختص ببحث المفردات وأحوالها على نحو ما يجري في المعجمات. » [3] وما همَّنـــا في هذا المجال النمط الأول باعتبار أنّ اللغة مادّةٌ للدّراسة.

---

[1]– حسن ظاظا، اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة ، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط 2،1410هـ–1990م، ص: 120.

[2]– حسن ظاظا، المرجع نفسه، ص: 121.

[3]– كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1986م، ص: 36.

وبناءً عليه، فإننا إذا أردنا استحضار بعض من تلك المفاهيم، نجد أولاها ما نصّ عليه ابن جنّي عند قوله: « أمّا حدّها فإنها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم. » [1] ففي هذا النص جوهر الرؤى القاعدية في بناء مفهوم اللغة، إذ يعدّ أساسا في ذلك، على إعتبار أنه « يتضمّن العناصر الأساسية لتعريف اللغة ويتفق مع كثير من التعريفات الحديثة للغة، فهو يوضّح الطبيعة الصوتية للغة ويؤكد أن اللغة أصوات، وهو بهذا إستبعد الخطأ الشائع الذي يُتَوَهّم أن اللغة في جوهرها ظاهرةٌ مكتوبة. » [2]

الملاحظ أنّ ابن جني هاهنا إستند إلى مفاتيح إصطلاحية في تنسيق ماهية اللغة، تتجلّى في كلمتي "أصوات" و "قوم". على أن مقصوده بـــ « الأصوات ينحصر في ذات المقاطع لأنها هي المُعبِّر عن الأغراض، لا الأصوات المُرسَلة كالتي تصدُر عن الحيوانات. والمُراد بالقوم بنو آدم، ولا يشمل معنى هذا اللفظ غيرهم. » [3]

ويشير صالح الضامن إلى أن هذا التعريف « على إيجازه يتضمَّن مُعظم الجوانب التي إتفــق عليها المُحدثون في تعريف اللّغة. فهو يُشير إلى الوظيفة التعبيرية للغة، ويُفصِح أيضًا عن كون اللغة اجتماعيـــة، أي أنها لا توجـــد إلاّ في أحضان جماعـــة لغويّة معينة، يتعاملون بها تعبيراً عن أغراضهم، وأهم شيء في هذا التعريف هو ما قرّره في أن اللغـــة أصوات. » [4]

وهذه الأصوات حتى تتحقَّقَ دلالتُها، وتفيد معناها، لابد أن تكون مقطَعِية لا مرسَلَة، الأمر الذي أشار إليه ماريو باي في قوله بأن « كلّ اللغات تتكون من أصوات تصدرها أعضاء النطق الإنسانية هذه الأصوات –لتُصبح ذات معنى– يجب أن توضع في شكل تتابعي محدَّد معين، مكوِّنةً كلمات أو مجموعة من الكلمات أو مجموعاتها يجب أن تكون محل إتفاق أعضاء المجموعة اللغوية باعتبارها قيمًا رمزية تستحضِر – ولو على وجه التقريب– في ذهنهم أفكارا معينة. » [5]

ثم إن ابن جني من خلال نصه رسم مفهوم اللغة من حيث طبيعتها من جانب، ووظيفتها من جانب آخر، على أنّ طبيعتها صوتيةٌ بَحتَة، أما وظيفتها الأساسية فتكمُن في التعبير عن حاجات الناس، والتواصل بينهم.

وقد أشار ابن خلدون إلى أن اللغة « ملَكة في اللسان للعبارة عن المعاني، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتها. » [6] ليضيف بذلك عنصرا جديدا يتجلى في مصطلح "الملكة اللغوية"، التي تفيد –كما أشرنا سالفا– إلى دلالـــة القوة، والتمكّن، وكونها صفـــة راسخـــة لدى الفرد تتعزز لديه بفعل

---

[1]– ابن جني، الخصائص، 33/1.

[2]– محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص: 10.

[3]– عبد الغفار حامد هلال، اللهجات العربية نشأةً وتطورا، ص:30.

[4]– حاتم صالح الضامن، علم اللغة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، بيت الحكمة، دط، دت، ص: 37.

[5]– ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1419ه–1998م، ص: 41.

[6]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 598.

التدريب؛ فاللغة لا تكون ملكة لدى الإنسان إلاّ إذا تمكّن من قواعدهـــا، وبُناها، وتَحَكَّـــمَ في زِمامها. أما مقصوده من كلمة "المعاني" فهي « المدلولات المادِّية والمعنَوِية للألفاظ وهي أقدم منها، لأن الأولى موجودة مع الكون، وأما الثانية فمكتسبة. » [1]

إن ابن خلدون يكاد يتفق مع ابن جني في كون اللغة لن تكون بهذا المستوى، حتى تترسَّخ لدى الفرد ملكـــةً، وتتحكّم في لسانه قاعدةً، فيتكلّم الفرد بأصوات لغوية مقطعية، وِفق معايير وضوابط قاعدية، وهو ما عبّر عنه تشومسكي في قوله بأن « اللغة نظامٌ معقّد من نوعٍ مخصوص، يتميّز بخصائص محدّدة محكومة بطبيعية العقل/الدماغ. وتُحدّد هذه اللغة من ثَمَّ ظواهر متعدّدة مُحتَمَلَة، فهي تُحدِّد البنية لتعبيرات لغوية متعدّدة تتجاوز بشكل كبير أيـــة تجربة. » [2] أما قوله بأنها "محكومة بطبيعة العقل" ففي ذلك إشارة إلى كونها « مُكوِّن من مُكَوِّنات العقل الإنساني ونتاج عقلي خاص بالإنسان. » [3]، على أن وظيفة اللغة بالنسبة له ليست مُجرَّد « نظام للاتصال وحسب، فنحن نستعمل اللغة مثلا للتعبير عن الفكر ولإنشاء العلاقات الشخصية من غير إهتمام خاص بالاتصال. » [4]

إنّ اللغة في ظل هذا المفهوم تجاوزت الوظيفة التواصلية إلى وظائف أخرى، فهي في الواقع « أكثر من مجموعة أصوات وأكثر من أن تكون أداة للفكر أو تعبيرا عن عاطفة. فاللغة جزء من كياننا الفسيولوجي الروحي، وهي عملية فيزيائية اجتماعية سيكولوجية على غاية من التعقيد. » [5]

أما دي سوسير فقد حازت اللغة لديه النصيب الأوفَر من دراساته، أو بالأحرى كانت الهدف الأساسي لها، لذلك نجد من بين التعاريف التي قدّمها عن مصطلح "اللغـــة" قوله بأنها « نظام من الإشارات system of signs التي تعبر عن الأفكار، ويمكن تشبيه هذا النظام بنظام الكتابة، أو الألفباء المستخدمة عند فاقدي السمع والنطق، أو الطقوس الرمزية أو الصيغ المهذّبة أو العلامات العسكريـــة أو غيرها من الأنظمـــة، ولكنه أهمها جميعًا. » [6]، ويقول في موضع آخر من كتابه بأن اللغة هي: « نظام من الإشارات جوهره الوحيد الرّبط بين المعاني والصور الصوتية. » [7]

الملاحظ من خلال هذا القول أن دي سوسير ميّز بين نظام اللغة الإنسانية، والأنظمة اللغوية الأخرى، على أنها نظام من الرموز ذي علامات مُمَيِّزة، وعليه فهو يرى بأنها الأهم من بين كل الأنظمة الاتصالية. فهي « شيءٌ محدّد تحديداً واضحًا، ضمن الكتلة غير المتجانسة لعناصر اللسان، ويمكِن تحديد موقعها في الجانب الاجتماعي للّسان، تقع خارج الفرد الذي لا يستطيع أبداً أن يخلقها أو يُحوِّرها بمفرده، فلا وُجود للُغَة إلاّ بنوع من الإتفاق يتوصّل إليه أعضاء مجتمع معيّن، وعلى الفرد أن

---

[1]– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005م، ص: 9.

[2]– تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 65.

[3]– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص: 57.

[4]– تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 64.

[5]– أنيس فريحة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت–لبنان، ط2، 1981م، ص: 11.

[6]– فريدينان دي سوسير، علم اللغة العام، ص:34.

[7]– المرجع نفسه، ص: 33.

يقضي فترة معينة يتعلّم فيها وظيفـــة اللغة، فالطفل يُدرِك هذه الوظيفـــة بصورة تدريجية، واللغـــة شيء متميِّز جداً فإذا فقـــد المرء إستخدام الكلام فإنه يبقى محتفظاً بها إذا كان يستطيع فهم الإشارت الصوتيـــة التي يسمعها. » [1]

ويقول في موضع آخر بأن اللغة عبارةٌ عن « تنظيم إشارات تعبّر عن أفكار. » [2] وهو هاهنا يستند إلى المبدأ العام، والتوصيف الشامل في تفسير ماهية اللغة، على أن مفهوم الإشارة يقتضي إقتران الدّال والمدلول، بغض النظر عن طبيعة كليهما.

ومن جهة أخرى يقول أنطوان مييه بأن كلمة "لغة" « تعني كل جهاز كامل من وسائل التفاهم بالنطق المستعملة في مجموعة بعينها من بني الإنسان، بصرف النظر عن الكثرة العددية لهذه المجموعة البشرية، أو قيمتها من الناحية الحضارية. » [3]، الملاحظ هاهنا إستناده إلى نمط التخصيص في تحديد ماهية اللغة، ومن ثَم العزوف عن العموم والشمولية التي رأينا في النصوص السابقة، فقد حصر اللغة في الجنس البشري، بحكم إستطاعته، ومقدرته على التواصل اللغوي. وإن كان قد إشترط اللغة المنطوقة والحضور الصوتي كأهم الجوانب في الإتصال حتى يحدث التفاهم، وذلك على إعتبار أن اللغة هي « الوسيلة التي يُمكِن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في تركيب خاص. » [4] ولا يتأتَّى هذا التفاهم المتبادل بين المتكلّم والمتلقّي، إلاّ بتوفّر عناصر مساندة، وظروفٍ مساعدة لعلّ أهمّها هو القناة التي يتم بها إيصال الشّفرات اللغوية.

خلاصة القول أن جل التعاريف التي ذكرنا تتفق في مُجملها في تفصيل ماهية اللغة على النقاط التالية:

أ ـ اللغة نظامٌ من الرموز الدالّة، تسير وِفق مجموعة من الضوابط، والأسس في تنسيق بُناها القاعدية.

ب ـ اللغة مجموعة نظاميّـــة تنضوي على رموز صوتية، وعلامات مميِّزة لها عن سائر الكائنات غير البشرية، إضافة إلى كونها تحمل دلالات لفظية ومعنوية.

ج ـ اللغة لا تقف عند حدود كونها وسيلة اتصالية، ترتجي التفاهم والتفاعل بين أفراد المجتمات قاطبة.

---

[1]– المرجع السابق، ص: 33.

[2]–المرجع نفسه، ص:275.

[3]– نقلا عن: حسن ظاظا، اللسان والإنسان، ص: 119.

[4]– هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1420ه–1999م، ص:11.

ب- **تعريف الإكتساب اللّغوي:**

يشير مصطلح الإكتساب اللّغوي عمومًا إلى العمليـــة التي تنمو بها القُدرة اللغّوية لدى الإنسان، فإذا إرتبط الأمر باللغة الأولى دلّ ذلك على النّمو اللغّوي لدى الطفل، ليُصبح بمثابة إجراءٍ يقوم به الطِّفل لإكتشَاف قواعد وضوابط لغَته الخاصة، تلك المتعلّقة به، من ضِمن كفايَته اللّغوية الفطرِيـــة. ومن الطبيعي ألاّ تعمل، وألاّ يتمكّن الطفل من تلك العملية الإكتشافية إلاّ من خلال التفاعل مع المادة اللغوية الملحوظـــة، والمحيط اللغوي الذي يَلُفُّـــه ويحتويه، فتقوم وظيفة العائلة والبيئة في أن تُوفِّر له المادة التي يتم من خلالها إكتشافه لقواعد لغتـــه الأم، يقول عبده الراجحي: « الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولـــة؛ فالطفل هو الذي يكتسب اللغة، فيتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة إكتسابهم للغـــة مما يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانيـــة المشتركـــة أو هذا الجهاز اللغوي العام. والطفل يكتسب اللغـــة التي يتعرّض لها، وهو -بطبيعـــة الحال- تعرّض غير منظّم، ومهما يحاول الكبار من تبسيط اللغـــة أمام الطفل فإن ذلك لا يمكن أن يكون وفق تخطيط. » [1]

وعبرّ عن هذا المصطلح تشومسكي في خِضم حديثه عن الملَكة، وكونها شبَكَة مُتداخِلة، ومُعقّدة موصولة بصُندوق للمفاتيح، يحوي هذا الأخير عددًا من المفاتيح التي يمكن أن تُثبَّت في وضعٍ معيَّن فيقول هاهنا بأن « إكتساب اللّغة في شِق منه عملية وضع للمفاتيح في وضعٍ معيّن بناءً على المادة الأولية المُقدّمة أي أنها عملية تثبيت للقِيم التي تأخذها المُتغيّرات. » [2]، ومفاده من ذلك أن الطفل يولد بمعرفة فطرية، أو ميل وإستعداد لإنتاج اللغة وإدراكها، ذلك أنه لا يتم إنتاج العناصر اللغوية إلا بعد إدراكها وإستيعابها، أما قوله "تثبيت للقيم التي تأخذها المتغيرات" فهي إشارة منه إلى ثنائية الكفاية اللغوية والأداء، الأخير الذي من صفته التغيّر، في حين تتصف الكفاية بالثبات.

كما أنّ عملية إكتساب اللغة تشير إلى كونها « ليست غريزية في الإنسان، فالطفل يولد دون لغة، ثم يبدأ في تلقِّي الأصوات بأذنيه، ويربِـــط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيء، وبين الصوت والحركة، ويُدرك العلاقات بين الأشياء. وهكذا تتكون مُفرداته وقاموسه اللغوي. » [3]

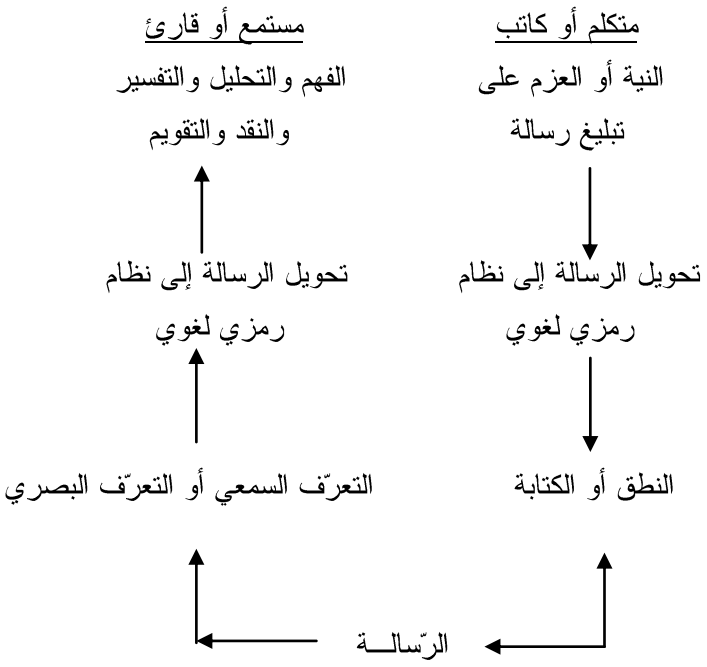
الملاحظ أن هذا القول إشارة صريحة إلى طبيعة الحدث اللغوي، الذي يمر عبر مراحل تُشكِّل مسار العملية التواصلية كما هو موضَّح في الخطاطة التالية:

---

[1]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، دط، 1995م، ص: 21.

[2]- تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 96.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، دط، 1991م، ص: 32.



المخطط: يوضح طبيعة الحدث اللغوي [1].

وعليه فإن عملية الاكتساب اللغوي محطَّة مهمة في الكشف عن المراحل التي يقضيها الطفل في سبيل النمو، والسمّو بلغته من مرحلة إلى أخرى، إذ أن الإكتساب « علامة على أن الطفل أخذ يتبوّأ مكانه في مجتمعه، كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور من التمركز حول الذات égocentrisme، إلى الموضوعية، ومن الإدراك السّطحي النّقَطي perception pointilliste إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء. » [2] وفي مجمل القول إن فهم عملية الاكتساب اللغوي تظهر في إتجاهين كالتالي:

أ -الإتجاه الإستقرائي: يرى أن الطفل يقوم بجمع معطيات اللغة التي يتعرّض لها، فيُخزّنها، ثم يصل إلى "تجريدات" عنها عن طريق "تصنيفها" وإجراء "تعميمات" عليها.

ب -الإتجاه العقلي: يرى أن الطفل لديه نظرية عن اللغة مركوزة فيه، وهي تتكون من مفهومات موروثة؛ أي أنها جاهزة مسبقًا، عامة في اللغة الإنسانية، ثم يقوم الطفل بعدها بتطبيق هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرّض له من لغة، فتلك المفهومات السابقة تمثل بالنسبة له القوالب الجاهزة التي تساعده في إنتاج أشكال لغوية أخرى وِفقًا للأشكال التي لديـــه. [3] وفي هذا القول إحالة إلى الآراء التي ولّدت نظريات متضاربة حول جدلية الفطرة والاكتساب، وهو ما نعرض له في العنصر الموالي.

---

[1]– المرجع السابق، ص: 38.

[2]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص: 129.

[3]– ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 21–22.

4 -الاكتساب اللّغوي في ضوء النظريات اللّسانيـــة:

إنّ الحديث عن الاكتساب اللغوي في ضوء هذه النظريات، حديثٌ خاص عن مناظرة كلامية، وصراعٍ فكري حمِيت وطِيسُه بين نظريات أرّخَ لها الفكر اللّساني بمُسمّيات متعدّدة، يُعتبَر أهمُّها تلك النظريات الثلاث المتمثّلة في: النظرية السلوكية، والنظرية الفطرية، والنظرية المعرفية. ولكلٍّ من تلك النظريات توجُّهُها الخاص، وإنطباعُها الفكري عن اللغة. ونحن إذ نتحدّث عن الإكتساب اللّغوي عند الطفل، فإننا نفتح الباب على مصراعيه أمام تلك النظريات لنستقي أهم القضايا المطروحة في هذا المجال.

إنّ عملية اكتساب اللغـــة تتمّ من خلال الترَعرُع في البيئة اللّغويـــة، والمحيط اللّفظي للطّفـــل، أو ما أصطلح عليـــه بالحضن أو الحمام اللغوي، وهو ما أشار إليه ابن خلدون في قولـــه بأن الانسان « يسمَـــعُ كلام أهل جيله وأساليبَهم في مخاطباتهم وكيفيـــة تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمـــع الصبي إستعمال المفردات في معانيها، فيُلقَّنها أولاً ثم يسمع التراكيب فيلقَّنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، وإستعمالُه يتكرّر إلى أن يَصير ذلك ملَكَـــة وصِفة راسخَـــة ويكونَ كأحدِهم. » [1]؛ ففي هذا القول إشارة إلى أهمِّية الدَّخل اللغوي في إكتساب اللّغة، وتأكيدٌ على التدرُّج الذي ينبغي حصُوله أثناء العملية الاكتسابية للّغة المتمثّـــل عند ابن خلدون في سماع الكلام، وأساليـــب التخاطب، والتعبير عن المقاصد لتلقـــُّن المفردات والتراكيب. وهو ما أكّـــد عليـــه في قولـــه بأن « الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة. » [2] ، وعليه يكاد يقترب في ذلك من رأي تشومسكي الذي أشار إلى أن الطّفل يولد دون لغة محدّدة، وهو ما أصطلح عليه بالحالـــة الصّفرية، إلا أنه يمتلك إستعدادا فطرياً ونحوًا كلّيـــاً يساعده على تعلّـــم أيّ لغـــة تُعرض عليه، فالطفل « يمتلك خواص فطرية للّغة تفُسِّر مَقدرتَه على إكتساب لغتـــه الأم خلال وقتٍ قصير رغم الطبيعـــة التجريديـــة العاليـــة لقواعد اللغة. » [3]

وفي هذا الصّدد يقول تشومسكي بأن « نُمو القدرة العقلية الإنسانية، على حدّ ما نعرِف، محكومٌ إلى حد بعيد بطبيعتنا الإحيائية الداخلية. لذلك فاللّغة بصفتها قدرةً طبيعية هي شيء يَحدُث لنا، مثل تعلّمنا للمشي تماما، وبكلمات أخر ليست اللغة شيئا نتعلّمه، فاكتساب اللغة شيء يحدث لنا لا شيئاً نقوم بتنفيذه. » [4]، الملاحظ أن أساس الاكتساب اللغوي هاهنا يظهر في ذلك الاستعداد الفطري لدى الطفل، بيد أن « تَحَقُّق هذه العملية وإستمرار حدوثها يبقى مُتوقِّفًا على وجود القدرات الطبيعية الخاصة أو ما

---

[1]– ابن خلدون، المقدّمة، ص:607.

[2]– المرجع نفسه، ص: 404.

[3]– عبد الرحمان العيدان، اكتساب اللّغة في نظر ابن خلدون، مجلة آفاق، ع 62، 2010/3/ 17.http://www.almarefh.org/news;php?action=show&id=3451

[4]– تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 240.

سُمِّي بالملَكَة اللّغوية، كما أن مدى نشاط هذه العملية وتطورها وفاعليتها وأثرها يظل متوقّفا على ما يُتاح من فرص التواصل والإحتكاك الاجتماعي على نطاقــه الخاص والعام، وما يَتأتّى من فرص التعليم أو التلقين، وما يوجــد من إستعداد ذهني أيضا. » [1] ، وفي السياق نفسه يقول تشومسكي بأن « العقل/الدماغ الإنساني نظام مُعقَّد يدخل في تركيب أجزاء متعدّدة، أحدها الجزء الذي يُمكِن أن نسمّيه بالملَكة اللغوية ويبدو أن هذا النظام الفريد في خصائصه الأساسية مقصور على النّوع الإنساني وعام في أعضائه. وإذا ما قُدِّمت إلى هذه الملَكة اللغوية المادةُ اللغوية الأولية فستُحدِّد اللغة التي ستُكتسب (...) وسوف تحدّد هذه اللّغة عددا كبيرا من الظواهر المُحتَمَل وُجودها ممّا يتجاوز بشكلٍ كبير المادة اللّغوية التي قُدِّمت أولا. » [2]

تشومسكي هاهنا يشير إلى أن اكتساب اللّغة أمر في غاية الأهميّة والتعقيد. كما أنه نظام مقصور على جنس البشر من حيث خصائصه، وفي ذات السياق يُشير إلى مسألة الدّخل اللّغوي التي تحدَّث عنها ابن خلدون آنفًا، وكيف أنها تُضفي الصِّبغة الإبداعية على اللّغة من حيث مُخرجاتها، فليس ما يَستقبله المُتلقّي يُرسله وإنما لابد من إبداعات لغوية يُضفيها المتكلّم على لغته التخاطُبية، تُفسِّر في الأخير ثراء اللغة، وهو ما أشار إليه تشومسكي حيث إعتبر اللغة مهارة أو ملكة مفتوحة النهايات، إذ أن كلّ من يستطيع استخدامها يتسنّى له إنتاج وفهم جمل لم يسبق له إستخدامها. وهو بذلك إن أتقن قواعدها تمكّن من توليد تراكيب لغوية مستجَدة.

ومن جهة أخرى يقول مُفسّرا ما سبق بأن إكتساب اللغة ليس « شيئاً يعملُه الطفل في واقع الأمر؛ بل هو شيء يحدُث له إذا ما وُضِع في بيئة ملائمة. وهو أمرٌ يُشبِه جسم الطفل ونُضجه بطريقة محدَّدة مُسبقًا حين يقدَّم له غذاءٌ ملائم وبيئة حافزة. ولا يعني هذا أن البيئة لا تُسهم بشيء فيه، فهي التي تحدِّد الطريقة التي تثبَّت بها متغيِّرات النحو الكلِّي، وذلك ما ينتج عنه لغات مختلفة. » [3]

الملاحظ أنّ تشوسكي هاهنا يؤكِّد منطلقَه في رسم نظرية إكتساب اللغة لديه، ذلك الذي ينبثق أساسًا من الفطرة اللغَوية، والمقصود بها الملَكَة اللغوية التي منَحَها الله للإنسان، فاستَطَاع بها إنتَاج وتوليد اللّغة، وهو ما أشار إليه ميشال زكريا في قوله بأن « القُدُرات الفِطرية هي التي تَجعَل من عملية الاكتساب عمليةً بالإمكان انجازُها، وذلك لأن نمو الإنسان اللّغَوي مُزوَّد ببعض الاستعدادات والقُدرات والبُنى والبرامج الفطرية والمتمثِّلة في الحالة الأساسية. » [4] ، على أن هذه القدرات الفطرية تُشبِه لديه " جهاز إكتساب اللغة " الذي « يُمد الإنسان بافتراضات عن اللغة، ثم يختبر الإنسان

---

[1]–أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها–مصادرها–وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ص: 42.

[2]– تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 64.

[3]– المرجع نفسه، ص: 186–187.

[4]– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص: 96.

إفتراضاته مما يسمعه، ويُعدّل قواعده إلى أن يصل إلى القواعد المستقرة بين الكبار. » [1] وقد وصف ماكنيل هذا الجهاز باحتوائه على « أربعة خصائص لغوية نظرية:

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبُها فيما بعد.
- معرفة أن نوعًا ما من النظام اللّغوي هو من المُمكن وأن أنواعًا أخرى غير مُمكِنة.
- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسَّط مما يتوافر أمامه من مواد. » [2]

ويضيف عبده الراجحي في ذات السياق قائلا بأن النظرية التوليدية ترى « أن كل إنسان مزوّد بجهاز لغوي فطري يمدّه بافتراضات عن اللغة، وما يصنعه المتعلّم أنه يختبر هذه الافتراضات إختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة. وقد أكد الاتجاه العقلي أن العوامل الخارجية ليست ذات تأثير فاعل في التعليم؛ فمقولة "المحاكاة" يُسقطها ميل الأطفال إلى "التعميم" القياسي والمغالاة فيه فيما يعرف بالقياس الخاطئ. » [3]، بيد أنه لا يُلغي فكرة العوامل الخارجية وما لها من سابق تأثير، سوى أنه يعتبرها عوامل مساعدة، وثانوية مقارنةً مع الاستعداد الفطري الذي يولد الإنسان وهو مزوّد به. فإذا كان الطفل يمتلك جهاز إكتساب اللغة الذي تحدّث عنه تشومسكي فإن العوامل الخارجية بما في ذلك المحيط اللفظي والجماعة اللغوية هي التيار المشغّل له، والوقود المحرّك لأجزائه.

ومن جهة أخرى يؤكِّد تشومسكي في القول السالف الذَّكر على سُبُل اكتساب اللغة، تلك التي عبّر عنها ابن فارس من ذي قبل في قوله « تؤخذ اللغة إعتيادًا كالصبي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات. وتؤخذ تلقُّنًا من مُلقِّن، وتُؤخَذ سماعًا. » [4]، على أنه لم يغفَل عن التأكيد على الدور الإيجابي للبيئة، وكيف تسهِم بشكلٍ فعّال في تعزيز العملية الاكتسابية للّغة، باعتبارها تُشَكِّل المحيط اللَّفظي الذي يتم من خلاله إستلهام العناصر اللَّفظية للُّغة « فيُمكِن لذلك أن تنفتِح قدراتُنا التي هي جُزء من إعدادنا الإنساني المُشترَك أو ربَّما يُحجَر عليها أو تُكبح، تبعًا للظُّروف التي تكتنف نموَّها. » [5] وهنا يكمُن دور البيئة منسجما في جميع صُورِه مع نمَطِها، فيما إذا كانت بيئة غَنَيةً بالمُحفِّزات، أو فَقيرَةً نوعًا ما من تلك المُحفِّزات.

وإذا كان تشومسكي قد إنطلق في تفسير الاكتساب اللغوي من وجهة نظرٍ فطرية، وأن اللغة مهارةٌ خاصة، تُعتَبَر القدرة على تعلُّمها أمرٌ مطبوع في مَوروثِنا الجيني، وإستعدادٌ فطري في البناء التكويني،

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 23.

[2]– دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1993م، ص: 39.

[3]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 28.

[4]– ابن فارس، الصاحبي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1418ه–19997م، ص: 34.

[5]– تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 187.

وأنه شيء يحدُث لنا وجُبِلنا عليه. فإنّ السلوكيين اختلفوا معه في جوهر هذه المسألة من منطلق أن اللغة في نظرهم شَكلٌ من أشكال السلوك يُفسِّرونه في إطار تكوين العادات، وتدخُّل المدعِّمات المختلفة بين المثيرات والإستجابات للمثيرات؛ فالسلوك اللغوي كأي سلوك آخر، هو في النهاية نتيجة عملية تدعيم، وهو ما أشار إليـــه سكينر في إعتقاده بأن إكتساب اللغـــة يتمّ « بالطريقة التي يكتسب بها الإنسان العادات البسيطـــة، بحيث يقوم التعزيز بدور حاســـم في هذه العملية. » [1]؛ فاللغة على هذا الأساس تُكتسب مثلها مثل العادات الأخرى، على أن التركيز هاهنا يتجلى في ضرورة التدريب والمحاكاة باعتبارهما عاملين أساسيين في عملية تعلّم اللغة؛ « أي أنّ الطفل حين يسمَع تعبيراً جديداً يُحاول مُحاكاتـــه ثمّ بالمِران (إذا لقي التعزيز اللازم) يُرسِّخ ذلك التعبير في ذهنه، وباستخدام القياس والتعميم يتمكّن من الإتيان بتعبيرات جديدة لم يسمعها من قبل. » [2]

إن النظرية السلوكية تَعتَبِر اللغة مجموعة « عادات كلامية يُكيِّفها حافز البيئة، والتي ترتبطُ الاستجابةُ الكلامية فيها بأي شكل من أشكال التفكير، ولا تُميِّز بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني، فيؤكّدون على أن اللغة هي التي تميّز الإنسان عن الحيوان وأنها غير خاضعة لأي حافز. » [3] ، أما عن الاكتساب اللغوي فإنهم يرون أن الطفل يولد "صفحة بيضاء" لا يملك أي إنطباع عن اللغة ولا أدنى تصوُّر عنها. بيد أن البيئـــة هي الأساس في عملية إكتساب الطفل لمُجمل المفهومات والتصوّرات المتعلِّقة بالانطباع اللّفظي، باعتبار أن هذا الاتجاه يركّز « على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة، ويستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة، ومن ثم فإن تعلّم اللغة يبدأ من البيئة، وتؤثر فيه عوامل خارجية هي "المحاكاة" و"التكرار" و"التعزيز". » [4]

وعليه، يرى سكينر بأن السلوك اللّغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر كالتالي: التنبيه–الاستجابة–التثبيت. « فالسلوك اللّغوي– كأيِّ سلوكٍ آخر– تتحكّم فيه نتائجه، فهـــو يتعزَّز ويقوى حين تكون النتيجة مكافـــأة، أما إذا كانت عقابا فإنـــه يذوى وقد ينطفئ خاصـــة إذا غاب التعزيز. » [5]

ومن جهة أخرى تظهر النظرية المعرفية في ثوب مغاير، خالف ظاهره الاتجاه السلوكي، واقتفى باطنه الأثر التوليدي، من خلال مجموعة من القضايا نوجزها في النقاط التالية:

- رَفْض فكرة أن يكون إكتساب اللغة أمرًا خاضعًا للتقليد والمحاكاة، كذا التعزيز.
- رفض أن تكون العملية التعليمية نتيجة لمثير معين، كونها إستجابة لأبنية معرفية أنتجها الفرد المتعلّم.

---

[1]– المرجع نفسه، ص: 78.

[2]– عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، دط، دت، ص: 119.

[3]– حفيظة تازروت، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003م، ص: 59.

[4]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 27–28.

[5]– دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 28.

- امتلاك الطفل للاستعداد الفطري الذي يؤهّله لتعلّم اللغة، بيد أن الفارق بينه وبين تشومسكي في هذا الجانب يتمثّل في أن تشموسكي يتحدّث عن العملية الاكتسابية للغة باعتبارها موروثات وجينات، في حين يرى بياجيه أنّها نوعٌ من الاستعدادات.

ومُجمَل القول أن النظرية التوليدية، تنطلق في تفسير عملية الاكتساب اللغوي من المبدأ الفطري، كونه أمرا « مركوزا في الإنسان بالولادة، أي أننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يُوَجِّهنا إلى إكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكًا منظّمًا، وإلى إنتاجها بعد أن يتم إستيعابها داخليا. » [1] في حين لا يَعتَدُّ الاتجاه السلوكي بهذا المبدأ بل يتبنّى الفكرة القائلة بأن اللغة جزء جوهري من السلوك الإنساني، تُكتسب كأي سلوك آخر، وفي هذا الصدد يقول عبده الراجحي بأنه « مهما يكن من أمرٍ فإن الاتجاه السلوكي إستقرائي يهدف إلى ترسيخ "العادات" اللغوية بهذه العوامل الخارجية، أما الاتجاه العقلي فاستدلالي يهدف إلى تقوية "القدرة" اللغوية التي فُطر الإنسان عليها عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه إشراكًا فعليًا في "إنتاج" اللغة لا "محاكاة" ما يتلقّاه منها. » [2]

5 -مراحـــل الاكتِساب اللّغـــوي عند الطفـــل:

إن النمو اللغوي عند الطفل موقوف على تحقق شرطين أساسيين هما:

- إكتمال الأجهزة العُضوية، ونُضج بعض الأنسِجة العصبية والعضَلِيَـــة.
- تدريب أعضاء النطق عند إكتمال نموها عن طريق التعلُّم. [3]

وبناء عليه، فإن تحقق هذين الشرطين يستوجب تدرّجًا مرحلِيا، يُفسّر في نهايته مراحل الاكتساب والنّمو اللغوي عند الطفل، الذي إستفاض الدّارسون الحديث في مضامينه وتسلسُله سواء من منطلق العُمر الزَّمنِي للطفل، أو من حيث التعابير والأصوات الناتجة عنه. على أن الدراسات التي أُجرِيَت في كثيرٍ من الأقطار تشير إلى أن المراحل التي يمر بها السلوك اللغوي في العملية التطوّرية « واحدة بالنسبة إلى جميع الأطفال، ولا تختلف مهما كانت اللغات التي يكتسبونها من المحيط. » [4]، وفي محاولةٍ منَّا لتحقيق الانسجام الفكري بين هذين البُعدين نجد أن اللغة هكذا تَمُر عبر مراحل هي كالتالـــي:

أ -المرحـــلة البِدائيَّـــــة:

وهناك من يسمِّيها بالمرحلة القبلُغوية التي يبدأ الطفل فيها إكتساب « خصائص تنغيم اللغة السائدة في بيئته من حيث إرتفاع طبقات الصوت في أثناء الكلام، ثم في الاستجابة إلى أصوات الآخرين وإصدار أصوات شبيهة بأصواتهم، ثم في إنتاج أصوات معينة يستخدمها بصورة متكرّرة

---

[1]– المرجع نفسه، ص: 38.

[2]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 28.

[3]– حاتم صالح الضامن، علم اللغة، ص: 107.

[4]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص: 127.

للتعبير عن معانٍ أو مواقف معينة. » [1] وهذا يتأتَّى بفعل قانون المثير والاستجابة على اعتبار أن الصوت الذي يصدر يُعدُّ مثيرا بالنسبة إليه يتطلَّب إستجابة من قِبَل السَّامعين. نحو الصُّراخ، أو البكاء. وهو ما يسمى بالتعابير الوجدانية الإرادية، أو أصوات الإثارة السمعية، ذلك أنها مُتعَمَّدة من قبل الطَّفل في سبيل قضاء حوائجه، وتحقيق مطالبه. وبناء عليه، فإن هذه المرحلة تتسِم بثلاثة أنواع كلامية نوضحها كما يلي:

- **الأصوات الانفعالية:** هي عبارة عن « أصوات قصيرة تعبّر عن التوجُّع أو الدَّهشَة أو الألم أو ما إليها من الوجدانات العابرة. » [2]، سِمَـــة هذا النمط أنه « يتألَّف من أصوات مُبهمة وأصوات لين وهي التي يُرمَز إليها بحروف المد مختلطة أحيانا ببعض الأصوات ذات المقاطع التي يُرمَز إليها بالحروف السَّاكِنة. » [3]

- **أصوات الإثارة السّمعية:** هي تلك الأصوات التي تظهر إبتداءً من الشهر الثاني وتُفسَّر على أنها ردود أفعال إجتماعية على الصَّوت الذي يَسمَعُه الطفل من الآخرين؛ حين يتعمَّد الطفل بعد سماعه لأصوات مثيرة ومُلفتة للانتباه إلى إثارة أعضائه الصوتية، وجعلها تلفِظ بشكلٍ آلي أصواتًا غير تقليديَّة، وغير مُحاكية للأصوات المسموعة من حوله، كما تكون شبيهةً بأصواته الوُجدانية. وبالتالي يغلب عليها أن تكون إرادية، ومُتعمَّدة من قِبل الطفل.

- **كلمات الطفل الأولى:** تلك التي تُعتبر بدائل عن الرَّغبات والأشياء التي يودُّ التعرُّف عليها، ويمكن إعتبارها نمطا من أنماط " التمرينات النُّطقية " على إعتبار أنها في حقيقة الأمر أصوات تقليدية يحاول بها الطفل محاكاة ما يسمعُه من كلمات إذ يلفِظها بصورة خاطئة، أو يحاول بها مُحاكاة النبرات العامة التي تتألَّف منها الصُّورة الموسيقية لبعض ما يسمعه من عبارات. [4] وبناءً عليه، فإن أسبق الأصوات في الظهور هاهنا تلك الأصوات المتحرِّكة، وتعقُبُها مباشرَةً الأصوات السَّاكنة. [5]، وفي ذات السياق يرى جنسبرسن بأن الطفل في هذه المرحلة يُصبح تعلُّمُه « أمرًا إراديًا حيث يبدأ الأهل بتعليم الطفل بعض المقاطع الصَّوتية وخاصة الأصوات الشفوية، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بترديد هذه الحروف دون تمييز ودون مراعاة إلا رغبةً في تمرين جهازه الصوتي على النُّطق وتعويده على التلَفُّظ إلى أن يتمكَّن ذلك الجهاز من أداء وظيفته على الوجه الصَّحيح. » [6]

---

[1]– أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها–مصادرها–وسائل تنميتها، ص: 43.

[2]– ينظر: حفيظة تازروت، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ، ص: 81.

[3]– علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2003م، ص: 150.

[4]– ينظر: المرجع السابق، ص: 157.

[5]– ينظر: عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، دار الشروق، عمان–الأردن، ط1، 2006م، ص: 74.

[6]– نقلا عن: صالح الضامن، علم اللغة، ص: 169.

ب -**مرحلـــة التقليـــد اللّغـــوي:**

هي أولى المراحل التي يبدأ الطفل خلالها تقليد ومحاكاة من حوله بقصد التعبير عن مدلولاته، كما أنه خلال ذلك بقوم « بالتعبير عن المعاني عن طريق محاكاة الأصوات الحيوانية وأصوات الأشياء؛ والتعبير عن المعاني عن طريق محاكاة الأصوات اللغوية (أي عن طريق اللغة). » [1] لكن الطفل حتى يتمكّن من التقليد بشكل حسن، فإن هذا الأمر يتوقف على توفّر بعض المعطيات المتمثّلة في النقاط التالية:

- قدرة الحاسة السمعية، وحدّتها.
- القدرة على الاحتفاظ بالصورة السمعية، وإستبقائها في ذاكرته.
- القدرة على إصدار ما يسمعـــه من أصوات سَمِعها، وهذا لا يكون إلا في حال سلامة الجهاز النطقي لديه.
- الإدراك البصري لوجه المتكلّم، وإستيعاب مدلولاته الإيحائية.
- إدراك المعاني للكلمات التي من حوله، في إطار المحيط اللفظي الذي يتوفّر لديه، ويعيش فيه. [2]

الملاحظ أن الطفل في هذه المرحلة أهم ما يُميِّزه عن المرحلة السابقة تركيزه السَّمعي لأصوات المحيط اللفظي حولَه، ذلك حتى يتسَنّى له محاكاته وتقليده « فهو قبل أن يكون قادرا على الكلام يكون قادرا على الانتباه بشكل انتقائي إلى ملامح معيّنة في الأصوات الكلامية. » [3] فنرى الطفل كثيرًا ما يكرِّر كلمات من حوله من المتكلِّمين، حتى وإن كانت في غير صورتها الصّائبة، أو من ذات المقطع الواحد، المهم في ذلك أنها تُنِم عن استعداد فطري، يرمي الطفل من ورائه إلى غايات معيّنة ومطالب محدّدة. والأهم من ذلك أن الطفل في غُضون هذه المرحلة يصِل إلى درجةٍ من الرُّقي الفكري، يتجسَّد في إكتشافه بأن « للكلمات وظيفةٌ رمزية، حيث يظهر طلبه المستمر لأسماء الأشياء، فهو لم يَعد مُوجَّها من طرف الآخرين في تعرفِّه على الأشياء، وإنما يجتهد للحصُول على المعلومات بنفسه، ويكون نتيجة ذلك نمو ثروته اللغوية بشكلٍ سريع. » [4]

إن الجانب التعبيري للطفل هاهنا يَكشف في صورته المُبسَّطة عن التحوُّل الذي يرتسِم من مرحلةٍ بدائية إلى مقاطع ثم كلمات، لينطلق على إثرها في التعبير عن جُمَل في إطار كلمة مُفرَدة، تتضِح دلالتها وتتبَدَّى سماتها في إطارها الإجتماعي الخاص بها. ومن ثَمَّ فإن هذه المرحلة تعدّ من بين أهم الحقائق التي لَفتَت إنتباه تشومسكي، من حيث الدقَّة الفائقة التي يُقَلِّد بها الطفل مَن حولَه، مُتجاوزًا في

---

[1]– علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص: 169.

[2]– هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص:14.

[3]– جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، بيروت، 1990م، ص: 95.

[4]– حفيظة تازروت، إكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص: 81–82.

ذلك دقَّة التفاصيل الصوتية، كونه يسمع من غير وَعيٍ بتلك التفاصيل التي ستُصبح فيما بعد جزءا من معرفته اللغوية. [1]

وفي مرحلة متقدِّمة من هذا الأداء، يتطوّر إنتاج الطفل، حيث ينتقل هاهنـــا إلى تعلُّم الألفاظ والمفردات كذا الجمل والتراكيب، إذ ينطلق في إدراك العلاقات بين عناصرها والصفات الدّلالية لأجزائها. على أن إكتساب وإرتقاء النظام الصوتي يرتكز على أساسيين هما: « الأول: أن الطفل – فيما يبدو – يمتلك مجموعة من المبادئ التي تكتمل في وقت محدَّد. الثاني: أن الطفل يعتمد في إكتسابه لهذه المبادئ على الاستماع إلى منطوقاته ومنطوقات الآخريـــن. »[2]

ج –**مرحلـــة الاستقرار اللّغـــوي:**

وهي المرحلة التي عبّر عنها تشومسكي بالحالة الثابتة، حيث تحمل في ثناياها دلالات النضوج اللغوي، والتطوّر على مستوى أعضاء النّطق. والجانب الفكري لدى الطفل. الأخير الذي عند دخوله لهذه المرحلة « تَستقِر لغتُه وتتمكّن من لسانه أساليبها الصوتية، وتُرسَّخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية المُلائمة لطبيعتها الخاصة. » [3]

إن المراحل السابقة تُعدُّ بمثابة تهيئة نفسية وفكرية...الخ لهذه المرحلة التي يثبت من خلالها الطفل جدارته في العملية الاتصالية من حيث الاستقبال أو الإرسال، والطفل السَّوِي يكتسب المعرفة باللغة من خلال « تعرُّضٍ شفَّاف، ومن دون أن يتدرّج عبر تمارين متخصِّصة فيستطيع من ثَمَّ وبدون القيام بأي مَجهُودٍ يُذكر إستعمال بُنى معقَّدة وقواعد مُوجَّهة للتعبير عن أفكاره وعن أحاسيسه. » [4]، ولا ضَير أن تتأثَّر لغة الطفل هاهنا بالعوامل المحيطة به، خاصة ما تعلَّق باللغة الثانية. ولا يتوقف الأمر عند النطق باللغة فحسب بل يتعدّاه إلى أبعَد من ذلك وهو الأداء الكتابي.

في هذه المرحلة لا يُشترط تطابقها مع المحيط اللفظي للطفل، إذ قد تظهر فروق جوهرية بينه وبين بيئته اللغوية. وهنا السبب يعود إلى عوامل عديدة نذكر منها [5]:

- النُّظُم والتقاليد السّائدة في المجتمع والتي يسير عليها في تلقين الطفل اللغة، فلا يخفى ما لهذه النُّظُم من أثرٍ جسيم في تطوُّر اللغة أثناء انتقالها من السلف إلى الخلف، وفي مبلغ اختلافها في كل جيل عن الجيل السابق له.

- كثرة إستخدام الكبار في جيل ما لبعض المفردات في غير ما وُضِعت له عن طريق التوسُّع أو المجاز.

- التطوّر الطبيعي لأعضاء النُّطق.

---

[1]– ينظر: تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 45.

[2]– جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص: 88.

[3]– علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص: 195.

[4]– ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ص: 48.

[5]– ينظر: علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص: 195–199.

- الأخطاء السَّمعية التي تنشأ عن ضعف بعض الأصوات، مما يؤدي إلى سُقوطها عند انتقال اللغة من السلف إلى الخلف.

- تأثّرُ المستوى الفصيح للغة بالمستوى العامّي، ومثله في ذلك مسألة ثنائية اللغة، وما لها من كبير أثر في لغة الطفل.

كلُّ هذه الأسباب وغيرها تُوضِّح مدى إمكانيـــة التنبُّؤ بالاختلافات النُّطقيـــة بين الأطفال وغيرهم من المتكلّمين. ولعلَّ مسألة العادات النُّطقية وثنائية اللغة أكبر سبب في التفطُّن لأوجه الاختلاف. على أن هذا التباين لا يُشكِّل إنفصامًا أوتعددًا لغويا بل هو تنُّوع أدائي، وتباين لغوي في المستويات الأدائية للّغة.

وهكذا نجد أن مجمل الآراء والدراسات المقدَّمة في مضمار إكتساب اللغة تنطلق في دراسة المراحل، متخذة في ذلك جانبا محدّدا، كأن يكون العمر الزمني للطفل، وهنا تُقسَّم المراحل وفقًا للتطوُّر الزمني له، أو أن يكون رائزها هو أداء الطفل فيختلف تقسيمها هاهنا، إذ تجعلها متوافقة مع أول أداء للطفل، كما أنها تستقرئ تلك التطوّرات المتعلِّقة بالأداء فيكون أساسها في هذا العمل، والتقسيم هو الملاحظة الاستقرائية.

تشومسكي تحدَّث عن هذه المرحلة في إطار ما سمَّاه بالحالة الثابتة، حيث تظهر الصفات الكلامية، والبُنى القاعدية، والعلاقات الدَّلالية بين المفردات والتراكيب « فتُصبح اللغة الطَّور النَّاضِج الذي تحتَفِظ به الملَكة اللغوية، وعند هذه النُّقطة يستطيع الطفل أن يتكلّم هذه اللغة ويفهمها، وتُكوِّن اللغة عند هذا الحد واحدا من الأنظمة للمعرفة التي إستطاع الطفل اكتسابها، أي أنها أصبحت واحدة من الأنظمة المعرفية لديه، واللغة نظام معقَّد من نوع مخصوص يتميّز بخصائص محدَّدة محكومة بطبيعة العقل/الدماغ. وتحدِّد هذه اللغة من ثَمَّ ظواهر متعدِّدة مُحتَمَلَة، فهي تُحدِّد البنية لتعبيراتٍ لغوية مُتعدِّدة تتجاوز بشكلٍ كبير أية تجرُبة. » [1]

---

[1]– تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 65،

ثانيا: العادات النّطقيّة وأثرها على المَلَكة اللّغوية للطفل في مراحله التعليميّة الأولى

1 مفهوم العادة النطقيـــة:

العادة –لغة– هي الدَّيدَن يُعاد إليه، وجمعها عادٌ وعاداتٌ. وتعوَّد الشيء وعاده وعاوده مُعاودة وعِوادا وإعتاده واستعاده وأعاده، أي صار عادة له. [1] لذلك انسجم الترابط اللفظي بين العادة والنطق فقالوا "العادة النطقية" تعبيرا عن صفات لغوية ترسّخت على لسان المتكلم في إطار لغة مشتركة.

أما على الصعيد الاصطلاحي فهي من المفاهيم المبثوثةِ مدلولاتُها في كتب الدّارسين، وهي من القضايا المطّرِدة، والتي تشعَّبت حولها آراء المتخصِّصين. والكلُّ يُدلِي بدلوه. في سبيل رَصد الظاهرة والإلمام بها، بيد أنها قضية تزيد في التشعُّب والتطوُّر بتطور الزمن، وتقدّم الإنسان. ومن بين المهتمّين بهذه الظاهرة إبراهيم أنيس الذي عقد لذلك فصلا خاصا في كتابه "الأصوات اللغوية" وَسَمَـــه بـــ: "أثر العادات النّطقية في تعلّم اللغات الأجنبية" وسطَّر مدلولها من منظور الصفات الكلامية التي تُميّز فردا عن غيره حيث يقول بأن « تلك الصفات الكلامية يُسمِّيها المحدَثون عادات لُغوية، لأنها بعد أن تنتهي مرحلة خاصة في نمو الطفل، تصبح عنده ككل العادات المكتسبة، لا اختيار له في تكوين أية صفة من تلك الصفات الكلامية. فليس للمرء اختيار في كيفية النطق بصوت من أصوات لغته، أو في كيفية تكوين الجمل في تلك اللغة، فالمسألة ليست إلا مجرّد تقليد. فقد سمع الأبناء آباءهم فقلَّدوهم، كما أخذ الآباء والأجداد عن الأجيال قبلهم. وهكذا تتوارث الأجيال تلك الصفات الكلامية، دون أن يكون لأي جيل من الأجيال، اختيار أو إرادة في تكوين المظاهر اللغوية على نحو خاص. » [2]

وفي السياق نفسه يضيف كمال بشر بأن هذه العادات « لابد أن يظهر أثرها بصورة أو بأخرى في نطق اللغة القومية التي تسمى في الاصطلاح اللغوي باللغة المشتركة common language ونعني بها في هذا المجال العربية الفصيحة. » [3]

في حين يشير حسن ظاظا إلى كونها قسما أو فرعا صغيرا من فروع اللهجة « يختص بإقليم معين أو مدينة أو بشعبة من قبيلة؛ فاللّهجة المصرية لهجة واسعة الحدود، أما نطق أهل الإسكندرية أو القاهرة أو الصحراء الغربية فكل منها لحن أو لغية (تصغير لغة) بالنسبة للهجة أو حتى اللغة، وهي تتميز باختلافات في الحركات أو في النبرة الرئيسية وموضعها على الكلمة أو في نطق بعض الحروف، أو في قواعدها أو استعمالات ألفاظ محلية ضيقة الحدود. » [4]، فإذا كان إبراهيم أنيس في

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، باب: "العين"، مادة "عود"، 2809/3.

[2]– إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1999م، ص: 206.

[3]– كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000م، ص: 587.

[4]– حسن ظاظا، اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة، ص: 126.

الرأي السّابق عبَّر عن هذه الظاهرة بمُسمى "العادات اللغوية"، وكمال بشر بالعادات النطقية، فإن حسن ظاظا تناول المفهوم من زاوية اللهجة إذ عبر عنها بمصطلح اللحن واللُّغية.

الأمر نفسه الذي طرحه عبد الملك مرتاض في كتابه "العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى" إذ يقول: « واللهجة، عبارة عن العادة النطقية التي تُكيّف مقاطع صوت امرئ ما، وهذه العادة النطقية إن صحّ مثل هذا الإطلاق تنشأ عند المرء تحت تأثير العوامل البيئية والفيزيولوجية والوراثية. » [1].

وبناء عليه، فنحن حين نتحرر من كل مصطلحية، ونُمسك عن كل توسّع مجازي، نجد أن مجمل الآراء تتفق على أن العادة النّطقية وإن اختلفت مسمّياتها، وتباينت اصطلاحاتها ترتكز في أدق تصوراتها، وأخص تمظهُرٍ لها على المستوى الصوتي بكل ما يتضمّنه من مفاهيم، على اعتبار أنه « أَوضَح مظهر للعادات اللغوية، وأكثرها رُسُوخاً عند الأفراد. » [2] لذلك نَفِـــيء في هذا المبحث إلا تسليط الضوء على دراسةٍ تحتاج إلى شيء من التأمُّل، والتوقف العلمي عندها من قِبل المتخصصين في هذا المجال، وإن كان هذا الطرح يُشكِّـــل ومضَـــة فكرية في هذا الطريق تستنير بأفكار الدارسين والدراسات السابقة، وتقتصر الحديث على الجانب الصوتي على اعتبار أنه أخَص مظهر للعادات النطقية في إطار اللغة الفصيحة، وذلك على أساس أن أوجه اختلاف هذه العادات في اللهجة المحلية واللغة الفصيحة تتجسد في النقاط التالية:

-الإختلاف في مخارج الأصوات أو في صفاتها أو فيهما معا.

