الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة تلمسان
UNIVERSITY OF TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
Faculty of Letters and Languages
قسم اللغة والأدب العربي

المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التعليمية
-دراسة وتقويم-

أطروحة علمية مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل.م.د)
في تخصص: اللسانيات وتعليمية اللغة

إعداد الطالبة :
سمية بلقاسم

إشراف:
الأستاذ الدكتور: أحمد قريش

لجنة المناقشة			
اسم ولقب الأستاذ المناقش	**الرتبة**	**جامعة الانتساب**	**الصفة**
أ.د/ هشام خالدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د/ أحمد قريش	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
أ.د/ لطيفة عبو	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
د/ نور الدين قدوسي	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د/ عبد القادر بوشيبة	أستاذ التعليم العالي	المركزالجامعي مغنية	عضوا مناقشا
أ.د/ عمار مصطفاوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 01	عضوا مناقشا

العام الجامعي : 1443/1442ه الموافق ل: 2021/2020 م.


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــداء

الحمد لله الّذي تتم بنعمته الصّالحات ،ولا حول ولا قوّة إلاّ بالله العليّ العظيم أزليا بغير ابتداء، أبديا بغير انتهاء وأنا على عتبة التّخرج ارتأيت أن أتوّج ثمرة جهدي وتعبي بأطروحة تخرجي التّي جمعت فيها ما اكتسبت من معرفة و التّي أرجو أن القاطرة التّي تجرّ وراءها نجاحاتي بإذن الله تعالى، وبهذه المناسبة أهدي عملي المتواضع إلى من قال فيهما الرحمن (واخفض لهما جناح الذلّ من الرّحمة وقل ربّ ارحمهما كما ربياني صغير) الإسراء 24.

إلى رمز العطاء و التّضحيات ،إلى أجمل لحن في حياتي... أمــي الحنون (كريمة).

إلى منبع قوتّي وسندي، رفيق دربي من جعل طلب العلم هدفي ،من ربّاني فأحسن تربيتي ،من ضحّى وما زال يضحّي من أجلي ،إلى صانع شخصيتي ،الشّديد العطوف عليّ أبي الغالي ... "عبد النّاصر".

إلى من قاسموني حنان أمي و عطف أبي ،أخواتي :" أنيسة، دلال ، أمينة، مرجانة" ،إلى أخي "زكرياء" ،وإلى توأم روحي "زهير وشهر الدّين".

إلى بنات أخواتي و أبنائهنّ و أجوازهنّ و إلى زوجة أخي،

إلى من لمست معها معنى الصّداقة والأخوّة و نبل الإحساس حبيبتي "فاطنة".

إلى رموز المعاشرة و الصّحبة الطّيبة ، شقيقات القلب :"فيروز ،فاطمة الزّهراء، حنان ، ثريّا، مروى، نجوى ،نور الصّباح .."إلى صديق الجامعة وأخ المواقف "مراد".

إلى زميلاتي وزملائي في العمل ،إلى خليلات الجامعة ، والأرواح الجميلة، إلى تلامذتي على مرّ سنين تدريسي .

إلى كلّ من يعرفني ،كلّ من ساندني في مشواري الدّراسي و وجهني في ميداني الحياتي .. "شكـــــــــــرا لكـــــــــــم."

شـــــكر وعرفـــــان

لك الحمد و الشكر ربي كما ينبغي لجلال وجهك و
عظيم سلطانك ،لك الحمد ربي حمدا كثيرا مباركا فيه (سبحانك لا علم لنا إلاّ
ما علمتنا إنّك أنت العليم الحكيم) البقرة32.
(ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك عليّ وعلى والديّ وأن أعمل صالحا ترضاه
وأدخلني برحمتك في عبادك الصّالحين) النّمل19.
أمّـــا بعـــــــــد:
من منطلق قوله تعالى (ولئن شكرتم لأزيدنّكم) إبراهيم7،ومصداقا لقول
الرّسول صلى اللّه عليه وسلّم :(لا يشكر اللّه من لا يشكر النّاس)، فالاعتراف
بالفضل لذويه فضيلة سامية.
أتقدّم بفائق عبارات الاحترام و التّقدير إلى رئيس مشروع اللّسانيات
وتعليمية اللّغة الأستاذ الدّكتور " خادي هشام" ،أشكر فيه مدى إخلاصه
وحرصه ومقدار تعبه على إنجاح هذه المذّكرة.
كما لا أنسى الأستاذ الدّكتور المشرف "أحمد قريش" الذّي تحمّل عناء قراءة
المذكرة، وقبل الإشراف عليها دون تردّد.
الشكر موصول أيضا للأساتذة المصّححين، الذّين عدلوا على تصحيح ما اعترى
مذكرتي من أخطاء و تصويب ما ألمها من زلات.
وأشكر كلّ من ساهم من قريب أو بعيد لإنجاح هذا البحث، ولو بدعاء خالص
و أخصّ بالذّكر قلوبا فارقتنا نرجو اللّه لها الخير و السّداد.

مقـــدمـة

مقدمة:

بسم الله والحمد لله رب العالمين، يقبل توبة التائبين- ولا يضيع أجر المحسنين وأشهد أن محمدا عبده ورسوله أرسله رحمة للعالمين، فأوضح به المحجّة للسالكين، وأقام به الحجّة على المعاندين صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه أجمعين وسلّم تسليما كثيرا أما بعد:

فأصبحت اللّغة مجال اهتمام العديد من الباحثين اللّغويين لما تمتلكه من أهمية في العالم العربي، فهي تحتل مكانة مميّزة بين المواد الدّراسية الأخرى باعتبارها اللّغة الوطنية والقومية التّي ترمي إلى نقل المعارف وترسيخ القيم المرحلية الممثلة للهويّة الوطنيّة، وكذا تميزها بتعدد وظائفها أهمّها وظيفة التواصل.

وتَكتِسبُ اللّغة أثناء تعليمها مهارات أربعة وهي: (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، بها تنجح العمليّة التعليميّة وذلك من خلال الاستعمال الصّحيح لها، ويعدّ الإخفاق فيها عرقلة في العملية التّعليمية التّربويّة إذ يعقدها أكثر.

وللفئات الخاصة دور في هذا التّعقيد ، فمنهم من يجدون صعوبات لغوية أثناء اكتساب المعارف وآخرون يعانون من عيوب في النّطق وأمراض كلامية ،وذوي الاحتياجات الخاصة أي أصحاب الإعاقات (السمعية، البصرية، الحركية، والذهنية).

معروف أن هذه الفئات تعاني تهميشا من النّاحية التربوية التعليمية، ونقصا وضعفا من ناحية الاكتساب الصحيح للمهارة اللّغوية، فهذه المنظومة التربوية تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات اللّغوية بتلقينه وتدريبه عليها، لكن ما نلاحظه عند تلامذتنا اليوم هو ضعفهم في إتقان اللّغة واكتساب قواعدها العربية والتمكن من مهاراتها على غرار الفئات السّابق ذكرها، وعليه كان البحث في هذا الموضوع ضرورة ملحة لمعرفة الأسباب وتتبعها، ومن أجل إحداث تغيير في الآفاق المستقبلية.

ولتحقيق مثل هذه الغايات لابد أن يحظى مجال التعليم بعناية كاملة في جميع أطواره، ولاسيما تعليم شريحة الفئات الخاصة، فسلوك الفرد قابل للتعديل والتهذيب من نمو وجداني عقلي كي يستعد لاكتساب مختلف المهارات التي من بينها المهارات اللّغوية.

ولهذا قصدت من بحثي تبيان مواطن الضعف والوقوف عليها من أجل تحسينها وتفاديها في المستقبل وكذا تكيفها مع التطّور التكنولوجي الموجود واستغلاله أيّما استغلال، ولّما كانت المهارة ومفاهيمها أساس بحثي حاولت من خلال هذا العمل الإجابة عن عدّة تساؤلات لعل أبرزها:

- ما هي الأسباب التي أدت إلى ضعف التّلاميذ في إتقان المهارة؟ هل يعود إلى التّلميذ ذاته؟ أم إلى المعلم؟ أم البرنامج والمقرر الدّراسي؟
- ماذا نقصد بتعليمية اللّغة ؟ و ما هي اللّسانيات التّعليمية و ما مجالاتها ؟
- ما الصّعوبات اللّغوية التي تواجه التّلميذ؟ وما الشريحة المدروسة الأكثر تضررا منها؟
- ما الأسباب المؤدية لهذا الضعف؟ وما هي الحلول الممكنة لمواجهته.

وإجابة عن هذه التساؤلات اخترت موضوعا موسوما بـــ: "المهارات اللّغوية في حقل اللّسانيات التعليمية-دراسة تقويم-."

تعود أساب اختياري لهذا الموضوع بالضبط إلى سببين: أولهما ذاتي والثاني موضوعي.

فأما السبب الذاتي: فهو الرغبة في اكتشاف المهارة اللّغوية وإبراز كيفية تعلمها مع ذكر أنواعها ومستوياتها ومهاراتها ودورها والهدف من تدريسها، ومعرفة كيفية تعامل الفئات الخاصة معها.

والسبب الموضوعي يتمثل في العمل على ترقية مثل هذه الدراسات باللّغة العربية وفتح آفاق جديدة أمام الطّلبة والمتخصصين على المواصلة في مثل هذه البحوث. وقد شملت خطّة البحث في جانبين: جانب نظري يحتوي على فصلين وجانب تطبيقي تمحور حول دراسة ميدانية لثانوية

بكاي عبد الله –تونان–*[1] ولاية تلمسان، هذا كله مسبوق بمدخل ومتبوع بخاتمة ذكرت فيها كل ما خلصت إليه من نتائج وكانت خطة البحث على الشكل التّالي:

مدخل: عرضت فيه مفهوم المهارة في العملية التعليمية وأهم المصطلحات التي ترتبط بها.

أمّا الفصل الأول: فركزت فيه على المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة)، فعرفت كل مهارة على حدة مع تحديد عناصرها ومستوياتها ودورها في العملية التعليمية، مع إبراز مدى فعاليتها في الاتّصال اللّغوي.

والفصل الثاني: عنون بـــ صعوبات المهارة في حقل اللّسانيات التّعليمية وقد خصّصت فيه الصعوبات اللّغوية من جهة وعيوب النطق وأمراض الكلام من جهة أخرى، منوهّة بالفئات الخاصة وما تعانيه أثناء اكتساب مهارة اللّغة.

و سبق كل هذا شرح مفصل لأهم المصطلحات التعليمية بدون أن ننسى مجال اللّسانيات خاصة المجال التعليمي .

وجاء الفصل الثالث عبارة عن دراسة ميدانية تقويمية لثانوية بكاي عبد الله–تونان– ولاية تلمسان، وهي الثانوية التي أزاول بها نشاطي المهني كأستاذة. وقد قسّمت هذا الفصل إلى دراستين، الدّراسة الأولى :قمت فيها بتعريف المؤسسة كما بينت أهم الوسائل التي استعملتها واخترت عينة من الأساتذة ارتأيت استجوابهم عن طريق استبانة حلّلتها وناقشتها في الأخير وكانت حول المهارات اللّغوية وكيفية ومدى اكتسابها، وركزت في دراستي على المستوى النهائي أي التلاميذ المقبلين على شهادة الباكالوريا والذّي من خلالهم أخلص إلى مدى قابليتهم لممارسة المهارة اللّغوية. وأمّا الدّراسة الثانية: فقمت بدراسة ثلاث حالات ممن يعانون صعوبات لغوية وعيوب نطقية وإعاقات، مع تبيان نتائج هذه الدّراسة.

أما المنهج المتبع: فهو المنهج الوصفي التحليلي، إذ يساعد هذا الأخير على رصد الحالة وذلك بمعرفة خصائصها المادّية والنشاطات التي تقوم بها من خلال أنماط التفاعل بين البشر.

* تونان : بلدية ساحلية تقع في شمال غرب ولاية تلمسان ،وهي تابعة إقليميا إلى دائرة الغزوات.

وهذا البحث هو عبارة عن تكملة لما توصلت إليه البحوث قبلي وهو بجوانب مبثوثة في أمهات المصادر والمراجع، وكان اهتمامي أكثر بالمصادر ذات الطّابع التّعليمي في التّدريس التّي المهارة اللّغوية ونذكر منها:

- المهارة اللّغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة) للدكتور زين كامل الخويسكي.
- المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، د.رشدي أحمد طعيمة.
- المهارات اللغوية وفن الإلقاء لـــ د.يوسف أبو العدوس.
- مقدمة العلامة ابن خلدون.
- صعوبات التعلم، سعيد حسني العزة.
- المرجع في صعوبات التعلم، د سليمان عبد الواحد سويف إبراهيم
- اضطرابات الكلام واللّغة، التشخيص والعلاج، د.إبراهيم عبد الله فرح الدريقات
- البيان والتبيين للجاحظ.
- الخصائص، وسرّ صناعة الإعراب لابن الجنّي.

أمّا في ما يخصّ الأعمال السّابقة ،فكان لا بدّ من الوقوف عند أهمّ النّقاط التي تطرق إليها الباحثون قبلي والاطّلاع عليها وإضافة جوانب الجدّة فيها ،وقد استعنت ب:

*مذكرة لنيل شاهدة الماجستر ،وسمت بعنوان" عيوب النّطق عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين –دراسة لغوية- .

*مذكرة لنيل شهادة الماجستر ،وسمت بعنوان "تعليمية مادة التّعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات "

وإذا كان لابد من ذكر الصعوبات فهي لا تتجاوز ما هو دارج عند كثير من الطلبة لعل أهمها:

- محدودية الدّراسات التي اهتمت بجانب الفئات الخاصة ومنظورها في المجتمع.

وفي الأخير أوجّه شكري للأستاذ المشرف –أحمد قريش- وأشكر كلّ من قدموا لي يد المساعدة بالتوجيهات والتحفيزات التي ساعدتني على تجاوز العقبات والوصول إلى الهدف المنشود.

وعليه آمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت، ووفقت لتحقيق ما كنت أصبو إليه من الإفادة وخدمة للّغة العربية–فإن وفقت فيما قدمت فذلك من فضل ربي وإن وهنت أو قصرت أو أخطأت فلي في ذلك عبرة.

تلمسان الأربعاء 27 ذي الحجة 1440ه/ 28 أوت 2019م

-سمية بلقاسم -

المدخل :
المهارة اللّغويّة في العمليّة التّعليمية.

تمهيد:

يجب ألا تتوقف عملية تعلم المهارات واكتسابها عند مرحلة أو عمر ما، بل يجب أن تستمر ويسعى الإنسان إلى التزود بها ليكون قادرا ومؤهلا لأداء المهارات مهما كانت بعزيمة وروح عالية ومنهجية صحيحة، لأن تنمية المهارات اللّغوية تقود إلى تنمية القدرات المعرفية والعقلية والاتجاهات الوجدانية والمهارات النفسية الحركية.

ولّما كانت المهارات هي أساس الظّاهرة اللّغوية والأداء السّليم لها، وكان امتلاك المتعلمين لها يعدّ شرطا أساسيا لتحقيق كفايات التّعلّم في مختلف مكوناتها، كان لا بدّ من توجيه الأنظار عليها نظريا وميدانيا.

وممّا لا شكّ فيه أنّ ديداكتيك اللّغات عرفت طفرة نوعية منذ بداية النّصف الثاني من القرن الماضي، ونافست باقي العلوم التّي حققت نجاحا كبيرا وفسحت الطّريق لتطوير المفاهيم اللّغوية الخّاصة بمجال علوم التّربية أو مجال التّعليم كمفهوم المهارة اللّغوية، والاكتساب اللّغوي، والتّواصل اللّغوي، ومن أهداف التّعلم هو أن يكتسب المتعلّم القدرة على فهم المسموع والتّعرف على إطاره الصّوتي الخاص به، والحديث بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التّعبير وعلى إنتاج ما يريد التّكلم عنه، ثمّ التواصل السّليم مع المحيط وكذلك تمكينه من القراءة والكتابة بطريقة سليمة، فتصبح هذه المهارات مركز التّعليم والتّعلم والهدف الحقيقي للعملية التّربوية. فما هي المهارة؟ وما دورها ومكانتها في تحقيق الاكتساب اللّغوي؟ وهل اهتمّت النّظريات الحديثة بها؟ لما لها من أثر وقيمة في العمليّة التّعليمية.

أوّلا: المهارة:

1.1: مفهوم المهارة. أ)لغة:

المهارة: الحذق في الشيء والماهر: الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد والجمع مَهَرَةً ويقال: مَهَرْنُ: وبهذا الأمر أمهر به. أي صرت به حاذقا، قال ابن السيدة وقد مَهَرَا لشيء وفيه وبه يَمْهَرُ مَهْرًا وَمُهُورًا وَمَهَارَةً وَمِهَارَةً[1].

وتعني: إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، يقال مَهَرَ، يَمْهُرُ، مهارة فهي تعني الإجادة والحذق، وأن الماهر هو: الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم، بمعنى أنه أجاد فيه وأحكم[2].

المهر هو الصداق ج: مهور، كمنع ونصر وأمهرها: جعل لها مهرا أو مهرها: أعطاها مهرا، وأمهرها: وزجها من غيره على مهر.

وفي المثل: (كالممهورة إحدى خدمتيها)،والمهيرة: الحرة الغالية المهر، والماهر: الحاذق بكل عمل والسابح المجيد، والمهر بالضم: عظم في الزور.

والمهيرة: الحوة الغالية المهر، والممهرة: خرزة كانت النساء يتحببن بها أو هي فارسية.

وأمهر الناقة: جعلها مهرية، والمهرية: حنطة حمراء، والتمهير طالب المهر واتخاذه، والمتمهر: الأسد الحاذق بالافتراس، وتمهر حذق.[3]

مهر: الميم والهاء والراء أصلان يدل أحدهما على أجر في شيء خاص والآخر شيء من الحيوان.

1- ابن منظور لسان العرب: ، مادة (مَ، هَ، رَ)، دار صادر للنشر، بيروت، لبنان، مج 5 دت،ص184.

2 – زين كامل الخويسكي ا لمهارة اللغوية (الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة)، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، د ط، 2014، ص 11.

3 –مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، تحقيق: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، مادة(مَ، هَ، رَ)،، 1429هـ، 2008م، ص 1560.

فالأول المهر: مهر المرأة: أجرها: تقول مهرتها بغير ألف فإذا زوجتها من رجل على مهر.

وامرأة مهيرة، ونساء مهائر .

والأصل الآخر: الممهر: الفرس ذات المهر

و[المهر]: عظم في زور الفرس، وهذا تشبيه، قال [الرجز]: جافي اليدين عن مشاش المهر.[1]

ب)اصطلاحا:

من خلال ما أوردت المعاجم عن المهارة من دلالات يمكن أن يقال عنها بأنها اصطلاحا إذا ربطنا بينها وبين اللغة في قولنا: المهارة اللغوية بأنها، أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم.

وعليه فإنها أداء وهذا الأداء إما أن يكون صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللغوي يشتمل (القراءة والتعبير الشفوي، والتذوق البلاغي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية)، أو غير صوتي فيشتمل على (الاستماع والكتابة/ والتذوق الجمالي الخطي).[2]

كما أنها أداء يعتمد على أسس معرفية، إذ ليس هناك أداء بدون أسس نظرية في أي مجال من مجالات المعرفة أو العمل، وتعد المهارة ضرورية للمعلم الكفء، إذ لا يستطيع من لا يمتلك المهارة تعليم المهارة، فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه، أو تنفيذ متطلباته.[3]

ولا بد لهذا الأداء من أن يتسم بالدقة والكفاءة، فضلا عن السرعة والسلامة اللغوية نحوا وصرفا وإملاء مع ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال وصحة الأداء الصوتي لأصوات اللغة من حيث إخراج الحروف وتمثيلها للمعنى المراد وكذا سلامة

1-أبو الحسن بن احمد فارس بن زكريا المقاييس في اللغة، حققه شهاب الدين أبو عمرو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مادة، (م، ه ،ر) دت، ص927.

2- زين كامل الخويسكي المهارات اللغوية ص11.

3- د، كامل عبد السلام طروانة ، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة دار أسامة للنشر والتوزيع عمان الأردن س2013، ط1، ص7.

الأداء الإملائي،[1] وللمهارة تعريفات عدّة، منها التّعريف الذي يعدّها أنّها السهولة والسرعة و الدّقة (عادة) في أداء عمل حركي،[2] فهي سهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة مع مراعاة الظروف القائمة وغيرها.[3]

والمهارة تترجم على أنّها أداء للقيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان معا، والاقتصاد في الوقت والجهد المبذولين مع مراعاة انسجام المهارة مع الموضوع المخصص للدراسة.[4]

وهي تعني الكفاءة في أداء مهمة ما ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي، ويضيف بأن المهارات الحركية هي: إلى حدما لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية، وهذه الأخيرة هي تتابع الاستجابات التي تعودها الإنسان ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا في ضوء التغذية الرجعية الحسية الناتجة عن الاستجابات السابقة.[5]

والمهارة في مفهومها العام هي القدرة على أداء مجموعة من الأعمال بشكل متناسق، بحيث يشكل نمطا مميزا يهدف إلى الإنتاج مع الاقتصاد في الوقت والجهد والخامات[6] ،كما أنّها القدرة على القيام بنشاط عقلي أو انفعالي أو حركي أو كلاهما معا، ويتطلب تعلمها واكتسابها السهولة والدقة واقتصاد الوقت في أدائها، فهي تعني إمكانية الفرد على تنفيذ عمل معين من الأعمال المختلفة في أقل زمن ممكن وبسهولة ودقة وكفاءة مع فهم نتائج كل خطوة، للوصول إلى الهدف المباشر بدلا من التخبط العشوائي.[7]

1- زين كامل الخويسكي ،المهارات اللغوية، ص11 ، 12

2- يُنظر د، رشدي احمد طعيمة المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر-مدينة نصر القاهرة، ط1، 1425هـ/2004م، ص9

3- يُنظر د، امام مختار حميدة و احمد لنجدي و آخرون ، مهارات التدريس ، مكتبة الزهر القاهرة، مصر، د.ط، 2000، ص11.

4- يُنظر د ، راتب قاسم عاشور مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن،مقال من مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العدد الثالث والثلاثون، حزيران 2014، ص81.

5- يُنظر د، رشدي احمد طعيمة ،المهارات اللغوية، ص29.

6- يُنظر د ، كامل عبد السلام الطروانة ،المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والكتابة ص7.

7-ينظر ،المرجع نفسه ص8.

كما أنّها القدرة على تنفيذ نمط معين من السلوك بطريقة تناسب الظروف الواقعية ولها أربعة أبعاد هي السرعة والدقة والشكل والمرونة ولا ترتبط المهارة بالعمل اليدوي فقط بل توجد أيضا مهارات عقلية.[1]

وتعرف أيضا "بأنها نشاط عضوي إداري مرتبط باليد أو اللّسان أو العين أو الأذن"[2]

و بما أنّها أداء يتم في سرعة، وأن تنوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف نوع المهارة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها، فهي نمط عام من السلوك أو الاستجابة التي تستلزم العضلات الكبيرة أو الصغيرة بطريقة متآزرة وسهلة وبسرعة معينة ودقة تامة ، أي أنها سلسلة من الأفعال والحركات التي ترتبط مع بعضها لتكون ما يسمى بالنمط السلوكي.[3]

ولكلمة المهارة عدة معان مرتبطة منها: الإشارة إلى نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة، وعادة ما يكون له وظيفة مفيدة مثل قيادة السيارات والكتابة على الآلة الكاتبة، وفي هذا المعنى نجد التركيز على النشاط والإنجاز والمعالجة الفعلية الواقعية، هذا على الرغم من أننا نتحدث أحيانا عن المهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية...إلخ[4] والمهارة مصطلح يتردد بكثرة في مجال علم النفس التعليمي وهو يقترن عادة بمصطلح الاستعداد والقدرة، والخلط بينهما، ولابد أن نقف ونصور لكل مصطلح منها .

1-2: أهمية المهارة وشروط نجاح اكتسابها:

ازدادت أهمية المهارة في معظم ميادين المعرفة لا سيما في العقود الأخيرة، فبالمهارات "نحصل على تعلّم فعّال ،عندما نوظّف مهارات جمع المعلومات و تفسيرها و تحليلها ،وبات بالتأكيد على

1- يُنظر د، طارق عبد الرؤوف عامر ،المهارات اللغوية عند الأطفال، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر ط1، 2015م، ص22.

2- د، فهد خليل زايد ،الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص12.

3-يُنظر د، كامل عبد السلام الطروانة ،المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص9.

4-يُنظر د، رشدي احمد طعيمة ،المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوباتها، ص30.

تعلّم المهارات مطلبا عصريا كغاية، حيث تنسدّ المعلومات في العادة وتبقى المهارة معنا لمدّة طويلة وزادت أهمية المهارات في عالم تتضاعف فيه المعرفة العلمية سنة بعد أخرى، وأصبح التعقيد سمة من سمات مجتمعاتنا"[1]، فالمهارة ملازمة لمكتسبها غير قابلة للزوال.

ومن أهم الشّروط التّي يجب توافرها في العمليّة التّعليمية ليتمكن المتعلّم من اكتساب المهارة نذكر:

- نعرف الدّارس على المهارة التّي يسعى لاكتسابها.
- يجب أن يُساعد الطّالب على فهم الخطوات اللّازمة للقيام بالمهمة بنجاح.
- تعزيز المهارة بعدّة تدريبات.
- لتحقيق ثبات المهارة يجب التّكرار والتّدريب لأنّ اللّغة اكتساب وعادات.
- توافق خصائص التّدريبات مع حاجات المتعلّم لتمكّن الممارسة.
- المزج بين النّظرية المعرفية والتّجريبية في خطوات التنفيذ لنصل إلى المطلوب.[2]

ثانيا: القدرة:

2-1:مفهوم القدرة:

هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللّحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أم بدون تدريب، كالقدرة على ركوب دراجة، أو على تذكر قصيدة من الشعر، أو الكلام بلغة أجنبية، أو إجراء العمليات الحسابية، والقدرة اللغوية تحتل مكانة بارزة في التنظيم العقلي للإنسان، ولقد تتابعت الدراسات والبحوث التي تؤكد أن العامل اللغوي هو أكثر العوامل مسؤولية عن الفروق بين الأفراد في النشاط العقلي والمعرفي.[3]

---

[1]-عبد الرحمن عبد الهاشمي، فائزة فخر العزاوي ، تدريس البلاغة العربية ،دار المسيرة للنشر و التّوزيع ،ط1، 1426ه/2005م،ص26

2-يُنظر، المرجع السّابق،ص27.

3- رشدي أحمد طعيمة ،المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ص27.

فالقدرة طاقة أو استعداد عام يتكون عند الإنسان نتيجة عوامل داخلية وأخرى خارجية تهيئ له اكتساب تلك المقدرة.[1]

وتعني أيضا: استعداد متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو مهني أو فكري، قابلة للنمو لكنها لا تظهر إلا إذا فعل المعلم محتوى التعليم. وهي لا ترى إلا إذا ارتبطت بمحتويات تعليمية-تعلمية ، وتدَرب عليها المتعلم ويُعبر عنها بالانفعال (يعرف، يحلل، يطبق، يراسل، يرسم...)[2]

وهكذا تكون القدرة مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها المتعلم في مواجهة مختلف الوضعيات تُقيم وتُلاحظ بعد ترجمتها إلى سلوك، مع الأخذ بعين الاعتبار أن اكتساب الكفاية، يقوم على اكتساب القدرات المعرفية والحسية، والحركية والاجتماعية والوجدانية أي أن الكفايات المرغوب تحقيقها تُترجم إلى قدرات وأهداف.

2-2:بين القدرة والمهارة:

القدرة اللّغوية: استعداد عام عند كل إنسان يدخل في كل مجالات اللّغة ومناشطها من كلام وقراءة وكتابة واستماع.

وأما المهارة فهي استعداد خاص أقل تحديدا من القدرة يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة ومتصلة، وقد تصل إلى:

-درجة السرعة والإتقان في العمل

-الاستعداد لاكتساب شيء معين، وبالمثل يتضح الفرق بين القدرة والمهارة[3]، فمثلا: المهارة في لحم قطعني حديد يعد جزءا من القدرة العامة في مجال الحدادة فالقدرة في الحدادة استعداد عام يندرج تحته استعدادات خاصة.

1- زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية ص12.

2- فاطمة زايدي ،تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، مذكرة نيل شهادة الماجستير في الآداب واللغة العربية، إشراف عز الدين صحراوي جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009/2008 ص53.

3- د، زين كامل الخويسكي ،المهارات اللغوية، ص13.

والمهارة هي جزء يكون القدرة والقدرة العامة يندرج تحتها عدد من المهارات وكما تعلم بأن القدرة تتضمن وجود مجموعة أو فئة من أساليب الأداء ترتبط فيما بينها ارتباطا عاليا وتتميز نسبيا عن غيرها من أساليب الأداء.[1]

ويرى الباحثان (فؤاد أبو حطب، أمال صادق) أن القدرة عامة ويندرج تحتها عدد من المهارات، فالمهارة جزء من مكونات القدرة، وهما في هذا يتفقان مع (د.صلاح الدين مجاور) في أن القدرة على القراءة تشتمل مثلا على مهارات الفهم، والسرعة، والتحليل، والنقد، والحكم والاستنتاج وغير ذلك من المهارات.[2]

وإذا ما ذهبنا بذلك إلى اللّغة فالقدرة الكلامية موجودة لدى كل إنسان، غير أنّه ليس كل إنسان ماهرا فيها، فمن مهارات الكلام:

- سلامة النطق
- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة
- التنغيم الصوتي
- الضبط النحوي والصرفي
- تمثيل المعاني بالحركات والإشارات
- تسلسل الأفكار وترتيبها وترابطها.. إلى غير ذلك

وكذلك الحال في القدرات القرائية الكتابية[3].

[1]- د، طارق عبد الرؤوف عامر ،المهارات اللغوية عند الاطفال، ص37.

[2]- د، رشدي أحمد طعيمة ،المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص30.

3- د، زين كامل الخويسكي المهارات اللغوية، ص13.

ثالثا: الاستعداد:

1،3:مفهوم الاستعداد:

يقصد بالاستعداد قدرة الفرد الكامنة في مجال معين أو أكثر من المجالات على أن يتعلم بسهولة وبسرعة وبأقل مجهود ممكن، وبعبارة أخرى فإنه يمثل إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب، سواء أكان هذا التدريب مقصودا أم غير مقصود فأحسن اثنين استعداد من استطاع منهما أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل وفي وقت أقصر، وعلى هذا فالنظرة المعاصرة للاستعداد تعني السرعة المتوقعة للمتعلم في ناحية من النواحي نتيجة وجود قدرات خاصة عند الشخص ترتبط بالموضوع الذي يتعلمه[1].

2،3:بين الاستعداد والقدرة:

الاستعداد سابق على القدرة وضروري لها، فهو قدرة كامنة لدى الفرد يحيلها النضج الطبيعي والخبرة والتدريب والتعلّم إلى قدرة فعلية ونحن نستدل على وجود الاستعداد لدى الفرد في مجال معين من قدرته على التحكم السريع والتفوق في هذا المجال.[2]

وقد أشار القرآن الكريم إلى ظاهرة الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات في قول الله تعالى {وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ}.[3]

رابعا: الأداء

1.4:مفهومه:

يتّصف الأداء المهاري بأنه نمائي، فالطلبة يتعلمونه عبر مراحل زمنية، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة وهم في العادة يبدأ كل منهم من مستويات منخفضة جدا من حيث الكفاءة،

1- د، رشدي احمد طعيمة ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها،ص26.

2-المرجع نفسه، ص28.

3-سورة الروم الآية 22.

ويتقدمون على نحو تدريجي، ويستطيع الملاحظ أن يشاهد هذه الظاهرة بسهولة وذلك بمقارنة طالب في مهارة معينة عبر فترات زمنية مختلفة.[1]

2.4:خصائص الأداء:

يتباين الأفراد في إتقانهم وتمكنهم لأي نشاط إنساني قد اكتسبوه بطريقة ما، وبالتالي فهم بحاجة ماسة إلى برامج مهمة في التدريب والتعلم ليكتسبوا قدرا من التمكن والكفاءة في أدائهم للأعمال الموكلة لهم، ويمكن الخروج بالصفات التي تعتبر خصائص تميز الأداء اللّغوي:

- يكون الأداء حركيا معقدّا إلى حد ما.

-يكون شكلا من أشكال التعلم قد حدث.

-أن ثمة تكاملا في السلوك نتج عن هذا التعلم.

- أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.

-الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقص.

-الأداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.

- القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة

- الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل

-وجود تآزر بين مختلف أعضاء الإنسان، أعضاء النطق وأعضاء الحس.- تنظيم سلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر، هذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر فرعية وأخرى أساسية ويعتبر تعلم ما هو فرعي شرطا لازما وسابقا لتعلم ما هو أساسي.[2]

1- يُنظر د، كامل عبد السلام الطروانة ،المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص11، 12

2- يُنظر. د، رشدي أحمد طعيمة ،المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص33، 34.

خامسا: الاكتساب اللّغوي و نظرياته:

5-1:مفهوم الاكتساب اللّغوي:

يقصد باكتساب اللّغة تلك العملية غير الشعورية ،وغير المقصودة ،التي يتم بها تعلم اللّغة الأم ذلك أنّ الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية ،وهو غير واعٍ بذلك ،ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال ،وهم يكتسبون لغتهم الأولى ، فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللّغة ،وطرائق استعمالها، وإنّما يعتمدون على أنفسهم في عمليّة التّعلم ،مستعينين بتلك القدرة التّي زودهم بها الله تعالى ، والتّي تمكنهم من اكتساب اللّغة في فترة قصيرة و بمستوى رفيع،[1]والطّفل يستجيب دائما للمؤثرات المختلفة التّي يتلقاها من البيئة ،واستجاباته تخضع لنوع المؤثرات الخارجية و قوّتها من ناحية ، وما لديه من قدرات و دوافع و استعدادات و ميول فطرية من ناحية أخرى.

و نمو اللّغة عند الطّفل كنموه الاجتماعي و العقلي و الانفعالي يتأثر بعاملي البيئة والوراثة كما أنّ النّمو اللّغوي ارتباطه قويّ بأنواع النّمو المختلفة.

5-2:آليات اكتساب اللّغة:

حتّى يتمكن الطّفل من اكتساب لغته الأم أو التّلميذ من اكتساب الفصحى أو اللّغة الأجنبية، لا بدّ من توافر عدّة آليات وأسس يمكن إجمالها في النّقاط التّالية:

5-2-1:القدرة على الكلام:

ويقصد به سلامة الجهاز العصبي و المخ و الحواس المسؤولة على نقل الرسائل الحسيّة و تلقي الإجابة التّي تعمل على فكّ التّرميز اللّغوي، بطرق متعددة ودقيقة جدّا ،فبعد تصنيف المعاني

[1]- محمد زكي مشكور اكتساب اللّغة ،arabia .vol 7.no1 januari-juni 20151ص 160.

وفهم المنطوق و المحسوس و انطلاقا من الصّورة الصّوتية للكلمة ،تشتغل المنطقة الحركية في الدّماغ الخاصّة بترجمة الرّسائل اللّغوية العصبية إلى أفعال منطوقة، وهكذا يتمكن من نطق الكلمة.[1]

5-2-2:معرفة الكلام:

يتعلّم الطّفل الكلام من خلال الوسط الذّي يعيش فيه ،عن طريق إدراك جميع المعاني ومدلولاتها بصفة عامة، فمن معاشه يستخلص المعاني ،والمعرفة التّي يكتسبها عن نفسه أوّلا ،ثمّ عن الأشخاص و العالم المحيط به ، وتكتمل المعرفة الكلامية لدى الطّفل إذا تمت لديه بشكل سليم بعض المفاهيم المتمثلة في :المخطط الجسدي، الزّمان و المكان ...[2]

5-2-3:الإرادة في الكلام :

يعرف ديكارت الإرادة على أنّها قدرة الإنسان على فعل شيء وعدم فعله ،وأيضا القدرة على إثباته و نفيه ،أي قدرة ذهن الشّخص على اتّخاذ هذه القرارات من عدمها ،إذ يقول أنّ الحرية أساس الإرادة و حرية الإرادة تأتي من تجربتنا الشّخصية لها، أمّا الإرادة في علم النّفس ، فيرتبط بالجانب العاطفي للطّفل ،أي طبيعة و نوعية الظّروف السّابقة و طبيعة و نوعية الظّروف الحاضرة ، فالمعاش العاطفي يدخل ضمن الوضعية الحاضرة فيسمح بدفعه للكلام أو العكس ،لذا فالتّعليم الجيّد لا بدّ أن يفتعل في حركية و في عواطف إيجابية.[3]

5-3:تعلّم اللّغة:

يعدّ تعلّم اللّغة تلك العملية الواعية التّي تبدأ بعد سنّ الخامسة و هو سنّ التمدرس، حيث يتلقى الطّفل كمّاً معرفيا متعلقا بتعليم اللّغة بشكل مبرمج و مخططّ له مسبقا من طرف الجهة الوصيّة فيبدأ الطّفل بتطوير وعي ما وراء اللّغة بعد سنّ الخامسة.

---

[1]- عبد الرحمن الشّيخ ، عبد الحليم بوبات ، اكتساب اللّغة لدى الطّفل بين تشومسكي و بياجيه دراسة مقارنة، مذكرة لنيل شهادة الماستر 1440ه/2019م .ص 22.

2- المرجع نفسه، ص22.

3- المرجع نفسه ، ص 23.

و هذا يشير إلى فهمه للّغة، فهما يجّهزه لدراسة و توسيع القواعد الضّمنية ،و التّي تمّ فهمها و لكن لم يتم التّعبير عنها بشكل واضح و واعٍ ومخططّ له ،لذلك فإنّه يمكن للمعلّم تطوير القدرات اللّغوية لدى التلاميذ باستخدام طرق عديدة:

أ/. التّركيز على الاستخدام الصّحيح للّغة

ب/.التّعبير الصّحيح عن الأفكار.

ج/.التّفاعل الاجتماعي باستخدام قواعد اللّغة.[1]

سادسا: الاكتساب اللّغوي بين النّظريتين العقلية و المعرفية:

6-1: نظرية تشومسكي :

هي إحدى النّظريات التّي لاقت رواجا واسعا ،وتأثرت تأثيرا كبيرا في تفسيرها لموضوع اكتساب اللّغة عند الطّفل ، كما أنّ هذه النّظرية ليست وليدة العصر الحديث ؛بل ظهرت عند علماء العرب القدامى كابن خلدون مثلا ،إلاّ أنّ العرب لم ينتبهوا لتأسيس المصطلح و تعقيده ،فهذه النّظرية ليست غريبة عنهم ،ولقد استفاد تشومسكي الذّي يعتبر من رواد النّظرية من التّراث العربي ،وقد صرّح بذلك من خلال قوله:" قبل أن أبدأ في دراسة اللّسانيات العّامة بدأت أشتغل ببعض البحوث المتعلقة باللّسانيات السّامية و ما زلت أذكر دراستي للآجرومية كنت أدرس ذلك مع الأستاذ فرانزروتال ...وكنت وقت ذاك طالبا في المرحلة الجامعية أدرس في جامعة بنسلفانيا ،وكنت مهتما بالتراث النّحوي العربي"[2].

ويرى تشومسكي تفسيرات النّظرية السلوكية على أنّها بدائية بسيطة مفسرا رؤيته بقوله أنّ الآباء لا يعملون على تصحيح أخطاء أبنائهم ولا يعملون على تعزيز محاولاتهم اللّغويّة؛ بل حتّى لغة الكبار مليئة بالأخطاء اللّغوية مستخرجا نتيجة تعترض اكتشافات هذه النّظرية منها أنّ لغة الطّفل ليست انعكاسا لما يسمعه من محيطه البيئي ،نافيا دور المجتمع في عملية اكتساب اللّغة لدى

1- ينظر المرجع السّابق، ص24.