-إسقاط بعض الأصوات نهائيا، والاستعاضة عنها بأصوات أخرى.

-إختلاف النظام المقطعي بين العامية والفصحى، فتقول في العامية "فْهَمْتْ" هذه الكلمة مكونة من مقطعين اثنين هما: فْــ + هَــمْــتْ. في حين أن ما يقابلها في اللغة الفصيحة هي فَهِمْتُ = فَــ + هِــمْــ + تُ. والاختلاف في النظام المقطعي يعني شيئين مهمين هما: الاختلاف في توزيع الحركات والاختلاف في نظام النبر. [3]

من خلال هذه النقاط نصوغ معالم دراستنا، التي نستهلّها بالحديث عن الصوت اللغوي ومُحدِّداته، ثم مظاهر انحرافه من اللغة الفصيحة إلى العامية. فالصوت هو « الأثر السمعي الحاصل عن احتكاك الهواء بنقطة ما من نقاط الجهاز الصوتي عندما يحدث في هذه النقطة انسداد كامل أو ناقص ليمنع الهواء الخارج من الجوف من حُرِّية المرور، مثل الباء التي هي نتيجة انسداد كامل في الشفتين، ومثل السين التي هي نتيجة انسداد ناقص في أطراف اللسان. » [4] وإن كان هذا في إطاره العام الذي يوحِّد مخلوقات الله دونما تمييز بينها، إلا أنّ بني البشر كُرِّموا بالعقل الذي ميَّزهم عن سائر الكائنات، ذلك أن عملية النطق إنما هو « أصوات مسموعة لها هجاء، وهي تظهر من اللسان الذي هو عضو

---

[1]– عبد الملك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 1981م ، ص: 7.

[2]– إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص: 707.

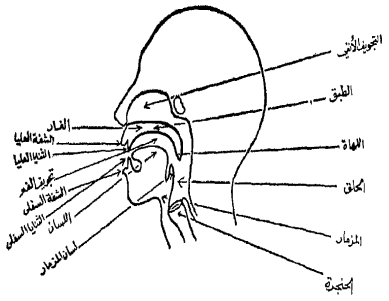
[3]– ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، ص: 589–591.

[4]– محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، ط3، دت، 13/1.

الجسد، وتمر إلى السامع من الآذان. » [1]، ويضيف حسن ظاظا في هذا السياق حيث يقول : « إعلم أن الحروف اللفظية إنما هي أصوات تحدث في الحلقوم والحنك وبين اللسان والشفتين عند خروج النفس من الرئة بعد ترويحها الحرارة الغريزية التي هي من القلب، وهي ثمانية وعشرون حرفا في اللغة العربية. » [2] ومن ثَمّ فإن الصوت اللغوي هو « الأثر السمعي الذي يصدر طواعية عن تلك الأعضاء التي يطلق عليها اسم (جهاز النطق)، وهو تمثيل للعناصر الثلاثة –التالية– ، فأعضاء النطق تمثل العنصر الأول، والأثر السمعي المتعلــق بالصوت من حيث انتقال موجاته في الهواء يمثل العنصر الثاني، أما أذن المستمع التي تلتقــي تلك الذبذبات فإنها تشكّل العنصــر الثالث. » [3]

إننا من خلال هذه الآراء نستبين مصطلحين متمايزين هما الصوت والحرف وذلك من منظور الدلالة كما يظهر في قول ابن سينا « الحرف هيئَةٌ للصوت عارضة له يَتميَّز بها عن صوت آخر مثله في الحدة والثقل تمييزا في المسموع. » [4]، ويُضِيف ابن جني موضّحا الأمر بدقةٍ أكثر في قوله: « إعلم أن الصّوت عرضٌ يخرج مع النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمّى المقطع أينمــا عرض له حرفا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعهــا. » [5] ومفاده أن الصوت غير مستقل بنفسه، إذ لابد له من ناقل ينقله وخير ذلك الهواء. وهو –أي الصوت– ذو طبيعة متصلة لا يتوقف إلا بتوقف الهواء عند اعتراضه في أحد الأماكن الثلاثة التالية: الحلق، الفم، الشفتين. ذلك ما أراده من وراء كلمة "مقطع"؛ أي الموضع الذي يتم فيه حجز الهواء ليتشكل الحرف. وبحسب اختلاف مواضع القطع، تتباين أجراس الحروف والأصوات.

والرسم التالي يوضّح مكونات الجهاز الصوتي، ويقرِّب الصورة أكثر في سبيل تحديد مخارج الحروف كما يلي:



---

[1]– أبو السعود الفخراني، البحث اللغوي عند إخوان الصفا، مطبعة الأمانة، مصر، ط1، 1411ه–1991م، ص: 112.

[2]– حسن ظاظا، اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة، ص: 29.

[3]–خليل إبراهيم العطية، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ للنشر، بغداد–الجمهورية العراقية، دط، 1982م، ص: 6.

[4]– ابن سينا، رسالة أسباب حدوث الحروف، تح: محمد حسان الطيّان، ويحي ميرعلم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، دط، دت، ص: 60.

[5]– ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1413ه–1993م، 6/1.

1 -التأثير الصوتي للعادات النُّطقيـــة على الملَكة اللغوية:

من خلال العرض السابق وذلك التوضيح، نحاول هاهنا التعرُّف على المستوى الفصيح للغـــة، والنطق الصحيح من خلال الأثر الذي لحقه جراء اللهجة العامية في منطقة ورقلة –نموذجا– فنقتصر الحديث هاهنا على الصوت وملحقاته، على اعتبار أن الجانب التركيبي يصحُّ علاجه، والتحكم به مع مرور الزمن وتقدُّم السِّن. في حين يَغفُو المستوى الصوتي عادةً لغويةً مترسخةً على ألسِنة الكِبار والصِّغار، وفي كل الأقطار، ومع مختلف الأعمار.

علاوة على ذلك يُعتبر هذا الجانب من أكثر المظاهر التي تبرُز فيها العادات اللُّغوِية « والأكثر رسوخا عند الأفراد، فهو أوَّل ما يستَرعي أسماعنا حين نريد تعلم لغة من اللغات، وهو آخر ما نستطيع تقليده في تعلّمها. » [1]

لكننا قبل الخوض في أوجه تلك العادات على الملكة اللغوية، نعرِض الجدول التالي الذي يُجمل صفات ومخارج الحروف، في سبيل الاستعانة به عند إجراء المقارنة بين النطق الصحيح، والانحراف الصوتي للحرف في العامية كما يلي:

المخـــارج	الصفـــــات											
	شديـــد				رخـــــو				متراخ	واســع الانفتـــاح		
	مجهـــور		مهمـــوس		مجهـــور		مهمـــوس		مجهور	مجهور منفتـح		
	مطبق	منفتح	مطبق	منفتح	مطبق	منفتح	مطبق	منفتح	منفتح	حافي	تكراري	أنفي	شبه طليق
شفـــوي		ب										م	و
شفـوي أسنانـي								ف					
بين الأسنـــان					ظ	ذ		ث					
أسنـاني لثـوي	ض	د	ط	ت		ز	ص	س					
لثـــــوي										ل	ر	ن	
غـــــاري								ش	ج				ي
طبقـــــي				ك		غ		خ					
لهـــــوي				ق									
حلقـــــي						ع		ح					
حنجـــــري				هـ				هـ					

إن هذا الجدول الذي يضم الصفات والمخارج الصوتية للغة الفصيحة، يُعدُّ بالنسبة لنا كاشفًا حقيقيًا للمظاهر التي طالَها التأثُّر بالعادات النطقية من خلال اللهجات المحلية أثناء العملية التواصلية، سواءٌ في ذلك حال الأداء الشفوي أو الكتابي، وفي ذلك يقول إبراهيم السامرائي بأن « هذه العامية قد اكتست في عاميتها بناء جديدا أو قُل عَرَضَ لها شيء من القلب والإبدال وزِيدَ في أحرفها أو نقُص حتى ابتعدت بذلك كلِّه عن سَمتِـــها الفصيح » [2] ونشير إلى أن العامية لم يعتريها فقط شيء من الإبدال والقلب، بل قد إكتسح جوانبها، وأوغل بها في هذا الإبدال الذي دفع بالبعض إلى إعتبارها لغةً تنخُر

---

[1]– إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص: 207.

[2]– إبراهيم السامرائي، العربية تطور وتاريخ، مكتبة المعارف، بيروت–لبنان، ط1، 1413ه–1993م، ص: 302.

جسم اللغة الفصيحة، وعليه فإننا في هذا الصدد نكتفي بذكر أهم الجوانب التأثيرية للعادات النُّطقية على الملَكة اللغوية، وذلك من خلال العناصر والسمات الصوتية التالية :

أ -**الصِّفــة الصوتيــة:**

إن مخارج الحروف، وصفات الأصوات في الدرس اللغوي تعد سمات مُميّــزة « يُؤمَن اللُّبس بواسطتها، وهذا هو الجانب المعرفــي عند النَظَر إلى الإستعمال وهو الجانب المنهجي العِلمِي عند البحث في اللغة. ولكن الذي نَتكَلّم فيه هنا أصواتٌ شأنُها في التأثير شأن كلّ صوتٍ مسموع كالصّوت المُوسِيقي مثلا، فالأصوات المَسمُوعة ذاتُ معانٍ طبيعيّة إيحائِيَّة وانطِباعِيّة لا هي عُرفية ولا ذِهنيّة فقد تدُلّ المقابَلَة بين الترقِيق والتفخِيم على إرادة التأكيد عند تفخيم الصوت. » [1]

وفي هذا الصدد تعرّض السيوطي لفائدة التعرّف على صفات الحروف ومخارجها عند قوله:

« وأما ألقاب الحروف فذكَرها النحويون لفائدتين:

إحداهما: لأجل الإدغام ليُعرف ما يُدغم في غيره لقربه منه في المخرج والصفة أو في أحدهما، وما يدغم بعده منه في ذلك.

والثانية: بيان الحروف العربية حتى ينطق به العربي، فهو كبيان رفع الفاعل، ونصب المفعول، فكما أن نصب الفاعل، ورفع المفعول لحن في اللغة العربية، كذلك النطق بحروفها مخالِفة مخارجها. » [2]

ومن بين الأصوات التي أصابها إنحراف وتبدُّل نذكر النماذج التالية:

-البــاء: من الأصوات الشفوية المجهورة، التي ترقّق فتحتُها أو ضمتها أو كسرتها عند النطق بها، وهو صوت إنفجاري يتسم بالجهر، إلا أنه يفخم في كثير من الكلمات العامية، خاصة إذا كان في نهاية الكلمة، ووُقِف عليه ليصبح في ذلك شبيها بالحرف الفرنسي "B" على نحو كلمــة "طَلَبَة" فأصل الباء الترقيق مع الضم والكسر والفتح، لكنها فُخّمت هاهنا، ولعل أصل التفخيم متأَتٍ من كون الصوت الذي يسبق "الباء" هو صوت "اللام" الذي صفته الجهر والقوة، فحدث جرٌّ من القوي للضعيف.

-الحــاء: صوت حلقي، مهموس، رخو، يتم نطقه « بتضييق المجرى الهوائي في الفراغ الحلقي عند النطق به، بحيث يُحدِث مرور الهواء احتكاكا، ولا تتذبذب الأوتار الصوتية حال النطق به. » [3]

لكن هذا الصوت يحِيد عن صوابه في العامّية، فإن كان أصله الترقيق مع الفتح والضم والكسر، نجده يفخّم في كثير من الكلمات، خاصة في حالة الوقف، ومع نهاية الكلمة نحو "فْتَحَّا" ولعل أصل التفخيم نابعٌ هاهنا من الإدغام الحاصل فيها، إذ الأصل في الكلمة هو "فتحها" فأدغمت (الهاء) في (الحاء).

---

[1]– تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007م، ص: 264.

[2]–السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: أحمد شمس الدين، ج3، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1418ه–1998م، ص:455.

[3]– سليمان فياض، استخدامات الحروف العربية: معجميا، صوتيا، صرفيا، نحويا، كتابيا، دار المريخ للنشر، الملكة العربية السعودية، الرياض، دط، 1418ه–1998م، ص: 46.

ويتباين إستخدام المتكلّمين لهذا الصوت، حيث إذا رُقِّق في كلمةٍ مثل: "حار" دلَّ ذلك على الاستغراب أو الحيرة. أما إذا فُخِّم فإنه يحمل دلالة أخرى مفادها حرارة الشيء.

-الـــدال: هو الصوت الذي يكون فيه حبس الهواء مثل ما يحدث مع صوت التاء في الكم، بيد أنه يختلف عنه في الكيف [1]. ينطق بالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا ومقدَّم اللثة، صفته الجهر، والترقيق مع الحركات عند النطق به، إلا أنه يُفَخَّم في كثير من الكلمات العامية، فنجد بعض المتكلّمين في الخطابات الرسمية يتحدث بلغة فصيحة، إلا أنه يفخِّم هذا الصوت موضع الترقيق فيقول: "الوحدَة العربية" وكأن صوت الدال هاهنا (ضاد). ويختلف المتكلمون مع هذا الصوت في كلامهم من حيث نبرته وصفته الصوتية نحو ما في كلمة "دار" التي إن فُخِّم الدال فيها أفاد معنى الدوران، أما إذا رقِّق فإنه يدل على السَّكَن والمنزل.

-الـــراء: صوت لثوي، مجهور، ينطق بتكرير ضربات اللسان على اللثة تكرارا سريعا، لذلك يسمى بالصوت المكرّر. ويتباين العوام في نطقه مع تباين نبراتهـــم في هذا الحـــرف، فتتباين على إثر ذلك دلالات كلماتهم وكأنهم بذلك يصنعون نمطا جديدا من أنماط التضاد على نحو ما في كلمة "رَابْ " التي إذا فُخِّم صوت الراء فيها دلَّ هاهنا على تخثر الحليـــب، أما إذا رُقِّق فإنه يدل على الهبوط والنزول. وكذلك الحال مع كلمة "رَاحْ" التي تدل مع الترقيق على انبعاث الرائحة الكريهة، أما مع التفخيم فتدل على الذهاب والرواح. وهو ما يُؤكِّد على أن صفة الصوت تتحكم في جانبٍ من دلالة اللفظ.

-النـــون: صوت أسناني لثوي، أنفي، مجهور، مرقَّـــق « يُنطق باعتماد اللسان على أصول الثنايا العليا مع اللثة، ويُخفض معه الحنك اللّين فيتمكن الهواء الخارج من الرئتين من المرور عن طريق الأنف. » [2] بيد أن هذا الصوت يُفخَّم في كثير من الكلمات خاصة عند بعض المناطق، وذلك في مثل كلمـــة " هْنَا، إِنْثِنَا " في كلمة " هُنا، إِنثِناء ".

هذه بعضٌ من فيضِ النماذج لتلك الحروف التي حُرِّف نُطقها، واستبدَّ بها التعبير العامي، ليُخرجَها من فصاحة العربية.

ب **الإبـــــدال:** إن بعض الأصوات في العامية قد أبدلت بأصوات أخرى، بعضها قريب منها في المخرج، والبعض الآخر شابهها في الصفة الصوتية وهو بذلك « هروب من بعض الكراهات وتحقيق لطريقة مفضلة في نبر بعض المقاطع » [3] ومن نماذج الإبدال لبعض الأصوات ما يلي:

-التـــاء: صوت أسناني لثوي، مهموس، تُرقَّق حركاتُه عند نطقه فتحا وكسرا وضما، تُبدَل في اللهجة العامية "طاء" فيقولون "مخطار، نخطار" في "مختار، نختار"، وهي ظاهرة كانت متفشّية من ذي قبل،

---

[1]– ابن سينـــا، رسالة أسباب حدوث الحروف، ص: 79.

[2]– سليمان فياض، استخدامات الحروف العربية: معجميا، صوتيا، صرفيا، نحويا، كتابيا، ص: 110.

[3]– عبد الصبور شاهين، القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت، ص: 104.

فقد أشار السيوطي إلى هذا يقوله: « وطاء كتاء نحو: "تال" في طال، وهي تُسمع من عُجم أهل المشرق كثيرا لفقد الطّاء في لسانهم. » [1]

-الثـــاء: صوت أسناني، إحتكاكي، مهموس، ينطق بوضع اللسان بين أطراف الثنايا العليا والسفلى، مع مرور الهواء من مجرى الأنف. وكثيرا ما يبدل هذا الصوت في العامية تاء فيقولون "تَلاتة، تقافة، توم، تم" بدلا من "ثلاثة، ثقافة، ثوم، ثم". كما وُجد إبدالها بصوت الفاء في بعض الأحيان في نحو "فَمَّ" في "ثَمة" وهي تستعمل في العامية مقابل اسم الإشارة "هناك".

-الجيـــم: صوت شجري مخرجه من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الأعلى [2]، وهو صوت شديد، مجهور. يُبدل في العامية في بعض الكلمات دالا من مثل كلمة "دزاير" بدلا من "جرائر" مع تسهيل الهمزة وقلبها ياء. كما تُبدل الجيم سينا في مثل كلمة "جْلَسْ" المفتاح التي أصلها "زلـــج" حيث جاء في اللّســـان « والزّلاج والمِزلاج: مغلاق الباب، سُمّي بذلك لسرعة إنزِلاجه. وقد أزلَجَتْ الباب أي أغلقَته. والمزلاج: المغلاق إلا أنه يَنفتح باليد، والمغلاق لا ينفتح إلا بالمفتاح.غيره: المِزلاج: كهيئة المغلاق ولا ينغلق، وإنه يغلق به الباب. » [3] وإن كانت تلك الكلمة تفيد في العامية معنى توقف المفتاح عن العمل ولكن الأصل في اللغة الفصيحة أنها "زلج" كما أشرنا [4]

-الـــذال: مخرجه من بين طرف اللسان وأطراف الثنايا [5]، صفته الجهر مع الترقيق، تطوّر نطقه في العامية وأُبدل بصوت الدال حتى يكاد يختفي على نحو ما في الكلمات التالية "تلميد، دهب، هده.." بدلا من "تلميذ، ذهب، هذه.." وهي ظاهرة مثل ظاهرة إبدال الثاء تاء تتّسم بالانتشار عبر جميع الأقطار العربية [6]. وتفشّيها في القطر الجزائري جعل الكثير من الأطفال في التعليم يُخلِطون في بِنية بعض الكلمات فيما إذا كان الصوت الصواب دال أم ذال، خاصة إذا كان المدرس نفسُه لا يميز بينهما في العملية النطقية. وهذا ما تمَّت مشاهدته في إحدى الحصص التعليمية حين كتب معظم الأطفال كلمة "تلميذ" بصوت الدال، ظنا منهم أنها دال، على اعتبار أن المدرّس أملاها على مسامعهم هكذا، أما من أصاب فمن ذاكرةٍ صوتيةٍ بصريةٍ مختزنة.

-الســـين: صوت أسناني، لثوي، إحتكاكي، مهموس، مرقق مع الحركات فتحا وضما وكسرا. بيد أنه يكثر إبداله في العامية بصوت الشين في نحو كلمة "شمش، جبش" بدلا من "شمس، جبس". كما تُبدل أحيانا كثيرة بصوت الصاد في مثل الكلمات التالية: "صور، صُفيان" بدلا من "سور، سفيان" .

---

[1]– السيوطي، همع العوامع، 454/3.

[2]– سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت، 433/4.

[3]– ابن منظور، لسان العرب، باب: "الزاي"، مادة: "زلج"، 1680/2.

[4]– محمد خان، ومختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى: مشروع دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان – بسكرة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة–الجزائر، ط1، 2005م، ص: 35.

[5]– سيبويه، الكتاب، 433/4.

[6]– ينظر: شوقي ضيف، تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبِنيات والحروف والحركات، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ص: 151.

-الشيـــن: يقول ابن سينا: « أما الشين فهي حادثة حيث يحدث الجيم بعينِه ولكن بلا حبسٍ البتة، فكأنّ الشين جيم لم تُحبس، وكأنّ الجيم شين أبتُدئت بحبسٍ ثمّ أُطلقت » [1]. وهو صوت رخو، مهموس. حدث إبداله في العامية بصوت السين كما هو الحال في كلمة "سمش، سجرة، سجاعة" بدلا من "شمس، شجرة، شجاعة".

-الصـــاد: صوت أسناني، لثوي، رخو، مهموس، إنحرف به العوام نحو صوت السين في مثل الكلمات التالية: "سَبَغَ، سِدر" بدلا من "صَبَغَ، صَدر". كما تم إبداله زايا في نحو قولهم: "مَزدور" بدلا من "مصدور"، وفي ذلك إشارة منهم إلى الإصابة بالزكام. [2]

-الضـــاد: يعد من حروف الاستعلاء المفخّمة، يلتقي في نُطقه طرف اللسان بأصول الثنايا العُليا، ومُقدّم اللّثة، ويُرجِع سيبويه وابن جني موضِع نُطقه إلى منطقة كل من الجيم والشين والياء، وثلاثتهما تخرج من وسط الحنك، فهي عندهم حروف لثوية حنكية. بيد أن هذا الصوت يكاد يختفي في النطق العامّي، إذ أستُبدل بصوت الظاء فيقولون "رظا، مريظ، الأرظ.." بدلا من "رضا، مريض، الأرض..".

-الطـــاء: صوت لثوي، انفجاري، مُفخّم، مالت به العامية صوب "التاء" في مثل قولهم "تاقة، بتاقة" بدلا "طاقـــة، بطاقة".

-الغيـــن: صوت طبقـــي، مجهور، وهو من حروف الاستعلاء التي تتم برفع أقصى اللسان حتى يكاد يلتصق بأقصى الحنـــك، وتتذبذب معه الأوتار الصوتيـــة حال النطق به. لكنـــه في العاميـــة ينحرف صوب "القـــاف" في مثـــل قولهم "صَقِير، قَـــدًا" بدلا من " صغير، غدا.."

-القـــاف: صوت لهوي، مجهور، مُفخّـــم، استبدله العوام بما يُسمى بالقاف المعقودة، التي قال عنها أبو حيان بأنها « غالبة في لسان من يوجد في البوادي من العرب، حتى لا يكاد عربي ينطق إلاّ بالقاف المعقودة، لا بالقـــاف الخالصة الموصوفة في كتب النحويين، والمنقولة على وصفها الخالص عن ألسِنة أهـــل الأداء من أهل القرآن. » [3]. ويقول ابن خلدون في ذلك: « ومما وقَع في لغة الجيل العربي لهذا العهد، حيث كانوا من الأقطار شأنهم في النّطق بالقاف؛ فإنهم لا ينطقون بها من مخرج القاف عند أهل الأمصار، كما هو مذكورٌ في كتُب العربية، أنه من أقصى اللسان وما فوقه من الحَنَكِ الأعلى. وما ينطقون به أيضا من مخرج الكاف، وإن كان من أسفل من موضع الكاف وما يليه من الحَنَك الأعلى كما هي، بل يجيؤون بها متوسّطة بين الكاف والقاف، وهو موجود للجيل أجمع حيث كانوا من عَرَب أو شرقٍ؛ حتى صار علامة عليهم من بين الأمم والأجيال ومُختَصًا بهم لا يُشاركون فيها غيرهم. » [4] فيقولون" قريب، قال، قمـــح" بدلا من "قريب، قال، قمح". كما يُبدلها العوام "كاف" في قولهم "كَتَله" بدلا من "قَتَلـــه".

---

[1]– ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص: 75–76.

[2]– ينظر: محمد خان، ومختار نويوات، العامية الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى، ص: 37.

[3]– أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تح: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت، 16/1.

[4]– ابن خلدون، المقدمة، ص: 609–610.

-الـــلام: صوت لثوي، مجهور، مُرقَّق. يُنطق باعتماد اللسان على أصول الأسنان العليا مع اللثة، يحيد بنطقه العامية عند إبداله نونا كما في كلمة "اسماعين، سنسلة" بدلا من "اسماعيل، سلسلة".

-النّـــون: مخرجه من « حافة اللسان من أدناه إلى منتهى طَرف اللسان ما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى وما فُوَيقَ الثَّنايا. » [1] تستبدله العوام في بعض كلامها بصوت الميم نحو قولهم "قسمطينة" بدلا من "قسنطينة". كما يُبدلونها لاما مثلما هو الحال في قولهم "قنجال" بدلا من "قنجان".

ج -**الإدغـــــام:** يقول الأنباري الإدغام « أن تصل حرفًا بحرف مثله من غير أن تفصل بينهما بحركةٍ أو وقف فينبو اللسان عنها نبوةً واحدة. » [2] وقد أعرب عن دلالة هذا النص ابن عصفور في قوله بأن الإدغام « رفعُكَ اللسانَ بالحرفين دفعةً واحدة، ووضعُكَ إياه بهما مَوضِعًا واحداً. وهو لا يكون إلاّ في المِثلَينِ أو المُتقارِبَينِ. » [3] ومن أوجهه في العامية الصور التاليـــة:

-الإدغام في الحروف الحلقية: وهي الحروف التي مخرجها من الحلق، يُقسّمها العلماء إلى ثلاثة أحياز صوتية كما يلي:

-أقصى الحلق: وفيه الهمزة، والهاء.

-وسط الحلق: فيه العين، والحاء.

-أدنى الحلق: يحوي صوت الغين، والخاء.

أما الإدغام هاهنا فيحصل طلبا للخفة، ودرءا للثقل نحو قولهم "انْزَحَّا" في كلمة "انزَعْها"، فأدغمت الهاء هاهنا في العين وهي من المخرج الذي يلي مخرج الهاء، ثم قُلبت حاء كونهما متقاربين ليس بينهما شيء إلاّ أنّ الحاء من وسط الحلق، وهما مهموسان. يقول ابن عصفور: « فإن اجتمعت مع العين فالبيان، تقدَّمتِ العيـــنُ أو تأخّرت، ولا يجوز الإدغام إلاّ أن تَقلِب العيـــن والهاء حاء..وإنمـــا لم تُدغـــم إلاّ بتحويل الحرفين، لأنك لو قلبت العيـــن إلى الهاء كنت قد قلبت الأخرج إلى جنس الأدخل. » [4] ويقول السيوطي في ذات الصدد: « ولا يُدغم حرف حلقي في أدخل منه إلاّ الحاء في العين نحو: ﴿ فَمَن زُحْزِحَ عَنِ النَّار﴾ [آل عمران: 185.] فلا تُدغم الحاء في الهاء، ولا الهاء في العين، ولا العين في الهاء، وإن كانت العين أقرب مخرجًا إلى الهاء من الحاء لتباعُدهما في الصفات لأن الهاء مهموسة رخوة، والعين مجهورة، وفيها شدّة. » [5]، وكذلك الحال في قولهم "افْتَحَّا" في "افْتَحْها".

-الإدغـــام في الحروف اللّهويّـــة: وهي تلك الحروف التي تخرج من اللهاة –اللحمة المشرفة على الحلق– وهي: القاف والكاف، وهما حرفان يخرجان من أقصى اللسان. من صور إدغامهما في

---

[1]– سبويه، الكتاب، 433/4.

[2]– الأنباري، كتاب أسرار العربية، تح: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، دط، دت، ص: 418.

[3]– ابن عصفور الأشبيلي، الممتع الكبير في التصريف، فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 1996م، ص: 403.

[4]– ينظر: ابن عصفور، المرجع السابق، ص: 432.

[5]– السيوطي، همع الهوامع، 457/3.

العامية قولهم "طَبَّكْتَابك" في "طَبَّقْ كْتابك". وإن كنا قد أشرنا آنفا إلى أن صوت القاف أستُبدِل في العامّية بتلك القاف المعقودة.

-الإدغام في الحروف الشجرية: الشَّجَر مَفْرج الفم أو فتحته، وحروفه مقسَّمة كما يلي:

-وسط اللسان: الجيم، الشين، الياء غير المدِّية.

-أول اللسان: الضاد.

من أوجه إدغام مثل هذه الأصوات في العامية قولهم "ما خْرَشْ" في عبارة "ما خْرَجْشْ" فأدغمت الجيم في الشين. ومن تلك التعابير أيضا قولهم "خرَّشَمعَة" في " خَرّجْ الشَّمعَة".

-الإدغام في الحروف النَّطعِيــة: من نطع الغار؛ أي الجزء الأساسي من الحنك الأعلى. وهي: الطاء، الدال، التاء. من صور إدغامها قولهم "حَوَّتْ، خَيَّتْ، يسَّفْسَر، اسَّعْقَل" في "حَوَّطْتْ، خَيَّطْتْ، يستفْسَر، اسْتَعْقَلْ"

-الإدغام في الحروف اللّثوِيــة: مَبدؤها من اللَّثة، وهي الثاء والذال والظاء. ومن صور إدغامها قولهم "مرُتْ، حَرَّتُّ" في " مرُضت، حَرَّضتُ".

-الإدغــام في الحروف الذّلَقيــة: وهي الحروف التي تخرج من طرف اللسان الأمامي، وهي: الراء، اللام، النون. ومن مشاهد إدغامها قولهم "قُنّا" في "قُلْنا" و "ملّبْعِيد" بدلا من قولهم "من البعيد".

-الإدغــام في الحروف الشفويــة : تلك الحروف التي موضع نطقها الشفتان، وهي: الباء، الفاء، الميم. ومن الصور المعبِّرة عن إدغامها قولهم "يَلعفِّيها" في عبارة "يلعب فيها"، و" يجرَّبفيه" في "يجرَّبْ فِيه".

ويُعتبَر هذا نزرٌ يسير، من بين فيض كبير لمظاهر الانحراف الصوتي، الذي يَطال حتمًا الجانب الدلالي، كذا المستوى التركيبي للّغة، لكننا إكتفينا ببعضٍ من تلك الجوانب الصوتية، والذي من خلاله نسلِّط الضوء على قضية جوهرية في الجانب التربوي، والمستوى التعليمي للفرد، خاصة إذا تعلّق الأمر بالطفل في المراحل التعليمية الأولى، وهو الأمر الذي خصصنا له العنصر الموالي في سبيل الكشف عن تلك الظاهرة التي تنخُر جسم اللغة وتفتِك به من خلال أبنائها دونما وعيٍ منهم بحجم الظاهرة، وكونها مُتَفاقِمة وسارٍ مفعولُها في جميع الأوساط سواءٌ بين المثقّفين أو غيرهم.

3. ملامح التأثّــر اللغوي للطفل بالعادات النطقية:

من خلال تَقصّي الظاهرة في المؤسّسات التعليمية عند الأطفال المتعلّمين عبر مراحل التعليم الأولى، وُجِد أنّ العادة النّطقية لديهم سَمَى تأثيرها على ملكتهم اللغوية، عبر جميع المُستويات بما في ذلك المستوى التركيبي، والصوتي الذي يؤثّر بشكل واضح على الجانب الدّلالي. وإن كنا نقتصر الحديث هاهنا على عَتَبَات الجانب الصوتي، في سبيل تفهُّم الظاهرة، وتبصُّرها في لغة الطفل « فالمتَعلِّمون – وبخاصة في المراحل الأولى– مُعَرّضون للخطأ في نطق اللغة والانحراف بها عن

الطريقة الصَّحيحة لأدائها. ذلك أنّ هؤلاء المتعلّمين يأتون من مناطق مختلفة وينتَمون إلى بيئات اجتماعية، ولكلّ واحدٍ من هؤلاء عاداته النّطقية التي يُؤدي بها لهجته المحلِّية. » [1]

وفي سبيل تتبُّع أوجه تلك العادات في لغة الطفل عبر نشاطي القراءة والتعبير الشفوي جمعنا تلك الملامح والسمات في العناصر التالية:

أ –**الصـــوامـــت:** تظهر سماتها في الملامح التالية:

1 –صفات الحـــروف:

نجد أن المتعلّم في مثل هذا السِّـــن يتأثّر نطقُـــه بالعامية من حيث تحريف الصوت عن صفتـــه ومجراه الحقيقي، فيُفخِّـــم ما أصلُـــه التَّرقِيق، ويُجهِر ما أصله الهَمس. ومن أمثلة ذلك ما حدث مع صوت "التاء" الذِّي مخرجُه من بين طرف اللسان، وأصول الثنايا، ومعلوم أنّ هذا الحرف من مجموعة "فحثه شخص سكت" المهموسة، لكنَّه إنحرف عن ذلك فجرى عليه سَمْت الرَّخاوة والصّفير. وكذلك الحال مع صوت "الباء" في مثل كلمة "مَقلوبة" الذّي أصله الترقيق، لكنّ الطّفل يُفَخِّمه في كثير من الأحيان عند قراءة الكلمات، والأمر نفسه في كلمة "لوحة"، إذ أن صوت الحاء صفته الترقيق، بيد أنّ الطفل يُفَخِّمه في كثير من كلماته، بفعل تأثيرٍ لهَجِي واضح.

2 – مخارج الحـــروف:

لم يكن تأثير اللّهجة على لغة الطفل مقصورًا على صفة الحرف، بل تعدّاه إلى ما هو أبعَد من ذلك، وأخطر، فنجد بعض الأصوات قد حادت عن مخرجها بفعل العامية، وليت الأمر كان بادٍ في غير المؤسّسات التعليمية، لكنه ينْكشِف بوضوح جلِي في الخطابات واللّقاءات الرّسمية بين المثقَّفين وغيرهم. ومن أمثلة ذلك ما سُمع من بعض الأطفال في حصة التعبير كلمة "واحدة" على أن صوت "الدال" الأصل فيه الترقيق، لكنه فُخِّم هاهنا، الأمر الذي جعله يبتعد وينحرف بعض الشيء عن مخرجه الحقيقي. والذي هو من طرف اللسان وأصول الثنايا، ليقترب بذلك من مخرج الضاد، والذي مخرجه من أول اللسان.

إنّ صوت الدّال هكذا يكاد يختفي ليحُلّ محلّه صوت الضاد، هو الأخير الذي حاد عن أصله إلى صوتٍ مخالفٍ له تماما وهو صوت "الظاء". وهو في ذاته يُمثّل نموذجًا في انحراف صوتٍ عن مخرجه، فالضاد صوتٌ لثوي، تَغَيَّر مخرجُه بتصريفٍ لهجي وحَلّ مَحلّه صوت الظاء في مثل كلمة "رظا" بدلا من "رضا"، ثم إن هذا الملمَح من الأمور البارزة، والأخطاء الشائعة بين التلاميذ في الأعمال الكتابية والشفهية.

ومن الأصوات التي إنحرف مجراها الصحيح، وحادت عن صوابها، ذاك الصوت الشجري، الشديد، وهو صوت الجيم الذي تَأَثَّر بفعل العامية واقترب من رتبة الشين، وإن كانا من نفس المخرج، إلاّ أنّ أساس الفرق بينهما يتجلّى –كما رأينا في قول ابن سينا السابق– في عملية حبس الهواء فكأن

---

[1]– كمال بشر، علم الأصوات، ص: 587.

الشين جيمٌ لم تُحبس، وكأنَّ الجيم شينٌ ابتُدئت بحبس ثم أُطلقت. [1] ولكن الجيم أصابه هَمسُ الشّين، فكاد يختفي عند النّطق به مع ما يعتريه من شوشرة شينية في مثل كلمة "يجري، جلس".

3 -إبــدال الحــروف:

رأينا في مُستَهلّ هذا المبحث، بعضًا من النماذج والصــوَر العامّــة التي تفصح عن الجانب التأثُّري للمستوى الفصيح للغة بالكلام العامّي، وذلك عبر جميع المستويات اللّغوية، بما في ذلك المستوى الصوتي. خاصة إذا تعلّق الأمر بالصوت مفردا، والذي طالَه التّأثيــر من جميع جوانبه، سواءٌ في ذلك الصّفة أو المخرج أو الحرف ذاته الذي كما رأينا أُبَدِل في كثيرٍ من الأحيان بصوتٍ آخر. وعند ترصُّد هذه السِّمات عند الطفل في المؤسسات التعليمية وُجِد تَمَظهُرها لديه، سواء في الأداء الشفوي أو الكتابي، ومن نماذج ذلك ما يلي:

-إبدال التاء طاء: نحو كلمة " اخْطار" بدلا من "أختار".

-إبدال الثاء تاء: نحو كلمــة "تلات، الإنتِناء" في "ثلاث، الإنثناء".

-إبدال الطاء تاء: في قولهم "تاقــة، بَسْت" بدلا من "طاقة، بَسطْ".

-إبدال الغين قاف: نحو "يُقَنّي، صَقِير" في "يُغنّي، صغير".

-إبدال الذال دال: في مثل كلمــة "ندير، تلميد، يدهــب" بدلا من "نذير، تلميذ، يذهب".

-إبدال الزاي جيم: من مثل قولهم "جَائِجَــة، جَجَائِر" في "جائزة، جزائر".

-إبدال الضاد ظاء: نحو "رظا" بدلا من "رضا".

ب **الصّوائــــت:** وهي تلك الرّموز التي يتم بواسطتها ضبط الكلام في بُعده الدّلالي، على أن أساس الفرق بينها وبين الصوامت يتجلّى في تشكيلة الشفتين، وصفة اللسان، وتتم عن طريق فتح مجرى الهواء. بواسطتها تُعرف مكنونات الألفاظ، ومَكَامِن المعاني. حتى وإن تشابهت أصوات الكلمات في مثل كلمة "عَلِم" و "عُلِم". وقد أفرَد شوقي ضيف لهذه المسألة نصيبا ظاهرا في كتابه "تحريفات العاميــة للفصحى" وعَرَضَ مجموعةً من الصور والشواهد في ذلك [2].

إن تبايُن الحركة بين اللغة الفصيحة والعامية يُفسّره الاختلاف المقطعي للكلمات بين المستويين الفصيح والعامّي [3]. من صُور ذلك قولهم "يَقْفَز"، التي أصلها الكسر في "يقفِز"، أما استعماله للفتح فنابع من كَونِه تعبيرا إعتادَه في اللّهجة العامّية، ولعلّها الحركة الأكثَر إستعمالا في مثل هذه الحالات. والحال نفسه في عبارة "ضحَك عليه" وأصلها "الكسر "ضحِك".

من الأمثلة أيضا قولهم "في بيتُنا" حيث رفع الاسم المجرور بعد "في"، وأصلُها الجر، وشبيه بذلك جملة " يجب علينا أن نُرَتِّبُها" حيث الأصل فيها الفتح. وتظهر على أنها أخطاء لغوية تصحّح لكن توارُدها وتكرّر حدوثها في أغلب المستويات يُفصح عن تأثرٍ بيّن بالمستوى اللهجي.

---

[1]– ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص: 76.

[2]– شوقي ضيف، تحريفات العامّية للفصحى في القواعد والبِنيات والحروف والحروف، ص: 164–170.

[3]– ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، ص: 591.

إن هذه السّمات تفصح عن وجود خَلَلٍ في النّظام القاعِــدي، والبناء النحوي على مستوى لغة الطفل، بيد أنها تدلّ بطبيعتها على تأثّرٍ واضح باللهجة العامّية، حيث يَصُوغ الطفل عبارات تبدو على أنها فصيحة، لكنها لا تنفك عن الصّبغة اللّهجِيــة التي سطّرتْ لديه عادات نُطقيّــة مُتَأَصّلة في أدائه التواصلي، وهي لا محالة مؤثّرة على تحصيله؛ كونها تُعتبر أخطاء إملائية عند القيام بالعملة الكتابية.

الفصل الأول

صعوبات التعلُّـم: المُحَدّدات
والأساليب التعليميّـــة في تفعيـل التحصيل الأكاديمـي
للمتعلّم

المبحث الأول

صعوبات التعلُّـم: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهـوم

في هذا المبحث نحاول تسليط الضوء على المفاهيم التي تنضوي تحت لواء صعوبات التعلّم، وتوضيح الرؤية حول هذا المفهوم وما تعلَّق به من معطيات.

1 -تعريف صعوبات التعلم:

لقد تنوعت المجالات التي إهتمت بظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلم بشكل طبيعي، رغم ما يتوفر لديهم من إمكانات و قدرات عقلية. إلاّ أن التوجّه النظري غدا يفرض على كل متخصِّص المصطلح الذي يُفضّله، وبناءً عليه ظهرت مصطلحات مختلفة، وتعاريف متعددة، إتصفت بادئ الأمر بالتنوع و الشمولية؛ فمنها ما كان يميل إلى الإهتمام بالجانب التربوي، ومنها ما كان مُنبعثًا من توجّهات ومجالات علمية، لعل أشهرها المجال الطبي.

على الرغم من إختلاف و تباين التعاريف المطروحة، إلا أن معظم العلماء في هذا المجال يتفقون على جملة خصائص، وصفات تُميّــز هؤلاء التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّمية. يبقى أن تنوع مصادر الاهتمام بهذه الفئة من جمعيات، ومنظمات، ومؤسسات حكومية...إلخ، كذلك تبايُــن الأهداف ووجهات النظر حول صياغة مفهوم المصطلح، كان له الأثر البالغ في تعدُّدية التعاريف، إلا أن التعريف الأكثر رواجا وانتشارا هو النص الوارد في قانون تعليم الأطفال المعوقين (IDEA) والذي جاء فيه أن صعوبات التعلم هي: « إضطراب في واحدةٍ أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المُتَضَمَّنَة في فهم اللغة واستخدامها سواء أكان ذلك قراءة أو كتابة، ويظهر هذا الإضطراب على شكل عجز في الإستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، الحساب. » [1] وأساس تلك العمليات النفسية يتجسَّــد في العمليَّات العقلية المتمثِّلة في كلٍّ من الإنتباه، الإدراك، التذكّر...إلخ، والتي يُعبَّر عنها في هذا المجال بالصعوبات النمائية.

تقول زينة حموي بسطامي بأن هذا المصطلح يشير إلى « إضطرابٍ في القدرة على التعلّم بصورة فعّالة بمدى يتوافق مع قدرات الفرد الحقيقية، وهذا يظهر من خلال إضطرابات قدرة الفرد على إستقبال المعلومات المتعلّقة بالأداء المدرسي أو تنظيمها أو التعبير عنها. كما تظهر من خلال تفاوتٍ ملحوظ بين قدرات الفرد العقلية بصورة عامة وبين أدائه في واحدة أو أكثر من المهارات الدراسية، التحضيرية، التعبير اللفظي، التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي، الفهم الإصغائي، العمليات الحسابية.» [2].

الملاحظ أن أهم ما طُرِحَ في هذا القول هو ذلك التباعد أو التفاوت بين قدرات الفرد العقلية و الأداء الفِعلي، باعتباره أهم المِحَكّات المُعتمدة في الحُكم على ذوي صعوبات التعلم.

---

[1] – الجوهرة الحمد الحليلة، الحاجات التعلمية لأطفال صعوبات التعلم و إستراتيجيات معالجتها، 2010/3/12http://s3obat.com/vb/showthread.php?t=2492م، ص:4.

[2]- زينة حموي بسطامي، الصعوبات التعلمية وتكامل الأدوار، مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية، نيقوسيا–قبرص، ع12، شتاء 2008م، ص:5

وبناء عليه فإن مفهوم صعوبات التعلم قد أخذ منحَيَين حَـــالَ تَشكُّلِـــه وصياغته؛ يؤكِّد الأول على الصعوبات النّمائيّـــة والأكاديمية، التي تتمثّل في مجموع الإضطرابات الظاهرة في فهم وإستخدام فُنون اللُّغـــة. في حين يؤكد الثاني على مستوى القُدرة العقلية التي يَتمتَّـــعُ بها ذوو صعوبات التعلم؛ على إعتبار أن مستوى الذَّكاء لديهم يصل إلى المتوسط فما فوق، و مع ذلك يجدون ضَعفًـــا وقُصُورًا في التحصِيل الأكاديمي. [1] بحكم أن صعوبات التعلم هي« إضطِرابٌ سلوكي دائمًا يكون مصاحبًا للقصور في الأداء الأكاديمي، ويمكن علاجه عن طريق برامج تعليمية فردية. » [2]

وفي ذات الصدد من الباحثين من عالج المصطلح من زاوية التباعد بين ما هو متوقع من ذوي صعوبات التعلم وبين أدائهم الفعلي إذ أن هؤلاء الأطفال « يُظهِرون تباعُدًا بين التحصيل الدِّراسي المتَوقَّـــع لهم وتحصِيلهُم الفِعلِـــي، ويُظهِرون صعوبَاتٍ في واحِدَةٍ أو أكثر من مجَالات التعَلُّـــم كالإتِّصال اللَّفظي أو القراءة أو اللغة المَكتوبَة، أو الحساب. » [3]

كما أُستخدم هذا المصطلح لوصف الأطفال « ذوي الإضطرابات في تطور اللغة و الكلام والقراءة وما يتصل بها من مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الإجتماعي. » [4]

من جهة أخرى يرتبط مصطلح "صعوبة التعلم" بأولئك « الذّين يَنتمون إلى أيَّـــة فئـــة عُمريَّة، ويُظهرون عجزًا جَوهَريًا في وجهٍ مُحدَّد من وُجوه الإنجاز التَّربوي بِسبب عجزٍ في الإدراك أو عَجز الإدراك الحرَكي بِغضِّ النَّظَر عن الأسباب المَرضيَّة أو أيَّة عوامل أخرى مُسَاهمة. » [5]

الملاحظ أن هذا التعريف ينطلق من مبدإ الشُّموليَّة، ولا يَعتمد أيَّـــة فِئة عمرِيَّة ولا سببًـــا بعينـــه، إذ أن مُعتمَده في ذلك يتجسَّد في أنّ أســـاس القُصور الأكاديمي نابعٌ من العجزِ الإدراكي للفرد المتعلّم، الأخير الذي يُنِـــمُّ عن عجزٍ شامل في العمليَّـــات العقليَّـــة الأخرى والمتمثِّلة في: التذكر والإنتباه..إلخ. ومن هنا نستشف المعنى الذي يَصطَف في ظلّه مصطلح صعوبة التعلم على أنه « حالة قصورٍ أو عجزٍ في إحدى المهارات أو العمليَّات النفسيَّة، أو العقليَّة، أو تأخُّـــر في النُّمو تجعَل الطَّالب غَير قَادر على أداء المهمَّة المُوكَل له القيام بها (قراءة، كتابة، حساب...إلخ) على الرَّغم من أنَّ مُستوى ذَكائـــه يقـــعُ في المتوسط أو فوق المتوسط. » [6]

---

[1]– علي سعد جاب الله وآخرون ، تعليم اللغة العربية لذوي الإحتياجات الخاصة: بين النظرية والتطبيق، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2008م، ص:61

[2]– عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية– جمهورية مصر العربية، ص:30

[3]– المرجع نفسه، ص:31

[4]– راضي الوقفي، أساسيات التربية الخاصة، جهينة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، دط، 1424ه–2004م، ص:258

[5]– حسين نوري الياسري، صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم، بيروت–لبنان،ط 1426،1ه–2006م، ص:167

[6]– علي سعد جاب الله وآخرون ، تعليم اللغة العربية لذوي الإحتياجات الخاصة: بين النظرية والتطبيق، ص:63

2 -مفاهيم ذات صلة بمصطلح صعوبة التعلم:

نظرًا لكَون الصِّفة البارزة، والمَلمَح المُميِّز لذوي صعوبات التَّعلُّم هو ذلك التَّفاوُت بين القدرات العقلية، والأداء الفعلي للمهَام الأكاديميَّة. فإنَّه قد وقع الخلط والتَّداخل في إستخدام وتوظيف المصطلحات للتَّعبير عن هذه الحالة في الموضع المناسب. ومن بين أهَم تلك الاصطلاحات نذكُر:

أ -التأخُّـــر الدِّراســـي:

عرَّفـــه التَّربويـــون بأنَّـــه « إنخفَاضٌ في مستـــوى التَّحصيل الدِّراسي عن المستوى المتوَقَّع فِي إختبارات التَّحصيل أو عن مستوى سابق من التَّحصيل. » [1]؛ أي أن المتعلّم هاهنا يُبدي إنخفاضًا يعكس قدراته العقلية التي يمتلكها، أو أن أداءه الحالي يختلف عن أدائه الفارط.

ثم إنّ التأخُّر الدِّراسي مصطلحٌ عام يتميَّـــز بالشُّموليَّة؛ ذلك أنَّـــه يصفُ التلميذ الذي يجد عجزًا في مُسايَرة أَقرانـــه، بغضِّ النظَر عن نوع العجز وخلفيَّته، فهو إمّا أن يكون عجزًا عقليًا أو جِسميًا أو ثقافيًا...إلخ. وهنا يتجسّد منْبع الاختلاف بين مصطلحي التأخُّر الدِّراسي وصعوبة التعلُّم، الأخير الذي تعود أسبابه إلى عوامل نفسيَّـــة أو عصبيَّة بعيدًا عن المعوِّقات الحسِّية أو العقليَّة. وهو ذات الأمر الذي أشار إليه أنور الشّرقاوي في قوله بأن « صعوبة التعلُّم ترجع إلى عوامل نفسية أَو ظروف أسريَّة. فهي ليست ناتجة عن مُعوِّقات حسِّية أو حركيَّة. » [2]، وفي هذا الصدد يشير خيري عجاج بأن مفهوم صعوبات التعلُّم يختلف عن مفهوم التأخُّر الدِّراسي في « أن الفرد صاحب صعوبة التعلُّم يُعانـــي من إنخفاض في التَّحصيل الدِّراسي مثل المتأخِّر دراسياً، إلاَّ أنَّ الطفل ذي الصُّعوبة يكون ذكاؤه متوسِّط أو فوق المتوسِّط، بينما الطفل المتأخِّر دراسياً من "النّوع الخَلقي" تكون نسبة ذكائه أقل من المتوسِّط، بينما تكون نسبة ذكائـــه عاديّة في حالة التأخُّر الدِّراسي الوظيفي. » [3] وكأن أهم الفروق بين المصطلحين يتجسّد في نسبة الذكاء التي يتمتّع بها كل واحد منهما، لكن ما ينبغي التنويه عليه يتمثل في أن نسبة الذكاء تلك تتأثر حتمًا بالعوامل المحيطة بالفرد المتعلّم، سواء في ذلك العوامل الداخلية، أو العوامل الخارجية.

ب -بـــطء التعلُّـــم:

يُطلق هذا المصطلح في كثير من الأحيان على جميع المتأخِّرين القابلين للتعلُّـــم. وذلك عندما « يجد التلميذ صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديميَّة المدرسيَّة، وذلك بسبب قصورٍ في قدرته على التعلُّم، أو قُصورٍ في مستوى الذَّكاء. والتّلميذ بطيء التعلُّـــم يُعاني من بطءٍ في الفهم والإستيعاب، والإستذكار لكنَّه قادر على مواصلة اندماجه مع المناهِج الأكاديمية المدرسية وذلك من خلال تدريبيه

---

[1]– زينة حموي بسطامي، مجلة قطر الندى، ص: 4.

[2]– خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 1998م، ص: 17.

[3]– المرجع نفسه، ص: 17.

على الإستذكار واستعمال الأشياء المحسوسة في التعلُّم. »[1] في حين يُظهر الأطفال ذوُو صعوبات التعلُّم بُطأً في التحصيل إلَّا أنّ قدراتهم العقلية متوسطة أو فوق المتوسِّط.

ج -التخلُّـــف العقلـــي:

هو حالة نقص أو تأخر أو توَقُّف أو عدم إكتمال في النمـــو العقلي والمعرفي، يؤدِّي إلى نقص الذَّكاء للفرد، وقد أشارت كريستين مايلز إلى أنَّ هذا المصطلح قد عُرف بـــ: « الخلل العقلي أو القُدرَة العقليَّة تحت العاديَّة أو الضَّعف الذِّهني أو الإعاقة الذهنيّة. وكثيرًا ما يُستخدَم مصطلح الصعوبة في التعلُّم أو الإعاقة في التعلُّم. »[2] أي أن مصطلح صعوبة التعلم برأيها أستخدم في كثير من الأحيان للتعبير عن التخلّف العقلي.

بينما ترى الجمعية الوطنية للأطفال المتخلفين عقلياً the mental association for mentalretarded أنّ الفرد من هاته الفئة: « شخصٌ يعاني منذ الطفُولة من صعوبَة غير عاديَّة في التعلُّم، وهو غير فعَّال نسبيًا في إستخدَام ما تعلَّمه في مواجهة مشكلات الحياة العادية. وهو يحتاج إلى تدريبٍ وتوجيهٍ خاصَّين ليتفيَّـــد من طاقاته مهما كانت. »[3]

على أساس أنَّ التَّبايُـــن بين مصطلحـــي صعوبة التعلُّـــم والتخلُّـــف العقلـــي، مَردُّه إلى الخلفية المتسبِّبة في مثل هذه الظواهر؛ باعتبار أن التخلف العقلي يرجع إلى عدم إكتمال النمو العقلي، الأمر الذي يجعل الطفل غير قادر على التعلّم والتوافُق مع البيئة الدراسية، والمناهج الأكاديمية. في حين يكون منشأ الصعوبات التعلّمية عند معظم الدارسين منبجسا من تفاصيل مجموع تلك العوامل النفسية أو العصبية. بينما يستطرد نايف معروف متحدّثا عن مُجمل الفروقات بين تلك المصطلحات في قوله بأنه « ينبغي التمييز بين ثلاثـــة أنواع من الأطفال غير العاديين؛ النوع الأول: ثقيل الذهن، بطيء التعلم، ومثل هؤلاء يحتاجون إلى رعاية خاصة من الأبوين، وصبر وجَلد من المدرسين ، ولا يجوز بحال من الأحوال تصنيفهم في خانة المتخلفين عقليا. والنوع الثاني: المتخلف عقليا، ولا يستطيع أن يُجاري الصنِّـــف الأول في عملية التعلّم. وهؤلاء يجب عزلُهم في مدارس خاصة بهم، ترعاهم وِفق الأساليب والوسائل والأدوات الملائمة لهم. والنوع الثالث: هو مَن كان قد إفتقد عنصرا من عناصر التفكير، التي لا يتم العقل إلا بها، كمن تعطّلت عنده الحواس المتصلة بعملية التعلّم، أو من كان مُصابا في دماغه؛ بحيث فقد القدرة على الربط بين الخبرات الحياتية السابقة وبين الواقع المعاش. وهذه الفئة عاجزة عن التعلم. »[4] وفي الجدول التالـــي توضيح لأهم الفروقات بين تلك المصطلـــحات[5] كما يلي:

---

[1]– زينة حموي بسطامي، مجلة قطر الندى، ص: 4.

[2]– كريستين مايلز، التربية المختصة: دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا، تر: عفيف الرزاز، ورشة الموارد العلمية، نيقوسيا– قبرص، ط 1، 1994م، ص: 1.

[3]– وليد السيد أحمد خليفة، المهارات اللغوية والتخلف العقلي (في ضوء علم النفس المعرفي)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط 1، 2006م، ص: 15.

[4]– نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، 1405ه – 1985م، ص: 59.

[5]– ينظر: زينة حموي بسطامي، مجلة قطر الندى، ص: 4.

المصطلح / الفارق	صعوبة التعلم	بطء التعلـــم	التأخر الدراسي
التحصيل الدراسي	قصور في بعض المهارات الأكاديمية، مما قد يؤثر على بعض المواد الدراسية ذات العلاقة وهناك تباين واضح بين درجات مادة وأخرى.	إنخفاض واضح في جميع المواد. غالبا لا يستطيع مواصلة تعليمه ما بعد الثانوي. يُبدع في النواحي المهنية بعكس الأكاديمية.	إنخفاض واضح في مستوى التحصيل وخصوصا في المواد التي تحتاج إلى حضور ذهني.
الإضطرابات المعرفية	إضطراب في العمليات العقلية الأساسية كفهم واستعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة والتي تبدو في اضطراب الإستماع والتفكير والكلام والقراءة والإملاء والحساب.	مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل وأي سلوك له علاقة بالقدرات الذهنية.	لا توجد لديه اضطرابات عقلية نمائية واضحة.
نسبة الذكاء	90° فما فوق على مقياس وكسلر	من 76° وحتى 89° على مقياس وكسلر.	90° فما فوق على مقياس وكسلر.
الأسبـــاب	قصور في أداء الدماغ أو الجهاز العصبي المركزي.	ضعف عام في القدرة العقلية.	إختلاف اللهجات واللغات، زحمـــة الأقسام وشخصية المعلم كذلك كفاءته ومستواه العلمي.
الخدمة المقدمـــة	تشخيص طبي ثم نمائي وأكاديمي لمعرفة نقاط القوة والإحتياج ثم تصميم خطة فردية –للتقليل من آثار الصعوبة– تطبق داخل غرفة المصادر. ويتم تقييم الحالة حسب ما تعلمه في القسم وغرفة المصادر[1] باتّفاق معلم صعوبات التعلم ومعلم القسم العادي.	في القسم العادي ويتم تشخيص الحالة بواسطة فريق متخصص يضم الأخصائي النفسي والإجتماعي ومعلم القسم وولي الأمر مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية داخل الفصل لكل تلميذ والمرونة في الأساليب التعليمية.	في القسم العادي، مع تقديم دروس إضافية لتعويض النقص والقصور لديه.

[1]– هي غرفة في المدرسة العادية ذات مساحة مناسبة تحقق أهداف العملية التعليمية بسهولة ويسر ، و يجب أن تتوسط غرفة المصادر صفوف المدرسة من أجل تسهيل حركة الطلاب الذين يحتاجون إلى نوع من التدريب المكثف والمركز= =وتعتبر غرف المصادر أحدث الطرق المستخدمة حاليا في تقديم خدمات التربية العلاجية (التعويضية) للطلبة في إطار المدرسة العادية . من هنا يمكن الاستنتاج ان غرف المصادر ذات أهمية خاصة في المدارس نظرا لطبيعة الخدمات التي تقدمها للطلبة ينظر: ابراهيم أميـــن القريوتي، غرف المصادر في المدارس العادية: http//www.alalami.ae/131.htm ، 2010/3/17م.

3 -أنــواع صعوبات التعلــم:

في ضوء التعاريف المختلفة، و الآراء المتباينة تم تصنيف صعوبات التعلم إنطلاقا من طبيعة الصعوبة إلى مجموعتين هما:

أولا: الصعوبــات النمائيــة:

تشتمل على المهارات التي يحتاجها الطفل بُغية التحصيل الأكاديمي، باعتبارها صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية، والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب. وفي مايلي توضيح لتلك الاضطرابات التي تنضوي تحت لواء هذا النمط من الصعوبات كما يلي:

أ -الإنتبــاه:

- لغــة: ورد في لسان العرب لإبن منظور قوله: « نَبَهْتُ للأَمر أَنبَه نَبْها فَطِنْتُ، وهو الأمر تنساه ثم تنتبه له.(...) وتَنَبَّهَ على الأمر: شَعَرَ به. وهذا الأمر مَنبَهة على هذا أي مُشْعِرٌ به؛ ومَنْبَهَةٌ له، أي مُشْعِرٌ بقدره ومُعْلٍ له؛ ومنه قوله المَال مَنبَهَةٌ للكريم، ويُسْتَغْنَى به عن اللئيم. » [1]

ويقول ابن فارس: « النُّون والبَاء والهَاء أَصْلٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلى ارتِفَاعٍ و سُمُو. ومِنهُ النَّبهُ والانتِبَاه، وهو اليقظة والارتِفَاع من النَّوم. ونبَّهتُه وأَنبَهتُه. » [2]

- إصطلاحــا: جاء في معجم علم النفس والتربية أن الإنتباه هو « نُزُوع مُوجَّه نحو إدراكٍ أوضح لموضوع ما. » [3] أي أنه تركيز محدّد في شيء معيّن، وهو ما يفتقده ذوو صعوبات التعلّم، الذين لا يستطيعون تركيز انتباههم في أمور، وأشياء محددة.

ويشير كيرك وكالفنت إلى أن الانتباه هو « عملية إنتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزا للوعي. » [4] مما يؤكِّــد على أن صعوبات الانتباه تعني عدم قدرة الفرد على التّركيز لوقت مُحدَّد في مثير محدد؛ أي أن التلميذ لا يستطيع الإستمرار في أداء المهام الأكاديمية أو إكمالها لأسباب عديدة تلخِّص في الأخير مظاهر هذه الصُّعوبة، على إعتبار أن الإنتباه ضروري في معالجة الشكل الإملائي واستخلاص المعنى، وكذلك خلال مرحلة تقويم أهمِّية المعلومة، والتَّركيز على المعلومة المُهمَّــة. بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تنظيم المُثيرات المناسِبة والانتباه لها، وكذلك يتشَتَّت الطفل وينتبه إلى مثيرات غير مناسبة في الموقف التعليمي كالتركيز على الصّورة الموجودة في الكتاب بدلاً من التركيز على النص المكتوب.

في ظل هاته المفاهيم، وتلك النظرة تَتَبدّى العلاقة بين التفسير اللغوي والمدلول الاصطلاحي للانتباه، تلك المتجسّدة في عدم القدرة على تركيز الانتباه في مثير محدد، وقد دلّ في تفسيره اللغوي

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، باب النون، مادة (نبه)، ص: 4332.

[2]– ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411ه–1991م، باب "النون والباء وما يثلثهما"، 384/5.

[3] – مجمع اللغة العربية –جمهورية مصر العربية– ، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، دط، 1994م، 17/1.

[4] – نقلا عن: محمود عوض الله سالم، وآخرون، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، دار الفكر، الأردن–عمان، ط 3، 1429ه–2008م، ص:73

على الفطنة واليقظة، الأخير الذي يعتبر جوهر عملية التركيز، فمن دون التيقّظ الذهني، والفطنة لا يحدث التركيز والانتباه أثناء الموقف التعليمي، ثم إن غياب الانتباه، وعدم حضور الذهن يحمل في جوهره دلالة عدم الاستيعاب، الأمر الذي يؤثّر بشكل واضح في التحصيل الدراسي للمتعلّم.

ب -**الإدراك:**

- لغـــة: قال ابن فارس: « الدال والراء والكاف أَصلٌ واحِد، وهُو لُحُوقُ الشَّيء بالشَّيء ووُصُولُهُ إِلَيه. يُقَال أَدرَكتُ الشَّيءَ أُدرِكُهُ إِدرَاكًا (...) فأَمَّا قَولُه تعالى: ﴿ بَلِ ادَّارَكَ عِلْمُهُمْ فِي الْآخِرَة ﴾ فَهُوَ من هذا لأنَّ علمَهم أَدرَكَهُم في الآخِرة حين لَم يَنفَعهُم. » [1] وفي لسان العرب يقول ابن منظور: « أَدْرَكَ أي أَحَاطَ عِلْمِي بها بأنها كذلك. » [2]

وفي الفروق اللغوية: « أصل الادراك في اللغة: بلوغ الشيء، وتمامه، ومنه إدراك الثمرة، وإدراك الغلام وإدراكك مَن تطلب يرجع إلى هذا لأنه مبلغ مُرادك. » [3]

- إصطلاحـــا:

تتَّفــق غالبيّــة التعاريف على أن الإدراك عمليَّــةُ تحويل الانطباعات الحسِّيــة إلى تمثيلات عقليَّــة معيَّنــة، من خلال تفسيرها وإعطائها المعاني الخاصَّة بها، وفي هذا السياق يقول عبد الباري عصر: « الإدراك في معناه العام تفسير معطيات الحواس من بصر، وصوت، ولمس، وذوق، وشم. وله مستويان: أحدُها السَّاذَج الذّي لا يتجاوز البيئة المُدرَكَة بكافَّــة موضوعاتها والخصائص الفيزيقيَّــة لكلِّ المُدرَكات. والآخر المُعقَّــد.» [4]

وفي ذات الصَّدد يقول الشَّريــف الجرجاني: « الإدراك إحَاطَةُ الشَّيء بِكَمَاله (...) وهو حصول الصّورة عند النَّفس النَّاطقَة. »[5]، وفي المعجم الفلسفي هو: « معرِفةٌ مباشرة للأشياء عن طريق الحواس. » [6]

ومن جهــة أخرى يشير محمد نجيب الصيوة إلى أن الإدراك هو « قدرة المرء على تنظيــم التنبيهات الحسِّيــة الواردة إليــه، عبر الحواس المختلفــة ومعالجتها ذهنيًــا فــي إطار الخبرات السَّابقــة والتعرُّف عليهــا وإعطائهــا معانيهــا ودلالاتها المعرفيَّــة المختلفــة. » [7]

الملاحظ من خلال النصوص السابقة أن الادراك تتحدد ماهيته في ثلاثة نقاط هي كالتالي:

- الاحاطة بالمعرفة.

---

[1]– ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، باب "الدال والراء وما يثلّثهما"، المجلد: 2، ص: 269.

[2] – ابن منظور، لسان العرب، 508/10.

[3]– أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح: محمد ابراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، دط، دت، ص: 91.

[4] – حسني عبد الباري عصر، الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإزاريطة، دط، 2005م، ص: 132.

[5] – الجرجاني، كتاب التعريفات، ص: 13.

[6] – مجمع اللغة العربية –جمهورية مصر العربية– ، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، دط، 1994م – 1403ه، ص:6.

[7] – محمود عوض الله سالم، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ص: 81.

- المعرفة المباشرة بالشيء.

- تنظيم المعرفة.

وهي مراتب تسير وِفق نظام تسلسلي، يصوغ في النهاية مفهوم الادراك، ودلالته.

وفي السياق نفسِه فإن الادراك هو عبارة عن قفزة للتوصّل إلى المعاني من خلال ذلك التحويل لمجموع تلك الانطباعات الحسّية، تلك التي تُشكل ترسبات ذهنية مُتأتّية من الحواس ليتم تحويلها إلى تمثيلات عقلية معيّنة، تختلف من شخص إلى آخر بحسب ذلك النمط التحويلي لتلك الانطباعات الحسّية.

فالتلميذ ذي الصُّعوبة التعلُّمية يقع لديه الخلط في إدراك الحروف المتشابهة رَسمًا كالسِّين والشِّين، أو يعجز في التمييز بين الرَّسم الصَّحيح والخاطئ لبعض الحروف، فيكتب: " ع " مثلاً بالشكل التالي " " من دون أدنى إدراكٍ للصُّورَة الصَّحيحة لذلك الشكل أو غيره.

ومن ثَمّ فإن العلاقة بين كلٍّ من التفسير اللغوي، والمدلول الاصطلاحي تتجَسّد في وُصول المُتعلّم إلى التمييز الإدراكي للمادة العلمية، المُوكل له القيام بها؛ ذلك أن أساس العمليات الادراكية يكون في التمييز بين المدلولات، والمفاهيم.

ج -**التذكّـــر**:

- لغـــة: قال ابن منظور: « التَّذَكُّرُ: تَذَكُّرُ ما أُنْسِيتُه. وذَكَرْتُ الشَّيء بعد النِّسْيَانِ وذَكَرْتُهُ بلساني وبقلبي وتَذَكَّرْتُه وأَذْكَرْتُه غَيْري...قال تعالى: ﴿ وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ ﴾ (يوسف: 45) أي ذَكَرَ بعد نِسْيَان، وأصله إِذْتَكَرَ فأُدغِـــمَ. » [1] ويقول في موضعٍ آخر: « الذِّكْرُ: الحفظ للشيء تَذَكُّرُه. » [2]

وجاء في الصحاح قوله: « ذَكَرْتُ الشَّيْءَ بَعدَ النِّسيَان، وذَكَرتُهُ بلِساني وبِقلبِي، وتَذَكَّرتُه وأذكَرتُه غيري وذكَّرتُه بمعنًى. » [3]

- إصطلاحا: ورد في الكليات أن التذكر هو: « محاولة النفس استرجاع ما زال من المعلومات. » [4] لذلك هو بالمفهوم العام عمليةٌ استرجاعية لخلفية معرفية بغرض الفائدة، يقول نبيل حافظ: « هي قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلَّمة، وتخزينها، ثم استدعائها أو التعرف عليها للإستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري. » [5]، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم كثيرا ما يفقدون القدرة على توظيف أقسام الذاكرة بالشكل المطلوب، الأمر الذي يجعلهم يفقدون الكثير من معلوماتهم. مما يدفع بالمعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق العرض. ولأنَّ التلميذ في هذه الحالـــة لا يستطيع الإحتفاظ بالمعلومـــة لمدة أطول، فإنه يفقد القدرة على الاستجابة والنشاط داخل القسم. باعتبار أن ذوي

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (ذكر)، 356/4.

[2]– المرجع نفسه، 356/4.

[3]– الجوهـــري، الصحـــاح، تح: أحمد عبد الغفـــور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1399ه– 1979م، 665/2.

[4]– أبو البقاء الكفوي، الكليات، ص: 67.

[5]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة الزهراء، مصر– القاهرة، ط1، 2000م، ص: 69.

صعوبات التعلم « يعانون عادة من مشكلات في تذكّر المثيرات السمعية والبصرية، ويتمثل ذلك في تكرار نسيان هؤلاء الأطفال لهجاء الكلمات، وتذكّر الحقائق. فالطفل ذي الصعوبة التعلمية الذي يعاني من اضطراب في الذاكرة البصرية يُظهر عادة صعوبات في استرجاع سلاسل الأشكال والكلمات التي تقدم له بصريا وربما يضيف كلمات أو يحذف كلمات أخرى عند استرجاع النص مما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي. » [1]

وعليه، فإن التذكر هو استرجاع خلفية معرفية مسبَقة، تلك التي يجد ذوو صعوبات التعلّم فيها إضطرابا، يسهِم بشكلٍ أو بآخر في خفض تحصيلهم، على أن اضطراباتهم هاهنا تختلف تِبَعًا لنمط الذاكرة التي يجدون فيها صعوبة؛ فإذا وجد هؤلاء المتعلمون إضطرابا على مستوى الذاكرة البصرية فإنهم لا يتمكّنون من استرجاع شكل الكلمات والأصوات. أما إذا كان إضرابهم على مستوى الذاكرة السَّمعية، فإنهم يستصعبون تذكّر مُسمّيات الأصوات، الأمر الذي يُؤثِّر على أدائهم القرائي، ويتسبَّب بشكل كبير في العجز والعسر القرائي.

د **التفكيـــر**:

- لغـــة: « الفِكرُ بالكَسْر ويُفتَح إعمَالُ النَّظَرِ في الشَّيء كالفِكرَة والفكرى بكَسرِهِما ج أفكَار، فَكَّـــر فيه وأفكَر وفَكَّر وتفكَّر وهو فكِّير كسكِّيت وفيْكَر كصيْقَل كثير الفِكر ومَالِي فيه فَكْر، وقد يُكسَر أي حَاجَـــة. » [2]

وفي الصحّاح « التَفَكُّر: التأَمُّل. والإسمُ الفِكرُ والفِكرَة والمَصدَر الفَكـــر بالفَتح، قـــال يعقوب: يُقال ليسَ لي في هذا الأمر فِكرٌ؛ أي ليس لي فِيه حَاجَة. قال: والفَتـــح أَفصَح من الكَسر، وأَفكَرَ في الشَّيءِ وفكَّر فيه وتَفكَّـــر، بمعنًى ورجُلٌ فِكِّيـــر، مثال فسِّيق، كثير التَّفكِير. » [3]

- إصطلاحـــا: قال الجرجاني: « الفِكْرُ: ترتيب أمور معلومة للتأَدِّي إلى مجهول. » [4]، وفي المعجم الوجيز التفكير هو: « إعمال العقول في مشكلة للتوصل إلى حلّها. » [5] ويقول نبيل حافظ: « هو العملية العقلية التي يقوم بها الفرد حين يتعامل مع موقف ما خاصة إذا كان موقفا مشكلا، لكي يحله ويستفيد منه أو على الأقل يبعد ضرره عنه.» [6]

وفي نفس السياق يؤكد محمود عوض على أن إضطرابات التفكير تتألف « من مشكلات في العملية العقلية، تتضمن الحكم، والمقارنة، وإجراء العمليات الحسابية، والتحقق، والتقويم، والإستدلال، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار. » [7]؛ فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يجدون مشكلة في

---

[1]– محمود عوض الله سالم، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ص: 46.

[2]– الفيروزبادي، القاموس المحيط، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، دت، فصل "الفاء"، باب "الفكر"، ج2، ص:110.

[3]– الجوهري، الصحاح، باب "فكر"، 783/2.

[4]– الجرجاني، كتاب التعريفات، ص: 176.

[5]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ص: 487.

[6]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص: 81.

[7]– محمود عوض الله سالم، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ص: 70.

توظيف الإستراتجيات لحل المشاكل التعليمية المختلفة. كما أنَّهم يستغرقون الكثير من الوقت في حل الواجبات، أو ترتيب جُملِهم أثنَاء الحديث أو الكتابـــة.

إن هذا التحديد والتشريع الدلالي لمصطلح "التفكير" يوحي بمدى الاتساق والانسجام الدّلالي بين التصريف اللغوي للكلمة، والتنظير الاصطلاحي الذي أدلى به الباحثون في تسطير ماهيته ورسم دلالته، على أن هذا الإتساق يتجلّى في أن التفكير هو إعمال الفكر، والنظر أثناء التعامل مع موقف معيّن، وهو ما يجد فيه ذوو صعوبات التعلّم اضطرابا يتضح من خلال أدائهم، إذ لا يتسنّى لهم إستحضار الخلفية المعرفية المسبقـــة، أو الاستراتجيات في حل التمارين أو المسائل المُوكَـــل لهم القيام بها.

ه **إضطرابات اللغة الشفويـــة:**

إن مثل هذه الإضطرابات تظهر عادة في التَّعبيـــر الشَّفوي، والإستِماع، وتطويـــر المفردات، ذلك أنَّهـــا ترجِع إلى الصُّعوبـــة التي يواجهُهـــا هؤلاء الأَطفَال في « فَهْمِ اللّغـــة الدَّاخليَّـــة، والتَّعبير عن الأفكار لفظيًـــا. »[1]، ومن مظاهرها أن يقـــع مثل هؤلاء الأطفال في أَخطاء تركيبيَّـــة ونحوية. كما أنَّهم قد يقومون بحذف بعض الكلمـــات من الجُمـــل، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، كما قد يظهر لديهم نوعٌ من التلعثُم، و البطء الشّديد في الكلام، فضلاً عن ذلك فإنّ هؤلاء التلاميذ يعانون من تكرار وإضافَة بعض الأصوات. وبناءً عليه يُمكن تقسيم هذه المظاهر إلى نوعين من الاضطرابات كما يلي:

1 –إضطرابات طلاقة النطق : هي حالة مُعقَّدة تَتمثَّل في تكرار الأصوات الفرديَّة ومقاطِع الكلمات وأجزاء الجُمل والتردُّد في إخراجِ الأصوات وإطالَتها.

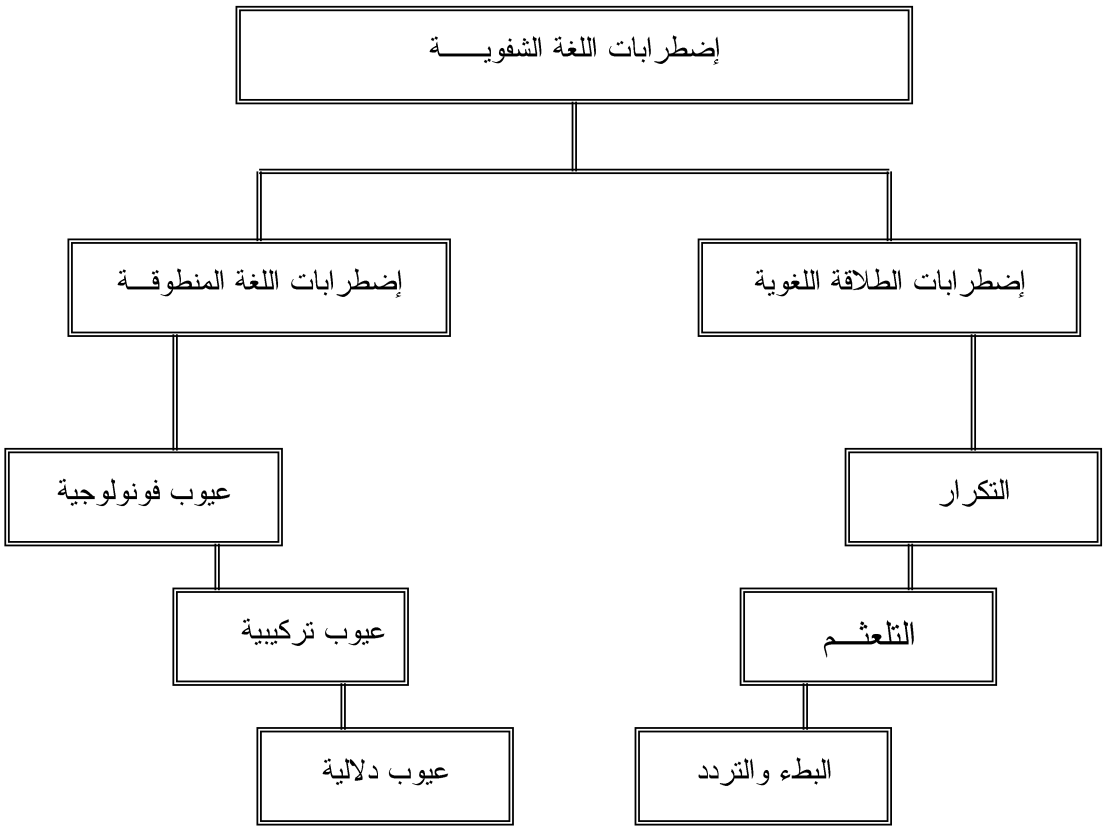
2 –إضطرابات اللغـــة: من بين أهم تلك الاضطرابات ما تَعلَّق بعيوب دلالات الألفاظ تلك التي تتمثَّل في عدم فهْم المعاني الحقيقية للكلمات. والعُيوب التَّركيبية؛ وهي عدم إحكَام ترتيب الكلِمات داخل الجُمل. كذا عُيوب النِّظام الصَّوتي؛ تلك المتجسَّدة في عدم إكتساب جميع أصوات اللّغـــة [2]

وفي مجمل القول نَستَبِينُ المُخطَّط التالي، الذي يكشف عن أهمِّ جوانب إضطرابات اللّغة الشَّفَوية عند ذوي الصُّعوبات التعلُّمِية:

---

[1]– خديجة السباعي، صعوبات التعلم: أسسها، نظرياتها، وتطبيقاتها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2003م–2004م، ص: 40.

[2]– ينظر: محمد صالح بن عمر، الثورة التكنولوجية واللغة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1986م، ص: 58.



ثانيا: الصُّــعُوبات الأَكاديميــة:

يشير هذا المصطلح إلى الإضطراب الواضح، والصُّعوبة التي يجدها التلميذ في تعلُّم القراءة، أو الكتابــة، أو في إجراء العمليات الحسابيَّة. ويظهر هذا الإضطراب بشكل أوضح إذا ما وَجدَ الطفل صعوبة، أو خللا نمائيا متعلِّقًــا بالعمليات العقلية سالفَة الذِّكر (الإنتباه، الإدراك، التذكر..)، ذلك أن من بين أهم ما يتطلّبُــه تعلّم القراءة يكمن في « القدرة على فَهْمِ وإستخدَام المفردات اللّغويــة، والقدرة على التَّمييز البصري بين الحُروف، والكلمات، كذلك القُدرَة على التَّمييز السَّمعي بين أصوات الكلام، بالإضافة إلى إدراك الشَّكل من خلال الأَرضِيَّة. كما أنَّ تعلُّم الكتابة يستوجب العديد من العمليَّات النَّمائيَّــة العقليــة، مثل القُدرَة على إدراك التَّتابُع والتَّآزُر بين حركة العين واليد، كذلك التَّكامل البصري حركي، والذَّاكرة البصريَّــة، فكلُّ هذه العمليَّات تُعدُّ متطلَّبات أساسيَّة لازمة لنجاح عمليّــَة الكتابة. »[1]؛ فتعلّم القراءة وإتقانها، يتطلّب توفّر ثلاث عمليات أساسية تُسهِم في إستيعاب المادة القرائية، والنص القرائي، وهي كالتالي:

التمييز البصري ←——— التمييز السمعي ←——— الإدراك.

وذوو صعوبات التعلّم يجدون إضطرابا في أحد هذه المحطات التي يُشترط ترابطها معا، وعليه يكون قصورهم جلياً مع أداء وهجاء الكلمات، ناتجا عن الخَلَل في أحد هاته المحطات، الأمر الذي يؤثر على العملية الكتابية. وفيما يلي عَرْضٌ لأهم جوانب الصُّعوبة الأكاديميَّة لدى هؤلاء التلاميذ:

---

[1]– محمود عوض الله سالم، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ص: 144.

أ -الصُّعوبات القرائية:

من الباحثين من إعتبر صعوبات القراءة، وصعوبات التعلُّم مصطلحين مترادفين؛ ذلك أنهـا تمثِّـل بالنِّسبَة لهُم المَدخَـل الصَّحيح، والمِحَك الأَسَاس في فَهْم صعوبات التعلُّم. [1] وغالبًـا ما كان يُستخدَم مُصطَلح "عُسر القراءة" أو "الدِّيسْلِسْكْيَـا"، تلك التي ورد تحديدُهـا في معجم علم النفس والتَّربية على أنَّها: « تَعَطُّل القُدرَة على قراءة ما يُقرَؤ جهرا أو صمتا أو في فَهمِه، وليس لهذا التَّعَطُّل صلةٌ بأيِّ عَيْبٍ في النُّطق. » [2]

ويضيف حسن شحاته بأن المتخلّف قرائيا، أو الطفل ذي الصعوبـة القرائيـة هو كل « شخص يكون تحصيلـه المدرسي في القراءة أقل من تحصيلـه في باقي المواد الدراسي الأخرى. » [3]

وعليه، يُفهَم من هذا التَّحليل لهذه الظَّاهرة أنَّها إنخفاضٌ في القُدرَة العامَّـة على القراءة، بصُورَة واضحة. الأمر الذِّي أكَّد عليه راضي الوقفي عند قوله بأنّ هذه الصُّعوبة تتَمَثَّلُ فِي « تأخُّر وضعف في القراءة وغرابة في التَّهجئة ناتجَيْن عن خلط أو قَلبٍ أو عكس يُصيبُ الحروف والمقـاطع والكلمات وسُوء ترتيبها، فقد يقرأ كلمة "رأى" كما لو كانت "أرى"، أو يقرأ كلمة "كَتَبَ"، "كَبَتَ"..» [4]

الملاحظ من خلال هذا القول أنّ أساس الصعوبات القرائيّـة ينبع من درجـة الإدراك والوعي الفونلوجي؛ فمتى ما أصيب هذا الوَعْي باضطراب أو خلل أدَّى ذلك إلى صعوبة قرائية. تظهر ملامحها على جميع المستويات الأدائيَّة للتلميذ. خاصَّـة تلك الأداءات المُتعلِّقـة بالقراءة والكتابة. التي يَعتمِد إكتسابها في بداياته على كفايات لغوية، مثل الوعي الصوتي والصرفي والنحوي، ذلك أنّ عمليّة القراءة بشكلٍ عام تصبُو إلى تعلِيم القَارئ كيف يفُك النَّغمات المُلَائمة بحسب الأَحرُف بالكَلمة، وكيفية ضمِّها بحسَبِ الأحرف بالكلمة. باعتبار أن «عمليَّـة المعالجة هذه (أي فك النَّغمات حسب الأَشكال الصُّوريَّة للأَحرُف. ومن ثمَّ ضمِّها بشكل تَسلسُلي) هي عملية تفكيكيَّـة تحتاج إلى مهارات لغوية كالذّاكرة الفعَّالـة والمقدِرة على مُلائَمـة الصَّوت أو النّغمـة المُلائمـة للشَّكل الحرفي. وهذه العمليَّـة تُعرَف بالمعالجَـة النَّغَمِيَّـة. » [5]، ثم إنّ تلك الصّعوبات القرائيَّـة لها تأثيرٌ بالغٌ على القُدرَة الإستيعابيَّـة للتلميذ، وفي هذا الصَّدد يقول ابن خلدون: « وإذا كانت ملَكته في الدّلالة اللّفظيّـة والخَطّية مُستحكَمة ارتفَعَت الحُجُب بينَه وبين المَعانِي. » [6]

---

[1]– ينظر: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية، ص: 144.

[2]– مجمع اللغة العربية –جمهورية مصر العربية–، معجم علم النفس والتربية، ص: 484.

[3] - حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 167.

[4]– راضي الوقفي، صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1430هـ– 2009م، ص: 389–390.

[5]– هيثم طه، إكتساب القراءة والكتابة: البعد التطوري والتفكيري، http://www.gulfkids.com/ar/book12-1835.htm، 2010/3/13م، ص: 2.

[6]– ابن خلدون، المقدّمة، ص: 596.

ب -الصُّعوبات الكتابـــية:

تتشكَّل مهارة الكتابة من ثلاثة محاور، هي التَّعبير الكتابي، التَّهجئَة، والخط. وعليه، فذوو صعوبات الكتابة يُظهِرون عَجزاً في أداء هذه المهام الكتابيَّة. وقد أستُخدِم « مصطلح dysothography للإشارة إلى الصُّعوبَة الخاصَّة في الهجاء، بينمـــا استُخدِمَ مصطلح dysgraphia للإشارة إلى الصُّعوبة في أداء الحركات المطلُوبة للكتابة. » [1]، وفي سبيل تحديد مظاهر الصُّعوبات الكتابيَّة لهذه الفئة قدَّم "ويرهولت" وصفاً لأهم الإضطرابات، هذه الأخيرة التي تكون على مستوى « وضع الجسم أثنـــاء الكتابـــة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسُـــق بين شكل الأَحرف والكلمات وبعضها، استقامـــة الأحرف حيث تكون متناسقـــة، سرعة الطّفل في الكتابـــة. » [2].

من جهـــة أخرى يضيف جونسون بأن هؤلاء الأَطفَال يمكن أن تظهر لديهم صعوبـــة في إعادة إنتـــاج الحروف والكلمات أو نسخها بدقَّة. [3]، ومن بين المشكلات التي يعانيها هؤلاء أيضا تلك المتعلقـــة بالحساب، والمُرتَكزَة على إجراء العمليّات الحسابية اللَّفظيَّة، فقد إعتبر كون coon أن اللغة تؤثِّر في الحساب وفي فَهْمِ الألفاظ الموجودة بالمسألة، وفَهْم المفردات اللّغويَّـــة، كما تُؤثِّـــر أيضا في القُدرَة على قراءة المسألة. ويبدو أنّ الكفاءة في اللغة والقُدرَة اللَّفظيَّـــة ذاتُ تأثير مُهِم على الأداء الرِّياضي عمومـــا بالنِّسبَة للأَطفَال ذوي الصُّعوبَات التَّعلُّمية، وحتَّى الأطفال الذِّين لا يجدون صعوبة في التعلُّـــم. وفي السياق نفسه يضيف كون coon بأن العُيُوب اللُّغويَّة التي تُعيـــق القراءة يمكن أن تكون عائقا في العمليات الحسابية. [4]

وفي مجمل القول نوجـــز مجموع تلك الأنواع لصعوبات التعلُّـــم فـــي المخطّط التّـــالي:

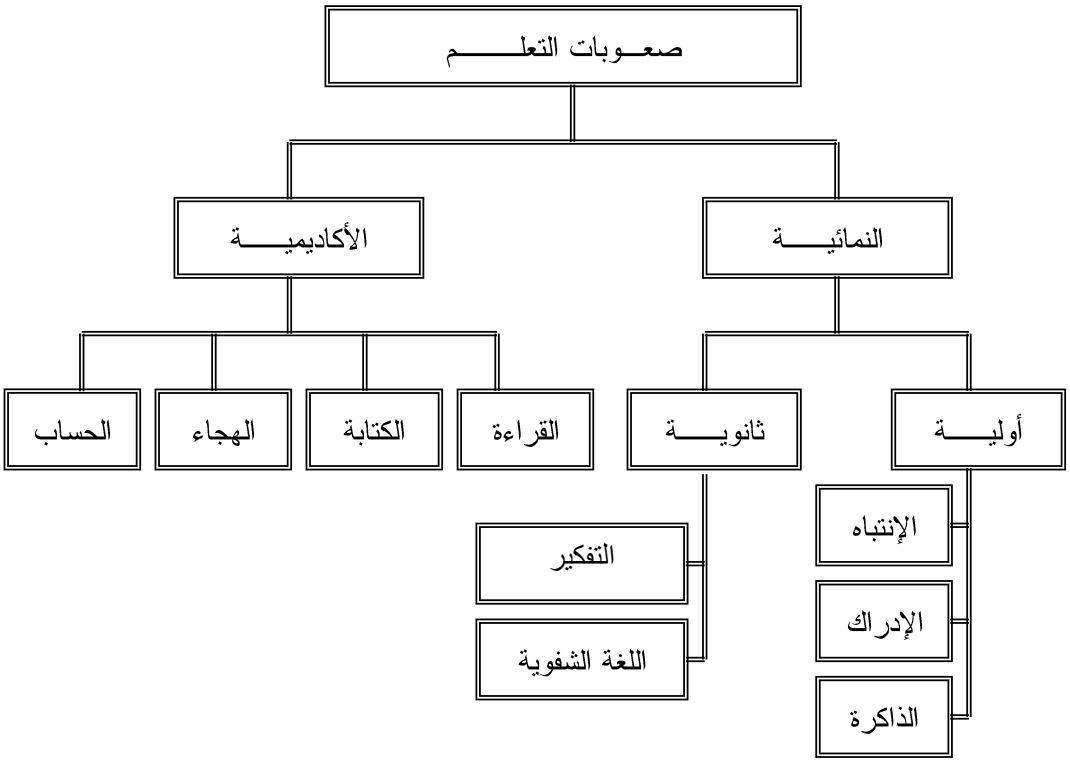
---

[1]- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية، ص: 117-118.

[2]- محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية: بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإيزاريطة، دط، 2005، ص:51-52.

[3]- ينظر: المرجع السابق، ص: 53.

[4]- ينظر: محمود عوض الله سالم، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ص: 162.



المخطط: يُوَضِّح أنواع صعوبات التعلم (التصنيف التفصيلي)

المبحث الثّاني

الأساليب التعليميّة لذوي الصّعوبات التعلّميّة

توطئة:

التَّدرِيس في اللّغة من الفعل "دَرَسَ" نقول: « دَرَسَ الرَّسم دُرُسًا عَفَا، ودَرَستهُ الرِّيح، لازم ومتعَدٍّ، والكِتَاب يدرُسُه دَرسًا ودِراسَــةً قرأه كأدْرَسَهُ ودَرَّسَهَ، والحِنطَةَ دَرْسًا ودِراسًا دَاسَهَا. » [1]

وجاء في الصِّحَاح قوله: « دَرَسَ الرَّســمَ يَدرُسُ دُرُوسًا، أي عفا، ودَرَستهُ الريح، يتعدَّى ولا يَتَعدَّى، ودَرَسْتُ الكتــاب دَرْسًــا ودِراسةً. » [2]

وقد إستشرى هذا الاشتقاق اللغوي في نص القرآن الكريم بمواضع مختلفة من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَــكِن كُونُواْ رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾ [آل عمران: 79] وقوله تبارك وتعالى:﴿وَمَا آتَيْنَاهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا ﴾ [سبأ: 44] وقوله أيضا:﴿ أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ ﴾ [القلم: 37]

أما اصطلاحا فهو « وسِيلــةُ إتّصالٍ تربَوي هادِف، تُخطَّطُ وتُوجَّــهُ من المعلّم لتحقيق أهداف التعلُّم والتعليم لدى المتعلِّم. » [3] على أن الأساس في تحديد ماهية التدريس يتجسّد في تلك العناصر المسؤولة عن تحقُّق إكتمال العملية التعليمية، وهي: الأهداف والغايات، ثم عملية التخطيط، الأمر الذي يُسهِم في إستحضار العنصر الثالث المتمثّل في التفاعل الصفِّي.

كما يُشيــرهذا المصطلح عند بعض الدَّارِسين إلى « مَجموع الأسَاليب التّي يَتِــمُّ بِواسِطتِها تَنظِيم المَجال الخَارجي للتَّعلِيــم مِن أجل تَحقِيق أهداف تَربَوية مُعَيَّنــة. » [4] إذ غدا يحمِل دلالــة خاصّة من حَيث الطَّرِيقَة التَّعليمِيَّــة التي يَتــمُّ بواسِطَتهــا تَوصِيل المَادَّة العِلمِيَّــة، والسُّلوك الذي يتِم به تَقديم المُحتَوى التَّعليمي للمُتعلِّم بِغَض النَّظَــر عَن النَّمَط أو النَّــوع الذّي يَتِــم به هذا التَّقدِيم لتِلك المَادة، وذلك المُحتوى.

من جِهــَة أخرى عُبِّر عن هذا المصطلح بتلك « العمليَّــة المُتعمَّدة لتشكيل بِيئــة الفرد بصورةٍ تُمَكِّنُه من تعلُّــم سُلوكٍ محدَّد، أو الإشتراك في سلوك معيَّن، وذلك تحت شُروط مُحدّدة أو كاستِجابَــة لظُروفٍ مُحدَّدة. » [5]، وما يُلاحظ على هذا الرّأي تلك النَّظــرة العَامَّــة، والشُّموليــة في تفسير دلالة هذا المُصطلَح، وذلك من حيث توفيــر البيئة المُناسبــة لتعلُّــم أي سُلوك، من دون أي قَيــد أو ضَابط مُحدَّد في ذلك.

في ضوء هذا المفهوم نلاحظ أنَّ مصطلح التَّدريس، تعبيــرٌ عام يشيــر إلى نمط خاص من طرق التَّعليم، الأمر الذِّي يُجلِّي الفرق واضحا بين إصطلاحي "التَّعليم" و"التَّدريس"، وذلك من زاوية العُمُوم

---

[1]– الفيروزبادي، القاموس المحيط، فصل "الدال"، باب "السين"، 215/2.

[2]– الجوهري، الصحاح، مادة "درس"، 937/3.

[3]– سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء)، دار الشروق، عمان–الأردن، ط3، 2003م، ص: 17.

[4]– عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، الازاريطة، دط، 2005م، ص: 207.

[5]– كوثر كوجيك، مقدّمة في علم التعليم، عالم الكتب، القاهرة، دط، دت، ص: 16–17.

والخُصوص، على أن « التَّدريس نشاطٌ مقصود يهدف إلى ترجمـــة الهدف التَّعليمي إلى موقف وخبرة يتعامـــل معها التلميـــذ ويكسِب من نتائجها السُّلوك المنشود، وحتى يتم ربط التّلميذ بالخبرة التّعليمية (محتوى المنهج) يتوصّل المدرِّس بطُرق وإستراتيجيّات تدريس، ويَستعمِل وسائل تعليمية تزيد من فاعلية تلك الطُّرق والاستراتيجيات. » [1]، على أن التَّدريس بدأ يأخُذ حيّـــزًا خاصًا به من خلال هذا القول، الذي قيَّده وأوثقه في المُحيط التَّربوي، والوسط المدرسي. أمـــا النَّظرة العامَّة التي إتَّسم بها هذا المصطلح هاهنا فتتمحور في تلك العوامل المكوِّنـــة، من طرق تعليميَّة، ووسائل مساندة في هذا الشَّأن...إلخ.

وإن كان التّدريس من خلال ما سبق يشير إلى نمطٍ خاص من طرق التعليم، فإنه ينبغي تركيز النّظر هاهنا على المبدأ التكاملي الذي يرسُم المفهوم العام لهذا المصطلح؛ على إعتبار أنه « جُزءٌ متكامل من موقف تعليمي، يشمل المتعلِّم وقُدُراته وحاجاته، والأهداف التي تُتَّبع في تنظيم المجال للتعلُّم. » [2]

من مُنطلق هذا القول الذي يفتح الأُفُـــق ويُوسِّع النَّظرة التكاملية للمصطلح مع ما يحيط به من مواقف تعلُّميَّة، نشير إلى أن مدلُولَـــه يختلف تِبعًـــا لاختلاف تلك المواقف التعليمية، خاصة ما تعلَّق بالمتعلِّم، من زاوية الفُروق الفردية، وإحتياجات المتعلِّمين، باعتبار أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم يُشكِّلون فئة غير متجانسَجة. من أجل ذلك فإننا لا نجد شِرعةً ومنهاجًا واحدًا في تدريسهم، إلاَّ أن معظم الدّارسين يتّفقون على جملة من المعايير التي تضبط رسمَ مُواصَفات الطَّرائق المناسبة لاحتياجات، وظروف هاته الفئة من المتعلّمين، تلك التي نوجزها في النقاط التالية:

- توضِيح الأهداف المناسبة للحِصَّـــة.
- تقديم المعلومات المستجَدَّة في خطوات صغيرة، مع مُراعات التَّسَلسُل المنطِقي في ذلك.
- إعطاء تعليمات واضحة والتحقُّق من فهم الطَّلبة.
- إستثارة المتعلِّم، وتشجيعه على المُشاركة النَّشطة في التعلُّم.
- إستخدام التعليم المُوَجَّـــه؛ أي توجيه الطلَبة أثناء المُمارسة الأوليَّة للمهمَّة التعليمية.
- توضيف تكنولوجيا التعليم مثل الألعاب التعليمية، والحاسوب، والوسائط الأخرى المتعدّدة...إلخ.

وهذا من أجل فهمٍ أكبر، ونتاجٍ أكثر، وضمان انتباه الطلبة.

- تقويـــم التلاميذ، ومُتابعـــة أدائهم قَدرَ المُستطاع، وهنا يعتمد المدرّس مع هاتـــه الفئة من المتعلّمين أسلوبا تقييميًا يثير حماسَتهم، ويحفّزهم، كما يشجِّعُهم للتفاعل النشط داخل قاعة الدّرس.

وفي السِّياق نفسه نُشير إلى أن إستراتيجيّات التَّدريس لذوي الاحتياجات الخاصّـــة تَستَوجِب الإلِمَام بجانبين هُمـــا:

---

[1]– حسن شحاته، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 1428ه–2008م، ص: 16.

[2]– المرجع نفسه، ص: 16.

- الأول: إستراتيجيات التَّدريس الفردي لكلّ طالب، على إعتبار أنَّ هاته الفئة تتمايز فيما بينها من حيث تبايُن الفروق الفرديّة لديها.

- الثاني: وضع الاهداف التي تقيس مستوى الأداء الرّاهن، وبناءً عليه، يتم البحث عن إستراتيجية ما لتدريسها. [1]

وعلى هذا الأساس فإن ذوي صوبات التعلّم يتطلّبون العديد من الطّرق، والمداخل التعليمية لتفعيل تجارُبِهم، وإثراء مُكتسباتهم، وعليه، فإننا في هذا الجزء المخصّص للخوض في أساليب تدريس هاته الفئة، نستعرض هاهنا بعضا منها وخاصة ما توافق مع روح التخصُّص، إذ نرتجي في ذلك كل ما من شأنه أن يُسهم بشكلٍ أو بآخر في الرّفع من المستوى التحصيلي، كذا التعزيز اللّغوي لهاته الفئة من المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة. تلك التي تمتلك حق الرعاية والإهتمام التربوي، بما لها من أحقية في التعليم، والتكفُّل المدرسي، وهذا بموجب المادة 14 من القانون رقم 02-09 من الجريدة الرسميَّة، والتي تنص على ما يلي:

- يجب ضمان التكفّل المبكّر للأطفال المعوّقين.

- يبقى التكفُّل المدرسي مضموناً بغض النظر عن مدة التمدرس أو السن، طالما بقيت حالة الشخص المعوّق تُبرِّر ذلك. [2]

وتجدُر بنا الإشارة إلى أن مصطلح الاعاقة هاهنا يحتوي كل من يعاني تعثُّراً في التعليم لسبب عقلي أو جسمي...إلخ، على إعتبار أن مصطلح "ذوي الإحتياجات الخاصة" مصطلح عام يستوعب جميع أنواع الإعاقات بما في ذلك الأطفال ذوي صعوبات التعلّم. وقد ورد في الجريدة الرسمية وجوب تعليم هاته الفئة، وتخصيص أقسام أو مراكز تتكفَّل باحتياجاتهم، وهو ما لا نستطيع إيجاده في أرض الواقع، إلا في بعض المراكز الخاصة بأنواع محدّدة من الاعاقات، التي في كثيراً ما كانت تضمّ مجموعة ذات شأن من ذوي صعوبات التعلّم، وفي ذلك جَور وظُلم لحقوق تلك الفئة من المتعلّمين التي ليست من المتخلِّفين، أو المكفوفين، ولا من الصم أو المعتوهين، سوى أنهم يجدون قصورا أكاديميا في جوانب محدّدة من اللغة. كما أن مصطلح "صعوبات التعلّم" في الوسط المحلّي، ضاع في رُكـــام مصطلحات تعدَّدت بتعدُّد أنواع الاعاقات المختلفـــة. وجاء في المادة 15 من نفس القانون من الجريدة الرسمية ما يلي:

- يخضع الأطفال والمراهقون المُعوَّقون إلى التدريس الإجباري في مؤسّسات التعليم والتكوين المهني.

- تُهيَّؤ عند الحاجة أقسام وفروع خاصة لهذا الغرض، لا سيّما في الوسط المدرسي، والمهني، والوسط الاستشفائي.

---

[1]- ينظر: كمال زيتون، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1423ه-2003م، ص: 130.

[2]- الجريدة الرسمية، المطبعة الرسمية، الجزائر، ع34، السنة39، 1423ه-2002م، ص: 9.

- يستفيد الأشخاص المعوَّقون المُتمَدرِسون عند إجتيازهم للإمتحانات ظروفًا مادية تسمح لهم بإجرائها في إطار عادي. [1]

من مُنطلَق هذا الحَق التربوي لهاته الفئة نشير هاهنا إلى أهم الطرق والمداخل التعليمية لذوي صعوبات التعلم، وننوّه إلى أننا قد خصّصنا الحديث عن الصعوبات الأكاديمية، تلك المتمثِّلة في صعوبات القراءة والكتابة، كَون الصعوبات النمائية أو العقلية أمورٌ مُفعّلة لتلك الصعوبات، ومن مُنطلقها يتم العلاج.

أ صعوبات القــراءة:

1 -تعريف القراءة:

- **لغــة:** من الفعل قرأ وهو أول ما نزل من الوحي على النبى ρ بصيغة الأمر في قوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴾ [العلق: 1-4] يقال: « قرأْتُ الشيء قرآنًا: جمعتُه وضَمَمتُ بعضَه إلى بعضٍ (...) ومعنى قرأت القرآن: لفظت به مجموعًا أي ألقيته (...) وقرأتُ الكتابَ قراءةً وقرآناً، ومنه سُمِّيَ القرآن. وأقْرَأَهُ القرآنَ، فهو مُقرِئٌ. وقال ابن الأثير: تكرَّرَ في الحديث ذكرُ القراءة والإقتراء والقارئ والقراءة والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجَمْع، وكل شيء جمعته فقد قرأته. وسمّي القرآن لأنه جمَع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور بعضها إلى بعض. » [2]

- **إصطلاحا:** إنّ هذا المصطلح كغيره من المصطلحات اللُّغويّة، لم يَرسُو على مفهوم واحد، ومدلولٍ محدَّد، إلا بعد مراحل سطَّرت في نهاية المطاف عباراته، ونَسَجَت كلماتِه. فبعد أن كان يدُلُّ في زمنٍ ما على ترجمة الرُّموز إلى ألفاظ، أصبح في مرحلة متقدِّمة من ذلك يحمِل مدلولا آخر، مفاده الإدراك والفهم بعد عملية الترجمة تلك. لينتقل بعدها إلى ما يُسمَّى بالقراءة النّاقدة؛ أي تقويم المقروء. على أنّ القارئ يُبدِي رأيه فيما يتضمَّنه المقروء من أفكار، وقيم، ومفاهيم.

من خلال تراكُمَات المراحِل السّابقة إنْبَجَــسَ مدلول المصطلح في صُورةٍ مُكتمَلة تَحمِل بين طيّاتها ألواناً منسَجِمة، تعبّر بطريقة فنّية عن مسيرة دلالية لمفهوم القراءة. الذي غدا عملية « عقليّة إنفعاليّة دافعيّة تشمل تفسير الرموز والرسوم التّي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والإستنتاج والنقد والحكم والتذوُّق وحلّ المُشكلات. » [3]

إنّ القراءة بهذا المعنى أصبحت نشاطا عقليّا وفي الوقت نفسه هي نشاط مرحليّ يبدأ أولى خطواتِه من فكّ الرموز إلى إدراك المدلولات، ثمّ التقويم، حتى تصل إلى أسمَى مراتِبها وأرقى غاياتها تلك هي

---

[1]- المرجع السابق، ص:9.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1424ه-2003م، مادة "قرأ"، 157/1-158.

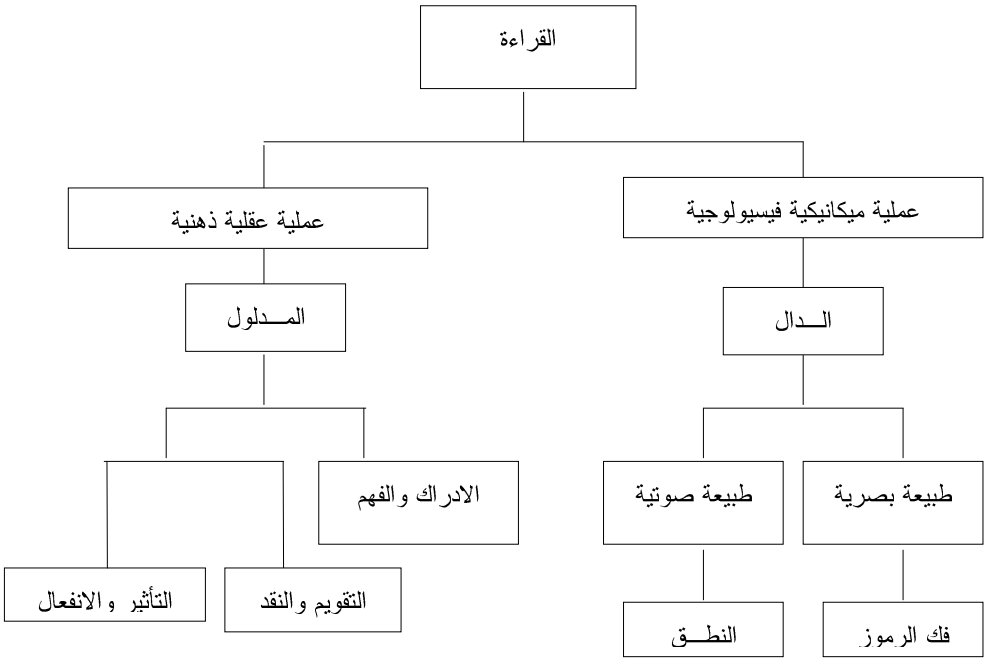
[3]- حسن شحاتة، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 1416ه-1996م، ص:90.