2- جون لويز ،نظرية تشومسكي اللّغوية ،ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية،ط1985،1،ص34.

الطّفل فتشومسكي يعُدّ المعنى و السّياق الاجتماعي الذّي تستعمل في اللّغة من الأمور الثانوية ولهذا فإنّه لا يأخذ في النّظر للظّروف و السّياقات التّي يكتسب فيها الطّفل لغة المنشأ.[1]

لهذا يرى الاتجاه العقلي أنّ اللّغة قدرة فطرية يشترك فيها جميع الجنس البشري ،فالإنسان دون غيره من الكائنات الحيّة يولد مزودّا ببنية لغوية، ويمكن أن يعتبرها معرفة أولية تجعله قادرا على اللّغة دون تعليم خاص ،مثل الطّيور التّي تتعلّم الطّيران دون استعداد قبلي ،فاللّغة لديهم قدرة فطرية عقليّة قد تكون مرتبطة بعوامل بيولوجية و طبيعة عمل النّصف الأيسر من المخ ،كما ينفون نفيا قاطعا علاقة الذكاء باكتساب اللّغة عند الطّفل معتبرين الطّفل قادرا على اكتساب اللّغة بناء على خصائص بيولوجية ووراثية تجعل من اللّغة اكتساب تلقائي.[2]

كما يشرح تشومسكي عمل جهاز اكتساب اللّغة ،وكيف يحصل الفرد على بيانات قليلة وتحويلها إلى نظام معرفي غنّي جدّا ،مجيبا على الإشكالية التّالية: إذا كان الفرد يحصل على بيانات محدودة ،فكيف يمكن تطوير هذه البيانات إلى نظام معرفي غنّي جدا؟ إذ يقول تشومسكي أنّ الطّفل عندما يوضع في بيئة لغوية يسمع مجموعة من الجمل التّي غالبا ما تكون غير تامة ،ومتشظية وما إلى ذلك ،وعلى الرّغم من ذلك ينجح خلال وقت قصير جدّا في بناء قواعد تلك اللّغة وتطوير معرفة معقّدة جدّا لا يمكن استخلاصها بالاستنباط

ولا بالتّجريد مما حصل عليه من خبرة، لذا فهو يستنتج أنّ المعرفة المتمثلة داخليا لا بدّ أنّها محددّة من طرف ملكة بيولوجية ما.[3]

إذن هذه النّظرية تُحيل عملية اكتساب اللّغة عند الطّفل إلى بنائه لنفسه قواعد لغوية خاصّة تختلف عن القواعد الموجودة عند الكبار ،ربما يفسر لنا هذا سبب تخزين الطّفل لبعض الكلمات عن سياقها و لا يحتاج الأمر وقتا طويلا لإعادة النّظر في قواعد اللّغة و إتقانها.

1- علي القاسمي ،مجلة الممارسة اللّغوية ،العدد الرابع ،جامعة دمشق ،2011م،ص 231

2- يُنظر، يوسف العتوم ،علم النّفس المعرفي النّظرية و التّطبيق ،دار المسيرة للنشر و التّوزيع ،ط1، 1433ه/2012م

3- علي القاسمي، الممارسة اللّغوية ،ص 230.

6-2: نظرية بياجيه:

بحث بياجيه في الوظائف العقلية عند الإنسان ،فرأى أنّها ثابتة لا تتغير ،كما بحث في طريقة تطّور الطّفل معرفيا و لغويا خاصّة العمليات النّفسية التّي تسمح بالكشف عن فطرة النّشاط اللّغوي وتساعد على إدراك مستويات النّمو عند الأطفال الذّين ينحدرون من مختلف الأوساط الاجتماعيّة، إذ استخلص أنّ أطفال الفئات الميسورة يصلون بدرجة مبكرة إلى إدراك العمليات العقلية واللّغوية ،وفي ذلك تأكيد بعيد المدى لأهمية الوضعيات الاجتماعية في تشكل اللّغة وفي تكوّنها وتنسيقها في أنظمة كلّية متناسقة ومتكاملة ،أمّا التكيف فيمثل في نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة.[1]

ويرى بياجيه أنّ نظريات النّمو المعرفي الكلاسيكية تأخذ في حسبانها ثلاثة جوانب أساسية تساهم في تشكيل معارف الفرد و هي النّضج البيولوجي و التّفاعل مع البيئة الاجتماعية إلاّ أنّها تهمل عاملا أساسيا في النّمو يسميه بياجيه بالتّوازن ،ويعمل على تنسيق العوامل الثلاثة ،ومفهوم التّوازن لديه هو أنّ الطّفل يبحث عن التّوازن بين ما يدركه من مثيرات

و أوضاع جديدة وما يمتلكه من بنى معرفية على نحو مسبق، فإذا كانت هذه البنى قادرة على معالجة تلك المثيرات و الأوضاع فتستمر حالة التّوازن و لن يصيبها الاضطراب أمّا إذا كان الأمر غير ذلك أي أنّ البنى المعرفية السّابقة للطّفل غير قادرة على معالجة المثيرات

و الأوضاع الجديدة فلا بدّ من حدوث عملية عقلية للحفاظ على التّوازن.[2]ويقسّم مراحل النّمو المعرفي عند الطّفل إلى:

1- يُنظر، امطانيوس ميخائيل ،الإشكاليات الفلسفية في فكر تشومسكي اللّغوية، المعلم العربي، السّنة الثالثة و الأربعون العدد1، 1990م، ص 26-32.

2 – عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التّربوي ،دار الفرقان الأردن ،ط3،1987،ص152.

6-2-1:المرحلة الحسّية الحركيّة:

تمتد من الولادة حتى نهاية السّنة الثانية تقريبا و يحدث التّعلّم في هذه المرحلة عبر الإحساسات والأفعال والمعالجات اليدوية وتتميز هذه المرحلة ب:

- يحدث التّفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.
- يتحسن تناسق الاستجابات الحركية.
- يتطوّر الوعي بالذّات.
- تتطور فكرة ثبات أو بقاء الأشياء.
- تبدأ عملية اكتساب اللّغة.

6-2-2: مرحلة ما قبل العمليات:

تقع هذه المرحلة بين نهاية السّنة الثانية ونهاية السّنة السّابعة من عمر الطّفل وخلالها يكون قادرا على استخدام اللّغة و تسمية الأشياء ،قادرا على التّصنيف وتكوين بعض المفاهيم العقلية العامة مثل أكبر ،أطول وأقصر ،وتعتبر ظاهرة اتسّاع استخدام اللّغة من أهم الخصائص التّي تميّز النّمو المعرفي في هذه المرحلة وهي مرحلة إنشاء المفاهيم إلاّ أنّ استخدام الطّفل للرموز اللّغوية يختلف

عن استخدام الكبار فقد يستخدم كلمة كلب للدّلالة على أيّ جسم يتحرك على أربع قوائم سواء كان الجسم كلبا أم خروفا أم حصانا أم بقرة أم قطّة ،لذا يسمي بياجيه هذا النّوع من المفاهيم بمصطلح (ما قبل المفهوم)للدّلالة على أنّ مفاهيم الطّفل تختلف عن مفاهيم الكبار.

والظّاهرة الأخرى التّي تتميّز بها مرحلة ما قبل العمليات تسمى بظاهرة (التّمركز حول الذات) فلا يعي الطّفل وجهات نظر الآخرين ولا يعتقد بوجودها لذلك لا يستطيع فهم وجهة نظره ويضع نفسه موضع الآخر لفهم وجهة نظره ،ولا يستطيع أن يتصوّر أنّ إدراك الأشياء ذاتها

يمكن أن يختلف باختلاف المواقع التّي تدرك منها الأشياء لأنّه لم يكتسب بعد ما يسميه بياجيه بثبات الإدراك ،أي لم يكتسب بعد القدرة على معرفة أنّ خصائص الأشياء تبقى ثابتة.[1]

6-2-3:مرحلة العمليات المادّية:

تبدأ من سنّ الثامنة إلى سنّ الحادية عشر ،يستطيع الطّفل في هذه المرحلة ممارسة العمليات التّي تدّل على حدوث التّفكير المنطقي شرط أن تكون مرتبطة بالأفعال المادّية الملموسة ،فإذا أعطي طفلٌ في الثّامنة أو التّاسعة من عمره ثلاثة مكعبات ذات أحجام مختلفة فإنّه يستطيع من خلال الإدراك البصري ودون القيام بأيّة مقارنات فعلية بين المكعبات أن يقول بأنّ المكعب الأوّل أكبر من المكعّب الثاني وأنّ الثاني أكبر من الثالث وبذلك يستنتج أنّ المكعب الأوّل أكبر من الثالث ،أمّا إذا حاول القيّام بالاستنتاج المنطقي ذاته من خلال استخدام الرّموز عوضا عن الأشياء المادّية (المكعبات) كأن نسأله إذا كان أ<ب وكان ج<ب، فأي الحدود الثلاثة هو الأكبر؟ فسيواجه الطّفل صعوبة في الوصول إلى الاستنتاج الصّحيح.[2]وما يميّز مرحلة العمليات المادّية ما يلي:

- الانتقال من اللّغة المتمركزة حول الذّات إلى اللّغة ذات الطّابع الاجتماعي.
- يحدث التّفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء المادّية الملموسة.
- تتطّور عمليات التّفكير في أكثر من طريقة واحدة.
- تتطّور عمليّات التّجميع والتّصنيف وتكوين المفاهيم.
- عدم إمكانية التّفكير في الاحتمالات المستقبلية.

1- المرجع السّابق، ص156.

2- المرجع نفسه، ص 159.

6-2-4:مرحلة العمليّات المجرّدة:

من 11 سنة إلى 14سنة في هذه المرحلة يمارس الطّفل أكثر العمليات المعرفية تطّورا حيث يستطيع التّفكير و البحث بعيدا عن الأشياء المادّية الملموسة، فالأشياء لم تعد موجودة في العالم الخارجي فقط ؛بل موجودة في عقله أيضا فهو يفكّر على نحو مجرد ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرّجوع إلى الأشياء المادّية الملموسة فهو يفكّر تجريديا وقادر على حلّ المشكلات، إذ يضع الفرضيات ويقترح الحلول الممكنة ويبني النّظريات.

سابعا: تدريس المهارة وأسس تعليمها:

7-1:مفهوم التدريس:

التدريس موقف يتفاعل فيه المتعلم عن طريق المعلم مع الخبرة التعليمية تفاعلا ايجابيا ونشيطا ينتهي بتحقيق أهداف الدرس من اكتساب القيم، وخبرات وألوان من السلوك والقدرات، والمهارات والاتجاهات والاستعدادات.[1]

تتعدد المداخل في تعريف التدريس، فهناك مدخل ينظر إلى التدريس على أنّه عملية توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين وفيه ينظر للتدريس نظرة تقليدية أو كلاسيكية وهي النظرة الشاملة لدى عامة الناس، فهو عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم لفظا إلى ذهن المتعلم.[2]

في حين أجد المدخل الذي ينظر للتدريس على أنّه عملية تربوية متكاملة فالعاملون في التدريس (المعلمون) هم وكلاء المجتمع بتربية وإعداد وتعليم الناشئة وتهذيبهم وتطوير شخصياتهم ومراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية.[3]

وهو مربوط بالعملية التواصلية بين المعلم والمتعلم، ويتم التركيز فيه على التلميذ للانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع

1- صفوت توفيق هنداوي، استراتيجيات التدريس، المستوى الأول، الفصل الثاني، د ط، د.ت ص05

2-ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنسر والتوزيع س د، 2003، ص11.

3-المرجع نفسه ص13.

مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه فهو بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المدرس والطالب تحدث داخل الصف من خلال الآراء ووجهات النظر وبالتالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح عملية التعليم.[1]

2-7: مهارات التدريس:

لما كانت مراحل عملية التدريس تنقسم إلى ثلاث مراحل (التخطيط- التنفيذ-التقويم) فكل مرحلة تشمل المهارات التالية:

1-مهارة التخطيط: ومن أهمها:

تحليل المحتوى، تنظيم المتابعة، تحليل خصائص المتعلمين واستعداداتهم للتعلم، اختيار الأهداف التدريسية، تعديل إجراءات التدريس، اختيار الوسائل التعليمية، تحديد أساليب التقويم تحديد الواجب المترلي.[2]

2-مهارات التنفيذ: تتضمن هذه المهارة مجموعة من المهارات من خلال عملية التّدريس و تنفيذها وهي:

- مهارة تهيئة غرفة الصف
- مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجيد
- مهارة الشرح
- مهارة العروض العملية
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية
- مهارة الاستحواذ مع الانتباه

1- سعاد عبد الكريم الوائلي ،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م، ص39

2-يُنظر المؤلفون داوود درويش حلس د، محمد أبو شقير ،محاضرات في مهارات التدريس، نقلا من الموقع الالكتروني www.softwarelabs.com ص15.

- مهارة تعزيز العلاقات الشخصية
- مهارة تلخيص الدرس
- مهارة التهيئة الحافزة
- مهارة إدارة اللقاء الأول
- مهارة طرح السؤال
- مهارة التدريس الاستقصائي
- مهارة استشارة الدافعة للتعلم
- مهارة التعزيز
- مهارة ضبط النظام الصفي.[1]

و المهارات كيفما كان نوعها لا تكون جيّدة أو ذات كفاءة معيّنة إلاّ إذا كان التلقي سليما والتّفاعل بين المتعلّم والمعلّم قويّا، وتكون الحصيلة اللّغوية أوفر وأخصب ،وفي جلّ العمليات التّعليمية و التعلّمية التّي تتم بين المعلّم والمتعلّم يجعل من معلّمه قدوة يقتدي بها ،وغالبا ما تستدعي العمليّة التّعليمية مجموعة من الطّرائق الديدكتيكية الناجعة و الصّياغات البيداغوجيّة الجيّدة إضافة إلى الكفاءة العلمية ،والبراعة في الإلقاء ،والطّلاقة اللّغوية ،حتّى يحصل التّلقي جيّدا.

3-**مهارة التّلقي:** تنبه حازم القرطاجني إلى أثر الكلام الجيّد في المتلقي و جعل النّفس هي المُستقبل الأوّل لهذا الأثر ،والمعبّرة عن هذا الانفعال و الحركة ،واعتبر الكلام الجيّد صادرا من نفس المبدع ،مرسلا لنفس المتلقي من أجل خدمة غرض أساسي ،ألا وهو إحداث أثر في تلك النّفس ،ودفعها للتّفاعل مع مضمون ذلك الكلام و الانقياد لمقتضاه، وإذا كانت الألفاظ الدّالة على التّلقي كثيرة عند حازم ،فإنّها تتميز بعدّة خصائص ،مثل التّنوع والتّفاوت والكثرة و القّلة، فعملية التّلقي تساهم في عملية التّواصل بين المتكلّم والمخاطب ،أو بين المبدع و المتلقي ،والمصطلح هو عقد

1-المرجع السّابق ،ص16.

اتّفاق بين الكاتب و القارئ ،وشفرة مشتركة يتمكنان من إقامة اتّصال بينهما لا يكتنفه غموض أو لبس ،ولعلّ فوضى المصطلح هو الدّاء العضال الذّي يهدّد دراسة الأدب.[1]

و أيّ إبداع كيفما كان نوعه يمنح من نظرية التّلقي ،لأنّه يركّز على التّفاعل بين المستمع والقارئ ولّما كانت المعرفة الإنسانية غالبا ما تنطلق من الذّات في علاقتها بالعالم الخارجي على أيّ صورة من الصّور –بالتأثير أو التّأثر– استتبع ذلك الحديث عن هذه المؤثرات وتعلّقها بالنّفس من طريق الاحساس أو الادراك ،وهو ما نجم عنه الحديث عن فكرة الوجود، ذلك أنّ النّظرية النّقدية عبر تاريخها قد طرحت موضوع العلاقة بين الأدب والمتلقّي وأنّ البنيات النّصية الموجهة للقراءة تستدعي استحضار القارئ واستجابته.[2]

4- مهارة الإنتاج: هي القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذّي يحصل في الذّهن ،وقد يتمّ شفهيا أو كتابيا ،فالتّعبير عن الأفكار والآراء هو الإفصاح عمّا تلقاه الفرد من معلومات وطرائق اللّغوية.

وترتكز هذه المهارة على القراءة المعدّة سابقا (قصة، رواية ،نصّ) وتعتمد في الغالب على استيراتيجية التّمهير ،أي إكساب المتعلّم لمهارة الكتابة (الإبداع أو الإنتاج) كهدف من أهداف التّعليم الذّي يشمل كفاءات المتعلّم ،وقدرته على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة ،ويترجم هذا الأداء درجة التّحكم في أهداف مهارية مثل مهارة القراءة أو مهارات حركية.[3]

1-يثنظر الشّاهد البوشيخي ،مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين ،دار القلم الكويت الطّبعة الثانية 1995،ص 16.

2- ناظم جودت خضر، الأصول المعرفيّة لنظرية التّلقي، دار الشّروق عمان الاردن ،1997،ص 11.

3- يُنظر عبد اللّطيف الفرابي و آخرون ،معجم علوم التّربية ،سلسلة علوم التّربية 9-10،دت، ص 161.

7-3:أسس تعليم المهارة:

يتوقف تعليم المهارة على معرفة هذه الأسس التي تسبق عملية تعليمها فهي ليست بالأمر الهين أو اليسر، فلابد لها من تخطيط مسبق وإعداد يعين على توصيلها واستيعاب جميع جوانبها ويمكن تحديد هذه الأسس فيما يلي:

1-مراعاة درجة النمو العقلي والبدني للمتعلم: فالمعروف أن لكل مرحلة في النمو العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، لذا لا يجب أن يعلم الفرد مهارة لا تناسب مستواه الفكري.

2-مراعاة الهدوء النفسي:

فللاضطراب النفسي أو الحركي الأثر السالب على أداء المهارة وعملية تعليمها لذا يجب إبعاد التوترات النفسية أو الحركة طوال فترة تعليم المهارة.[1]

3-مراعاة دافعية المتعلم:

فرغبة المتعلم في التعلم تعد شرطا أساسا لكل عملية من عمليات التعلم فلابد من أن تتفق المهارة مع الميول الشخصية للمتعلم، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة لا يمكنه أن يكتسب مهارتهما، والمعروف أن الإنسان الذي لا يميل إلى شيء معين لا يرغب في تعلمه واكتسابه.

4-مراعاة درجة تعقد المهارة:

فمن المعروف أن لكل مهارة خواصها، وتتوقف درجة تعليم المهارة وإيصالها للمتعلم على ما تتسم به من خواص وإذا عرفت هذه الخواص، أمكن توصيلها للمتعلم بما يتناسب ودرجة تعقدها من خلال استخدام أصح الطرق التي تساعد على التعلم والتوصيل الصحيح لها.[2]

1- د، زين كامل الخويسكي ،المهارات اللغوية، ص15.

2-المرجع السابق ،ص15.

الفصل الأوّل:

المهارة اللّغوية وفاعليتها في اللّسانيات التّعليمية والاتّصال اللّغوي.

1*مهارة الاستماع.

2*مهارة التّحدث.

3*مهارة القراءة.

4*مهارة الكتابة.

5*فاعلية المهارة في الاتّصال اللّغوي.

تمهيد :

يعدّ استخدام اللّغة أكثر ما يميّز الإنسان ككائن معرفي عن الكائنات الحيّة الأخرى، فهي ظاهرة اجتماعية لا غنى للإنسان عنها، و أنّ النّمو اللّغوي للطّفل هو نمو المهارات المتمثلة في الاستماع والتّحدث و القراءة و الكتابة كما أنّ لكلّ واحدة منها مهاراتها الخاصّة بها تساعد الطّفل على اكتسابها بالشكل الصّحيح ،و يلعب النّمو الحركي و الحسّي لدى الأطفال دورا كبيرا في تنمية النّمو اللّغوي لديهم .

و للمهارات اللّغوية أهمية عظمى في التّواصل اللّغوي و التّي تنعكس إيجابا على الأداء اللّغوي الذّي يقدّمه المتعلّمون، فالعملية التّعليمية برمتها تقوم على أساس التّواصل الإنساني و الذي لا يكون إلا بمهارات ، تعدّ اللّغة هي جوهرها باعتبارها حاملة و ناقلة للمعرفة.

و قد عرفت الممارسات اللّغوية في مجتمعاتنا العربية ضعفا من العملية التّواصلية و يعود ذلك إلى عدّة عوامل التّي شكلت عائقا أمام استعمالات هذه اللّغة بوصفها الوسيط بين عناصر العملية التواصلية، وعليه كان لا بدّ من إيجاد الحلول المتمثلة في تفعيل عنصر التّفاعل بين ركائز العملية التّعليمية و التّي تعمل بدورها على تنمية مهارات المتّعلمين المعرفية من جهة ،وتفعيلها مع واقعهم من جهة أخرى ، لأن حيوية المهارة لا تظهر إلاّ باستعمالها وتوظيفها.

أوّلا : مهارة الاستماع:

من المعروف أن اللّغة استعملت مشافهة قبل المكتوبة وأن طبيعة تعلم اللغة تبدأ بالاستماع، فالطفل يسمع ثم يتكلم ثم يقرأ ويكتب لاحقا، وعلى هذا الأساس فإن الاستماع يمثل بداية تعلم اللّغة ومن هنا نستحضر قول الحق تبارك وتعالى :

{ والله أخرَجَكُم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكُمُ السَّمع والأبصار والأفئدة لعلكُم تشكُرُون}[1].

لقد ولد الناس جميعا لا يعلمون شيئا وما كسبه العلماء والباحثون والدارسون من علم هو توفيق من الله، بالقدر الذي أراده البشر وجعل فيه كفاياتهم في حياتهم على الأرض، فالله سبحانه وتعالى يذكر منه على عباده في إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئا، ثم بعد ذلك يرزقهم السمع الذي به يدركون ويفهمون والبصر الذي به يدركون المرئيات، والأفئدة أو العقول التي يفهمون ويحللون ويفسرون ويقومون ويختارون[2].

1.1 مفهوم الاستماع:

أ-لغة:

والسمع حس الأذن وفي التّنزيل ألقى السمع وهو شهيد ...وقد سمعه سَمْعًا وسِمْعا وسماعا وسماعةً وسماعيةً... وسمعه الصوت وأسمعه استمع له وتسمّع إليه: أصغى[3] ...و المسمعة والمِسمع والمَسمع: الأذن ،ورجل سمّاع إذا كان كثير الاستماع لما يقال وينطق به.[4]

1سورة النحل، الآية 78.

2 د. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1427هـ، 2006م، ص 79.

3- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز بادي (القاموس المحيط)، مادة (س.م.ع) تح انس محمد الشامي ، زكريا جابر احمد ،دار الحديث القاهرة ،مجلد واحد ، 1429ه/2008م.

4-ابن منظور (لسان العرب)، مادة س.م.ع، مج 8 ،ص 162-163.

أما الاستماع وعلى وزن (استمع) وهو وزن (افتعل)، يدل بزيادته على معان منها الاجتهاد والطلب كاكتسب واكتتب ومعناها اجتهد وطلب الكسب والكتابة، وعلى معياره "استمع" طلب السمع وجد في سبيله.[1]

ب-اصطلاحا:

وفي الاصطلاح يعرف الاستماع على أنه "مهارة مهمة من مهارتي الاتّصال اللّغوي بين أفراد المجتمع في معظم الموقف الحياتية، مما يستوجب القيام بدراسة وصفية حول تنمية مهارة الاستماع وما يندرج تحتها من مهارات فرعية".[2]

"وتعرف مهارة الاستماع بأنها المهارة التي تمكن التلميذ من الاتصال العالم الخارجي والاستجابة للمؤثرات الخارجية فيه، والتي تعد الكلمة المنطوقة عنصر فعالا فيها، وأساسا لنقل المورث الثقافي"[3]

الاستماع فن من فنون الاتّصال اللّغوي، بين المتكلم والسامع يشبه القراءة بأنه فن التلقي أو الاستقبال، ويختلف عنها بأنه (قراءة بالأذن)، على حين أن القراءة الجهرية قراءة بالعين واللّسان والقراءة الصامتة قراءة بالعين، والاستماع مهارة لغوية مؤثرة في اتصال المتعلم بالعالم الخارجي ،إذ تمكنه من اكتساب عدد من الأفكار والمفاهيم والتراكيب، التي يوظفها فيما يواجه من مواقف ويقوم على عدد من المهارات والقدرات الفرعية التي من أهمها التركيز والانتباه ومتابعة المتكلم والفهم الشامل للمضامين التي تشملها المادة المسموعة.[4]

1-د.كامل عبد السلام الطروانه، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة دار أسامة للنشر والتوزيع عمان-الأردن 2013م ص51

2-د.خولة أحمد يحي، أنشطة الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط200 عمان ص111.

3-المرجع نفسه، ص 111

4-د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتبة والقراءة والمحادثة ص52.

كما يعتبر الاستماع عملية معقدة ومركبة متعددة الخطوات بها يتم تحويل اللّغة إلى معنى في دماغ الفرد، كما يعد الاستماع أحد المهارات اللّغوية يبدأ فعليا بالولادة ويستمر بعد ذلك كعملية تفاعلية مهمة خلال مراحل العمر، فهو الأول الذي يبدأ به الطفل، وهو ضروري لنجاح عملية التعلم[1] وبالرغم من أن الاستماع هو الفن اللّغوي الأول فإنّه أكثر فنون اللّغة إهمالا في مدارسنا فالأطفال غالبا يأتون إلى المدرسة ليتعلموا القراءة والكتابة ولكنهم نادرا ما يتلقون تعليم الكلام والاستماع.

وقد عُرِّف الاستماع بأنه ظاهرة معقدة يعطي فيها الشخص المستمع للمتحدث كل اهتماماته مركزا على انتباهه إلى حديثه محاولا تفسير أصواته وإيماءاته وكذا حركاته وسكناته، كما يعتبر فنا يشمل على عمليات معقدة فهو ليس مجرد عملية سمع. وأنّ المستمع يعطي فيها اهتماما خاصا وانتباها مقصودا كما تتلقاه الأذن من أصوات لغوية.[2]

فالاستماع هو استقبال أذن الفرد لمجموعة من الذبذبات الصوتية، التي تصدر من مرسلها، حيث يستقبلها المستمع ويعطيها جل اهتمامه وانتباهه، وهو يعد شرطا رئيسيا للفهم والتفسير والتحليل والنقد والتقويم ليتحقق استيعاب مضمون الرسالة المسموعة[3].

من جهة أخرى فالاستماع عملية عقلية لغوية نشيطة إيجابية يقوم بها الفرد متجاوزا مرحلة فهم الرسالة الصوتية ومضمونها للوصول إلى مستوى التفاعل مع النص المسموع بما يحتويه من معلومات وأفكار لتقويمه وإبداء الرأي فيه.[4]إذ تمثل هذه العملية تكامل الخبرات السابقة لدى

1-الأستاذ محمد فخري مقدادي، د.راتب قاسم عاشور، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها ، دارا لمسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2013ص 105

2-يُنظرعلي شامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، دار المؤسسة الحديثة للكتاب 2010 لبنان ص 134.

3-د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص53.

4- يُنظر المرجع نفسه، ص53.

السامع مع ما يتلقاه، ويستوعبه من أفكار ومعلومات هذه الحالة تتطلب من المتلقي استخدام مهارات عقلية منها التذكر والفهم والتفاعل والتحليل.[1]

تساعد عملية الاستماع على اكتساب الأصوات وبذلك تعلم اللّغة من خلال فهم معاني مفرداتها، ودلالة تراكيبها والاستماع الجيد شرط أساسي لتمييز الأصوات وتعلمها، وهو حماية للناطق المتعلم من الوقوع في أخطاء ، لأن الأصم يتعرض لكثير من الأخطاء[2] التي لا يستطيع إدراك مصدرها، ولا تحديد اتجاهها، وذلك بسبب سوء الإرسال والاستقبال، لأنه لا يسمع صوته، ولا يتمكن من ضبط موجاته، وهذا من شأنه إعاقة عملية التواصل والتفاهم بين طرفي الرسالة اللّغوية، فأهمية الاستماع تنبثق من خلال المواقف التي نتعرض إليها في حياتنا، فإذا لم تحسن الاستماع فإننا سنتعرض للخطأ وذلك إما بتعريف ما نسمع لزيادة فيه، أو نقصان أو أننا لا نعي تماما ما نسمع، إذ يمكن الاعتماد على الاستماع لأهميته في جميع مراحل التعليم، عدا الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ذلك أن الطفل جُبل عليه من حبٍّ للّعب والحركة، لا يستطيع حصر ذهنه وانتباهه مدة طويلة[3] مع ذلك لا يمكن إنكار أهمية الاستماع في هذه المرحلة وما قبلها وما بعدها كذلك.

وعلى ضوء هذا المصطلح يمكن أن نستنتج مصطلحين آخرين هما: **السماع والسمع.**

إنّ المدونة اللّغوية التي اختصت بها اللّغة العربية وهي ما يسميها القدامى بالمسموع أو السّماع، أعظم مدونة لغوية شهدها تاريخ البشرية[4].**والسماع:** ما سمعه به فشاع وتكلم به كل من التذته الأذن من صوت حسن سماع، والسماع: الغناء والمسمعة: المغنية.[5]

1- يُنظر المرجع نفسه، ص53.

2-فراس السليتي، فنون اللغة –المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية عالم الكتب الحديث، الأردن 2008 ص21.

3-المرجع السّابق، نفس الصفحة ص21

4-د-عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موقع للنشر والتوزيع، د.ط س 2012 ص251

5-ابن منظور، لسان العرب ،مج 8، ص163.

أما السمع هو عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية.[1]

السمع أسبق من الكلام وتتمتع حاسة السمع بميزات لا تتأتى للحواس الأخرى (البصر والشم واللّمس و التذوق) لأنها حاسة تعمل في الليل والنهار، وتتبين أهمية هذه الحاسة حينما نقارن بين الإنسان الأصم والأعمى، إذ أن النبوغ والمهارات عند فاقدي البصر كثيرة ومتطورة ومتجددة، بينما يكون نادرا عند الصم حتى وإن كانوا مبصرين بدون السمع لا يستطيع الإنسان أن يكتسب الأصوات اللّغوية، فالأصم لا يكتسب مهارة الكلام كمن يتمتع بسمع جيد، وبدون السمع لا يستطيع تحديد صحة الصوت اللّغوي عند النطق به وإذا كان قد استوفى صفاته من التفخيم أو الترقيق أو الهمس أو الجهر، بدون السمع لا تحدد الدرجة المناسبة لارتفاع الصوت أثناء الكلام، حتى لا يكون الكلام خفيضا لا يسمع بوضوح، أو صياحا يؤذي الأذن مما يسبب إزعاجا وتشويشا.[2]

وقد عُرِفت في حقل دلالة الاستماع مرادفتان تشتركان معا في نفس المعنى ، هما: **الإنصات والإصغاء**، ولما كان الترادف منفيا على حسب رأي اللّغويين كإشارة إلى دقة كل لفظة وانفرادهما بخصوصية تفترق بها عما سواها.[3]

الإصغاء :استماعٌ، ولكن فيه ميلان إليه بالجوارح، للتدبر والتحقق أصغى إليه رأسه وسمعه أماله، وأصغيت إلا فلان إذ أملت بسمعك نحوه[4]، أما **الإنصات** فإنه يدل على السماع، ولكنه يمتاز عن الاستماع بالتتابع والمواصلة مصداقا لقوله تعالى :" **وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**"[5] ، فقد جمع الاستماع والإنصات معا، ثم تابع الطلب بالإنصات،

1-علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة ص 134.

2-د.سعاد بسباسي السمعيات العربية في الأصوات اللغوية عالم الكتب الحديث 2013 ط1 ص38 -39

3-د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص52.

4- ابن منظور ،لسان العرب ،ج1،ص 109.

5-سورة الأعراف الآية 204.

إيذانا بتتابع الاستماع وصولا لفهم الرسالة المتمثلة في البيان وهي الرحمة[1]والإنصات ليس هو السكوت وإنما هو استمرارية الاستماع فهو سكوت لاستماع الحديث.[2]

ومن هنا نستخلص أن هناك فروقا جوهرية بين السماع والاستماع والإنصات، فالسماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا كسماع صوت طائرة أو صوت القطار، فالسماع إذن عملية بسيطة تعتمد على (فسيولوجية) الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية، وهو أمر لا يتعلمه الإنسان لأنه لا يحتاج إلى تعلمه.[3]

أما بالنسبة **للإنصات** فالفرق بينه وبين الاستماع هو الفرق في الدرجة وليس في طبيعة الأداء، فكما أن الاستماع هو على الأصوات والفهم والتحليل، والتفسير، والتطبيق... فإنّ الإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فالإنصات استماع مستمر.[4]

ومن خلال هذا التحليل نستخلص أن الاستماع عملية معقدة في طريقتها وهو يشمل أولا على إدراك الرموز اللّغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي وثانيا: هو فهم مدلول هذه الرموز ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه معاييره، خامسا نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.[5]

2.1:مهارات الاستماع:

تقسم مهارات الاستماع إلى قسمين عامة وخاصة فالمهارات الاستماعية العامة تتمثل في اختيار المكان المناسب للاستماع وتركيز الانتباه المستمر لمتابعة المتحدث مع ضرورة فهم التراكيب اللغوية وتوظيف خبرات سابقة مع تحليل وتفيد ما يقال، بعد تلخيصه على مستوى العقل،

1- يُنظر د.كامل عبد السلام طروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص52.

2- يُنظر علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية ص 135.

3-د.علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 83

4-المرجع نفسه، ص 85.

5-المرجع نفسه، ص84

لاستخلاص الاستنتاجات... أما المهارات الخاصة تسبق العامة، ولابد من توافرها قبل العامة، وهو بذلك شرط لتواجدها وتتمثل في القدرة على تعلم الأصوات وفهم معاني الكلمات ومعرفة الأخطاء اللّغوية. ومشاركة المتكلم في حديثه.

1-2-1المهارات العامة: يمكن حصرها في النقاط التالية:

-القدرة على اختيار مكان مناسب للاستماع

-القدرة على التركيز والاستمرارية فيه لمتابعة المتحدث مع القدرة على فهم التراكيب اللّغوية.[1]

الاستماع بتذوق وابتكار مع الإحاطة بالمعنى الشامل للكلمة المسموعة التعرف على الأحداث الواردة في المادة المسموعة.

-تلخيص ما يقال داخل العقل مع استخلاص الاستنتاجات

-تعرف بالشخوص الواردة وتحديد أدوارها والاستدعاء من الذاكرة السمعية.[2]

1-2-2المهارات الخاصة: وهي الأخرى تتمثل في:

أ-مهارة الفهم (فهم المعنى الإجمالي):

وتتطلب هذه المهارة من المستمع القدرة على توجيه انتباهه للمعنى العام من خلال معرفته لكلمات المادة المسموعة، ويتحقق فهم المعنى العام عند المتعلم في فهم الوحدات الفكرية فهما عميقا[3]، يسبقها الاستعداد للاستماع بحيث يتمكن المتلقي من إدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة مع القدرة على متابعة التعليمات الشفوية وفهم المقصود منها[4].

ب-مهارات الاستيعاب:

وهي تتكون من العناصر التالية:

-الربط ذهنيا بين الأفكار والمعلومات

1-فراس السليتي فنون اللغة، المفهوم ، الأهمية، المقدمات، ص26

2-سامي الخلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ص137.

3- د.كامل عبد السلام طروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص 57

4- ينظرعلي سامي الخلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص137

-القدرة على تلخيص المسموع

-إجراء مقارنات وإدراك التباين فيما يسمع

-تحديد الأفكار الرئيسية وضيق المعلومات الفرعية وتنظيمها

-عمل استدلالات والوصول إلى استنتاجات

-افتراض النتائج والتنبؤ بها.[1]

ج-مهارات التذكر: تتكون هي الأخرى من العناصر التالية:

-التعرف على الجديد المسموع

-ربط الجديد بالخبرات السابقة

-القدرة على إدراك بين المسموع من الأفكار والخبرات السابقة

-إدراك العلاقات بين المسموع من الأفكار والمعلومات المعروضة[2]

وندرج ضمن هذه المهارة ما يسمى: بالتمييز السمعي التي تخص المراحل التي تلي المرحلة الابتدائية فالتمييز السمعي مهارة سابقة على التعرف، ولازمة لحدوثه، ويشبه التمييز السمعي التمييز البصري في كثير من الوجوه فكلاهما يتضمن مقارنة العناصر المتشابهة والمتعارضة في المواد المسموعة، والتمييز السمعي مهارة رئيسية تشتمل عدة مهارات فرعية وهي:

-التذكر السمعي وهو القدرة على تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين .

-تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة.

-القدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمى (بالدمج) وعلى إكمال الناقص من الكلمة أو الجملة، فيما يسمى (بالإغلاق).[3]

1- د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارت الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص61

2- ينظر : علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية ص 136

3-د.علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 96 -97

إضافة إلى مهارة التفكير الاستنتاجي، إذ تعلم هذه المهارة المستمع كيف يستخلص الأفكار والنتائج المذكورة ضمنا أو بطريقة غير صحيحة ذلك أنه ليس من الضروري أن تكون كل الأفكار والمعلومات التي يحصل عليا المستمع منصوصا عليها، فكثير منها توجد في خلال الكلام وثنايا الأحاديث ومن أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادرا على التفكير الاستنتاجي[1].

د-مهارة التذوق (الاستماع التذوقي): وتشتمل على مجموعة من المؤشرات الآتية:

-المزيج بين الاستجابة والتجربة الشخصية، وبين ما سمع

-تحديد مواطن الجمال في النصوص المستمعة وتذوق المواد الأدبية المسموعة في ضوء مكونات العمل الأدبي مع تذوق مجموعة الأساليب البيانية في النصوص الأدبية المسموعة.

-الوقوف على جمل المجاز الواردة في النصوص المسموعة.

ه-مهارة النقد (الاستماع الناقد): وهي متمثلة في:

-حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث

-القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا

-الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة من حيث القبول أو الرفض

-إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث ومدى صلاحيتها للتطبيق

-القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.[2]

-تحديد المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع

-تحديد غرض المؤلف

-تبيين الاختلاف في وجهات النظر

-كشف المحاباة والدعاية

1-ينظر المرجع السابق، ص100

2-ينظر، راتب قاسم عاشور وزميله فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق علم الكتب الجديد للنشر والتوزيع ط1 2009، ص233

-استنتاج الأحكام النهائية[1].

3.1أنواع الاستماع:

ينقسم الاستماع باعتباره فنا لغويا إلى ثلاثة أقسام وهي:

1-3-1الاستماع كفنٍّ لغوي من حيث المهارة: وهو يتمثل في:

أ- الاستماع والاستنتاج: وهو استماع يعقبه استخلاص الأفكار الرئيسية واستنتاج الأفكار الجزئية واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق، أي استخلاص النتائج المهمة للمعلومة الأساسية.

ب- الاستماع التذكيري: حيث يعقب على هذا الاستماع استرجاع ما تم الاستماع إليه وتذكر أحداثه والاستفادة من أجزاء معينة منه.

ج-الاستماع الموازنة: وهو الاستماع الذي يتطلب الموازنة بين متحدث وآخر والتمييز بين الكلمات المسموعة وما يخص المقارنة بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.

د-الاستماع والتوقع: حيث يتوقع المستمع ما سيقوله المتكلم ويعرف غرضه أو أهدافه من الكلام ويلتقط بسرعة معاني من سريع الكلام ويتوصل إلى المعاني الضمنية.

1-3-2الاستماع كفنٍّ لغوي من حيث الغرض: ويتمثل في:

أ-الاستماع الوظيفي: وهو نوع من الاستماع يمارسه الفرد في حياته اليومية لقضاء حاجاته وحل مشاكله والتفاهم مع الغير من أجل مصلحتهما.

ب-الاستماع التحصيلي: يقع في قاعات الدرس وأماكن الندوات والمحاضرات وجلسات المناقشة، حيث يكون الاستماع بهدف الحصول على المعلومات واكتساب المعارف.