مسألة التأثُّر والإنفِعال. هذا ما عبّر عنه ويليام جراي حين حدّد العناصر المكوّنة لمفهوم القراءة كما يلي:

- إدراك الكلمة المكتوبة ووسيلتُه العين بالدّرجة الأولى.
- ربط الكلمة بمدلولها وهو نشاط عقليّ.
- الانفعال بما نقرأ.
- التأثر بما نقرأ وتعديل سلوكنا تحت تأثير ما نقرأ. [1]

الأمر الذي يؤكِّد على أن مصطلح القراءة لم يتوقّف في حدود معرفة وترجمة (الدّال) الرّمز، ولا عند إدراك المعنى، بل تعدّاه إلى الانطباع الفكري الذي يُمكن أن يرتَسِم في ذِهن القَارِئ، وذلك بعد التَّفاعل الذي يَجدُر حُصُوله بين النص والقارئ.

وفي المخطّط التالي رسمٌ للعناصر المكوّنة لمفهوم القراءة، وذلك في ضوء النظرية اللسانية عند دي سوسير، كما يلي:



إنّ ما يمكن أن نستفيده من هذا المخطَّط ونستوحيه، يتلخَّص في تلك المُتطلّبات الأساسية المكوِّنة للعملية القرائية؛ باعتبارها مهارة تقوم على أساس عمليَّتين أساسيّتين، لنا تمثُّلهما من خلال المعادلة اللسانية التي نسج معالِمها فريدنان دي سوسير في العناصر المكوِّنة للعلامة اللسانية وهي؛ الدّال والمدلول، على أنّ طبيعة الدّال في العملية القرائية تَتَرَتَّب في نمطين من الجوانب الفسيولوجية (الحسِّية)؛ وهما البصر والنطق، اللذين يمثِّلان فكّ الرموز بواسطة العين، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.

---

[1]– نقلا عن: محمد صالح جمال، بلقيس عوض، وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت، ط4، دت، ص: 182.

في حين يؤكِّد المدلول في أبسط تصوُّراته على العملية الإدراكية والفهم، الذي ينبغي أن يتأتَّى بعد الترجمة الصورية للرموز. لتحصُل في الأخير على الغاية المرجوَّة من الصورة السَّمعِية، الأخيرة التي تدلّ على « الدَّفع النفسِي للصوت، أو التمثُّل الذي تَهَبُنا إيَّاه شهادة حواسِّنا. » [1] وفيها نستشف ما يمكن أن يجده القارِئ من تفاعل وتأثُّر بالمقروء الذي ينبغي أن يظهر ويتجسَّد في النقد والتقويم ثم التعديل السُّلوكي.

إنَّ عملية القراءة في السَّابق كانت تؤكِّد على تنمية قُدرات الأطفال على قراءة الكلمات وتقطيعها، ومعرفة الحروف وأصواتها، والانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن سطر إلى آخر؛ أي أن عملية القراءة كانت آلية. ولكنها في التربية المعاصرة أصبح لها أثر إيجابي في زيادة نمو الطفل المتعلم وتطوير خبرته. [2]

وفي مُجمل القول نستخلص العلاقة الوطيدة بين المعنى اللغوي، والمدلول الإصطلاحي للقراءة؛ التي يمكن إيجازها في حدود الجمع والضم، الأمر الذي يظهر في جَنَبَات المدلول الإصطلاحي من خلال ضَمِّ الحروف بعضها إلى بعض لتشكِّل كلمات وعبارات، وهكذا نصّ بأكمله إذ « لا يُقَال ذلك لكلِّ جمعٍ بدليل أنه لا يقال للحرف الواحد إذا تُفُوِّهَ به قراءة. » [3]

2 – أنمـــاط القـــراءة:

يكاد يتفق معظم التربويين على أن تقسيم القراءة من حيث الأداء ينحصر في ضربين مُتمايزَين هما؛ القراءة الصامتة والقراءة الجهرية. بيد أن البعض الآخر منهم أضاف نوعا آخر هو القراءة السَّمعية وهي تلك « العملية التي يستقبل بها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما، أو المترجم لبعض الرموز والإرشادات ترجمـــة موسّعة، وهي تحتاج إلى حُسن الإنصات ومراعاة آداب الإستماع. » [4] ؛ أي أن المعلم يقرأ أو أحد التلاميذ، في الوقت الذي يُنصِت الباقون.

الملاحظ من سياق المفهوم أنه لا يوجد فرق واضح وجوهري بين القراءة السمعية، والقراءة الجهرية؛ باعتبار أن المدرِّس إذا كان هو القارئ للنص، فهو في هاته الحالة يؤدي القراءة بطريقة جهرية، ولا يُعتَبر التلاميذ حينئذ قارئِين، وليس إنصاتهم مطابَقَة لذلك الفعل الجهري في القراءة، وإذا كان أحد التلاميذ هو القارئ، فالقراءة جهرية بالنسبة للمستمعين، والعادة أنه حيث يوجد قارئ جهري يوجد مستمع له.[5] لذلك فإننا نسلِّط الضوء في حديثنا هاهنا على القراءة الصامتة، والجهرية.

---

[1]– فريدينان دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ص:88.

[2]– ينظر: فهيم مصطفى، القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 2، 1418ه–1998م، ص:24.

[3]– أبو البقاء الكفوي، الكليات، ص: 703.

[4]– علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 1430ه – 2010م، ص:32.

[5]– عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، دط، دت، ص: 75.

أ -القراءة الصامتـــة:

هي تلك القراءة العينية، الاستيعابية، التي تقوم على فكِّ الرموز دون الجهر بها؛ « إذ تنتقل العين فوق الكلمات، وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الردُّ سريعاً من العقل حاملاً معه المدلولات المادِّية أو المعنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق له أن إختزنها وبمرور المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الاجمالي للمقروء. » [1]، في ضوء هذا المفهوم نجد أن هذا النوع يقوم قي أساسه على عنصرين هما:

- الأول: إسقاط النظر على رموز المقروء.
- الثاني: النشاط الذِّهني، والتركيز الفكري الذي يستدعيه المنظُور إليه من تلك الرموز.

وقد إتفق غالبية الدارسين على ضرورة الأخذ بهذا النوع لما له من أهمية وأثر عظيم في العملية التعليمية، كما قد بيَّنت البحوث التربوية والنفسية على حد سواء من منظور العنصرين السابقين مجموعة المِيزات التي تتَّسم بها القراءة الصامتة؛ من بين أهمِّها، التأمُّل الجيِّد وحَصْرُ الذِّهن في المقروء، والانتباه إلى ترتيب الأفكار وتجاوُز الانشغال بالمثِيرات الخارجية. [2]

فضلا عن ذلك فهي تساعد على سرعـــة الاستيعاب، مع ما يتوفر فيها من هدوء، وقلّة إجهاد للقارئ. كما أنها تساعد على ترسيخ الفهم؛ ذلك أنها قراءة قَلبِيـــة تستدعي الحضُور الفكري، وتتجاوَز الانشغال بالمثيرات الحسِّيـــة. إضافة إلى أنها تنَمِّي قدرة المتعلم على المطالعة الخاطِفة فتَعْتَضِدُ ملكَته، وسرعتُه في القراءة، مع إلمامه بالمقروء، وإدراكِه له، في الوقت ذاته نجدها تُنَمِّي فيه القدرة على القراءة المُتأنِّية، والتركيز في الفهم عند الضرورة. [3]

على غرار تلك المزايا والسَّجَايا، نجد من يقلِّل من شأن هذا النوع، باعتباره غير نافذٍ في إكتشاف عيوب النطق، وإضطرابات اللغة لدى التلاميذ ، كما أنها لا تهيِّئ للتلاميذ فرصة التدريب على صحَّة القراءة، وتمثِيل المعاني، وجَوْدَة الالقاء. إضافة إلى أن التلميذ قد يَشرُد ذِهنه، فلا يُمارِس عملية القراءة بالشَّكل المطلوب بل ينْشَغل بأمورٍ أخرى. ثم إنَّها لا تُعالجُ لديه عامل الخجل والخوف وما لهما من سابق تأثير على جودة القراءة، وإستيعاب المادة المقروءة.

ب -القراءة الجهريـــة:

هي تلك العملية التي يَتِم من خلالها تَرجَمةُ وتَحْلِيل الرموز الكِتابية إلى ألفاظٍ مَنظُومة، وأصواتٍ مسمُوعة بحَسَب قواعد اللغة العربية مع مُراعَاة صِحَّة النُّطق وسَلامَة الكلمات، وإخراجُ الحروفِ من مخارجِها وتمثيلِ المعنى. من أجل ذلك نجد أن هذه المهمة تستوجب مجموعة من المعطيات تلك التي تحدّث عنها زكريا إسماعيل في قوله بأن من بين أهم ما يوظّف هاهنا: « حاسَّة النظر، فيعمَل جهازُ

---

[1]– زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 110.

[2]– طه علي الديلمي، وسعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2005م، ص: 115.

[3]– محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية ، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1418ه –1998م، ص: 191.

النُّطق على تصديق الرؤيا التي تنقُل هذه الرُّموز إلى العقل الذِّي يُحلِّل المَدلولات والمَعاني، ويستمِر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الألفاظ مألوفةً لديه، ومادام العقل يُرسِل إشارات المدلولات والمعاني باستمرار، يكون ردُّ فعلِ القارئ على هذه الاشارات إيجابيًا، أما إذا لم يرسِل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول فإن القارئ يتوقّف عن القراءة حتى يستقِيم لديه المعنى. » [1]

وبناءً عليه، فإن القراءة الجهرية في جانبها الأدائي تكون أصعَب من سابقتها؛ ذلك أن التلميذ في القراءة الصامتة يُخفي عيُوبه وأخطائه النُّطقية –وغيرها– في حين يُحاول جاهداً إظهار كلِّ قدراته، وما لديه من معارِف ومكتَسبَات تحسِّن من أدائه في القراءة الجهرية. ومن ثَمّ فإن مَنَاط الصُّعوبة هاهنا يظهر في كونها تسترعي أمرين هما:

- الأول: قواعد اللغة، والتلفُّظ الصحيح، بما في ذلك جودة الالقـــاء.
- الثاني: إدراك المعنى، وما يحتويه المضمون من دلائل و مكنونات. [2]

إن القراءة الجهرِية بهذا المفهوم، وذلك المعنى تَخْتَطُّ سِماتها من مآخذ سابقتِها، إذ تُعَدُّ أسلوباً نافذاً في التمرُّسِ على صحَّة القراءة، وجودة النطق، ومن ثَمّ حسن الأداء. كما أنها تساعدُ على تطبيق قواعد اللغة، ومخارج الحروف، والتقطيع الصَّوتي، كذلك نظام الجمل بحسب معانيها ومدلولاتها. فضلاً عن ذلك فإننا نجِدُها تفيد المعلم والمربِّي على حدٍ سواء في إكتشاف مَظاهر الصُّعوبة القرائية لدى تلامذته، بما قد تكشِفه من عيوب نطقية، وإضطرابات لغوية لديهم.

بيد أنها لا تكاد تخلو من نقائص وعيوب تتمثل في كونِها مُجهِدة للقارئ، ومُكلِّفة له، وذلك بسبب إنصراف الذهن فيها إلى مراعاة ضبط الكلمات، وإجادة نطقها، وحسن إلقاء العبارات، مما قد يَحُول بين التلاميذ، وبين العناية باقتناص معاني الجمل والتراكيب المختلفة والأفكار العامة التي يحتويها الموضوع. [3]، ولأنّ المعلِّم لا يستطيع تقرِئـــة التلاميذ جميعهم في الدرس الواحد. وأنه قد يضطر في أحيان كثيرة إلى إعادة قراءة الدرس مرات عديدة مما يُحدث الملل؛ لإنتفاء عنصر التشويق فيه. [4]

في مجمل القول نجد أن لكلٍ من النوعين مزايا ومآخذ، بيد أن الجدير بالاهتمام هاهنا هو المواقف التي تعزِّز من أهمية كل نوع؛ إذ لكل نمطٍ من تلك الأنماط مواقفه التي تتناسب وتتواءم معه. ولو أردنا دراسة الفرق الحاصل بين النوعين، سواءٌ من خلال العناصر الأساسية التي يقوم عليها كل واحد منهما، أو من حيث الأهمية التي يتَّسم بها كل نوع، نجد الجدول التالي يوضِّح أهم الفروق والاختلافات بينهما كما يلي [5]:

---

[1]– زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 112.

[2]– ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص: 196.

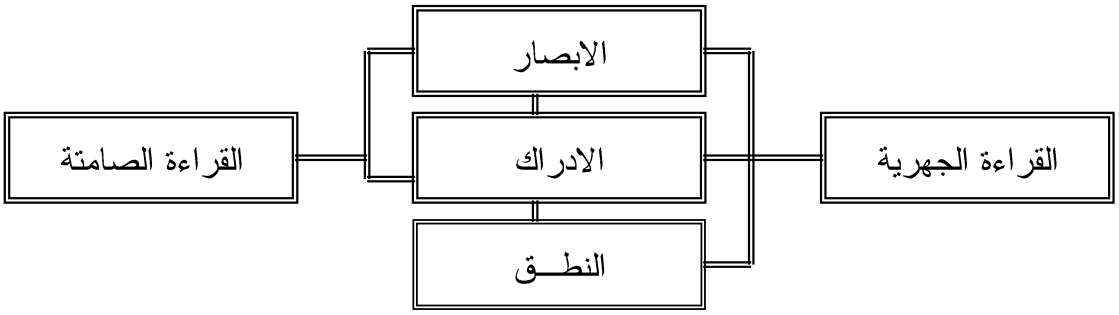
[3]– عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 78.

[4]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2006م، ص: 249.

[5]– محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م، ص: 63.

القراءة الصامتـــة	القراءة الجهريـــة
- أعون على الفهم؛ حيث إن القارئ يختصر الكثير من الجوانب وينصرف ذهنه للفهم دون غيره. - أكثر إستعمالا في مواقف الحياة اليومية.	- القراءة الجهرية أصعب كونها تشتمل على مهارات متعددة؛ منها ما هو فيزيولوجي، ومنها ما هو عقلي..، كذا التعبير عن المقروء، ونقل الاحاسيس للآخرين.

هذا عن الفرق من حيث درجة الأهمية، وفي المقابل توضيحٌ لذلك التبايُن بين النمطين من خلال العناصر المكونة لكل واحدٍ منهما كما هو متجسّد في الشكل التالي:



3 -طرائـــق تدريس القـــراءة:

الطريقة –لغة– هي المَذهَب والسِّيرة، يقول ابن منظور: « الطريقة : السِّيرة، وطريقة الرجل: مذهَبُه. يقال: مازال فلانٌ على طريقةٍ واحدة أي على حالةٍ واحدة. » [1] وفي هذا السياق يقول الله تبارك وتعالى في محكم التنزيل: ﴿ وَأَلَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُم مَّاء غَدَقاً ﴾ [الجن: 16]

أما على الصَّعيـــد التربوي، ومن النَّاحية الإصطلاحية فإن الطريقة هي: « مجموعةٌ من الوسائل التي تطبَّق بطريقـــةٍ واعِيَة وعقلانِية في سبيل الحصُول على نتيجـــة محدَّدة. » [2] . بيد أن هناك من الباحثين من يربِط مفهوم الطريقة بعمل التلميذ في الحقل المدرسي فتصبح بذلك مصطلحا يُستعمل في إطار العمل المدرسي لا غير، ويدل في الوقت نفسه على « إمتلاك أنماط عمل، وعلى وسائط تتيح للتلميذ أن يعرف كيف يتعلم، وعلى سلسلة من الأدوات "الفكرية" التي توضع بين يديه من أجل أن يتعلم. » [3]

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (طرق)، ص: 2665.

[2]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، تر: فرج بركة، مرا: بسام بركة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 2009م، ص: 7.

[3]– المرجع نفسه، ص: 8.

في هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى تلك النظرة الحديثة التي تعتَبِر طرق التدريس « وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشُط ويُغيِّر من سلوكه، إذا فَهِمْنَا من السلوك معناه الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء. » [1]

إن الطريقة مهما إختلفت التعاريف وتباينت الآراء حول مدلولها؛ لا تخرج عن إطار واحد يفسِّرها، من حيث هي سلوكٌ منظم يمارِسه المعلم في العملية التعليمية لتحقيق الغرض المنشود من المادة العِلمية.

وفي السياق نفسه يرى مارك برو بأن الطريقة لا تخرج عن ثلاثة مكونات، تجسِّد في الأخير مفهومها كما يلي :

1 –مجموعة من الوسائل

2 –تُستعمل للوصول إلى هدف، أو مجموعة من الأهداف تندرج ضمن رؤية محددة.

3 –وذلك من خلال أعمال مُنَظّمة ومُوَزَّعة في الزمن. [2]

وعند تخصيص الحديث عن طرائق تدريس القراءة، نجدها هي الأخرى لم تنجوا من حِدامات الاختلاف حول المفهوم. بيد أن غالبية الآراء تكاد تتفق، وتلتئم عند ثلاثةٍ منها في تعليم المبتدئين نعرضها كما يلي:

- الطريقة التركيبية.

- الطريقة التحليلية.

- الطريقة التوفيقية (المزدوجة، التوليفية)

أولا: الطريقـــة التركيبيـــة: إن المنطلق فيها يكون من الجزء نحو الكل، إذ أن أساسها يتجلّى في معرفة الحروف والكلمات، ثم الجمل. أما الفهم فلا يحدُث إلاَّ لاحقًا عندما تُتقَن الحروف وتركيباتُها، ولهذا لم يتردَّدوا في عرض تراكيب مجرَّدة من المعنى على التلاميذ لقراءتها. [3] وقد يُراعَى ترتيب الحروف عند التعليم فتسمَّى "الألفبائية"، أو لا يراعَى فتسمَّى "الأبجدية". وبناء عليه فإننا نجدها تتفرَّع إلى نمطين هما كما يلي:

- الطريقة الأبجديـــة: تقوم على تعليم الحروف بأسمائها (ألف، باء، تاء...)، ثم طريقة نطقها، والتمثيل على ذلك بكلمات.

- الطريقة الصوتيـــة: تقوم على تعليم الحروف بأصواتها في كلمات؛ بحيث ينطقها مجردة، ثم في صورتها المركبة، مثل: (فَـتَـحَ ←ـــــ فَتَـــحَ).

ثانيا: الطريقـــة التحليليـــة: هي التي تسير في إتجاه معاكِس للطريقة السابقة، إذ تنتقل من الكل إلى الجزء، وهذا الكل قد يكون "كلمة" فتسمَّى "طريقة الكلمة"، أو قد يكون "جملة" فتسمى "طريقة الجملة".

---

[1]– حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط6، 1425ه–2004م، ص: 19–20.

[2]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ص: 11.

[3]– سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء)، ص: 16.

- طريقة الكلمـــة: وذلك حين يتوجَّه تعليم القراءة من الكلمة إلى الحرف، وبعد هذا التحليل يُركِّب التلميذ من الحروف التي توصّل إليها كلمات جديدة، وبناءً عليه نجد من الباحثين من يرى بأن هذه الطريقـــة من أسرع الطرق في تعليم المفردات الأساسية للقراءة، وهي طريقـــةٌ مباشرة إذا ما قورنت بالطرائـــق الأخرى. في حين نجد من يعتبرهـــا « معطِّلـــة لسرعـــة القراءة؛ لأن الطفل حين يقرأ الكلمـــة يُتبِع ذلك بتحليلها إلى حروفها في أثناء النطق بها. ولا شك أن هذا النطق التحليلي يَحدُث على حساب المعنى الذي ينبغي التركيز عليـــه. » [1]

- طريقة الجملـــة: فيها يبدأ المعلم بتقديم الجملة كاملة، ثم يتدرج مع تلامذته إلى مرحلة التحليل الكلمي، فالحرفي. وعلى غرار ما تتَّسِم به هذه الطريقة من تشويقٍ، ومراعاةٍ لدوافع المتعلمين وخبراتهم، إلا أنها لا تخلو من إنتقادات ومعارضين يُعزُون « إليها السبب في عدم تكوين المهارات الخاصة بتعرُّف الكلمات؛ فمن تعلَّم وِفق هذه الطريقـــة تسهُل عليه قراءة الكلمات التي مرَّ بها سابقا. أمَّا إذا كانت الكلمات جديدة فيشعُر بالتردُّد والعجز نظرا لأنه لم يُدرَّب التدريب الكافي على مهارة معرفـــة الحروف. » [2]

ثالثا: الطريقة التوفيقيـــة: وهي التي تجمَع بين التحليل والتركيب؛ فتبدأ بالجُمل حيث يتم تحليلها إلى كلمات، ومن ثم إلى حروف وأصوات، ثم يركَّب من الحرف كلمات جديدة. وبذلك تكون هذه الطريقـــة قد إنتقلت من الكل إلى الجزء، ثم من الجزء إلى الكل. وهذا ما عبَّر عنه مارك برو حين إعتبر هدف الطريقة التوفيقيـــة متجسّدًا من خلال ما يحدث من جمعٍ « في تنظيمٍ تربوي مناسب، بين فوائد العمل التدريجي الحكيم الذي تقترحه الطريقة التركيبية، وكذلك مُميِّزات التحفيز الذي تُحدثه الطريقة الاجمالية عن طريق الفُضول الذي تُثيره. » [3]

4 -صـــعوبات تعلـــم القراءة:

أ تعريف صعوبات القراءة:

لقد تعددت الاصطلاحات المرادِفـــة في كثير من الأحيان لهذا النَّمط من الصعوبة كالعجز أو الضعف والتأخُّر القرائـــي. على أن المصطلح الأكثر انتشارا هو "الديسلسكيا" " dyslexia"، وهو مصطلح يونانـــي يدل على « قصورٍ في القدرة على القراءة، أو عجزٍ جزئـــي عنها، ويرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ، أو بالتلف المخي البسيط، ويعجز المصاب بهذه الحالـــة عن فهم ما يقرأ بوضوح. » [4]

---

[1]– محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص: 137.

[2]– محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ص: 67–68.

[3]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ص: 79.

[4]– عبد العزيز السيد الشخص، وعبد الغفار الدمياط ي، قاموس التربية الخاصة، ط 1، 1992م، ص: 39. من موقع: http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=77&topic_id=1453 الثلثاء: 2010/05/15م.

إن عملية القراءة تتشكل من أربعة عناصر تُمثّل المعيار في الحُكم على نمط ونوعية الأداء وهي:

- الطلاقة والسرعة في القراءة.
- الأداء المعبّر وجودة الإلقاء.
- الإستيعاب والفهم القرائي.

في ضوء هذه العناصر تدور مُجمـــل التعاريف المفسِّرة لظاهرة العجز القرائي على أنها « أحد أنواع الاضطرابات اللغويـــة الخاصة، وتتصف بوجود صعوبات في حل الرموز وتهجِئـــة الكلمات. وغالبا ما يكون هذا العجز في مجال العمليات الفونولوجية "العمليات الصوتيـــة". وعادة ما تكون صعوبـــة حل رموز الكلمات المفردة غير متوقَّعة بالمقارنة مع السن والقدرات المعرفية والأكاديميـــة الأخرى، (...) ويظهر عسرُ القراءة على شكل صعوبات متنوعة في عدة مستويات لغوية وبالإضافة إلى صعوبة تعلم مهارة القراءة، فإن عسر القراءة عادة ما يشمل مشكلات أخرى في اكتساب مهارة الكتابة والتهجئـــة. » [1]

الملاحظ أن هذا التعريف يُركِّز في تفسير العُسر القرائي على مكوِّنين أساسيّين للغة هما: فك الرموز، والوعي الفونولوجي (الفهم). على إعتبار أنهما الأساس في عملية القراءة. وهو ما أكَّد عليه راضي الوقفي في تصوُّره للحالة وأنها تتجلى في « صعوبة تحليل الكلمة المفردة، وتعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية. » [2]

وفي ذات السياق قدّمت لوسيل هاريسون توصيفَها عن صعوبات القراءة، حينما صوّرتها في عدم القدرة على تمييز أوجه الشبه والإختلاف، والقدرة على تذكّر أشكال الكلمات، ومدى تذكّر المقروء، والقدرة على التفكير المجرَّد، والقدرة على الربط بين المعاني. [3]، كما أن من يعانون من الديسليسكيا (عُسْر القراءة) يجدون صعوبة كبيرة في التعرّف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم لهم. [4]

بيد أن هذه التعاريف تركِّز على جوهر المشكلة ومنبعها المتمثل –كما ذكرنا آنفا– في ترجمة الرموز، والاستيعاب، الأمر الذي تنجُم عنه إشكالاتٌ أخرى. إلا أن هناك من يضيف عنصرا آخر عند تفسير الحالة ألا وهو المنشأ، ثم النتائج المترتِّبة عن ذلك الاضطراب، الأمر الذي نجده في تعريف الرابطة العالمية للديسلسكيا، تلك التي ترى بأن هذا النمط من الصعوبة ذو منشأ عصبي « يتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرّف على المفردات والهجاء. وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلةٍ تصيب المكوِّن الفونولوجي للغة، ودائما ما تكون غير متوقعة عند الأفراد إذا ما قورنت

---

[1]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، عمان –الأردن، ط1، 2009م، ص: 101.

[2]– راض الوقفي، صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، ص: 386.

[3]– خديجة السباعي، صعوبات التعلم: أسسها، نظرياتها، وتطبيقاتها، ص: 43.

[4]– خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ص: 92.

بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعَّالة. والنتائج الثانوية لهذه الصعوبة قد تتضمَّن مشكلات في القراءة، والفهم، وقلـــة الخبرة في مجال القراءة تلك التي تُعيق بدورها نمو المفردات، والخبرة عند الأفراد. » [1]

ومن جهة أخرى تضيف margaret.J.samowling في كتاب " Dyslexia " بأن الأساس في عسر القراءة هو عجزٌ واضطراب في العمليات المعرفية الأساسية. تلك التي تُعَد مهارات أوَّلية في عملية القراءة، وذلك على الرغم من توفُّر الإمكانات التعليمية المناسبة. [2] ويذكر مصطفى الزيات بأن « الأفراد الذين يصابون بهذا العجز أو العسر أو الصعوبة يجدون صعوبة بالغة في التعرّف على الحروف والكلمات، وفي تفسير المعلومات التي تقدَّم لهم في صيغةٍ مطبوعة، مع أن الكثيرين من هؤلاء يغلُب عليهم أن يكونوا اذكياء خلال ممارستهم لبعض الأنشطة العقلية الأخرى. » [3]

وفي مجمل القول نشير إلى أن هذا المصطلح بمختلف تعبيراته يُستخدم بمعنيين:

- الأول: صعوبة تعلم القراءة والتمرُّس بها بشكل عام مهما كان أصلها.
- الثاني: صعوبة على مستوى الوظيفة الرمزية للغة وقواعدها. [4]

ب ملامـــح وسمات ذوي صعوبات القراءة:

إن عملية القراءة عملية معقدة تنصهر في خِضمِّها مجموعة من القُدرات والمهارات التي تُؤهِّل لصاحبها كفاءة قرائية صحيحة، وفي هذا الشّأن يقول مارك برو بأنّ « القراءة هي إختيار المعلومة قبل البحث عنها، ترى العين مجموعة من الدلائل التي قد تساوي أو تفوق الكلمات. » [5] ومن توفّرت لديه مثل هذه المهارات يُعتبر ماهرا بالقراءة، بيد أن هناك أطفالاً على الرغم من توافر الإمكانات، والجهود التربوية، إلا أنهم يُبدون إضطرابا قرائيا يُعبِّر عن عدم القدرة أو العجز عن تعلم القراءة من خلال الأساليب العادية للتدريس داخل قاعة الدرس، وقد أشار كريسين ماكنتاير إلى أنه يمكن تقسيم المشكلات التي يواجهها من يجدون صعوبات في القراءة كما يلي:

- صعوبات صوتية.
- صعوبات في فهم الرموز.
- صعوبات في التهجّي.
- ضعف الذاكرة القريبة والبعيدة.

---

[1]– جاد البحيري، الديسلسكيا: كيف يمكن للمدرس المساعدة ؟ استراتيجيات لتدريس المعسرين قرائيا، ورشة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ينظر:
http://www.gulfkids.com/pdf/BeheryWS.pdf الخميس: 2010/4/16م.

[2]– margaret.J.smowling, Dyslexia, Blackwell Publishing, 2002.p:15.

[3]– فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، مصر – القاهرة، ط 1، 1419ه – 1998م، ص: 434.

[4]– روجيه بيزون، الأطفال وعدم التكيف، تر: فؤاد شاهين، منشورات عويدان، بيروت – لبنان، ط2، 1999م، ص: 99.

[5]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ص: 80.

- البطء في معالجة المعلومات.
- ضعف القدرة على تحويل المعلومات لعادات.
- صعوبات في الكتابة.
- ضعف المهارات الحركية. [1]

الملاحظ من خلال هذا التقسيم تأكيده على أن معظم السِّمات تتعلق بفك الشفرة أو الترميز، الأمر الذي تظهر إنطباعاته في الجانب الاستيعابي لعملية القراءة. لذلك نحن في هذه الدراسة سنعالج سِمات الضعف القرائي من منظور أربعة عناصر هي كالتالي:

أ -التعرُّف الخاطئ على الكلـــمة: ويشتمل على مايلي :

- تزايد الخلط المكاني؛ بحيث تحصُل الأخطاء في بداية الكلمة، أو في وسطها، أو في نهايتها. والطفل في هذه الحالة يتعرَّفُ الحروفَ مجردة (مفردة)، لكنه لا يتمكن من التعرّف عليها في الكلمة. ولقد تبصَّر السرطاوي الأمر في قوله بأن « شكل الكثير من الحروف العربية يختلف بحسَب موقعه في الكلمة، وأكثر ما لوحظ مع الأطفال المصابين بعسر القراءة بأنهم يعانون من صعوبة بالغة في التعرف على الحروف " ك، ع، ل، غ " خاصة عندما تقع في وسط الكلمة. » [2]

- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات؛ أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهُم ينطقُونها في كل مرَّة كأنهم يواجهونها لأول مرّة، وهذا إن دلَّ على شيء فإنما يدل على الصعوبة في إسترجاع المفاهيم والمُدرَكات اللغويـــة وغيرها. لذلك نجِدهم يعجزون في الكتابـــة والتعبير؛ لأن كلاً منهُما يتطلَّب مهارة الاسترجاع والتذكُّر. وهنا يشير "تومسون" إلى أن هؤلاء الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة يُظهِرون « صعوبـــة في تذكر نماذج الكلمـــة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة.» [3]

- الافراط في تحليل ما هو مألوف، أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم أو إستخدام أسلوب حرفي أو هجائي. [4] فكلمة "كَتَبَ" نجدهم يَعمَدُون إلى تجزئنها بهذا الشكل "كَ، تَ، بَ" في محاولةٍ منهم لتهجئتها.

ب -القراءة في إتِّجاهٍ خاطئ: ويشتمل هذا العنصر بدوره على ما يلي:

- قراءة الكلمات بطريقة عكسية؛ إذ أن الطفل المصاب بعُسر القراءة قد يقلب مكان الحروف؛ بمعنى أنه يستطيع قراءة الكلمة، ولكن بتسلسل خاطئ للأصوات كأن يقرأ كلمة " حَلِيبْ " على أنها " حِيْبْ " وكلمة " عَدَمْ " على أنها " دَعَمْ "

---

[1]– كريستين ماكنتير، أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تر: خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، مصر – القاهرة، ط1، 2004م، ص: 67.

[2]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص: 93.

[3]– محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية: بين الفهم والمواجهة، ص: 68

[4]– ينظر: محمود عوض الله سالم، وآخرون، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ص: 154.

- الخلط في ترتيب الكلمات في جمل، وتبديل مواضعها مثل جملة "فَتَحَ الوَلَدُ البَابَ" يقرؤها "البَابُ فَتَحَ الوَلَدُ"

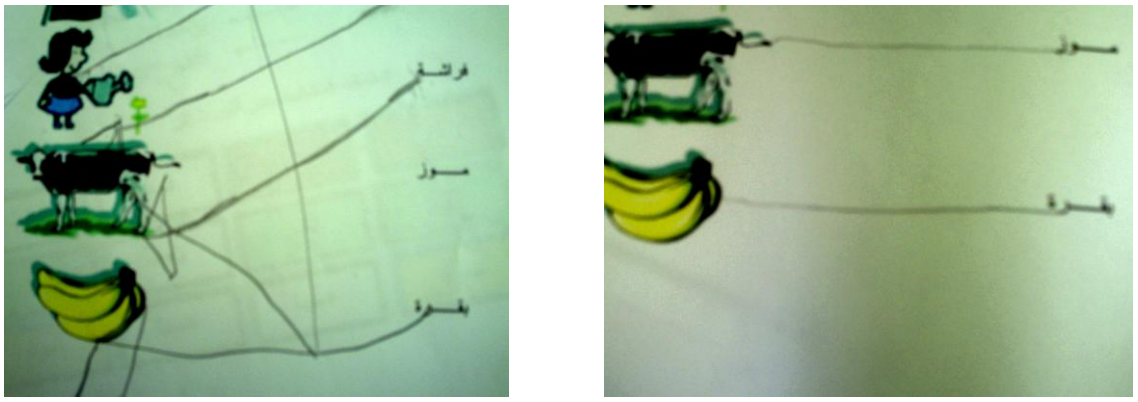
- صعوبات في التركيز البصري والتنسيق الحركي؛ فالتلميذ يجد صعوبةً في تنسيق حركة العين أثناء القراءة؛ بمعنى أنه لا يستطيع تركيز بصره على الصفحة المقروءة، ويجد صعوبة في الإنتقال من سطرٍ إلى السطر الذي يليه. [1] وهذا ما يُسمَّى إنتقال العين بشكل خاطئ في السطر الواحد أو صعوبة تتبّع مكان الوصول في القراءة.

ج –القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم: يندرج تحت هذا المَلمَح السِّمات التالية:

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متَّصِلة ذات معنى واحد. [2]

- القصور في فهم معنى الجملة، وتَذَوُّق النص؛ ذلك أنّ بعض الأطفال يُركِّزون على ترجمة رموز الكلمات دونما إهتمامٍ بالمعنى، وهو ما أشار إليه خيري عجاج في قوله بأن فهم القراءة « يُشير إلى فهـــم معنى ما يقوم التلميذ بقراءته فعليه أن يتعرّف على الكلمات في قطعة معينـــة دون أن يفهم معنى القطعـــة كلّها فإننا نعتبر هذا الطالب لم يقرأ في الحقيقـــة أيَّ شيء. » [3]

إن القراءة لدى هذه الفئة من ذوي العسر القرائي تتركز أكثر عند فك شفرات النص (الرموز) من منطلق التصوُّر المادِّي، لذلك يَغفلون عن التصوُّر المعنوي، الأمر الذي يوقعهم في أخطاء مُتعدِّدَة كالعجز عن الربط بين الكلمة والصورة المعبِّرة عنها، والصورة المرفقـــة تُجلِّي الأمر بوضوحٍ أكثر كما يلي :



الصورة: اختبار مهارة التهجّي من خلال الربط بين الكلمة والصورة المُعبِّرة عنها.
لفئةٍ من ذوي صعوبات التعلّم

---

[1]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص: 95.

[2]– قاسم محمد ابراهيم، صعوبات التعلم: المستويات والمظاهر، مجلة رسالة المعلم، العدد: 2و3، المجلد: 37، 1996م، ص: 9.

[3]– خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ص: 107.

من خلال هذا المثال نجد أن هؤلاء الأطفال يُدرِكون مَكنُونَات مثل هذه الصور، بيد أنهم لا يدركون ما تحمله الكلمات المعبِّرة عنها من مدلولات ومعاني.

د الصعوبات المُتعلِّقة ببعض الظواهر اللغوية: نذكر من ذلك ما يلي:

- القُصورٌ في التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة كما هو الحال في الكلمات التالية: يَقُمُ/يَقُومُ، نَامَ/نَمَ...الخ

- الضَعف في التمييز بين الحروف المتشابهة، مما يوقعهم في خلط بين الحروف مثل: خ–ح–ج، س–ش، ر–ز، ع–غ...الخ، إلا أنَّ المُشكلة في اللغة العربية أكثر ما تلاحظ مع تلك الحروف المنقطعة وهي (ج، خ، ع، ف، ق، ث، ض، ن، ت، ب، ي، ش، ظ، ز، ة). وقد تكون المشكلة في عدد النقط (ت/ث، ف/ق)، أو بين الحرف المنقَّط وغير المنقَّط مثل (ص– ض، ع–غ، س– ش، ح–خ–ج).

كما أن ما يلاحَظ هاهنا مشكلة الخلط بين بعض الحروف كالتاء المربوطة (ـــة)، والهاء في نهاية الكلمة (ـــه)، والألف المقصورة(ى)، والياء في نهايـــة الكلمة (ـــي)، إضافة إلى ذلك فإنه قد يقع لديه الخلط في صِفـــة الحرف، فيما إذا كان مجهورا، أو مهموسا، مفخّما، أو مرقّقا..الخ وذلك نحو :(ظ/ذ، ض/د،..)

- حذف بعض حروف المعاني في القراءة، ذلك أن بعض الأطفال « يَحذفون (من، على، إنَّ، عن، إلى، لكن، و، في) وغير ذلك من الكلمات، وأدوات الربط عند قراءة الجمل والعبارات. وهذه الأخطاء تُحدِث خللاً كبيرا في مبنى الجملة بحيث تصبح غير واضحة أو مفهومة حتى وإن تمكّن الطفل من قراءة الكلمات الأخرى في الجملة. » [1]

وفي هذا الصدد يذكر "مونتر" بأن الطفل يكون لديه ضعف قرائي إذا ما لوحظ عليه حذف الكلمات الصغيرة أثناء الكتابة، كما أن إسترجاعه للكلمة ضعيف، ولا يملك القدرة على القراءة من أجل الفهم أثناء الصراع من أجل التعرُّف على الكلمات. [2]

وفي ختـــام هذا العنصر نقدم الجدول التالي الذي يُجلِّي أهـــم تلك الخصائص والسمات بإيجاز واقتضاب كما يلي:

---

[1]– عبد العزيز السرطاوي، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص: 95.

[2]– ينظر: محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية: بين الفهم والمواجهة، ص: 70.

موطن الصعوبة	نمط الصعوبة	توضيح وتمثيـــل
فك الرموز	الحذف	حذف حرف أو كلمة مثل "سافرت بالطائرة" يقرؤها "سافر بالطائرة"
	الاضافة	ادخال كلمة او حرف غير موجود مثل "جِمال" تصبح "جمل"
	الابدال	يحل كلمة او حرف محل آخر مثل "العالية" يجعل بدلها "المرتفعة" و"الطالب" بدل "التلميذ"
	التكرار	يكرِّر كلمات وحروف أثناء التهجئة مثل "فتح" تصبح "ففتح"
	العكس	مايسمى قراءة المرآة مثل "درب" يقرؤها هكذا "برد"
الطلاقة	القراءة السريعة (الخاطئة)	يسرع في القراءة ولكنه يحذف بعض الأصوات والكلمات
	القراءة البطيئـــة	ويُقصد بها القراءة كلمة كلمة وهذا يُخِل بالمعنى
الاستيعاب	نقص الفهـــم	التركيز على فك الرموز وإغفال المعنى

5 تعليميـــة القراءة لذوي صعوبات التعلـــم:

القراءة عملية معقدة، تتسم بدرجة عالية من التعقيد، كونها نتاج تفاعل وانصهار بين عمليات فيزيولوجية، ومهارات فكرية كالإدراك البصري والسمعي، والإنتباه الانتقائي، كذلك الفهم والاستيعاب القرائي، ذلك أن العملية القرائية « تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة؛ أي أن الربط بين اللغة والحقائق؛ لأن الرموز المكتوبة لا تعدو أن تكون رسومًا بعيدة في ذاتها عن الحقائق. إن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسّر تلك المعاني وفقًا لخبراته؛ أي أنه يقرأ رموزا ولا يقرأ معاني، وبذلك تكون رؤية الرموز من عمل العين، أما تفسير معناها فهو من عمل العقل. » [1]

. ثم إن القراءة الى جانب ذلك كلِّه تقوم على إتقان عمليتين هما: الترميز الدال على معرفة الحروف والاصوات، وكذا الاستيعاب والفهم القرائي. على أساس أن الضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتجلى في عملية الترميز وما تعلّق بالجانب الفونولوجي، حيث لا يستطيع الطفل ترجمة أو تحويل الوحَدات الكلامية إلى أصوات لذلك « يصعُب على الطلبة ذوي الصعوبات القرائية قراءة الكلمات مما يجعل قراءتهم بطيئة وأقل انتقائية واستيعابهم القرائي محدود بالمقارنة مع الطلبة العاديين. » [2]

من أجل ذلك يشير جورج جولينت george guiliant إلى أن الفشل الأكاديمي مرتبط بالعجز القرائي؛ على اعتبار أن القراءة عمليـــة معقّدة تتطلب مهارات متعددة. [3] وبناء عليه فإن العملية التعليمية للقراءة تتوزع على ثلاثة أنواع هي:

---

[1]– أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 1421ه–2000م، ص: 34.

[2]– منى الحديدي، جمال الخطيب، مقال: تعليم المهارات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، الشبكة العربية الالكترونية للتربية الخاصة http//oanse.net/ar/content/vier/252/47/lang, arabic.يوم: 2010/06/12م.

[3]– Georg guilant, Teaching students with learning disabilities (a step by step, guide for educators),Corwin Press, California, 1938,p: 16.

-القراءة النمائية: وهي التي يتعلم الطفل خلالها مهارات القراءة الأولية وِفق تطوُّرها النمائي المنتظم.

- القراءة التصحيحية: يتم فيها تصحيح العادات السيّئة أو ما يَحدُث من فَجوَات في برنامج القراءة النمائية.

- القراءة العلاجية: وهي مجموع الإجراءات، والأساليب المُستخدَمة مع الأطفال ممّن تبقَّى لديهم عجزٌ جزئي في القدرة على القراءة والفهم. وهنا تتجلى الصعوبات الخاصة بالقراءة التي تَستَوجِب طُرقًا خاصة في التدريس، حتى وإن إختلفت الرؤى، وتباينت الأفكار حولها، فإنها في مُجملها تكاد تتفق على فلسفتين أو مدخلين أساسيين يتجلّيان في الطريقة الكلّية، والطريقة الجزئية، بينما تعدّ الأساليب و الطرق التعليمية الأخرى مجرّد إستنباط فكري، نابـــع من أساسيات، وحيثيات هاتيـــن الفلسفتين. وهذا ما سيتبيّـــن لنا من خلال هذا العرض حول تلك الطرق.

أ -الطريقة الكليـــة:

تُعتبر هذه الطريقة فلسفة في تعليم القراءة، من خلال التأكيد على تكاملية الصيغ اللغوية، فتُركِّز على « العلاقات المتبادلة بين اللغة الشفهية والقراءة والكتابة. وبناء على ذلك فهي تؤكد على معنى اللغة أكثر من تركيزها على اللغة ذاتها، وتشجيع المتعلم على إستخدام اللغة بشكل طبيعي، وتحث المتعلم على إستخدام كافة أشكال اللغة المنطوقة والمكتوبة في غرفة الصف. » [1]

لذلك نجد من الباحثين من ينعتها بطريقة " القمة–القاعدة "؛ أي السير من المعنى الى تعرّف الكلمة. [2] ثم إنّ التلاميذ بموجب هذه الطريقة يتعلمون تبصُّر الكلمات وتعرُّفها كوحدات كلية، لا على أساس أنها سلسلة من الأصوات. أي أنها تنطلق في تعليم التلاميذ من الكلمات ذات الإتساق الدلالي بين حروفها وأصواتها، إلى كيفية تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها هذه الكلمات « حيث يقوم الفرد بقراءة النص ككل، ومن ثم يبدأ بالتعرف على الكلمات والحروف، ويشعر الفرد بالدّافعية عندما يقوم بالقراءة والتي هي من أهم الحاجات التي تزيد من قدرة الطلبـــة ذوي صعوبات التعلم على تعلم القراءة. » [3] الأمر الذي دعا الكثير من الدارسين والمهتمين بهذا المجال إلى الإهتمام بهذه الطريقة، ومبادئها. كما هو الحال مع Goodman الذي يعتبر من أكبر روادها والمتشدّدين لها، فيعتقِدها وسيلة سهلة لتطوير اللغة [4]، فهو بذلك خط مبادئها من منطلق السِّمـــات والخصائص المميِّزة لها على النحو التالي:

- التعلم الكلِّي للغة يتم في مواقف كلية.
- تشجيع إحترام وتقدير اللغة من جانب المعلّم والمتعلّم.

---

[1]– منى الحديدي، جمال الخطيب، مقال: تعليم المهارات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

[2]– راضي الوقفي، صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، ص:411.

[3]– ناصر خطاب، مقال: تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم: مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلّية، ص: 5. 2010/6/12 .http://www.gulfkids.com/ar/book12-2194.htm

[4]– Kneeth goodman, **what's whole in whole language**, Roundhouse publishing Ltd, Canada, 20th Edition,.p:5

- تمكِّن من إستخدام كافة الصيغ اللغوية (اللغة الشفهية، القراءة، الكتابة)
- تُؤكّد على المعنى لا على اللغة ذاتها. [1]

إن التكامل بين الصيغ اللغوية، وفلسفة تعلُّم القراءة من منظور الطريقة الكلية، تعبيرٌ صريحٌ عن جوهر اللغة المُوَحَّد الذي يُعَد أساسا من أُسُس التعلُّم الجيد. الأمر الذي بَرَزَ مُؤكَّدا في الكثير من طرق التدريس المتخصِّصة في مجال صعوبات التعلم تلك التي تشدّد على « العلاقات القوية بين اللغة المكتوبة، والشفهية، والمقروءة، والارتباط بين الاضطراب في الجانب الشفهي من اللغة، ومشكلات القراءة. »[2]، مفاد هذا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن يجدون صعوبات في اللغة المنطوقة أو المكتوبة، هم ذاتهم التلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية. على أن اللغة المنطوقة ترتبط أكثر شيء بالاستيعاب والإدراك، في حين ترتبط اللغة المكتوبة بمهارة ترجمة الرموز. والطفل في هذه الحالة « يرى الكلمة فيتبادر إلى ذهنه البديل الصوتي للحروف أو الرموز المكتوبة، أما عندما يُطلب منه كتابة الكلمة فتحدث لديه عمليةٌ عكس الأولى؛ بمعنى أنه يجب عليه أن يتذكر الرمز الكتابي للأصوات التي سمعها. » [3]

إن الطريقة الكلية تُسمّى عند مُجمَل الباحثين، ومُعظم التربويين بالطريقة "التحليلية"، حيث يتم تدريب الأطفال على ملاحظة التضام والاقتران الذي يُفترض تواجده بين الأصوات والحروف الدالة عليها، ومن ثم توسيع هذه المعرفة إلى الكلمات الأخرى. وعليه فإن أهم ما ينبغي مراعاته عند إختيار الكلمات من فونيمات أو جرافيمات، يتمثل في تركيز النظر على شيوعها في لغة الطفل، ومحيطه اللفظي. ثم إن هذه الطريقـــة في خطواتها الإجرائيـــة تنطلق من الكل الى الجزء –كما أسلفنا الذكر– فيتم خلالها تقديم كلمات مألوفة لدى الطفل نابعة من محيطه اللفظي؛ فهي تنطلق من المعلوم (الرسم والصورة الصوتيـــة)، وصولا للمجهول (الرسم الكتابي). بيد أن ما يُشترط في هذه الكلمات السهولـــة، والقابليـــة للبناء والنسج على منوالها في تكوين كلمات ذات علاقة، نحو كلمة: دار، نار...إلخ. ويتم إختيار هذه الكلمات بعنايـــة كأن نختار كلمات مكوَّنة من ثلاثـــة حروف ثاني حرف منها حرف علـــة مثل حرف الألف، ويمكن اختيار هذه الكلمات ذات المقطع الواحد والصوت الواحد، بحيث يمكن دمجها في جمل وتذكُّرها بسهولة نحو: نام الولد/قام الولد/صام ...إلخ. فيصبح البناء اللّغوي هاهنا قائمًا على منوال ما سبق للتلميذ دراسَتُه.

على غرار تعداد تلك المزايا والخصائص التي تتسم بها الطريقة الكلية، نجد من الدارسين من أحصى معائبها، ورصد مآخذها. وهو ما قد أشار إليه راضي الوقفي في قوله بأن هذه الطريقة على الرغم من قدرتها على توسيع المفردات البصرية للطفل « إلا أنها وحدها لا تساعد على تكوين

---

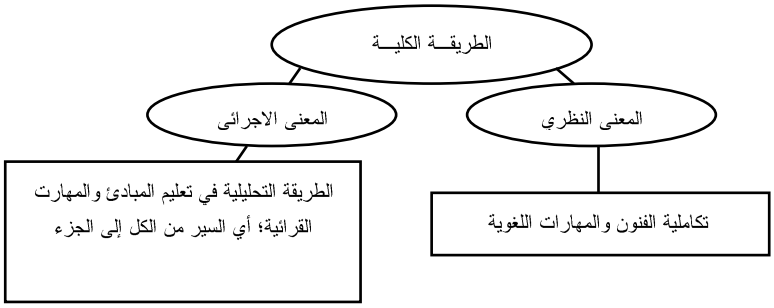
[1]– ينظر: الزيات، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: 446 و Kneeth goodman, **what's whole in whole language** p: 2

[2]– خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ص:101.

[3]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص: 227.

استراتيجية تمكّن الطفل من تحليل الكلمات الجديدة أو غير المألوفة له، فمعرفة الطفل لكلمتي "جار، ينجو" نتيجة التعليم السابق لا تُمكِّن بالضرورة من معرفة كلمتي "مار، ينمو".» [1]، وفي ذات الصدد يذكر عبد العزيز السرطاوي تأكيد الباحث كوف Googh على أن « تعليم الكلمة كوحدة واحدة دون الاهتمام بالسِّمات الصوتية (الفونولوجية) للأصوات اللغوية قد يؤثر سلبا على الأطفال الذين لديهم صعوبة في تعلُّم القراءة، ويعود السبب في ذلك إلى أن هذه الفئة من الأطفال تعاني من صعوبة في تطبيق الاستراتيجيات الفونولوجية بشكل تلقائي، ودون تدريب خاص على هذه المهارة، أو تعميم المعرفة الصوتية من كلمة إلى أخرى. » [2]

خلاصة القول أنّ الطريقة الكلّية في مُجمَلها تحمِل معنيين؛ الأول منهما يظهر في العلاقة التكاملية التي تتجسَّد في تكاتُف المهارات، والصيغ اللغوية عند تعليم القراءة وفقًا لهذه الطريقة. في حين يُشير المعنى الثاني إلى الجانب الاجرائي الذي يتم التدرج حسبه في تعلُّم مهارات القراءة من الكل –بصرف النظر عن هذا الكل– انتقالا إلى الجزء.



ب –**الطريقــة الجزئيــة:**

تُمثل هذه الطريقة المنظور الثاني لتعليم القراءة، الذي يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التركيبي؛ فإذا كانت الطريقة الكلية تتأسس على معرفة القراءة و الكتابة من خلال علاقتهما بالفهم والدلالة، فإن الطريقة الجزئية تركّز على تعلم الأصوات ورموزها لذلك تعدَّدت مسمَّياتها من "الطريقة الصوتية" إلى "الطريقة التركيبية"، وإن كانت في مُجملها تتفق على جوهر موحَّد وكُنهٍ ثابت لمحتوى هذه النظرية الذي يُعنى في المقام الأول بتدريب الطفل على الربط وملاحظة وجه الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه؛ أي بين الفونيم والجرافيم، ومن ثَم التدريب على ربط هذه الحروف والأصوات لتكوين مقاطع لفظية وكلمات ذات دلالــة. [3]

من جانب آخر يشير راضي الوقفي إلى أن الطريقة الجزئية على الرغم من قيامها على أساس تعليم الطفل كيفية تركيب الأجزاء و تكوين كلمات إلا أنه في خضم ذلك يمكن تمييز طريقتين هما:

---

[1]– راضي الوقفي، صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، ص:412.

[2]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص: 156.

[3]– المرجع نفسه، ص: 156.

- طريقة البدء بالحروف الهجائية تسميةً وكتابة، ثم الانتقال إلى تعليم الحروف مشكَّلة؛ بَ، بُ، بِ، ثم يتعلم الطفل الحروف متصلة بحروف العلة لتكوين مقاطع صوتية(با)، (بو)، (بي)، عندئذ يتم تعليمه مهارة دمج هذه المقاطع في تكوين كلمات من مثل كلمة: باب، كتاب...الخ.

- الطريقة الصوتية؛ تلك التي تدمِج تعليم أصوات حروف الكلمة والكلمة نفسها، كأن يتعلم الطفل أصوات كلمة "رَزَقَ" بالشكل التالي: رَ، زَ، قَ. ثم تُدمج هذه الأصوات معاً لتكوين الكلمة. [1] إلا أن معظم التربويين، والمتخصّصين في مجال تدريس ذوي صعوبات التعلم يكادون يتفقون على أن تسمية هذه الطريقة بالطريقة الصوتية أو الترميزية، مُستفاد من شكلها العام، كذا الأساس الذي تقوم عليه، وتنطلق منه ألا وهو "الصوت".

إن الأوساط التربوية الخاصة تتفق على أن ضعف الادراك الصوتي، والوعي الفونولوجي يُوصَف على أنه أحد أهم الأسباب الكامنة وراء العجز القرائي. لذلك نجدهم يؤكدون على مثل هذه الطرائق في التدريس، مما دعا ببعضهم إلى الإشارة إلى أنّ تفشّي ظاهرة صعوبات القراءة في الأوساط التربوية بشكل كبير ناجمٌ من تخلّي المدرِّسين والمُرَبين عن إعتماد الطريقة الصوتية. [2]، ثم إن المبرِّرات التربوية كافية وراء تضمين الطريقة الصوتية في مناهج تعليم القراءة؛ إذ أنها تساعد في تنمية القدرة على حل الرموز الكتابية وقراءتها بسرعة وسلاسة. أي الوصول إلى القراءة التلقائية للطفل في الانتباه إلى معنى الكلمة ومن ثم استيعاب المادة المقروءة. [3]

وتشير الدراسات التربوية إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتطلّبون تدريسًا مباشرًا، منظّمًا وصريحًا، من ذلك إستخدام الحروف الأبجديـــة وعناصرها ورموزها والموالفة بين الحروف ومنطوقها، كما قد أشار إلى ذلك جمال الخطيب في قولـــه بأن هذا النوع من الطرائق يشتمل على « التدريس المباشر لمهارات التعرُّف على الأحرف والكلمات باعتبارها ضروريـــة لتطوير الاستيعاب القرائي. » [4]، على اعتبار أن الطريقة الجزئية (الصوتية) تنطلق من تكوين الوعي الفونولوجي الذي به تتحقق قدرة الطفل على تجزئة الجمل إلى كلمات، ثم مقاطع وأصوات. وهذا ما أشار إليه أحد الدارسين في إعتقاده بأن « التدريب على الترميز الحرفي يمُكن أن يحَسِّن من الأداء القرائي. » [5]

إن تعلُّم مهارة فك الرموز الصوتية، يؤدي إلى عادات ومهارات قرائية واسعة، بيد أنه يتطلب فهمًا بالتطابق الذي يُفترض توافُره بين الحروف والأصوات « فعندما يتعلم الطفل تفاصيل هذا التطابق فإنه يكون قد تعلَّم فك الشفرة ويستطيع استخدام هذه المعرفة في فهم اللغة المكتوبة أو المطبوعة. » [6]

---

[1]– ينظر: راضي الوقفي، صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، ص: 412.

[2]– ينظر: ناصر خطاب، مقال: تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم: مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلّية، ص: 10.

[3]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص: 155.

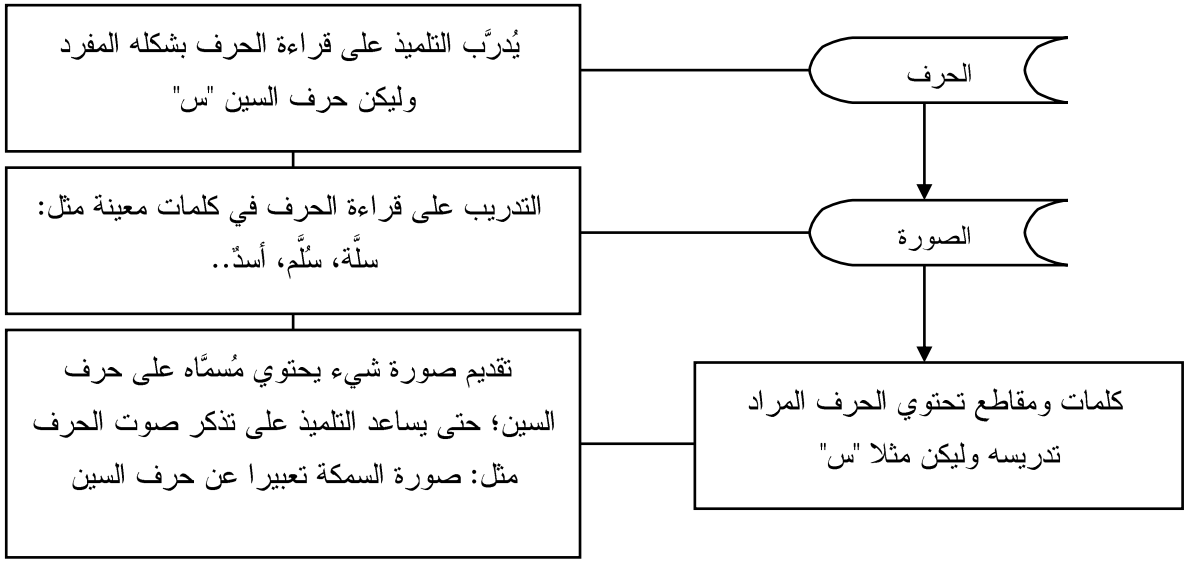
[4]– منى الحديدي، جمال الخطيب، مقال: تعليم المهارات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

[5]– ناصر خطاب، تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم: مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلّية، ص: 22.

[6]– خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ص:105.

حتى يتسنى للتلميذ إدراك التضام الموجود بين الأصوات والرموز الحرفية لابد له من إدراك ما يتَّسم به الكلام من إمكانية انقسامه إلى وحدات صوتية، تتجسَّد أخيرا في صورة كلمات.

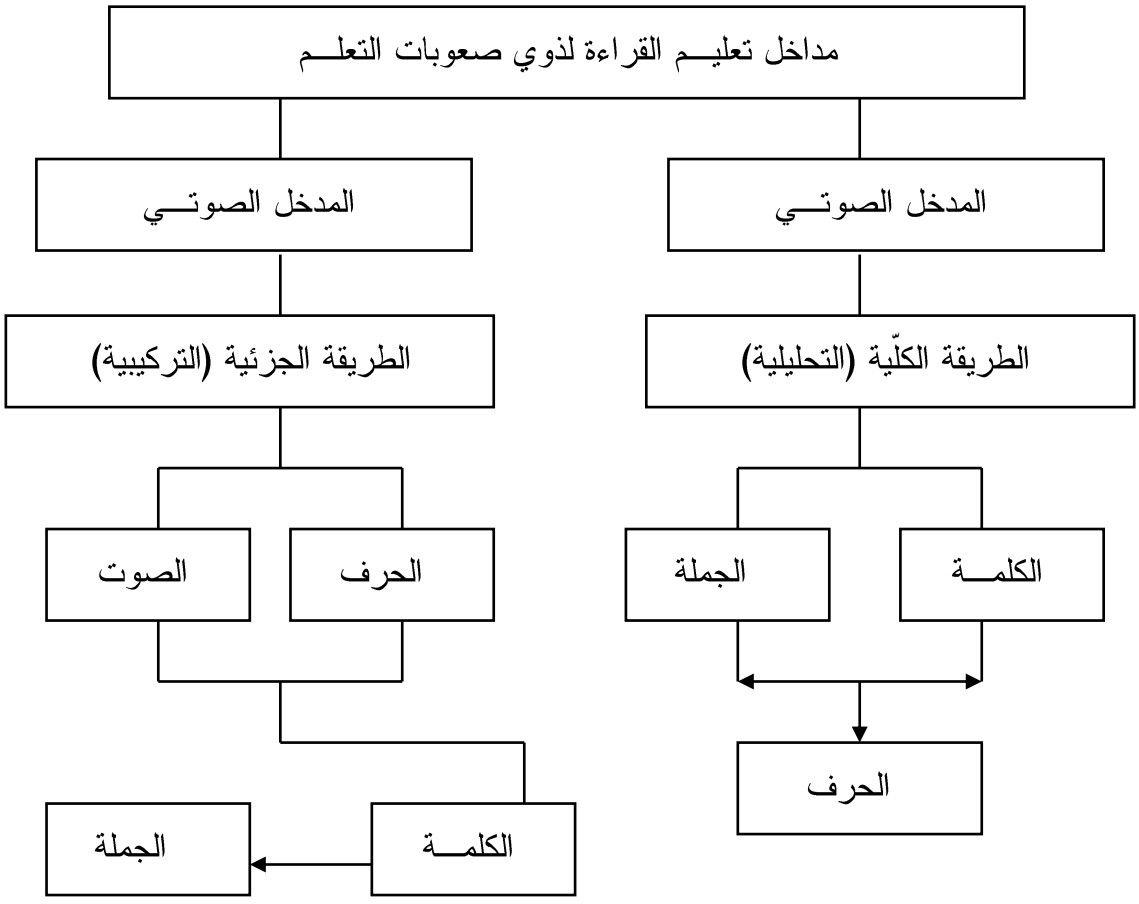
أما عن الخطوات الاجرائية التي تنبني عليها هذه الطريقة نجد أنها تنطلق بادئ الأمر من تدريب الطفل على قراءة الحرف بشكله المفرد؛ أي ملاحظة العلاقة أو الاقتران بين الحرف والصوت، ومن ثم التدريب على قراءة هذا الحرف في كلمات معيَّنة. وفي المخطط التالي تجسيد واضح عن تلك الخطوات كما يلي



من ناحية أخرى يقترح البعض الآخر خطوات ومراحل أكثر عملية لتدريس حرف السين بالطريقة الصوتية، بيد أننا لو تأمَّلنا فيها نجد الفارق بينهما يظهر في عنصر التكرار المعتمَد في الخطوات التعليمية التالية، تلك المبيَّنة في الجدول التالي:

الخطوة	العمليـــة الإجرائية
01	يُقدِّم المعلم الحرف مكتوبا على البطاقة والصورة على ظهرها، والمطلوب من التلميذ نطق اسم الحرف "س" مثلا.
02	ينطق المعلِّم الكلمة الخاصة بالصورة، ثم ينطق بصورة الحرف (سمكة)–س.
03	يكرر التلميذ الكلمة الخاصة بالصورة والصوت، نطق (سمكة)–س.
04	ينطق المعلم صوت الحرف ثم اسمه، نطق (سين)–س.
05	يكرر التلميذ الصوت واسم الحرف، وهو يتولى كتابته مترجما الصوت الذي سمعه لتوِّه إلى حروف مكتوبة؛ (سين) كتابة: س،ي،ن.
06	يقرأ التلميذ ما كتبه لتوِّه لينطق بالصوت أي أنه يُترجم الحروف التي كتبها إلى الأصوات التي تسمع، نطق: سين.
07	يكتب التلميذ مغمَض العينين ليتوفَّر لديه إحساس بالحرف.

ما يلاحظ على هذه الخطوات أنها تُجسِّد الطريقة الصوتية اللغوية في التدريب، كما أنها تعتبر طريقة علاجية تستند في إطارها العام على تعدد الحواس، خاصة في المرحلة الأخيرة (07)، إضافة إلى أن هذا التسلسل العملي في تطبيق هذه الطريقة يستند إلى الخلفية المعرفية التي يمتلكها الطفل بغرض نسج المنهاج وحبك المحتوى التعليمي المناسب؛ ذلك أن « إختيار الكلمات التي تستخدم في التدريس على قراءة الحروف والأصوات؛ أي مكوّناتها من الفونيمات والجرافيمات. وقد لا تكون من الكلمات المألوفة للطفل أو الشائعة في لغة الأطفال حيث يتم الاهتمام في المقام الاول بتمثيل الحرف في مواقع مختلفة من الكلمة، وفي بعض الأحيان يتم اختيار الكلمات اعتمادا على معرفة الطفل بالحروف الأخرى، أي اختيار كلمات تحتوي على بعض الحروف لدى الطفل من أجل تدريبه على قراءة الحرف الجديد. » [1] فإذا كان التلميذ على دراية بحرفي "ت"، "ب" والمعلم يريد تدريبه على حرف "ك"، فعليه أن يستفيد من حِنكته في تَخيُّر الكلمات التي تستوعب مُدركات المتعلم، ودرايته بالحروف السابقة، حتى يتسنى له إكتشاف الحرف الجديد. وهكذا نتبين إهتمامات كل من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، الأولى التي تُركِّز على الجانب الدلالي من خلال عرض مقطع كلي سواء كان كلمة أو جملة. في حين تَصرِف الطريقة الثانية تركيزها نحو الاهتمام بتمثيل الحرف وإدراكه بكل مستوياته الشفهية، والكتابية. والرسم التالي يفسِّر ذلك في أبسط توضيح كما يلي:



[1]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص: 157.

إنّ الدارسين قد إختلفت آراؤهم وتباينت حول مدلول "الكلية"؛ فمنهم من يرى أن هذا الكل هو الكلمة، في حين يعتقد البعض الآخر بأن مفهوم الكل يتجلى في الجملة. لكن مهما تضاربت الآراء وإحتدم النقاش بينهم، نجدهم يصلون في نهاية التحليل إلى الحرف في صورة مجرَّدة، بعدما كان مركبًا في إطار ذلك الكـــل. أما الطريقة الجزئية فتتجه في مسار عكسي للطريقة الكلية، إذ تجعل منتهى سابقتها مُبتداها. فتنطلق من الحرف وصولا إلى الكلمة والجملة...الخ. على أن الجانب المعنوي (الدّلالي) هاهنا ليس بتلك الأهمية الموجودة في الطريقة الكلية؛ ذلك أن الحرف لا يؤدي معناه منفصلا إلا إذا رُكِّب وارتبط مع مجموعة من الأصوات الدالّة، فنجد أن أنصار الطريقة الجزئية (الصوتية) لا يأبهون في إختيار الكلمات فيما إذا كانت مألوفة لدى الطفل أو مفهومة لديه بعكس ما نجده عند أنصار الطريقة الكلية.

وخلاصة القول تتجلى في أن لكلٍّ من تلك الفلسفات سلبياتها وايجابياتها، على أن الجمع بينهما في تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلم –إعتمادا على خصائص المتعلّم– يؤدي إلى آثار علاجية ملموسة. هذا على إيمانٍ منّا بالفروق الفردية، وعدم التجانس بين ذوي صعوبات التعلم، إذ يتنوّعون ويتباينون في قدراتهم. فنجد التلميذين من نفس الفئة، أحدهما يعاني مشكلة في الاستيعاب القرائي، حتى وإن إستطاع تمييز الحروف والأصوات الموجودة أمامه. في حين يعاني الثاني من ضعف في فك الشفرة وترجمة الرموز...الخ. هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن لكلٍّ منهما طريقةٌ تطابق نموذجه الفردي في التعلّم، على إعتبار أن « الكلمات المكتوبة مثل صندوق مغلق، بحاجة لأكثر من مفتاح من أجل فتحه. » [1] وإن كان هذا لا يعني اللجوء المستمر للتعليم الفردي بقدر ماهو التوازن في التعليم بين الطريقتين؛ إذ أن ذوي صعوبات التعلم « يحتاجون إلى تعليم واضح فيما يتعلق بفك شفرة القراءة وكيف ترتبط الأصوات بالحروف والتدريب على فك شفرة الكلمات غير المعروفة والأصوات النظامية. » [2]، وفي ظل ذلك يمكنهم الاستفادة من التعليم بالطريقة الكلية؛ إذا تم التنويع في الأساليب التدريسية، مع مراعاة ميولهم واحتياجاتهم الفكرية. وبذلك نحن لا نستطيع الجزم بأفضلية طريقة على الأخرى. إذ لا يوجد برنامج بعينه أو طريقة واحدة يمكن أن تصنع التغيير، وتفعل كلّ شيء لجميع التلاميذ، خاصة ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم فئة غير متجانسة –كما أسلفنا الذكر– وبالتالي يجب الأخذ بعين الاعتبار أن إختلاف نماذج هذه الفئة يستوجب نماذج مختلفة من طرائق وأساليب التدريس.

إن من بين الأمور التي يجب الأخذ بها عند المقارنة بين الطريقتين السابقتين يتجلّى في أن تعليم القراءة يكمن في ربطه بعوامل أخرى من مثل الانتباه والذاكرة واهتمامات القارئ والخلفية اللغوية لديه. من أجل ذلك يشير السرطاوي الى أن « الأطفال المصابين بعسر القراءة يختلفون فيما بينهم من حيث طبيعـــة المشكلـــة أو الصعوبات التي يواجهونها في تعلّم واكتساب هذه المهارة ومن حيث الطرق التي يتبعونها في عملية التعلّم. وبناء عليه، فإنه يصعب تحديد برنامج واحد يصلح لجميع

---

[1]– ناصر خطاب، مقال: تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم: مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلّية، ، ص: 21.

[2]– خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ص:107.

الأطفال المصابيـــن بعســـر القراءة.» [1]. وفي ضوء هذا الرأي نجد عديد البرامج والأساليب التي ترمي إلى تعزيز وتنمية القدرة اللغوية لدى هاته الفئة من التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية، على اعتبار أن القدرة على القراءة تعتبر حصيلة مهارات قرائية يكتسبها التلميذ في سنواته التعليمية الأولى، على أن تنمية وتعزيز مثل هذه المهارات يعد الهدف الأسمى والأساسي في تعليم القراءة، لذلك نجد أن الأساليب والطرائق التعليمية المستخدمة في تقييم هذا الفن اللغوي بصورة جَيِّدة ومُكتملة للتلميذ، تباينت من حيث محتواها ومضمونها المعرفي. خاصة إذا تعلق الأمر بالقراءة العلاجية، فالتلاميذ ذوو صعوبات تعلّم القراءة يحتاجون للعديد من المداخل التعليمية لتفعيل تجاربهم واثراء مكتسباتهم في مجال القراءة. وعلى اعتبار أن مثل هذه الطرائق تعد المدخل النفستربوي، من أجل ذلك نقتصر الحديث هاهنا في اقتضاب وإيجاز عن أساسياتها بشكلٍ يتناسب مع صميم التخصص والهدف من وراء الدراسة كما يلي:

ج -أسلوب التعليم المتعدد الحواس:

ورد في قاموس التربية الخاصة بأن هذا النمط من التعليم « ينطبق عموما على إجراءات التدريب التي تستخدِم في وقت واحد أكثر من قناة واحدة من قنوات الإحساس، ويتم التعلّم المتعدد الحواس من قناتين حسيتين أو أكثـــر باستخدامها معاً كوسيلـــة للتعليم.» [2] وترد في اللغة الانجليزية تحت مسمى "vakt" وهو إختصار لمُسمّيات الحواس الأربعة كما يلي: (V)الرؤية visual ، (A) السّمع Auditory ، (K) الاحساس بالحركة Kinesthetic، (T) اللّمس toctile. و تقوم هذه الطريقة « على أساس تدريب الطفل الربط بين الصوت والرمز الكتابي من خلال سماع الصوت ورؤية الرمز أو الرموز، وفي نفس الوقت لمس أو تتبع هذا الرمز وملاحظة الشكل الذي يأخذه في الكتابة. » [3]

إن هذا الأسلوب ينطلق في التدريس من الجانب الحسي للمتعلّم، إذ يؤمن بمبدأ تعويض الحواس في حال فقدان أو نقص واحدة، إذ يُتوَقّع الزّيادة في تحصيله عندما يستخدم أكثر من حاسة. كما تتبنّى هذه الاستراتيجية الاعتماد بشكل كبيرٍ على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة [4]. من أجل ذلك فإن التطبيق العملي لهذه الاستراتيجية يمكن أن يتجسّد في المثال التالي المبسوط معلَمه في هذا الجدول كما يلي [5]:

---

[1]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص: 166.

[2]– عبد العزيز السيد الشخص، وعبد الغفار الدمياطي، قاموس التربية الخاصة، ص: 77.

[3]– عبد العزيز السرطاوي، وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها ، ص: 171.

[4]– ينظر: ابراهيم جميعان، استراتيجيات تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، مجلة رسالة المعلّم، ع3/2، المجلد:37، 1996م، ص: 62.

[5]– إبراهيم عبد العزيز الهداب، وعبد العزيز الموسى، استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، دط، 1466ه–2005م، ص: 12.

الخطوة	العمليـــة الاجرائيـــة
01	يقوم المعلم بكتابة الحرف على السبورة معتمدا في ذلك لونا مميَّزا وخطًا منمّقًا، في حين يقوم التلميذ بالمشاهدة والمتابعة.
02	يقرأ التلميذ والمعلّم الحرف معاً أكثر من مرة.
03	يقوم التلميذ بتتبع الحرف لمسا بالإصبع مع نطق الحرف في نفس الوقت.
04	تكرار الخطوة السابقة لأكثر من مرة، حتى يترسّخ الحرف لدى الطفل.
05	يقوم التلميذ بكتابة الحرف ثلاث مرات نقلا من السبورة على ورقة. مع نطق الحرف أثناء الكتابة.
06	يقوم التلميذ بكتابة الحرف وتسميته في نفس الوقت بدون مساعدة.

د –أسلوب فيرنالد fernald:

يعتبر هذا النوع من الأساليب التعليميـــة التي تشكّل مدخلا تربويا مهمًا في تفعيل وتعزيز المهارات القرائيـــة لذوي صعوبات التعلم. كما أنه استراتيجية مُنبنية على أساس الطريقة الكلّية؛ إذ تقوم على تعليم الكلمات كوحدة واحدة، وجوهر مُكتَمل مع ما تضيفـــه من تنشيط، وإستحضار مُجمل حواس التلميذ، ذلك أن « تعليم الطلاب الذين يعانون صعوبات حادة في تعلّم وتذكر الكلمات عند القراءة. والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية، والذين لم تجدِ معهم الأساليب الأخرى. » [1]

إن هذه الاستراتيجية تُصنّف ضمن التعليم متعدد الحواس، بيد أنها تختلف عنه في نقطتين هما:

- الاعتماد على الخلفية المعرفية، والخبرة اللغوية للطفل في بناء وإختيار الكلمات والنصوص.
- إختيار الطفل للكلمات، الأمر الذي يجعله أكثر نشاطا وتفاعلا مع الموقف القرائي. [2]

كما أشرنا في إستراتيجية الوسائط أو الحواس المتعددة، نلاحظ أن المدرّس ينطلق في بناء المحتوى، والخطة التعليمية للتلميذ من الامكانات والقدرات الحسّية المتوفرة لدى التلميذ. إذ ينتبه المعلّم لجوانب القصور لدى متعلّميه و يحاول تدارؤ الموقف بتعويض الحواس المُتبَقِّية. وبالتالي يكون إختياره للكلمات نابعا من تلك الزاوية. كما أنه لا يؤسّس انطلاقته في التدريس على مَدخَل تعليمي واحد، بل يحاول جاهدًا التماس الانسجام الفكري بين جميع المداخل بما في ذلك المَدخَل الكلّي والمدخل الجزئي –سالفَي الذكر–، على اعتبار القصور الحسي لدى المتعلّم، والهدف المنوط تحقيقه من وراء تلك العملية التعليمية. في حين نجد الأمر مختلفا مع إستراتيجية فيرنالد التي تستند في العملية التعليمية إلى الطريقة الكلّية، سوى انها مُصطبِغة بالجانب الحسي، باعتباره جوهر القوة والضعف في العملية الاكتسابية للمتعلّم. فنلاحظ أن أهم ما يُمَيِّز هذه الإستراتيجية هو « التركيز على الأنشطة التي تتناول التعرّف على الكلمات وإدراك معانيها –خلال كتابة الطفل لقصّته مستخدما كلماته– والفهم القرائي لما

---

[1]– راضي الوقفي، صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، ص: 420.

[2]– ينظر: فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص: 474.

يكتب ويقرأ. » [1] وهذا ما تعرّضنا له آنفا عند إشارتنا إلى الطريقة الكلية، تلك التي تعتمد الجانب الدلالي في انتقاء المحتوى التعليمي، على أساس أن التلميذ يكتسبها جملة واحدة، ومن دون فهمها لا يَتَمَكَّن من تحليلها أو إدراك مكوناتها.

إن أسلوب فيرنالد في جانبه العملي يشتمل على أربعة مراحل نوجزها في النقاط التالية [2]:

- يكتب المدرّس الكلمات المراد تعلّمها على السبورة بخط واضح، وألوان متميّزة، ثم يطلب من التلميذ تَتَبُّعها بأحَد أصابعه في الوقت الذي يقوم المدرّس بقراءتها ونطقها أمامه. وذلك بغرض إستحضار حاسة السمع. ويتم تدريب التلميذ هاهنا وتكرار هذه المهمة معه حتى يتيسّر له أمر كتابتها ونطقها دونما استعانة بنموذج معين.

- يكتفي المتعلّم هاهنا بالنظر للكلمات والنماذج التي يكتبها المدرّس أمامه، والتي تكون شبيهة نوعا ما بالكلمات السابقة. ثم يُطلب منه اعادة كتابتها من دون النظر إليها.

- ينتقل المعلّم في هذه المرحلة إلى الاستعانة بالكتاب المدرسي، وذلك في سبيل تعليم التلميذ قراءة الكلمات المطبوعة قراءة صامتة ثم كتابتها.

- تُسمّى هذه المرحلة بمرحلة تعميم المعرفة، حيث يكون بمقدور التلميذ التعرّف على كلمات جديدة من خلال المُكتَسَبات القبلية، ومن ثَمَّ إجراء مقاربات مع تلك الكلمات التي تعرّض لها من ذي قبل، إذ أنها ستكون شبيهة لها أو على نفس منوالها.

إن هذه الطريقة تُحاول جُهدها خلْق الانسجام التربوي، ذلك الذي يقضِي بتحقيق التفاعل والتلاقح المعرفي بين الطريقة الكلية واستراتيجية الوسائط أو التعليم متعدد الحواس. ونراها تجني ثمارها من خلال تفعيل وتعزيز المهارات القرائية لدى التلاميذ المعسرين قرائيا. الأمر الذي دعا بكثير من الدارسين إلى اعتبارها حافزا يشجّع المتعلمين على التعلّـــم.[3] فتجعلهم مركزا في العملية التعليمية، من خلال احتفاء آراءهم واقتراحاتهم بما يتعلق بالمادة التعليمية، كما انه يراعي قصورهم المعرفي في سبيل وضعِ أفضل وأنسب حل لذلك القصور، وتلك الصعوبة.

ه أسلوب جيلنجهـــام Gilngham:

إذا كانت فيرنالد أسّست مبادئها وفقًا للطريقة الكلّية، بالإضافة إلى إعتماد الحواس. فإن أسلوب جيلنجهام يتفيَّؤ بظل الطريقة الجزئية حين يَخُط مقوّماته وأسسه التعليمية، لذلك تُعرف هذه الطريقة بـــ" الطريقة الهجائية" أو "نموذج الفونيمات الهجائية" كما تُنعت بـــ "الطريقة الترابطية" كونها تستند

---

[1]– المرجع السابق، ص: 475.

[2]– ينظر: خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ص: 153–154.

[3]– ينظر: محمود عوض الله سالم، وآخرون، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ص: 158.

لعملية الربط الحسي في عملية التعرّف على إسم الحرف وصوته.[1] فهي ترتكز على « نظام اللغة البنائي متعدّد الحواس لفك شفرة القراءة وتعليم الهجاء. »[2]

لقد سبقت الإشارة إلى أن مظاهر الصعوبات القرائيـــة تنحصر في جانبين أساسيين من جوانب العمليـــة القرائيـــة هما: الاستيعاب والترميز، لذلك نستوحي من هذا أن الطريقة الجزئيـــة (الصوتية) تجعل من الترميز وفك الشّفرة مرفأً لها قصد الوصول إلى بَرّ العملية الاستيعابية والفهم القرائـــي.

على إفتراض أن تعليم القراءة يجب أن يبدأ من تعليم العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، الأمر الذي أشار إليه راضي الوقفي في قوله بأن هذا الأسلوب « يستخدِم الطريقة الصوتية في تعرّف الكلمات في البداية، ثم يستخدم الطريقـــة الكلية كوسيلة لدعم قيمة تعرُّف المعنى في القراءة وكوسيلـــة لتعلم تعرف الكلمة. »[3]، وبناء عليه، فإن أسلوب جيلنجهام (الصوتي) يعتمِد تسلسلا هرميا في عملية التدريس؛ إذ يرتكز على تعليم الفرد أصوات الحروف ودمجها، فيتعلّم الطفل الربط بين الحروف وما يقابلها من مصوّتات. كما يستخدم « طريقة التتبع لتعلّم الحروف المنفصلة وأصواتها بعد ذلك يتم توحيد هذه الأصوات بصورة أكبر حتى نصل إلى كتابة كلمات قصيرة. »[4]، مفاد ذلك أن أسلوب جيلنجهام يتم التدرّج في تطبيقه من خلال المرور بثلاثة مراحل هي كالتالي:

أ -مرحلة الدّمج: وفيها يتم الربط بين الحرف وصوته.

ب -مرحلة التتبع: للتأكيد على شكل الحرف وموضعه من الكلمة.

ج -مرحلة النسخ: وذلك بغرض تعزيز المرحلة السابقة من خلال ترسيخ الشكل الكتابي للحرف في ذهن المتعلّم.

نلاحظ أن هذا الأسلوب يلتقي مع إستراتيجية فيرنالد في كونه يهدف إلى تلبية حاجات الأطفال غير القادرين على تعلّم القراءة بالأساليب العادية خاصة من ذوي صعوبات التعلم، كما أنّه يتضمن تكرار الربط بين صورة الحرف وصوته، وكيفية استخدام آلية النطق.

خلاصة القول، وفي محاولة لإيجاز وتحديد المعالم الأساسية لمفهوم طرائق تدريس المهارات القرائية لذوي صعوبات التعلّم، وذلك من منظور الانسجام بين المدلولات اللغوية، والمفاهيم التربوية نقدم المخطط التالي:

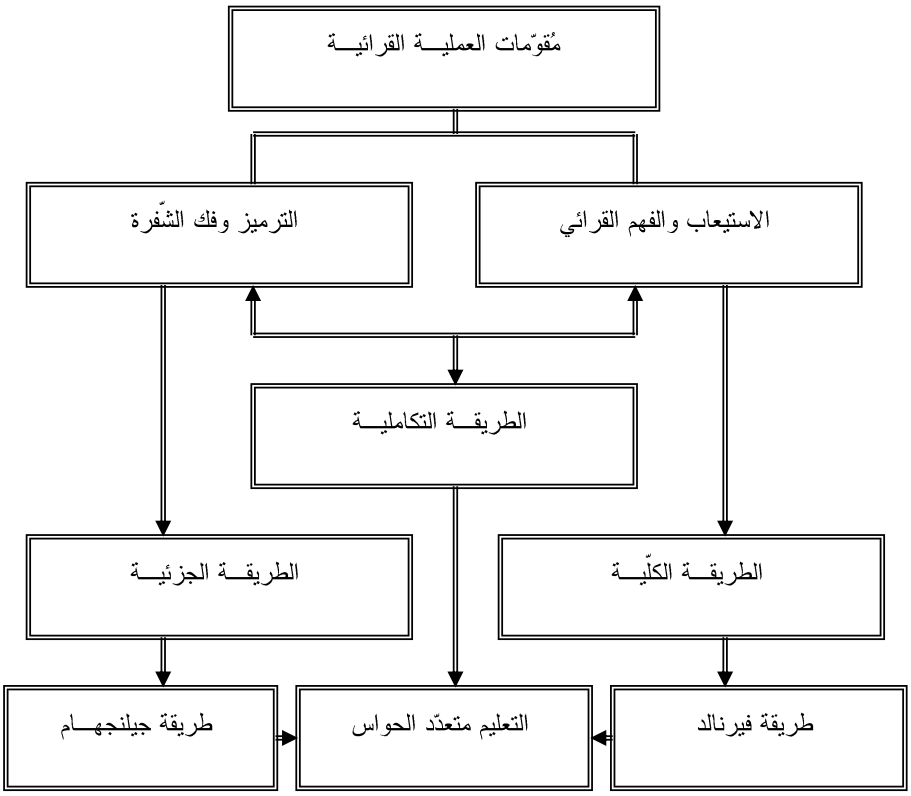
---

[1]- ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص: 100-101.

[2]- خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ص: 154-155.

[3]- راضي الوقفي، صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، ص: 428.

[4]- خيري عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ص: 155.



-ثانيًا: صعوبات الكتابــة:

1 -تعريف الكتابة:

- **لغــة:** مصدر "كتب" يقال: « كَتَبَ الشيء يكتُبه كتْبا وكتَاباً وكتابةً، وكَتَبه: خَطّه، (...) والكتابة لمن تكون له صناعة، مثل الصياغة والخياطة. » [1] **وفي** اللسان أيضا « الكِتْبَة؛ اكتِتابُك كتابا تنسخــه.» [2]، **كما** يقول ابن فارس في هذا الصدد: « "كَتَبَ" الكاف والتاء والباء أصل صحيح واحد يدل على جمع شيء إلى شيء. من ذلك الكتاب والكِتابة. يقال: كَتَبْتُ الكِتابَ أَكْتُبُه كَتْباً. » [3] ومن هنا سُمِّي الخط كِتَابة باعتباره يجمع الحروف بعضها إلى بعض.

- **إصطلاحــا:** قال ابن خلدون: « والخط رسومٌ وأشكال حرفية تدلُّ على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس. فهو ثاني رتبة عن الدلالة اللغوية، وهو صناعةٌ شريفةٌ، إذ الكتابة من خواص الانسان التي يُميَّز بها عن الحيوان. وأيضا هي تُطلِع على ما في الضمائر وتتأدّى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتُقضى الحاجات، وقد دُفِعَت مؤونة المباشَرة لها، ويُطَّلع بها على العلوم والمعارف

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة "كتب"، حرف "أ–ب"، ص: 820.

[2]– المرجع نفسه، ص: 822.

[3]– ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل بيروت، ط 1، 1411ه –1991م، باب "الكاف والتاء وما يثلثهما"، 157/5.

وصحف الأولين، وما كتبوه في علومهم وأخبارهم، فهي شريفة بجميع هذه الوجوه والمنافع. » [1] وهو ما أشار إليه السيوطي في قوله بأن الخط « تصوير اللفظ بحروف هجائه بأن يُطابق المكتوب المنطوق به في ذوات الحروف وعددها إلاّ أسماء الحروف. » [2]

من جهة أخرى يقول زكريا اسماعيل بأنه « إذا كانت القراءة عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة مجهورة أم صامتة، فإن الكتابة عملية تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة في حالة الإملاء الاختباري، أو نقل الرموز كما هو في حالة التقليد والإملاء المنظور. » [3]

إذا كان ابن خلدون قد أشار إلى الجانب الوظيفي للكتابة، فإن زكريا اسماعيل ضَيَّقَ المفهوم، وحصره في الجانب التربوي؛ إذ أشار إلى نوعين من الكتابة في هذا المجال هما: الإملاء الإختباري؛ الذي يتم من خلاله اختبار قُدرات ومهارات الكتابة واللغة لدى التلاميذ. أما النوع الثاني فهو النسخ؛ أي اعادة كتابة ورسم الكلمات والجمل.

في ذات الصدد يضيف محمد رجب بأن « الكتابة حروفٌ مرسومة تصوِّر الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز اللغة المنطوقَة في شكل خطي، تبدأ بنقش الحروف والكلمات على الأسطر، ثم تتعمّق حتى تصل إلى أقصى مدى في التركيب اللُّغوي والأسلوب التعبيري والتصوّر الفكري. » [4]

وفي الجانب الأخر عقد دي سوسير فصلا خاصا في كتابه "محاضرات في الألسني ة العامة" عنونه بـــ: "تَمثُّل اللغة كتابة" يقول فيـــه: « اللغة والكتابة نظامان متميزان من الاشارات، والهدف الوحيد الذي يُسوِّغ وجود الكتابة هو التعبير عن اللغة، ولكن الهدف لعلم اللغة ليس الصورة المكتوبة والصورة المنطوقة للكلمات، بل يقتصر هذا الهدف على الأشكال المنطوقة، بيد أن الشكل المنطوق يرتبط إرتباطًا وثيقًا بالصورة المكتوبة حتى أنّ الصورة الاخيرة تطغى على الصورة الأولى (الكلمة المنطوقة). » [5]، مفاد ذلك أن الجانب التصويتي هو العلة الوحيدة لوجود الكتابـــة، كما أن الغرض الألسني يتحدّد باللغة المنطوقة، لا بتنسيق الترابط بين الكلمة المكتوبة والأخرى المنطوقـــة. الأمر الذي يفيدنا في تحديد مكانة الكتابة، ودرجة الأهمية لديها مقارنة باللغة المنطوقة.

2 -خصائص الكتابة العربية:

نقل نايف معروف عن إنستايس الكرملي رأيه في الكتابة العربية إذ يقول: « لا نُنكِر أن في الحروف محاسن جليلة، منها سرعة الكتابة وقلة أحرفها، فهي من قبيل الإختزال، أو بعض الإختزال. فإذا حاولت أن تصوِّر تلك الكلمة المرسومة بالعربية بأحرف إفرَنْجِية أو رومانية فإنها تتطلب وقتاً

---

[1]– ابن خلدون، المقدمة، ص: 422.

[2]– السيوطي، همع الهوامع، 460/3.

[3]– زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 151.

[4]– محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية: تعليمها وتقويم تعلمها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1423ه –2003م، ص: 53.

[5]– فردنان دي سوسير، علم اللغة العام، ص: 42.

أطول. » [1] ، الملاحظ أن في هذا القول مدحٌ وثناء على الكتابة والحروف العربية، إلا أننا نجدها تتضمن –من وجهة نظر بعض الباحثين– إشكالات وصعوبات نوجزها في النقاط التاليـــة [2] :

1) صعوبات خاصة برسم الحرف: تتمثل في الأمور التالية:

- تعدد صور الحرف الواحد مثل: ت/ة، أ/ئ/ؤ...الخ.

- تقارب أشكال بعض الحروف مثل: ب/ن، ت/ث، ج/ح/خ، ر/ز...الخ.

- النبر؛ والنبرة في الكتابة العربية تستعمل في كتابة عشرة حروف تقريبا هي: ب، ت، ث، ن،ي، ئ، س، ش "بخط النسخ" [3]، ص، ض.

2) صعوبات خاصة بالشَّكل:

- الحركات: ذلك أن « الحركة في اللغة العربية ليست إلا حرفاً، لأنها تدل على صوت خاص غير الصوت المدلول عليه بالحرف الذي توضع عليه الحركة. » [4]

- الاعراب: فالإعراب يُحدِث تغييراً في ضبط آخر الكلمة بتغيير موضعها في الجملة، والمتعلم يجد صعوبة في كتابة كلمات مثل: أُدعُ، لم يلقَ.

3 –أنـــماط الكتابـــة:

إن الكتابة إما أن تكون إجرائية عملية، أو فنِّية ابتكارية. وذلك من خلال أسلوبها ومجالات إستخدامها. وعليه نجدها في هذا المجال تتجسَّد في نوعين هما:

أ – الكتابـــة الوظيفيـــة:

هي ذلك النوع من الكتابة البعيدة عن زُخرُف القول، تستند إلى قواعد محدَّدة، ولا تمِيل إلى توظيف الموهبة، أو ملكات لغوية متميّزة، يقول أحمد السيد: « في هذا النوع لا تظهر شخصية الكاتب وعواطفه ومشاعره، ولا يزخرف كتابته بالكلمات الموحية. وبالجرس الموسيقي والتلوين الصوتي، بل تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيحاء أو تلويـــن. » [5] ، من جهة أخرى عبّر تشارلز بروجرز عن هذا المصطلح بـــ (الكتابة التعبيرية) حيث « يعبِّر الفرد عن أفكاره الذاتية وينسِّقُها وينظِّمها في موضوع معيَّن بطريقةٍ تسمحُ للقارئ أن يمرَّ بالخِبرة نفسها التي مرَّ بها الكاتب. » [6] ومن خلال هذا كله نجد أن هذا النوع أنسب ما يكون للمعاملات، والمؤتمرات، والمتطلبات الإدارية.

---

[1]– نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، 1405ه –1985م، ص: 145.

[2]– ينظر: محمد رجب فضل الله، صعوبات الكتابة الاملائية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1415ه –1995م، ص: 13–17.

[3]– هو خط لين ذو حروف مُدوَّرة، استعمل منذ القرن 7هـــ في المُكاتبات المختلفة، وقد تطور في أيامنا نحو البساطة، حيث هو خط الطباعة في الكتب والصحف على وجه العموم. وسمِّي هكذا لأن الكُتَّاب كانوا ينسخون به المصحف الشريف ويكتبون به المؤلفات. ينظر: نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص: 142.

[4]– المرجع السابق، ص: 144.

[5]– محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ص: 87.

[6]–نقلا عن: رشدي طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1427ه –2006م، ص: 191.

ب -**الكتابـــة الإبداعية:**

هي تعبير يجلُو فيه الفرد مكنونات النفس، وما يكتنفها من مشاعر وأحاسيس، وبذلك نجدها تتضمن موهبة أدبية، وقدرة لغوية، وملكة فطرية. بالإضافة إلى كونه خير كاشفٍ ومشخّص لمواهب المبدعين، وإبتكارات الموهوبين، الذين طالما جادت قرائحهم بأفكارٍ تجسِّد فناً أدبيا خالصا. الأمر الذي جعل بعض الباحثين يصطلح عليها "الكتابة المعرفية" كونها تهدف إلى نقل المعلومات والمعارف، وتستلزم تفكيرا تحليليا وقدرة على إكتساب معاني لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها. وهي بذلك تفقد أهميتها ومغزاها إذا لم تُضَمَّن معلومات وحقائـــق. [1] وعليه يندرج تحت هذا النمط مجموعة من الأشكال والانماط المتعددة كالقصيد، والمقالة، والخاطرة...الخ.

4 -طرائق تدريس الكتابـــة:

تستهدف عملية تعليم الكتابة تكوين المهارات والقدرات التاليـــة [2]:

- مهارة رسم الحروف.
- مهارة كتابة الكلمات.
- مهارة تكوين العادات.
- مهارة تنظيم الأفكار.

ثم إن الحديث عن طرق تدريس الكتابة يعني الحديث عن مجال محدَّد من المجالات التي تندرج تحت مفهوم الكتابة، تلك المتمثلة في: الخط والاملاء والتعبير. وهي مجالات استفاضت الكتب المتخصصة في مجال طرائق التدريس الحديث فيها. إلا أنَّنا نركِّز الحديث هاهنا على نمط خاص من أنماط الكتابة وذلك من منطلق التعريف التالي الذي ينُصّ على أن الكتابة هي: « تصوير الحروف والمقاطع والكلمات حسب نموذج يحاكيه المتعلِّمون انطلاقا مما توافر لديهم من مهارات فردية. » [3]

الملاحظ أن هذا التعريف يُختصر مضمونه في المراحل التعليمية الأولى، وبالتالي يكاد يشير إلى نمط بعينه من أنماط الكتابة وهو (الخط)، أما إختيارنا لهذا فينبع أساسا من كون العينة المدروسة لا ترقى إلى مستوى أكبر من هذا التعريف. وعليه فإن عملية الكتابة هذه تَمُرُّ عبر مراحل نوجزها في النقاط التاليـــة [4]:

- التمهيـــد: يُمَهِّـــد المعلم لذلك بتقسيم السبورة إلى شِقَّيـــن؛ الأول منهما يُكتب عليه النموذج المراد تدريسه. أما الثاني فيخصصه للشرح والتوضيح.
- القراءة الجهريـــة: يقرأ المعلم النموذج المكتوب قراءة جهرية على مسامع التلاميذ.

---

[1]– المرجع نفسه، ص: 191.

[2]– ينظر: طه علي الديلمي، وسعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 119.

[3]– مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أفريل 2003م، ص: 25.

[4]– ينظر: طه علي الديلمي، وسعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص: 154–155.

- الكتابة الفنيِّـــة: يُلفت المعلم انتباه تلامذته بالكتابة المتأنِّية للنموذج، وفي الوقت ذاته يطلب منهم تركيز الانتباه لعملية الكتابة.

- المحاكـــاة: يقوم التلاميذ بتقليد ومحاكاة المعلم بكتابة النموذج على أوراق وكراسات، مع مراعاة التأنّي والدقة.

إن هذه الخطوات في تدريس الخط تستند الى الطريقة التحليلية حيث « يُركِّز الطفل على رسم الحرف بكل مكوّناته، مميّزاً بين شكله في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها، ومفرقاً بينه وبين الحروف المتقاربة معه في الشكل. ويحتاج الطفل خلال ذلك إلى التدرج والتدريب المستمر، والصبر في تعليمه حتى يستغرق الحروف جميعها، وفي جميع أوضاعها. » [1]

وفي السِّيـــاق نفسه يشير محمد رجب إلى أن تعليم الخط يتم « باستخدام طريقة من ثلاث:

أ –طريقة تجزئة الحرف.

ب –طريقة الحرف.

ت –طريقة الكلمـــة. » [2]

أما الطريقة الأولى فتسترعي إهتمام وانتباه التلاميذ حال قيام المدرس بالكتابة الفنية المتأنّية للحرف. والثانية تتم بكتابة الحرف على مرأى التلاميذ ثم الانتقال بعد ذلك الى تجزئته ليتعرَّف على كتابته. في حين تُنِم الطريقة الثالثة عن استخدام الطريقة التحليلية، والمتمثلة في كتابة كلمة تحوي الحرف المراد تدريسه، على أن يكون بخط مُمَيَّز يثير انتباه التلاميذ. ثم كتابته في صورته المجرَّدة. وفي هذه الحالة تكون الاستعانة بالخطوتين السابقتين. لذلك نجد مِن الباحثين مَن إعتبر هذه الطريقة المدخل الصحيح للتهَجِّي الجيِّد. [3]

ثم إن من بين أهم ركائز هذه الطرائق –على الرغم من سلبياتها وإيجابياتها– هو تدريب الطفل باستمرار على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا، فالتميّز والفاعلية هاهنا تكون عندما « يُراعَى التأكُّد من فهم معنى الكلمة واسم الحرف المكتوب؛ لأن الهدف الأساسي من الكتابة في هذه المرحلة هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته. » [4]

---

[1]– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1423ه–2003م، ص: 129.

[2]– المرجع نفسه، 184.

[3]– زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 151.

[4]– حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية :تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الاسكندرية للكتاب، دط، 2000م، ص: 66.

5 -صعوبـــات تعلـــم الكتابـــة:

أ تعريف صعوبات الكتابـــة:

ورد في قاموس التربيـــة الخاصـــة بأن عسر الكتابـــة يدل على « ضعـــف القدرة على الكتابـــة بسرعة غير عادية، أو كتابة الكلمات خطأ، أو حذف الكلمات أو بعض حروفها.» [1] وتسمى صعوبات الكتابـــة أو سوء الكتابة بعسر أو اضطراب أو خلل الكتابـــة dysgraphia ذلك الذي يعكس اضطرابا في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى.

ويشير مايكلبست إلى أن الطفل الذي لديه صعوبة كتابية « يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرِف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.» [2] وهو ماتمَّت ملاحظته مع العينة المستهدفة للدراسة؛ إذ أنهم يُدرِكون حروف الأبجدية، وينطقونها، كما أنهم يميِّزون بين الحركات (الطويلة القصيرة)، ومع ذلك لا يستطيعون كتابة وقراءة كلمة مركبة حتى وإن كانت مكوَّنة من حرفين.

وقد أكَّد مصطفى الزيات ذلك في إشارته إلى أن ذوي صعوبات التعلم يجدون « صعوبات في الكتابة اليدوية "الخط"، وفي التهجئة، وفي التعبير الكتابي. وتتداخل الصعوبات التي يكتسبها الطفل في هذه المهارات أو القدرات الفرعيـــة لتتبادل التأثير، منتجة صعوبات مركبة في هذه المهارة أو القدرة.» [3] ويضيف بأن هذه الصعوبة لابد أن تكون راجعةٌ إلى « عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصريةinput of visual information إلى مخرَجات من الحركات الدقيقة للكتابة output fine-motor movement . أو ربَّما يكون لدى الطفل صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والادراك المكاني.» [4]

ب ملامح وسمات ذوي صعوبات الكتابـــة:

يكاد يتفق الدارسون على أن اللغة المكتوبة تتجسد في ثلاث مهارات أو قدرات فرعية هامة تتمثل في التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة اليدوية "الخط". وعليه فإن مشكلات ذوي صعوبات التعلم في هذا المجال تتركز على مستوى تلك المهارات السابقة، وهذا ما أوضحه جمال الخطيب في قوله بأن « الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة اليدوية يُظهرون مشكلات تتعلَّق بالجانب الميكانيكي للكتابة (الخط اليدوي)، فهم بطيئون في الكتابة، ويرتكبون أخطاء عدة تتعلق بحجم الحروف والكلمات، وعدم القدرة على الكتابة على السطر، والكتابة بدون تنقيط، ويمكن أن يكون خطهم اليدوي

---

[1]– عبد العزيز السيد الشخص، وعبد الغفار الدمياطي، قاموس التربية الخاصة، ص: 8.

[2]– محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية: بين الفهم والمواجهة، ص: 51.

[3]– فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ص: 412.

[4]– المرجع نفسه، ص: 517.

غير مقروء. وأما مشكلاتهم في التهجئة والاملاء فهي ناتجة عن عدم قدرتهم على فهم الرابطة ما بين أصوات الحروف ورموزها .» [1]

وعَلاوة على ذلك فإنهم يجدون صعوبة في التعبير الكتابي الذي يُمثّل الجانب الإبداعي لعملية الكتابة، وقد تناول الدارسون بإطناب خصائص وسمات المُعسرين كتابيا في ضوء المهارات السابقة، من هؤلاء جيرارد الذي ذكر بأن صعوبات الكتابة « تظهر في صورة تشوُّه بشكل الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات، بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحد، وتمايُــل الأسطر المكتوبة، بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة. » [2] وفي الصُّوَر التالية تجسيد واضح لتلك الخصائص كما يلي:

القطعة الاصلية كانت:

١ – لماذا احب سعيد ان يرافق اباه الى الحقول؟
ليشاهد حصاد القمح.

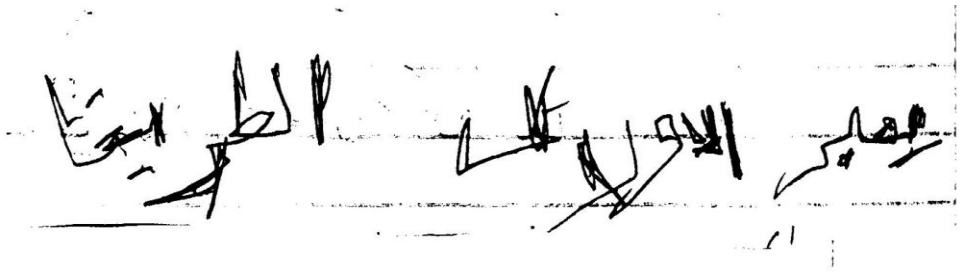
٢ – ماذا سأل سعيد أباه في الطريق؟
هل احضرت العمال واعددت آلات الحصاد يا أبي؟

٣ – ماذا شاهد سعيد في الحقول؟
شاهد الحصادة الحديثة تحصد السنابل وتفصل عنها الحب.

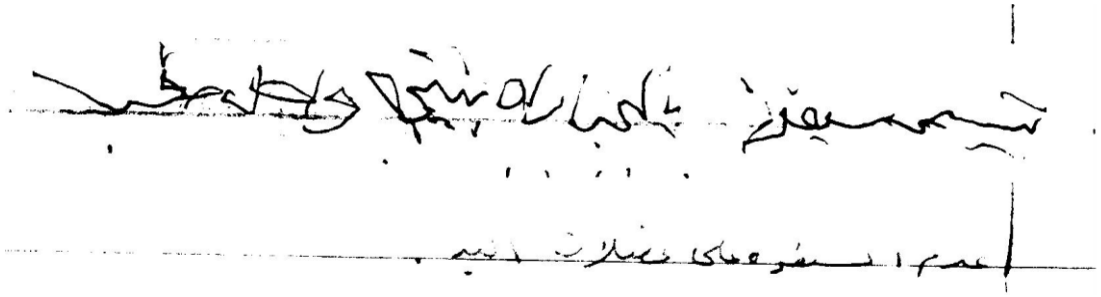
الصورة (1): تحتوي على جمل طُلب من التلميذ إعادة نسخها.

[1]– جمال الخطيب، وآخرون، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط2، 1429ه– 2009م، ص: 81.

[2]– محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية: بين الفهم والمواجهة، ص:54.



الصورة (2): توضح ظاهرة مسك القلم بشدة ومدى تأثيره على خط التلميذ.



الصورة (4): عدم وضع مسافات بين الحروف، مما يحدث تداخلا بينها.