ج-الاستماع الاستمتاعي: وهو استماع للمتعة يقبل عليه الفرد رغبة وميلا، كالاستماع إلى أبيات الشعر أو إلى برامج إذاعية أو قصة مسلية[2].

1-د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص62.

2 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 233.

ومن استراتيجيات الاستماع للاستمتاع: التنبؤ أثناء استماع الطلبة إلى قصة تقرأ جهرا أو تخمينات لما يمكن حدوثها، ووضع رؤية من خلال رسم خيالات في عقولهم أثناء استماعهم إلى قصة لها صور مرئية واضحة، إذ يقومون برسم ارتباطات بين القصة التي يستمعون إليها وخبرات حياتهم الخاصة، كما يغيرون المعنى بمجرد رؤيتهم عنوان الكتاب أو سماعهم عنوان القصة[1]، ويجب عند سماعهم أن يكونوا حساسين لاختيار المؤلف للّغة وطريقة ترتيبها، وأخيرا ينظمون أفكارهم ووصلها بدورها في القصة.

د-الاستماع الناقد: وهو استماع يعقبه تحليل ما تم الاستماع إليه والرد عليه ومناقشته ونقده وإبداء الرأي فيه[2].

وهو يتطلب من المستمع أن يقيم أو يحكم على المداخلات السمعية وعلى المستمع، لذلك يصبح معالجا ينعكس انطباعه حول الرسالة المسموعة[3].

ه-الاستماع الهامشي: إن الاستماع الأقل حاجة في التركيز والأكثر تكرارا هو الموصوف بالهامشي أو الخلفي، ويحدث عادة عندما يكون بمقدور الفرد أن يميز بين صوت شخص ما وبين الضوضاء القادمة من الشوارع.

و-الاستماع المركز: ويتطلب هذا النوع التركيز والتفاعل من جانب المستمع ليؤكد فهمه للرسالة المحلية في هذا المستوى على المستمع أن يصنف ويختبر ويربط ويسأل وينظم المعلومات ليحصل على فهمها وليكون قادرا على فهمها في المستقبل[4]

1 ينظر: د. راتب قاسم عاشور، د. محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص 111- 112.

2 د. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 233.

3 د. راتب قاسم عاشور، د. محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، ص 109.

4المرجع نفسه،، ص 108- 109.

4.1:شروط الاستماع الناجح:

على المستمع الجيد أن تتوفر فيه بعض السمات السمعية حتى يحقق تواصلا ناجحا، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- يركز المستمع الجيد انتباهه ويكيف نفسه لسرعة المتكلم.
- تكون لديه الرغبة في مشاركة المتكلم المسؤولية ليتطلع إليه.
- يمكنه انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.
- يستطيع إكمال الحديث بالشكل المطلوب لحظة سكوت المتكلم أو عجزه عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله.
- يستطيع نقد ما يسمعه في الوقت المناسب وباللغة المناسبة.
- يقدر مشاعر أولئك الذين لديهم بعض أشكال العجز في الحديث، فلا يظهر امتعاضه من طريقة كلامهم.
- يعرف كيف يبعد مصادر التشتت عن موضوع الحديث، بحيث لا يطرح موضوعات جانبية لا تمت بصلة للموضوع المطروح.
- تكون لديه القدرة على الاحتفاظ بما يسمعه في ذهنه، فيعرف الجديد في الحديث المعاد والمتناقض.
- يكيف نفسه بطريقة حديث المتكلم ويلتقط الأفكار بطريقة سريعة مما يسرع ويتمهل مع من يبطئ، ومنه يمكن تلخيص شروط نجاح عملية التواصل المرهونة بنجاح عملية الاستماع بما يأتي:

- المصادر اللّغوية
- وضوح وعلو الصوت
- مطابقة الألفاظ لمعانيها واستخدامها بطريقة صحيحة داخل التركيب اللّغوي

- سلامة العقل وقدرته على توظيف الخبرات السابقة وربطها باللاّحقة مع خلق الجديد من الأفكار.
- القدرة على تقييم ما يتم سماعه[1].

5.1 طريقة واستراتيجية تدريس الاستماع:

ليس بغريب أن يقول المفكر العربي المسلم ابن خلدون: " إن السمع أبو الملكات اللّسانية"[2]، فالاستماع شرط أساسي للنمو اللّغوي بصفة عامة وبدونه لا توجد اللّغة بمعناها الاصطلاحي لدى الإنسان، وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة لفن الاستماع إلا أنه أكثر فنون اللّغة العربية إهمالا في مدارس العلم والمعاهد عندنا، فوجب وضع منهج لتعليم وتعلم فن الاستماع بحيث تكون له أهداف محددة ومحتوى خاص... وأن يحتوي هذا المنهج على مجموعة من البرامج التي تختلف من صف دراسي إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى[3].

هذا المنهج يلزمه مدرس واعي لأهمية الاستماع وطبيعته ومهاراته، وأن يكون مدربا على مهارات الاستماع قادرا على تعليمها[4].

إنّ الأنشطة التي تتضمن الاستماع تحدث في كل صف من الصفوف يستمع الطلبة إلى المعلم وإلى القصص المسجلة في زوايا الاستماع وإلى رفاقه في الصف أثناء المناقشات، ولكن بالرغم من هذه الأنشطة توفر فرص للطلبة لممارسة استراتيجيات ومهارات الاستماع التي يمتلكونها[5].

كما يمكن أن يتبع المعلم أكثر من طريقة لتدريس الاستماع ولكن مهما تعددت الطرق فإنها تتطلب تدريس الطلبة على الإصغاء والتقاط المسموع وفهمه واستمرار الانتباه، ومن الأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعليم الاستماع ما يلي:

---

1 ينظر: د. سعاد بسناسي: السمعيات العربية في الأصوات اللغوية، ص 50- 51.

2- ابن خلدون المقدمة، تحقيق :ولي الدّين عبد الرحمن بن محمد ، دار البلخي دمشق ،ط1،ج2، 732-808ه ، ص368.

3ينظر د. علي أحمد: تدريس فنون اللغة العربية، ص 87.

4المرجع نفسه، ص 88.

5 ينظر د. راتب قاسم عاشور، د. محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، ص 111.

– قيام المعلم بسرد قصص ملائمة على الأطفال بلغة تناسب مستواهم ويعقب عن سرد القصة قيام الأطفال بالتعبير عنها مقترحين عناوين مختلفة، وقد يشتركون في تمثيل تلك القصص إن كانت تصلح لذلك.

– أن يقرأ المعلم على التلاميذ نصوصا ملائمة وبعد الانتهاء من القراءة يوجه إليهم ما أعده من الأسئلة ويناقشهم فيما سمعوه[1].

–أن يقرأ المعلم النّصوص أو من طرف أحد المجيدين للقراءة، ويمكن تقسيم الفصل إلى أكثر من مجموعة طبقا لطبيعة الموضوع، وتكون المجموعة الكبيرة وهي التي تكلف بالاستماع وذلك بتحديد هدف رئيسي للموضوع أما المجموعات الصغيرة فهي مكلفة بالأهداف الفرعية الأخرى وبعد أن ينتهي التلميذ أو المعلم من الإلقاء يطلب من كل مجموعة أن تقرأ ما وصلت إليه على مسمع الكل.[2]

والواقع أن هذه الطرائق ليست الوحيدة للتدريب على الاستماع وإنما يقوم المعلم باختيار الطريقة المناسبة التي يراها مناسبة لتلاميذه ومناسبة لمادة الدراسة، لأن الهدف في النهاية هو رفع مستوى الاستيعاب لدى التلاميذ.

6.1: أهداف الاستماع:

إنّ الهدف الرئيسي لمنهج الاستماع هو حدوث تغيير سلوكي لغوي لدى المتعلم نتيجة لمروره بخبرات لغوية ويمكن حصر أهدافه فيما يلي:

–أن يقدّر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللّغة والاتصال اللّغوي.

–أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيئ.

–وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية، والمفهومات والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.

–أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات.

---

1 ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص 147.

2–المرجع السابق، ص 148.

-أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها.[1]

-القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث لو سكت مع تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة والمقارنة بينها.

-أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار والحقائق والمفاهيم في المادة المسموعة والتفريق بينها وبين الأفكار الثانوية أو الجزئية، مع القدرة على التفكير ألاستنتاجي والوصول إلى المعاني الضمنية في الحديث.

-القدرة على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية.[2]

-القدرة على تقويم، المحتوى تشخيصا وعلاجا.

ومن أهداف الاستماع أيضا: أن يفهم المعلومات ويدرك المتحدث التنظيم عند عرضها مع إدراك وجهة النظر وإدراك الارتباط بالمعرفة السابقة مستخلصا النتائج ووضع حل المشكلات وتقييم العروض، وإدراك حالة المتحدث.[3]

7.1 : أهمية الاستماع وتدربه:

يمكن القول أن الاستماع يشكل القناة الأساسية (الرئيسية) إلى فروع اللّغة كافة، فمن دونه لا يكون الكلام ولا الكتابة، ومن ثم الإجابة واكتمال دائرة التواصل وعلى رأس كل ذلك الفهم، لأن من لا يسمع لا يفهم، فكيف يجيب لفظا أو خطاً؟

كما يأتي دور الاستماع في عصرنا الحديث في عمليات الاتصال على نحو متزايد بعد أن أهمل لفترة طويلة، فالفرد في العصر الحديث يعيش في عصر استخدام البرقيات المنقولة والتلفزيون

1- يُنظر د.أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 88

2-المرجع السابق، ص 89.

3-ينظر د.راتب عاشور، د.محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية ص 115.

وتسجيل الأحداث ، فالفرد يستطيع أن يدرك عن طريق المقاطع الصوتية أفكار أرقى وأسمي مما يدركه بالنظر، من اختلاف درجة الصوت، وتعدده وشدته وتنوعه.[1]

كما يعد الاستماع إدارة رئيسية في الحفاظ على المنطوق وجودة أدائه وصحة التلفظ به.

فالاستماع مهارة من مهارات التعليم ، فعن طريق الاستماع يكسب الطفل لغته، فالطفل يولد ولديه قدرات تؤهله لكي يعيل إلى جانب دور الاستماع في عملية الفهم، فقد مثل دورا رئيسيا في عملية النطق، إذ من دونه لا يستطيع الإنسان الكلام ويساعد هذا الأخير المتعلم على توسيع ثروته اللّغوية لكثرة ما يصل إلى سمعه من أصوات ومفردات، إذ يمنح للمتعلم فرصا يمارس من خلالها أنشطة ذهنية يتعلم من خلالها مجموعة من الخبرات والمواقف الجديدة.[2]

إنّ الاستماع عامل مهم في عملية الاتصال إذ يلعب دورا فعّالا في عملية التعليم والتعلم وعلى مر العصور، فقد أثبتت الدّراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريس وعناية.[3]

"اعلم أن اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام... فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك... وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة، بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعربين من العجم، والسمع أبو الملكات اللّسانية، ففسرت بما ألقي إليها مما يغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السمع".[4]

فعن طريق الاستماع انتقلت إلينا حضارات وثقافات القدماء عبر الأجيال وتعرفنا أيضا على حضارات أمم وشعوب أخرى في الماضي عن طريق الرواة والقصاصين، فالتفوق الدراسي من دعائمه الأساسية الاستماع وتنمية مهاراته مما يعود على التلميذ بنتائج إيجابية في تحصيله الدراسي.

1-ينظر د.كامل عبد السلام طروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص54.

2-ينظر المرجع السابق، ص55.

3-د.أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص80.

4-عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة ، تحقيق ولي الدّين عبد الرحمن بن محمد ، الجزء الثاني ، دار البلخي–دمشق–ط1، 732-808ه، ص 367.

و كان للاستماع أهمية كبرى لحفظ القرآن قبل أن يكتب ويجمع في مصحف وعن طريق الاستماع الناقد يستطيع المستمع أن يدرك ويفسر الكلام الذي استمع إليه ويميز بين أفكاره الصحيحة والخاطئة، كذلك يُقيّم ويحلل ما استمع إليه من موضوعات مختلفة.[1]

وللسير الحسن في درس الاستماع يمكن أن يسير على النحو التالي:

-لابد أن يكون المعلم قد أعد الدرس قبل دخوله إلى حجرة الدراسة محدّدا أهداف الدرس بطريقة سلوكية وإجرائية.

-بعد الدخول إلى حجرة الدّرس على المدرس أن يثير دوافع تلاميذه للاستماع.

-تسجيل التلاميذ ملاحظاتهم أثناء الاستماع.

-استخدام التلاميذ لمهارات الاستماع أثناء استماعهم للقصة أو القصيدة أو التقرير...

-استنتاج الأفكار الضمنية وصدق المحتوى

-وأخيرا تقييم المدرس أداء التلاميذ في ضوء الأهداف التي حددها.[2]

8.1: مهارات التفكير:

1-8-1:تعريفه:

المفهوم الشائع في الأدب التربوي أن التفكير هو البحث عن المعنى إذ أنّه اكتشاف للخبرة وإعطاؤها معنى من أجل الوصول إلى فهم أو اتخاذ قرار وحل مشكلة فقد عُرّف على أنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، وهو عملية يقوم بها الجميع وليس مقصورا على فئة من الناس، حيث أن للعديد منهم قدرات مختلفة في هذا المجال[3].

1-ينظر د.أحمد فخري هاني ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 24 خريف 2009 ص 180.

2- يُنظر د.أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 104، 105

3-ينظر،د. سهيل رزق دياب، تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات/ د،ط سبتمبر 2000 ص25، 26

و لا يقتصر الأمر فقط على ممارسة الذكاء فهو عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها، أو معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها[1].

فالتفكير عامة هو عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات والأقل تعقيدا إلى الفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول[2].

1-8-2:أنواع التفكير: وهناك من يسميها بالأنماط وهي عديدة لذلك نرى الناس في حياتنا اليومية مختلفين في التفكير والتفاهم، وهي:

أ/ التفكير العلمي (الموضوعي): وهو النمط الذي يعتمد على الأسلوب العلمي أو وجهات النظر العلمية مثل الواقعية والطبيعية والتربوية والتجريبية والإيجابية[3].

وهذا النوع من التفكير يعتمد على ثلاث ركائز أساسية متتالية، وهي:

- الفهم: أي إدراك العلاقات بين الأجزاء وبين الجزء والكل.
- التنبؤ: أي الوصول إلى علاقات جديدة.
- التحكم: أي القدرة على التحكم في الظروف المحيطة لإحداث العلاقة الجديدة المراد تحقيقها[4].

ب/ التفكير المجرد: وهو التفكير في الأشياء غير المحسوسة التي لا نستطيع رؤيتها أو نسمعها أي يدور حول مفاهيم مجردة، ويتميز هذا النوع من التفكير للأفراد الأسوياء البالغين[1].

---

1 يُنظر د. جودت أحمد سعادة: تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، ص 39.

2المرجع السّابق، ص 40.

3 د. جودت أحمد سعادة: تدريس مهارات التفكير، ص 40.

4 د. سهيل رزق دياب: تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات، ص 31.

وهو عبارة عن تلك العملية التي يتم فيها تشكيل المفاهيم بناء على الخبرة أو بناء على مفاهيم أخرى... ويميل التجريبيون إلى استخدام التجريد من أجل مساعدتهم على تحدي كيف يمكن لنا بناء المفاهيم لدينا في ضوء الخبرات التي نمر بها[2].

ج/التفكير الملموس: وهو التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها، أي يدور حول أشياء ملموسة نراها ونسمعها خلال اليوم العادي وهي لا تحتاج إلى بذل مجهود في التفكير[3].

د/ التفكير الذاتي: وهو التفكير الذي يدور حول الأشياء التي ليس لها وجود، وإنما تدور في خيال وأوهام الشخص المفكر وتتعلق بذاته شخصيا[4].

ه/ التفكير الناقد: وهو التفكير الذي يعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات يهدف التمييز بيم الأفكار السليمة والخطأ[5]، إذ أنه ذلك النوع من التفكير القابل للتقسيم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء أو معتقد ومن أي مصدر من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية[6].

و/التفكير التجريبي: وهو ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على التجربة والبيانات المأخوذة من الملاحظة العلمية.

ز/التفكير الإبداعي: وهو نشاط عقلي مركب وهادف تعمل على توجيهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل[7].

1د. سهيل رزق دياب: المرجع نفسه ص 31.

2د. جودت أحمد سعادة: تدريس مهارات التفكير، ص 40.

3 د. سهيل رزق دياب: المرجع السّابق، ص 31.

4 د. سهيل رزق دياب: المرجع السابق ، ص 32.

5 المرجع نفسه، ص 32.

6د. يُنظر ، جودت أحمد سعادة: المرجع السابق، ص 41.

7 المرجع السابق، ص 40- 43.

وتبقى هناك أنماط عديدة في هذا الصدد سنقوم بذكر أهمها وهي :التفكير التحليلي التفكير التركيبي، التفسير المادي، التفكير المطلق، التفكير المنطقي والفلسفي، التفكير التشعبي والتجميعي التفكير الاستنتاجي، التفكير الفعال وغير الفعال، التفكير الوظيفي، التفكير التأملي، التفكير العملي والتبريري، التفكير العاطفي والتفكير الحدسي والتفكير ألابتكاري، التفكير الجدلي، التفكير الشمولي، التفكير العقلاني، التفكير العلمي، التفكير النوعي، التفكير المغلق أو المتحجر والتفكير المثالي[1].

1-8-3:مفهوم مهارات التفكير: هي تلك العمليات العقلية التي تقوم بها من أجل المعلومات وحفظها أو تجزيئها، وذلك من خلال إجراء التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات ووضع القرارات[2].

1-8-4: مهارات التفكير: توجد مهارات تفكير عديدة وهي باختصار:

- **مهارة الأمانة:** تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة من أجل أفكار ذكية.
- **مهارة الطلاقة:** عملية ذهنية توصل إلى أفكار جديدة.
- **مهارة المرونة:** تستخدم من أجل توليد أنماط مختلفة من التفكير.
- **مهارة التوسيع والتوضيح:** تستخدم من أجل تحميل الفكرة أو العملية العقلية.
- **مهارة العزو أو الوصف:** تستخدم من أجل تحديد خصائص وصفات الداخلية لأشياء والمفاهيم
- **مهارة تحمل المسؤولية:** تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية
- **مهارة الوصول إلى المعلومات:** تستخدم من أجل الوصول إلى المعلومات ذات الصلة بالسؤال أو المشكلة المطروحة.
- **مهارة تدوين الملاحظات:** تستخدم من أجل تسجيل المعلومات

1 المرجع نفسه، ص 43- 44.

2د. جودت أحمد سعادة: المرجع السّابق، ص 45.

- **مهارة التذكر**: تستخدم من أجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بها
- **مهارة إصدار الأحكام**: تستخدم لتطبيق معلومات معطاة من اجل الوصول إلى أحكام عامة أو حلول نهائية.
- **مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة**
- **مهارة إدارة الوقت**: تستخدم من أجل الحصول على أفضل استغلال للوقت[1].
- **مهارة التصنيف**: ترتكز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الحقائق والمفاهيم والأفكار.
- **مهارة الاستنتاج**: تعلم هذه المهارة المستمع كيفية استخلاص الأفكار والنتائج[2] وهي عبارة عن استخدام الفرد من معارف أو معلومات للوصول إلى نتيجة ما.

مهارة تنمية المفاهيم، مهارة طرح الفرضيات واختبارها، مهارة تقييم الدليل، مهارة المقارنة والتباين، مهارة شد الانتباه، مهارة التنبؤ، مهارة حل المشكلات، مهارة تحديد الأولويات مهارة طرح الأسئلة، مهارة تطبيق الإجراءات، مهارة وضع المعايير، مهارة التفكير بانتظام، مهارة عرض المعلومات بيانيا أو على شكل رسوم وأشكال أو دوائر أو أعمدة ،مهارة التتابع، مهارة الملاحظة النشطة، مهارة الإصغاء النشط، مهارة التصميم، مهارة عمل الخيارات الشخصية(وهي تستخدم من جانب الفرد للاختيار الناجح بين خيارات عدة)[3]

هذه هي باختصار أهم مهارات التفكير التي تساعد التلميذ أو المتلقي أو المفكر عامة بالتفكير الجيد والصائب في كل ما يتلقاه.

ثانيا: مهارة التحدث:

1.2 مفهوم التحدث (الكلام): الكلام هو اللّفظ المركب المفيد بالوضع.

1-المرجع السابق، ص 46- 47

2-يُنظر، أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 98، 99، 100.

3- يُنظر، جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير ص 46، 47، 48.

فاللفظ: هو الصوت المشتمل على بعض الحروف الهجائية.

والمركب: ما تركب من كلمتين فأكثر.

والمفيد: ما أفاد فائدة يحسن عليها سكوت المتكلم.

والوضع: أي أن يكون على مقتضى القواعد العربية[1].

ويعد الكلام (التحدث) المهارة الثانية من المهارات اللّغوية بعد الاستماع، وهو ترجمة اللّسان عما تعلمه الإنسان بواسطة الاستماع والقراءة والكتابة، فضلا على أنه من العلامات المميزة للإنسان.

فالكلام صورة باللغة التعبيرية الأولية يستخدمها الكبار والصغار أكثر من استخدامهم للكتابة وهو صورة للاتصال يطورها الإنسان في العالم، إذ يستخدم الطلبة الكلام وهم يعملون على حل المشكلات وانجاز الأهداف وتوليد تفسيرات أو معرفة جديدة في المناقشات القصيرة[2].

لا بدّ من التّفريق بين مصطلحي التحدث، الكلام الذي يقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للّغة، بينما يقصد بالتحدث القدرة على الاستعمال المناسب للّغة في سياقها والتحدث هنا بخلاف الكلام[3].

فمفهوم الكلام أو التحدث هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم أو السامع، فهو عبارة عن لفظ أو معنى.

والكلام المنطوق هو ما يصدره المرسل مشافهة ويستقبل المستقبل استماعا، ويستعمل في مواقف المشافهة أو من خلال وسائل الاتصال التقنية كالهاتف والإذاعة والتلفاز والأنترنت[4].

1 يوسف أبو العدوس: المهارات اللغوية وفن الإلقاء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 1427هـ - 2007م، ص 09.

2 راتب قاسم عاشور، د. محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها، ص 118- 119.

3 يُنظر :كامل عبد السلام الطروانة: المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 79.

4 المرجع السابق، ص 79.

لا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على حد سواء فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان[1].

والتحدث عبارة عن نتاج صوتي مصحوب بعمل الخيال من أجل أن يكون التعبير صوتا له معنى، وهو عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات تصحبها تعبيرات الوجه التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متكامل يتم تعلمه صوتيا ودلاليا ونحويا يقصد به نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين أو عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللّغة والأداء الصوتي، أو التعبير الملمحي وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر[2].

ولا بدّ أن نقف عند اللّغويين و النّحاة القدامى و تعريفهم للكلام، الذّي يستدعي إلى كلمة أخرى وهي الجملة ، و المتتبع لهم يلحظ صورة الاضطراب في تحديد العلاقة بين الجملة والكلام عند النّحاة القدامى ، ثمّ يصل إلى نتيجة أنّ هذين المصطلحين لم يُتّفق على حدّيهما بسبب التّقارب والتّشابه في المضمون ، هذا ما أدى إلى التّباين في المفاهيم.

فابن الجني في كتابه الخصائص ، خصّص باباً أسماه باب القول على الفصل بين بين الكلام والقول و قال فيه:" الأصل الأول ق.و.ل. و هو القول و ذلك أنّ الفم و اللّسان يخفّان له، ويقلقان و يمثلان به و هو بضدّ السكوت الذي هو داعية إلى السّكون ، ألا ترى أنّ الابتداء لما كان أخذا في القول لم يكن الحرف المبدوء به إلا متحركا و لّما كان الانتهاء أخذا في السّكوت لم يكن الحرف الموقوف عليه إلاّ ساكنا "[3]، ثمّ يردف قائلا في شأن الكلام " أما الكلام فكلّ لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه و هو الذّي يسميه النّحويين الجمل نحو زبد أخوك و قام محمد و ضرب

1 ينظر علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 110- 111.

2 ينظر، علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص 152.

3- ابن الجنّي الخصائص ،دار الكتب العلمية للنشر و التّوزيع بيروت ،ط1، ج1، 2001م، ص3.

سعيدٌ وفي الدّار أبوك و صه و مه و رويد وحاء وعاء في الأصوات و حسّ و لبّ و أفّ و أوّه فكلّ لفظ استقل بنفسه و جنيت منه ثمرة معناه فهو كلامٌ ، و أمّا القول فأصله أنّه كلّ لفظ مذلّ به اللّسان تامّا كان أو ناقصا ، فالتّام هو المفيد أعني الجملة و ما كان في معناها ، من نحو صه و إيه و النّاقص ما كان بضدّ ذلك نحو زيدٌ و محمدٌ و عن كان أخوك إذا كانت الزّمانية لا الحدثية...فكلّ كلام قول و ليس كل قول كلاما هذا أصله ثمّ يتّسع غي فيوضع"[1].

وهذا سيبويه في كتابه الكتاب الذّي قيل عنه ، لم يعمل كتابٌ في علم العلوم مثل كتاب سيبويه، وذلك أنّ الكتب المصّنفة في العلوم مضطرة إلى غيرها ، وكتاب سيبويه لا يحتاج من فهمه إلى غيره قال:" فالكلم اسم ،وفعل ، و حرفٌ و جاء لمعنى ليس باسم و لا فعل ، فالاسم : رجل ، وفرسٌ وحائطٌ ، و أمّا الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء ، وبنيت لما مضى و لما يكون و لم يقع ، و ما هو كائن و لم ينقطع ".[2]

أمّا الزّمخشري في كتابه المفصّل ، فصّل في معنى الكلمة و الكلام و قال :" الكلمة هي اللّفظة الدّالة على معنى مفرد بالوضع و هي جنس تحت ثلاثة أنواع الاسم و الفعل و الحرف و الكلام هو المرّكب من كلمتين ".[3]

وقال عبد القاهر الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة:" اعلم أن الكلام هو الذي يُعطي العلوم منازلها ويبيّن مراتبها، ويكشف عن صوّرها ويجني صنوف ثمرها، ويدّل على سرائرها ، و يبرز مكنون ضمائرها ، وبه أبان اللّه تعالى الإنسان من سائر الحيوان، و نبّه فيه على عظم الامتنان فقال عزّ من قائل { الرَّحْمَن ۞ عَلَّم القرآن ۞خلَقَ الإنسان ۞ علَّمَه البَيَان } سورة

1- المرجع نفسه، ص8.

2- أبو بشر عمرو بن قنبر الملّقب سيبويه ،الكتاب ،تح: عبد السّلام محمد هارون ،مكتبة الخانجي بالقاهرة للنشر والتّوزيع،ج1،ط1408،3ه/ 1988م، ص12.

3- أبو القاسم محمد الزّمخشري، المفصّل طبعة محمد الشيرازي الملّقب بملك الكتاب بدأ تأليفه 01رمضان513ه،أتمه في محرّم ه،ص03.

الرحمن1-4، فلولاه لم تكن لتتعدى فوائد عالمه و لا صحّ من العاقل أن يفتق عن أزاهير العقل كمائمه ، ولتعطلت قوى الخواطر و الأفكار و معانيها ، واستوت الفضّية في موجودها و فانيها".[1]

ويعرف أيضا أنه القدرة على التعبير الشفوي عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء[2].

و المحادثة وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداء الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في حياة الناس وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتابة وهي الأداة التي يستخدمها الصغار والكبار على السواء[3]،كما أنّها عملية الكلام هي عملية معقدة تتم من خلال تتابع العمليات الآتية:

- استشارة المتكلم: وتكون هذه العملية داخلية ناتجة عن حاجة في نفس المتكلم أو عن إحساسات معينة.
- تفكير المتكلم وصوغ أفكاره: بعد الاستشارة التي يتعرض لها المتكلم تدفعه إلى التفكير وترتيب الأفكار وتنظيمها قبل النطق بها.
- مرحلة النطق: هذه المرحلة هي الاستجابة الظاهرة للاستشارة، والنطق هو المظهر الخارجي لعملية الكلام[4].

و تعتبر عملية التحدث فنا لغويا يتضمن أربع عناصر هي:

1) **الصّوت:** فبدونه تتحول عملية الاتصال إلى إشارات وحركات بلا فهم.

1- الشّيخ الإمام ، أبو بكر عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة ،قرأه علق عليه أبو فهد محمود محمّد شاكر ، دار المدني بجدّة للنشر و التّوزيع ، د.ت، ص3.

2- ينظر علي سامي الحلاّف ، تدريس فنون اللّغة العربية ، ص153

3-ينظر، كامل عبد السّلام طروانة ، المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة ص80.

4-ينظر، د. كامل عبد السلام الطروانة: المرجع السابق، ص 79- 80.

2) **اللّغة:** فالصوت عبارة عن حروف وكلمات يتم النطق بها وفهمها وليس مجرد أصوات لا مدلولات لها.

3) **التفكير:** فلا معنى للكلام بلا تفكير يسبقه، يكون أثناءه وإلا كان الكلام أصوات لا مضمون لها ولا هدف[1].

4) **الأداء:** وهو عنصر أساسي من عناصر الكلام يشير إلى الكيفية التي يتم بها الكلام من تمثيل للمعنى وحركات الرأس واليدين مما يسهم في التأثير والإقناع ويعكس المعنى المراد.

2.2 مهارات الكلام (التحدث):

تبيان مهارات التحدث وفقا للعوامل التالية منها:

- جنس المتحدث: حيث أن المهارات الذكورية تختلف عن المهارات الأنثوية.
- عمر المتحدث: حيث أن مهارات الصغار الكلامية تختلف عن مهارات الشيوخ.
- المستوى التعليمي: حيث أن مهارات تلاميذ المرحلة الابتدائية تختلف عن مهارات تلاميذ المرحلة الثانوية كما أن مهارات تلاميذ المرحلة الثانوية تختلف عن مهارات طلبة الجامعات[2].

وذكر عبد السّلام طروانة مجموعة من مهارات التحدث الخاصة نقلا عن راتب عاشور وكانت على الوجه الآتي:

- القدرة على طلب المعلومات من الطرف الآخر.
- القدرة على وصف الأشياء الخارجية والأحاسيس الداخلية.
- القدرة على الإجابة على الأسئلة.
- القدرة على نقل الخبر أو المعلومة.

---

1 ماهر تسعيات عبد الباري: مهارات التحدث العلمية والأداء، المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2001م، ص 92- 93.

2 د. علي سامي الحلاق: المرجع السابق، ص 158.

- القدرة على عرض وشرح المعلومات والأفكار.
- القدرة على التعريف بالنفس.
- القدرة على حكاية الخبرات بطريقة جذابة[1].
- القدرة على عرض الموافقة والمعارضة لرأي ما.
- القدرة على تقديم عرض للموضوع.
- القدرة على تقديم تقرير شفوي عن الموضوع.
- القدرة على التمييز عند الكلام بين التعبير الجميل والعادي.

كما تتطلب عملية المحادثة ما يلي من المشتركين فيها:

- تقدير ما قيل وتبادله مع سواء.
- صياغة الأفكار معا وبصورة واضحة ودقيقة.
- اكتشاف العلاقات بين النقاط التي تبحث وربطها بالمعرفة الخاصة التي تم تحصيلها من قبل.
- جعل الآخرين في المحادثة يشعرون بالراحة التامة وتوجيه أسئلة أو عمل تعليقات.
- إبراز الايجابيات عندما يساعد في الوصول بالمحادثة إلى نتيجة مرضية من القواعد لا تتكلم إلى إذا كان لديك ما تقوله[2].
- إن التدريس السليم والمحدد للكلام شكل على تحقيق ما يهدف إليه المتكلم والمستمع مثل توضيح الفكرة والإقناع بها، فإذا لم يكن المتكلم ماهرا في عرض

1 كامل عبد السلام الطورانة: المرجع السابق، ص 89.

2 راتب عاشور، د. محمد فاخوري مقدادي، المرجع السابق، ص 124.

أفكاره بطريقة مرتبة من البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل، ومن الغامض إلى الموضح، فإنه إذا لم يفعل هذا لا يمكنه إيصال الرسالة[1].

وتتمثل مهارات التحدث في العناصر التالية:

1-القدرة على الإلقاء الجيد بما يتصف به من تجسيد للمعاني وترجمة المواقف والانفعال معها والتحدث في نغم الكلام وموسيقاه.

2-مهارة الضبط النحوي والصرفي التي تتعلق بالأداء النحوي حيث أن ذلك غاية الأهمية لأن تغيير حركة واحدة من حركات الكلمة قد يؤدي تغيير معناها مثل (عبرة بالكسرة، وعبرة بالفتح) ومعروف أن المعنى مرتبط بالضبط الصرفي، كما أن الضبط النحوي لآخر الكلمة يؤثر في المعنى أيضا، والإعراب فرع المعنى.

3-توظيف المفردات اللّغوية لأن الألفاظ قوالب المعاني، ويمكن أن يؤدي اللّفظ الواحد معاني متعددة.

4-التأثير القوي في السامعين على استقطابهم وإثارتهم وشد انتباههم وذلك يحسن العرض وقوة الأداء وسلامة التعبير والتفاعل واستخدام كل الإمكانيات من أجل جذب المستمع.[2]

3.2: أنواع الكلام (التحدث):

ينقسم الكلام إلى قسمين:

2-3-1:الكلام الوظيفي:

هو الذي يؤدي الغرض الوظيفي في الحياة ويكون الغرض منه تواصل الناس لتنظيم الحياة وقضاء الحاجات ويتمثل ذلك في المحادثة والمناقشة والاجتماعات والبيع والشراء وإلقاء التعليمات والإرشادات والمناظرات والمحاضرات والندوات والخطب والإخبار.

1المرجع نفسه، ص 175.

2 ينظر، علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية ص 159

ولا يحتاج الكلام الوظيفي إلى استعداد خاص ولا يحتاج إلى أسلوب خاص وهو يحقق المطالب المادية والاجتماعية ويمارس المتكلم في حياته العملية وفي الأسواق وفضلا عن الوسائل الإعلامية المسموعة والمرئية[1].

2-3-2:الكلام الإبداعي:

فهو الذي يُظهر المشاعر، ويفصح عن العواطف ويترجم الأحاسيس المختلفة بألفاظ مختارة مضبوطة نحويا وصرفيا، وتنقل إلى المستمعين والقارئين بطريقة شائقة فيها إثارة وأداء أدبي، وهذا اللّون ضروري للتأثير في الحياة العامة بتحريك العواطف وإثارة المشاعر نحو اتجاه معين وكم من الكلمات معبرة كان لها وقع سحر على النفوس.[2]

ومن هنا يتضح أن كلا من النوعين الكلام الوظيفي والكلام الإبداعي لا ينفصلان عن بعضهما البعض، إذ يتّصلان اتصالا كليا، فهما قد يلتقيان فموقف التعبير موقف وظيفي وتلحقه صفة الإبداعية بدرجة متفاوتة.

وهناك من عرفها على أنها أنواع للتعبير، فالتعبير ينقسم من حيث الموضوع إلى نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضا هما: التعبير التحريري والتعبير الشفوي فإذا كان الغرض من التعبير هو اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم، فهذا يسمى بالتعبير الوظيفي وله أنواع:
المحادثة والمناقشة وقص القصص والأخبار...[3]

أمّا إذا كان الغرض هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة فهذا هو التعبير الإبداعي أو الإنشائي مثل كتابة القصص والمقالات والتمثيلات والتراجم ونظم الشعر...إلخ[4]

---

1 ينظر، عبد العزيز أبو الحشيش وزملائه، المهارات في اللغة والفكر ط س، ص178

2-ينظر، راتب قاسم عاشور، د.محمد فخري مقدادي المهارات القرائية والكتابية ص178

3- علي أحمد مذكور ، تدريس فنون اللغة العربية ص109.

4-المرجع نفسه ص109.

و للمحادثة ثلاثة أركان هي:

أ)الركن المعنوي: يشير إلى المحتوى الفكري الذي يحتوي عليه الكلام وهذا المحتوى هو في الأصل محتوى ذهني يتكون في نفس المتحدث نتيجة مثير داخلي أو خارجي.

ب)الركن اللّفظي: المقصود به، الألفاظ وتراكيبها، فالألفاظ هي التي تحمل المعاني التي تتولد في الذهن، ويراد التعبير عنها، وإيصالها إلى المخاطب حاضرا كان أم غائبا.

ج)الدافعية: أما الركن الثالث من أركان المحادثة الذي هو الدافعية، فالمقصود بها مستوى رغبة المتحدث واندفاعه للحديث عن الموضوع فلا يمكن للمتحدث أن يحسن الحديث عن موضوع ويحسن اختيار ألفاظه من دون شعور داخلي يدفعه للحديث، فإثارة الدافعية أمر مطلوب في الحديث.[1]

4.2 مجالات الكلام: تحدثت بعض كتب تدريس اللّغة العربية عن مجالات الكلام وقد تمثلت فيما يلي:

2-4-1:القصة: وهي الحكاية التي تستمد أحداثها من الواقع أو الخيال أو منهما معا، وتعد القصة من الوسائل التدريبية المهمة في التعبير بالنسبة لتلاميذ أو المدرسين، لأنهم يميلون بفطرتهم إليها وتعمل القصة على تمرين الذاكرة، فضلا عن إثراء مدارك المتحدثين في فهم الحياة الاجتماعية والخلقية بأسلوب شائق ومثير للانتباه.[2]

2-4-2:الكلام الحر: يعني الكلام الحر التعبير الصادق عن الأفكار والآراء الشخصية حيث يتضمن مجالات كثيرة أهمها: العادات والتقاليد والأنشطة الكلامية في المرافق العامة والخاصة.

1 ينظر د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص84، 85،86

2زنزل نور الهدي، تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة المستر في الأدب العربي تخصص تعليمية اللغة العربية جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر تحت إشراف الدكتورة عويقب فتيحة2015 -216 ص51.

2-4-3:الحديث عن الصور: وهو من أهم مجالات الكلام الذي يعشقه الصغار والكبار على حد سواء، وبخاصة إذا أمكن الغرض منه بترجمة الصور الذهنية المرئية إلى عبارات وألفاظ الرمزية لتوضيح معناها

2-4-4:المحادثة: وتعد من ألوان النشاطات المهمة للصغار والكبار، وهي الخطوة الأولى في التعرف إلى اللّغة العربية.

2-4-5: المناقشة: وهي أسلوب وليست مجرد تبادل طرح أسئلة وتلقي إجابات كما أنها ليست تعبيرا غير منظم، بل هي عملية تفاعلية بين الأفكار والحقائق تحدث بين الإفراد لإثراء فهمهم للموضوع المراد مناقشته.[1]

5.2 تدريس التحدث (الكلام): يقصد به طريقة التدريس والإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل حجرة الدّرس للقيام بمهام معينة.

إن أفضل طريقة لتعليم التلاميذ مهارة الكلام هي أن نعرضهم لمواقف تدفعهم إلى التحدث ولا بد أن نشير إلى الخطوات الأولى في تعليم مهارة الكلام التي تعتمد على السؤال والجواب[2]من أجل أن يتعرف التلميذ على أنماط مستوعبة من الأساليب: الاستفهام، الأمر النهي ،النداء، التعجب ويدرك وظائفها جيدا.

ومن هنا يمكن حصر الخطوات في التدريس وهي كالتالي:

- يوجه المعلم للتّلاميذ صورة المحادثة ويطلب من أحد التّلاميذ التعبير عنها.
- يلفظ المعلم جمل درس القراءة بصوت مناسب.
- يدرب التلاميذ على استخدام النمط اللّغوي المحدّد من خلال أمثلة.

1المرجع السابق، ص52.

2المرجع السابق، ص52.

- يعطي المعلم أهمية كبيرة في حصة التعبير ويدفع التلاميذ إلى ربط الصورة بالصّوت[1].