ويضيف هانسون بأن هؤلاء التلاميذ غالبا ما تكون لديهم « صعوبة في نقل وترجمة أفكارهم على الورق، وغالبا ما يُجيدون التعبير عن أنفسهم شفهيًا (لفظيا) لكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى النص المكتوب، وقد وصف أحد التلاميذ ذوي العسر الكتابي تجربته بقوله: " أنا أعرف ماذا أريد أن أقول، ولكني فقط لا أستطيع أن اكتب."» [1]، ومن جهة أخرى إقتضب سعيد عزة الحديث عن تلك الملامح في قوله بأن « مشاكل الكتابة تتلخص فيما يلي:

- عكس الحروف: "ق" يكتبها "ك".
- اضطراب في ترتيب الكلمة مثل: زار ←راز.
- الخلط بين الحروف المتشابهة؛ فكلمة "تاب" يكتبها "بات".» [2]

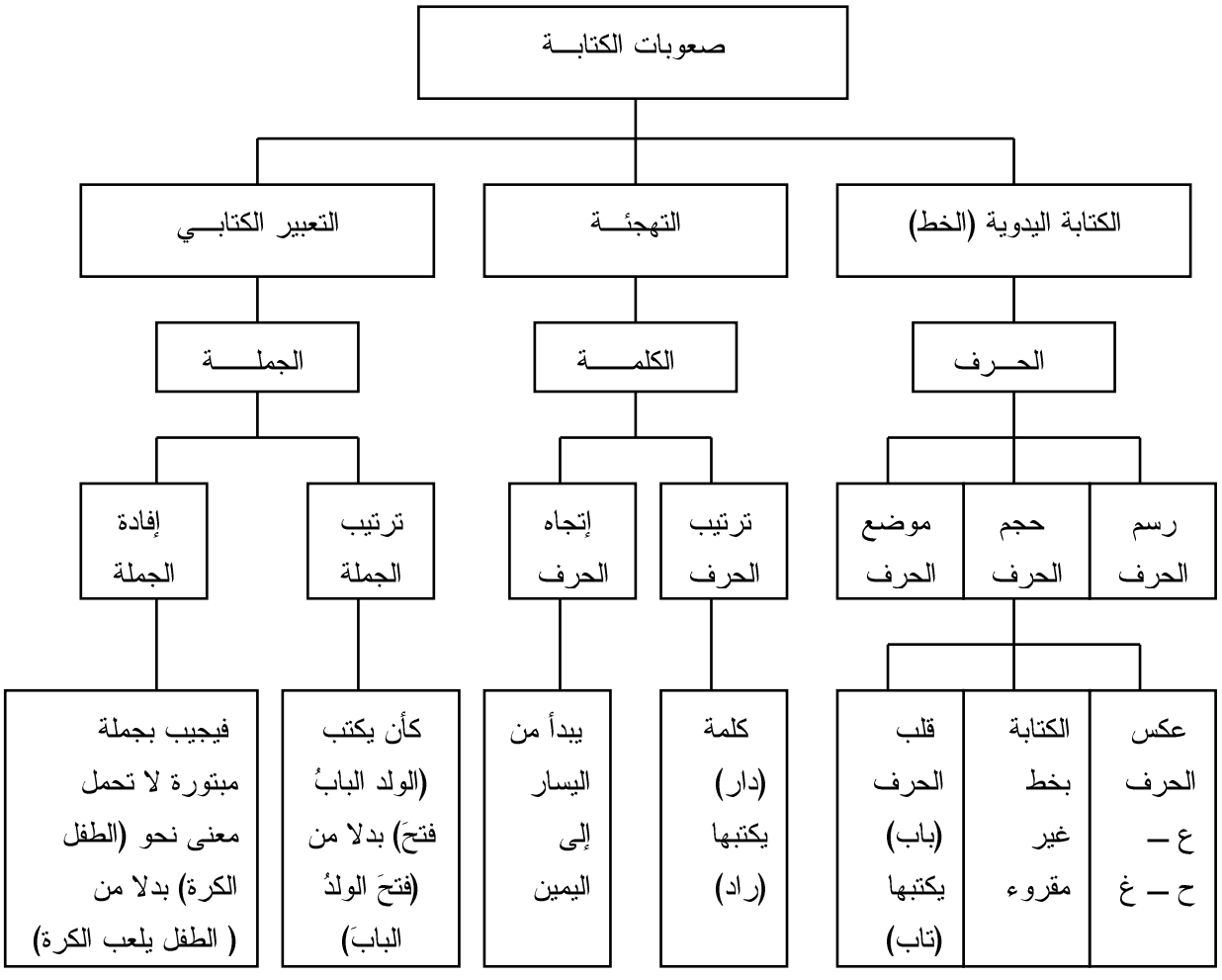
---

[1]– المرجع السابق، ص: 56.

[2]– سعيد حسني عزة، صعوبات التعلم: المفهوم والتشخيص والعلاج، دار الثقافة، عمان–الأردن، ط2، 2006م، ص: 62.

ومن السِّمات أيضا « عيوب الكتابة مثل: المحي– الكشط– الضغط، عدم انتظام حجم الحروف وسعة المسافة بين الكلمات، سوء التهجئة. » [1]

وفي المخطط التالي توضيح لما قُدِّم من آراء وتفصيلات حول تلك الملامح والسمات سوى أننا في كل مهارة خصصنا الحديث عن أكثر عنصر تظهر فيه الصعوبة؛ فالكتابة اليدوية (الخط) تتمحور الصعوبات فيها على مستوى الحرف، أما التهجئة فإن الصعوبات أكثر ما تكون على مستوى الكلمة وإن تعلَّق الأمر بالحرف. في حين يكون ظهور الصعوبات التعبيريـــة بشَكلٍ بارِز على مستوى الجملـــة وفي الرَّسم التالي توضيح أكثر كما يلي:



من خلال هذا الرسم نستشف معنًى جليًا، يتبدَّى في أن كل الصعوبات الكتابية تتمحور وتظهر بوضوح أكثر في منحى خاص من مناحي اللغة؛ فالكتابـــة الخطيـــة مثلا، باعتبار أن منطلقَها يتمثَّل

[1]– المرجع نفسه، ص: 54.

في تلك المبادئ الأوليـــة للكتابـــة، وتبتدئ من رسم الحروف وتعلُّم الأصوات. فإن المشكلات الكتابيـــة هاهنا تكاد تنحصر وتتوقّف في هذا المجال؛ أي عند حدود الحرف.

ولكون الطفل لم يتكوَّن لديه رصيد من الحروف الأبجدية بعد، لذلك نجده يُباشر في تركيب كلمات، ومحاولة تهجئتها. وهنا تتجلى الصعوبات لدى هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وهكذا الحال مع التعبير الكتابي الذي يكون أساسه الابداع في ربط الكلمات، ونسج الجمل المعبِّرة عن خلجات النفس.

على أن ما ينبغي الإشارة إليه، والتنويه عليه يتمثّل في أن هذه الصعوبات يبدأ اكتشافها في سن المدرسة عند تكليف الطفل بعمل كتابي معين مثل النسخ أو التتبع، أما في سن ما قبل المدرسة فإن غالبية الأطفال يجتمعون ويشتركون في ذلك النمط من الكتابة العشوائية.

6 -تعليميـــة الكتابة لذوي صعوبات التعلم:

تُعَد الكتابة أحد أهم المهارات اللُّغوية التي يحتاجها الفرد في حياته الاجتماعية، وتحتلّ مكان القمَّة من الهرم التعليمي لتلك المهارات والقُدُرات اللُّغوية؛ ذلك أنَّ المتعلِّم إذا ما وَجَد صعوبة على مُستوى مهارات الاستماع والتحدُّث والقراءة، فإنه سيُواجه في الأغلب الأعَم صُعوبة جمَّة في الكتابة؛ هاته الأخيرة التي تظهر في اضطرابات تعلُّم اللُّغة، تلك التي تتجلى في الإضطراب الصوتي، والجانب التعبيري، الأمر الذي يؤثر على العملية التواصُلية.

تُفيد الدِّراسات بأن هذه الفئة من المتعلّمين يُظهرون قصورا في تعرُّف الكلمة، الذي يتجلّى في عَدَم تمييز حروف تلك الكلمة، وصعوبة التعامل مع الرموز، وما من شأنه استنفاذ طاقاتهم في الانتباه، مما يؤدّي بهم إلى صعوبة الاستيعاب حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسُل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغَب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدَها عند مُشاهدتِه لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم المهارات اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. ثم إن الإخفاق في تعلُّم القراءة لابد أن يؤثِّر على تعلُّم الكتابة خاصة ما تعلَّق بالمجالات التالية:

- الكتابـــة اليدويـــة.
- الإملاء.
- التعبير الكتابـــي.

على أن صعوبات الكتابة اليدوية تتمثَّل في عدم القدرة على رسم الحرف، والرمز الصوتي كما ينبغي. في حين تفيد صعوبات التهجئة في الاضطراب الحاصل على مستوى عملية ترميز الحروف والكلمات؛ أي تحويل الصُور الذهنية والمدلولات الرمزية للحروف والكلمات إلى صيغة مكتوبة.

أما التعبير الكتابي فهو حصيلة مهارات وخلفيات معرفية، وهو المرفأ الذي تقف عنده مظاهر الجودة في الكتابة. والصعوبة هاهنا تظهر في عَدَم القدرة على صياغة الكلمات في جمل مفهومة ذات دلالة واضحة، ومغزى محدد.

وعليه، فإن البرامج والأساليب التعليميـــة تتعدَّد من حيث جهة إهتمامها، « فمنها ما إهتم بتعديل المهارات الحركية البصريـــة، وإهتمت برامج منها بتحسين الادراك البصري المكاني وتحسين الذاكرة البصريـــة للحروف والكلمات، في حين إهتم بعضها بعلاج تشكيل الأحرف وتحليل المهام المتَضَمَّنـــة. » [1] على أنّ أكثر الاستراتيجيات شُيوعًا واستخدامًا مع ذوي صعوبات تعلّم الكتابة هي تلك التي تتمايز في ثلاث محاور كالتالي:

- المحور الأول: المُواءمة أو التكيُّف؛ ويرتكز على تخفيض أثر الكتابة على التعلُّم المعرِفي.
- المحور الثاني: التعدِّي أو التغيير؛ ويعتمد على الواجبات والتوقُّعات المتعلِّقة بحاجات الطالب الفردية للتعلُّم.
- المحور الثالث: العلاج؛ ويشمل التدريبات والممارسات التي تُسهِم في تحسين الكتابـــة.[2]

بيد أن هذه الأساليب والطُّرق ترتسِم في إطارها العام عبر مسارين هما:

1 –**طريقة الحروف المنفصلة:** تتسم بسهولتها، ووضوحها كونها « تحتاج إلى حركات أقـــل لتشكيل الحروف وكتابتهـــا، ولكن من عيوبهـــا إحتمال عكس الأطفال لإتجاه الحروف. » [3]

2 –**طريقة الحروف المتَّصلة:** وفيها يتم تعليم الطفل الحرف متصلا في إطار كلمـــة معيّنـــة، درءًا للإحتمال الذي كان مع الطريقـــة السالفة، تلك التي تُبنى على تعليم كتابة الحرف مفردا، منفصلا عن الكلمـــة. وعليـــه، فإن من سمات طريقـــة الحروف المتصلـــة أنها « تعطي فرصة كبيرة لقراءة المادة المكتوبة، وتجنُّب عكس الحرف وإتجاهها والسرعـــة في كتابة الحروف، ولكن من عيوبهـــا أن الطفـــل قد يفصل بعض الحروف ولا يستطيع التمييز بينها. » [4]

وفي المقابل يشير مصطفى الزيات إلى أن بعض الدراسات والبحوث تؤكد على أن « الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يجدون صعوبات ملموسة في الكتابة المتصلة، ويكتسبونها في عمر زمني أو صف دراسي متأخّر عن أقرانهم العاديين. » [5]

وبناء عليه، فإنه من منطلق هذين الأسلوبين تفرّعت الطُرق والأساليب الأخرى التي خاض الدّارسون والتربويون الحديث فيها، وذلك من منبع تخصُّصاتهم المتباينة، إلاّ أننا نقتصر الحديث هاهنا على أسلوبي تحسين الذاكرة البصرية، وتشكيل الحرف، كما يلي:

---

[1]– جمال حسانين الهواري، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر، قسم علم النفس التعليمي،1427ه–2006م، ص: 32.

[2]– المرجع نفسه، ص: 32–33.

[3]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص: 109.

[4]– محمود عوض الله سالم، وآخرون، صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، ص: 169.

[5]– فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص: 518.

1 –تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات:

إن التركيز هاهنا يكون على المثير البصري في تعليم الكتابة حتى تتحقق الإستجابة السريعة من خلال تسهيل التذكّر المرتبط بذلك المثير، على اعتبار أنها تشكِّل بالنسبة لهم المفاتيح في عمليـــة تذكّر الحروف والكلمات المُتعلَّمة، وإعادة تخيُّلها وذلك من خلال:

- أسلوب إعادة التصوُّر؛ حيث يُعرض على الطفل الحرف أو الكلمة، ويُطلب منه النظر إليها ثم يغلق عينيه، ويحاول إعادة تصوّر ذلك الحرف أو الكلمة، ثم يفتح عينيه لكي يتثبت من التخيَّل البصَري.
- عرض سلسلة من الحروف على بطاقات، ثم يُطلب منه إعادة إنتاجها من الذاكرة.
- جعل الطفل ينظر، وينطق إسم الحرف أو الكلمة حيث يعمل ذلك على تقوية الذاكرة البصرية وذلك بربط التخيُّل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة. [1] على أن هذا الأسلوب يعتمد بشكل كبير على ما يُسمَّى باستراتيجية التصوُّر البصري، التي تعتمد على تعدُّد الحواس، وتعتبرها سَنَدًا في تفعيل أداء المتعلّم، من أجل ذلك فهي تخُطّ مسارها العملي بناءً على الخطوات التالية:

- عرض الكلمة على السبّورة.
- قراءة الكلمة بشكل متصل.
- قراءة حروف الكلمة بشكل منفصل.
- كتابة الكلمة نقلا من السبّورة.
- النظر إلى الكلمة وأخذ تصوُّر فكري عنها.
- إغلاق العينين وتهجِّي الكلمة جهرا مع تحليل حروف الكلمة.
- كتابة الكلمة غَيبًا.

الملاحظ أنّ هذه الاستراتيجية تُحدِث نوعًا من الانسجام، والتآزر بين مهارتي القراءة والكتابة، ذلك أنّ أفضل طريقة للاعتياد على الشكل الكتابي تتمثَّل في تطبيق القراءة. [2]، ولكي يتم التوصُّل إلى نتائج عملية ملموسة من خلال عملية الكتابة، ينبغي القيام بتطبيق مهارات اللغة الشفهية، ومهارات القراءة، بالإضافة إلى القدرة على التفكير، وتهجئة الكلمات، وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء. [3] وبناء عليه، فإن تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، يقوم في الأساس على إستراتيجية التصوُّر البصري، وإحداث التلاؤم الفكري، والترابط المنطقي بين مهارتي القراءة والكتابة.

2 –أسلوب تشكيل الأحرف:

يُستخدَم هذا الأسلوب مع هاته الفئة من ذوي صعوبات الكتابة، بِغرَض مُساعدَتهم على تحسين أدائهم في كتابة الحرف بشكل جيد، وخط واضح مقروء وبالتالي فهو يقوم على الخطوات التالية:

---

[1]– محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية: بين الفهم والمواجهة، ص: 65–66.

[2]–ينظر: أندري مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميّتها، تر: نادر سراج، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط 1، 1416ه–1996م، ص: 126.

[3]– جمال حسانين الهواري، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، ص: 10.

- يكتُب المدرِّس الحرف ورسمه على السبّورة، في الوقت الذي يُمعِن فيه التلميذ النَّظر إليه، فيلاحظ طريقة الرَّسم وإتجاه الخطوط...إلخ.

- لفت إنتباه التلميذ إلى أوجُه الشبه بين الحروف؛ فيقوم المدرّس مع الطفل بإجراء مقارنة بين الحروف التي تشترك في بعض الخصائص التشكيلية، في سبيل التعرُّف على الفروق الشكلية بينها، وترسيخها في الذاكرة، مما يساعد على استرجاعها بشكلٍ أسهل بعدئذٍ.

- يرسُم المدرِّس نماذج منقَّطة لحروفٍ معيّنة، ثم يقوم التلميذ بتوصيل تلك النقاط للحصول على رسم الحرف، والتعرّف عليه.

- ينسَخ الطفل الحرف، ويُعيد كتابته على الورق مرات عديدة.

- يكتب الطفل الحرف معتمدا على ذاكرتـــه، دونما إستعانـــةٍ بنموذج، أو أي نمط تعليمي موَجَّه .

إن هذا الأسلوب يرتَكِز في أهم نقاطه على "التعليم المُوجَّه" الذي يُشَجِّع المُتعلِّم في تفعيل أدائه، ومُعايَنة أخطائه، وعليه فإن سكينر يؤكِّد على أن اللغة تُكتَسب بالتعلُّم عن طريق التدعيم، فالاستجابة التي يليها تعزيز مستَمر تُثَبَّت وتُرسَّخ، بينما تتلاشى تلك التي لا تلقى تدعيما وتعزيزًا. وعليه فإن هذا الأسلوب بشكل علم يقوم على مراحل هي كالتالي:

- النَّمذَجة: هي كتابة الحرف ورسمِه على السبُّورة أمام التلاميذ الذين ينتبِهون بإمعان إلى طريقة كتابته.

- المُنبِّهات الجِسميَّة: وتتمثَّل في مُساعدة المدرِّس للطفل في كتابة الحرف بإمساك يده في تشكيل الحرف.

- التَتَبُّع: وذلك من خلال النماذج النُّقطية التي يقوم التلميذ بتوصيلها في تشكيل الحروف.

- النَّسخ: تتمثَّل في إعادة كتابة الحرف أو الكلمة أكثر من مرّة، حتى تترسَّخ في ذاكرته ويعتاد على كتابتها.

- الكتابة من الذاكرة: حيث يحاول التلميذ تذكُّر تلك المثيرات، والمراحل السابقة في كتابة الحرف من الذاكرة دون استعانة بنموذج بصري، أو توجيه معلِّم.

- التقويم الذاتي: وذلك بتصحيح التلميذ لأخطائه التي وقع فيها من خلال المُقارَنة بين ما كتبه وبين النَّموذج المعروض أمامه، أو من خلال توجيه مدرّسه.

- التعزيز: وذلك من خلال تقديم التعزيز للتلميذ على تصحيح وتصويب تشكيل الأحرُف.

إن استراتيجيات تدريس الكتابة لهاته الفئة من المتعلِّمين، تتعدّد وتختلِف من باحثٍ لآخر. وكُتُب ذوي صعوبات التعلُّم تعُجُّ بمِثل هذه الاستراتيجيات التي تنطلق في مُعظمِها من سُلوك المتعلِّم، فتجعلُه أحد أهم الوسائل التعليمية في تقديم هذه المهارة، وهذا الفن اللغوي؛ إذ أن تنمية المهارات اللغوية لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة « تعتَمِد على أساسٍ نظري مُستمَد من النظريات السيكولوجية التي

تستند إلى أنّ اللغة تحتاج إلى تمهيد وتهيُّــؤ نفسي. » [1] إلاّ اننا بحُكم التخصُّص نتشبَّثُ بالأسلوبَين السَّالفَين، كونهما يهتَمان بجوانب وحيثيات العملية الكتابة باعتبارها مهارة لغوية، أكثر من إهتمامهم بسُلوك المتعلِّم، وإن كانت لا تُغفل هذا الجانب، إلاّ أنها تجعله أقل أهمِّية بالمقارنة مع الاستراتيجيات الأخرى.

وخلاصة القول أن تدريس الكتابة لذوي صعوبات الكتابة يستند إلى أسُس متعدِّدة إستوحينا بعضًا منها من خلال الاستراتيجيات التي قدَّمنا، وهي في الأخير تُشكِّل مُرتكزات التدريس الجيِّد لهاتــه الفئة من المتعلِّمين، وهي كما يلي:

- النَّمذَجة والعيِّنات البَصريَّة.
- التعليم المُوجَّــه.
- التعزيز والتغذية الرجعية.
- الأسلوب متعدِّد الحواس.
- التكامل بين مهارتي القراءة والكتابة.

ثم إن هذه الأسس الخَمسَــة تمثِّل المِحكَّات التي تستند إليها أساليب وإستراتيجيات تدريس ذوي صعوبات الكتابة، كونَها تُراعي قُدُرات تلك الفِئة، وظُروفها الخاصة. وبالتالي فهي تجعل منها مُنطَلَقًــا في تحسين أداء المتعلِّم، وتعديل سلوكه في تشكيل الأحرف والكلمات، ومن خلالها تُرسَم الاستراتيجيات والطرائق التعليمية.

---

[1]– وليد السيد خليفة، المهارات اللغوية والتخلف العقلي (في ضوء علم النفس المعرفي)، ص: 57.

الفصل الثاني

الطرائق التعليمية في تعزيز الملكة اللغوية لذوي الصعوبات التعلمية بالمركز الطبي التربوي للأطفال المتخلفين ذهنيا المخادمة - ورقلة (نموذجاً)

المبحث الأول

تقييم واقع تدريس ذوي صعوبات التعلّم من المتخلّفين ذهنيًا بالمركز الطّبي التربوي المخادمة - ورقلة (نموذجًا)

توطئـــة:

نتناول في هذا الفصـــل وصفًا لمنهـــج الدّراسة، وعيِّنتها، كذلك الأداة المُستخدمة، ومسار إعدادهـــا. إضافة إلى ما قد ضمّنّاه من وصفٍ للإجراءات المنتهجة في تطبيق أدوات الدِّراسة، وأخيرا المُعالجات الإحصائية التي تمّ إعتمادها في تحليل النتائج.

وبناء عليه، فإننا إذ كنا نصبوا من خلال هذا الفصل التحرّي عن فاعلية الطريقة التعليمية، وقياس مدى نجاعتها في تزكية التحصيل الأكاديمي للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلّم، فإننا نرى أن هذا الأمر ينطلق في أغلب الأحيان من « المُقارنة والقياس الكمِّي، وذلك بالبحث عن العلاقات بين كل طريقةٍ وتحصيل التلاميذ وتقدّمِهم في مجال واحد أو أكثر من التعلّم، ولتحديد نوع الطريقة التي نبحث عن نتائجها، يُمكِننا الإعتماد إما على تصريحات المعلِّمين المطبِّقين للطريقة أو على إفادات مُراقبيهم أو على المراقبات أثناء وضعية تربوية معينة، أو على الطريقتين معًا. » [1]، ونحن هاهنا نستمد من النمطين قبسًا في المعالجة والدراسة، وذلك من خلال الاستناد إلى منهجية الملاحظة الوصفية، كذا المعالجة الإحصائية.

الأمر الذي دفعنا إلى توزيع معطيات هذا الفصل إلى مبحثين؛ الأول منهما خُصِّص للحديث عن الجانب التقييمي لواقع تدريس هذه العينة في الواقع، أي الحديث عن الجانب الوصفي للظاهرة، في حين خُصِّص المبحث الثاني للحديث عن المعالجة الإحصائية للدراسة، تلك المتعلِّقة بتطبيق الإختبار التحصيلي في مادة القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلّم، وتفسير النتائج المُتوصّل إليها.

على أن هذا المبحث يهتم بمعالجة تلك السمات المتعلِّقة بالجوانب الإحصائية في تحليل نتائج الإختبار التحصيلي، الأخير الذي تم تنفيذه مع هاته العينة، وعليه فإن هذا الفصل يرتكز على البعد الميداني البحت، وذلك من حيث المنهج المُتَّبع، كذا حدود العيِّنة، والأداة المستخدمة في تحقيق هَدف الدّراسة القاضي بالتَّعرُّف على الأسلوب الأنجع، والطريقة الفعَّالـــة في تعزيز الملكة اللّغوية لفئة المتعلّمين من ذوي صعوبات التعلم. الأمر الذي ألح علينا إقتفاء نهج المعالجة الإحصائية، والملاحظة الوصفية في تحليل النتائج العملية التي تم التوصُّل لها.

1.منهج الدراســـة:

تتباين مناهج البحث العلمي تِبعًا لتبايُن موضوع الدراسة، ولكل منهجٍ يُتَّبـــع خصائص وسمات تميزُّه. وعليه فإن طبيعـــة موضوع دراستنا هاهنا تفرض علينا إعتماد المنهج الوصفي، الذي يقتضي دراســـة ومعالجة الظواهر كما هي في الواقـــع، والتعبير عنه ا بأسلوب يصفها وصفاً دقيقا، وذلك في سبيل كشف مضامين البحث العلمية، وترصُّد مكامنها الخفيِّه. إضافة إلى أننا نستند إلى الأسلوب الإحصائي، باعتباره نهجا مساندا، ومجالا مهما ومساعدا في التشخيص، والتوصيف الدقيق.

2.مكـــان وزمـــان الدّراســـة:

---

[1]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ص: 108–109.

تم إجراء الدراسة خلال الفترة المُمتدّة من منتصف شهر جانفي إلى شهر آفريل من عام 2010م، وذلك بالمركز الطبّي التربوي للأطفال المتخلّفيـــن ذهنيا بالمخادمة–ورقلة. أمّا الدّاعي لإختيار هذه العينة فيتجسَّـــد في عدم وُجود مراكز متخصصة، أو أقسام خاصة في المدارس العادية تستوعب مثل هاته الفئة من المتعلمين .

3.الأساليب الإحصائيـــة:

للتحقُّق من مصداقية الإختبار ومدى مقدرته على إكتشاف الطريقة، والأسلوب الفعّال في توصيل المادة العلمية، تم إعتماد الأساليب الإحصائية التالية:

- الملاحظـــة الوصفيـــة.
- النســـب المئويـــة.
- المتوسط الحسابي.
- إختبار ويلكوكســـون [1].

كما تمَّت الإستعانة في إجراء الحسابات بالبرنامج الإحصائي " الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss 17.0 ".

4.عينـــة الدراســـة:

تمثّلت العينة في البداية من ثلاثة أفواج بالمركز، تم إختيارهم بناءً على المستوى العقلي، وطبيعة الصعوبة التعليمية التي يعانيها هؤلاء، إضافة إلى كونهم جميعا ينتمون للمركز الطبي التربوي، ثم إن هذه العينة قد أختيرت من بين مجموعة متمايزة من الأفواج تنتظم بهذا المركز، وتتوزع في مجملها كما يلي:

التعداد الإجمالي للأطفال المُتكفَّل بهم		التكفُّل نصف داخلـــي		التكفُّـــل الخارجي	
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
162	72	78	34	84	38
234		112		122	

[1]–هو أحد الاختبارات الإحصائية اللابارامترية، يصلح للمجموعات المتكافئة والتي يُناظر كل فرد في احدى مجموعاتها فردًا آخر في المجموعة المتكافئة، اضافة إلى أنه يصلح لقياس دلالة فروق متوسّطات درجات مجموعة من الأفراد في اختبارٍ ما وجرجات نفس المجموعة في اختبارٍ آخر كما هو الحال في هذه الدراسة.

أما توزيعهم على الأقسام، والأفواج التعليميـــة فقد أخذ الشكل التالي:

	الأفواج التعليمية بالمركز	عدد الأطفال
01	قسم التكَفُّل المُبكِّر	06
02	قسم تفطين01	06
03	قسم تفطين2/أ	06
04	قسم تفطين 2/ب	06
05	قسم تفطين 03	06
06	قسم تفطين 4/أ	07
07	قسم تفطين 4/ب	07
08	قسم ما قبل التمدرس	07
09	قسم شبه التمدرس	08
10	قسم التمدرُس	07

وجدير بنا أن نشير في هذا الصدد إلى أن هذه الأقسام والأفواج التعليمية تعد القاعدة التي تُؤسّس المهارات الأوليـــة لدى الطفل، و تُنمّي لديه الاستقلالية الذاتيـــة، والإعتماد على النفس من خلال مهارات متعددة، بما في ذلك المهارات اللغوية، التي تقوم عليها ملامح الإستقلال والتطور لدى الفرد، على أن ذوي صعوبات التعلم وذوي الاحتياجات الخاصـــة عموما، يُبدون قصورا ملحوظا، وملفتا للانتباه في هذا المجال، وعليه يتم توجيههم بعد تلقيهم للمادة الأوليـــة المتمثلة في تلك المهارات اللغوية، وبعض الأمور الحياتية، إلى الجانب المهني من خلال توزيعهم على الورشات المتواجدة في المركز، من مثل ورشة الخشب، ورشة الجلد...إلخ. بيد أنهم في هذه الورشات لا يتلقّون التدريب اللغوي، الأمر الذي دفعنا إلى عدم الإهتمام بها كما هو في الأقسام التعليمية الأخرى التي يحضر فيها الجانب اللغوي، من خلال فن القراءة والكتابة.

بعد معاينة الوضع، وإستقراء الحالة التعليمية لتلك الفئة عبر مجموع تلك الأفواج، وقَع الإختيار على ثلاثة منها، لكنّنا عند إختبار القدرات العقلية للأفواج الثلاث، ومستواهم التحصيلي تم إختيار فوج واحد من بين تلك الثلاث، لكي يُمثِّل العينـــة الأساسية للدراسة والجدول التالي يوضح مسار الإختيار كما يلي:

	العينة العشوائية	العينة الأساسية
عدد الأفواج	فوج ما قبل التمدرس	فوج التمدرُس
	فوج شبه التمدرس	
	فوج التمدرُس	
عدد الأفراد	22 فرد	8 أفراد

إن اختيار هذه العينة تم بناءً على معيارين أساسيين تمثلا فيما يلي:

- القدرات العقلية للفئة المتعلمة.
- المستوى التعليمي.

الأمر الذي أفادنا في الوقوف على إختيار فوج "التمدرس" عينةً أساسية في الدّراسة، على إعتبار أن مُجمل أفرادها يتطابقون مع المعيارين السابقين؛ فمعظم هؤلاء الأفراد زاول الدراسة بالمدارس العادية قبل الالتحاق بالمركز. كما أن قدراتهم العقلية تعدّ الأفضل مقارنة مع غيرهم من أطفال المركز، وبعد إجتيازهم لإختبار تشخيص وتحديد العمر العقلي، تم وضعهم في مصاف ذوي التخلف العقلي البسيط، وهو الأمر الذي يسمح بتدريبهم وتعليمهم وكذا تأهيلهم.

بعد التعرّف على أدوات الدراسة، والأسلوب المُنتهج خلالها، نتوجه عندئذ إلى تقييم الواقع التعليمي لهاته العينة من خلال عنصرين يُعدّان الأهم في رزنامة العملية التعليمية هما:

- المحتوى التعليميي.
- الطريقة التعليمية.

على أننا قد خصّصنا الحديث في العنصر الأول حول الحيثيات والمعطيات التي يتضمّنها المحتوى التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة، ليتم بعدئذ تقييم المحتوى التعليميي لهذه العينة وفقا لتلك المعطيات التي ترتسم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما العنصر الثاني قد تضمّن الجانب التقييمي للحصص التعليمية ومدى تأثير ذلك على حصيلة هؤلاء المعرفية، وتقدّمهم العملي من خلال الجانب التحصيلي.

5. تقييم الواقع التعليمي لعينة الدراسة:

أولا: تقييم المحتوى التعليمي:

يعتبر منهج تعليم اللغة العربية لأي فئة، بنية متعدّدة الأبعاد، كونها ترتبط بمجالات كثيرة لا تتعلق باللغة العربية باعتبارها نظاما فحسب، وإنما بوصفها جانبا من جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية، وعليه كان التركيز في ذلك على مجموعة من الأُسس والإعتبارات التي تتفاعل خلالها تلك الجوانب الحياتية والاجتماعية للفرد المتعلّم. على أن المناهج التعليمية تختلف تِبَعًا لاختلاف العينة المراد تعليمها، ومن ثَم فإن المناهج التعليمية لمجموع الفئات العادية تختلف عن تلك التي يتم وَضعُها للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، على إعتبار أن مناهج الفئات العادية تَتَّسِم بكونها عامة مقارَنَة مع مناهج الفئات غير العادية، إذ لا يوجد في التربية الخاصة منهاج عام للطلبة، وإنما توجد أهداف عامة، وخطوط عريضة لما يمكن أن يسمّى بمحتوى المنهاج، تلك التي تُشتَق منها الأهداف التعليمية، والتي تشكل أساس المنهاج الفردي لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة على حدة، بيد أنه على الرغم من ذلك نستطيع القول بأن المنهاج في التربية الخاصة لا يختلف في الجوهر عن المنهاج العام المُعَد للطلبة غير العاديين، كونه يتضمَّن في التحليل الأخير نفس العناصر الرئيسية المشار اليها. [1]

إن عملية بناء المحتوى التعليمي، عمليّةٌ مقصودة، تتحدّد وفقًا لمعايير معيّنة، وضوابط محدّدة، تُراعى فيها طبيعة المتعلّم، وقدراته. ومن ثَم فإن أهم المقاييس في بناء المحتوى التعليمي تتجلّى في ثلاث عناصر جوهرية هي كالتالي:

- الأهداف والغايات.
- مستوى المقرر.
- الوقت.

وبناءً عليه، فإن هذه العناصر، وإن كانت غاية في الأهمية عند بناء المحتوى التعليمي، فإنها تتغير تِبعًا لتغيّر الفئة المُتعلّمة، تلك التي تفرض شروطًا وأسُسا في الاختيار.

يتضح من خلال هذه النظرة، أن إختيار المحتوى، وحَبْكِ مضمون المقرر، يُمثّل عصب تعليم اللغة وجوهره، وبما أن المحتويات والمقررات التعليمية تتباين بتبايُن الفئات المتعلّمة، فإن فئة صعوبات التعلّم يتعيّن ضبط فحوى محتواها التعليمي من منظور قدراتهم وإحتياجاتهم الخاصة، لذلك فإن هذه العملية تتم من منطلق مجموعة من العناصر تُشكِّل في نهاية المطاف إستراتيجيات بناء المنهاج التعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كما هي موضحة في النقاط التالية:

- التعرّف على السلوك المدخلي والأداء الحالي للمتعلم.

---

[1]– ينظر: عبد اللطيف بن محمد الجعفري، برنامج تربوي فردي (أهداف–محتوى–الوسائل–التقييم)، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بناء ونماء، 26–1424/2/28ه، http://www.dawalh.com/vb/showthread.php?8303، الثلاثاء: 2010/08/31م.

- قياس ذلك المستوى من خلال مجموعة من الأدوات التي من بينها الاختبارات المعتمدة في مجال التربية الخاصة، وكذلك الملاحظة المباشرة، والمراقبة التشخيصيّة.

- إعداد خطة تربوية فردية.

- تقويم الأداء النهائي.

تُعَد هذه العناصر الشَّرط الأساس في نَظْم المادة التعليمية؛ على إعتبار أن المحتوى التعليمي ينبني من خلال تَرصّد وتَتَبُّع قدرات هذه الفئة من المتعلّمين، وإكتشاف بواطن العجز والقصور الذي يعتري أفرادها في إطار الموقف التعليمي. لذلك فإن مقرّرات ذوي صعوبات التعلم تتمايز عن تلك التي تطبّق مع الفئات العادية، وذلك بناءً على مجموعةٍ من الأسس والمعايير نذكر منها:

- العجز والقصور الأكاديمي الذي يتميّز به ذوو صعوبات التعلّم.

- القدرات العقلية المحدودة لهذه الفئة.

- الضعف والاضطراب النمائي على مستوى العمليات العقلية، تلك التي تُسهِم بشكل فعّال في إرتفاع وتدنّي المستوى التحصيلي للمتعلّم.

- تبايُن النمط التعليمي، والفروق الفردية بين أفراد فئة تتميّز بكونها فئة غير متجانسة، وذلك من منطلق القدرات العقلية المتباينة.

في هذا السياق نُنوِّه إلى أن عناصر المنهج التعليمي لابد لها من أن تتضمّن كل ما يلزم الطفل من الثقافة العامة التي تُعينه على فهم مجتمعه، وما تتضمّنه حياته من أحداث وحقائق وأفكار، وبخاصة إذا أدركنا أن لكل عملية تربوية مجموعة غير قليلة من الأسس والاعتبارات لعل أهمّها في ذلك هو الأساس النفسي والأساس الاجتماعي، حيث يتمثّل الأساس النفسي في مراعاة حاجات الطفل وإستعداداته وميوله ومواهبه كنقطة بداية في دراسة مطالب المجتمع التي تُعِد الأطفال من أجل العمل فيه، والتكيّف معه، والإسهام في أنشطته المختلفة.

في ضوء تلك السمات، والضوابط فإن إختيار المحتوى التعليمي من منظور عا م، يتم في إطار ضربين من تلك العملية كالتالي:

- إختيار النمط اللغوي، أي مراعاة البيئة اللغوية، والمحيط اللفظي للمتعلّم من حيث اللغة الأم واللهجة المحلّية لديه.

- اختيار مفردات المواد اللغوية أو الأشكال اللغوية، من خلال تحديد المواد المراد تقديمها، وطبيعتِها، كذا الحجم المطلوب والمناسب لمستوى الفئة المتعلّمة. [1] ولو حصرنا الرؤية في بوتقة ذوي الإحتياجات الخاصة، فإن عملية بناء المحتوى، وإنتقاء المادة التعليمية المناسبة لهم، تتم من زاوية الصعوبات التي تكتنف نجاحهم الدراسي، إضافة إلى ما يُدلى به من ملاحظات تسطَّر في سجل الملاحظين والمراقبين لأداء هؤلاء المتعلّمين. وفي ظل هذه النظرة فإن مقرر ذوي صعوبات التعلّم

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 64

بشكلٍ عام باعتبارهم يوضعون في مصاف ذوي الاحتياجات الخاصة فإن مُقرّراتهم التربوية، ومحتوياتهم التعليمية تتمايز عن غيرها بما تَتَّسم به من عناصر ومُعطيات نوضّحها في النقاط التالية:

- تنوع الوسائط التعليمية.
- التدرّج من السهل إلى الأقل سهولة.
- اختيار مفرداته من بيئة الطفل اللغوية، ومحيطه اللفظي.

على إعتبار أن أوّل ما يجب الإعتناء والإهتمام به في تعليم اللغة يتجسّد في الحرص على إدراك المتعلّم للعناصر اللغويـــة، وفهم مدلولاتها، إضافة إلى إستيعاب وإدراك كل من المسموع والمنطوق، ومن ثَمة القدرة على الأداء والتعبير سواء من المنظور الكتابي والشفهي. على أنّ هذا الإدراك والاستيعاب لا يتأتّى إلاّ بمراعاة التواؤم والانسجام بين الخطـــة والسياســـة المتبّعـــة في بناء المحتوى التعليمي، وبين القدرات العقليـــة للمتعلّم، تلك التي تُعَد من بين أهم الجوانب التي يجب مراعاتها في هاته العملية مع تلك الفئة.

وفي ضوء هذه المعطيات فإننا هاهنا نفيء إلى تقييم المحتوى التعليمي لعينة الدراسة، وذلك خلال الثلاثي الثاني لموسم 2010م/2011م، من خلال الجدول التالي:

الوحدة التعليمية / الشهر	القراءة والكتابة	التربية اللغوية
جانفـــي	حرفي (س،ت) تكوين كلمات في أول/ وسط/ آخر الكلمة.	محادثة عن طريق الصور سرد قصة "نبيلة"
فيفري	حرفي (ف،ك) تكوين كلمات في أول/وسط/آخر الكلمة.	محادثة عن طريق الصور سرد قصة "الدجاجة وحبة القمح"
مارس	حرفي (ض،ر) تكوين كلمات في أول/وسط/آخر الكلمة.	محادثة عن طريق الصور سرد قصة "العنزة والذئب"

الملاحظ على هذه المادة إنتقالها المتدرّج من الجزء إلى الكل، وبعبارة أخرى نجدها تنتقل من المستوى التحليلي إلى التركيبي، إضافة إلى ما يلاحظ من الحرص على إلتزام هدفٍ محدد خلال التوزيع الذي إتبعه نمط المحتوى التعليمي لهاته الفئة، المُتمثّل في " تكوين كلمات في أول/وسط/آخر الكلمة " كما أن هناك نوعا من الحرص على الجانب الترسيخي للمادة العلمية من خلال المحادثة والقصة، وما في ذلك الأسلوب من تعزيزٍ لملَكة الطفل اللغوية. وكلّ ذلك يحدد العناصر التي تعتبر مقاييس بناء المحتوى التعليمي هي كالتالي: الأهداف، التدرج، الترسيخ.

إن التوزيع الذي انتظمت وفقه مادة المحتوى في هذا الجدول يسير على وتيرةٍ ونمطٍ محدد، ذلك من حيث إختيار الأصوات المطلوب تدريسها لهاته العينة؛ على أن حرفي الشهر الأول يتّسمان بكونهما من نفس الحيز الصوتي، أي أنهما "أسنانيان لثويان"، كذلك الحال مع حرفي الشهر الثالث "ض–ر"

الذين يتّسمان بقرب المخرج، على إعتبار أن الأول صوتٌ أسناني لثوي، أما الثاني فهو صوت لثوي. في حين إتصف حرفي الشهر الثاني بالتنافر والتباعُد في المخرج، حيث أن "الفاء" صوت شفوي أسناني، أما "الكاف" فهو صوت طبقي. وهذا يطرح تساؤلاً عن المعيار والأساس الذي يُستنَد إليه في إختيار مادة المحتوى التعليمي هاهنا.

كما أن ما يلاحظ على هذه المادة العلمية، البساطة التي إنتفضت من أساساً من بيئة الطفل، وما إعتادته مسامعه، مثل ما هو الحال في قصة "العنزة والذئب".

بعد هذه الاطلالة على المحتوى التعليمي والمادة المقدّمة لهاته الفئة، نحاول عندئذ تقييم الطريقة والأسلوب التي تم به توصيل تلك المادة لهؤلاء المتعلّمين كما هو متبّع في العنصر الموالي.

ثانيا: تقييم الطريقة التعليمية:

في مُستَهلِّ هذه الدراسة التي تستنِد إلى الجوانب التطبيقيّة، في توسيع الدِّراسة النظرية، نَعرض مجموعةً من النماذج التي توجز مُجرَيات حصص تعليمية، تمَّ تقديمها لهاته العيِّنة من ذوي صعوبات التعلّم. وهي نماذج تَرسُم مسلَكــاً تربويا خاصًا مع فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، يتم تقييمها من منظور السِّمات النظرية التي تمَّ التعرُّف عليها في الفصل الخاص بطرُق تدريس هاته الفئة، فنتَقَصَّى الأسلوب والنهج المتبع في تقديم المهارات اللغوية في ضوء تلك السمات النظرية. كما نرصد المستوى التحصيلي من خلال الملَكة اللغوية لتلك العينة، ومدى تعزيزها، وهذا من منطلق ما تُمليه نتائج الاختبار المُطبَّق معها. وفي إطار ذلك نستند إلى مجموعة من الاعتبارات في التقييم تتجسد في العناصر التالية:

- القُصور الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، ومدى تأثير ذلك في نمط التعليم المطبّق مع هاته الفئة.
- مدى قدرة تلك الفئة على إستيعاب المادة العلمية من خلال تلك المسارات في التدريس.
- الوسائل التعليمية ودورها في تفعيل حصيلة المتعلم المعرفيّــةّ.
- التفاوت النسبي بين أداءات تلك الفئة، ومدى مراعات الطريقة التعليمية لهذا التفاوت. على إعتبار أن فئة ذوي صعوبات التعلّم يُشكّلون فئة غير متجانسة من المتعلّمين.

وعليه، فإننا في هذا المبحث نحرِص على إلتِزام تلك المعايير في الحكم على صلاحية، ونجاعة طرائق التدريس المُتَّبعَة في تعزيز الملَكة اللغوية لتلك الفئة، فنَرصُدها في كلّ نموذج من النماذج الثلاثة التي تم انتقاؤها من بين عدد كبير من النماذج التعليمية والدروس المقدَّمة، تلك التي بناءً عليها تم تصميم فقرات الاختبار.

بيد أنــّا قبل ذلك نشير إلى الجانب الوصفي لقاعة الدرس التي تضم هذه العينة، إذ أنها تتسم بتواؤمها مع ظروف هؤلاء المتعلّمين من ذوي الإحتياجات الخاصة، وذلك من حيث حجمها الذي يستوعب ذلك العدد من التلاميذ، إضافة إلى ما تتضمّنه تلك القاعة من أدوات ووسائل عملية خاصة بهذه الفئة، من ذلك إحتواؤها على لوحات تعليمية، وبعض العيِّنات البصرية المتمثّلة هاهنا في تلك

اللوحات الهجائية، والأرقام العددية، على أن البعض الآخر منها يتمثّل في الصور التعريفية ببعض المرافق العمومية كالمستشفى، وما يتضمّنه من مُستلزمات، إضافة إلى صور توجيهية. ولا يفوتنا أن نشير إلى الإنارة المتناسبة مع الاعتبارات الجسمية للعينة، كما قد تضمّنت القاعة أحد أعرق الوسائل التعليمة، تلك المتجسّدة في "السبّورة"، التي وُجدت هاهنا على نمطين، واحدة طبشورية، والأخرى لِبَادية، وفي ذلك أرقى أسلوب في مُراعاة ظروف هؤلاء وإحتياجاتهم الحِسحَرَكيَّة، والصورة الموالية تكشف عن ذلك بشكل أوضح كما يلي:

الأمر ذاته يظهر متجسّدًا في توفير الطاولة المستديرة، تلك التي تعتبر الأنسب في هذا المجال كونها تجعل المتعلّم أقرب ما يكون من المعلّم، كما تُشعره بذلك الاحتكاك مع زملائه، إضافة إلى أنها تتواءم مع طبيعة العمل التعاوني الذي يعد من بين أهم الإستراتيجيات المعتمدة مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي سبيل توضيح ذلك قمنا بانتقاء الصورة التوضيحية التالية:

بعد التعرّف على القاعة التعليمية لعينة الدراسة، ننتقل إلى معالجة الأبعاد الوصفية للعملية التعليمية، وذلك من خلال المعايير السالف تحديدها، وكذا المضامين التي عرضنا لها في الجانب التنظيري للدراسة، على أننا سنقصر الحديث على ثلاثة نماذج تعليمية من بين مجموع تلك الحصص المقدّمة خلال موسم 2011/2010م. كما يلي:

1.النموذج الأوّل:

الخطوة	العمل الإجرائـــي (حرف السين)	الوسائل التعليمية
01	وضع صورة تعبيريَّة أمام الأطفال، والطلب هو التعبير عن مضمونها	-العينات البصرية (لوحة الحروف الأبجدية) -الكتاب المدرسي السبورة
02	بعد تأمُّل الأطفال للصُّورة التعبيرية، ومحاولاتهم الوُصول إلى الجملة المطلوبة، وهي جملة "أمسكَ الحارسُ الكُرة" تقوم المعلّمة بكتابتها بخط واضح على السبُّورة.	
03	بعد سؤالهم عن حروف كلمة "أَمسَكَ" ، وتعَرُّفهم عليها، تطلُب منهم وضع دائرة على حرف السين	
04	تكتُب المعلِّمة الحرف على السبُّورة وتقرؤه على مسامع الأطفال، ثم يكرِّرون وراءها مرَّات عديدة، وهذا مع مُختَلف الحركات سواء في ذلك الطويلة أو القصيرة.	
05	قامت المعلّمة بكتابة كلمات ينقُصُها حرف السين، وطلبت من الأطفال إتمامه، ثم طلبت منهم كلمات تحتوي ذاك الحرف النموذجي..	

نلاحظ من خلال هذا الجدول إعتماد أسلوب مُزدوج في التدريس، أو ما يُسمّى بـــ "تنويع التدريس"، ذلك أن « أفضل طريقة لتلبية إحتياجات المُتعلّمين على إختلافها هي أن يُقدَّم محتوى المنهج بصورة متنوّعة. فالتنويع هو القاطرة التي يصل من خلالها المتعلّمون إلى المعلومات والمهارات والمفاهيم المطلوب تعلّمها. » [1] ويدلُّ مصطلح " تنويع التدريس" على « إبتكار طرق متعدِّدة تُوفِّر للتلاميذ على إختلاف قُدراتهم، وميولهم، وإهتماماتهم، وإحتياجاتهم التعليمية...فرصًا متكافئة لِفهم وإستيعاب المفاهيم وإستخدامها في مواقف الحياة اليومية. كما تسمح للتلاميذ بتحمُّل مسؤولية تعلّمهم من خلال تعليم وتعلّم الأقران والتعلّم التعاوني. » [2]، وقد كان من بين أهم التوصيات التي خلُصت إليها لجنة التحكيم في مؤتمر عقد الإتفاقية المنعقد سنة 2003م تحت إشراف لجنة البرنامج التحفيزي للبحوث في مجال التربية والتكوين تنص على أنه « لابد من مُعايرة الطرائق وتنويعها لتكييف التعلّم مع مُكتَسبات التلاميذ والأهداف والسياقات. » [3]

---

[1]– كوثر كوجيك وآخرون، تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلّم لتحسين طرق التعليم والتعلم، مكتب اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، دط، 2008م، ص:14.

[2]– المرجع السابق، ص: 24.

[3]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ص: 85–86.

وعليـــه، فإنَّ ما تم القيام به من تنويعٍ في النموذج التعليمي السابق يتجسَّد المزج بين أسلوبين في التدريس وتقديم المهارات المعرفية لهذه العينة يتمثلان فيما يلي:

- أسلوب تحليل المهمّة التعليميّة.
- طريقة الجُملـــة.

أما الأول فهو « عمليةٌ تتضمَّن تجزئة المهام التعليمية إلى سلسلة من العناصر الصغيرة التي يجمعها إطار تَسلسُلي سليم، وتتضمّن عملية التعلُّم هنا تدريس الطفـــل هذه العناصر بصورة تدريجية منظَّمة، بحيث يسير من أبسط المهارات وأسهلها إلى أكثرهـــا صعوبـــة. » [1]، ويُؤكِّد التربويون على أهمية هذا الأسلوب باعتباره يمثِّل أحَدَ أهـــم الإستراتيجيات التي يتم إستخدامها مع الأطفال الذين يجدون صعوبة في تعلّم القراءة، أو الكتابة...إلخ [2].

إن هذه الإستراتيجية تعتبر طريقة علاجية مفيدة، وذلك في إعتمادها على تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية، إضافة إلى أنها تساعد التلميذ في تركيب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين مهام متكاملة وفق نظام تسلسلي واضح ومتقَـن، ومن ثم فإنه أسلوبٌ يساعد في تشخيص الجوانب التي فشِـل فيها التلميذ، كذا تحديد العناصر التعليمية التي يواجه صعوبة في إتقانها، فيتم تدريبه عليها، إضافة إلى ذلك فإن أسلوب تحليل المهمّة عبارة عن عملية تجزيئيَّة للمهام التعليميَّة، يختط مساره الإجرائي وفق مجموعة من الخطوات، والمراحل التي تُشَكِّل في نهاية المطاف الإطار الإجرائي، والإنجاز الفعلي لعناصر المهمة كما هو موضّح في العناصر التالية:

أ -تحديـــد الأهداف: فقد سُطِّر في البرنامج التعليمي لهاته العيِّنة، على أن يكون تعليمهم للحروف مرتكِزاً على إدراكهم لها وتكوين كلمات، كذا التعرُّف الجيِّد على تلك الحروف في بنية الكلمات سواء في أولها أو وسطها أو آخرها.

ب -تجزئة العناصر التعليمية: من خلال تجزئة المهمّة التعليمية إلى وحدات صغيرة، أو العناصر الفرعية المُكوِّنة لها، ونتبيَّن هذه الخطوة هاهنا في الإستعانة بالصّورة التعبيرية ووضعها أمام الأطفال، ثم التدرج في محاورتهم ومناقشتهم في مُحتواها إلى أن توصَّلوا في الأخير إلى الجملة المطلوبة وهي جملة "أمسك الحارس الكُرة" . ولم يُتوقف عند هذا الحد بل جُعلت تلك الجملة المُنطلق في تعرُّف الحرف، مُرورا بالكلمة النموذجية المستنبَطة من خلال تلك الجملة المطلوبة.

ج -تحديد نقاط القوة والضعف: وذلك بتحديد المهارات الفرعيّة التي تَمكَّن الطفل من أدائها، وتلك التي عجز عنها، حيث أن الأطفال خلال تلك الحصة تمكّنوا من إدراك الحركات المختلفة للحرف سواء في ذلك القصيرة منها أو الطويلة، بيد أنهم لم يتمكّنوا من التعرّف على الحرف مع تلك الحركات إلاّ بتوجيهٍ من قِبل المدرس، فلو كَتَبَت أمامهم حرف السين مفتوحًا فإن قراءته تكون تجزيئيّة كما يلي: "سين فتحة"، وهكذا فهم على الرغم من إدراكهم للحروف الأبجدية والحركات التي عليها فإنهم لا

---

[1]– عبد العزيز السيد الشخص، وعبد الغفار الدمياطي، قاموس التربية الخاصة، ص: 99.

[2]–ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ص: 222.

يستطيعون قراءة الحرف مُشكَلاً. إضافة إلى أنهم مع إدراكهم لتلك الحروف، لا يستطيعون قراءتها في صورة مركّبة؛ فكلمة "كَتَبَ" مثلاً يجعلون قراءتها مجزَّئة بالشكل التالي: كَ–تَ–بَ.

د التركيز العلاجي على نقاط الضعف: بدء التدريس بالمهارة الفرعيـــة التي لم يُتقِنها الطفل ضمن مجموعـــة من المهارات المتسلسِلـــة. وتُعدّ هذه الخطوة الأهم مقارنةً بما سَبَق؛ حيث تُعتبَر مرحلـــةً علاجيـــة، ونُقطـــة مهمّـــة في مواجهة الضَّعف الذي يعتري مسار التحصيل الدّراسي للطفل. إلاّ أننا أثناء تلك الحصـــة المرسومـــة معالمُها في الجدول الذي بين أيدينا، نلحَظ تغييبًا شِبه كُلّي لهذه الخطوة، على الرّغم من أنها تُشكّل بداية المشوار التعليمي بالنسبة لهاتـــه الفئـــة، بل المحطّة المُشَخِّصـــة والكاشفـــة عن مَكامِن العجز والضّعف لديهم. فهاته الفئة تمتلك خلفية معرفية مُسبَقة، تفسِّر موروثا سابقا، ومخزونا دفينا هو ما تبقّى من أيامٍ دراسية تمّ قضاؤها في أحضان المدرسة، إلاّ أنهم لا يستطيعون الإستعانة بذلك الموروث في إستيعاب ما يُقدّم لهم من مهارات مستجدّة.

وفي مُجمَل القول، تُعتبر آخر مرحلةٍ من هذا الأسلوب التعليمي أهم نقطة فيه، بل أول خطوة في طريق العلاج. وكما رأينا فهو أسلوبٌ ينطلق من الكل إلى الجزء، ويتحاور مع نقاط القوة والضعف لدى الطفل، فيُفعِّل ويُعزِّز من نقاط القوة، وفي المقابل تتكاتف الجهود في إتِّقاء الضَّعف ومواجهته. بيد أنّا هاهنا نستطيع القول بأن المسار التعليمي في مُعظم الحصص يسير على وتيرةٍ واحدة، وفي بعض الأحيان يكاد يميل إلى التنازل نحو الأسفل، فقط بسبب تغييب قاعدة هذا البناء الهرمي، أي المرحلة الأخيرة في أسلوب تحليل المهمة.

أما الأسلوب الثاني الذي أعتُمِد في هذه الحصة النموذجية هو الأسلوب الكلّي، أو ما يسمّى بالطريقة التحليلية؛ حيث يتم الإنتقال كما في الأسلوب السابق من الكل إلى الجزء، فيتم وضعُ جملةٍ محوريّة يدور حولها الدّرس، ويتم التدرّج من خلالها وصولا إلى الحرف المطلوب. وعليه يمكن ملاحظة إتباع هذا الأسلوب من خلال الجدول السابق كما يلي:

- كتابة الجملة المحورية على السبورة وهي "أمسك الحارس الكرة".
- كتابـــة الكلمـــة النموذجيـــة من خلال الجملة السابقـــة التي تحتوي الحرف المطلوب وهي "أمسك".
- إكتشاف الحرف المطلوب وتعليمِه؛ أي وضع علامة مميِّزة له عن غيره، ويتجسّد هاهنا من خلال وضع دائرة على الحرف المطلوب.
- كتابة الحرف مجردًا، وقراءته مع جميع الحركات الطويلة والقصيرة.

هكذا فإن مسار الدّرس قد إرتسم عبر النّسق المتجسّد في المخطط التالي:

إن التأمّل في هذه الخطوات يجعلنا نتيّقن أنها أسلوبٌ مُعتادٌ تنفيذه في المدارس العادية عبر المراحل التعليمية الأولى. بيد أن وجه الاختلاف في تطبيقه مع ذوي صعوبات التعلم يكمُن في الطريقة الإجرائية المتّبعة، والمعايير المستخدمة من حيث إستحضار الحواس المتعدّدة للطفل، على إعتبار أنهم يُشكّلون فئة غير متجانسة من المتعلّمين، وعلاوةً على ذلك فهم يُمثلون فئةً من الأطفال غير العاديين من ذوي الاحتياجات الخاصة. الأمر الذي يفرض على المعلّم إستراتيجيات تتناسب وظُروفهم الخاصة، من أجل الرّفع من مستواهم التحصيلي. والطريقة التحليلية أسلوبٌ ينطلق من الكل وصولا عند الجزء، وإن إختلف التربويون حول هذا الكل فإننا نلتمس إقتناع المدرس هاهنا بالمبدأ الذي يجعل ذلك الكل يتمحور في الجملة، وإعتباره المحور والمنطلق الأساس في تدريس الحروف الأبجدية.

وعلى الرغم مما تمتاز به هذه الاستراتيجيـــة من إيجابيات وما لها من مناصرين يدافعون ويؤكّدون على أهميتها في تفعيل أداء المتعلّم وتحصيلـــه، إلا أننا نلمح قصورا لدى هذه العينة، الأمر الذي يؤكّد عدم نجاعـــة وفاعلية هذا الأسلوب معهم؛ إذ أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون قراءة الكلمات مركّبة، حتى وإن إستطاعوا فإنهم سيقومون بقراءتها مجزّأةً كما في المثال السابق عند كلمـــة "كَتَبَ" التي تتم قراءتها من قِبلهم على النسق التالي: "ك(فتحة)، ت(فتحة)، ب(فتحة)". وإن كان من بُدٍ فإن هذا التجزيء يدفَع بالمدرس إلى تغيير الأسلوب وإستحداث الطريقـــة في تلقين هؤلاء المتعلمين للمهارات التعليمية. فيجعل تلك العملية التحليلية التي قام بها الأطفال محطّة إنطلاقٍ في تقديم الدرس، ويستخدم في ذلك الطريقة الصوتية بدلا من الطريقـــة الكلية؛ على إعتبار أن أسلوب تحليل المهمّة التعليميّة يتماشى مع الأسلوب التركيبي، إضافة إلى أنّ ذوي صعوبات التعلم لا يُطوِّرون المعرفة بالطريقة الكليـــة، بل هم بحاجة للتعلم بالطريقة الصوتية ذات التعليم المباشر. [1]

وبناء عليه، فإننا لأجل تفعيل وتطوير ملَكة الاستيعاب لدى هاته العينة لابد من « تدريسٍ مباشر ومنظم وصريح، ومنها إستخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والموالفة بين الحروف ومنطوقها. » [2]، ومن ثَمّ فإن أفضل طريقة في مُواكَبة احتياجات هؤلاء المتعلمين، والتوافُق مع قدراتهم العقلية تتمثّل في إستخدام الطريقة الجزئية. على إعتبار أنها تساعد في معالجة الصعوبات

---

[1]– ينظر: ناصر خطاب، مقال: تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم: مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلّية، ص: 20.

[2]– فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص: 450.

القرائية، كما أنها تراعي خصائص الأبجدية العربية، وتتم من خلال تعلّم أصوات الحروف وشكلها المقروء مع مختلف الحركات، كأن نقدّم حرف "السين" مثلا من منظور الخطوات التالية:

- س + فتحـــة ⟵ سَ
- س + ضمـــة ⟵ سُ
- س + كســـرة ⟵ سِ

وهنا نضمَن تعرُّف الحرف والحركة معًا، والأهم من ذلك قراءة الحرف مُشكَّلاً، ولا ضَيرَ أن يعتمد المدرس هاهنا الرّبط الحسّي، في تقديم المهارة التعليمية كما في المثال التالي:

- عرض حرف "الكاف" على السبورة أمام التلميذ.
- يقوم المعلم بربط المهارة (قراءة حرف"ك") بأشياء حسّية وملموسة لدى التلميذ نحو: كلمة "كرسي" تقدّم صورة الكرسي كما يلي: ⟵
- يقوم الطالب بقراءة الحرف مستعينا بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.
- تكرار الخطوة السابقـــة أكثر من مَرّة، حتى يربط التلميذ بين قراءة الحرف والأشياء الحسية.
- يقوم التلميذ بمحاولة قراءة حرف "ك" أمام المعلم دونما حاجة إلى الإستعانة بالأشياء الحسّية، ولا تكمُن الأهمية في المرور عبر هذه الخطوات، وإنما في طريقة تنفيذها من خلال إستحضار مختلف حواس التلميذ في التعليم.

من خلال البرنامج المسطر لهاته الفئـــة نجد أن جلّ تركيزهم يتمحور حول تمكّن الطفل من قراءة وكتابة الحرف في مواضع مختلفة من الكلمة، سواء كان في أولها أو وسطها أو آخرها، الأمر الذي يُعطي وسام الأفضلية للطريقة الصوتيـــة باعتبارها الأنجع في تحقيق هذا الهدف؛ حيث أنها تتوافق مع تعليم الأصوات والحروف الهجائية مفردة، إضافة إلى كونها تساعد الطفل على تذكر المفاهيم والمعلومات المقدّمـــة إليه خلال الدرس.

2.النموذج الثـــاني:

الخطوة	العمل الإجرائـــي (حرف الفاء)	الوسائل التعليمية
01	تقديم عيّنة بصرية أمام الأطفال، وكانت عبارة عن صورة عليها إسم الصورة والحرف المطلوب تعليمه من خلالها، ومن ثَمّ تم الطلب من هؤلاء الأفراد التعرّف على إسم الصورة والحرف.	-العينات البصرية (لوحة الحروف الأبجدية) -الكتاب المدرسي السبورة.
02	بعد التعرّف على مضمون الصورة السابقة، تم وضع صورة تعبيرية أخرى على مرأى التلاميذ، والمناقشة حول فحواها ومضمونها.	
03	كتابة الحرف على السبورة مع مختلف الحركات كما يلي: فَ–فُ–فِ فَا–فُو–فِي وقراءة التلاميذ لها واحدًا تلو الآخر.	
04	استحضار التلاميذ لكلمات تحتوي على حرف "الفاء"	
05	كتابة كلمات تحتوي على حرف الفاء والمطلوب من التلاميذ تحديد هذا الحرف	
06	كتابة التلاميذ للحرف على السبورة، ثم كتابة الحرف على كراساتهم بالنسخ من النموذج المرسوم أمامهم على السبورة.	

تفسِّر هذه الخطوات والمراحل الإجرائية في تقديم حرف "الفاء"، إنسجامًا وازدواجية بين طرائق متعدّدة، فالخطوة الأولى استُهلّت بالرّبط الحسّي مما إستثار دافعية هؤلاء الأطفال، وحفّزهم للنشاط والتفاعل داخل القاعة. ذلك أنّ أهم شرط وأساس من أسس التدريس الجيد يتمثل في « إستثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلّمه، وإشعارهم بإشباع الدوافع التي دفعتهم إلى التعلُّم. » [1]

أما الخطوة الموالية فهي إنطلاقةٌ تُنبِؤ عن سمات التلاحُم بين الطريقة الكلّية، وأسلوب تحليل المهام التعليمية. ليتم بعدئذ إعتماد المِحَك التقييمي في إختبار مكتسبات هؤلاء الأطفال ومُدرَكاتهم حول هذا الحرف، لتُختَم الحصة بعد ذلك بالعملية الكتابية في سبيل ترويض أنامل هؤلاء الأطفال على الكتابة، وذلك بالنسخ من النموذج المكتوب في السبورة على كراساتهم. أو ما يسمى بأسلوب الإملاء الإختباري، ثم عملية النسخ وإعادة كتابة الحرف مرات عدّة على الكراس.

[1]– حسن شحاته، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ص: 17.

لكن ما يؤخذ على هذه الخطوات، والمراحل التعليمية في درس "الفاء" إنتفاء الأسلوب العلاجي، الذي يأتي كمحطة موالية بعد تقييم أداء التلاميذ، ذلك المتجسّد في المرحلة الاخيرة من مراحل أداء المهمة التعليمية. إضافة إلى ذلك قِلّة الوسائل التعليمية التي تستشير حواس المتعلّم ودافعيته للتعلّم.

3.النموذج الثالـــث:

الخطوة	العمل الإجرائـــي (حرف التاء)	الوسائل التعليمية
01	تقديم تغذية رجعية عن الدرس السابق قبل الشروع في الحصة.	-العينات البصرية (لوحة الحروف الأبجدية) -الكتاب المدرسي -السبورة .
02	وضع صورة تعبيرية أمام التلاميذ تحوي في ثناياها كلمات تعبّر عن هذا الحرف.	
03	بعد التوصل إلى الجملة المطلوبة قامت المعلمة بكتابتها على السبورة بخط واضح، وقراءتها بصوت جهوري مسموع.	
04	الطلب من الأطفال تحديد حرف "التاء" في الجملة المكتوبة على السبورة.	
05	كتابة المدرس للحرف مع جميع الحركات المختلفة، وأثناء ذلك يتم مساعدة الأطفال على قراءة ما تكتبه.	
06	الطلب من التلاميذ الإتيان بكلمات تحتوي حرف التاء. ثم كتابة الحرف على السبورة.	
07	كتابة كلمات ناقصة على السبورة، والمطلوب من التلاميذ تكملة الناقص.	
08	كتابة الحرف مع مختلف الحركات على السبورة كما يلي: تَـتُـتِ تَا–تُو–تِي والمطلوب من التلاميذ إعادة كتابتها ونسخها على كراساتهم.	

من خلال النماذج السالفة وهذا النموذج، نلاحظ أن نمط التدريس لا يختلف عن بعضه، سواء ما تعلّق بطريقة التدريس، أو الوسيلة التعليمية المعتمدة؛ ذلك أننا نرى نوعًا من الجُمود عند وتيرةٍ واحدة في إستخدام الوسائل التعليمية كوسائط بديلة في التدريس، وهو أمرٌ ذو بُعد سلبي ظهر مع هاته الفئة التي يستوجب تعليمُها نوعًا من التغيير، والتنويع في نمطية التدريس.

وبناء عليه فإن الطريقـــة التعليمية هاهنا لا تخنلف عن النماذج السابقـــة، سوى أنها إستهلت بالتغذيـــة الراجعـــة feed back تلك التي « تُوضِّـــح نقاط القوة ونقاط الضعف في هذا النظام، والتي

في صورتها يتم التطوير والتحسيـــن في الموقف التعليمي. » [1]، وما نلاحظه على هذه الخطوة خلال مسار الدَّرس يتمثّل في الإنطلاق من مبدأ عام يشمل جميع هؤلاء الأطفال، وذلك من خلال الحكم الصادح بامتلاكهم خلفية معرفية سالفة تُؤكِّد درايتهم بالحروف الأبجدية، سوى أنهم يعانون صعوبة في تذكر الشكل المكتوب في بعض الأحيان، كما أنهم يُخطئون في التعرُّف عليه داخل بنية الكلمة.

إضافة إلى ذلك فإننا نلاحظ أيضا أن هناك شيئًا من التباين بين هذا النموذج وسابقيه يتمثل في الاستعانة بنمط التعليم الموجّه، الذي يعتبر مرحلة مُهِمَّة في تعزيز ثقة الطفل بأدائه، الأمر الذي يثير دافعيته للتعلّم، وهو ما يؤثر بشكل كبير في الإكتساب والتحصيل.

كما أننا عند تأمل خطوات هذه الحصة ومقارنتها بمراحل تحليل المهام التعليمية نجد أن هناك نوعًا من التغييب للمرحلة الأخيرة، التي لها بالغ الأثر في إستيعاب التلميذ، وتحصيله.

بالإضافة إلى ذلك فإننا نلاحظ أن عملية الكتابة لا تحظر إلاّ في نمط واحد هو "النسخ" إضافة إلى أنها لا تحضر إلاّ في الدقائق الأخيرة من كل حصة، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على أنها أقل أهمية مقارنة مع القراءة.

وخلاصة القول أن ما يُمكن الإدلاء به تعبيرا عن حيثيات تقييم تلك النماذج السالفة هو تخلّيها في كثير من جوانبها عن إستحضار الجانب الحسّي في التدريس، على إعتبار أن أنماط التعلُّم تختلف من شخصٍ لآخر على حسب قدراته وما يُحيط به من متغيِّرات، وهي حسب الحواس المستخدمة تختلف من شكل إلى آخر كما هو موضّح في الأشكال والأنماط التالية:

- نمط التعلُّم البصري: المتعلِّم هاهنا يُفضِّل طرق التعليم التي تعتمد استخدام المواد التعليمية المكتوبة، والرسوم التخطيطية والخرائط، كما تجعله يُفضِّل الجلوس داخل القاعة في المكان الذي يُمكِّنُه من رؤية المعلّم ووسائط التعلّم التي يعرضها بوضوح.

- نمط التعلّم السمعي: في هذا النمط يميل المتعلم إلى تفضيل إستخدام المواد التعليمية المسموعة، كما يفضِّل التفاعل مع الآخرين عن طريق أنشِطـــة لعِب الأدوار، فضلا عن قيامه بحل المشكلات عن طريق التحدّث عنها.

- نمط التعلم الحركي: أما في هذا النمط فإن المتعلّم خلاله يميل إلى الطريقة التي تستند إلى القيام بالأنشطة اليدوية مثل القيام بعمل نموذج يوضح المفاهيم الرئيسية، وإستخدام الكمبيوتر والوسائط المتعدّدة وألعاب المحاكاة...إلخ. [2]

ثُمَّ إن من بين أهم ما يمكن استنتاجه مما سبق يتمثّل فيما يحدث من بترٍ، واستئصالٍ للمرحلة الأخيرة من مجموع مراحل تحليل المهام التعليميّة، الأمر الذي كان له بالغ الأثر في تحصيل التلميذ. كما أننا رأينا مدى نجاعة الأسلوب الصوتي أو ما سمي بالطريقة التحليلية، في تحقيق فائدة أكبر

---

[1]– كوثر كوجيك وآخرون، تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلّم لتحسين طرق التعليم والتعلم، ص: 94.

[2]– ينظر: المرجع السابق، ص: 69–71.

وتحصيل أكثر من ذلك الذي يمكن تحقيقه مع الطريقة الكلّية وذلك في ظل القدرات العقلية، والإحتياجات التي يتسم بها هؤلاء الأفراد من ذوي صعوبات التعلم.

المبحث الثاني

تحليـــل نتائـــج
الإختبار التحصيلـــي في مادة القراءة
والكتابة لذوي صعوبات التعلّم

توطئـــة:

في هذا المبحث نتناول الأسلوب الإحصائي، والتحليل في التعرّض لنتائج الإختبار، الذي تم بناؤه وتطبيقه مع العيّنة المستهدفة للدراسة، لكننا قبل ذلك قمنا بتقنين الإختبار قبل توزيعه على عينة الدراسة، وذلك للتأكّد من صفة الصدق والثبات للإختبار، وذلك بالاعتماد على أسلوب صدق المحكّمين، حيث تم عرض الإختبار على مجموعة من المحكّمين، تلك المتكوّنـــة من ســـتة أساتذة من قسم علم النفس، وقسم اللغة العربية، كذا المركز الطبي التربوي للأطفال المتخلّفين ذهنيا المخادمة – ورقلة، الذين يتوزعزن عبر التخصصات والمجالات المُرتسمة في الجدول التالي:

الاستـــاذ	التخصّص	مكان العمل	الخبرة التدريسية
01	علم النَّفس العيادي	قاصدي مرباح–ورقلة	10سنوات
02	علم النفس العيادي	قاصدي مرباح–ورقلة	/
03	أرطفونيـــا	قاصدي مرباح–ورقلة	4 سنوات
04	علوم التربيـــة	قاصدي مرباح–ورقلة	20 سنـــة
05	علم النفس العيادي(د2)	المركز الطبي التربوي المخادمة–ورقلة	10 سنوات
06	اللغة العربية	قاصدي مرباح–ورقلة	/

وقد كانت إستجابتنا لآراء الأساتذة المُحكِّمين، متجسّدة فيما قُمـــنا به من تعديلات على فحوى نص الإختبار، فأضفنا ما ينبغي إضافته، وحذفنا ما يستلزم الحذف، في ضوء مُقترحاتهم، إلى أن وصل ذلك النص للصورة النهائيـــة [1] تلك التي تم تطبيقها مع أفراد العينة المطلوبة.

1 –التعريف بالاختبار:

قبل الممارسة التطبيقية لفقرات الاختبار، نشير إلى أنه قد مرّ بالمراحل التحضيرية، تلك التي رسمت مساره الإنجازي، وطريقه الفعلي كما يلي:

- هدف الإختبار: يستهدف هذا الإختبار قياس الطرائق التعليمية ومدى نجاعتها في توصيل المادة العلمية، بدراسة الفرق الإحصائي بينها من خلال أداء التلاميذ عبر الصيغ المختلفة للاختبار.

- خطوات إعداده وبنائه: لقد تمَّ إعداد هذا الإختبار حتى وصل إلى صورته النهائية بالتدرّج عبر المراحل التالية:

1.تحديد المهارات والمعارف التي إكتسبها هؤلاء التلاميذ خلال الثلاثي الثاني من هذا الموسم الدراسي، وقد تم قياس مستوى أدائهم في ضوء تلك الظروف الخاصة التي تحيط بهم، كذا قدراتهم العقلية المحدودة.

---

[1]– ينظر: الملحـــق رقم: (01)

2.إستطلاع آراء المحكّمين حول فقرات هذا الإختبار، إنطلاقا من مجموعة أسس ومعايير هي كالتالي:

- تلاؤم الأسئلة مع القدرات العقلية لتلك الفئة.
- وضوح ودقة الأسئلة.
- الصياغة اللغوية، ومدى سلامتها.

وذلك عن طريق استمارة تحكيم [1]، يعلِّق عليها الأساتذة و يُبدون آراءهم حول كل فقرة من فقرات الإختبار، وقد ألقت إجابات المحكِّمين الضوء على العناصر والإضافات التي ينبغي أن يشتملها هذا الإختبار.

3.في ضوء النتائـــج المُتوصَّل إليها من خلال إستمارة التحكيم، وإستشارات أهل الإختصاص، وذوي العرفان بتلك الفئة، تمَّ تعديل وإعادة تكييف نص الإختبار في صيغته النهائية التي يُتوقَّع أن تصل في نهاية المطاف إلى تحقيق الهدف المُسطّر مسبقًا، كذا إدراك أهمية الوسيلة التعليمية، ودورها في تفعيل طرائق التدريس، وتعزيز التحصيل الدّراسي للمتعلم من هذه الفئة.

- تنفيذ الإختبار: وذلك بتقسيمه عبر ثلاثة مراحل، إلتزمنا خلالها الطريقة الصوتية في تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلّم، تلك التي تَوصَّلنا من خلال المبحث السابق، والنماذج المعروضة سالفًا إلى نتيجةٍ عمليَّـــة مفادها أنّ هذه الطريقة أنجع مع هاته الفئة من المتعلّمين، وعليه كانت المراحل التنفيذية للإختبار كالتالي:

أ -المرحلة الأولى: يتم تقديم الدّرس بواسطة السبورة، وفي نهايتها تقدّم الصيغة الأولى للإختبار تعد من الوسائل التعليمية الأعرق مقارنة بالوسائل التعليمية الأخرى، باعتبار السبورة من الوسائل التي لا تزال المؤسسات التعليمية تتشبث بها، وتُركّز على إستخدامها، كونها الأنجع برأيهم، والأقل تكلفة، إضافة إلى أن أبرز الدواعي في اعتمادها ينبثق من تلك الطريقة التقليدية المنتهجة في التدريس، والتي « تقوم على تلقين القواعد النحوية والصرفية ويكون الإنطلاق فيها أساسًا من نصوص مكتوبة. وقَلّما يُلجأ إلى السبورة في هذه الطريقة لرسم بعض الأشكال واستغلالها في حوار شفوي وحتى وإن حصل ذلك فإن إمكان استخدام السبورة على الوجه الأكمل والمفيد حقًا يظل محدودًا للغاية لما يستوحيه من حذق المدرّس للتصوير الجيّد والسريع. » [2]

ب -المرحلة الثانية: يقدّم الدرس هاهنا بواسطة الألعاب التعليمية، ثم تقدّم الصيغة الثانية للإختبار، هذه المرحلة تُعبِّر بشكلٍ أو بآخر عن نمط التعليم بواسطة طريقة الإكتشاف، الأخيرة التي « يكون التعليم فيها موجَّهًـــا أولاً إلى الحواس بواسطة الإتصال مع الملموس من أجل الإرتقاء بعدها نحو العلاقات المجرَّدة. » [3] ثم إن التدريس بالإستناد إلى الألعاب التعليمية يُعد من بين أهم وأبرز الإستراتيجيات

---

[1]– ينظر: الملحق رقم (02)

[2]– محمد صالح بن عمر، الثورة التكنولوجية واللغة، ص: 37.

[3]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ص: 58.

التدريسية التي تراعي سيكولوجية المتعلّمين؛ ذلك أنها « تهتم بنشاط التلميذ وإيجابياته وبتنمية شخصيته تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تُعنَى بتجسيد المفاهيم المُجرّدة، وبإغراء المتعلّم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما يتضمّنه من مواد تعليمية جيّدة وأنشطة تربوية هادفة مما يجعله نشطا وفاعلاً أثناء تعلّمه في هذه المواقف التعليميـــة التي تقدم له بصورة شبه واقعية لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التدريس. » [1]

ومن جهة أخرى يرى حسن شحاته بأن من بين أهم أسس التعليم الجيد تلك التي تستعين باللعب في العملية التعليميـــة؛ إذ أن التربية عن طريق اللعب؛ من خلال جعل اللعب وسيلة للتربية؛ فيتعلّم الأطفال في أثناء لعبهم، وبخاصة في مرحلة الطفولة؛ حيث « لا يشعرون بذلك الضغط المُميت، ولا يُقَيّدون بكثيرٍ من القيود التي تكون عقبـــة في سبيل حرّيتهم، وإظهار مواهبهم ورغباتهم. وبطريقـــة اللعب يستطيع التلاميذ القيام بكثير من الأعمال في المدرســـة التي تُعدُّ مملكـــة صغيرة للأطفال، لا تفكر إلاّ فيـــهم، وفي تهذيبـــهم، وإدخال السّرور على قلوبهم، والنهوض بهم؛ حتى يصلوا إلى الكمال، أو ما يقرب منه. » [2]

ج –المرحلة الثالثة: فيها يُقدّم الدرس بواسطة الحاسب الآلي والكاشف، بعدئذ تنفَّذ الصيغة الثالثة للإختبار وهو ما يُسمّى بالتعليم الإلكتروني؛ حيث يُعتبَـــر طريقة تعليمية تستند إلى « إستخدام آليات الإتصال الحديثـــة من حاسب وشبكاتـــه ووسائطـــه المتعدّدة من صوت وصورة، ورسومات، (...) المهم المقصـــود هو استخدام التقنيـــة بجميع أنواعهـــا في إيصال المعلومة للمتعلِّم بأقصَر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. » [3]

إن طريقة التعليم الإلكتروني تجسيدٌ لما يُسمّى بالوسائط المتعدِّدة من حيث إستخدام تكنولوجيا التعليم، تلك التي تهدف إلى « تحسين وزيادة فعالية عملية التدريس بدون الإضطرار لزيادة تكاليف تعليم الفرد الواحد. » [4] كما أن إستخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية أمرٌ يُخَفِّف من الحالة الرُّوتينية التي يعيشها المتعلّم في الوسط التربوي. ثم إن مفهوم الوسائـــط الكمبيوترية المتعدّدة يشير إلى مبدأين هما التكامُل والتفاعل؛ على أن مبدأ التكامل يَدُلّ على المَزج بين عدة وسائل لخدمة فكرة أو مبدأ عند عرض المادة العلمية، في حين يُشير مبدأ التفاعُل إلى الفعل وردة الفعل التي ينبغي حُصولُها بين المُتعلّم وبين ما يَعرِضه عليه الكمبيوتر. [5]

---

[1]–عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط 1، 1426ه–2005م، ص: 56–57.

[2]– حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 22.

[3]–عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، ص: 19.

[4]– كوثر كوجيك، مقدّمة في علم التعليم، ص: 24.

[5]– صبحي سليمان، مقرر مُقترح في تكنولوجيا التعليم للفئات الخاصة –شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية التوعية–، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، 1427ه–2006م، ص: 75.

- التقييم: حيث تم تقييم نتائج الإختبار، وإجراء مقارنة بين النسب المئوية للعجز والقصور الذي وجد لدى التلاميذ على مرّ المراحل الثلاث. وقد إستندنا في ذلك إلى أدوات إحصائية متنوعة، فبالإضافة إلى النسب المئوية والمتوسط الحسابي، إستندنا هاهنا إلى إختبار ويلكوكسون لمعالجة تلك النتائج التي توصّل إليها التلاميذ من خلال الإختبار التحصيلي في سبيل المقارنة والمفارقة بين النسب التحصيلية عبر الصيغ الثلاث.

لقد كان الحِرص في بناء فقرات الإختبار التحصيلي مرتكزا على أمرين هما:

- أولا: الحرص على أن يكون نص الإختبار من محتوى الثلاثي الثاني، الأخير الذي إنصبَّ على أربعة حروف أبجدية هي "ف،ق،ك،س" وبناء عليها أختيرت الكلمات والجمل.

- ثانيا: الحرص على أن تكون الإنطلاقة في التحضير لنسج معالم طبيعة الأسئلة والتجارُب من صياغةٍ شبيهةٍ بتلك التي قُدّمت لهم خلال تلك الفترة التعليمية، أي أن النَسج والبناء كان على مِنوال ما قُدِّم، حتى يتسنَّى لهؤلاء التلاميذ التجاوُب، والتفاعل مع محتوى الإختبار، على إعتبار أن هذه الفئة تشكِّل مجموعة غير متجانسة من ذوي صعوبات التعلّم، يُعايشون نوعًـــا من الإضطراب المعرفي والقصور على مستوى الذاكرة.

على أن بناء الإختبار تم وِفق مجموعة من الفرضيات التي تَصُوغ في الأخير النموذج الصّارم للهدف المَنُوط تحقيقه، هي كالتالي:

1. الفرضية الأولى: الطريقة الصوتية تُعتبر الأكثر فاعلية في تحقيق الإستيعاب القرائي وتعزيز الملَكة اللغوية لدى هاته الفئة، وعينة الدراسة.

2. الفرضية الثانية: نجاعة الوسيلة التعليمية، باعتبارها رائزا مهمًا في توصيل المادة العلمية بشكل سهل مُبسَّط للمتعلم.

3. الفرضية الثالثة: أهم ركيزة في تحقيق التفاعل الصفِّي، وأفضل أساسٍ من أسس التدريس الجيد يكمُن في تنويع التدريس، وتحقيق الإنسجام بين وسائط تعليمية مختلِفـــة.

وهكذا تم التدرّج عبر الصيغ والمراحل المختلفة في تنفيذ فقرات الاختبار، إنطلاقا من الفرضيات الثلاث التي تمّ إرتسامها وتحديدها أولا، ليتم بعدها التحرّي عن النتائج العملية، والدلائل الاحصائية بعد تطبيق الاختبار كما هو موضّح في العنصر الموالي.

2 -نتائـــج الدِّراســـة:

في ضوء حُدود الدراسة السَّالِـــف عرضُهـــا، نستعرض هاهنا أهم نتائج تطبيق الإختبار التحصيلي في مادة القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم من المتخلّفين ذهنيا بالمركز الطبي التربوي، ثم إن عرض النتائج يسير وِفقا للمسار الذي أُتُّبع في عرض الأسئلة الواردة في تسلسل نص الإختبار.

ولمّا كنّا بصدد الكَشـــف عن الطريقة الأنجـــع، والأسلوب الفعّال في التعامل مع تلك العيِّنة، كما أننا إذ كنّا نهدف إلى الكشف عن درجة فاعلية الطريقة في تعزيز الملَكة اللغوية لذوي صعوبات التعلُّم، فإننا نُولي هاهنا إهتمامنا بأحوال ومظاهر العجز لتلك الفئة خلال تأدية الإختبار التحصيلي، وتجدر الإشارة إلى أنه قد ألتُزم نمط الأسلوب الصوتي في تعليم المهارات القرائية لتلك الفئة، أما التنويع فقد إقتصر على الوسائل التعليمية المُساندة.

وبناء عليه، فإن معالجة مظاهر العجز والقصور لدى هاته العينة كان من خلال التسلسل الذي سار وِفقَه نص الإختبار كما يلي:

أ -**الصيغـــة الأولـــى للإختبار:**

إن هذه الصيغة كغيرها إعتمدت الطريقة الصوتية في التدريس، بينما إقتصرت على الإستعانة والإعتماد على السبّورة باعتبارها وسيلة تعليمية مساندة، أما التركيز في هذه الصيغة فكان في إطار التقصّي عن المهارات التالية:

1 -نطق الحروف مع مختلف الحركات.

2 -تكملة الكلمات الناقصة.

3 -تمييز حروف الكلمـــة.

يوضّح الجدول التالي مناط العجز لدى العينة المدروسة، بناءً على تلك المهارات كما يلي:

الوحدة الصوتيـــة	نسبة العجز
حرف "الفاء"	/
حرف "القاف"	/
حرف "الكاف"	%20
حرف "السين"	/

إن النسبة المئوية المعروضة في الجدول الذي بين أيدينا، تفسّر ذلك العجز لدى نسبة قليلة من أفراد هاته العيّنة في إدراك الأصوات الأبجدية، وهو ما يؤكّد على الخلفية المعرفية المُسبَقَة، والمَختَزَنَة في أذهان هؤلاء، إضافة إلى تأكيده على قدرتهم في تمييز الأصوات خارج نطاق التركيب.

أما الجدول الموالي فيكشف عن نسبة التلاميذ الذين لم يتمكَّنوا من إكتشاف الحرف الناقص من الكلمة كما يلي:

الكلمـــة	نسبة المئوية
الكلمة الأولـــى	%80
الكلمة الثانيـــة	%80
الكلمة الثالثـــة	%80

تكشف هذه النسب عن العجز والقصور الذي تعايشُه تلك الفئة من المتعلِّمين، على أن إجاباتهم توحي بالإضطراب الحاصل عندهم مع الحرف في وسط الكلمة، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على صدق الفرضية التي تم التأكُّد من سلامتها في المبحث السابق، وهذا المبحث، والتي تنص على عدم تواؤم طريقة التدريس المعتمدة في طبيعتها مع إحتياجات هاته العينة من ذوي الإحتياجات الخاصة، وهي في هذه الدراسة تُعتَبَر شكلاً مصغَّرا عن ذوي صعوبات التعلم عموما، ذلك أنه على الرغم من درايتهم، وإدراكم للحروف الأبجدية فإنهم قد وجدوا عجزًا في إدراكها وتمييزها داخل التركيب، إضافة إلى أن هذه النسب تؤكد مدى نجاعة التدريب المتكرّر الذي يمكن أن يُسهِم بشكل أو آخر في تخفيف نسبة العجز لديهم

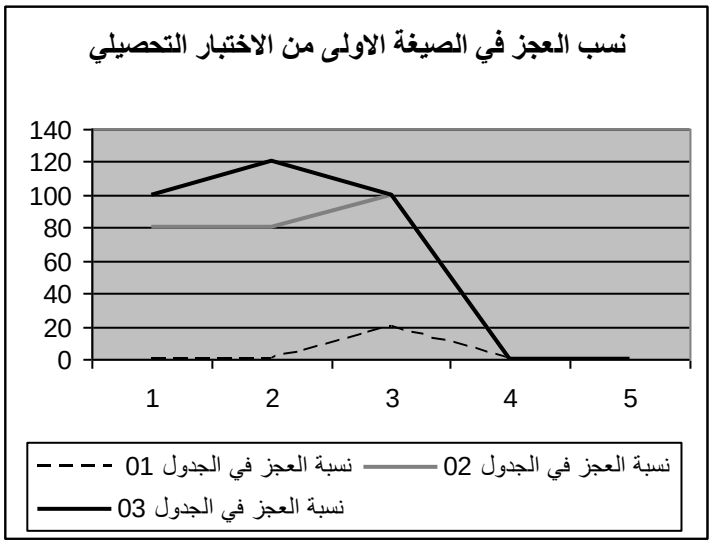
على أن الجدول التالي يكشف عن نسب العجز في تمييز الوحدات الصوتية في الكلمة كالتالي:

الوحدة الصوتيـــة	نسبة المئوية
حرف "الفاء"	% 20
حرف "التاء"	% 40

لقد حاولنا أثناء بناء نص الإختبار، وحبك فقراته، مراعاة ظروف هؤلاء المتعلّمين، وقدراتهم، لذلك كانت استعانتنا بما يوائم مستواهم. فهذين الحرفين لا يعتريها التغيير مع إختلاف الحركات، مقارنـــة بالحروف الأخرى، لذلك نجد أن نسبـــة العجز هاهنا قليلـــة، حتى وإن إرتفعت مع حرف " التاء " إلا أنها تبقى أقل مقارنـــة مع ما سبق.

وخلاصة القول أن نسبة العجز لدى هذه الفئة مع تلك الصيغة، تكشف عن العلاقة الطردية بين ذلك النوع من القصور التعليمي، الذي يرتئي سُبُلاً علاجية، وطرقا تعليمية، تخدُم مجال القصور لديهم، وبين الطريقة التقليدية في التعليم التي لا تجدي نفعًا مع المتعلّمين مالم تُدعَم بوسائل تعليمية مُواكِبة لظروف وحالات مثل هؤلاء الأطفال على إعتبار أن قدراتهم متباينة نسبيا، وحالاتهم مضطربة.

وعليه فإننا نلاحظ أن هذا الأسلوب لا يُزكِّي حصيلة هؤلاء المتعلّمين، كما لا يُعزِّز ملَكتهم اللّغوية على إعتبارأنهم لم يتلقَّوا في ذلك روائز، ومحفِّزات تدعَـــم تعليمهم، وتُذكي حصيلتهم المعرفية.



الملاحظ من خلال هذه الخطاطة، وهذا الرسم البياني، أن نسبة العجز في الجدول الأول بدأت متدنّية، ثم إرتفعت بنسبة معينة تُعدّ أقّل من الجدولين الآخرين، لتعود كما كانت بدايةً. في حين يُلاحظ على الجدول الثاني إرتفاع نسبة العجز عند معظم التلاميذ لتأخذ الخط التصاعدي الدال على السمو والإرتفاع الذي يمكن حدوثه في نسبة العجز في هذا المجال وهو أكثر المجالات التي يجد ذوو صعوبات التعلّم القصور فيها تلك المتعلّقة بالمجال التركيبي، أما الثالث فإنه يحمل في مضمونه إشارة إلى أن التدنّي والضعف الذي أصاب نسبة أقل من تلك التي وجدها التلاميذ في الجدولين الآخرين، وكلّ هذه الإشارات، وتلك القراءات دليل بيِّن على الفجوات التي لابد أن ينطلق منها البرنامج العلاجي لهاته العينة.

ب -**الصيغـــة الثانية للإختبار:**

إنبنت هي الأخرى على الأسلوب الصوتي، بيد أن منبَع الإختلاف تجسَّد في إستنادها على الألعاب التعليمية كوسيلة مساندة في التدريس، والمتمثّلة في مجموعة من الحروف ذات النمط البلاستيكي المُمَغنط، والنمط الآخر من النوع المطَّاطِي. لأجل ذلك فإن المهارات التي إرتسمت وفقها هذه الصيغة تمثلت فيما يلي:

- إكتشاف الحرف منفصلا.
- إكتشاف الحرف متصلا.
- إدراك الوحدات الصوتية، تلك المتمثّلة في « القدرة على تقطيع السلسة الصوتية إلى وحدات تركيبية يُمكِن تمييزها والتعرُّف عليها، حيث تعود الوحدات الأولية إلى المستوى الثاني من التقطيع المُزدوج إلى فونيمات. » [1]

[1]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ص: 83.

بناء عليه، فإن نتائج هذه الصياغة قد إرتسمت معالمُها، وتجسدت نسبها وفق تلك المهارات عبر النسب الموضّحة في الجداول التالية:

إن الجدول التالي يكشف عن النسبة المئوية للتلاميذ الذين لم يتمكّنوا من تمييز حرف "الكاف" في الكلمة كما يلي:

الكلمـــة	نسبة المئوية
الأولـــى	%40
الثانيـــة	/
الثالثـــة	/

الملاحظ أن العجز لدى هاته الفئة ينحصر في النموذج الأول، على إعتبار أنهم يجدون إضطرابا في تمييز الحرف في وسط الكلمة، في حين لا نلاحظ على النموذجين الآخرين نسبة دالة في تفسير العجز، والسبب في ذلك موضعهما من الكلمة، باعتبار أن الحرف إذا دخل التركيب شكّل صميم الصعوبة لدى هذه الفئة.

هو ذات الأمر الذي يفسِّره الجدول الموالي بشكل واضح، حيث يرسم النسبة المئوية للتلاميذ الذين لم يتمكَّنوا من تحديد موضع الوحدة الصوتية من الكلمة كما يلي:

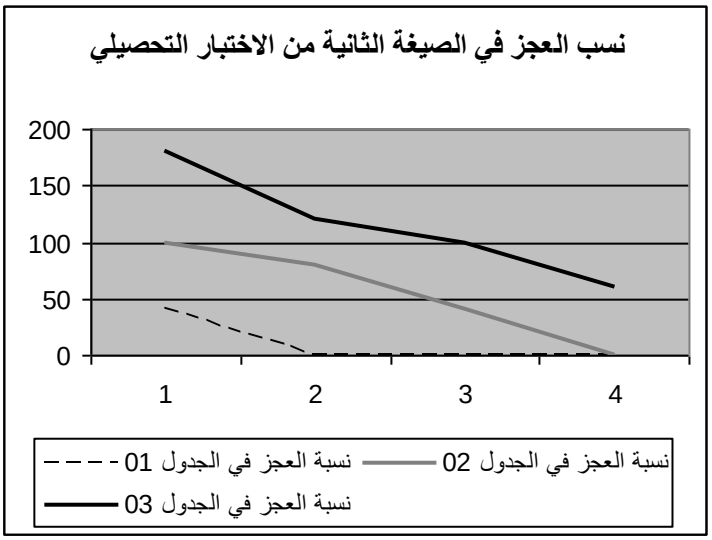
موضع الوحدة الصوتية	النسبة المئوية
أول الكلمة	%60
وسط الكلمة	%80
آخر الكلمة	%40

الملاحظ أن أكبر نسبة عجز لدى تلك العينة كانت مع الحرف الذي يتمَوضَع في وسط الكلمة. وبالتالي فإن هذا الأمر يفسّر لنا أن الطفل قد تلقى معظم التدريب على الحرف خارج التركيب. وتأتي النسبة بعد ذلك للموضِـــع الذي في أول الكلمة.

أما الجدول التالي فإنه يكشِـــف عن نسبة العجز لدى هؤلاء التلاميذ في تحليل الكلمة إلى وحدات صوتية كما يلي:

الكلمـــة	النسبة المئوية
الأولـــى	%80
الثانيـــة	%40
الثالثـــة	%60
الرابعـــة	%60

نلاحظ إرتفاع نسبة العجز هاهنا، وفي ذلك تأكيدٌ صارخٌ على ما لوحظ في النماذج السالفة، والتي تَنُصُّ على تلقِّي الطفل التدريب على المستوى الفردي للحرف، بعيدا عن الجانب التركيبي، وإن كان هذا الأخير هو المنطلق في سبيل الوصول للحرف المفرد. لكن يتم الوقوف عند حدود هذا الحرف المفرد، ولا يتم دخوله في تركيب، وتكوين كلمات. حتى وإن كانت هذه الكلمات مألوفة ومُعتادة لديهم، فإنهم وَجَدوا إضطرابا في تحليلها إلى وحدات صوتية. ثم إن الرسم البياني التالي يوضح مسارات العجز في هذه الصيغة عموما كما يلي:



الملاحظ من خلال هذا الرسم البياني أن التدنّي والضعف في الجدول الثالث بدأ مرتفعًا، ثم إنخفض في الدرجة الموالية، ليعود مرتفعًا ويتخذ بعد ذلك مسلكًا آخر من خلال الخط المنحني الدال على التنازل في جميع تلك الجداول. على أن نسبة العجز في الجدول الثاني لها تفسيرٌ مُغاير نقرأه من خلال الخط الذي رسمه أداء هؤلاء التلاميذ في الرسم الذي يشير ويُفصح عن بداية ضعيفة عند فرد واحد منهم لترتفع بعد ذلك، وتتخذ حينئذ الخط التنازلي الذي يدلّ في أبسط تعبيرٍ له على نمط التحسّن الذي وصل إليه معظم هؤلاء، فكما نلاحظ فإن إرتفاع العجز يتحقق عند عينة واحدة من مجموع الأفراد حتى يتحسّن بعدئذ الأداء الكلّي لبقية المطبّقين للإختبار.

ج –الصيغـــة الثالثة للإختبار:

تختلف هذه الصيغة عن الصيغتين السابقتين في كونها إستندت إلى تكنولوجيا التعليم، كرائز مساند في تفعيل تحصيل المتعلّمين. فقد إستخدمنا هاهنا إضافةً للأسلوب الصوتي أو ما سمّي بالطريقة التركيبية، الحاسب الآلي في تقديم الدروس، وبناء عليه، فقد تركّزت المهارات المراد الكشف عنها في النقاط التالية:

- مهارة التركيب؛ حيث أن العملية الأبجدية عن طريق التركيب تسمح « بقراءة كلمات جديدة بمجرَّد أن يُطبَّق عليها التوافُق بين الكتابة والأصوات. » [1]
- مهارة الكتابة (النسخ).
- مهارة التمييز بين الكلمات المتشابهة.
- مهارة الرّبط والتنسيق بين الكلمة والصورة المُعبِّرة.
- مهارة التهجئـــة.

ومن ثَمَّ فإن النتائج في هذه الحالة، تجسَّدت بُناء على تلك المهارات كما هو مُوضَّح في الجداول التالية:

أمّـــا الجدول التالي فيكشف عن النسبة المئوية للتلاميذ الذين يجدون قُصورًا، وعجزا في مهارة التركيب كما يلي:

الوحدات الصوتية	نسبة المئوية
المجموعة الأولى	%20
المجموعة الثانية	%60
المجموعة الثالثة	%40

من خلال هذا الجدول، نقرأ تفاوُتًا ملحوظًا بين النسب المئوية، على الرغم من كونها نماذج إعتادها هؤلاء الأطفال، فقد تمّ إختيارها من فَحوَى بيئتهم ومُحيطهم اللفظي، ومع ذلك نرى هذه النسب المتفاوتة في أدائهم، وإن دلّ ذلك على شيء فإنما يدل على القصور الذي تعانيه فئة ذوي صعوبات التعلم على مستوى الذاكرة الإستيعابية، الأخيرة التي ترتبط بالذاكرة السمعية، والذاكرة البصرية، وهو الأمر الذي يجعل أهل الإختصاص بهذه الفئة يولون إهتماما بالغًا بالتعليم المُنبنِي على أسلوب تعدّد الحواس، كونه يراعِي قُدرات هؤلاء المتعلّمين، ويساعد في تذكية الجانب الاستيعابي لديهم.

وبناء عليه، فإننا من خلال هذا كله نستنتج أن ما يجب إضافته لطرائق التدريس حتى تُحقِّق فاعليتها، يتجسّد في طبيعة المحتوى التعليمي، وكيفية بنائه، فكما أشرنا سالفًا إلى أن إختيار الكلمات يكون وِفق مجموعة أسسٍ وضوابطَ لابد من مُراعاتها حينئذ، لعلّ أهمَّها توافُق هذا المحتوى مع قدرات هاته الفئة، وظُروفِهم الخاصة، إضافة إلى ضرورة إستلهامها من لُبّ محيطه وبيئته الخاصة، حتى يسهُل عليهم تذكُّرها وإسترجاعها.

ثمّ إن أهم شيء تحاول هذه الصيغة من الإختبار التحصيلي البحث فيه، والكشف عنه، يتجلَّى في مدى تمكُّن تلك الفئة من تركيب تلك الوحدات الصوتية، وتعرّف الكلمات المُكوِّنة لها. وبعد المحاولات التي قام بها هؤلاء الأطفال في الوصول للكلمة المطلوبة نجدهم يتعثرون عند محاولة كتابتها، مع

---

[1]– المرجع السابق، ص: 58.

درايتهم بمنطوق الكلمة، بحكم ما يُمليه مستواهم التعليمي الذي يقف عند حدود الحرف مفردا خارج نطاق الكلمة.

في حين يجسِّد الجدول التالي نسبة التلاميذ الذين لم يتمكّنوا من نسخ الجمل المطلوب منهم إعادة كتابتها كما يلي:

الجملـــة	نسبة المئوية
الأولى	%40
الثانية	%60
الثالثة	%40

تتشكل بنية هذا التمرين من حيث مهارة التهجئة باعتبارها مرحلة متقدّمة، تليها في المرتبة الموالية مهارة النسخ؛ أي إعادة كتابة ونقل الكلمات والجمل، فإن هذه النسب تفضح قُدرات تلك الفئة من المتعلّمين، التي تشهد نوعا من التحسُّن الذي يُؤمل تحقُّقه حال إتباع نماذج مُوافقة لهذه الصياغة. وإن كنَّـــا نَشهَـــد لديهم ضَعفا كتابيا وقصورا في مهارات الكتابة الأساسية، إلاّ أن هذه النسب تُؤكِّد مدى نجاعة التدريب، الذي نطمح أن يحقق نتائج ملموسة فيما بعد، إذا لقِي دعمًا، وتشجيعًا من قِبل المربِّين القائمين على خدمة مثل هاته الفئة من ذوي الإحتياجات الخاصة.

على أن الجدول التالي يوضح نسب النلاميذ الذين عجَزوا عن تمييز الكلمات المتشابهة كما يلي:

الكلمـــة	نسبة المئوية
الأولى	%20
الثانية	%20
الثالثة	%20

الملاحظ أن هذه النسب تُنبِؤ عن تدَنِّي في نسبة العجز لدى تلك الفئة، وهو ما يعبّر عن الأسلوب الذي يُعدُّ الرائز في تفعيل مُكتسباتهم، فبالإضافةً إلى الأسلوب الصوتي في التدريس، والإستناد إلى الحاسب الآلي كوسيلة مساندة هاهنا، قمنا بالإستناد أكثر لظروف تلك العينة الأمر الذي ساعد في بناء نص الإختبار، كما أنه ساعد بشكل كبير في خفض نسبة العجز والقصور لديها، ثم إن هذه النسب المنخفضة في أداء هؤلاء الأفراد في تمييز الكلمات المتشابهة يفسّر المستوى الذي تم التوصّل إليه في تهجئة وقراءة الكلمات.

وبناء عليه، فإن الملَكة اللغوية، وحصيلة هؤلاء الأطفال المعرفية تتعزَّز من خلال إستفادتهم بشكل فعَّال من الذاكرة البصرية، وذلك من حيث ملاحظة أوجه الشبه بين الكلمات، كما أن هذا

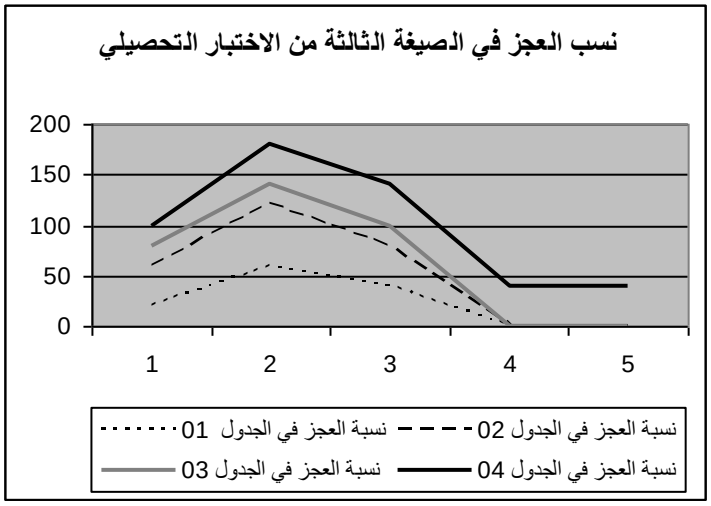
التمرين يُحاول الكشف بشكل مباشر عن قدرة تلك الفئة في تمييز الحروف، كذا مدى تمكُّنهم من تَهجئِها، وهو ما عبَّرت عنه تلك النسب المئوية.

الجدول التالي تجسيدٌ واضح لنسبة هؤلاء الذين لم يتمكّنوا من ربط الكلمات بالصورة المعبِّرة عنها كما يلي:

الكلمـــة	النسبة المئوية
الأولـــى	%20
الثانيـــة	%40
الثالثـــة	%40
الرابعـــة	%40
الخامســـة	%40

تعتمد صيغة هذا السؤال بشكلٍ كبير على مهارة التهجئة كمرحلة متقدّمة، ثم كتابتها. وبالتالي فإن تدنِّي نسبة العجز تدلُّ بشكل واضح عن تحسُّن أداء هاته العيِّنة في تهجئة تلك الكلمات، وربطها بالصورة المعبِّرة عنها. إضافة إلى أن ما يمكِن إستفادته من هاته الصياغة في هذا التمرين يتمثَّل في إختبار قُدرة تلك الفئة على التهجئة، الأمر الذي دلَّت عليه النسب المئوية في الجدول الذي بين أيدينا.

وللأجل التبصُّر بحقيقة الفرق بين النسب المئوية للعجز الذي لوحظ على أداء التلاميذ للإختبار التحصيلي، من خلال الجداول السالفة في هذه الصيغة فإننا نقدّم الرسم البياني التالي:



الملاحظ من خلال هذه النسب المئوية، أن نسبة العجز لدى التلاميذ في الجدولين الثاني، والثالث تبدأ مرتفعة ثم تتدنّى منخفضة، الأمر الذي يحمل في ثناياه سِمات التحسُّن الذي يُحقّقه هؤلاء المتعلّمون مع كل صيغـــة من صيغ الإختبار التحصيلي في هذه الدراسة. على أن العجز في الجدول الأول يلاحظ عليه أنه يسير في خط يدل على الإرتفاع، وإن كان ذلك لدى نسبـــة قليلة جدا من التلاميذ، في حين يُلاحظ على أن العجز في الجدول الرابع يسير في خط أفقي مع معظم التلاميذ، وهو دليلٌ قوي

على الضعف العام لديهم في المهارات القرائيـــة، إذ أن الجدول الرابع كما رأينا يتعلّق بمهارة الرّبط بين الكلمات والصور المعبّرة عنها، وهذا يتطلّب قدرة التلميذ على فك الرموز، وإدراك الكلمات ومدلولاتها، وهو صميم الإضطراب والصعوبة التي يعانيها ذوو صعوبات التعلم، وإن كان في هذا الأداء إشارةٌ إلى نوعٍ من التحسّن الذي يحمل تباشير إيجابية في حال تلقّي التعزيز والدعم المناسب والموائم لظروفهم وقدراتهم العقلية الخاصة.