فلا بد أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وعلى المدرس أن يكف عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطّفل، والمدّرس الناجح هو الذي يلاحظ الوضع ويراقبه بانتباه وصبر ويمسك عن التدخل ومقاطعة التلميذ أثناء الكلام، ويتركه ليعبر في حرية كاملة عن أفكاره وخبراته، ويقبل ظاهريا الأخطاء وإذا تدخل المدرس أثناء الكلام فهو يتدخل في فطنة ورصانة في معنى إيجابي بغية دفع التلميذ وحثه على أن يعبر عن ذلك المعنى[2].

والمدرس الناجح هو الذي يسجل الملاحظات بفطنة ورصانة وحنكة، ويكشف النقاب عن التعابير والتراكيب الخاطئة بالإضافة إلى الأخطاء اللفظية، كما انه يستشير نقد التلاميذ مؤكدا في الوقت نفسه أن التلاميذ ليسوا قساة ويطلب إليهم أن يقدموا الأمثلة الجيدة[3] والطرائق الحديثة في تعليم اللغة تهدف حث التلميذ على الكلام أكثر ما يمكن، ولتحقيق هذا الهدف تسير العملية في مرحلتين هما:

أ) المرحلة الأولى: لا بد أن يوضع التلميذ في مواقف الكلام بكل حرية، فليتكلم عن كل شيء يريده وكما يشاء ولمن يشاء، ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في التوجيه المدرج فهو حاضر دائما ليراقب الأفكار وليحث على الاستمرار في الكلام بغية التقويم من بعد.

ب) المرحلة الثانية: تتمثل هذه المرحلة بالتمرينات البنيوية، ذلك أن تعليم اللّغة يتضمن من خلال تراكيبها وأنماطها اللّغوية، فبهذه الطريقة نفسها يمكن العبور من البنى النحوية الأساسية إلى بنى أكثر تعقيدا[4].

1زنازل نور الهدي: المرجع السابق، ص 53.

2- كامل عبد السلام الطراونة، المرجع السابق، ص 90.

3-المرجع نفسه، ص 91.

4-ينظر، كامل عبد السلام طراونة: المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 90- 91- 92.

ولقد تعددت مجالات الحياة التي يمارس فيها الإنسان الكلام أو التعبير الشفوي، وسنتعرض هنا لبعض المواقف التي يجب تعليمها والتدرب عليها وأساليب تدريسها:

1) المحادثة والمناقشة: لا شك أنّ تدريس المحادثة في مراحل التعليم العام لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل في اللّغة العربية، أما المناقشة فلا نجد لها أثر كبير بينما إذا نظرنا إلى حياة التّلاميذ خارج الفصل الدّراسي سواء كان داخل المدرسة أم خارجها نجد كثيرا من مواقف المحادثة والمناقشة.

2) حكاية القصص والنوادر: حكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفوي، فالآباء والأمهات كثيرا ما يقولون قصصا لأبنائهم ويقص الأطفال قصصا على زملائهم، ومن أجل أن تحقق هدفها يجب أن يراعي فيها ما يلي:

- أن تكون من اختيار التلاميذ[1].
- تجنب إكراه التلاميذ مع تنوع القصص والنوادر والاستعداد قبل حكاية أي قصة.

3) الخطب والكلمات والأحاديث والتقارير: في المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب وإلقاء الكلمات، فهناك الفصل الذي قام بدراسة مشكلة اجتماعية كأزمة السكن أو التربية السكانية وهناك استخدام الإذاعة المدرسية في إلقاء الخطب واستخدام الصحافة المدرسية في إدارة الحوار والمناقشة.

ولمراعاة النشاط الكلامي يجب ما يأتي:

- أن يتم تعليم الكلام في مواقف طبيعية.
- أن الألفاظ مهمة لكنها خادمة للأفكار ومعبرة عنها، ولهذا ينبغي الاهتمام والتركيز على المعنى لا على اللّفظ.

1 د. علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 118- 119- 120.

- ينبغي لفت الانتباه إلى المواقف والأماكن التي يجب الامتناع فيها عن الكلام كالحال عند قراءة القرآن[1].
- ينبغي أن يدرك المدرس أن الغرض من التعبير هو أن يعبر التلميذ عن أفكاره هو.
- ينبغي عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من حديثه.

6.2: أهداف الكلام (التحدث) :

من أهم الأهداف التي ينبغي أن تعمل مناهج اللّغة العربية في رياض الأطفال، وفي مرحلة التعليم الأساسي وخاصة الحلقة الأولى على تحقيقها ما يأتي:

- وعي الطفل الكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
- تنمية ثروته اللّفظية الشفوية[2].
- تقوية روابط المعاني عنده.
- تمكين الطّفل من تشكيل الجمل وتركيبها.
- العمل على تحسين هجائه ونطقه وإلقاءه.
- العمل على تحسين وصف المواقف التي حدثت أمامه أو حكيت له شفويا.
- القدرة على مراعاة آداب التحدث.
- القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث وعلى المداخلات.
- القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية ومقنعة[3].

ومن أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المنهج بما فيه المدرس على تحقيقها وخاصة في المرحلة الأولى من مراحل التعليم ما يلي:

---

1 المرجع السابق، ص 121- 122.

2 د. كامل عبد السلام طراونة: المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 86.

3 المرجع السابق، ص 88.

- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
- إثراء ثروته اللّفظية الشفهية.
- تقويم روابط المعنى عنده.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- تحسين هجائه ولفظه.
- استخدامه للتعبير القصصي المسلي[1].

فإذا ما تجاوز التلميذ هذه الحلقة (أو حتى قبل نهايتها) إلى الحلقة الثانية من مراحل التعليم العام فإن منهج اللّغة يجب أن يعطي التلاميذ فرصة كاملة لتنمية المهارات الآتية:

- آداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيها.
- التحضير لعقد ندوة وإدارتها.
- القدرة على أن يخطب أو يتحدث في موضوع عام أمام زملائه أو جماعة من الناس.
- القدرة على البحث عن الحقائق والمعلومات والمفاهيم في مصادرها المختلفة والمتاحة.

وفي جل الأحوال فإنه ينبغي تعليم وتدريب التّلاميذ على الاسترخاء أثناء الكلام وتجنب الخشونة والصوت الحاد والصراخ، كما نعلمهم الاعتدال في الوقوف أو الجلوس أثناء الكلام[2].

فمن الأسس التي ينبغي الأخذ بها في المشاركة في الحوار والنقاش الجماعي المنظم ما يأتي:

-الإلمام بالموضوع الذي يدور حوله النقاش.

-التزام جانب الحق والموضوعية.

---

1 د. أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 118.

2-المرجع السابق، ص 117- 118.

-عدم كتمان المعلومة الصحيحة من أجل التمسك بالفكرة الخطأ.

-تقبل الرأي الآخر، والاتجاهات السلبية بصدر رحب وعدم الانفعال.

-البحث في نقاط الخلاف للتوصل إلى الحق.

-الاستئذان قبل الحديث.

-تجنب مقاطعة الآخرين.

-التحدث بلغة سليمة.[1]

-حسن الاستماع للطرف الآخر.

-القدرة على طرح الأسئلة التي تقود إلى النتائج والأهداف المقصودة .

-القدرة على اكتشاف الأمور التي صعب على المستمعين[2] استيعابها والسؤال عنها وتوضيحها.

7.2 فن الإلقاء:

2-7-1:مفهومه: الإلقاء هو فن استخدام الكلمة استخداما مؤثرا في مجالات الاتصال بالجماهير المختلفة كالخطبة والمحاضرة والإذاعة والتمثيل أما العرب القدماء فقد عرفوه على أنّه محاولة تلاوة القرآن الكريم وسموه التجويد ويعني الإتيان بما هو جيد عند النطق ، وذلك عن طريق إعطاء كل حرف حقه من صفات الجهر والهمس والانفجار والاحتكاك والترقيق والتفخيم والمد والقصر...[3]

وفن الإلقاء هو : فن التعبير عما يختلج من النّفس أولا باللّسان وبالحركة والإشارة مجتمعة في وقت واحد ابتغاء والتأثير ، ثم الإفهام لأن نهاية النهايات في فن الإلقاء التأثير على السامعين.

2-7-2:أساليبه: هناك أسلوبان رئيسيان في الإلقاء بصورة عامة.

أ) الأسلوب التقليدي: هو الأسلوب الذي لا يتغير من عصر إلى عصر، ومن جيل إلى جيل وإنما يتنوع حسب الحالات والظروف المختلفة التي ترافق الملقي وتحيط به ويشمل الآتي:

1-د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص87، 88

2-المرجع نفسه ص 89

3- ينظر، د.يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الالقاء، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط12007م/1427هـ، ص 115

-أسلوب الإلقاء الخطابي الذي يعتمد على عنصر الإقناع والإثارة لدى المستمع والمتلقي للمادة المطروحة من طرف المُلقي أو الخطيب.[1]

ب) أسلوب الإلقاء الحديث: على الرغم من أن أساليب الإلقاء التقليدي تظل مستعملة في العصر الحاضر، إلا هناك بعض الأساليب استجدت في العصر الحديث:

ومن أهم هذه الأساليب: أسلوب إلقاء الشعر الحديث، أسلوب إلقاء القصة الحديث، أسلوب الإلقاء التمثيلي.

2-7-3:وظيفة الإلقاء: يمكن تحديد وظيفة الإلقاء ومهامه بما يلي:

-تطوير الصوت البشري من ناحية القوة والإيصال، ومن ناحية الطبقات الصوتية المختلفة وتوسيع المدى الصوتي.

-تطوير التلفّظ من ناحية الوضوح، ومن ناحية الاعتناء بالوقف ومن ناحية الموسيقى الكلامية، ومن ناحية سرعة أو بطء الكلام.

-تطوير الإحساس بالكلام، من أجل خلق جسر عاطفي بين الملقي والمتلقي وذلك عن طريق فهم مغزى الكلام وتحسس التي تكتنفه وتقل تلك المشاعر إلى المتلقي.

-تطوير شخصية المتكلم من ناحية الأداء الصوتي، وتناسب أسلوب الإلقاء مع الحالة التي يمر بها المتلقي والمكان الذي هو فيه، والزمان الذي يمر به.[2]

2-7-4:الإلقاء ودراسة النص: على كل من أراد أن يلقي نصا أن ينتبه إلى الأمور الآتية:

-دراسة النص دراسة جيدة ومتعمقة.

-التأكد من سلامة النص لغة ونحوا وأن يكون التركيب غير متنافر.

-التعرف إلى المناسبة التي قيل فيها النّص.

1-أ.د عبد الدائم عمر الحسن، الدليل المرجعي حول تقنيات فن الإلقاء وتقديم البرامج الإذاعية، مطبعة الأيسيسكو النشر والتوزيع د.ط ، 2017م/1438هـ ص52، 53، 54

2-د.يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء ص115، 116

-الوقوف على علامات الترقيم في النّص، والتعرف على أماكن الوقف.

-التّعرف على الجمل والكلمات التي تحتاج إلى تركيز.

-الانتباه إلى التخلص وهو تجنب التقاء ساكنين.[1]

ثالثا: مهارة القراءة:

تعد القراءة ركنا أساسيا من أركان الاتصال اللّغوي، باعتبارها الفن الثالث من فنون اللّغة والإقبال على القراءة من المعايير التي تقاس بها المجتمعات لأنها وسيلة لمواكبة التطور.

وتتضح أهمية القراءة بصورة جلية في أن التوجيه الإلهي للرسول -صلى الله عليه وسلم- كان الأمر "اقرأ" في قوله تعالى :{**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِى خَلَقَ (1)خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِى عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ** }[2].

1.3: مفهوم القراءة:

تراوحت تعريفات الباحثين للقراءة بين التعريفات التي يرى فيها عملية ميكانيكية أو فك رموز، أي ترجمة الرمز المكتوب إلى صوت.

فقد عرّفت على أنها: تتشكل من مكونين أساسيين هما: تعرف الكلمات (فك الرموز) والاستيعاب ويعلقان على تعريف القراءة بأنها القدرة على فك الرموز، أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى منطوقة بأنه تعريف ضيق للغاية ، أما التعريف الواسع فهو أن القراءة تفكير بتوجيه الكلمة المطبوعة.[3]

كما أنّها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي بحوزته ،إذن

1-المرجع السّابق، يوسف أبو العدوس، ص117

2-سورة العلق الآيات (1- 5)

3-ينظر،د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص118.

عملية القراءة تتضمن كلا من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب ، وإسهام القارئ نفسه في تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها.[1]

إن التعريف الجيد ما كان جامعا مانعا، وقد درجنا على تحديد مفهوم القراءة اقتداء بعلماء الغرب بأنها: تعرف على الرموز المطبوعة وفهم لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع.[2]

فالقراءة عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليه وهي ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة، إنها أساس عملية ذهنية تأملية، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل.[3]

ومما يؤخذ على هذا التعريف أنّ عملية القراءة تقتصر عند حد الحصول على المعاني وتفسيرها، و لم يتطرق إلى نقد المقروء وإصدار الأحكام على المضامين التي يشتمل عليها وتوظيف عوائد القراءة في حل المشكلات التي تواجه الإنسان في الحياة اليومية والعملية.[4]

كما كان مفهوم القراءة في مطلع القرن الماضي مقتصرا على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة ولكنّها أيضا ليست مهارة بسيطة هي عملية معقدة تشتمل مجموعة من المهارات وتتضمن الكثير من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والاستنتاج والربط.[5]

فمفهوم القراءة يتمثل في أن يكون المرء قادرا على تحويل المادة المكتوبة إلى اتّصال شفوي في ضوء مجموعة من القواعد الواضحة وأن يفهم محتوى المكتوب ويكون قادرا على الحكم عليه.

1-ينظر، المرجع نفسه ص 118.

2-د.علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 129.

3-رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة 2008 ص184.

4- ينظر د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص118.

5-ينظر،المرجع نفسه ص119.

2.3: مهارات القراءة:

تعدّ القراءة مهارة لغوية تتضمن ثلاث مهارات رئيسية مترابطة، وكلها ضرورية في المرحلة الأساسية الأولى، وهي مهارات متصلة لا منفصلة ومن الضروري العمل على تنميتها وهي:

3-2-1:مهارات التعرف: ويقصد بها التعرف على الكلمات بصريا وصوتيا ودلاليا وتتضمن مجموعة من المهارات الآتية:

- **مهارة شكل الكلمة:** والمقصود بها أشكال الحروف العربية والتمييز بينها وأشكال الكلمات والتمييز بينها.
- **مهارة صوت الكلمة :**(تعرف على أصوات الحروف وخاصة المتشابهة والمتجاورة في المخرج).
- **مهارة معنى الكلمة:** وتتمثل في ربط الكلمة وصوتها المعنى المناسب ،[1]إذ أن معرفة القراءة تعني لدى كثير من المربين أن يكون المرء قادرا على قراءة الحروف، وأنه يكتفي للأطفال في المرحلة التحضيرية أن يتمكنوا من اكتساب ميكانيكية القراءة "ميكانيزم القراءة" بمعنى أن يعرفوا قراءة الحروف ، ذلك لأن تأمين هذا الشرط يسمح للمستويات التالية[2] أن تتأسس.

وهناك من سمى هذه المهارة بالمهارات العقلية الدّنيا التي تتطلب فك الرموز والتعرف على الكلمات، وفي مرحلة التعليم الأساسي يتم تدريب التلاميذ على فك رموز الكلمات وتعرف مكوناتها من الحروف والأصوات ثم تضاف باقي المهارات تباعا[3].

3-2-2:مهارة النطق:

ويقصد بها نطق المتعلم لأصوات الحروف نطقا صحيحا منفردا أو في كلمات.[1]

1-ينظر، د ابراهيم محمد علي ،المهارات القرائية وطرق تدريسها –بين النظرية والتطبيق- ، دار الخزامى للنشر والتوزيع ط1 عمان 2007 ص78.

2-د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص 121.

3-د.حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، الهيئة العامة السورية للكتاب، د.ط 2011 ص55 -56.

وبهذا المعنى يمكن القول أنّ تعليم القراءة ينطلق من وجوب تعليم الأطفال القراءة بسهولة مطلقة. وبالطريقة التي لا يكون معها نسيان الحياة ومن غير تقييدهم في كتاب معين، أن يعرفوا القراءة من غير تردد وهذا هو مفتاح كل شيء.[2]

3-2-3:مهارة الفهم:

والمقصود بها تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل، إذ لا تعد عملية تعرف الحروف كافية لفهم النص المكتوب بل تعد المستوى الأول للفهم، فالحروف تحمل إشارات المعنى وهي تبدو عديمة الفائدة إذا لم تسمح بالوصول إلى الفكرة.[3]

وهذه المهارة هي المهارة المنشودة من تعليم القراءة ولكنها تتطلب جملة من المهارات الفرعية الآتية:

- مهارة تحديد الفكرة العامة أو الشاملة للنص المقروء
- مهارة تحديد الفكرة الرئيسية أو الأساسية للنص المقروء والثانوية وتحديد الكلمات المفتاحية.
- مهارة تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان وأفكار ودلالات
- مهارة نقد المقروء مع تحديد الوحدات اللّغوية الأكبر من الكلمة والجملة والفقرة والنص بالإضافة إلى الاحتفاظ بالمقروء واستخدامه في المواقف الحياتية المختلفة.[4]

وتتضمن على قدرات منها:

- القدرة على إعطاء المعنى المقصود للرمز المكتوب

1-ينظر-ابراهيم محمد علي- المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق ص78.

2- ينظر ،د.كامل عبد السلام الطروانة-المهارات القرائية ص 122.

3-المرجع السابق، ص122.

4-ينظر إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق ص79.

- القدرة على التوصل إلى معاني الكلمات
- القدرة على التصفح الذي يعد أسرع نوع من أنواع القراءة
- القدرة على التوصل إلى المعنى الإجمالي للنص
- القدرة على التنبؤ بالنتائج أو مترتبات الأحداث
- القدرة على فهم الاتجاهات المشار إليها في النص تصريحا أو تلميحا
- القدرة على ترجمة الأفكار المقروءة إلى لغة القارئ وتفسيرها
- القدرة على استخدام المراجع والمعاجم، ودوائر المعارف لتحقيق الفهم.[1]

وهذا ما يسمى عند البعض بالمهارات العقلية العليا التي تحتوي على الفهم والاستنتاج والنقد والتذوق والتقويم إذ تضاف تدريجيا مع تقدم التلميذ في كل مرحلة تعليمية، مع مراعاة التدرج في مستوى التعقيد، حتى إذا ما وصل المتعلم إلى المرحلة الثانوية يمكنه الانطلاق في المهارات الأخرى الأكثر تعقيدا واتساعا.[2]

وهذا لا يعني الاقتصار على مهارة وإهمال غيرها، وإنما ينبغي أن تراعي جميع المهارات، طالما يسمح مستوى المتعلم بذلك، وهذا يرتبط بطريقة العرض وآلية المعالجة التي يكيفها المعلم لتناسب تلاميذه في أي مرحلة عمرية.

3.3.أنواع القراءة: إن القراءة عملية عقلية مركبة فهي تتقسم إلى عدة أقسام ويمكن استخلاصها في نوعين أساسيين:

1-د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في القراءة والكتابة والمحادثة ص 124، 125

2-د.حاتم حسين البصيص- تنمية مهارات القراءة والكتابة ص55،56،57

3-3-1:القراءة الصامتة: وردت في القراءة الصامتة عدة تعريفات عند الباحثين المحدثين فمنها أنها استقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.[1]

ونحن لو تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة، وفي هذا النوع من القراءة يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهل بنطقها. والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية.[2]

وهذا النوع من القراءة أصبح ضروريا جدا في حياتنا لكثرة المواقف التي تقتضيه وتشتمل قراءة الصحف وقراءة الرسائل الخاصة والقراءة في المكتبات العامة والقراءة للمراجعة السريعة قبل الامتحان إلى غير ذلك من المواقف.[3]

والقراءة الصّامتة تتسم بالنظر فقط دون النطق بالألفاظ فبذلك تخلو من الهمس وتحريك الشفاه واللّسان[4]، أي أن هذا النوع من القراءة يعتبر عملية فكرية لا دخل للصوت فيها.

والقراءة الصامتة "تكون لدرس معين وتكون خاصة ومستقلة، كما تكون لتدريس التلاميذ على السرعة في القراءة والفهم، والجمع بينهما هو المطلب الأسمى.[5]

أي أنها تخص القارئ فقط وتزوده بعدة مهارات كالفهم السريع: "فهي حل للرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وليس رفع الصوت بالكلمات إلا عملا إضافيا".[6]

1-د.زين كمال الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)دار المعرفة للنشر والتوزيع، د. س/20111 ص 104.

2-علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع د.ط سنة 1420هـ/2000م ص115.

3-علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ص208.

4-ينظر ، جاسم محمد الحسون وجعفر الخليفة، طرق تعلم اللغة العربية في تعليم العلم منشورات جامعة عمر المختار-البيضاء، ليبيا، ط1، 1996، ص81.

5-عبد الله تاج الدين، وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ص193.

6-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر القاهرة، مصر، ط4، س1968، ص61.

3-3-2: مزايا القراءة الصامتة:

إنّ هذا النوع من القراءة يوفر الطمأنينة للتلاميذ حيث أنه يتحررون من متابعة المعلم من تصويب الأخطاء اللّغوية والنحوية التي قد يقعون فيها أثناء القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة العديد من الخصائص والمزايا التي تميزها عن القراءة الجهرية وهي متصلة بالجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية... وتتمثل الخصائص النفسية للقراءة الصامتة في العديد من الأمور، فهي مناسبة للخجولين من الأفراد، كما أنها مناسبة لمن يعانون من عيوب النطق، أنها تعطي القارئ حرية في اختيار ما يريد قراءته، فضلا عما يتحقق في ذاته من إحساس بالانطلاق، وهي تحسين على الفهم، حيث أن الذهن متفرغ للفهم ومتخفف من أعباء النطق مع مراعاة قواعد النطق الصحيح والسليم[1]، كما تساعد القراءة الصامتة على زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة والعناية البالغة بالمعنى واعتبار عنصر النطق مشتتا يعوق سرعة التركيز على المعنى ، فهي تعمل على زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من الموارد فتزداد زيادة حصيلة القارئ اللّغوية والفكرية، لأن القراءة الصامتة تتيح تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها.[2]

كما تدفع القراءة الصامتة القارئ إلى التأمل في المادة المقروءة وعدم الانشغال بشيء سواه وهذا يؤدي إلى الفهم التام والاستيعاب الجيد وينمّي القدرة على إصدار الأحكام النقدية ومن ميزاتها:

-أنّها توفر الجهد، والهدوء التام حيث لا يحتاج القارئ إلى أكثر من استخدام العينين.

- توفير الوقت حيث أن القراءة الصامتة أسرع بكثير من القراءة الجهرية

1-ينظر د.زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ص105.

2-ينظر د.علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص115.

- أنّها تشغل التلاميذ في أثناء الحصة وتتيح لهم فرصة التأمل الجيد وحصر الذهن في المادة المقروءة وفهمها بكل دقة.[1]

3-3-3: القراءة الجهرية:

هي التقاط الرّموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد، والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداما سليما[2]، فما يميز هذا النوع من القراءة (الجهر) هو النطق بلا خفاء كما يعني الإفصاح في القول، فالقارئ ينطق من خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها ، إذن فالقراءة الجهرية تعني :"التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها، باستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا".[3]

والقراءة الجهرية تُيسّر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في النطق، وبالتالي تتيح له فرصة علاجها، كما أنها تساعده في اختيار قياس الطلاقة والدقة في القراءة، فهي تتطلب المهارات الصوتية، وحسن الإلقاء وتنغيم الصوت لتجسيم المعاني والمشاعر التي قصدها الكاتب.[4]

وتعني القراءة الجهرية أيضا تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الأداء والفهم وهي تقويم على رفع الصّوت وتحريك اللّسان والشفتين وتتطلب مهارات صوتية وإلقاء وإحساس بالمزاج والمشاعر التي يقصدها الكاتب[5].

3-3-4: مزايا القراءة الجهرية : وتتمثل فيما يلي:

- نطق الكلمات نطقا سليما مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتعبير الصوتي عن المعاني التي عليها المقروء أو نثرا.

1-ينظر، د.علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها ص209.

2-د.زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ص105.

3-ج.حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة،الهيئة العمة السورية للكتاب ،د.ط،2011م، ص 57.

4-ينظر، د.علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص117.

5-د.علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس المهارات اللغة العربية ص 201.

- مراعاة مواضع النبر في الألفاظ والجمل

- الاسترسال القرائي المناسب للموضوع وتمييز جميع حروف الكلمات المقروءة بمجرد النظر وعدم الخلط بينها.[1]

وللقراءة الجهرية عدد من الخصائص وهي متعلقة بالعديد من الجوانب منها التربوية ، فهي تمثل أداة في عملية التعليم والتعلم ووسيلة كشف أخطاء النطق والأداء الجيد والنطق المتقن وتتمثل الخصائص الاجتماعية في أنها تدريب عملي على المواجهة مع الجماهير ،ومن ميزاتها:

- أنها وسيلة للتعبير عن الثقة في النفس.

- أنها تعلم الفرد احترام الآخرين ومراعاة مشاعرهم فضلا عن الإحساس بالمسئولية تجاه غيره من الناس.

- أنها تساعد الفرد على التمكن من الحديث وتعيين الفرد على إعداد نفسه لمواجهة الحياة.

أمّا خصائصها النفسية فهي تعد أحد وسائل العلاج للخجولين والخائفين للتخلص من هذا العيب، كما أنها وسيلة هامة للفرد للتعبير الفني والتذوق الأدبي للكلام المقروء.[2]

يستخدم القارئ عددا من الحواس ويوظفها في أثناء القراءة الجهرية فيستخدم العين في إيصال المقروء والتعرف إليه واللّسان في النطق وتحويل الرّموز المكتوبة إلى رموز مقروءة، ويستخدم الأذنين في ضبط الإيقاع وتحقيق الفهم والإدراك وقياس سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها ويستخدم الحنجرة في إخراج الحروف من مخارجها، ويستخدم صفحة الوجه في إظهار الانفعالات مع المادة المقروءة إما فرحا وسرورا، أو ألما وحزنا أو دهشة وتعجبا[3].

1-د.كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ص133.

2-د.زين كامل الخوويسكي، المهارات اللغوية ص 107، 108.

3-ينظر د.علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية ص 211

4.3: طرائق تدريس مهارة القراءة:

لقد تأثرت طرائق تعليم القراءة العربية بنظريات علم النفس التربوي، ولما كانت هذه النظريات بعيدة كل البعد من العلوم التجريبية كان علينا أن نتجاوز ما يخالف الصواب وذلك بالعودة إلى الطفل ومزاياه الإنسانية، وإلى العربية وخصائصها اللّغوية[1].

ويمكن تقسيم تدريس القراءة إلى نوعين : طرائق تدريس القراءة للمبتدئين وطرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين وهذه الطرائق هي:

3-4-1:الطريقة التركيبية (الجزئية): وهي تبدأ بتعليم الجزئيات ، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها[2].

والطريقة الكلية تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين غالبا ما يعتقدون بأن المنهج الكلي يخلق بيئات تعليمية تعتمد على استجابة الطّالب بتدريس ما يقوم على دمج الأدب بالمنهج، لا يكون فيه تكامل بين تفوق اللّغة فحسب ولكن يتم ذلك عبر المواد الدراسية المختلفة[3].

3-4-2:الطريقة الهجائية:

وهي أقدم الطرائق المستعملة في تعليم القراءة، وتقوم على تعليم الأطفال حروف الهجاء بأسمائها بالترتيب (ألف، باء، تاء، ثاء....)، ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة أو مضمومة ثم مكسورة ومشددة، قراءة وكتابة[4].

تعلم الحروف الهجائية من خلال الكلمات، فتُهجى كل كلمة بذكر اسم الحرف الأول منها مع حركته، وهكذا مع بقية الحروف في الكلمة الواحدة[5].

1-ينظر، د.علي سامي الحلاق، المرجع نفسه ص 213.

2-د.علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ص 123

3-د.راتب قاسم عاشور ، د.محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية ص 143.

4-د، وليد أحمد جابر ،تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية وتطبيقية علمية)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 11.

5 ينظر: د،نايف معروف ،خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط5، 1998، ص 96.

ومن مزايا الطريقة الهجائية:

- هذه الطريقة سهلة على المعلّمين، والتدرج في خطواتها يبدو أمرا طبيعيا ويبسط لمعظم المعلّمين.

- تعطي نتائج جيدة وسريعة للطفل، إذا لا يخرج من القاعة إلا وقد عرف شيء (حرف أو أكثر)، وهذا ما يستبشر به الكثير من أولياء المتعلمين.

- تزود الأطفال بالحروف التي هي مفاتيح القراءة، فيسهل عليهم النطق بأي كلمة جديدة[1].

3-4-3: الطريقة الكلية أو التحليلية:

وهذه الطريقة تختلف عن الطرائق السابقة اختلافا كليا، وذلك أنها تبدأ بتعليم الطفل الكلمات قبل الحروف، حيث يتعلم من خلالها الكل قبل الجزء على اعتبار هذا الترتيب الطبيعي المنطلق من الكلام، وتندرج تحت هذه الطريقة الأقسام التالية:

أ)طريقة الكلمة: وهي الأكثر شيوعا في تعليم القراءة وقد تسمى بطريقة الشكل العام للكلمة، إذ يتم التركيز على الكلمات في تعليم القراءة للتلاميذ، حيث تؤخذ هذه الكلمات من محيط المتعلم ومن الأفعال التي يقوم بها.

وتتبع هذه الطريقة الخطوات الآتية:

- محاورة التلاميذ لمعرفة الكلمات المستخدمة لديهم.
- اختيار الكلمات من الأمثلة التي ذكرها التلاميذ.
- ربط الكلمات بوسائل الإيضاح المناسبة.
- يردد التلاميذ كل كلمة ينطق بها لمعلم ليتدربوا على النطق السليم بعد التأكد من فهم التلاميذ، ينتقل المعلم إلى النظر والتأمل في الأجزاء لكل كلمة على انفراد[2].

1 – د، عبد العليم ابراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط4، 1968، ص 79.

2 ينظر: مصطفى ارسلان ، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2005، دط، ص 150.

ب) طريقة الجملة:

وهي تبدأ بجملة تامة المعنى وتختلف خطواتها السابقة عن خطوات الكلمة، وتقوم هذه الطريقة على رؤية الطّفل للأشياء في البداية ككل ثم يبدأ بتجزئتها وتبدأ هذه الطريقة بعرض الجمل مختارة ويمرن المعلم تلاميذه على القراءة حتى ترسخ في أذهانهم[1]،ثم يعرض هذه الجمل ثم ينتقل إلى التحليل.

ينتقل المعلم إلى تحليل كل جملة إلى كلماتها للتعرف على الكلمات المكونة للجملة وفهم معنى كل منها، ثم ينتقل بعد ذلك إلى التعرف على الرموز الممثلة للأصوات.[2]

ج) طريقة القصة:

يمكن الاستعانة بقصة مناسبة لمرحلة تعليم التلاميذ وتعليمهم، فيتعرف الطفل على الكلمات والجمل الموجودة في القصة وبعد استيعابها يبدأ الطفل مرحلة التحليل، سواء تحليل الجمل إلى كلمات، إلى حروف وأصوات مع التركيز على النطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.[3]

ومن مفاهيمها "أنها طريقة تقوم على عرض وحدات تحمل معنى واضحا للتلميذ على شكل قصة لتشد انتباه التلاميذ وتيسر عليهم الحفظ وتقترن هذه القصة بصور تساعد التلاميذ في استنتاج المعنى وتذكر المقروء، ثم يدرب التلاميذ على حفظ الكلمات والجمل بمختلف أشكالها".[4]

د) مزايا الطريقة التحليلية: من أهم مزايا هذه الطريقة ما يلي:

-أنها تسهل عملية تعلم القراءة، لأنها تتماشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها.

---

1 ينظر: د،علي سامي الحلاق ، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 215.

2-ينظر:مصطفى ارسلان ، تعليم اللغة العربية، ص150.

3-ينظر، المرجع نفسه ص 153.

4-د ، علي الحوامدة و زميله ،تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى النظرية والتطبيق ،دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان، ط1، 2005 ص127

-أنها تستغل دوافع المتعلم وطاقاته بما تقدمه إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداداته.[1]

-أنها تُعوّد المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ وتُعوّده معرفة الكلمات من النظرة الأولى.

ه) عيوب الطريقة التحليلية :

بالرغم من هذه المزايا فلم تسلم هذه الطريقة من العيوب وأول هذه العيوب أنها تتطلب في المعلم إعدادا خاصا وقدرة خاصة على استخدام الكتاب المدرسي وتطويعه.

-أنها لا تُعنى عناية خاصة بالمهارات اللاّزمة للتعرف على الحروف، وهذا يؤدي إلى عدم التعرف الكافي على الكلمات.[2]

3-4-4:الطريقة التوليفية : (التوفيقية):

تجمع هذه الطريقة بين التركيب والتحليل حيث يعمل المدرس على تقديم كلمات أو جمل من محيطه أي أنها تبدأ بكل ذي شأنها شأن الطرق الكلية[3]، فهي تبدأ بالكلمات المستخدمة ثم تكرر الكلمات والجمل مرتبطة بأصواتها وأشكالها حتى تترسخ في أذهان المتعلمين ثم تحلّل بعد ذلك الجمل إلى كلمات وإلى مقاطع ثم المقاطع إلى حروف ثم تبدأ مرحلة التركيب فتستخدم الحروف التي استوعبها التلميذ لتركيب كلمات جديدة مع ربطها بمعانيها.

5.3:أهداف تدريس القراءة:

إن الهدف العام لتعليم القراءة هو : مساعدة كل تلميذ على أن يصبح قارئا مقتدرا إلى المدى الذي تسمح به قدراته والخدمات والبرامج المتاحة له، كما تساعد على :

1-د، احمد مذكور ،تدريس فنون اللغة، ص 152، 153.

2-المرجع نفسه، ص 153.

3-ينظر، مصطفى ارسلان ، تعليم اللغة العربية، ص 152.

-تنمية القدرة اللّفظية والفكرية والمهارات الضرورية لاستعمالها، وذلك لتحقيق غذاء متكامل للفنون الأخرى للّغة.

-إتقان مهارات القراءة واستغلال القراءة في تكوين اهتمامات وأغراض جديدة.

-تزويد القارئ بما يحتاجه من علوم وآداب وفنون ومهارات علمية يمكن أن تفيده في حياته العلمية.

-الانتفاع بالمقروء في الحياة وإمكانية استثمار معطياته في مواجهة المشكلات وحدها.

-تنمية القدرة على القراءة في سلاسة وانطلاق مع الفهم والتمييز بين الأفكار الجوهرية والعرضية، بالإضافة إلى تنمية الاستمتاع بالقراءة ، وجعلها عادة يومية مسلية وممتعة.[1]

-الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللّغوية وتمكنه من التعبير عن الأفكار وعمّا يجول بخاطره أو يريد غيره أن يقف عليه.

-للقراءة دور هام في تنظيم المجتمع.[2]

- فالقراءة هي أداتنا التي بها نستطيع أن نقف على كل قديم وجديد وبهذا اعتبر تفعيل القراءة المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها، فهي توظف في اكتساب المعارف والعلوم وذلك في العودة إلى المصادر والمراجع والوثائق والبحوث والدراسات المختلفة.[3]

- فهي تأكيد الصّلة وتعزيزها بكتاب الله وسنة نبيه والاعتزاز بما خلفه لنا الآباء والأجداد من تراث فكري وعلمي وأدبي ولغوي.[4]

ويمكن الإشارة أيضا إلى الأهداف الخاصة لتدريس مهارة القراءة كما يلي:

-جودة النطق، وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

-تنمية الميل إلى القراءة.

1-يُنظر،د،زين كامل الخويسكي ،المهارات اللغوية، ص118.

2-ينظر، د احمد صومان ،أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، دط عمان سنة 2011م ص75.

3-ينظرد، نليف معروف، خصائص اللغة العربية، ص89.

4-المرجع السابق، ص 89.

-الكسب اللّغوي وتنمية حصيلة التلاميذ من المفردات والتراكيب الجديدة .

-كسب السرعة والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعاني وإحسان الوقف عن اكتمال المعنى.[1]

-تقوية دقة الملاحظة لدى التلاميذ وتعويدهم على الانتباه والتركيز

-إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ونطق الكلمات نطقا صحيحا.

-مراعاة الضبط اللّغوي والنحوي للكلمة.

-مراعاة مواطن الوقف التي يحسن الوقوف عليها كالوقوف على نهاية الفكرة.[2]

6.3:أهمية تدريس القراءة:

يكفي للتدليل على أهمية القراءة وعظم شأنها، الأمر الإلهي الذي أنزل على الرسول صلى الله عليه وسلم في أول آية قرآنية أنزلت من سورة العلق.

فالقراءة بالنسبة للفرد تعد عملية دائمة، يزاولها داخل المدرسة وخارجها وبهذا تمتاز عن سائر المواد الدراسية، ولعلها أعظم ما لدى الإنسان من المهارات، والقراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفضله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة وعاش في عزلة جغرافية وعزلة عقلية.[3]

وللقراءة أهمية في الحياة والمجتمع، إذ تكمن أهميتها في الحياة أنها تتيح للإنسان حرية اختيار ما يقرأ من الكتب والموضوعات فضلا عن اختياره الزمان والمكان، وهي في ذلك تختلف عن الاستماع والتي عادة ما يكون مفروض على الإنسان وليس نتيجة اختياره الشخصي ، فهي تعمل على تحقيق التنوع في المعرفة حيث تنتقل بالقارئ من ميدان إلى آخر ومن فكر إلى فكر.[4]

1- احمد صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية، ص75.

2- د، علي حوامدة و زميله ،فنون اللغة العربية، وطرق تدريسها ، ص79

3-د ، سعيد عبد الله لافي ،القراءة وتنمية التفكير ، عالم الكتب للنشر و التوزيع ، القاهرة، 2012م، ص12.

4-ينظر، زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية، ص100.

كما تعد القراءة عملية اجتماعية يؤديها الفرد وعائدها للمجتمع، والمجتمع القارئ هو هذا المجتمع المتحضر الذي نال قسطا وافرا من الرقي والتنمية والتقدم، وقد بدأ ذلك على مرافق حياته وسلوكه واستقراره ورفاهية أفراده، فهي تمكن المجتمع من الوقوف على ما لدى غيره من الحضارات والثقافات والفكر فيمكن أن ينشد الإفادة والاطّلاع وخاصة في أيامنا المعاصرة حيث التطور العلمي، كما تعد الوسيلة المثلى في ربط المجتمع بثقافة وتراث أمته.[1]

رابعا مهارة الكتابة:

الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع، وهي مهمة في تعليم اللّغة باعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الغير والإلمام بها.

1.4: مفهوم الكتابة:

الكتابة هي حروف مرسومة تصور ألفاظا دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب والكتابة فن مهم وأداة لتسجيل الأحداث المهمة في حياة البشر، فالكتابة تستقي ما تتضمنه من معرفة وفكر من الفنون اللّغوية الأخرى حيث أنه لابد من مراعاة الكاتب للقواعد النحوية والصرفية والبلاغية والإملائية.

الكتابة في العمل الدراسي تشمل الخط والرسم الإملائي وتعبير الأسلوب عن أفكار الكاتب[2]،وتعتبر نشاطا إنسانيا عاما قديم العهد لجأ إليها الإنسان منذ أن أدرك إنسانيته، وهي الوسيلة التي ينقل بها الفرد ما لديه من أفكار ومشاعر وأحاسيس إلى أبناء جنسه من الناس[3].

كما دعا النص القرآني إلى الكتابة، قال تعالى {**ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ**}[4]

1-ينظر المرجع السابق، ص 102.

2- د، محمد رجب فضل الله ،الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، س 2003، ص120.

3- كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 163.

4-سورة القلم الآية 01.

والكتابة أداء لغويٌّ رمزيٌّ يعطي دلالات متعددة وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، إذ يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره.[1]

تعتبر الكتابة –في الواقع- مفخرة العقل الإنساني بل إنها أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الأنثروبولوجيا أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي[2].

والكتابة لغة:

من كتب، يكتب، كتابة وهو مكتوب، فالكتابة: تعني الجمع والشدَ، والتنظيم[3].

كما تعني: القضاء والالتزام والإيجاب، ومنه قولهم: كتب عليه كذا: قضى عليه وكتب الله الأجل والرزق، وكتب على عباده الطّاعة وعلى نفسه الرحمة[4]، كما تعني الاتّفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبد على مال يؤديه إليه منجما، أي يتفق معه على حديثه مقابل مبالغ من المال قال ابن الأثير: الكتابة أن يكاتب الرجل عبده على مال يؤديه إليه منجما فإذا أداه صار حرا، وقال: و الكتّاب :موضع تعليم الكُتّاب و الجمع الكتاتيب و المكاتب ،والكِتبَة: اكتتابك كتابا تنسخه ، واستكتبه: أمره أن يكتب له، أو اتخذه كاتبا، والمُكاتَب: العبد يكاتَب على نفسه بثمنه ،فإذا سعى وأدّاه عتق[5].

2.4 مهارات الكتابة:

للكتابة مهارات عامة يجب توفرها لدى كل كاتب، ومهارات خاصة يحتاجها كل من أراد القيام بأداء معين، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1- زين كامل الخويسكي ،المهارات اللغوية ص 150.

2- علي احمد مذكور ،تدريس فنون اللغة العربية، ص 255.

3- زين كامل الخويسكي ،لمهارات اللغوية ص 149.

4- راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي ،المهارات القرائية والكتابية، ص203.

5- ابن منظور لسان العرب ،ج1، مادة(ك.ت.ب) ص 699،700.

4-2-1:المهارات العامة:

-القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة: فالحروف العربية ليست خطوطا مستقيمة كاللّغات الأوروبية، ولكنها تعتمد على جمال الرسم والتفنن فيه، ولذلك كانت الكتابة تحتاج إلى دقة في رسم الحروف فبعض الحروف تبدو أشكالها متقاربة مع حروف أخرى.

- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف.
- القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية
- القدرة على نقل الكلمات التي تشاهدها نقلا صحيحا.
- القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي.
- القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الترقيم والفقرات والهوامش).
- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة.
- القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللّغوية.
- القدرة على مراعاة مقتضى الحال من إيجاز وتحصيل.
- القدرة على مراعاة الأسس الخاصة باستخدام المصادر والمراجع.[1]

4-2-2:مهارات لأهداف خاصة:

-القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء

-القدرة على إعادة ما استمع إليه أو قرأه.

-القدرة على كتابة (البرقيات وطلب الوظيفة ، استبيان، سيرة ذاتية، رسالة حكومية، محضر جلسة، جداول ومخططات، بحث، خاطرة، مقال، تقرير،...)[2]

1- د، قاسم عاشور ،د محمد فخري مقدادي ،المهارات القرائية والكتابية، ص207، 208، 209.

2-المرجع السّابق ،ص 211، 212.

ومن هنا لابد أن نشير إلى مهارات فرعية التي تتكون منها كل من مهارتي القراءة والكتابة حتى يسهل علينا فهم مظاهر الكتابة وهي كالتالي:

-لفظ الكلمات المحددة من النص لفظا صحيحا.

-التمييز البصري مراعيا كلمات محددة في النص.

-تمييز الحروف والحركات ووضعها في مكانها.[1]

وهناك مهارات أولية للكتابة التي يجب مراعاتها منذ البداية وهي متمثلة في ما يلي:

-القدرة على اللّمس ومد اليد مسك الأشياء وإفلاتها.

-القدرة على التمييز بين الأشكال والأشياء.

-تحديد أداة الكتابة إلى أعلى وأسفل.

-القدرة على نسخ الحروف.

-القدرة على تنظيم هذه الأفكار لما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.[2]

3.4 طرائق تدريس الكتابة:

يوجد طريقتان لتعليم الكتابة لكل منها مزاياها، تنفرد عن الأخرى و هي:

4-3-1:طريق الحروف المنفصلة:

وهذه الطريقة تمتاز بالسهولة لأنها تشبه حروف الطّابعة كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف وكتابتها، لكن من عيوب هذه الطريقة أنها تتمثل في كتابة التّلاميذ الحروف والأعداد بطريقة عكسية.

1-ينظر، عصام جدوع، صعوبات التعلم، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع الطبعة العربية، 2009 ص 140.

2-ينظر، تيسسي مفلح كوافحة ، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1، 2003، ص84.

4-3-2:طريقة الحروف المتصلة:

هذه الطريقة تمتاز بأنها تعطي فرصة كبيرة بقراءة المادة المكتوبة، ولكن من عيوبها فصل المتعلّم بعض الحروف ولا يستطيع التمييز بينها.[1]

فالكتابة إمّا تعني التعبير الكتابي في فكر التّلميذ لفظا وأسلوبا وإمّا تعني الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسميا إملائيا وإما تجويد هذه الأداة تجويدا خطيا.

2.4:تقنية التّعبير:

4-2-1:مفهوم التعبير:

في اللّغة : ما جاء في لسان معجم العرب :عبّر الرؤيا يعبرها عبرا وعبارة: فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها وفي الترتيل العزيز {**إِن كُنتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ** }[2].

وقد ذكر ابن فارس في مادة عبر {**عَبَرَ الرُّؤْيا يعبرها عَبْرَاً وعِبارةً ويُعبِّرُها تعبيراً إذا فسَّرَها. ووجه القياس فى هذا عُبُور النَّهْر**}[3]

وقال الخليل :"عَّبرت عن فلان تعبيرا، إذ علي بحجته فتكلمت بها عنه"[4]

أما **اصّطلاحا :**

فهو الحصيلة النهائية لتعليم اللّغة العربية ، أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللّغة، فكل فنون اللّغة العربية وفروعها تصبّ في التعبير، فنحن عندما نعلم التلميذ الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطق في جديته فإننا بذلك ننمي هذه

1- ينظر د، محمد عوض سالم و زملائه ،صعوبات التعلم وتشخيصه، دار الفكر، ط8 ، 2006، ص169.

2- ابن منظور ،لسان العرب، المجلد 6، مادة (ع.ب.ر)، ص 529.

3- ابن فارس ،مقاييس اللغة– تحقيق عبد السلام هارون، بيروت لبنان ط1، 1411هـ 1991م الجزء الرابع ص209.

4-ينظر،الخليل بن احمد الفراهيدي ، كتاب العين ، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي الجزء3، دار الكتب العلمية بيروت لبنان ط1، 1424هـ 2003م ص85.

القدرة ذاتها، وعندما نعلمه القراءة، فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللّفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره.[1]

"هو إطار حواشيه خلاصة المقروء من وقوع اللّغة العربية وآدابها والمعارف المختلفة، ولن يستطيع إنسان أن يعبّر عمّا في نفسه دون أن تكون لديه ذخيرة لغوية ومن خلال قراءته ومشاهداته واطّلاعه"[2].

ويمثل التعبير نشاطا أدبيا واجتماعيا، فهو الطريقة التي يسوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون[3] .

4-2-2:أنواعه: ينقسم التعبير من حيث الأداء إلى نوعين:

أ) التعبير الشفهي:

عُرّف على أنّه "المنطلق الأول للتدرب على التعبير بوجه عام وهو عبارة عن المحادثة أو التخاطب الذي يكون بين الفرد وغيره بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمر به، ومن مهاراته غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها"[4].

ويتحدد مفهومه في كونه "مهارة من مهارات اللّغة بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات والطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو فهم ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء"[5]

يقول ابن خلدون فيما يتعلق بالتعبير الشفهي "**هو عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلابد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان**"[1]

1- احمد علي مذكور ،تدريس فنون اللغة العربية ص255.

2- عبد الفتاح حسن البحة ،أصول تدريس العربية النظرية والممارسة- المرحلة الأساسية العليا- دار الطباعة والنشر والتوزيع ط1 1999 ص28.

3- راتب عاشور ، د، محمد فخري مقدادي ،المهارات القرائية والكتابية، ص215.

4- طه حسن الدليمي ، د، سعاد الوائلي ، اللغة العربية، مناهجها وطرق تدريسها ،دار الشروق للنشر والتوزيع (عمان الأردن) ط1، 2005 ص138.

5- محسن علي عطية ،الكافي في اساليب اللغة العربية، دار الشروق عمان الاردن، ط1، 2006، ص 204، 205.

ب)التعبير الكتابي:

يعرف التعبير الكتابي بأنه **القدرة على التفكير والتدبر في الكلام المصور للعواطف الإنسانية في تأججها وبرودها، من فرح وحزن وحب** أو هو الطريقة الفنية في الكتابة[2].

هو الجانب الكتابي في اللّغة، وسمي كذلك بالتعبير التحريري وله قيمة تربوية فنية خاصة ،حيث يتيح للتلميذ اختيار الألفاظ والعبارات بحكم أنه يعبر عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وأراء كتابة وتعكس هذه الكتابة غالبا شخصية التلميذ والكاتب عامة ،وينقسم من حيث الموضوع إلى نوعين:

ج)التعبير الوظيفي:

يقصد به التعبير عن مواقف اجتماعية فيما يتصل بحياة الناس وتنظيمها وقضاء حاجاتهم واتصال مع بعضهم البعض، عن طريق كتابة الرسائل والتقارير والمذكرات والنشرات أو الملاحظات والخطابات والتلخيصات[3]...إلخ

فهو يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، يلبي حاجات تقتضيها حياة المتكلم سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، والحياة مليئة بالمواقف التي تقتضي التعبير الوظيفي[4].

د)التعبير الإبداعي:

يحرص هذا النوع من التعبير على إظهار أحاسيس المعبر وعواطفه بعبارة مختلفة ومختارة بدقة وعناية يتوخى منها المعبر إحداث الأثر في نفس السامع، وهذا من خلال سلامة الألفاظ وعذوبتها

1- ابن خلدون ،المقدمة، تحق:عبد اللّه محمد الدّرويش،ج2، دار البلخي دمشق، ص339.

2- د، احمد الخطيب و نبيل الحسنين ،مهارات الكتابة والتعبير دار الكنون للمعرفة العلمية عمان الاردن (د.ط) 2010 ص96.

3- د ،علي حسين الدليمي ،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ص 139.

4-ينظر، راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ط1 د.س، ص197.

وحسن تركيبها وما تشتمل عليه من مواطن الجمال مما يثر السامع ويتفاعل بالضرورة مع الذي يسمعه[1].

فهو التعبير عن الخواطر والأفكار النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب[2]

ومن هنا يمكن إجمال أهداف التعبير في العناصر التالية:

1/تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي: وتتمثل في:

-تنمية قدرة التلميذ على المحادثة والمناقشة وقص القصص وكتابة الرسائل والتقارير والمّلخصات والمجلات...إلخ

-قدرة التلميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللّغوي التي يتطلبها المجتمع.

-تنمية حساسية التلميذ للمواقف الاجتماعية المختلفة[3].

2/تنمية قدرة التلميذ على التعبير الإبداعي: وتتمثل في:

-تنمية قدرته على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح والألم، ووصف مظاهر الطبيعة وأحوال الناس، وكتابة الشعر والقصة والمقالة والخطبة والمسرحية

-تدريب التلميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات، وتعويدهم على ارتياد المكتبات والبحث في الكتب والمراجع.

-تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير، فمدرس اللغة المتنبه، هو الذي يحيل تلاميذه إلى موضوعات في كتب الأدب والقراءة[4].

1- د، محسن حسن عطية ،الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، ، ص205.

2- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيّد منّاع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة مصر ط1، 2000، ص179.

3- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 257.

4-المرجع نفسه، ص258.

4.4 الإملاء:

4-4-1:تعريف الإملاء:

هو التصوير الخطي لأصوات الكلمات المنطوقة يمكن القارئ من نطقها تبعا لصورتها التي نطقت بها، وله قواعد وأصول متعارف عليها وهو الرسم الصحيح للكلمات، هو تحويل الأصوات المسموعة والتعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الإنسان، وما يتبادله مع الآخرين من حديث لأجل الرجوع إليها عند الحاجة والقدرة على الاحتفاظ بها من زمن لآخر، أو نقلها إلى الآخرين الذين لم يشهدوا الحدث، و لم يستمعوا إليه[1]

4-4-2:أنواع الإملاء:

أ)/الإملاء المنسوخ (المنقول): يتمثل في عرض النص الإملائي على السبورة وفي كتاب أو في بطاقات خاصة ويقوم المعلم بقراءته ومناقشته مع الأطفال بتحليل بعض الكلمات وتهجئتها شفويا، ثم يملي عليهم على أن يبقى النص معروضا أمامهم، لينقلوا أية كلمة لا يستطيعون كتابتها غيابيا.[2]

وهذا النوع من الإملاء يناسب المرحلة الابتدائية وخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى.

ب)/الإملاء المنظور: وفيه تعرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها وفهمها والتدرب على كتابة أشكال كلماتها، ثم تحجب عنهم ومن ثم تملى عليهم[3].

ج)/الإملاء الاستماعي (غير المنظور): هو الذي يفهم مدلوله من خلال تسميته إذ لا يعرض فيه النص الإملائي على التلاميذ، بل يكتفي بقراءته على مسمع منهم، ثم تجري مناقشته معهم، وتوضح معاني مفرداته وتراكيبه اللّغوية، ولا بأس من الإشارة إلى القواعد الإملائية التي لها صلة بمفردات صعبة[4]

1-تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن ط1، 2007 ص133.

2-ينظر، خصائص العربية وطرائق تدريسها، د.نايف معروف، دار النفائس للنشر والتوزيع، 2007 ص 167.

3- د، راتب عاشور ، د،محمد فخري المهارات القرائية والكتابية، ص237.

4-ينظر، نايف معروف ، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص167.

د).الإملاء الاختياري: به يستطيع المعلم أن يقف على مدى الإفادة التي حققها التلاميذ من دروس الإملاء ويعني به عقد الاختبارات الإملائية في فترات متباعدة، والهدف أن يقف المعلم على المدى الذي وصل عليه الطّالب من الدّراسات الإملائية[1].

4-4-3:.أهداف تدريس الإملاء:

-تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا مطابقا للأصول التي تضبط نظم الكتابة حروفا وكلمات.

-رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف وأشكالها وحركاتها ووضع النقاط عليها.

-تدريب الطلاب على استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا.

-يجب أن يحقق الإملاء جانبا من الوظيفة الأساسية للّغة وهي الفهم والإفهام[2].

-تدريب التلاميذ على تحسين الخط، مما يساعدهم ذلك على تجويده، والتمكن من قراءة المفردات والتراكيب اللّغوية وفهم معناها فهما صحيحا.

-يتكفل درس الإملاء بتهيئة العين عن طريق الملاحظة وتهيئة للأذن بتعويد التلاميذ على حسن الاستماع وجودة الإنصات وتمييز بين الأصوات المتقاربة نطقا وتهيئة اليد عن طريق الآلية الصحيحة في مسك القلم[3].

5.4 الخط:

4-5-1:تعريفه: تذكر معاجم اللّغة العربية أن الخط والكتابة والتحرير والرقم والسطر كلها بمعنى واحد وتعني: نقل الأفكار من عالم العقل إلى عالم مادي على الورق.

فالخط لغة: هو الكتابة بالقلم، وخط الرجل الكتاب من باب (كتبه)، والخط الطريق الطويل.

1- د، راتب عاشور ، د محمد فخري مقدادي ،المهارات القرائية والكتابية، ص239.

2-المرجع السّابق، ص 235.

3- ايمن عبد الغني ، الكافي في قواعد الاملاء والكتابة، ، دار التوفيقية للتراث، القاهرة 2012، ص18.

أما في الاصطلاح: فالخط رموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللّغات، فالخط تصوير اللّفظ برسم حروف هجائية التي ينطق بها بتقدير الابتداء والموقف عليه وذلك بأن يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف[1].

4-5-2:.أنواعه:

أ)خط النسخ:

وسمي بذلك لأن الكتاب كانوا ينسخون به المؤلفات ولكثرة استخدامه في نسخ الكتب ونقلها به، واشتق من الخط الكوفي[2]،وهو خطّ جميل نسخت به العديد من الكتب و المخطوطات العربية و يحتمل التشكيل ،وقد امتاز هذا الخطّ في خطوط القرآن الكريم ، إضافة إلى وجوده في الحكم و الأمثال و اللّوحات في المساجد و المتاحف ،وأشهر خطّاط معاصر أبدع فيه هو هاشم البغدادي ،فقد ظهرت براعته في كتابه (قواعد الخطّ العربي) .[3]

ب)الخط الكوفي:

ويطلق عليه الكتابة الزخرفية ويستخدم في تزيين الجدران والمساجد والأضرحة، سمي بالكوفي نسبة إلى مدينة الكوفة التي نشأ فيها، تمتاز حروف الخطّ الكوفي بالاستقامة وتكتب غالبا باستعمال المسطرة طولا وعرضا ،وقد اشتهر هذا الخطّ في العصر العباسي ،حتّى لا نكاد نجد مئذنة أو مسجدا أو مدرسة يخلو من زخارف هذا الخطّ ،ويعتم على زخارف هندسية تحقق من جمودها زخرفة متّصلة أو منفصلة شكل خافية الكتاب.[4]

1-راتب عاشور ، دمحمد فخري مقدادي ، المهارات القرائية والكتابية، ص252.

2-المرجع السّابق، ص254.

3-أحمد شوحان ،رحلة الخطّ العربي بين المسند والحديث ،اتّحاد الكتّاب العرب ،دمشق ،2001،ص54.

4- المرجع السّابق ،احمد شوحان، ص50.

ج)خط الرقعة:

يمتاز هذا الخط بالبساطة والوضوح، فهو من أبسط الخطوط المعتادة التي تكتب في معظم الدول العربية، في وقتنا الحاضر، وقد ابتدعه الأتراك ليوحدوا جميع الموظفين[1].

د)خط الثلث:

يعتبر خطّ الثلث من أجمل الخطوط العربية ،وأصعبها كتابة ،لأنّ رأس القلم الذّي يكتب به يُبرى بعرض يساوي ثلث قطر ذلك القلم ويمتاز هذا الخطّ بدقة قواعده وجمال حروفه ،وتناسق حركاته فلا يتأتى إتقانه إلاّ للحاذق العبقري الذّي أتى قدرة فائقة على التّدوير و التّشكيل ،وهو لذلك عنوان الإتقان و معيار امتلاك مهارة الخطّ ،يستخدم في تزيين محارب المساجد وقبابها ،كما يستخدم في كتابة عناوين الكتب ،ومطالع سور القرآن الكريم ،ورسم اللّوحات الفنية وهو من أروع الخطوط منظرا وجمالا، وأصعبها كتابة واتقانا ،سواء من حيث الحروف أو من حيث التراكيب، كما أنه أصل الخطوط العربية ،والميزان الذّي يوزن به إبداع الخطّاط ،ولا يعدّ الخطّاط فنانا ما لم يتقن خطّ الثلث ،فمن أتقنه أتقن غيره بسهولة و يسر ،ومن لم يتقنه لا يعدّ بغيره خطّاطا مهما أجاد ويقلّ استعمال هذا النّوع في كتابة المصاحف ،ويقتصر على العناوين وبعض الآيات و الجمل القصيرة لصعوبة كتابته ،ولأنه يأخذ وقتا طويلا في الكتابة.[2]

ه) الخطّ الفارسي :

ظهر الخطّ الفارسي في بلاد فارس ،وسمى أيضا بخطّ التعليق ،يمتاز بجماله و دقّة امتداد حروفه ويتميّز بالوضوح وعدم التّعقيد ،ويستخدم في كتابة عناوين الصّحف و المجلات و الإعلانات التّجارية و البطاقات الشّخصية.[3]

1-راتب عاشور ، المهارات الفنية والقرائية، ص255.

2-يُنظر،-حامد سالم الرواشدة ،أساسيات في قواعد الخطّ العربي و الإملاء و التّرقيم،دار حامد للنشر،ط1، 2012م، ص 76-77

3-وليد الأعظمي ،تراجم خطّاطي بغداد، مكتبة النّهضة بغداد، ط1، 1977م، ص 83.

ه)الخطّ العروضي:

وهو الخط المستخدم في تقطيع البيت الشعري ومعرفة وزنه العروضي وهذا النوع لا يعرفه إلا المتخصصون والذين يقرضون الشعر[1]

و)خط الإجازة:

من الخطوط المشتقة من خط النسخ والثلث، وهو من الخطوط العربية القديمة المعروفة باسم التوقيع والإجازة كالشهادة التي تمنح للمتفوقين في الخط عند بلوغهم الذروة في تجويد الخط.

ز)الخط الديواني:

لم يكن هذا الخط وليد التفكير وإنما كان نتيجة جهود كان القصد منها التحسين والإبداع، ولكنه كان وليد الصدفة التي تهيأت لإيجاد غيره[2]، وقد اقتصر هذا النوع من الخطوط على الكتابة الديوانية حيث اختص بكتابته الديوان العمّايوني لكتابة الانعامات والبراءات السلطانية.

4-5-3:.أهداف تدريس الخط:

الخط أداة اتصال لغوية ترتبط ارتباطا وثيقا بثقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ وللخط تأثير في نفسية القارئ فيقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل، يكون القارئ متمكنا من فهم ما هو مكتوب، أما إذا كان الخط رديء السمة والمنظر، فاقد الجمال والانسجام، ضائع الوضوح، أثر ذلك على فهم المكتوب تأثيرا قويا[3]،والخط يعمل على:

-توثيق الصلة بين الخط والقراءة فالخط فرع مهم من فروع اللّغة، وله قواعد تحكمه وإتباع هذه القواعد يسّهل القراءة ويوضّح المعنى.

1-ينظ،ر ،دابراهيم محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة ، مركز الكتاب للنشر ط1، س2005، ص251.

2-ينظر،د راتب قاسم عاشور ، د محمد فخري مقدادي ، المهارات القرائية والكتابية،. ص256.

3- د، راتب قاسم عاشور ، د،محمد فخري مقدادي ،المهارات القرائية والكتابية ص253.

-تنمية الذوق الفني عند التلاميذ وتقديرهم للجمال، بما في الخط من تناسق وانسجام يرضي النزعة الفنية عند التلاميذ[1].

ويبقى الوضوح، والسرعة والجمال من أهم أهداف تعليم الخط عندنا والوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، والسرعة هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة أما الجمال فمن الصعب قياسه، إلا بمعيار التذوق، وبالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي: النظام، والنظافة، والتناسب[2].

6.4 أهداف تدريس الكتابة:

العملية التربوية تنطلق من أهداف وكل مؤسسة تربوية تسعى إلى تحقيق أهداف تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات الكتابة بشكل مباشر أو غير مباشر.

وتمكن أهداف تدريس الكتابة في أن نتوقع التلميذ قادرا على تحقيق ما يلي:

-أن يرسم الكلمات مع ضبطها بالحركات القصيرة

-أن يرسم الحروف بأشكالها ومواقعها المختلفة.

-أن يكتب الحركات الطويلة (الألف، الواو ، الباء)[3].

-يدرك التلميذ العلاقة بين شكل الحروف وصوته.

-كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة ومتصلة مع تمييز شكل الحرف في أوائل الكلمة ووسطها وآخرها[4].

1-المرجع السابق، ص253.

2-ينظر ، د، احمد علي مذكور ، تدريس فنون اللغة العربية ص 298.

3-د، ماهر شعبان الباري ،الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010م، 1431هـ ص38.

4- د رشدي احمد طعيمة ،المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهارتها، تدريسها، تقويمها) دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، ط1 2007م ، ص398، 399

-مساعدة التلميذ على اكتساب السرعة أثناء الكتابة.

-أن يكوّن كلمات من حروف، وضم مجموعة من الكلمات ليكوّن جملا.

-أن يكتب حرفا مشتركا في عدة كلمات في موضع مختلفة.

-أن يعيد ترتيب الكلمات غير مرتبة مكونا منها جملة مكتوبة صحيحة.

-أن يكتب وصفا لمنظر رآه[1].

7.4 أهمية الكتابة :

للكتابة أهميتها المتمثلة في:

-أنها واحدة من أهم الوسائل في الاتصال الفكري بين الجنس البشري على مر الأزمان، وذلك لما توحي الكتب والمؤلفات

-أنها الشاهد على تسجيل مجريات الواقع والأحداث والقضايا والمعلومات وهي لا تنطق إلا بالحق ولا تقول إلا صدقا.

-أنها حافظة للتراث[2].

-تعد الكتابة الوسيلة الحافظة للمعرفة الإنسانية في كل العصور .

-والكتابة وسيلة اتصال بين بني البشر.

- من بين وسائل الاتصال الأخرى التي تنحصر في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة

-وتبرز أهمية الكتابة في دورها الفعال في عملية التربية والتعليم فلا تعليم بدون كتابة[3].

-الكتابة وسيلة لتدوين الأفكار والأحاسيس، والتعبير عن الآلام والمسّرات وتدوين المذكرات والحوادث والأقوال والاحتفاظ بها، أو نقلها للآخرين.

-الكتابة وسيلة لتدوين القوانين والتشريعات، والتعليمات والإرشادات التي تنظم حياة الناس[4].

1- د، ماهر شعبان ،الكتابة الوظيفية والإبداعية ص38.

2- زين كامل الخويسكي ،المهارات اللغوية، ص 153، 154

3- كامل عبد السلام الطروانة ،لمهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 165، 166

4-المرجع نفسه، ص 167.

-الكتابة من وسائل التنفيس عن النّفس والتعبير عما يجيش بالخواطر والصدور.

-مساهمتها في رقي اللّغة وجمال صياغتها، وذلك لما يرد في الكثير من أدائها من استخدام اللّغة الفصحى في التعبير والأداء[1].

5- فاعلية المهارة في الاتّصال اللّغوي:

5-1: مفهوم الاتّصال (التّواصل):

الاتّصال بين البشر عملية فردية اجتماعية ،فهي فردية تبدأ بفكرة لدى المرسل ،وتتبلور لديه ،ثمّ يبحث عن الطّريقة التّي ينقلها لمستقبل، و تتأثر الرّسالة بكلّ ما يُصاحب مراحلها من متغيرات ،ومن هنا جاء وصف عملية الاتّصال بأنّها جماعية لأنّها لا تحدث في فراغ ،ولا تتم بين فرد ونفسه ،وهي إن دارت كذلك وُصفت باتصال على سبيل المجاز وليس الحقيقة ،إذ يقول أحد المفكرين :أحسّ وأنا أفكر كأنّني أحادث شخصا آخر أجاذبه و يجاذبني الحديث ،فهذا بالطّبع تخيل للعلاقة ،وليس تقريرا لما يحدث بالفعل.[2]

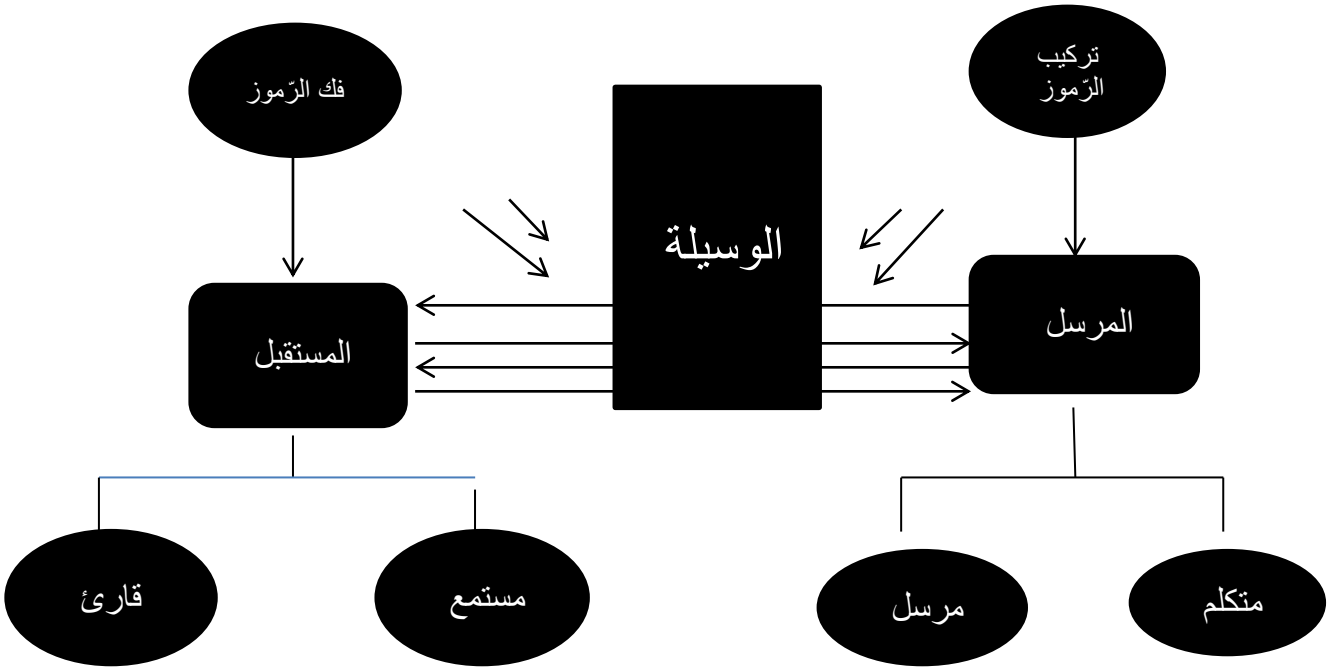
ويعرّف الاتصال إجرائيا بأنّه العملية أو الطّريقة التّي يتّم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتّى تصبح مشاعًا بينهما، وتؤدّي إلى التّفاهم بين هذين الشّخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكوّنات ،ولها اتّجاه تسير فيه ،وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه ويُؤثر فيها، مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدّراسة العلمية بوجه عام.[3]

و يوضّح الشّكل الموالي ،نموذجًا للاتّصال و العمليات التّي يتكون منها الاتّصال سواء من حيث تركيب الرّموز أو فكّها أو بلغة أخرى من حيث بثّ الرسالة أو استقبالها.

1- زين كامل الخويسكي ،المهارات اللغوية، ص .154

1- رشدي أحمد طعيمة ،تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها مناهجه وأساليبه ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، الرباط، 1989م، ص14.

3 -حسن حمدي الطوبجي ،وسائل الاتّصال والتّكنولوجيا في التّعليم ،الكويت دار القلم 1984م، ص25.



نستخلص من هذا النّموذج أنّ الاتّصال بين البشر يتكوّن من عدّة عمليات منها ما هو ذهني، ومنها ما هو عضلي يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التّي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره حيث تتكون الفكرة في ذهنه ويضّمها إلى غيرها ليُؤلف منها محتوى يُريد التّعبير عنه ،إمّا لإعلام الآخرين به أو لتغيير اتّجاهاتهم ،أو لتنمية قيمهم أو غيرها من الأهداف المقصودة من خلال عملية الاتّصال ،يليه البحث عن الجمل والتّراكيب التّي يراد صبّ المحتوى فيها ،لينتقي الفرد بعد ذلك مجموعة من المفردات التّي تتناسب و المحتوى المُراد، ثمّ يبحث في النّظام الصّوتي للغته عن ماهية هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصّوتي : مثل النّبر والتّنغيم كي يعبر عمّا يقصده ،وكلّ هذا يدخل في نطاق الرموز سواء من شكلها أو(طرق الأداء اللّغوي) ،وهي المرحلة التّي تسمى بتركيب الرّموز.[1]

وبعد هذا تأخذ عملية الاتّصال أحد الطّريقين :إمّا أن تنتقل الرّسالة شفاهة ،أي من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر ،وهنا يكون المرسل متكلّما ،وإمّا أن تنتقل كتابة ،أي من خلال

1- رشدي احمد طعيمة ،المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها ،صعوبتها، ص 156.

الصّفحة المطبوعة وهنا يكون المرسل كاتبا ،ومازلنا في نطاق الطّرف الأوّل من أطراف عملية الاتّصال ،وهو الإرسال ،فإذا انتقلنا إلى الطّرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتّصال يمرّ بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل (منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصال أو قناة من قنواتها ،وهي في انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية أمرا متعذرًا ،و الاسهم الصّغير الموّجهة للأداة تُشير إلى صورة التّشويه هذه تُسمى بالضوضاء ،أي كلّ أشكال التّحريف التّي تلحق بالرسالة حتّى تصل إلى المستقبِل ،والاتصال كما نرى عملية ثُنائية يتبادل فيها المرسل و المستقبل الأدوار.[1]

2-5:ماهية الاتّصال عند القدماء:

ركزّ العرب في تعريف اللّغة و البلاغة والبيان على خاصّية التواصل ،فابن الجنّي يعرّف اللّغة على أنّها، أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم[2]، وبهذا يكون قد أعطى اللّغة سمة الجماعية وهي سمة من سمات التّواصل ،إذ لا تكون اللّغة لغةً إلاّ إذا توفر فيها مُلْقٍ ومُتلَقٍ حيث نجده يُؤكد على الطّبيعة الصّوتية للّغة ،فهي أصوات تحمل دلالات يتّم من خلالها التّفاهم بين البشر حينما يتخاطبون مركزّا في ذلك على ظاهرة النّطق كما تطّرق إلى وظيفتها الاجتماعية في التّعبير ونقل الأفكار.

و انحصرت وظيفة اللّغة عند ابن سنان الخفاجي ،في الوظيفة التّبليغية و يدّل ذلك قوله: "ومن شروط الفصاحة والبلاغة أن يكون معنى الكلام ظاهرا جليا لا يحتاج إلى فكر في استخراجه وتأمل لفهمه ...والدّليل على صحة ما ذهبنا إليه...أنّ الكلام غير مقصود في نفسه وإنّما يستعمل ليعبر النّاس عن أغراضهم و يفهموا المعاني التّي في نفوسهم "[3]،إنّ في كلام ابن سنان الخّفاجي إشارة إلى التّواصل من خلال توجيه رسالة من متكلم إلى سامع وذلك عبر قناة هي الكلام وهذا

1- رشدي أحمد طعيمة ،تعليم اللّغة لغير النّاطقين بها ،ص 14.

2- ابن الجنّي ،الخصائص .ص33.

3- يُنظر، ابن سنان الخفاجي ،سر الفصاحة، دار الهدى للنشر و الطباعة ، 1982م،ص 220-221.

يعني أنّ الوظيفة التّبليغية للّغة وظيفة أساسية ،إذا اعتبرنا أنّ التّبليغ هو اشتراك طرفين في عملية تبليغ المعلومات وإيصالها وتبادلها بين اثنين أو أكثر.

إذن، فعملية التّواصل عند ابن الجنّي وابن سنان الخفاجي من خلال تعريفهما للّغة تقوم على أربعة عناصر هي: متكلم، سامع، رسالة، قناة.

كما يظهر مفهوم التّواصل في التّراث العربي من خلال قول ابن سنان الخفاجي وهو في سياق حديثه عن البلاغة ،إذ يقول:" يكفي من حظّ البلاغة أن لا يُؤتى السامع من سوء فهم النّاطق ،ولا النّاطق من سوء فهم السّامع"[1].

كما أنّ العسكري يرى أنّ :" البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكّنه من نفسه كتمكنّه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن"[2]، فيركزّ في تعريفه هذا على تواصل المتكلم مع نفسه أوّلا و تفكيره فيما سيقول وبعد تمكن المعنى في نفسه يحاول إيصاله إلى المتلقي وهذا ما يسميه المُحدثون بالتّواصل الثاني.

و لابن المقفع تفسيرٌ، لم يفسّره غيره على حدّ رأي العسكري، إذ قال: البلاغة اسم لمعان تجري في وجوه كثيرة منها ما يكون في السّكوت ومنها يكون في الاستماع ومنها ما يكون خطبًا[3]، وفي هذا القول تركيز على السّامع و المتكلّم لأنهما يمثلان معًا طرفي التّواصل.

و للجاحظ رأي أيضا إذ يقول:" و البيان اسم جامع لكلّ شيء كشف لك قناع المعنى وهتك الحجاب دون الضّمير حتّي يقضي السّامع إلى حقيقة البيان ،ويهجم على محصوله كائن ما كان ذلك البيان .ومن أيّ جنس الدّليل لأن مدار الأمر و الغاية التّي يجري إليها القائل والسامع إنّما هو الفهم والإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع"[4].

1- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة ،ص 61.

2- أبو الهلال العسكري، الصّناعتين ،دار الكتب العلمية ،ط2، 1981،ص 19.

3- المصدر نفسه ،ص 23.

4-الجاحظ، البيان و التبين ج1،ص76.

من خلال قول الجاحظ ،يكون قد حدّد أربعة عناصر للعملية التّواصلية وهي: المتكلّم، الرسالة، القناة، الشفرة، فالرسالة تصل من متكلم إلى سامع ،وغاية كل منهما الفهم والإفهام عن طريق اللّغة وأمّا الشفرة هي كشف قناع المعنى وهتك الحجاب.

5-3:ماهية الاتّصال لدى المحدثين: يختلف معنى التّواصل اصطلاحًا باختلاف السّياق والهدف والمكان و الهدف من إجرائه ،ومن تعاريفه:

يعرّفه محمود الحيلة بأنّه: "عملية اجتماعية حيث يقتضي تحقيقها وجود طرفين (مرسل ومستقبل) ونشوء تفاعل بينهما نقل الأفكار أو المعلومات او المهارات أو الاتجاهات أو المشاعر أو تبادل التأثير إزاء موضوع (محور التواصل)"[1].

و تعرفه الجمعية القومية لدراسة التواصل بأنه :"تبادل مشترك للحقائق أو الأفكار أو الآراء أو الأحاسيس ،مما يتطلب رضا واستقبال يؤدي إلى التفاهم المشترك بين كافة الأطراف ،بصرف النظر عن وجود انسجام ضمني أم لا ،ويعرفه عبد الحافظ محمد سلامة بأنّه عملية تفاعل مشتركة بين طرفين (شخصين أو جماعتين أو مجتمعين)لتبادل فكرة معينة عن طريق وسيلة.[2]

وتتم عملية التّواصل وإرسال الرسالة بين أطراف العلاقة التّواصلية عن طريق القناة عندما تكون في المجال التربوي صوتية سمعية ومقولاتها لغوية وميتالغوية أو مرئية بصرية، ومقولاتها تموضعية وحركية[3].

ومن خلال التّعريفات السّابقة يظهر أنّ التواصل لا يحدث إلاّ في جماعة ،أي بين شخصين فأكثر ، وهو عملية أو بنية لها عناصرها، وتنحصر عادة في :المرسل والمستقبل والرسالة ،القناة والشفرة.

1- عمر عبد الرّحييم نصر الله، مبادئ الاتصّال التّربوي و الإنساني ،دار النشر و التّوزيع ،الجزائر 2001م،ط1، ص15.

2- المرجع نفسه،ص23.

3- يُنظر، المرجع نفسه ص53.

5-4: أنواع التّواصل:

يتحدد نوع الاتّصال بناء على عدد الأشخاص الذّين يشتركون فيه والعلاقة ما بين هؤلاء الأشخاص والوسيلة المستعملة وسرعة التّجاوب، وتبعا لذلك أنواع الاتصال هي:

5-4-1: الاتّصال الذاتي:

يرجع بعض العلماء إلى عدّ هذا النوع من الاتّصال تفكيرا ذاتيا يسبق الاتصال فكلّنا حينما نتحدث مع أنفسنا أو نخزن معلومات جديدة أو نحلّ مشكلة ،أو نقيّم حالة معينة فإنّ الاتّصال يتركز داخل الإنسان وحده ،لذا يعدّ هو المرسل والمستقبل في الوقت نفسه.