3 -المعالجة الإحصائية من خلال اختبار wilcoxon :

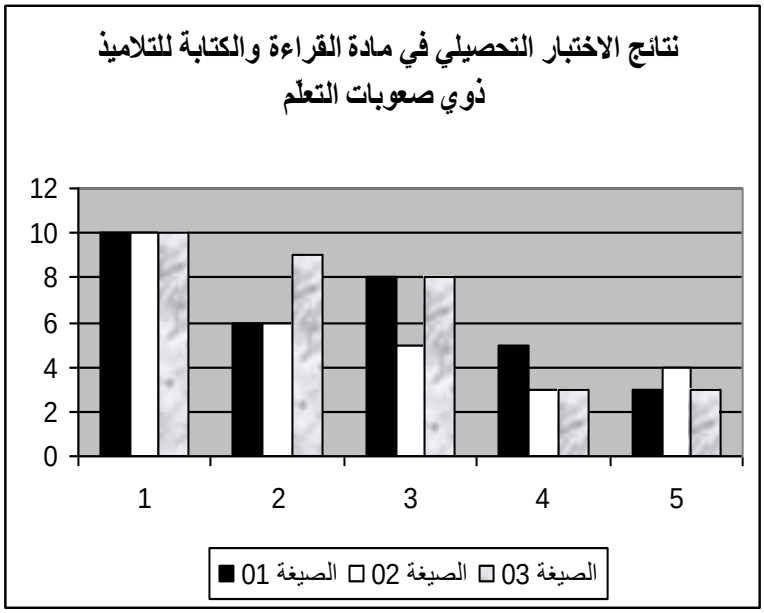
إننا إذ نحاول الكشف عن الطريقة الفاعلة، والمُعزِّزة لملَكة الطفل اللُّغوية، التي تُثري حصيلته المعرفية، فإننا نلاحظ من خلال تلك النِّسب المئوية بعضًا من هذه الجوانب، لكننا إرتأينا تجسيد هذا الأمر بوضوح بعيدا عن النسب المئوية، وذلك بأسلوب إحصائي مُغاير يتمثَّل في البحث عن قيمة (z) من خلال إختبار ويلكوكسون wilcoxon Singned Ranks Test للعينات الصغيرة، والمتوسِّط الحسابي، مع الإستعانة بالبرنامج الإحصائي "الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss 17.0 ". وبناء عليه فقد ظهرت النتائج مُوضَّحة في الجدول التالي كما يلي:

	الصيغة(1)	الصيغة(2)	الصيغة(3)	قيمـــة الفرق (z)	مستوى الدّلالة
الحالـــة (1)	10	10	10	3.30	دالّـــة عند 1%
الحالـــة (2)	06	06	09		
الحالـــة (3)	08	05	08		
الحالـــة (4)	05	03	05		
الحالـــة (5)	03	04	03		
المتوسِّط الحسابي [1]	6.40	5.60	7.00		

إننا لأجل فحص مدى فعالية الصيغ الثلاثة في الرّفـــع من المستوى التحصيلي للتلميذ، عَمَدنا إلى تطبيق إختبار ويلكوكسون wilcoxon، وعليه فإن هذا الجدول يُلخِّص نتائج الفروق بين تلك الصيغ الثلاثة للإختبار، فنلاحظ أن قيمة (z) المحسوبة قد بلغت (z= 3.30)، وعند مقارنتها بقيمة(z) الجدولية عند مستوى دلالة 1% نجد أنها تدل على وُجود فُروق بين الصيغ الثلاثة؛ أي أنها تؤكد على الفرق الجوهري بين طرائق وأساليب تعليمية في صيغ متباينة، كما أن نتائج التحليل تسمَح لنا بتحديد وزن كل من العوامل المدروسة في شرح فروقات تقدّم التلاميذ، الأمر الذي يُمكِّننا إلى حدٍ ما من

[1]- المتوسط الحسابي: مجموع القيم (مج س) / عدد الحالات (ن)

تحديد الطريقة الأكثر فاعلية، وذلك إنطلاقا من متوسط معدل النجاح الذي حضيت به الصيغة الثالثة، تلك المُتمثِّلة في طريقة التعليم المستند إلى التعليم الإلكتروني وأسلوب الوسائط المتعدِّدة، حيث ساهم في تعزيز ملَكـــة الطفل اللغوية، وتحصيله المعرفي، لكننا إلى جانب ذلك فإنه حَـــرِيٌ بنا الإشارة إلى أن هذا الأسلوب لم يُحَقِّق تلك النتيجة إلاّ بعد تجاوزِه للمراحل السابقة، تلك التي ساهمت بطريقة أو بأخرى في حبك هذا التميُّز، وذلك المستوى التحصيلي لتلك الفئة. وعليه فإننا من خلال كل هذا نقبل بالفرضية القائلة بنجاعة الأسلوب التعليمي المُستَند إلى ما يُسمَّى بتنويع التدريس، و الرسم البياني التالي يفسِّر تلك النتيجة العملية بشكل أوضح من حيث إرتقاء الأسلوب الثالث مع جُل التلاميذ كما يلي:



إن هاته السمات الإحصائية وتلك النسب المئوية، تشير حتمًا إلى المَسَار الذي ينبغي أن تختطّه الطريقة التعليمية، في سبيل توصيل المادة العلمية للمتعلّمين من ذوي صعوبات التعلّم؛ وفقًا لذلك تخضع لمعايير وأسس تتجسَّد فيما يلي:

- تحقيق الإنسجام بين قدرات ذوي صعوبات التعلم، والأسلوب التعليمي المُناسب، ذلك من حيث الوسائل التعليمية والتهيئة المُوائمة.
- تنويع التدريس، وعدم الجمود في إطار نسق واحد عند توصيل المادة العلمية.
- الموازنة بين الأسلوب متعدِّد الحواس، والطريقة التركيبية، حتى تتحقَّق فعالية التدريس، وتُعزَّز الملَكة اللغوية لدى هاته الفئة.

إننا أثناء تنفيذ الإختبار حاولنا الخروج من البيئة التي إعتادها التلاميذ، حتى يتسنّى لنا قياس التأثير المُتَوَقَّع في ترقيَّة تحصيلهم الأكاديمي، لأجل ذلك قمنا بتفريد قاعة مُخَصَّصة لتنفيذ الإختبار، إضافة إلى أنه قد ألتُزم الأسلوب الصوتي في تقديم المهارات القرائية، بيد أنّا إعتمدنا التنويع في نمط الوسيلة التعليمية.

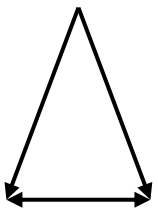
كما هو جدير بنا هاهنا التنويه إلى أهمية الوسيلة التعليمية في تفعيل حواس التلميذ، وإثارة إنتباهه وتزكية تحصيله. لكن هذا لا يعني بأنها غدت كلّ شيء، بدليل التباين الحاصل بين مجموع الصيغ الثلاث للاختبار المطبّقة في هذه الدراسة، ذلك أن « الوسائل التعليمية ومقدار المادة التي تُقدَّم للطلاب–كما يَعرف المعلِّم الجيِّد– أمورٌ أقل أهمية إذا قارنَّاهـــا بالنَّجـــاح في إيقاظ حبِّ الإستطلاع الطبيعي لديهم وحثّ اهتمامهم على الإكتِشـــاف بأنفسهم. ومن الأمور المؤكَّدة أنَّ ما يتعلّمه الطلاب بطريقة سلبية سينسَونَه بسُرعة. أما ما يكتشِفونه بأنفسهم حيث تُوقَظ غريزة حبّ الإستطلاع والقدرات الطبيعية لديهم فإنه لن يبقى في ذاكرتهم فقط بل سيكون أساسًا ينطلقون منه للإكتشاف والبحث، وربما لإسهامات فكرية عظيمـــة أخرى. » [1]

إن الوسيلة التعليمية تتطلَّب تفاعُلاً بين عناصر تعليمية أخرى كالقاعة، وتكييف الجو التعليمي مع ما يتناسب وظروف هؤلاء المتعلّمين من ذوي الإحتياجات الخاصة...إلخ من تلك الظروف المناسبة في تعزيز التحصيل الأكاديمي في ظل الصعوبات التعلُّميَّة.

كما أن مصطلح "تنويع التدريس" يفتح باب التساؤل حول أفضل طريقة إلا أننا نقول بعدم وجود طريقة أفضل من أخرى فلو كانت « أفضل طريقة لتدريس مفهوم جديد هو اعتبار الصف بأكمله مجموعة واحـــدة، بينما تظهر هذه الطريقة أقل ملائَمَـــةً إذا تعلَّـــق الأمر بالتمارين التطبيقيـــة أو التعبيـــر البُرهاني حول موضوعٍ جدلي. » [2] ومهما كان من أمر فإن أهمية التنويع في التدريس تتجلى في ما يشعُر به، ويُحسُّه المتعلّم من تحفُّز وابتعادٍ عن جو الملل الذي يمكنُ أن يشعروا به في حال السير على وتيرة تعليمية واحدة.

ومن ثَم فإن طريقة التدريس بالمفهوم العام كَمٌّ معرِفي، يُقدَّم وفق كيفية أدائيـــة معيَّنة. لذلك فإن أساس الإستيعاب للكَـــم المعرفي يتأسَّس على الكيفية والأسلوب التعليمي الذي يُقدَّم بواسطته، والشكل التالي يكشف عن هذا المفهوم الإجرائي كما يلي:

الطريقة التعليمية



الكَم المعرِفـــي الكيفيـــة الأدائية

ومن ثَم فإن الكم والكيف وجهان لعملة واحدة، يدل انسجامها وارتباطها على تحقُّق الاستيعاب والفهم الإدراكي للمادة العلمية، في حين يؤدي غياب أحدهما إلى الخلل التعليمي البادي في تدنّي وانخفاض التحصيل الأكاديمي للمتعلم.

---

[1]– تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص: 187.

[2]– مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ص: 119.

خاتمة

خاتـــمة

بعد هذا العرض، والجولة في رحاب تعليميّة اللغة العربية وتعلّمها، خاصة مع ما تعلّق بفئة غير عادية من المتعلمين يتسمون بالقصور الأكاديمي، وفي ضوء ما استوقفنا من استنتاجات إستخلصناها مما سبق، سواءٌ من مَكَامِن المُعطيات النظرية، أو مَكنُونَات الفلسفة التطبيقية. التي تُجسّد في الأخير مُجرَيات الحَدَث التعليمي والمَوقِف التربَوي لذوي صعوبات التعلُّم، فإننا هاهنا نعرض حصيلة ما خلُصت إليه الدّراسة في النقاط التالية:

1. من خلال المعالجة الإحصائية، وتطبيق إختبار ويلكسون wilcoxon تبيّن لدينا أن الأسلوب الأكثر نفعًا ونجاعة في توصيل المادة العلمية لذوي الصعوبات التعلّمية، يكمُن في ما يسمى بـــ "تنويع التدريس"، حيث يكون الإنسجام التربوي بين طرائق التعليم، وإحتياجات المتعلّمين، كذا التوافق والإنسجام بين طرائق تعليمية متعددة، وأساليب مختلفة إستناداً إلى وسائل تعليمية متنوعة، تراعي إحتياجات المتعلّمين وظروفهم الخاصة.

2.عند تقييم الواقع التعليمي لعينة الدراسة، والأسلوب المُتّبَع في تدريسهم، لاحظنا عدم فاعلية الأسلوب التحليلي أو ما يسمى بالطريقة الكلية، مقارنة مع ما يمكن تحقيقه مع الأسلوب التركيبي المتمثّل في الطريقة الصوتية؛ أي أن الإنطلاقة من الجزء إلى الكل تفيد بشكل أكبر من الانطلاق بعكس ذلك.

3.من خلال التعرُّض لمفهوم مصطلح "صعوبة التعلم" نستنتج أن هذا المصطلح يُمكِن تقسيمه إلى نوعين هما: الصعوبات الخاصة؛ تلك المتعلّقة بالأطفال العاديين، الذين لا يعانون أيّ نوع من الإعاقات، سوى أنهم يجدون صعوبة في التعامل مع المهارات اللغوية، من حيث العجز والإضطراب في تلك العمليات العقلية، التي يُستنَد إليها في إستخدام وفهم اللغة، وهي: الإنتباه، والتذكر، والفهم...إلخ. في حين تشير الصعوبات العامة إلى المفهوم الشامل، الذي يستوعب جميع أنواع الإعاقات، والمُعضِلات التي من شأنها أن تعرقل مسار الطفل التعليمي، وتشكّل لديه صعوبة تعلّمية، تمنعُه من التواصل والتماشي الصحيح في تلقّي المادة العلمية، والمهارات اللغوية.

4.يتوقّف تعليم المهارات القرائية لذوي الصعوبات التعلّمية على نمطيّة إحتياجاتهم، الأمر الذي جعل آراء الدارسين تتباين حول الطريقة الأنسب، والأسلوب الأكثر فاعلية في ذلك، بيد أن معالم الإتفاق هاهنا تجسّدت في فلسفتين تعليميّتين هما:

- الفلسفة الكلية: يكون منطلقها من الكل إلى الجزء.
- الفلسفة الصوتية: هي عكس الفلسفة السابقة؛ إذ تبدأ مسار التعليم من الجزء نحو الكل.

ولكل فلسفة روادها. بيد أننا إستوحينا من خلال الدراسة تلك الأهمية التي تتلبّس بها الفلسفة الصوتية من حيث فاعليتها، ونجاعتها في تذليل صعوبات هذه الفئة التعليمية.

أما عن أهم الأساليب التعليمية في تدريس الكتابة لهاته العينة، فهي لا تختلف عن تلك الفلسفة إلا من حيث المصطلح وطريقة الإستعمال، ذلك أنها تتمثل في مايلي:

- طريقة الحروف المتصلة: وهي تقابل الطريقة الكلية، حيث يتم تعليم كتابة الحرف من خلال إتصاله مع غيره، أي أن التعليم هاهنا ينطلق من خلال التركيب.

- طريقة الحروف المنفصلة: هي التي تَعتَبر أن تعليم الكتابة لذوي صعوبات التعلم، لابد أن يبدأ من حيث يكون الحرف مجردًا، أي خارج نطاق التركيب، أين ينتفي حدوث بلبلة وإضطراب في حال إتصاله مع غيره من الحروف والأصوات، باعتبار أن ذوي صعوبات التعلم يشيع بينهم بشكل بارز إضطراب الإنتباه، فهو من بين أخص خصائصهم وأبرز سماتهم، الأمر الذي يُضعف تركيزهم، ويُقلّل إستيعابهم، وبالتالي يُدنِّي تحصيلهم الأكاديمي.

5.من خلال ما سبق نتبيّن الأثر الذي برز بشكلٍ جلي في مدى زيادة التحصيل، كذا التعزيز الاجابي للملكة اللغوية من خلال نتائج الاختبار التحصيلي، عبر الرسوم البيانية التي تفسّر نجاعة الطريقة الصوتية بالتوازي مع الوسائل التعليمية، وهو ما نستطيع قوله من أن الموقف التعليمي يذود عن قصور التلاميذ الأكاديمي إذا ما اكتملت صورة الحدث التربوي، في ظل العملية التعليمية التي تتمثل صورةً ناضجة في ظل اكتمال معطيات ومفاهيم متعددة.

6.التأثير الواضح الذي تتركه العادات النّطقية على ملكة الطفل اللغوية، جعلنا نؤكّد من خلال النتيجة المتوصّل إليها في هذا المجال أن معظم الأخطاء الاملائية التي يقع فيها التلاميذ خلال المراحل التعليمية الأولى في حياتهم تمُتّ بصلةٍ كبيرة جدًا إلى ذلك التأثير الذي ترسِّخه فيهم لهجاتهم المحلّية، وهو الأمر الذي يُسهم بشكلٍ أو بآخر في تدنّي التحصيل الأكاديمي لدى الفئات التعليمية بيد أنّ نسب التدنّي تختلف من فردٍ لآخر.

وبعد تلكم النتائج التي تطمح إلى واقع عملي، ينهضُ باحتياجات فئة من المتعلّمين يعيشون ظروفا خاصة، ليسوا معاقين ولا متخلّفيـــن سوى أنهم يجدون قصورا في أداء المهام الأكاديمية، الناجم عن خلل في أساس العمليات العقلية، المتمثلة في الانتباه، والتذكر، والفهم...إلخ. وبعيدا عن الأسباب يبقى أن الحال واحد هو عرقلةٌ تعليمية، وتدَني في التحصيل الأكاديمي يعتري مسار تلك الفئة من المتعلّمين. وفي النهاية أتمنّى أن أكون قد وُفِّقت في التوصّل إلى توضيح الرؤية في هذا المجال التعليمي لفئةٍ من ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن وُفّقت فمن الله وحدَه، وإن كان من تقصيرٍ فمن نفسي ومن الشيطان، وحسبنا في نهاية المطاف أن نقول ﴿ الْحَمْدُ لِلّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَـــذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلا أَنْ هَدَانَا اللّهُ ﴾

قائمة المصادر والمراجع

قائمــة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

أ - المصادر والمراجع العربية:

- أبو طقة (محمد فرج):

1 -**في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد**، دار الوفاء للطباة والنشر، الاسكندرية، ط1، 2008م.

- أبو معال (عبد الفتاح):

2 -**تنمية الإستعداد عند الأطفال في (الأسرة والروضة والمدرسة)** ، دار الشروق، عمغان-الأردن، ط1، 2006م.

- أحمد (عبد الله أحمد):

3 -**الطفل ومشكلات القراءة**، بالإشتراك مع: فهيم مصطفى أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 1421ه-2000م.

- أحمد (مختار عمر):

4 -**دراســة الصــوت اللغــوي**، عالــم الكتــب، القاهــرة، دط، 1418ه-1997م.

- الإشبيلي (ابن عصفور):

5 -**الممتع الكبير في التصريف**، تح: فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 1996م.

- الأنباري (أبو البركات عبد الرحمان بن محمد بن أبي السعيد):

6 -**أسرار العربية**، تح: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، دط، دت.

- الأنطاكي (محمد):

7 -**المحيط في أصوات العربيــة ونحوهــا وصرفهــا**، دار الشرق العربي، بيروت، دط، دت.

- أنيــس (ابراهيم):

8 -**الأصوات اللغويــة**، مكتبــة الأنجلو المصرية، القاهــرة، دط، 1999م.

- بشر (كمال):

9 -**علم الأصوات**، دار غريب، القاهرة، دط، 2000م.

10 **دراســات فــي علــم اللغــة**، دار المعارف، مصــر، ط9، 1986م.

- بناني (محمد الصغير):

البلاغة والعمران عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1996.

- بن عمر (محمد صالح):

11 **الثورة التكنولوجيــة واللغــة**، دار الشؤون الثقافيــة العامــة، بغداد، ط1، 1986م.

- بن عيسى (حنفي):
12 **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط3، دت.
- تازروت (حفيظة):
13 **إكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003م.
- تمام حسّان:
14 **إجتهادات لغوية**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007م.
- الجرجاني (علي بن محمد الشريف):
15 **التعريفات**، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1985م.
- جمعة (سيد يوسف):
16 **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1990م.
- ابن جني (أبو الفتح عثمان):
17 **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دط، دت.
18 **سر صناعة الاعراب**، تح: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1413ه-1993م.
19 **المحتسب في تبيين وُجوه شواذ القراءات والإيضاح عَنها** ، تح: عبد الحليم النجار وآخرون، المجلس الأعلى الإسلامية، لجنة احياء كتب السنة، القاهرة، 1415ه-1994م.
- الجوهري (إسماعيل بن حمادة):
20 **الصحاح**، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1399ه- 1979م.
- حافظ (نبيل عبد الفتاح):
21 **صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، مصر-القاهرة، ط1، 2000م.
- حجازي (محمود فهمي):
22 **مدخل إلى علم اللغة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.
- حساني (أحمد):
23 **مباحث في اللسانيات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1999م.
- أبو حيان (الأندلسي):
24 **إرتشاف الضرب من لسان العرب**، تح: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت.
- خان (محمد) و نويوات (مختار):
25 **العامية الجزائرية وصلتها بالعربية الفصحى: مشروع دراسة لسانية للدارجة في منطقة الزيبان-بسكرة**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة-الجزائر، ط1، 2005م.

- الخطيب (جمال) وآخرون:
26 **مقدمـــة في تعليـــم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط2، 1429ه–2009م.
- الخطيب (جمال):
27 **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية –مدخل إلى مدرسة الجميع–**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2004م.
- الخطيب (جمال)، و الحديدي (منى):
28 **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة** ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط 1، 1430ه–2009م.
- ابن خلدون (عبد الرحمن):
29 **المقدّمة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، دط، 1427ه،1429ه–2007م.
- خليفة (وليد السيد أحمد) ومراد (علي عيسى):
30 **المهارات اللغوية والتخلُّف العقلي (في ضوء علم النفس المعرفي)** ، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2006م.
- الديلمي (علي طه) وسعاد (الوائلي):
31 **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2005م.
- الراجحي (عبده):
32 –**علم اللغـــة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، دط، 1995م.
- زكريا اسماعيل:
33 **طرق تدريـــس اللغـــة العربيـــة**، دار المعرفـــة الجامعيـــة، دط، 2005م.
- زكريا (ميشال):
34 **قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية إجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية** ، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط1، 1993م.
35 **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)** ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط2، 1406ه–1986م.
- الزيات (فتحي مصطفى):
36 **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، مصر–القاهرة، ط1، 1419ه–1998م.
- زيدان (جرجي):
37 **اللغـــة العربيـــة كائـــن حـــي**، دار الجيـــل، بيروت – لبنان، ط2، 1988م.

- السامرائي (ابراهيم):
38 **العربيـــة: تاريخ وتطوّر**، مكتبـــة المعارف، بيروت–لبنان، ط1، 1413ه–1993م.
- السباعي (خديجة أحمد):
39 **صعوبات التعلم: أسسها، نظرياتها، وتطبيقاتها**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2003م–2004م.
- سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قبر):
40 **الكتاب**، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبـــة الخانجي، القاهـــرة، دط، دت.
- السرطاوي (عبد العزيز) وآخرون:
41 **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، دار وائل للنشر، عمان –الأردن، ط1، 2009م.
السعران (محمود):
42 **علـــم اللغـــة: مقدمـــة للقارئ العربي**، دار النهضـــة العربية، بيروت، دط، دت.
- سعيد حسني عزة:
43 **صعوبات التعلـــم: المفهـــوم، والتشخيص، والعلاج**، دار الثقافـــة، عمان–الاردن، ط2، 2006م.
- سمك (محمد صالح):
44 **فن التدريس للتربيـــة اللغويـــة وانطباعاتها المسلكيـــة وأنماطها العملية** ، دط، 1418ه–1998م.
- السيد (محمود أحمد):
45 **الموجـــز فـــي طـــرق تدريس اللغـــة العربيـــة**، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م.
- ابن سينا (أبو علي الحسين بن عبد الله):
46 **أسباب حدوث الحروف**، تح: محمد حسّان الطيّان، ويحي ميرعلم، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمسق، دط، دت.
47 **الاشـــارات والتنبيهـــات**، تح: سليمـــان دنيـــا، دار المعارف، القاهـــرة، دط، دت.
- السيوطي (جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر):
48 **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تح: أحمد شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1418ه–1998م.
- شاهين (عبد الصبور):
49 **القراءات القرآنية في ضوء علم اللغـــة الحديث**، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت.
- شحاتة (حسن):
50 **قـــراءات الأطفـــال**، الدار المصريـــة اللبنانيـــة، القاهـــرة، ط3، 1416ه–1996م.
51 **إستراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1428ه–2008م.

52 **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، ط6، 1425ه–2004م.

- الشرقاوي (السيد):

53 **الملَكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي**، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1422ه–2002م.

- شقير (زينب محمود):

54 **التعليم العلاجي لغير العاديين**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، المجلد الثاني، ط1، 2005م.

- الضامن (حاتم صالح):

55 **علم اللغة**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، بيت الحكمة، دط، دت.

- ضيف (شوقي):

56 **تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات**، دار المعارف، القاهرة، دط، دت.

- طعيمة (أحمد رشدي):

57 **المهارات اللغوية: مستوياتها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1427ه–2006م.

- ظاظا (حسن):

58 **اللسان والانسان: مدخل إلى معرفة اللغة**، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط 2، 1410ه–1990م.

- عبد اللطيف (بن حسين فرج):

59 **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط 1، 1426ه–2005م.

- عبد الله (علي مصطفى):

60 **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الاردن، ط3، 1430ه–2010م.

- عبد المنعم (سيد عبد العال):

61 **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب، القاهرة، دط، دت.

- عبد الناصر (أنيس عبد الوهاب):

62 **الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، دط، 2003م.

- عجاج (خيري):

63 **صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)**، زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 1998م.

- العسكري (أبو هلال):

64 **الفروق اللغوية**، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، دط، دت.

- عصر (حسني عبد الباري):
65 **القراءة وتعلُّمهـــا (بحث في الطبيعـــة)**، المكتب العربي الحديث، الاسكندريـــة، دط، 1999م.
66 **فنون اللغـــة العربيـــة (تعليمها وتقويم تعلّمها)**، مركز الاسكندريـــة للكتاب، دط، 2000م.
67 **الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية** ، مركز الاسكندرية للكتاب، الازاريطة، دط، 2005م.
- العطية (إبراهيم خليل):
68 **في البحث الصوتـــي عنـــد العرب**، دار الجاحـــظ للنشـــر، بغـــداد، دط، 1983م.
- عطية (علي محسن):
69 **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الاردن، ط 1، 2006م.
- علوي (عبد الله طاهر):
70 **تدريس اللغـــة العربيـــة وفـــقًا لأحدث الطرائق التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الاردن، ط1، 1430ه–2010م.
- علي سعد جاب الله، وآخرون:
71 **تعليم اللغة العربية لذوي الإحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق** ، إتراك للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2008م.
- ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن زكريا):
72 **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها** ، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1418ه–1997م.
73 **مقاييس اللغـــة**، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيـــل، بيروت، ط1، 1411ه–1991م.
- الفتلاوي (سهيلة محسن كاظم):
74 **الكفايات التدريسية (المفهوم–التدريب–الأداء)**، دار الشروق، عمان–الاردن، ط1، 2003م.
- الفخراني (أبو السعود محمد):
75 **البحث اللغوي عند إخوان الصفا**، مطبعـــة الأمانـــة، مصر، ط1، 1411ه–1991م.
- فخري (محمد صالح):
76 **اللغـــة العربيـــة أداءً ونطقًا واملاءً وكتابة**، دار الوفاء للطباعة والنشر، دط، دت.
- فريحة (أنيس):
77 **نظريات في اللغـــة**، دار الكتـــاب اللبنانـــي، بيـــروت، ط2، 1981م.
- فهيم (مصطفى):
78 **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة –التشخيص والعلاج–**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1416ه.

79 **القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 2، 1418ه-1998م.

- فياض (سليمان):

80 **إستخدامات الحروف العربية: معجميا، صوتيا، صرفيا، نحويا، كتابيا**، دار المريخ للنشر، الملكة العربية السعودية، الرياض، دط، 1418ه-1998م.

- الفيروزبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب):

81 **القاموس المحيط**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1399ه-1979م.

- قطامي (نايفة):

82 **تطور اللغة والتفكير لدى الأطفال**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، مصر-القاهرة، دط، 2008م.

- كامل (محمد علي):

83 **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة** ، مركز الإسكندرية للكتاب، الإزاريطة، دط، 2005م.

- الكفوي (أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني):

84 **الكليات**، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط2، 1419ه-1998م.

- كمال (عبد المجيد زيتون):

85 **التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1423ه-2003م.

- كوجيك (كوثر حسين) وآخرون:

86 **تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلّم لتحسين طرق التعليم والتعلم**، مكتب اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، دط، 2008م.

- كوجيك (كوثر حسين):

87 **مقدّمة في علم التعليم**، عالم الكتب، القاهرة، دط، دت.

- ماجدة السيد عبيد:

88 **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 1981م.

- مجمع اللغة العربية (القاهرة):

89 -**معجم علم النفس والتربية**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية، دط، 1994م.

90 **المعجم الوجيز**، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، دط، 1415ه-1994م.

91 **المعجم الفلسفي**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية، دط، 1403ه-1994م.

- محمد رجب فضل الله:
92 **صعوبات الكتابة الاملائية**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1415ه-1995م.
93 **الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** ، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1423ه-2003م.
94 **عمليات الكتابة الوظيفية: تعليمها وتقويم تعلمها**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1423ه -2003م.
- محمد صبيحي عبد السلام:
95 **صعوبات التعلم والتأخّر الدراسي عند الأطفال**، دار المواهب للنشر والتوزيع والترجمة، الجزائر، ط1، 1430ه-2009م.
- محمد صالح جمال، وآخرون:
96 **كيف نعلّم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية**، دار الشعب، بيروت، ط4، دت.
- محمود عوض الله سالم، وآخرون:
97 **صعوبات التعلّم: التشخيص والعلاج**، دار الفكر، عمان-الاردن، ط3، 1419ه-2008م.
- محمد (عيد):
98 **الملَكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1979م.
- مدكور (علي أحمد):
99 **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف، مصر- القاهرة، ط1، 1419ه-1998م.
- مرتاض (عبد الملك):
100 **العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 1981م.
- المعتوق (أحمد محمد):
101 **الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م.
- معروف (محمود نايف):
102 **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، دار النفائس، ط1، 1405ه - 1985م.
- ابن منظور (جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي):
103 **لسان العرب**، مرا: يوسف البقاعي، وابراهيم شمس الدين، ونضال علي، الدار التونسية للنشر والتوزيع، الجمهورية التونسية، ط1، 1426ه-2005م.
- الناشف (هدى محمود):
104 **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1420ه-1999م.
- الهداب (إبراهيم عبد العزيز) وعبد العزيز (الموسى):
105 **إستراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم** ، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، دط، 1466ه-2005م.

- هلال (عبد الغفار حامد):
106 -**اللهجات العربية: نشأةً وتطوُّراً**، مكتبة وهيبة، القاهرة، ط2، 1414ه-1993م.
- وافي (علي عبد الواحد):
107 - **نشأة اللغة عند الانسان والطفل**، نهضة مصر، القاهرة، دط، 2003م.
- الوقفي (راضي):
108 - **أساسيات التربية الخاصة**، جهينة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن، دط، 1424ه-2004م.
صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 1430ه-2009م.
- الياسري (حسين نوري):
109 - **صعوبات التعلم الخاصة**، الدار العربية للعلوم، بيروت-لبنان، ط 1، 1426ه-2006م.

ب -المراجع المترجمة:

- أندريه مارتينيه:
110 -**وظيفة الألسن وديناميتها**، تر: نادر سراج، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 1981م.
- جان جاك لوسركل:
111 -**عنف اللغة**، تر: محمد بدوي، الدار العربية للعلوم، بيروت-لبنان، ط1، 2005م.
- دوغلاس براون:
112 -**أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي، دار النهظة العربية، بيروت، دط، 1993م.
- ديديه بورو:
113 -**إضطرابات اللغة**، تر:أنطوان إ.الهاشم، منشورات عويدات، بيروت-لبنان، دط، 2000م.
- روجيه بيزون:
114 -**الأطفال وعدم التكيّف**، تر: فؤاد شاهين، منشورات عويدات، بيروت-لبنان، ط2، 1999م.
- فريدينان دي سوسير:
115 -**علم اللغة العام**، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، الأعظمية، بغداد، دط، 1985م.
- كريستين ماكنتير:
116 -**أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ، تر: خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، مصر - القاهرة، ط1، 2004م.

- كريستين مايلز:
117 -**التربية المختصة: دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليًا**، تر: عفيف الرزاز، ورشة الموارد العلمية، نيقوسيا–قبرص، ط1، 1994م.
- مارك برو:
118 **طرائق التعليم في علم التربية**، تر: فرج بركة، مرا:بسام بركة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 2009م.
- ماريو باي:
119 – **أسس علم اللغة**، تر: أحمد مختارعمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1419ه–1998م.
- نعوم تشومسكي:
120 -**اللغة ومشكلات المعرفة: محاضرات ماناجو**، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990م.
ج– المجلات والدوريات:
- ابراهيم جميعان:
125 -**استراتيجيات تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم**، مجلة رسالة المعلّم، ع 3/2، المجلد: 37، 1996م.
- **الجريدة الرسمية: إتفاقات دولية، قوانين، ومراسيم، قرارات وآراء، مناشير، اعلانات وبلاغات** ، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المطبعة الرسمية، الجزائر، ع34، 1423ه–2002م.
- بسطامي (زينة حموي):
126 -**الصعوبات التعلمية وتكامل الأدوار**، مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية، نيقوسيا–قبرص، ع12، شتاء 2008م.
- عبد الفتاح محجوب محمد ابراهيم:
127 -**القاف المسمّاة فصيحة والأخرى المسماة عامية في عربية اليوم الفصحى**، مجلة جامعة ام القرى للبحوث العلمية المحكمة، ع12، 1416ه–1996م.
- قاسم محمد إبراهيم:
128 **صعوبات التعلم: المستويات والمظاهر**، مجلة رسالة المعلم، العدد: 2–3، المجلد: 37، 1996م.
د– المقالات الالكترونية:
- الجوهرة الحمد الحليلة:
129 -**الحاجات التعلمية لأطفال صعوبات التعلم و إستراتيجيات معالجتها**،
:2010/3/12http://s3obat.com/vb/showthread.php?t=2492

- الحديدي (منى)، و الخطيب (جمال):
130 **تعليم المهارات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، الشبكة العربية الالكترونية للتربية الخاصة،**
:2010/6/12http;//oanse.net/ar/content/vier/252/47/lang,arabic
- خطاب (ناصر):
131 **تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم: مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلّية،**
:2010/6/12http://www.gulfkids.com/ar/book12-2194.htm
- العبدان (عبد الرحمان):
132 **اكتساب اللغة عند ابن خلدون،** مجلة آفاق، ع:62،
2010/3/17:http://www.almarefh.org/news;php?action=show&id=3451
- صوفيا ياسين جاموس:
133 **صعوبات تعلم القراءة،**
:2010/8/16http://www.nesasy.org/content/view/4248/9
- القريوتي (ابراهيم أمين):
134 **غُرف المصادر في المدارس العادية،**
2010/3/17:http//www.alalami.ae/131.htm
- هيثم طه:
135 **إكتساب القراءة والكتابة: البعد التطوري والتفكيري،**
:2010/3/13http://www.gulfkids.com/ar/book12-1835.htm
ه الكتب الإلكترونية:
- البحيري (جاد):
136 **الديسلسكيا: كيف يمكن للمدرس المساعدة ؟ استراتيجيات لتدريس المعسرين قرائيا** ، ورشة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية،
2010/4/16:http://www.gulfkids.com/ar/book12-1132.htm
- الجعفري (عبد اللطيف بن محمد):
137 برنامج تربوي فردي (أهداف–محتوى–الوسائل–التقييم)، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بناء ونماء، 26–1424/2/28ه،
:2010/08/31http://www.dawalh.com/vb/showthread.php?8303م

- الشخص (عبد العزيز)، و الدماطي (عبد الغفار):
138 **قاموس التربية الخاصة**،ط1، 1992م،
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=77&topic_id=14
2010/05/15 :53

و -الرسائل الجامعية والمقررات التربوية:

- صبحي سليمان:
139 -**مقرر مُقترح في تكنولوجيا التعليـــم للفئات الخاصة -شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعوِية**-، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، 1427ه-2006م.

- مديرية التعليم الأساسي:
140 **منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، أفريل 2003م.

- الهواري (جمال حسانين):
141 **الإتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة**، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر، قسم علم النفس التعليمي،1427ه-2006م.

ز- المراجع الأجنبية:

122-Kenneth Goodman:
- **what's whole in whole language**, Roundhouse publishing Ltd, Canada, 20th Edition .
- Margaret.J.Snowling:
123-**Dyslescia**, Blackwell Publishing, hong kong, 2nd,2002.
- Roger Pierangelo-George Giuliani:
124-**Teaching students with learning disabilities (a step by step, guide for educators)**,Corwin Press,California, 1938.

الملاحق

الملحق رقم: 11

الاختبار التحصيلي في مادة القراءة والكتابة

لذوي صعوبات التعلـم

- الصيـغة الأولـى للإختبـار:

1. قراءة الحروف الهجائية التالية:6/6ن

سَ	سُ	سِ
كَ	كُ	كِ
تَ	تُ	تِ
فَ	فُ	فِ

2. .أكمل الفراغات التالية:3/3ن

أمـــ...ك ، ...يارة ، حار...

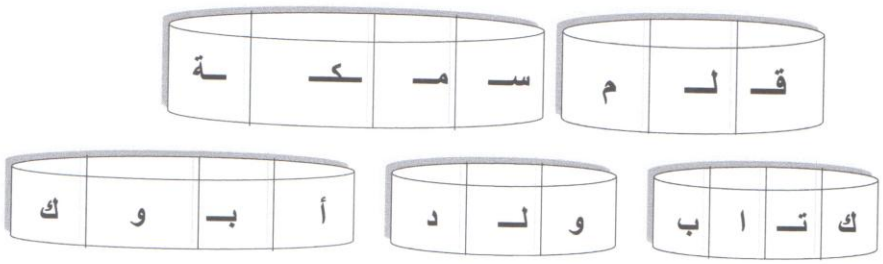
3.ضع دائرة على حرف "ت" في الكلمات التالية:5/5ن

مجتهد تلميذ توت زهرة بيت

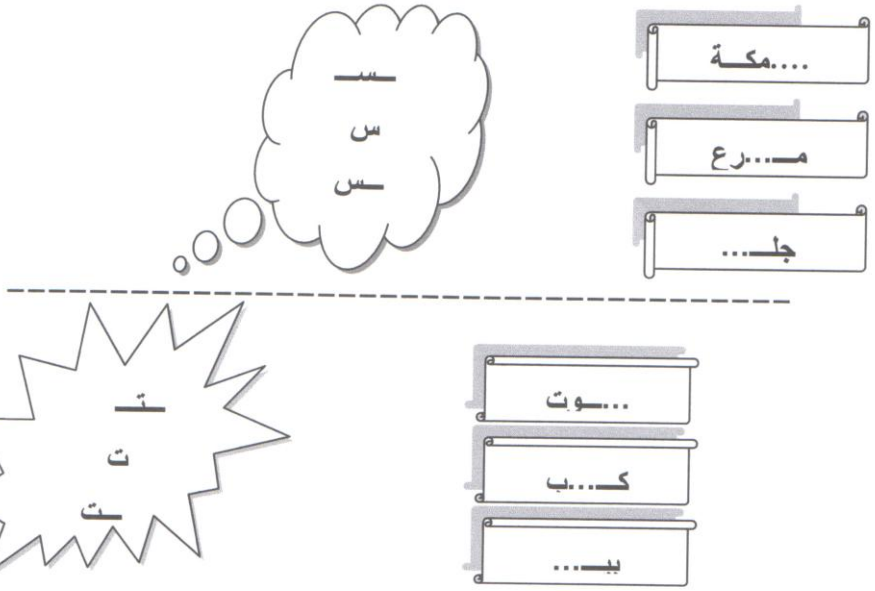
4.لون الكلمات التي تحوي حرف "ف" في المربعات التالية:3/3ن

- **الصيغة الثانية للإختبار:**

1. ألاحظ حرف "ك" في البطاقات و ألونه: :3/3ن



2. أربط بين الكلمة و الحرف الناقص:6/6ن



3. قم بتحليل الكلمات الموالية إلى حروف:4/4ن

أكـــل	أ	ك	ل	...	...
كتـــاب	...	...	...	...	...
فـــوق	...	...	...	...	...
بيـــت	...	...	...	...	...
فتـــح	...	...	...	...	...

- الصيغة الثالثة للاختبار:

1. ركب الحروف التالية لتشكل كلمة: 2/2ن

- كـ ، ر ، ة ←——— .....
- أ ، م ، سـ ، ك ←——— .....
- ت ، فـ ، ا ، ح ←——— .....

2. أعد كتابة الجمل التالية: 2/2ن

- أمسك الحارس الكرة ←——— .....
- رضا تلميذ مجتهد ←——— .....
- فتح الولد الباب ←——— .....

3. ألون البطاقات المتشابهة بنفس اللون:2/2ن

رَأسٌ	رَأسٌ	كَـأسٌ	فَـأسٌ
فِيـلٌ	قُفـلٌ	رُفوفٌ	فِيـلٌ
كُـرَةٌ	كـُوبٌ	كِتَـابٌ	كُـرةٌ

4. إربط الكلمة بالصورة المناسبة:6/6ن

علـــم

طفلـــة

زهـــرة

فراشـــة

مـــــوز

بقـــــرة

المُلحق رقم: (٢)

وزارة التعليـــم العالي والبحث العلمـــي
جامعـــة قاصدي مرباح–ورقلـــة–
كليـــة الآداب واللغات
قسم اللغـــة العربيـــة وآدابها

إستمارة تحكيم الإختبار التحصيلي لمادتي القراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلّـم

السلام عليكم:

لغرض إنجاز مذكرة ماجستير تخصص "تعليميّة اللغة العربية وتعلّمها" المعنونة كما يلي:

"الطرق التعليميّة في تعزيز الملَكة اللغوية عند ذوي صعوبات التعلّم بالمركز الطبّي التربوي المخادمة–ورقلة (نموذجًا)."

إعداد الطالبة: منـــاع آمنـــة.

إشراف: أ.د أبو بكر حسيني.

أضع بين أيديكم هذه الإستمارة الخاصة بتحكيم الإختبار التحصيلي الخاص بمادتي القراءة والكتابة لأطفال فوج "التمدرس" بالمركز باعتبارهم قابلين للتعلّم (معظمهم زاول الدراسة بالمدرسة العادية قبل الإلتحاق بالمركز) وهذا للإفادة بآرائكم وإقتراحاتكم في النقاط التالية:

-تلاؤم الأسئلة مع القدرات العقلية لتلك الفئة.

-وضوح ودقة الأسئلة.

-الصياغة اللغوية.

الإسم واللقب:.....

التخصص:.....

مكان العمل:.....

الخبرة في التدريس:.....

بطاقة تقنيّة عن الإختبار التحصيلي

التعريف بالإختبار: هو إختبار تحصيلي وُضع لقياس أنجع الطرائق بالتوازي مع الوسائل التعليميّة في توصيل وتعزيز الملَكة اللغوية عند ذوي الصعوبات التعلّمية في مادتي القراءة والكتابة، وبالتالي فإن هذا الإختبار مُكوّن من ثلاثة صيغ تنفّذ خلال ثلاثة مراحل هي كالتالي:

أ –المرحلة الأولى: تعتمد الطريقة التقليديّة التي تستند لأبسط الوسائل في التدريس "السبورة والطبشور" وصياغة الإختبار في هذه المرحلة تختلف عن المرحلتين التاليتين كما أنها تختم بدرجةٍ يحصل عليها الطفل تقيس تحصيله في ذلك الإختبار.

ب –المرحلة الثانية: تنتقل هذه المرحلة من إعتماد "السبورة والطبشور" إلى إعتماد "الألعاب الكلامية" ويكون الإختبار بصياغة أخرى تختلف عن الصياغة الأولى إلا أنها من نفس المحتوى التعليمي كما أنها كسابقتها تختم بدرجة تحصيلية للطفل.

ج –المرحلة الثالثة: هذه المرحلة تكون فيها النقلة النوعية من إعتماد تلك الوسائل إلى إستخدام "الحاسب الآلي والكاشف" في توصيل المادة العلمية للطفل. وتختم بإختبار ثم الدرجة التي إكتسبها الطفل.

في نهاية المطاف تتم المقارنة بين الدرجات المحصّل عليها في كل مرحلة حتى نتوصّل في الأخير إلى مدى فاعلية الوسائل التعليميّة وتنويع التدريس في تنمية الملَة اللغوية وتوصيل المادة العلمية، وعليه يكون هذا الإختبار تحصيلي أكثر منه تشخيصي؛ إذ ليس الغرض هو تشخيص الحالة بقدر ما هو تحصيلها على مَرّ الصيغ الثلاث للاختبار ومراحل التنفيذ.

وتم تحديد محتوى الاختبار إنطلاقاً من مضمون محتوى برنامج الثلاثي الثاني لهذا الفصل الدراسي لموسم 2011/2010م المسطّر بالمركز لهذه الفئة.

صياغـــة الإختبـــــار:

- **الصياغة الأولى للاختبار (خاص بالمرحلة الأولى):**

1 – قراءة الحروف الهجائية التالية:6/6ن

سَ	سُ	س
كَ	كُ	ك
تَ	تُ	ت
فَ	فُ	ف

الملاحظات:.....

.....

2 -أكمل الفراغات التالية:3/3ن

أمـــ...ك ، ...يارة ، حار...

الملاحظات:.....

.....

3 -ضع دائرة على حرف "ت" في الكلمات التالية:5/5ن

مجتهد تلميذ توت زهرة بيت

الملاحظات:.....

.....

- **<u>الصياغة الثانية للاختبار (خاص بالمرحلة الثانية)</u>:**

1 -لون الكلمات التي تحوي حرف "ف" في المربعات التالية:3/3ن

فرس	باب	أنف	تفاح	رجل

الملاحظات:.....

.....

2 -ضع علامة (×) على الكلمة التي تحتوي على حرف " ك " :3/3ن

ولد كـــتاب سمـــكـــة قلم أبوك

الملاحظات:.....

.....

2 -أكمل الجدول التالي:6/6ن

موضع الحرف / الحرف	أول الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة
س	...مكة	مـــ...رع	جلـــ...
ت	...وت	كـــ...ب	بيـــ...
ف	...أر	فلـــ...ل	...وق
ك	...تاب	أ ... ل	أمـــســـ...

3 -قم بتحليل الكلمات الموالية إلى حروف:4/4ن

أكـــل	أ	ك	ل	...	...
كتـــاب	...	...	...	...	...
فـــوق	...	...	...	...	...
بيـــت	...	...	...	...	...
فتـــح	...	...	...	...	...

الملاحظات:.....

.....

- **الصياغة الثالثة للاختبار (خاص بالمرحلة الثالثة):**

1 -أعد ترتيب الحروف التالية:3/3ن

- كـــ ، ر ، ة ←———— .....
- أ ، م ، ســـ ، ك ←———— .....
- ت ، فـــ ، ا ، ح ←———— .....

الملاحظات:.....

.....

2 -أعد كتابة الجمل التالية:3/3ن

- أمسك الحارس الكرة ←———— .....
- رضا تلميذ مجتهد ←———— .....
- فتح الولد الباب ←———— .....

الملاحظات:.....

.....

.....

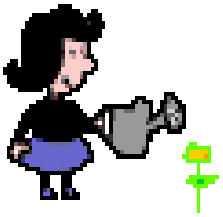
3 -إربط الكلمة بالصورة المناسبة:6/6ن

علـــــم

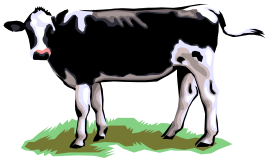
طفلـــة

زهـــرة

فراشة



مـــــوز



بقـــــرة

الملاحظات:.....

.....

.....

فهرس المحتويات

الموضـــوع	الصفحة

مقدمـــة..... أ-ث

التمهيد: الملَكة اللّغويّة ومدى تأثّرها بالعادات النّطقيّة للطفل في مراحله التعليميّة الأولى..... 10-49

أولا: الملَكة اللّغوية والإكتساب اللّغوي عند الطّفل: المفهوم والمراحل..... 11-35

1 -تعريف الملَكة اللّغوية:..... 11-15

أ -لغـــة:..... 11

ب -اصطلاحا:..... 12

2 -الملكة اللغوية بين القدامى والمحدثين:..... 14-18

أ -ابن خلدون:..... 14

ب -دي سوسير:..... 16

ج -تشومسكي:..... 17

3 -مفهوم الاكتساب اللغوي:..... 19-25

أ -تعريف اللغة المكتسبة:..... 19-23

1 -لغة:..... 19

2 -اصطلاحا:..... 20

ب -تعريف الاكتساب اللغوي:..... 24

4 -الاكتساب اللغوي في ضوء النظريات اللسانية:..... 25

5 -مراحل الاكتساب اللغوي:..... 30-35

أ -المرحلة البدائية:..... 30

ب -مرحلة التقليد اللغوي:..... 32

ج -مرحلة الإستقرار اللغوي:..... 33

ثانيا: العادات النّطقيّة وأثرها على الملَكة اللّغوية للطفل في مراحله التعليميّة الأولى..... 35-49
1 -مفهوم العادة النطقية:..... 35
2 -التأثير الصوتي للعادات النطقية على الملَكة اللغوية:..... 39-46
أ -الصفة الصوتية:..... 40
ب -الإبدال:..... 42
ج -الإدغام:..... 44
3 -ملامح التأثُّر اللغوي للطفل بالعادات النّطقية:..... 46-49
أ -الصوامت:..... 46-49
1 -صفات الحروف:..... 46
2 -مخارج الحروف:..... 47
3 -إبدال الحروف:..... 47
ب -الصوائت:..... 48
الفصل الأول: صعوبات التعلّم: المُحدّدات والأساليب التعليميّة في تفعيل التحصيل الأكاديمي للمتعلّم..... 50-110
المبحث الأول: صعوبات التعلّم: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم..... 51-65
1 -تعريف صوبات التعلّم:..... 52
2 -مفاهيم ذات صلة بمصطلح صعوبات التعلّم:..... 54-56
أ -التأخُّر الدّراسي:..... 54
ب -بُطء التعلّم:..... 55
ج -التخلُّف العقلي:..... 55
3 -أنواع صعوبات التعلّم:..... 57-65
أولا: الصعوبات النّمائيّة:..... 57-62
أ-الإنتبـــاه:..... 57
ب-الإدراك:..... 58
ج-التذكّر:..... 59
د-التفكير:..... 60
ه- اضطرابات اللّغة الشفويّة:..... 61

ثانيًا: الصعوبات الأكاديميّة:..... 63-65
أ الصعوبات القرائيّة:..... 63
ب الصعوبات الكتابيّة:..... 64
المبحث الثاني: الأساليب التعليميّة لذوي الصعوبات التعلّميّة..... 66-110
توطئـــة:..... 67
-أولاً: صعوبات القراءة:..... 70-97
4 -تعريف القراءة:..... 70
5 -أنماط القراءة:..... 72-75
أ القراءة الصامتة:..... 73
ب القراءة الجهريّة:..... 74
6 -طرائق تدريس القراءة:..... 76-78
أولا: الطريقة التركيبيّة:..... 77
ثانيًا: الطريقة التحليليّة:..... 77
ثالثًا: الطريقة التوفيقيّة:..... 78
7 -صعوبات تعلّم القراءة:..... 78-96
أ -تعريف صعوبات القراءة:..... 78
ب -ملامح وسمات ذوي صعوبات القراءة:..... 80
5 -تعليميّة القراءة لذوي صعوبات التعلّم:..... 84-96
أ -الطريقة الكُلّيـــة:..... 85
ب الطريقة الجزئيّة:..... 87
ج -أسلوب التعليم المتعدّد الحواس:..... 92
د -أسلوب فيرنالد (fernald):..... 93
ه -أسلوب جيلنجهام (Gilngham):..... 95
ثانيًا: صعوبات الكتابـــة:..... 97-110
5 -تعريف الكتابة:..... 97
6 -خصائص الكتابة العربية:..... 98

1 -أنماط الكتابـــة:..... 99
2 -طرائق تدريس الكتابـــة:..... 100
3 -صعوبات تعلّم الكتابة:..... 101-110
أ -تعريف صعوبات الكتابـــة:..... 101
ب -ملامح وسمات صعوبات الكتابة:..... 102
4 -تعليميّة الكتابة لذوي صعوبات التعلّم:..... 106
الفصل الثاني: الطرائق التعليميّـــة في تعزيز الملَكـــــة اللّغويّـــــة لذوي الصعوبات التعلُّميـــــة بالمركز الطبِّـــي التربَوي للأطفـــال المتخلّفيـــن ذهنيًا المخادمـــة – ورقلـــــة (نموذجـــاً)..... 111-148
المبحث الأول: تقييـــم واقـــع تدريس ذوي صعوبـــات التعلّـــم مـــن المتخلِّفيـــن ذهنيًا بالمركـــز الطبِّي التربَـــوي المخادمـــة-ورقلـــة (نموذجًا)..... 112-130
توطئة:..... 113
1 -منهج الدراسة:..... 113
2 -مكان وزمان الدراسة:..... 114
3 -الأساليب الإحصائيّة:..... 114
4 -عيّنة الدّراســـة:..... 114
5 -تقييم الواقع التعليمي لفئة الدراسة:..... 117-130
أولاً: تقييم المحتوى التعليمي:..... 117
ثانيًا: تقييم الطريقة التعليميّة:..... 120
المبحث الثانـــي: تحليل نتائج الإختبار التحصيلي في مادتي القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلّم..... 132-148
توطئـــة:..... 132
2 -التعريف بالاختبار:..... 132-136
-هدف الإختبار:..... 132
-خطوات إعداده وبنائـــه:..... 132
-تنفيذ الإختبار:..... 133
- التقييم:..... 135

1 -نتائـــج الدراسة:..... 148-136
أ -الصيغة الأولى للإختبار:..... 136
ب -الصيغة الثانية للإختبار:..... 139
ج -الصيغة الثالثة للإختبار:..... 141
3 -المعالجة الإحصائيّة من خلال اختبارwilcoxon :..... 145
الخاتمـــة:..... 149
الملاحق:..... 163-152
1 -الملحق رقم (1):..... 153
2 -الملحق رقم (2):..... 158
الفهارس:..... 183-164
1 -فهرس المصادر والمراجع:..... 164
2 -الفهرس العام للمحتويات:..... 178