5-4-2: الاتّصال الفردي الشّخصي: و هو الاتصّال الذّي يتم بين فردين أو شخصين و هو نوعان:

أ) مباشر: ويتّم وجها لوجه بين المرسل و المستقبل.

ب) غير مباشر: ويتّم عبر جهاز أو وسيط ما ،كالهاتف أو المراسلة أو التّخاطب بالكمبيوتر.[1]

5-4-3: الاتصال الجماعي: وهو تواصل يتّم بين شخص أو عدد من الأشخاص الموجودين في المكان نفسه ،مثل التّواصل بين الأستاذ و طلاّبه.

5-4-4: الاتصال الجماهيري: وهو تواصل يتم بين الشخص و عدّة مئات أوآلاف أو ملايين من الأشخاص لا يتواجدون في المكان نفسه ويكون هذا التّواصل في اتّجاه واحد فقط من المرسل إلى المستقبلين ولا يحدث العكس ،ومن وسائل التّواصل الجماهيري :التلفاز و الإذاعة و الصّحف.[2]

5-4-5: التّواصل اللّفظي: وهو الذّي يُستعمل عبر الوسيط اللّغوي التّلفظي ،وهو التّواصل الأقوى فعالية والأكثر طواعية ،وأشدّ تأثيرا في النّقل اللّفظي للتراث و التّعبير عن الثقافة ،وهو أي

1- تاعوينات علي، التّواصل و التّفاعل في الوسط المدرسي ،الجزائر ،دط، 2009م ،ص 26.

2- المرجع نفسه، ص 27.

النّظام التّلفظي التواصلي على خلاف العلامات التّواصلية الأخرى ،يشير إلى تنوّع واسع المقاصد و المفاهيم، في الوقت ذاته ،فإنّ هذا التّفاعل اللّفظي يعتبر نسقا اجتماعيا قابلا للتحليل.[1]

ويدخل تحن إطاره كلّ أنواع الاتّصال التّي تستخدم فيها اللّفظ كوسيلة لنقل الرّسالة من المصدر إلى المتلقي ويكون هذا اللّفظ منطوقا فيدركه المستقبل بحاسّة السّمع.

5-4-5: التّواصل غير اللّفظي:

يلعب السّلوك غير اللّفظي دورا هاما في تواصلنا وعلاقتنا مع النّاس إذ يمثل العنصر الشفهي في المحادثة التّي تتّم وجها لوجه أقل من 36 % بينما أكثر من % 65 من التّواصل يتّم بكيفية غير لفظية.

تعبر لغة الجسم عن صورة صادقة للحياة ،فنظرا لقصور الكلمة عن التّعبير عمّا ننوي إيصاله للآخر نجد أنفسنا مجبرين على الاستعانة بأعضاء جسمنا كتعبيرات الوجه و التّحديق بالعين أو تحريك الرأس أو تدعيم الأفكار بحركات اليدين كلّ هذه تساعد على التّواصل وقد تدعم التّواصل اللّفظي نفسه.[2]

و هذا يعني أنّ التواصل غير اللّفظي يشمل جزءا كبيرا من الرّسائل التّواصلية المنتجة ضمن سياقات التّواصل الإنساني حيث أنّ كل الحواس الخمس لها نصيب في تلقي و تمرير المنبهات غير اللفظية إلى الدّماغ ليتّم إدراكها كرسائل تواصلية.

5-4-6: الاتّصال الثقافي: الثقافة هي مجموعة من القيم و العادات والرّموز الكلامية وغير الكلامية التّي يشترك فيها جمع من النّاس ،وتتفاوت الثقافات فيما بينها باختلاف تاريخ الشّعوب وأوضاعها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وقد يكون داخل الثّقافة الواحدة ثقافات مختلفة ،فالبلاد العربية العربية تحمل ثقافة واحدة لكنها تختلف في داخلها من بلد إلى آخر ،ويحدث

1-يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التّواصل الإنساني دراسة تحليلية ،دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتّوزيع ،عمّان الأردن،ط1، 1434ه/ 2013م ص 21.

2- تاعوينات علي، التواصل و التّفاعل في الوسط الميداني ،ص 30.

الاتّصال الثقافي حينما يتّصل شخص أو أكثر من ثقافة معيّنة بشخص أو أكثر من ثقافة أخرى ،وحينئذٍ لا بدّ أن يعي المتصّل اختلاف العادات والقيم والأعراف وطرائق التّصرف المناسب ،وإذا غاب الوعي قد يؤدي إلى نتائج سلبية .[1]

5-5: عناصر الاتّصال:

للتواصل مجموعة مؤلفة من عناصر تتفاعل فيما بينها وتشكّل نسقه العام وهي:

5-5-1: المرسل: وهو الذّي تبدأ من عنده عملية الاتّصال ،وهو معدّ الرسالة ومصدرها ،فهو الشّخص الذّي لديه فكرة و يريد نقلها إلى الآخرين بهدف التّأثير فيهم وإقناعهم أو توجيه سلوكهم.[2]

5-5-2: المرسل إليه: وهو الطرف الثّاني في عمّلية التّواصل ،وأوّل من تصل إليه رسالة المرسل ،سواء أكان فردا أو مجموعة ودوره يكون بفكّ الرّموز من خلال فهم الرّسالة وتحليلها و تفسير محتوياتها ونجاح الاتصال لا تعتمد على براعة المرسل ومهارته في عملية الاتصال فحسب؛ بل يكتمل ذلك بقدرة المستقبل على حسن الاستجابة للرسالة ،وفهم مدلولاتها والتأثر بها والاستفادة منها.[3]

5-5-3: الرّسالة: يعرّفها رشدي أحمد طعيمة في كتابه المهارات اللّغوية بأنّها المحتوى الذّي يودّ المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفا من ورائه التأثير عليهم ولكلّ رسالة مضمون ،وهو عبارة عن الأفكار التّي يراد التّعبير عنها .[4]

1-تركستاني، أحمد بن سيف الدّين /مدخل إلى الاتّصال الإنساني ،جامعة الملك عبد العزيز السّعودية، 2007م، ص35.

2- فهد محمد الشّعابي الحارثي، الاتّصال اللّغوي في القرآن الكريم ،دراسة تأصلية في المفاهيم والمهارات ،منتدى المعارف بيروت، ط1، 2014م، ص 57

3-المرجع نفسه ،ص 58.

4- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللّغوية ،ص109

5-5-4: القناة: وهي الوسيلة التّي من خلالها تتّم عمليّة الاتصّال [1]، وفي تعريف آخر هي الوسيط الذّي يتم عبره تمرير الرّسالة من المرسل إلى المرسل إليه، وقد تكون هذه القناة عبارة عن موجات صوتية أو موجات هوائية.[2]

5-5-5: السّياق:

نلاحظ أنّ عملية التّواصل تقوم على مجموعة من العوامل الحركية الدينامية و التّي تؤدي إلى التّفاعل فيما بينهما وذلك من خلال الزّمان و المكان والظّروف والملابسات، وأحوال المتكلمين والمستمعين وتحدث هذه العمليّة متضافرة مع هذه العوامل داخل مجال واسع يدّعي أحيانا بالبيئة التّعليمية وتستعمل هذه العمليّة لأغراض منها: الإخبار والتّعبير عن المشاعر والعواطف والتأثير في الآخرين أو الاستجابة لتوقعات الآخرين أو التّحيّز.[3]

5-5-6: السّنن:

وهو نسق القاعدة المشتركة بين البّاث والمتلقي والذّي بدونه لا يمكن للرسالة أن تُفهم أو تؤول[4] ،والجدير بالذّكر هنا أنّه كلّما كان السّنن مشترك بين متخاطبين وكلّما بيّن قصديّة المتكلم وأعان السّامع على الفهم، تتّم العمليّة التّواصليّة بنجاح ،ونجاح العملية الإبلاغية في وضع تخاطبي ما يعتمد في الأساس على هذه القاعدة المشتركة بحيث تجد لكلّ جماعة لسانيّة ولكلّ متكلّم لغة موحدّة.

---

[1]- فاطمة عبد الرّحيم النوايسة ،الاتصال الإنساني بين المعلّم و الطالب ،دار الحامد للنشر و التّوزيع ،عمّان ،ط1، 1433ه/ 2012م ص 1.26

[2]- امحمد اسماعيلي علوي، التّواصل الإنساني ،دراسة تحليلية دار كنوز المعرفة العلمية للنشر و التوزيع عمان الأردن 2013م،ص 21.

3-صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية دار هومة للطّباعة والنّشر الجزائر ،ط8، 2016-2017 ص 46.

4-عمر أوكان ، اللّغو والخطاب ،إفريقيا الشرق، المغرب 2000 ص48.

5-6: أهداف الاتّصال اللّغوي:

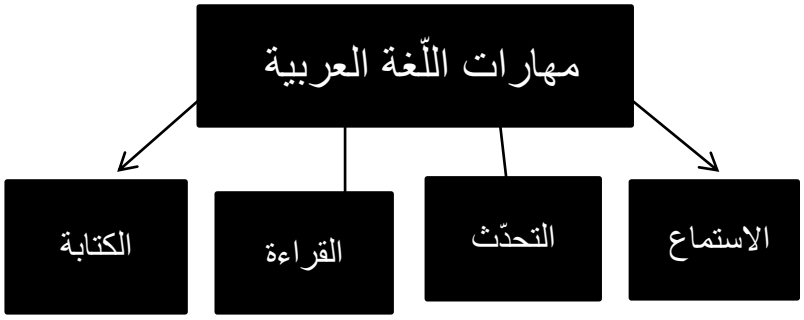
إنّ النّاس في محادثاتهم وتواصلهم اليومي يرمون من وراء ذلك تحقيق أغراض وقضاء حاجات تتنوع تبعا لهدف التّواصل والأطراف المتواصلة ،واللّغة هي التّي تحقق غايات التواصل وأهدافه ، ومن بين تلك الأهداف:

5-6-1: الاكتشاف: إذ يكتشف الإنسان ذاته والعلم المحيط به ،فالوعي بالذّات هو قلب كلّ تواصل.

5-6-2: الاقتراب والتّقارب: ويتحقق من خلال ربط علاقات مع الآخرين وصيانة هذه العلاقات وتقويتها.

5-6-3: الاقتناع والاقناع: قد يتوهم الواهم أنّ الهدف يتحقق خصوصا في المجال التّجاري أو الحقوقي ،إلاّ أنّه مصاحب للسلوك الإنساني في كلّ تفاصيل حياته ،القائمة على تبادل المصالح عر قناة التّفاوض ،وتمارس عمليات الإقناع مجالات الأفكار والمعتقدات والسّلوك.[1]

5-7: العلاقة بين المهارات اللّغوية ودورها في التّواصل اللّغوي:



إنّ العلاقة بين مهارات اللّغة العربية تكاد تكون علاقة تفاعلية وتترابط هذه العلاقة لتنشئ تواصلا فعّالا ونشطا بين المعلّم والمتعلّمين أنفسهم، فالاستماع مثلا له علاقة وطيدة مع باقي المهارات.

1-رافد صباح التّميمي، بلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللّغوية ودورها في التّواصل اللّغوي، بغداد،1438ه/2015م، ص7.

5-7-1:علاقة الاستماع بمهارة التّحدث:

عن طريق الاستماع و الكلام يستطيع الإنسان التّواصل مع أفراد مجتمعه وقضاء حاجاته وإنّ ما يجمع بين فنيّ التحدث والاستماع الكلمة المسموعة والصّوت المحمول على وسط ناقل لهذا الصّوت وهو الهواء والعلاقة بين الاستماع و التّحدث تتجلى في أنّ التّحدث يمثل جانب الإرسال والاستماع يمثل جانب الاستقبال ،ولا يمكن للمتكلّم أن يكتسب اللّغة إلاّ من خلال استماعه لهذه اللّغة في البداية، فالتّحدث يعكس لغة الاستعمال اليومي التّي يمارسها المتكلّم في بيئته الاجتماعية.

و يرى الباحثون أنّ الاستماع والكلام يجمعهما الصّوت إذ يمثّل كلاهما المهارات الصّوتية التّي يحتاج إليها الفرد عند الاتّصال بالآخرين ،أمّا مهارتي القراءة والكتابة فيحتاجهما الفرد في تخطّي حدود الزّمان والمكان عند الاتّصال بالآخرين.[1]

و تتضّح هذه العلاقة أيضا في أنّهما ينموان ويعملان بالتّبادل ويكمّل أحدهما الآخر ،وأنّ النّمو في أحدهما يعني النّمو في الآخر ،وبالتّدريب يحصل المتعلّم على كفاية فيهما ،كما أن فرص تعلّم الاستماع توجد في كلّ مواقف الحديث.[2]

5-7-2: علاقة الاستماع بالقراءة:

الاستماع والقراءة عمليتان متشبهتان في أنّ كليهما يشمل استقبالا لأفكار الآخرين ،ولكي يكون المتعلّم قادرا على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة ،فإنّه لابدّ أن يكون استمع إليها منطوقة وبطريقة صحيحة فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام وإنّ المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضا أساس للنجاح في تعلّم القراءة ،لذا يعدّ الاستماع سببا من أسباب

1- رشدي طعيمة محمد السيّد المناع تدريس العربية في التّعليم العام ،نظريات وتجارب دارالفكر العربي القاهرة، 2001م ،ص21.

1- يوسف محمد أولحوس، الحسن التّواصل داخل الفصل الدّراسي 2 http/www.docs.google.com ، 2010م، ص217.

ضعف المتعلّمين في القراءة وتعدّ الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي الكلمات التّي سمعها المتعلّم وتكلّم بها من قبل.[1]

5-7-3:علاقة الاستماع بالكتابة:

الكتابة وسيلة مهّمة من وسائل التّواصل، فعن طريقها يستطيع الإنسان أن ينقل مشاعره وأن يبرز ما لديه من أفكار ومواقف ويسجّل ما يودّ من حوادث وإنّ إتقان فن الكتابة والتّعبير يعتمد بالدّرجة الأولى على إتقان مهارة الاستماع إتقانا جيّدا فقدرة المتعلّم على الاستماع الجيّد تمكّنه من القدرة على التّمييز بين الأصوات والحروف ،فيستطيع أن ينطقها ويكتبها كتابة صحيحة، ولا شكّ أنّ المستمع الجيّد يستطيع أن يزيد من ثروته اللّغوية والفكرية والثقافية ،فيزداد تعبيره غنى وثروة ، وعلى الرّغم من أنّ التحدّث فنّ تعبيري والقراءة فن استقبالي إلاّ أنّ هناك علاقة كبيرة بين التّحدث والقراءة ،فكلّ منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به ويؤدي ضعف التّحدث إلى ضعف في القدرة على القراءة ومن ثمّ على الكتابة.[2]

5-7-4: علاقة القراءة بالكتابة:

إنّ الكتابة تعزّز التّعريف إلى الكلمة والإحساس بالجملة ،وتزيد من ألفة المتعلمين بالكلمات وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد فعالية قراءته ، ومن جانب آخر فإنّ المتعلّم غالبا لا يكتب كلمات وجملا لم يتعرّف عليها من خلال القراءة ،فمن خلال الكتابة قد يتعرف المتعلّم على الهدف أو الفكرة التّي يُراد التّوصل بها إلى القراءة ،فالكتابة تشجّع المتعلمين على الفهم والتّحليل والنّقد لما يقرؤون ،وبالنّهاية لا يعدو أن يكون الاتّصال اللّغوي بين متكلّم ومستمع ،أو بين كاتب وقارئ، ويبقى للّغة مهارات أربع هي :الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة.[3]

1- مذكور علي أحمد ،التّربية وثقافة التّكنولوجيا ،دار الفكر العربي القاهرة مصر، ط3،2003م،ص 125.

2- المرجع السابق، ص 126.

3-أبو لبن ،وجيه المرسي ،مهارات الاستماع اللّازمة مفهومها أهميّتها ،أهداف تدريسها ،أساليب تنميتها ،جامعة الأزهر القاهرة مصر، 2011م، ص24.

الفصل الثاني: صعوبات المهارة في اللّسانيات التّعليمية .

1* الإطار المفاهيمي (التّعليم، التّعلم، التّعليمية).

2* اللّسانيات التّعليمية.

3* الصّعوبات والأخطاء في العملية التّعليمية.

4* اضطرابات الكلام وعيوب النّطق.

5* أسباب اضطرابات الكلام و الوقاية منها.

تمهيد:

تعيق الصّعوبات اللّغوية الفهم لدى التّلميذ واكتسابه للمهارة كذلك الأمر بالنسبة للإعاقات بأنواعها و عيوب النّطق و الكلام التي وجب على الهيئات المتّخصصة إعطاء حلول تساعد هذه الفئات في المستقبل القريب ، فوجب التّفصيل في أسباب هذه العراقيل وخلق حلول تساعد لتجاوزها نسبيا، وكتوطئة للفصل وضّحت أكثر بعض المفاهيم التي تندرج تحت نطاق التّعليم و التّعلم والتّعليمية و كان لا بدّ من إبراز مفهوم اللّسانيات التّعليمية التي هي جزء من اللّسانيات التّطبيقية وذكر أهم مجالاتها.

واللّغة العربية تتفوق على باقي اللّغات بقدرتها على إيصال الأفكار، على كثرة مفرداتها وتنوّعها و ما تحويه من نظم صوتية و نحوية ،ممّا قد يؤدّي إلى تشتّت المبتدئ باستيعاب المضمون وفهمه، وللاضطرابات اللّغوية دخل في تذبذب استيعاب المهارات اللّغوية ،فهي حالة من الضعف في التعبير عن الأفكار ، بحيث لا يستطيع المتعلم التعبير عما يجول في فكره و خاطره فيشعر بالعجز خصوصا إذا كانت لديه مشاكل في النّطق التّي تعيق قدرته عن النّطق بشكل سليم.

1- التّعلم، التّعليم: التّعليمية، الإطار المفـــــــاهيـــمي:

لمّا كانت العملية التعليمية عبارة عن نشاط علمي يهدف إلى إكساب المتعلمين جملة من المعارف الأساسية و المهارات اللّغوية ، كان لا بدّ من الوقوف عند أهم المفاهيم التي تخص اللّسانيات و تعليمية اللّغة.

1-1: مفهوم التّعلم:

أ-لغة:

ذكر ابن منظور في لسان العرب (علم) من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلاّم، قال الله عز وجل {وهُوَ الخلّاق العَلِيم} وقال جلّ في علاه: {عالِم الغيبِ والشَّهَادة}، وقال أيضا: {عَلاَّم الغُيُوب} ، فهو الله العالم بما كان وما يكون قبل كونه، وبما يكون بعد قبل أن يكون.[1]

وقال عز وجل :{إنَّمَا يخْشَى اللَّهُ مِن عِبَاده العلماءَ}، فأخبر عز وجل أن من عباده من يخشاه... والعلم نقيض الجهل، علم علما ورجل عالم وعليم من قول علماء.[2]

وجاء في المصباح المنير للفيومي: علم بشيء، شَعَر يقال: ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت ويقال، استعلم لي خبر فلان وأعلمني، واستعلمني الخبر فأعلمته إياه، وعلم الأمر وتعلمه، أتقنه، والمعلم ما جعل علامة وعلما للطرق والحدود وقيل: المعلم الأثر على الطريق وتأتي علم بمعنى عرف.[3]قال عز وجل: {واللّه أخْرَجَكُم مِن بُطُون أمَّهَاتِكم لا تَعْلمُون شيْئا وجعَل لَكُم السَّمع والأبصَار والأفْئِدة لعلَّكُم تشْكُرُون}.[4]

---

[1] ابن منظور ،-لسان العرب، ج12 ، مادة (ع.ل.م)،ص 416.

[2] -المرجع نفسه ص 418.

[3] - احمد محمد الفيومي ، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المطبعة الأميرية، القاهرة،دط، 1924، ص12

[4] -سورة النحل، الآية 78.

ب-اصطلاحا:

يقول ابن خلدون في المقدمة: "....ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عن كل أهل أفق جميل ، ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به ،شأن الصنائع كلها.... ألا ترى أن علم الكلام كيف يخالف في تعليمه اصطلاح المتقدمين والمتأخرين وكذا أصول الفقه وكذا العربية وكذا كلم علم يتوجه إلى مطالعته، تجد الاصطلاحات في تعليمه متخالفة فدلّ على أنها صناعات في التّعليم".[1]

التعلم نشاط مستمر منذ ولادة الإنسان حتى وفاته، فيه يتكيف مع بيئته، فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته "وهو سلوك مكتسب أي أن هذا السلوك لم يكن أصلا في ذخيرة الفرد، فالسلوك اللّغوي لدى الأطفال في البدايات يكون محدودا ،ولكن نتيجة تفاعل الطفل مع الآخرين حسب المواقف التي تتطلبها، وإنّ السلوك المكتسب أو التعلم يجب أن يتسم بالثبات النسبي.[2]

في حين أن هناك العديد من علماء النفس من عرف التعلم بدلالة السلوك الخارجي، فمثلا عُرّف على أنّه تغيير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة الناجحة، وهو عبارة عن تغير في قابليات الأفراد التي تمكنهم من القيام بأداء معين ،التغيير في التبصير والسلوك والأداء والدّافعية أو مجموعة منها.[3]

إذن فالتعلم هو العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السّلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية

---

[1] -تاريخ العلامة ابن خلون ،المقدمة، ، ج2،ط1د ،ص771.

[2] -سعيد حسنى العزة ،-صعوبات التعلم، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2002، ص12.

[3] -يُنظر، عماد الرحيم الزغول،-نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع ط2، س2006 ص37

والاجتماعية والتعلم هو أيضا إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل.[1]

والتعلم هو تغيير أو تعديل في السلوك والخبرة، ينشأ عن قيام الإنسان بنشاط معين، تتفاعل فيه شروط البيئة الخارجية مع مجموعة الاستعدادات والدوافع الفطرية التي زُوّد بها الكائن الحي.[2]

والإنسان بطبيعته الخاصة يقضي معظم وقته إن لم يكن الوقت كله وهو يتعلم قبل ذهابه للمدرسة وبعد ذهابه إليها، يتعلم محبة الغير كما يتعلم كيفية المحافظة على نفسه والاعتناء بها من الخطر يتعلم كيف يتعامل مع الآخر في ظل مناهج ومقاييس صحيحة وتقوم لديه شخصية قويمة.

ويمكن النظر إلى التعلم على أنه عملية ديناميكية تتجلى في جملة التغيرات المستمرة والمتراكمة في الحصيلة السلوكية وفي خبرات الفرد بهدف تحقيق نوع من التوازن بين الفرد والبيئة المحيطة به وتأخذ هذه العملية عدة أشكال تتمثل في اكتساب أنماط سلوكية وخبرات جديدة، أو تغير بعض الخبرات والأنماط السلوكية وتعديلها، أو شكل توقف وتخل عن بعض الأنماط السلوكية والاستعاضة عنها بأنماط سلوكية أخرى، وتحدث مثل هذه العملية من جراء تفاعل الفرد مع البيئة المادية المحسوسة والبيئة الاجتماعية.[3]

1-1-1:خصائص التعلم: يمكن حصر خصائصه فيما يلي:

- التعليم عملية تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة، ويتجسد في أشكال وهي الاكتساب التخلي والتعديل.[4]
- يحدث التعلم نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ماديا، اجتماعيا فهو حصيلة الخبرة والممارسة مع المثيرات، والمواقف المادية والاجتماعية المتعددة.

---

[1]-ينظر،د، احمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، د،ط س2000، ص46.

[2]- جنان حسين الرحو ،أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، ط1، 1426هـ/2005م ص90.

[3]- د، عبد الرحيم الزغول ،نظريات التعلم، ص36.

[4] - سعيد حسني العزة ،صعوبات التعلم، ص12.

- لا يتعلم بزمان أو مكان معين، فهو يستمر طيلة حياة الإنسان حيث تختلف سرعة التعلم، ونوعية الخبرات التي يمكن تعلمها باختلاف العمر .
- تزداد خبرات الفرد وتتراكم على بعضها البعض بفعل تفاعله الدائم مع المثيرات والمواقف المتعددة.
- تشمل عملية التعلم كافة السلوكات والخبرات الحميدة كالمسائل الأخلاقية كالحب والتعاون والأنماط غير المرغوبة كالسلوك غير الأخلاقي والعدواني.

وقد تكون عملية التعلم مقصودة، فيبذل الفرد جهدا لاكتساب خبرات تشكل هدفا بحد ذاته، وقد تكون مقصودة تحدث من جراء تفاعل مع البيئة والاكتشاف[1]، وتتصف عملية التحكم بالشمولية والتعدد وهي تشمل كافة التغيرات السلوكية العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللّغوية والأخلاقية، ومن خلالها يكتسب الفرد العادات والمهارات ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه.

1-1-2:شروط التعلم:

التعلم عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية، وحتى تتم عملية التعلم لابد من توافر شروط أساسية تحقق ذلك وهي:

أ)الدّافعية: وهي حالة من الاستثارة الداخلية (حافز) التي توجه سلوك الكائن العضوي نحو هدف، يختزل حالة الاستشارة ويحفظها وذلك بإشباع الدافع[2].

ب)النضج: وهي عملية نمو مستمر يتناول جميع نواحي الكائن وتبدو مظاهره في جميع الكائنات الحية، فالنواحي الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية عوامل هامة ومؤثرة في التعليم، فالنضج يحدد إمكانيات سلوك الفرد، ويحد أيضا مدى استطاعته القيام بنشاط تعليمي[1].

---

[1]-ينظر ،محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة: المؤسسة الولائية للكتاب ، دط1988، ص19.

[2]- احمد محمد عبد الخالق ،مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ط2، س2002، ص21.

ج)الممارسة: هي التدريب أو التمرين على المادة المتعلمة وتطبيقها واستخدامها في مواقف متعددة وحل التمرينات ومسائل عليها، أما مجالات استخدامها فهي:

- المهارات الحركية
- المفردات الدراسية
- أساليب التفكير

وتتخذ الممارسة طرقا مختلفة أهمها : التكرار، التسميع، التلخيص، حل الأسئلة.

د)الجوانب النفسية:

تقوم الجوانب النفسية بدورها في عملية التعلم، واكتساب الخبرات وسرعة معرفتها والاحتفاظ بنتائجها ومنها ما يأتي:

- **الفروق الفردية:** يؤكد علماء النفس والتربية على وجود فروق فردية في القدرات العقلية والمهارات ولا تقتصر هذه الفروق على هذا بل تتعداه إلى المزاج، والمعاملة والأخلاق والشخصية، وهذا ما يختم مراعاة هذه النواحي عند وقع البرامج التعليمية[2].
- **الدّوافع:** تعد الدوافع عوامل ضرورية لحدوث التعلم، "فالدافع هو الذي لا يحدث التعلم بدونه"[3]،وينقسم إلى دوافع عضوية ودوافع اجتماعية مكتسبة ،كما يوجد الإثارة والميول والفهم، والإدراك... كلها تندرج تحت مسمى الجوانب النفسية.

1-1-3:هدف التعلم:

يتعلم الفرد حتى يستطيع التفاعل والتعامل مع أفراد مجتمعه، كما يتعلم لكي يعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات، ويكتسب العادات التي تساعده على تحقيق مطالبه وأهوائه ورغباته،

---

[1]-المرجع السابق، ص 69- 60

[2]-ينظر ، محمد وطاس ،أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي اللغة العربية للأجانب خاصة، ص26

[3]- آرثر حيتس و آخرون ، ابراهيم حافظ و آخرون ،علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ط5، 1966 ص18.

والمجتمع بدوره يرغب في تخليد تراثه وأمجاده وحضاراته عبر العصور والأجيال كما أنه يريد أن ينمو ويتطور، ويحافظ على ثقافته الأصلية لذلك أنشأت المؤسسات التعليمية التي تقوم بهذه المسؤولية التربوية التعليمية الهامة[1].

التعلم عنصر محوري في نوم الفرد وإن أشكال سلوكه المميزة لشخصيته تكاد تكون كلها متعلمة، وإضافة إلى ذلك ميوله واتجاهاته وقيمه ودوافعه المختلفة ومجال تذوقه للحياة والأشياء تتوقف على مدى خبرته وتدريبه.

2.1:مفهوم التعليم:

اتخذ مفهوم التعليم عدة اتجاهات بسبب تعدد تيارات التربويين الذين قاموا بضبط تعريفاته فهم لا يتفقون على معيار محدد في تباين ماهية التعليم حيث تستند معظم تعريفاته على أسس أبرزها:

أ):التعليم باعتباره عملية اتصال:

إن التعليم عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، إذ يقوم المعلم بإكساب التلاميذ المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، ويستخدم طرائق ووسائل تعينه على ذلك[2].

ب):التعليم باعتباره نظاما:

يجمع بعض التربويين على أن التعليم، نظام من الأعمال مخططة لها يقصد تُؤدي إلى تعلم، ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يحتوي على مجموعة من النشاطات الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم، والمتعلم ويتضمن هذا النظام ثلاثة عناصر هي: معلم متعلم، ومنهج دارسي.

ج):التعليم كمهنة:

[1]- محمد وطاس ،أهمية الوسائل التعليمية، ص21.

[2]- نبيلة زكي ابراهيم ،استراتيجيات ومهارات التدريس، كلية التربية جامعة طنطا، د ط، س1994، ص6

إن التعليم مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيد فهي ليست مجرد رأي يمارسه أي فرد، فهي مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه، وعملية تربوية تقوم على أسس ،وقواعد ونظريات وعملية بناء تكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة[1].

فالتعليم كمهنة له متطلبات عديدة يجب أخذها في الحسبان وهي:

- أصول التربية وأسسها.
- مراحل التعليم وأهدافها.
- وسائل التعليم.
- أسس المناهج التعليمية.
- الأسس النفسية للعملية التعليمية.
- التطور الثقافي والفكري للمجتمع.[2]

أمّا التعليم كمجال من مجالات التربية فيتكون من خمسة فروع هي:

1. علم تصميم التعليم.
2. علم تطوير التعليم.
3. علم تطبيق التعليم.
4. علم إدارة التعليم.
5. علم تقويم التعليم.[3]

[1]- عبد العزيز سليمان ،المعلم والتربية، دراسة تحليلية مقارنة تطبيقية مهنية، مكتبة الأنجلو، مصرية، القاهرة ، دط 1991، ص17.

[2]-المرجع السّابق، عبد العزيز سليمان، ص19.

[3]- افنان دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1، 2000م ص40.

والتعليم نشاط يقوم به المعلم لتسهيل التعلم بهدف إحداث تغيرات معرفية ومهارية ووجدانية لدى الطلاب، وهو نشاط مقصود من المعلم لتغيير سلوك طلابه وبالتالي فإن التعليم عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلم عبر عملية تفاعل معقدة بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية ما يستدعي جهدا مقصودا لمساعدة الآخرين على التعلم بتزويدهم بالمعلومات أو المهارات[1].

كما ذهب الدكتور محمد علي سليمان إلى أن التعليم "هو إيصال المعلم العلم إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة وهي طريقة اقتصادية توفر لكل من المعلم والمتعلم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة[2]"

فالتعلم هو ما يقدمه المعلم للمتعلم من معارف، وما يكسبه من مهارات في إطار ما يسمى بالعملية التعليمية التعلمية، ليُحدث تغييرا في سلوكه ويجعله قادرا على مواجهة شتى المواقف في الحياة.

د): التّعليم بوصفه نشاطا اجتماعيا وإنسانيا: تتباين فيه الآراء وله تعريفات عدة منها:

- التعليم هو العملية التي تؤدي إلى تمكين التعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة من خلال إثارة فاعلية في المواقف التي ينظمها المعلم[3].
- كما عرّف بأنه: النشاط الذي يسهم به كل من المعلم والمتعلم بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلّم واستيعابها وتعليمها من قبل المتعلم. ويتم ذلك بصيغ آنية متوازية إلا أن نشاط المعلم المستقل للمتعلمين وتوجيهه، والإشراف والتقويم وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية والحسية.

[1]- جان عبد الله توما، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب ، لبنان، ط1، 2011 ص20.

[2]- محمد علي سليمان ،التوجيه في تعليم اللغة العربية،دار المعارف القاهرة ،دط1983 ص12.

[3]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، دط، 2003م، ص31.

- في حين يرى خاطر وزملاؤه بأن التعليم لا ينطبق عليه شروط التدريس وهو خبرة تعليمية معينة عن طريق أي وسيلة من الوسائل التعليمية المختلفة أو مؤسسة تربوية في المجتمع دون التقيد بوقت محدد أو مكان محدد[1].

1-2-1:المميزات التربوية للتعليم:

إنّ التعليم بوصفه عملية تربوية يمتاز بالخصائص الآتية:

- يعتبر المتعلم أساس العملية التربوية.
- يكيف المتعلم مبادئه، وإجراءاته لحالة التلاميذ العقلية والجسمية.
- يهتم التعليم بتنمية القدرات العقلية والجسمية للمتعلمين بصيغ متوازية، آخذا في الحسبان أهميتها في حياة الفرد والمجتمع، فهو عملية واقعية تعمل على إعداد المواطن الصالح.
- ينمي التعليم كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل ويدرس الماضي كوسيلة لفهم حوادث الحاضر والمستقبل تنبؤها .
- يعتبر التعليم عملية مدروسة، تتم فيها تحليل خصائص التلاميذ وتحديد قدراتهم ثم تطوير الخطط التعليمية، واختيار موادها وتقييم العملية التربوية.
- يسعى التعليم إلى نجاح المتعلمين بإشباع رغباتهم، وتحقيق طموحاتهم[2].
- يستعمل التعليم منهج الاستقرار في التربية، ويتم (من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الجزء إلى الكل، ومن الحقائق إلى العموميات...).

1-2-2:شروط التعلم:

- حسن تنظيم الوقت واستثماره.

---

[1]- المرجع السابق، ص31.

[2]-ينظر، محمد زياد حمدان ،التدريس الحديث أصوله وتطبيقاته، مؤسسة دار الكتب، الكويت، دط 1982، ص137

- مراعاة المتعلمين وحاجاتهم التربوية.
- اعتبار المقررات التربوية الدراسية وسائل لتحقيق النمو وليست غاية .
- التنويع في استخدام طرق التدريس ومراعاة لحاجات الطلاب وميولهم والفروق الفردية على ألا يقتصر على التلقين والحفظ، ونقل المعلومات.
- التركيز على المعلم وجعله مشاركا إيجابيا في الموقف التعليمي .
- الاستعانة بالوسائل التعليمية مع حسن توظيفها لتحقيق الأهداف .
- إتاحة فرصة التعلم الذاتي من خلال الأنشطة والمهارات.
- تنمية التفكير الناقد وطرق الاستدلال[1].

1-2-3:أهداف التعليم:

- القدرة على زرع الطاقات المبدعة وتنميتها.
- التركيز على التعلم الذاتي، والاعتماد على المكتبات والقراءات الفردية والأنشطة العملية والميدانية، والمناقشة، وطرق الاكتشاف وتكنولوجيا التعليم.
- تبني الحوار وضرورة مشاركة الطالب في عملية الوصول إلى المعرفة.
- السعي إلى إعداد التلاميذ للتعامل مع المتغيرات التي تحدثها التكنولوجيا الحديثة.
- جعل البيئة معلما للمدرسة، وميدانا لتدريب الطلاب على الحياة[2].

3.1: مفهوم التعليمية:

يرجع الأصل للتعليمية إلى الكلمة الإغريقية Didactique وهي علم أو تعلم ومنه جاء الشعر التعليمي وفي المعنى الحديث نقصد بها تلك الممارسات البيداغوجية التي تهدف إلى تأهيل لاكتساب المهارات اللّغوية التي لا تكتمل إلا بالحصيلة العلمية للنظرية اللّسانية[3] النفسية العالمية.

---

[1]- جان عبد الله توما ، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)، ج ص27.

[2]-المرجع السابق، ص26.

[3]- احمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات ،ص 131

وفي صدد الممارسات البيداغوجية بحث ابن خلدون إلى تعلم العلوم للمتعلمين بطريقة استدراجية فيقول "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان علوم التدرج شيئا فشيئا وقليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب... ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم..."[1]

في حين اختلف التربويون القائمون على تطوير العملية التعليمية في تعريفهم للعملية التعليمية فعلماء التعليم ينظرون إليها على أنها ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات داخل غرفة الصف إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة، أما علماء تصميم التعليم وتنظيمه ينظرون إلى هذه العملية على أنها عملية تنظيمية الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وأكثر من ذلك هم يرون أن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم محتوى المادة المدروسة والتي تأخذ شكل التسلسل الهرمي[2] غالبا وإذا ساقنا الحديث عن التعليمية بصفة عامة، وتعليمية اللّغات بصفة خاصة فإننا بذلك نتحدث عن تقنية من التقنيات أو بالأحرى عن علم تطبيقي قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه ومصطلحاته وإجراءاته التطبيقية، وهو بالطبع علم خاضع للتطور والتقدم وذلك حسب مبادئ ومناهج خاصة.[3]

ويُنظر للعملية التعليمية على أنها مجموعة من العناصر التعليمية المنظمة بطريقة تدفع الطلاب إلى التعلم وتحثهم عليه، وتدعم تعلمهم فالتعليم هو تنظيم الموقف التعلّمي عامة بما في ذلك القاعات الدّراسية، والطلاب والبرامج التعليمية والمواد المنهجية والوسائل التعليمية والكفاءات التعليمة، حيث يؤدي ذلك إلى معرفة النظرية والمهارة العلمية.[4]

---

[1]- تاريخ العلامة بن خلدون ، المقدمة، ط1، ج2، ص1030

[2]- افنان نظير دروزة ،النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص5

[3]-ينظر، مازن الواعر ، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديثة، طلاس دمشق، سوريا، ط1 ، 1980م ص36

[4]- يُنظر، افنان نظير دروزة ،النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ص36

وهذا العلم يعدّ فرعا من فروع اللّسانيات التطبيقية لها مجالات متعددة منها: الترجمة العلمية معالجة الأمراض اللّغوية، الاتصالات السلكية واللاّسلكية.

وعلى هذا الأساس تبقى التعليمية من صميم اللّسانيات التطبيقية، وهي النشاط الذي يقوم به الإطار التعليمي بالتعليم هو عملية نقل العلوم والمعارف من العلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه الدور الأهم للمتعلم.

ولما كانت التعليمية تخص المعلم والمتعلم كان لابد أن نتطرق إلى:

1-3-1:المحتوى التعليمي:

هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي تنظم على نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق، وهو من أهم العناصر في العملية التعليمية يستند عليها كل من المعلم والمتعلم ويقصد بالمحتوى المقررات الدّراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من مفاهيم ومبادئ وما يصحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها والقيم والاتجاهات التي تنميها وتشمل كل فروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدراسة والبحث[1].

كما تعتبر المادة مجالا للخبرات يمر بها الفرد وتكون منتقاة، بحيث يؤدي بها إلى تحقيق أهداف تربوية[2].

1-3-2:المنهج التعليمي:

في المعنى اللّغوي، نهج: طريق "نهج"، بين وواضح.

والمنهاج الطريق الواضح، واستنهج الطريق: صار نهجا، ونهجت الطريق: ابنته وأوضحته.[3]

---

[1]- سعدون محمود الشاموك وهدى علي جواد الشمري ، ،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل، عمان، الأردن ط1، 2005م، ص61

[2]- د، فكري حسن ،التدريس وأهدافه، أسسه أساليب تقاويم نتائجه ، عالم الكتب لبنان ط4 ، 1999م، ص61.

[3]- د، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،احمد الهلالي ،المنهاج التعليمي والتوجه الايديولوجي النظرية والتطبيق ،دار الشروق ط1، 2006م، ص35.

أمّا المعنى الاصطلاحي فقد اختلف المربون في تعريفاتهم تأثيرا بالفلسفات والأسس المعتمدة في الانطلاق وتبعا للأبحاث والدراسات في مجال علم النفس التربويين، والمجالات التربوية الأخرى وتبعا للتطورات العلمية التي لحقت بالعملية التعليمية عموما والمناهج خصوصا فيرى فريق من التربويين أن:

معناه التقليدي يعني:

- المقررات الدراسية الموضوعة بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمين دراستها في مرحلة دراسية معينة.
- المواد الدّراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والتي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.
- ما يقرر من معرفة تدرس بالمدرسة لتزويد المتعلمين بالمعلومات داخل الفصل الدراسي استعداد لتجاوز الامتحانات المدرسية
- المفردات أو المواصلات المعرفية التي تقدم في مجال دراسي معين والتي يدرسها جميع المتعلمين في ذلك المجال، مثل منهاج الجغرافيا–التاريخ اللّغة العربية والعلوم...وغيرها[1]

1-3-3:الطريقة التعليمية:

تعد طرائق التدريس أو بالأحرى طرائق التبليغ أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف التربوية، إنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية فالطريقة : "هي تلك الوسيلة التي يتم بها تبليغ الخطاب التربوي والبرامج المقرر دراستها، وتكون الانطلاقة من المعلم إلى المتعلم عن

[1]–المرجع السابق، ص36

طريق استعمال وسائل تربوية وأدوات مدرسية تساعده في عملية التبليغ إلى المتعلمين هي عملية إيصال المعارف من المرسل إلى المستقبل"[1].

كما عرفت أيضا أنّها: "المسار الذي يرسمه المعلم في عملية التدريس من أجل تحقيق غايات تربوية، أو هي المسلك الذي سلكه المعلم حتى يتيح من خلاله الفرصة للمتعلمين للمشاركة في سير الدرس كي لا يصبح المتعلم سلبيا ومتلقيا فقط وإنما مشاركا أيضا[2]"

ومن شروط الطريقة التعليمية:

- يجب أن تُعين المعلّم على تحقيق الأهداف بوضوح وتسلسل منطقي، فمن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك مما تجعله، أكثر قدرة على الأنشطة الحيوية والأداء.
- يجب أن تتيح للمتعلمين إمكانية متابعة المادة العلمية بتدرج، وتوفر فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر.
- يجب أن تكون الطريقة ملائمة للمتعلمين والمحتوى التعليمي والأهداف المرجوة منها: فكلما كانت الطريقة ملائمة كانت كمية المعارف والمهارات أوسع وأدق وأكثر ثباتا في الذهن.
- إنّ نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة، لأن الطريقة السديدة تعالج كثيرا من قصور المنهج ونقاط ضعف المتعلم، وصعوبة المقرر الدراسي، زيادة على أنها يمكن أن تسهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة وتحبيبها إليه[3].

---

[1]- د، صلاح بلعيد ،دروس في اللسانيات التطبيقية ،دار هومة الجزائر، دط 2000م، ص53.

[2]- د، حسني عبد الباري ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين/ الاعدادية والثانوية الدار الجامعية الإسكندرية دط 1997 ص20.

[3]- محسن علي عطية ،الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر، الاردن ط1، 2006، ص63.

2.اللّسانيات التعليمية:

في هذا المبحث ارتأيت أن أقف عند أهم المصطلحات التي تؤسس اللّسانيات التعليمية وكذلك أهم المجالات التي تنتمي إليها، فاللّسانيات هي الدّراسة العلمية للّغة كما لها مجالاتها و مناهجها .

2-1-مفهوم اللّسانيات:

أ.لغة: (لسن) اللاّم والسين والنون أصل صحيح واحد، يدل على طول لطيف غير بائن، في عضو أو غيره، من ذلك اللّسان معروف وهذا مذكر والجمع ألسن، فإذا كثر فهي الألسنة.

ويقال لسنته إذا أخذته بلسانك، واللّسن جودة اللسان والفصاحة، واللّسن اللغة يقال لكل قوم لسنٌ أي لغة وقرأ ناس، وما أرسلنا من رسول إلا بلَسْن قومه، وفعل ملّسَنةٌ على صورة اللّسان، ويقولون: الملسون الكذاب وهذا مشتق من اللّسان لأنّه إذا عرف بذلك لسن، وتكلمت فيه الألسنة.[1]

ب.اصطلاحا:

تُعرف على أنّها الدّراسة العلمية للّغة وتعني "العلمية" الدّراسة الموضوعية ، أو الوصفية والتفسيرية للبنية، ويشير كذلك أنّ اللّسانيات هي دراسة اللّغات طبيعية إنسانية، كما تعرّف اللّسانيات (ويسمى أيضا الألسنة أو علم اللّغة) بأنها الدّراسة العلمية للغة تمييزا لها عن الجهود الفردية، والخواطر والملاحظات التي كان يقوم بها المهتمون باللّغة عبر العصور.[2]

ويطبق علم اللّغة science اصطلاحا على كل بحث موضوعه دراسة طائفة معينة من الظواهر، لبيان حقيقتها ونشأتها وتطورها ووظائفها والعلاقات التي تربطها بعضها البعض ،والتي تربطها بغيرها وكشف القوانين الخاضعة لها في مختلف نواحيها.[3]

---

[1]- ابن فارس ،معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الفكر للطابعة والنشر، ج5، د..ط، دت ص246-247.

[2]- د، محمد محمد يونس علي ،مدخل اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة/ ط1، 2004، ص90.

[3]- علي عبد الواحد وافي ،علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط9، أبريل 2004م، ص24.

وهو دراسة اللّغة على نحو علمي ويعني أن الدّراسات اللّغوية موضوعية وليست انطباعية ذاتية، وقد أدت هذه الموضوعية المنشودة إلى استقرار كثير من الحقائق وتكوّن كثير من المناهج وخلق مناخ علمي يتيح لدى اللّغويين، في كل أنحاء العالم، المتخصصين في مختلف اللّغات درجة عالية من التعاون وتبادل الخبرة.[1]

ونظرا أن اللّغة مهمّة في موضوع اللّسانيات، لابد أن نتطرق لمفهومها.

2-2-مفهوم اللّغة:

أ.لغة: من اللّغو واللّغا، السقط وما لا يحتد به من كلام وغيره ولا يحصل من على فائدة ولا نفع وفي التهذيب: اللّغو واللّغا واللّغوى ما كان من الكلام غير معقود عليه.

قال الزّهريّ: واللّغة من الأسماء الناقصة وأوصلها لغوة "من لغا إذا تكلم، واللّغة: اللّسن وحدّها أنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم وهي وفعلة، من لغوتَ أي تكلمتَ/ أصلها لغوة ككوّة وقلّة وكلها لامتها واوات".

وقيل أصلها: لغيٌّ أو لغوٌ وجمعها لغى مثل بُرة وبرىً وفي المحكم[2] الجمع لغات ولغون.

ب.اصطلاحا: يعرفها ابن خلدون: "أعلم أن اللّغة في المتعارف عليه هي حيازة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان في كل أمة بحسب اصطلاحهم"[3]

وانطلاقا من تعريف ابن خلدون، انبثقت تعاريف متعددة لكلمة لغة، جميعها مأخوذة من أعمال كلاسيكية لعلماء لغويين مشهورين.

فاللّغة هي على نحو محض، طريقة بشرية وغير غريزية لنقل الأفكار والأحاسيس والرغبات بواسطة رموز تنتج طوعا.[4]

---

[1]- محمود فهمي حجازي ،مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، د.ط، القاهرة، د.ت ص16.

[2]- ابن منظور ،لسان العرب،ط1،ج1، / مادة لغا،ص 155.

[3]- عبد الرحمن بن خلدون ،المقدمة، ج2،دارالبلخي دمشق، ص367

[4]- جون لويز ، اللغة واللغويات، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، 1430ه/2009م.ص20.

كما عُرّفت على أنّها منظومة من الرموز الصوتية الاختيارية يمكن بواسطتها لجماعة اجتماعية أن تتعاون.[1]

ومن هنا نقول أن اللّغة هي منظومة اجتماعية تنطوي عن اللّسان البشري وهذا ما أشار إليه دي سوسير أيضا فاللّغة عنده منظومة الصور الاجتماعية العامة التي تشمل على خزين القواميس الشاملة التي تغطي مختلف مظاهر التحليل اللغوي، ومنها يعترف المتكلمون ما ينتجونه من كلام عيني منطوق فعلا.[2]

و من التّعريفات المختلفة ما يعتبرها مجموعة محدودة أو غير محدودة من الجمل كل منها محدودة في الطول ومركبة من مجموعة من العناصر.[3]

ويعد تعريف ابن الجني من التعريفات الدقيقة بحيث التقت إلى الطبيعة لّلغة وإلى وظيفتها الاجتماعية كما ذكر أنها تستخدم في مجتمع وهذا ما يدل على اختلاف اللّغات لدى الأقوام، فعرفها: "حدّ اللّغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".[4]

واللّغة العربية تعد نظاما علاميا مميزا من بين الأنظمة العلامية الأخرى فهي تختلف عن لغة الحيوانات، ولغات الإشارة الجسمية، ولغة الصم والبكم، ولغة المرور، وإنّ هناك بعض الخصائص التي تجمع بين اللّغة الطبيعية والأنظمة الإعلامية الأخرى المذكورة تميزها عن الدلائل الطبيعية كدلالة الغدران على نزول المطر، ودلالة الرماد على نار سابقة.[5]

2-2-1:.خصائصها:

للغة خصائص عدة نذكر منها:

---

[1]-نفس المرجع، نفس الصفحة.

[2]-ينظر رومان جاكبسون ، موريس هالة ،اساسيات اللغة، ترجمة سعيد الغانمي، ط1، المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع، 1429ه/2008م، ص

[3]- جان لويز ،اللغة واللغويات، ص24

[4]- ابن الجني ،الخصائص، ج1،دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع ، بيروت طبعة 2001 ص 33

[5]- د، محمد محمد يونس علي ،مدخل إلى اللسانيات، ص25.

أ)كونها علامات: عرف دوسوسير العلامة بأنّها: المجموع الناجم عن ارتباط الدال بالمدلول ويقصد بذلك أن العلامة ليست لفظا مجردا عن معنى، بل هي لفظ يفهم منه عند إطلاقه ولا يمكن الفصل بين الدال والمدلول.[1]

ب)الاعتباطية:

إذا نظرنا في أصوات كلمات" ضرب "مثلا في اللّغة العربية، وتأملنا في سبب اختيار العرب لهذه الأصوات بالذات للتعبير عن معنى الضرب، فلن نجد علة منطقية تفسر سبب الاختيار، بل إنّهم كان بإمكانهم أن يستعملوا "ربض" أو أي لفظ آخر للدلالة على هذا المعنى[2] في هذا السياق يقول عبد القادر الجرجاني "فلو أن واضع اللغة قد قال (ربض)، مكان (ضرب)، لما كان في ذلك ما يؤدي إلى الفساد".[3]

ج)كونها نظاما:

اعترض دوسوسير على من يعرّف اللّغة بأنها أصوات دون ذكر خصوصية النظام، فمعظم أخطاء مصطلحاتنا وكل طرائقنا في تمييز أمور اللّغة المعنية إنما تصدر عن افتراض مقصود مضمونه أن هناك جورا في الظاهرة اللّغوية، فاللّغة العربية مثلا ليست هي الأربعة والثلاثين صوتا التي تتألف منها بل الطرائق المختلفة التي تصرف بها تلك الأصوات لتكوين كلمات وجمل مختلفة وفقا لأغراض المتكلم التخاطبية، فواضع اللّغة استثمر عددا من الاحتمالات الممكنة لصوغ عدد كبير جدا، من الكلمات بتقليب الأصوات على أوجه مختلفة وتأليفها على أشكال متباينة لوضع كلمات جديدة ومستخدم اللّغة يركب المصرّفات والكلمات الموضوعة على أوجه مختلفة تناسب المعنى المراد نقله لمخاطبه.[4]

---

[1]-المرجع نفسه، ص27.

[2]-المرجع السابق، ص28.

[3]- عبد القهر الجرجاني ،دلائل الاعجاز، تحقيق محمد رضوان الداية، محمد فايز الداية (دمشق، دار قتيبة،دط، 1983)، ص42.

[4]- محمد يونس علي ،مدخل إلى السانيات، ص29.

2-3-تاريخ اللّسانيات:

قبل أن نشرع في تحديد تاريخ اللّسانيات لابد أن نشير إلى صعوبة الدّراسة اللّسانية للظاهرة اللّغوية عبر مختلف الحضارات حيث اختلفت آراء اللسانيين والدّارسين حول تحديد الانطلاقة الفعلية لعلم اللّسانيات إلاّ أنّ الثابت أن الدراسة اللغوية القديمة لا تتم دفعة واحدة، وفي مكان واحد فلقد ساهم فيها علماء كثيرون من بلدان مختلفة، لقد اهتم الدّارسون في بادئ الأمر بفرع من فروع المعرفة سمي بالقواعد، إنّ هذه الدّراسة التي بدأها الإغريق وأخذها عنهم الفرنسيون اعتمدت على علم المنطق، وهي تفتقر إلى النظرة العلمية ولا ترتبط باللّغة نفسها، وليس لها من هدف سوى وضع القواعد التي تميز بين الصيغ الصحيحة، وغير الصحيحة، فهي دراسة معيارية، تبتعد كثيرا عن الملاحظة الصحيحة للحقائق، ومجالها محدود ضيق.[1]

ثم ظهر فقه اللغة "الفيزيولوجيا"، إذ وجدت مدرسة لفقه اللّغة في الاسكندرية منذ القديم ولكن هذه التسمية فقه اللغة أو الفيزيولوجيا غالبا ما تطلق على الحركة العلمية التي بدأها فردريك اوكست ولف freidrick august wolf في عام 1888م، وقد استمرت حتى يومنا هذا ليست اللّغة الهدف الوحيد لهذه الحركة، فقد اهتم علماء فقه اللّغة بتصحيح النصوص المكتوبة وشرحها والتعليق عليها، كما شجعت هذه الدّراسة أصحابها على الاهتمام بالتاريخ الأدبي وبالعادات والتقاليد والنظم الاجتماعية وغيرها، وكان هدفهم من دراسة المسائل اللّغوية مقارنة النصوص التي كتبت في فترات زمنية مختلفة لمعرفة اللّغة التي يختص بها كل مؤلف من مؤلفي هذه النصوص وكل رموز بعض اللّغات القديمة الغامضة وتفسيرها.[2]

بدأت المرحلة الثالثة عندما اكتشف العلماء أن اللّغات يمكن مقارنة بعضها ببعض وكان هذا الاكتشاف بداية في فقه اللّغة المقارن، ففي عام 1712، franz Bopp وضع كتاب سماه

---

[1]- فرديناند دي سوسير ،علم اللغة العام، ترجمة يوسف عزيز مراجعة مالك المطلبي، دار الآفاق العربية الأعظمية بغداد، 1985م، ص19.

[2]- فرديناند دي سوسير ،علم اللغة العام، ص19.

في النّظام الصّرفي السانسكريتية قارن فيه اللّغة السانسكريتية باللّغة الألمانية والإغريقية واللاتينية وغيرها... فكانت السانسكريتية الدّعامة الثالثة مع اللاّتينية والإغريقية التي اعتمد عليها "بوب" في دراسته فضلا على أنّ اللّغة السانسكريتية لها مميزات عالية جدا، تجعل منها خير وسيلة في مقارنة اللّغات، وسرعان ما ظهر علماء لغويون بارزون أضافوا إلى ما أسهم به "بوب"، نذكر منهم jacob Grimm مؤسس الدّراسة الجرمانية.[1]

يعدّ دي سوسير الأب الحقيق للّسانيات، لأنه وضع اختصاصها ومناهجها وأثر في الدّراسات الإنسانية بالكثير من الأفكار اللّغوية والمعروف أن دي سوسير اشتهر بكتاب محاضرات في الألسنية العامة cours de linguistique générale، والواقع أن أعمال دوسوسير العلمية كانت تدور حول الدّراسات المقارنة، ومنها استطاع أن يقدم أفكاره عن علم اللغة العام، كذلك كان تركيزه على العوامل الجغرافية داعيا إلى الاهتمام بعلم اللّغة الجغرافي باعتباره ميدان خصب، وأقل حظّا من عناية الباحثين به.[2]

ويبقى موضوع نشأة اللّغة موضوع شائك لا سبيل للقطع فيه فنشأة اللّغة متصلة بنشأة الإنسان وبأطوار الحياة التي مر بها.

2-4-مفهوم اللّسانيات التّعليمية:

أصبحت التعليمية بعامة وتعليمية اللّغات بخاصة مركز استقطاب الفكر اللّساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظرية اللّسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللّساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها، ولذلك ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللّغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة إذ انصرفت الهمم لدى الدّارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللّسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة

[1]-المرجع السّابق، ص19، 20.

[2]-ينظر، عبد الصبور شاهين ،علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، ط6، بيروت، سنة 1992م، ص18-19

البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التّعليمية، مما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللّسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فأصبحت لها الشرعية الكاملة في الوجود لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدا وشائعا عبر حقب زمنية مختلفة، بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه –واصطلاحاته، وإجراءاته التطبيقية فالتعليمية من هنا يمكن أن تحتل مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانية[1].

2-5-مناهج اللّسانيات التعليمية:

مناهج تعليمية اللّغات متعددة فلكل منها طريقتها الخاصة في التّبليغ وهذا بسبب المنطلقات الكبرى التي تحددها كل السياسات اللّغوية في البلاد بل أضحت تلك السياسات مرتبطة بأمور لها علاقة تكامل مع النظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وهذا شيء طبيعي ويعني هذا أن مسألة تعليم اللّغات كذلك تخضع لنفس الشروط مع المعطيات التي تفرزها هذه السياسة وهكذا تفرض علينا التّطورات الحالية الأخذ في حساب ما يتعلق بتشجيع الاتّصال الشفهي والكتابي، واعتماد أوضاع ونصوص أصلية مع تسهيل نقل المعارف والخبرات من اللّغة العربية إلى اللّغات الأجنبية، وإعطاء الأولية للكتابي ولقواعد اللّغة (الصرف والنحو) والسّعي لضمان التنسيق بين المواد، وهذا كله لن يتحقق إلا باعتماده المناهج المناسبة للّغة العربية.[2]

وهذه المناهج هي كالآتي:

2-5-1:.المنهج التقليدي:

المنهج التقليدي مرتبط بمفهوم التّربية القديمة، التي كانت تشدد على المعرفة الذهنية، وحشو دماغ المتعلم بالمعارف وما على المتعلم فيها إلا أن يتلقى المعارف من المعلم، والكتاب المدرسي ويسترجعها متى طلب منه ذلك وبالتالي فمعيار العملية التعليمية هو مستوى القدرة على الحفظ

[1]– احمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة وهران، سنة 2000، ص130.

[2]–صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط5، سنة 2009، ص29.

والاسترجاع والمعلم الجيد وفق هذا المفهوم هو المعلم الذي يمتلك أكبر قدر ممكن من المعرفة والقادر على توصيلها للمتعلمين، أما الطالب الجيد فهو القادر على حفظ ما تقدمه المدرسة وما يتضمنه الكتاب المدرسي.

وقد وجّه للمنهج التقليدي العديد من الانتقادات منها:

-اهتمامه بالجانب العقلي والتنمية الذهنية، وإهمال الجوانب الحسية والنفسية والاجتماعية ويترتب عن ذلك قصور في توازن شخصية المتعلم.

-اقتصر دور المعلم فيه على التلقين والإلقاء لذلك فإن طرائق التعليم السائدة فيه هي المحاضرة والإلقاء.

-العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم تسلطية قائمة على الإكراه.

-الطالب فيه سلبي ولا يعتمد على نفسه.

-التعليم فيه يقتصر على الكتاب.[1]

2-5-2:.المنهج البنيوي:

ظهرت النظرية البنيوية في بداية القرن العشرين القائم على التحليل البنيوي المبني على التقطيع والاستبدال[2]، فالبنيوية مدرسة تمتلك جملة من الخصائص القومية والمعطيات التاريخية التي تختلف باختلاف البلدان، وهي منهج سببه التّطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين حيث أصبح هدف اللّسانيات تحليل اللّغات ووصفها وكان أول من نظر لهذا المنهج الجديد السويسري "دي سوسير"[3].

---

[1]-تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي العطية دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، دط،2009، ص30، 31.

[2]- تواتي بن تواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر دط،دت ص120.

[3]- عمارة واسطي ، فريد دار العالية ،طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الاجتماعية الطور الثاني اللغة العربية نموذجا، ماستر مذكرة لنيل شهادة في اللغة العربية وآدابها، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، كلية اللغة وآدابها، 2012-2013 ص53.

ولعلّ مركز انطلاق الفكر البنيوي كان من كتابه "محاضرات في الألسنة العامة" الذي ذكر فيه أن الألسنة نشأت من دراسة اللّغات الرّومانية والجرمانية حيث ساهمت الدّراسة الرومانية بشكل واضح في تحديد الغرض الأساسي للّسانيات فقد عرفت آنذاك اللّغة اللاّتينية وعدّت أهّم نموذج الرّومانية ، بالإضافة إلى كثرة الوثائق التي ساعدت الباحثين على متابعة دراستهم بطريقة مفصلة وفي نفس الأوضاع وجد علماء اللّغة الجرمانية أنفسهم، قد توفرت لديهم وثائق عديدة عبر قرون طويلة، الأمر الذي ساعدهم على الوصول إلى نتائج تختلف عن تلك التي توَصل إليها علماء الهندو أوروبية الأوائل، لتظهر بعد ذلك مدرسة جديدة، كان أعلامها ألمانيين تحمل اسم (النحويين المولدين)، لم تنظر للّغة ككيان يتطور عبر الزمن ولكن اعتبرها إنتاجا للفكر الجمعي ورغم ما قدمته هذه المدرسة للدّراسات الألسنية، إلا أنها لم تلق الضوء على جميع المسائل الألسنية.[1]

2-5-3:المنهج الاتّصالي:

الحقيقة أن وسائل الاتّصال الموجودة في أكثر مناحي حياة الإنسان خاصّة حيث يتواصل الناس فيما بينهم بطرائق مختلفة وهي عملية يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة، والتواصل الاجتماعي ينحصر في التواصل التي تجري بين البشر بواسطة الفعل الكلامي.[2]

من خلال هذه المناهج المتعددة، يمكننا أن نلاحظ أن كل منهج له خاصيته في الدّراسة، وله إيجابياتة وسلبياته، لذلك لابد من تحديد بثقة المنهج المتبع في تعليم اللّغات والرّفع من المستوى التعليمي.

2-6-أنواع اللّسانيات التعليمية:

تنقسم التعليمية إلى قسمين:

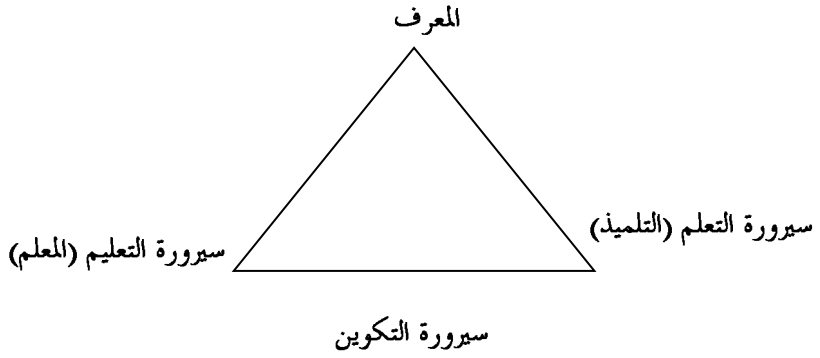
---

[1]-ينظر، فاردیناند دي سوسير ، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي ومجيد النمس، المؤسسة الجزائرية للطباعة 1986، د.ط، ص15، 16.

[2]-ينظر، صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص39-40.

2-6-1:التعليمية العامة:

قبل الخوض في موضوع التعليمية العامة، يجدر التنبيه إلى قضية أساسية قد تغيب على الباحثين المبتدئين في ميدان التّعليمية، وهي أسبقية تعليمية المادة في البحث في الحقل التعليمي من التعليمية العامة فبعد الاجتهاد المستمر للتعليميين لسنوات عديدة في وضع المعالم النظرية والمنهجية الأولية للبحث في مشكلات الفشل المدرسي من خلال دراسة الأغلاط المرتكبة من قبل المتعلمين في كل مادة بمتناولات جديدة، تمكن التعليمين من الخروج برؤية جديدة في تحديد العناصر والاتجاهات وطبيعة الموقف التعليمي، التي تتقاسمها كل المواد التعليمية والممثلة إجمالا في المثلث الديداكتيكي التالي:[1]



2-6-2:التّعليمية الخاصة:

وهي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية لمادة معينة، لتحقيق مهارات خاصة بوسائل محددة لمستوى معين من المتعلمين.[2]

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح ،أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،مقال في مجلة اللّسانيات، الجزائر 73، 1974، العدد4،ص24،25.

[2]- د، محمد الصالح حثروبي ،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائ ر،دط د،ت، ص131.

2-7-طرق تعليم اللّغات:

تختلف طرائق التدريس باختلاف الهدف التربوي ونمط المحتوى التعليمي والخصائص النفسية والمهنية للمعلمين، والشروط المّادية للموقف التعليمي، وهكذا فقد تكون طريقة التّدريس فردية ذاتية تعتمد على المتعلم، أو تقليدية تعتمد على المعلم.

كما أن هناك الطريقة التي تعتمد على العنصر الإنساني في التدريس كالمعلم والمتعلم، والطريقة التي تعتمد على الآلة كالحاسوب التعليمي والوسائل السمعية البصرية كأساس التدريس.

ومهما اختلف الطرائق وتنوعت إلا أنه يمكن تبويبها في طرائق رئيسية هي:

2-7-1:الطريقة الإلقائية(المحاضرة):

وتسمى الطريقة التقليدية يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء وفيها تتحول المعلومات من أدمغة المدّرسين إلى أدمغة الدّارسين ومن أمثلة هذه الممارسات.

- يدّرس المدّرس ويلقن الدّارسون.
- يتحدث المحاضر بينما يصغي الدّراسون في خضوع.
- يضبط المدّرس النّظام وعلى الدّارسين أن يمتثلوا للنظام.[1]

2-7-2:الطريقة التكاملية:

طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التّعليم وللمتعّلم نفسه، وترقى بالتّعليم إلى مستوى التجريد وتراعي الخصائص المميزة للّغة، سميت بالطّريقة التكاملية لأنها تعلَّم كوحدة تتكامل أجزاؤها من الخطورة الأولى لتعليمها وتنمو في مدارجها المتتابعة ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة، وفي الحقيقة لا يمكن أن تطلق على هذا النمط طريقة حيث أنّها منهج تعامل لغوي جامع يعتمد مجموعة من المهارات النفعية التي يستعملها المدرس أثناء إلقاء دروسه قصد التعامل مع النصوص، ويجب مراعاة مجموعة من الأبعاد التي لها علاقة بإنتاج النصوص

[1]-ينظر صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص58.

والإرساليات، وربط ذلك بالأهداف والمضامين، ومراعاة الإنتاج وما يتعلق بالبيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وأما مزاياها فهي عديدة كونها تعمل على دراسة مقارنة للطريقة التكاملية، والطرائق المتبعة حاليا في تعليم اللّغة العربية، وتشير الدّراسات التي طبقت هذه الطريقة إلى أنها:

- تزيد من إمكانية الذكاء ومن الدّافعية الدّاخلية
- تعمل على تقوية الميل أو نزعة الطالب.
- تعلّم تقنيات الاكتشاف وحلّ المشكلات.
- تؤدي إلى حفظ الطالب بقدر كبير مما يتعلمه.

كما تعمل هذه الطريقة على تطوير العملية التّعليمية بناء على البحوث الوسطية التي تؤثر على الوسائل والأدوات والإجراءات التعليمية، إضافة إلى اعتمادها على بحوث العمل التي تساعد على تغيير السلوك.[1]

2-7-3:الطريقة التطبيقية:

تشبه هذه الطريقة الإلقائية، حيث يقصد بالتلقين ذلك التعليم التلقيني المستعمل لتلك الطريقة التي يقع فيها الاعتماد الكلي على المعلم، وفي هذه الطريقة يكون الطالب (المتعلم) سلبيا لأن المعلم يعرفه كل شيء، والطالب يحفظ ويستذكر ويستظهر، إلا أن هذه الطريقة تعمل تارة على حل المشكلات الصعبة، حيث يتدخل المعلم بتلك الحلول التي يقف عندها الطالب عاجزا ومن هنا يرى بعض الخبراء أن هذا التعليم هو الذي يحصل فيه الطالب على هدف تعليمي بمساعدة محددة من المعلم أو بدون مساعدة ويتم فيه إعطاء المبادئ وحلول المشكلات من قبل المعلم، ولهذه الطريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلم لا يقف على مشكلاته التي تتطلب منه التدخل كلها بنفسه، ومن هنا لقيت كثيرا من النّقد إلا أنّها مازالت تستعمل في مدارسنا حاليا وبشكل مكثف ،إذ

[1]-ينظر، صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص59-60.

المتعلم يعتمد على أستاذه، فيتخرج الطّالب وهو لا يستطيع إدراك الحلول الجزئية التي تطرح أمامه، ويلاحظ هذا في غياب الفكر النقدي والتحليلي لدى كثير من طلابنا، وإنّ علماء التّربية يعزون نقائص هذه الطّريقة كونها لا تعتمد المنطق الرياضي ولا تعتمد البدائل الإبداعية ولذا غاب استعمال الفكر في كثير من المناحي.[1]

2-7-4:الطّريقة الحوارية:

تقوم هذه الطريقة على الحوار والتفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم، فالمعلم لا يتكلم وحده بل تكون هناك مناقشة وحوار لموضوع ما، فيسأل المعلم الطلاب ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية، ومن محاسنها:

- تشجيع جوّ من الحيوية في القسم فتكسر جمود وتدفع الملل وتثير الدافعية للتّعليم.
- تفسح المجال أمام المدّرس لتنمية انتباه الطالب وتفكيره المستقل.
- يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف المستويات.
- تعتمد الأسئلة والأجوبة وتجعل المتعلم يشعر بأنه ساهم في سير الدرس.
- تثبيت المعلومات في ذهن الطالب وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه.[2]

2-7-5:الطّريقة الاستقرائية:

تجعل هذه الطّريقة الطّالب يبحث ويستقرأ الحقيقة وهي طريقة تبدأ بالجزيئات لتصل إلى القواعد العامة، تستعمل هذه الطريقة في المرحلة الأساسية حيث ينطلق التلميذ في التفكير في الجزيئات ليصل إلى العموميات، مما يعوّد التّلميذ على التفكير السّليم المنطقي والاعتماد على النفس في الكشف على الحلول، وتستعمل هذه الطريقة كثيرا في العلوم الرياضية،[3]ومن مميزاتها:

---

[1]-المرجع السابق، ص61.

[2]-ينظر ،صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

[3]-المرجع السابق، ص62.

- التّسهيل على الدّارس، فعندما ينتقل المتعلّم من الجزء إلى الكلّ يسهل عليه الفهم ،كما أنّ البدء بالأمثلة ثمّ الانتقال للقاعدة يساعد في ترسيخ المعلومات بشكا أفضل لدى المتعلّم.
- تعويد المتعلّم على الاعتماد على النّفس في الاستنتاج و إكساب عقله مرونة فكرية وتحفيزه وإثارته للحصول على النتائج.
- ينتج عن اتّباع الطريقة الاستقرائية استقلالية في شخصية الفرد نفسه .
- يستفيد المعلّم المتّبع لهذه الطّريقة في معرفة مستوى الطّلاب ،من خلال عملية المناقشة.

2-7-6:طريقة المشروعات:

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف العلم هدفا ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في بيئة اجتماعية وسميت بهذا الاسم لأن التّلاميذ يقومون بتنفيذ المشروعات التي يختاروها بأنفسهم.[1]

ومن الواضح أن للمشروع خطوات وهي المعتادة في كل مادة تعليمية من اختيار المشروع إلى التخطيط له إلى تنفيذه في الأخير.

2-8-عناصر العملية التعليمية:

وتسمى أيضا بالعملية البيداغوجية وأركانها هي:

2-8-1:المعلم: وهو القائد التّربوي الذّي يتصدر لعملية توصيل الخبرات و المعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم ، سلاحه الإيمان باللّه تعالى ونوره العلم الذي يتحلى به ، فهو يحقق الانتصار تلو الانتصار في الصبح و المساء ،وبذلك فهو يسعد من حوله ، كالشمس الساطعة تضيء لنفسها و تضيء للآخرين [2]، و يتوجب فيه:

-التّأهيل العلمي والبيداغوجي للمعّلم.

---

[1]- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي ،الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، د،ط، د،ت، ص30.

[2]ينظر ،عبد اللّه العامري ،المعلّم النّاجح ، دار أسامة للنشر و التّوزيع ، الأردن ط1،2009م،ص 13.

-القدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة واستثمارها استثمارا جيّدا من أجل عملية التواصل.

-مهارة المعلم في التحكم في آلية الخطاب التّعليمي.

-إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها.[1]

2-8-2:المتعلم: يعتبر المتعلم الهدف الأساسي في العملية التّربوية فلأجله نشأت المدرسة أو جهّزت بمختلف الإمكانيات ،ويتمثل دوره في القيام بمجموعة من الأنشطة يؤديها حسب مستواه العقلي والعمري و المعرفي ، والّتي من خلالها يتمكن من تعلم و اكتساب المهارات و المعارف و القيم والاتجاهات الدينية و العلمية و الاجتماعية ،ويُعتبر التّلميذ العنصر الثاني و الأهم في العملية التّعليمية وهو حالة تختلف عن غيرها في الذكاء و المفاهيم و الاتجاهات و المهارات[2]، ويتوجب فيه:

-معرفة قابلية المتّعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللّغوية الخاصة بلغة معينة.

-تعزيز آلية المشتركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب.

-مراعاة الفروق الفردية العضوية والنفسية والاجتماعية ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.

-تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية.[3]

2-8-3:طريقة التعلم: وتحتوي على:

-البحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللّغات.

-استثمار النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان التعليمية بعامة .

-تلقي الخبرة البيداغوجية عن طريق التكوين المستمر قصد استخدام الوسائل السمعية البصرية.

---

[1]- احمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص41، 42

[2]- يُنظر ،سلوى عثمان الصدّيق و آخرون ،منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي و رعاية الشباب ،المكتب الجامعي الحديث ---/،مصر د.ط، 2000م ص 52

[3]-المرجع نفسه، ص42.

-الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على أسس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللّغوية المكتسبة.

وتعد هذه الجوانب المرجعية للنظرية اللّسانية المعاصرة بخلفيتها الفلسفية ومفاهيمها واصطلاحاتها وإجراءاتها التّطبيقية وكانت الغاية من ذلك كله هو إضفاء الشرعية العلمية على الصّلة المنهجية الوثيقة بين النظرة اللّسانية العامة وتعليمية اللّغات من حيث هي إجراء تطبيقي لهذه النظرية في حقل تعليم اللّغات للناطقين بها وللأجانب.[1]

3-الصّعوبات والأخطاء في العملية التّعليمية:

يوجد العديد من الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات التّعلم، تلك التي تقف عقبة في التحصيل العلمي للطّفل في المدرسة، وربما تؤدي به إلى الفشل أو التسرب المدرسي.

1.3: صعوبات التّعلم :

3-1-1:مفهوم صعوبات التعليم:

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم فهم يسردون قصصا رائعة بالرّغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة[2] ومفاهيم صعوبات التّعلم وتصنف إلى:

أ)تعريفات تربوية:

حيث قُدّم تعريف للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، متضمنا فكرة محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدّراسي، وينص هذا التعريف على أن الأطفال الذين

[1]- أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 42، 43.

[2]- د، محمد النوبي ، محمد علي ،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م-1432هـ، ص20

يعانون من صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تباعدا دالا تربويا بين إمكانياتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي.[1]

ويركز هذا التّعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطّفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللّغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيرا يركز التّعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.[2]

كما يُلاحظ أن الشّخص الذي لديه اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية حين يستخدم اللّغة الشفهية، أو حين يتعلمها كتابة أو قراءة والتي تبدو في عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية.[3]

ب)تعريفات طبية:

طبيًّا تعرّف صعوبات التّعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتُبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصّفات إذ يظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليست كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.[4]

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.[5]

---

[1]-يُنظر، د،سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ،المرجع في صعوبات التعلم الإنمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجو المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة دط ، 2010، ص27.

[2]- د، محمد النوبي ،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص24.

[3]- د، سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ،المرجع في صعوبات التعلم، ص28.

[4]-المرجع نفسه ص31.

[5]- د،محمد نوبي محمد علي ،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات ،ص24

ج)تعريفات فيسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتماما كبيرا بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم ، منها:

-مفهوم صعوبات التعلم، الذّي ينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللّغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ولا يرجع هذا التأخير الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية.[1]

د)تعريفات فيديرالية (المؤسسات أو الهيئات): ونذكر منها:

- **.تعريف اللّجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين:** صدر التعريف عن اللّجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عن مرسوم بقانون تحت (91-230) سنة(1968م) لتعريف صعوبات التعلم ونتيجة لكثير من الانتقادات التي وجهت له صدر تعديل في 29 نوفمبر بقانون (4-142) سنة(م1977) وينص على أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللّغة المنطوقة ،أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجي أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحتوي التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية[2] ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.
- **.تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (م1968):**

[1]- د، سليمان عبد الواحد ابراهيم ،المرجع في صعوبات التعلم، ص31.

[2]-المرجع السّابق ،ص32، 33

إنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحكم، أو التهجئة أو الحساب، وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدّماغي، والخلل الدّماغي، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية.[1]

3-2-أسباب صعوبات التعليم:

يتمثل أحد الأسباب الرئيسية التي تكمن خلف افتراض وجود اختلال في الأداء الوظيفي النيورولوجي أو العصبي يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم في أننا لا نجد في الغالب تفسيرا آخر دقيقا ومقنعا ومعقولا لفشل الطفل في التعلم، وهناك سبب آخر يتمثل في أن ذلك المجال قد شهد انتقالا تدريجيا من أبحاث الأطباء الذين قاموا بتحديد أعراض معينة لإصابة دماغية ومعروفة تتشابه من جوانب عديدة مع سلوك أولئك الأفراد ذوي صعوبات التعلم الذين لا يعانون من أي تلف بالمخ.[2]

ويمكن تقسيم العوامل المسهمة في حدوث ضغوطات التعلم فيما يلي:

3-2-1:العوامل العضوية والبيداغوجية:

أوضحت نتائج الدّراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعدّ من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم وأن المخّ يتكون من عدّة أجزاء تعمل معا في نظام متكامل وذلك على الرّغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصّة بكلّ منها.[3]

---

[1]- د،محمد النوبي محمد علي ،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص24.

[2]- دانيال هالاهان ، جون لويد ، جيمس كوفمان ، مارجريت ريس ، صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي ، ترجمة د.عادل عبد الله محمد، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2007، 1428، ص99.

[3]- د، سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ،المرجع في صعوبات التعلم، ص56.

3-2-2:العوامل الجينية أو الوراثية:

يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضى لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد. حيث أشارت الدراسات أن ما نسبته 20-25% من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الإخوة، وكذلك فإنّ هذه النسبة ترتفع من 65-100% في حالة كون الأخوين توأم.

وفي هذا الصدد أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفزيولوجي وتوصلت إلى أنّه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم.[1]

3-2-3:العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم وتتمثل في نقص الخبرات التّعليمية وسوء التّغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التّدريب أو إجبار الطّفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة.[2]

كما رد الباحثون التربويون الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال إلى مجموعة من العوامل العضوية أو البيئية ومن أبرز هذه العوامل:

- إصابة المخ نتيجة لتعرض الطفل لمرض يسبب لديه تلفا دماغيا، ومن أكثر الأمراض خطورة على دماغ الطفل التهاب السحايا، الحصبة الألمانية .

- التهاب الخلايا الدماغية، وربما يصاب دماغ الطفل نتيجة لتعاطي والدته المخدرات أو العقاقير التي تحتوي على نسبة عالية من السموم، أو تعرضها لعملية ولادة متعسرة ينجم عنها نقص في

[1]-المرجع نفسه، ص57.

[2]- ينظر،محمد النوبي محمد علي ،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص55.

الأكسجين الذي يتنفسه الطفل وقد استطاع علماء الأعصاب أن يخدروا المنطقة من الدماغ التي إذا أصيبت فإنها تؤدي إلى صعوبات في القراءة والكتابة والحساب.[1]

3-3-أنواع صعوبات التعلم:

3-3-1:صعوبات التعلم النمائية: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدّراسي للطّالب وتوافقه الشّخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه- الإدراك- التفكير- التذكر- حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التّعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التّلميذ في المواد الدّراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.[2]

ويعد اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، من أكثر الأشياء اللاّفتة للأنظار، فقد تم استخدام مجموعة من النعوت للإشارة إلى مثل هذه الحالة وفي الواقع فإن هذه المتاهة من المصطلحات إنما تعكس حقيقة الباحثين والممارسين قد جاهدوا في سبيل العرض المحوري لهذا الاضطراب بالتحديد وهل هو النشاط المفرط أم قصور الانتباه، أم أنه خليط من الاثنين معا.[3] أم أنّ الأمر كما يعتقد الكثيرون في الوقت الرّاهن يختلف عن ذلك إذ يرجع السّبب الأولي للاضطراب إلى مشكلة في الضّبط الذاتي أو ضبط النّفس.

أ):مفهوم الانتباه:

هو تهيؤ ذهني أو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه،كما أنّه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص56، 57.

[2]-المرجع نفسه، ص57.

[3]-صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي ص392.

القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة.[1]

وللانتباه أنواع:

- الانتباه القسري: فيه يتجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد كالانتباه إلى طلقه مسدس.
- الانتباه التلقائي: هو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه.
- الانتباه الإرادي: وهو الانتباه الذي يقتضي من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا كاهتمامه إلى محاضرة.[2]

ب):مفهوم الإدراك:

الإدراك هو العملية التي تفسر الآثار الحسية التي تصل إلى المخ من إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشيء المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها.

والإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان في العادة فإن أحدث الانتباه وهو تركيز الشعور على شيء ما، فالإدراك هو معرفة هذا الشيء والانتباه يسبق عملية الإدراك ويهيئ الفرد لعملية الإدراك بصفة عامة[3]، وهو نشاط ذهني يتضمن تنظيم الفرد لأحاسيسه المختلفة وتصنيفها بحيث تضفي على صورها البصرية والسمعية معان تتبع من اتصال معانيها اتصالا يؤدي إلى تكوُن الخطوط الرئيسية للحياة العقلية للطفل.

د):مفهوم التّذكر:

التّذكر هو قدرة الطفل على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري.[4]

---

[1]- د، سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ،المرجع في صعوبات التعلم، ص169.

[2]- ينظر ،المرجع نفسه ص173.

[3]-المرجع السابق، ص192.

[4]- د، محمد علي ،صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص62.

وهي عملية الّتذكر من العمليات العقلية المعقدة حيث أنها تتناول عمليات عقلية كالحفظ والتّعرف والاستدعاء ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة، فحينما يمارس الفرد نشاطا معينا في موقف خاص، فهو إمّا أن يحفظ ما يمارسه أو ينساه، ولذلك نلاحظ أن الحفظ والنسيان ليسا وظيفتين مختلفتين في الأصل، بل يعتبران مظهرين لوظيفة واحدة.[1]

ه):مفهوم صعوبات التفكير:

يشغل التفكير حيزا رئيسيا من مجمل القدرات العقلية، كما أنه يمثل مكانا محوريا بين العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أفراده بالتفكير والرئيس يطالب المسؤولين بالتفكير والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير والمعلم يطالب الدّارسين بالتفكير ليس في التّعلم فحسب بل في الحياة مجملة.

والتّفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتّخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتّذكر والتّحديد والتّعميم والتّمييز والمقارنة والاستدلال، ومن ثم يتربع التّفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية.[2]

و):مفهوم صعوبات حلّ المشكلات:

يعد الهدف الأساسي من أي علم مساعدة الإنسان في التغلب على حلّ المشكلات التي يمكن أن تواجهه أثناء خوضه هذه الحياة.

ويعد حل ّالمشكلات أحد العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حلّ المشكلات كما تعددت أيضا تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد بحلّ المشكلات.

[1]– د، سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ،المرجع في صعوبات التعلم، ص226-227.

[2]–المرجع السّابق، ص249.

ويعدّ حل المشكلة على أنه سلوك يستخدم فيه المتعلم كل ما لديه من معارف مكتسبة لتحقيق ما يتطلبه الموقف غير المألوف، وعلى المتعلم أن يطبق ذلك في مواقف مختلفة وجديدة.[1]

3-3-2:صعوبات التّعلم الأكاديمية:

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التّعلم النمائية أو أنّ عدم قدرة التّلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التّعلم في المراحل التّعليمية التّالية.[2]

فالقراءة عملية عقلية شديدة التّعقيد تمثل أحد مخرجات اللّغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرّموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها وتعد القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب وترتبط بإتقان الهجاء والرياضيات، ونقصها قد يعيق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية.[3]

أما صعوبات الكتابة- العسر الكتابي فهي ترتبط بعدد من العوامل والمتغيرات التي تسهم في ظهورها والتي قد تشترك في عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النّوعية التي ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر إسهاما من غيرها منها: العوامل العقلية المعرفية، العوامل البيئية.[4]

---

[1]- د، سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ، المرجع في صعوبات التعلم، ص264.

[2]- د، محمد النوبي محمد علي ، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، ص57.

[3]- د، سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ، المرجع في صعوبات التعلم، ص293.

[4]-المرجع السابق، ص320.

لننتقل إلى صعوبات التعلم في الرياضيات، يشير هذا المصطلح إلى اضطراب معرفي في مرحلة الطفولة أو اضطراب الاكتساب السّوي للمهارات الحسابية وكثيرا ما تستخدم **الديسكلوكوليا** كمصطلح عام يتضمن كل جوانب الصّعوبة الحسابية.[1]

3-3-3:صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بهم المتّعلمين الذّين يتفاعلون ايجابيا مع الآخرين، فهم آخر المتعلمين الذين يختارون في الأدوار والمواقف التّفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب لأنهم أقل تقبلا من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشئ تفاعلا اجتماعيا مع المعلم أو الزملاء، فإنهم يجدون نوعا من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة والمتعلمون ذوي صعوبات التعلم أقل إنصاتا للمعلم، ويقضون وقتا أكثر في السلوك غير الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أقل التزاما بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدّراسة، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء، وهم أقل تحفظ بأصدقائهم.[2]

3-4-التّأخر اللّغوي ومفهومه:

هو ظاهرة تتسم بالبطء في اكتساب نمو المهارات اللّغوية المتعلقة باستيعاب الأفكار والتّعبير عنها وعلى هذا تتفاوت فترة العمر التي يبدأ فيها الطفل بتعلم اللّغة.[3]

وهو مصطلح يدل على ظهور متأخر للّغة أكثر مما يدل على لغة مضطربة، فهو تأخر على مستوى إرسال الأصوات أو الكلمات المعزولة فقط، ولكن يؤثر على بيئة اللّغة في شكلها التّركيبي المعقد أي أنّ الوظيفة اللّسانية في شكلها المتعلق بتحقيق الفعل اللّغوي تكون مصابة وأحيانا يمكن أن نجد إصابة جانب الفهم وبالتالي تأخر اللّغة بهذا الشكل يؤثر على قدرات التفكير لدى الطفل.

---

[1]-المرجع نفسه، ص 327.

[2]- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم ،المرجع السابق، ص346.

[3]- عايدة الرواحية ،موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط1، 2000م، ص176.

على خلاف تأخر الكلام فإنّ تأخر اللّغة يتميز بأنه إصابة تخص الوظيفة اللّسانية في حد ذاتها بحيث نجد تأخر في مستوى اكتسابها واضطرابا في تنظيمها.[1]

3-4-1:مفهوم الاضطرابات اللّغوية:

هي أيّ صعوبة في إنتاج أو استقبال الوحدات اللّغوية بغض النظر على البيئة التي قد تتراوح في هذا من الغياب الكلي للكلام إلى الوجود المتباين في إنتاج النّحو، واللّغة المفيدة، ولكن بمحتوى قليل ومفردات قليلة وتكوين لفظي محدد وحذف الأدوات، وأحرف الجر وإشارات الجمع والظّروف.

وهي عدم القدرة أو القدرة المحدّدة لاستعمال الرّموز اللّغوية في التّواصل أي تداخل في القدرة على التّواصل بفعالية في أيّ مجتمع وفقا لمعايير ذلك المجتمع.[2]

3-5-أسباب التّأخر اللّغوي:

من بين أسباب التّأخر اللّغوي نجد:

3-5-1:نقص القدرة السّمعية:

يجب التأكد أوّلا من القدرة السّمعية للطّفل بحيث أن السّمع هو أول خطوات تعلم اللّغة واكتسابها، فإذا كان ضعف السمع هو السّبب فيمكن التغلب عليه بواسطة سماعات الأذن أو زراعة القوقعة لبعض الحالات التي تعاني من ضعف شديد.

3-5-2:نقص القدرة العقلية:

هناك علاقة وثيقة بين القدرة العقلية والتّأخر اللّغوي لذلك إنّ شدّة التّأخر اللّغوي تكون أشد من الإعاقة العقلية، ويرجع السّبب بذلك إلى أن اللّغة تعتبر من القدرات العقلية العالية في

---

[1]- محمد حولة ،الارطفونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2000م، ص37.

[2]- ابراهيم عبد الله الزريقات ، الاضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، دار الفكر، كلية العلوم التربوية، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية، ط1 2014م ص 109.

الدّماغ، منه إذن يتضح بأن كلما زاد التّأخر العقلي، زاد التّأخر اللّغوي، وقلّت فرص تدريب الطّفل وتنمية مهاراته اللّغوية.[1]

3-5-3:أسباب اجتماعية نفسية:

وذُكر من ضمنها المبالغة في تدليل الطّفل أو القسوة عليه، المشاحنات المستمرة بين الأبوين، تمييز أحد الإخوة عن الآخر.[2]

3-6-العوامل المسببة في التأخر اللغوي:

3-6-1:العوامل الوراثية:

إنّ الاضطرابات موجودة بشكل أكثر عند الأطفال الذين عانى أحد والديهم من اضطراب لغوي أو كلامي في سن الطفولة المبكرة، وكذلك في الأسر التي فيها أشخاص لديهم اضطراب في اللّغة والكلام، وفي الوقت الحالي هناك دراسات تشير إلى اكتشاف جينات لها علاقة بالتّأخر اللّغوي عند الطّفل.

3-6-2:الولادة المبكرة والتّأخر في اكتساب اللّغة:

تشير الدّراسات إلى أن نسبة حدوث التّأخر اللّغوي عند الطفل الخدج (نعني بالطفل الخدج المولود قبل الوقت) وهي أعلى بكثير من النسبة التي نجدها عند الأطفال الآخرين.

3-6-3:اضطراب التوحد:

لقد عرفت الجمعية الأمريكية التوحد بأنه "إعاقة شديدة مزمنة في النمو تحدث في السنوات الأولى من عمر الطفل وترجع إلى اضطراب عصبي يؤثر سلبا على وظائف الدّماغ".[3]

كما قيل أيضا بأن التوحد "هو إعاقة متعلقة بالنمو وعادة ما تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطّفل، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ".[1]

---

[1]- لطفي بوقربة ،محاضرات في اللّسانيات التطبيقية، جامعة بشار ،دط 2004. ص50.

[2]-المرجع السّابق، ص 50.

[3]- د، عبد المجيد الشريف ،التربية الخاصة في البيت والمدرسة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1/ 2007م، ص140.

3-6-4:اضطراب فرط الحركة:

هناك عدد كبير من المصابين بهذا الاضطراب علما أن الأخير يأخذ أشكالا متنوعة ومتمثلة في علاقة اضطراب عجز الانتباه، والقدرة على التقليد والتعامل السويّ مع المدركات الحسية، وأيضا القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات والقدرة على ملاحظة العلاقة بين الأصوات التي تتكون منها الكلمة والمعنى.

3-6-5:أسباب بيئية: متمثلة في:

أ/الحالة الثقافية للوالدين: حيث تكون البيئة التي يعيش فيها الطّفل غير محفزة لاستنهاض الكوامن الذاتية لها.

ب/عدم فسح المجال للطّفل لاستخدام اللّغة عندما يكون له إخوة بعمره أو قريبين من عمره ويأخذون دوره كلما أراد التكلم وخصوصا عندما تكون هذه الحالة مستمرة.

ج/عيش الطّفل مع أحد الأبوين وخصوصا عندما يكون مع الأب، إذ يكون في أغلب الحالات مشغولا عنه إما بأعماله المهنية أو علاقاته الاجتماعية، وهذا الحال لا يلي الغريزة الموروثة لاكتساب اللّغة.

د/عوامل الفراق والطلاق والخصام تؤثر في التطور اللّغوي لأنّ الطّفل يحتاج إلى العيش في بيئة صحية بعيدة عن الخصومات والخلافات.

ه/الحالة الاقتصادية والاجتماعية، إذ تعد من العوامل التي تؤثر في تطور الطّفل من جميع المجالات فقد يترك الطّفل لوحده فترات طويلة لأن الوالدين يخرجان من الصباح إلى ساعة متأخرة من اليوم.

---

[1]- سوسن شاكر الجيلي ،مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها، مؤسسة علاء الدين، دمشق، سوريا، ط1، 2005، ص131، 132.

و/التركيز على مواطن القصور الأخرى غير اللّغة فعلى سبيل المثال لنفرض أن الطّفل لديه قصور حركي، فيركز الوالدين بشكل أساسي على هذا القصور دون إعطاء أهمية للتطور اللّغوي، الأمر الذّي يؤدي إلى عدم تطور اللّغة لدى هذا الطفل.[1]

3-7-مفهوم الخطأ:

للخطأ عدّة تعريفات فكل يراه حسب وجهة نظره، إلا أنّ الخطأ يبقى ضده الصّواب ،كما أنّ هناك الفرق بينه و بين زلة اللّسان، والأغلاط والأخطاء، فزلة اللسان Lapse معناها الأخطاء الناتجة من تردد الكلام وما شابه ذلك، أما الأغلاط mistakes فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما error أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النّوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللّغة.[2]

وهو أيّ استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد مما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف، أو الإضافة، أو الإبدال وكذلك في تغيير أماكن الحروف، وهناك اختلاف بين الأخطاء والأغلاط، فالخطأ في التهجي أو الكتابة والذي يحدث بانتظام عبر الكتابة يسمى Error ربما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة اللّغة وقواعدها.[3]

وهي انحراف عما هو مقبول في اللّغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى.

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن أن نعرف الخطأ على أنه:

---

[1]- د، قحطان احمد الظاهر ،اضطرابات اللغة والكلام ، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2010 ص 23-24.

[2]- ينظر، رشدي احمد طعيمة ،المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 306.

[3]-المرجع نفسه، ص307.

أيُّ صيغة لغوية تصدر من الطّالب بشكل لا يوافق عليه المعلّم، وذلك لمخالفة قواعد اللّغة ويقصد به أيضا تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطّلاب عن مقاييس الاستخدام اللّغوي الصّحيح.

والأخطاء اللّغوية لها عدّة مصطلحات تتقارب في المعنى أو يصعب علينا التّمييز بينها منها اللّحن الغلط ، الزّلة ، فتعددّت الآراء حول مفهوم الخطأ اللّغوي و طريقة التّعامل معه و كيفية تحديد هذه المفاهيم الأساسية لذا وجب علينا الوقوف على تحديد المفاهيم لكل مصطلح:

3-7-1: اللّحن: اللّحن من الأصوات المصوغة الموضوعة ، وجمعه ألحان و لحون و لَحْن في قراءته إذا غرّد و كرّب فيها بألحان ، وفي الحديث : اقرؤوا القرآن بلحون العرب ، و هو ألحن النّاس إذا كان أحسنهم قراءة و غناء ، و اللّحن و اللّحانية : ترك الصّواب في القراءة و النّشيد و نحو ذلك .[1]

و يرى أحمد بن فارس : أن اللّحن بمعناه الأول من الكلام المولد لأنه محدث لم يكن في العرب العاربة الذّين تكلّموا بطباعهم السّليمة[2]

3-7-2: الغلط: و قد جاء في لسان العرب لصاحبه ابن منظور : الغلط ان تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، و قد غلط في الأمر يغلط غلطا وأغْلَطه فيه العرب تقول غلطَ في منطقة و غلَتَ في الحساب غلطا و غَلَتاَ قال الغلط في الحساب و كل شيء و الغلتُ لا يكون إلاّ في الحساب.[3] أي أنّ الغلط يكون في الكلام و الحساب معا أما الغلت فهو مشتمل على الحساب فقط.

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ،ج13 ، مادة (ل.ح.ن)،ص 379.

[2] احمد بن فارس زكريا أبو الحسن ، معجم مقاييس اللّغة مادة ل.ح.ن ، تحقيق عبد السلام هارون ، الدار الاسلامية 1990 ص4

[3] ابن منظور، لسان العرب مادة،ج7، غ.ل.ط،.ص 363.

3-7-1: الزّلة: من أشهر تعريفات الزّلة ما ورد في تعريف إبراهيم أنيس حيث يقول : بأنها انحراف العربيّ عن طرق اداء السّليقة العربيّة مرجعا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب أو انفعال بينه و بين صاحب السّليقة العربية [1]

ومن خلال هذا المفهوم يمكن القول أنّ الزّلة تحدث بموجب جملة من المواقف و الظّروف وتكون في غالب الأحيان غير متوقعة و ذلك على الملقي للكلام أو الخطاب تجنب تلك الأنواع من الأخطاء، وقد جاء في لسان العرب : زَلَلْ، زلَّ السّهم عن الدّرع و الإنسان عن الصخرة يَزلُ زَلاً و زليلاً و مزلّةٌ، زل و أزلّهُ عنها [2].

3-8-أنواع الخطأ اللّغوي: الخطأ اللّغوي أنواع وهي:

3-8-1:الخطأ الإملائي:

ويعني قصور المتعلم عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذّهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطّية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها[3] ونجد في تعريف محمد رجب فضل الله في دراسته أن الخطأ الإملائي هو:

ذلك الخطأ المسبب في قلب المعنى، وغموض الفكرة، والذي يقع دائما في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف للحروف وقلب من مبنى الكلمات وفي التفخيم وإبدال الحروف وقلب الحركات القصار إلى طوال، لذا فهو يعيق المتعلم عن متابعة دراسته والانتقال من مرحلة إلى أخرى.[4]

3-8-2:الخطأ النّحوي:

هو قصور في ضبط الكلمات وكتاباتها أو النّطق بها ضمن قواعد النّحو والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.[1]

---

[1]محمد أبو الرب ، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقي ، دار وائل للنشر ط1.عمان 2005ص38.

[2]ابن منظور لسان العرب،ج11، مادة، ز.ل.ل ص 306.

[3]د.فهد خليل الزايد ، الأخطاء الشائعة النّحوية و الصّفية و الإملائية ، دار اليازوردي عمان .الأردن. د.ط.2006 ، ص71

[4]- د، فضل الله محمد رجب ،الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، د عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1997، ص71.

إذن فالخطأ النحوي هو نقص أو عدم التحكم في كتابة الكلمات وفق القاعدة النحوية- كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو الخطأ في المجرورات أو المنصوبات أو المجزومات أو النّواسخ وغيرها من الأخطاء اللّغوية.

3-8-3:الخطأ الصّرفي:

الخطأ الصّرفي هو كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأولية، أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية كالسوابق، واللّواحق، وكذلك الخطأ في تحقيق التفاعل السليم بين هذه العناصر كاختيار بنية لغوية خاطئة أو حذف عنصر لغوي أو زيادة عنصر أو الخطأ في ترتيب هذه العناصر، ناهيك عن الخطأ في عمليات الإعلال والابدال والإدغام وغيرها، ويقود هذا الخطأ إلى ضعف في النظام اللغوي برمته، مما يعيق عملية الاتصال والتواصل التي ينشدها المتعلم من تعلم اللّغة العربية.[2]

ولهذا يعرف الصّرف على أنّه التّغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة، وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغه المبالغة وغيرها، والصرف في اللّغة يقسم الكلام إلى (اسم، فعل، حرف).[3]

3-8-4:الخطأ الكتابي:

يكون بفعل الضُّعف في التّمكن من مهارات اللّغة العربية وهي متصلة عامة بجملة من الأخطاء الإملائية، كأنها موجودة على مستوى الكتابة الخطّية وحتى على مستوى الطّباعة ومن المهم التّنبيه عليها والحثّ على بذل الجهد للتّخلص منها وذلك من خلال:

-عدم التّنبه للفرق بين هاء الضمير والتاء المربوطة.

---

[1]-ينظر، د، فهد خليل الزايد ،الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص71.

[2]- د، سهى نعجة جميلة ابو مغنم ،مقال من مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، المجلد 19، العدد 10 تشرين الأول 2012، ص181.

[3]- د، فهد خليل الزايد ،الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، ص175.

-إهمال وضع الرّمز على الألف.

-ترك نقطتي الياء التي تميز أنها عن الألف المقصورة.

-قلة العناية بوضع النقاط للحروف المنقوطة.

-كتابة الصّاد والضّاد بدون السّنة.[1]

4-الاضطرابات الكلامية وعيوب النطق:

يعدّ الكلام أهم وسائل الاتصال بالآخرين، فمن خلاله يعبر الفرد عن ذاته وحاجاته التي يرغب في إشباعها، ويتميز الإنسان عن غيره من المخلوقات بقدرته على التّواصل من خلال الكلام بينه وبين أفراد جنسه، لذا فإنّ أي خلل يصيب هذه الوسيلة سيعيق تواصله مع الآخرين.

4-1-مفهوم اضطرابات النطق:

تشير الدّراسات في هذا المجال إلى أن اضطرابات النطق تعد حتى الآن أكثر أشكال اضطرابات الكلام شيوعا ومن ثم تكون الغالبية العظمى من حالات اضطرابات النطق التي يمكن أن نجدها في الفصول الدّراسية، ويسهل التعرف على هذه الاضطرابات سواء في المدرسة أو المنزل حيث يبدو كلام هؤلاء الأطفال غامضا وغير مفهوم.

وتُعرّف اضطرابات النطق بأنها مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللاّزمة للكلام بالطّريقة الصحيحة ويمكن أن تحدث عيوب النّطق في الحروف المتحركة أو الساكتة.[2]

تنتشر اضطرابات النطّق بين الصّغار والكبار، وهي تحدث في الغالب لدى الصّغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بصورة صحيحة وتختلف درجات اضطراب النطق من مجرد اللّغة البسيطة إلى الاضطراب الحاد، حيث يخرج الكلام غير

[1]- د، فخري محمد صلاح ،اللغة العربية أداءا ونطقا وإملاء وكتابة، دار الوفاء للنشر والطباعة، المنصورة، مصر، ط1، 1997، ص 36، 37.

[2]-دكتورة سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة 1، 1435هـ، 2005م، ص 78.

مفهوم نتيجة الحذف، والإبدال والتشويه وقد تحدث بعض اضطرابات النطق لدى الأفراد نتيجة خلل في أعضاء جهاز النطق مثل شق الحلق .[1]

وقد عبر "الزراد" عن الاضطرابات النطقية، بقوله :"وهذه الاضطرابات تتعلق بمجرد الكلام أو الحديث ومحتواه ومدلوله أو معناه وشكله وسياقه وترابطه مع الأفكار والأهداف ومدى فهمه عن الآخرين وأسلوب الحديث والألفاظ المستخدمة وسرعة الكلام... وباختصار فإن اضطرابات الكلام تدور حول محتوى الكلام ومغزاه وانسجام ذلك الوضع العقلي والنفسي والاجتماعي للفرد المتكلم"[2]

كما عرفها أحمد حساني بقوله :"هي بعض العوائق التي تعترض سبيل العملية التّلفظية لدى الطّفل في فترة معينة من عمره الزّمني أو العقلي، وذلك ما أصبح شائعا ومألوفا لدى جميع المهتمين بلغة الطّفل : ب: (عيوب النطق) أو (أمراض الكلام)".[3]

4-2: جهاز النّطق:

يعتبر جهاز النّطق من أهم المباحث الصّوتية التّي تناولها الكثير من العلماء بالدّرس و التّحليل، إذ توصّلوا إلى أنّ الإنسان عندما يصدر أصواتا تمرّ بجهاز لنطقها ،وهذا الجهاز مكون من جملة من الأعضاء ، منها ما هو ثابت و منها ما هو متحرك ، فالثابتة هي الأسنان و اللّثة و الغار و الجدار الخلفي للحلق ،أمّا المتحركة فهي الشّفتان و الفك الأسفل و الطبق و فيه اللّهاة و الحنجرة و الأوتار الصّوتية ،وقد تتبع الباحثون مسار الصّوت منذ خروجه من الرئتين و وصوله إلى الفم فهو يمّر بالقصبة الهوائية ثم تستقبله الحنجرة فيمرّ بالوترين الصّوتيين ليخرج إلى الحلق فيحتك باللّسان و الحنك فيلتقي بالشّفتين فيخرج من الفم .

---

[1]-د.فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، تصميم وتنفي مكتبة الكتاب العربي، د ط، د ت، ص3.

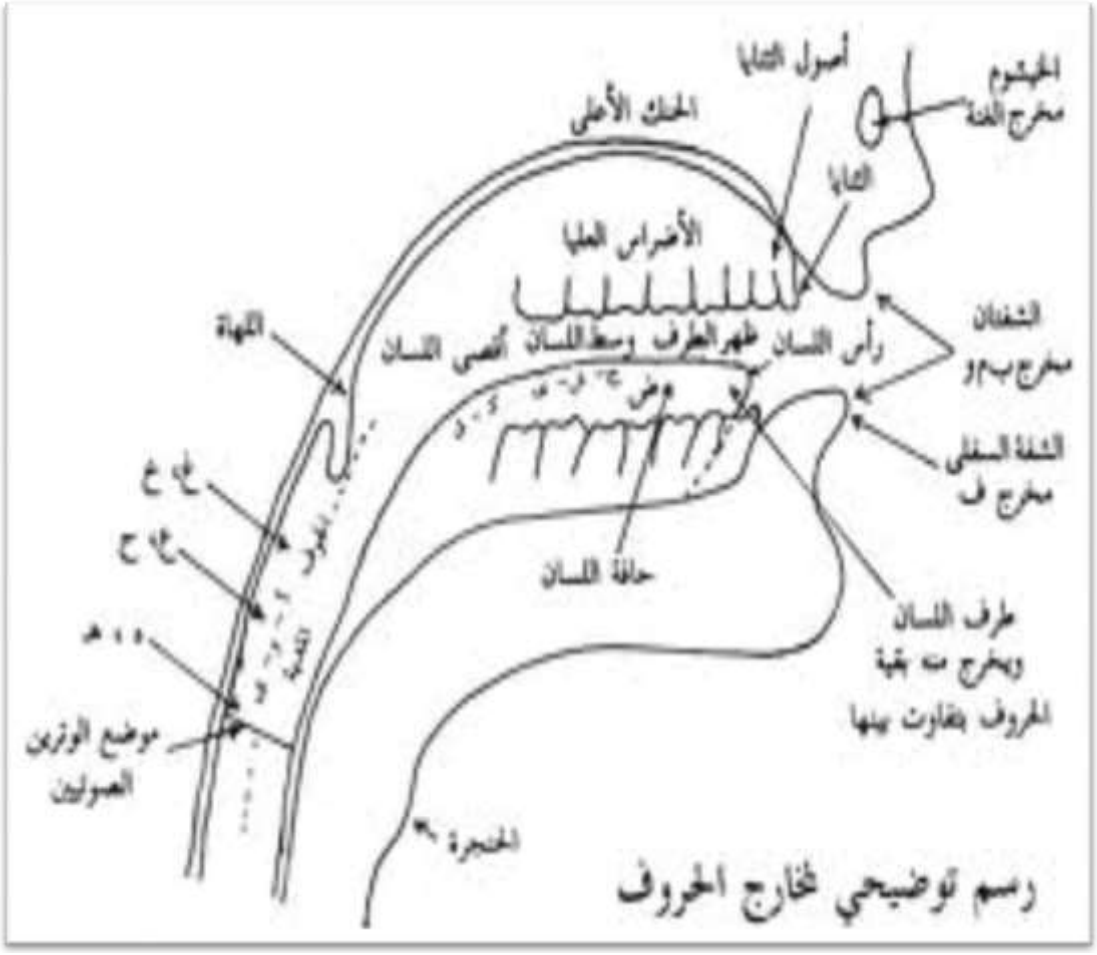
[2]-فيصل محمد خير الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ الرياض د،ط، سنة 1990، ص141.

[3]-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون الجزائر، ط2، 2009م، ص122.

و هناك نصّ لابن الجنّي تحدث فيه عن جهاز النّطق إذ قال:" و قد شبّه بعضهم الحلق والفم بالناي، فغنّ الصّوت يخرج فيه مستطيلا أملس ساذجا ،كما يجري الصّوت في الأنف غفلا بغير صنعة ، فإذا وضع الزّامر أنامله على خروق النّاي المنسوقة و راوح بين أنامله، اختلفت الأصوات وسمع لكلّ حرف منها صوت لا يشبه صاحبه و كذلك إذا قطع الصّوت في الحلق والفم بالاعتماد على جبهات مختلفة كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة"[1] ،ثمّ يصف ابن الجّني سرّ اختلاف الاصوات الخارجة من هذا الجهاز و الكيفية التّي يتّم بها هذا الاختلاف بعمليّة ميكانيكية للنّطق فيقول : "و نظير ذلك أيضا وتر العود فإنّ الضارب إذا ضربه و هو مرسل سمعت له صوتا فإن حصر آخر الوتر ببعض أصابع يسراه أدّى صوتا أخرفان أدناه قليلا سمعت غير الاثنين ثمّ كذلك كلّما أدنى أصبعه من أوّل الوتر تشكلت لك أصداء مختلفة"[2]

[1]- أبو الفتح عثمان ابن الجنّي ، سرّ صناعة الإعراب، تح حسن هنداوي ، دمشق سوريا ط1،ج1، 1985م ص6.

[2]- المرجع السّابق ،ج1، ص09.



شكل يمثل مخارج الحروف العربية [1].

4-3: تصنيفات اضطرابات النطق والكلام:

4-3-1: الحذف :

تبدو مشكلة حذف الأصوات لدى الأطّفال في مراحل العمر المبكرة حيث يحذف الطّفل صوتا من الأصوات التي تتضمنها الكلمة وينطق جزء من الكلمة فقط وأحيانا يكون الحذف لأصوات متعددة مما يؤدي إلى أن يصبح الكلام غير مفهوما حتى بالنسبة للأشخاص المحيطين بالطّفل، والذين يألفون الاستماع إليه.

[1]- ابن سينا ، علي الحسيني ،أسباب حدوث الحروف ،راجعه و قدّمه طه عبد الرؤوف سعد ،مكتبة الكليات الأزهرية 1978، ص21.

كذلك تظهر هذه العيوب في نطق الحروف السّاكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف السّاكنة الموجودة في بداية الكلمة مقل (مدر) لكلمة مدرس أو (مرسة) لكلمة مدرسة.

وبسبب عملية الحذف هذه يكون هناك صعوبة في فهم كلام الطفل مما يؤدي إلى إرباكه وعدم القدرة عن التعبير عما يجول برأسه من أفكار وعدم القدرة على إيصال هذه الأفكار إلى الآخرين.[1]

4-3-2:الإبدال:

يتجسد الإبدال في النطق عندما يتلفظ المصاب بصوت أو حرف في مكان صوت أو حرف آخر كاستبدال الحرف (س بش، أو الراء بالتاء)، وتسمى هذه الحالةla boalsignatisme وينتج ذلك لأسباب عدّة منها :

- بروز طرف اللّسان خارج الفم أو مرور الهواء من تجويف ضيق اللّسان وسقف الحلق.

-استبدال حرف السين بالدّال، وحرف الرّاء باللّام في بعض الحالات وتسمى هذه الحالة بالإبدال، وهذا راجع إلى عدم انتظام أسنان الطّفل أو بسبب حالات وظيفة سببها الخوف الشديد والانفعال وعامل التقليد.[2]

و للعلماء القدامى بصمة في هذا المجال و نذكر على سبيل المثال ابن الجنّي الذّي يعتبر أوّل من أفرد المباحث الصّوتية بمؤلف مستقل و نظر إليها على أنّها علم قائم بذاته ، وفي مؤلفه سرّ صناعة الإعراب ،أدرج كلّ حرف في باب خاصّ به من الهمزة إلى الياء ، وقد درس في كلّ حرف صفاته العّامة و مواطن إبداله ، فمثال الياء إبدالها من الألف :"فأمّا إبدالها من الألف فقولهم في(حِملاق) :حميلِقٌ ، وحماليقٌ، وفي (مفتاح): مفيتِحٌ ومفاتيح ،وفي (خلخال): خُليخِلٌ وخلاخيل[3].

---

[1]-دكتورة سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج ص78.

[2]-هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي، صعوبات اللغة واضطرابات الكلام، دار الشجرة للنشر والتوزيع، سوريا، د ط، 2005م، ص222.

[3]- ابن الجنّي ، سرّ صناعة الإعراب ص 731.

و مثال الزّاي الذّي هو عبارة عن حرف مجهور ،يكون أصلا و بدلا لا زائدا ،وقد تبدل الزّاي سينا: "وقال بعضهم :يقال : شَزَبَ و شَسَبَ و شَسَفَ بمعنًى ،أي فصل ..."[1]

و كَلْب تقلب اسّين مع القاف خاصة زايًا ،فيقولون في سقر :زَقَرْ ، وفي (مسّ سقرْ)* :مسّ زقر، وشاة زقْعاء في : صفْعاء و مثله الصّاد: ازدقي في اصدقي ، وزدَقَ في صدَقَ [2].

4-3-3:التحريف:

توجد أخطاء التّحريف عندما يصدر الطّفل الصّوت بطريقة إلاّ أنّ الصّوت الجديد يظل قريبا من الصوت السليم أو الصحيح بمعنى أنه عبارة عن تحريف نطق الحروف أو نطقها بطريقة خاطئة لكن لا يصل التحريف إلى مستوى الخلط أي أنه لا يزال يسمع على أنه نفسه ويحدث هذا بسبب ازدواجية اللّغة لدى الصّغار أو بسبب طغيان لهجة على أخرى أو وجود شدود خلقي في الأسنان أو الشفاه[3] ويتميز التحريف في النطق بالثبات والتكرار كما يكون منتشر بين الأطفال الأكبر سنا وبين الرّاشدين أكثر مما ينتشر بين الصّغار والأطفال وأكثر الحروف تأثرا بهذه العيوب هي الحروف الساكنة والمتأخرة الاكتساب، وقد يتأخر هؤلاء الأطفال عن اكتساب القراءة مما يؤدي بهم إلى العزلة وبعض الاضطرابات السلوكية.[4]

4-3-4:الإضافة:

وهذه الحالة قد تكون عكس الحذف الذي سبق وأن تحدثنا عنه أن ّالطفل المصاب باضطراب في النطق غالبا ما يضيف حرفا زائدا على الكلمة المنطوقة ويصبح كلامه غير مفهوم إن

---

[1]- المرجع السابق، ص195.

* من الآية48 من سورة القمر.

[2]- المرجع السابق ،ص 196

[3]-دكتورة سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج ص 79، 80.

[4]- المرجع السابق، ص80.

يسمع الصوت الواحد وكأن يتكرر مثل: النطق بكلمة على شكل سصوت أو كلمة سلام على شكل سسلام عليكم.[1]

4-3-5: الوقف:

يقع في المقطع الأخير من المصرع ، أو من البيت الشّعري ،أو من الجملة النثرية أو من جزء منها موقعا خاصا فيدعى الوقف.

وهو ما يشرك فيه الاسم والفعل والحرف ،وقد درس سيبويه هذه الظّاهرة دراسة مطّولة ومتشبعة وجعلها ضمن دراساته الصّوتية و الصّرفية والنّحوية خالية من التّبويب والتّرتيب، ويمكن أن نميز نوعين من الوقف عنده:

أ).الوقف بزيادة صوت : مثل زيادة الهاء و التّي سماها سيبويه هاء السكت و يُراد من هذه الزّيادة إثبات حركة الحرف المتحرك في آخر الكلمة ،ويكون ذلك في الفعل المعتل الآخر : نحو ارمهْ، و لم يغْزُهْ، واخشهْ ،ولم يقضهْ، وفي اللّفيف المفروق نحو: إنْ تع أعهْ، و لا تعهْ ،وذلك لذهاب حرفين منه ،وقد تبدل حركة عين الفعل فتّقلب كسرة نحو: ادعهْ من دعا يدعو و ذلك لتوهّم بعض العرب أنّ حركة العين ساكنة في موضع الجزم ،وهي لغة رديئة وغلط[2].

ب).الوقف بغير زيادة: مثل الوقف على الهمزة ،يقول سيبويه "إذا كان الحرف مهموزا مسبوقا بساكن وُقف عليه بالإشمام أو بالرّوم أو بالسكون و الجزم ...و يوقف عليه أيضا بإلقاء حركة الهمزة على السّاكن قبلها نحو: هو الوَثُؤْ، ومن الوَثئْ ، ورأيت الوَثَأْ، وهو البُطُؤْ، ومن البُطئْ، ورأيت البُطأْ، وبعض العرب يحذف الهمزة في الوقف و لا يحققها بل يجعلها واوا أو ياءً أو ألفاً"[3].

---

[1]-محمد خولة، الأرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة للنشر والتوزيع، ط4، 2011م، ص31.

[2]- يُنظر، ابن يعيش ، شرح المفصّل ، عالم الكتب بيروت ،مكتبة المتنبي ،دت، ص 67.

[3]- سيبويه ، الكتاب ،ج4 ص 177.

4-3-6: الإمالة:

الإمالة مصدر للفعل أمال يُميل ،و الميل الانحراف عن القصد و هي في اللّغة "...عُدول بالألف عن استوائه، وجنوح به إلى الياء فيصير مخرجه بين مخرج الألف المفخّمة و بين مخرج الياء و بحسب قرب ذلك الموضع من الياء تكون شدّة الإمالة و بحسب بعده تكون خفّتها، والتّفخيم هو الأصل و الإمالة طارئة"[1].

4-4-العوامل المسببة لاضطرابات النطق:

في كثير من الحالات يكون من الصّعب تحديد السّبب الذي يكمن وراء اضطرابات النطق وذلك لتعدد الأسباب من ناحية ولتداخلها مع بعضها من ناحية أخرى وسوف نحاول إلقاء الضوء على بعض العوامل المؤدية لاضطرابات النطق.

4-4-1:تشوهات أعضاء النطق:

تعتبر التشوهات التي تصيب أعضاء النطق والسمع من أهم العوامل المسببة لاضطرابات النطق مثل: انحرافات التركيب الفمي "كعيوب الأسنان والشق الخلقي والشلل الدّماغي والإعاقة السّمعية ومن التشوهات التي تصيب أعضاء النطق المؤدية لهذا الاضطراب ما يلي:

4-4-2:بنية الأسنان غير الطّبيعية:

الأسنان من الأعضاء الهامة والمسئولة عن إخراج الأصوات اللّغوية بطريقة سليمة لذا فالأسنان الصّحيحة التركيب تعتبر ضرورة ملحة ليس فقط لإضفاء صفة الجمال على الإنسان بل أيضا ضرورية لإخراج بعض الأصوات اللّغوية بطريقة سليمة وذلك لأن مسؤولية إصدار الأصوات اللّغوية مسؤولية مشتركة بين الأسنان وأعضاء النطق الأخرى كالشفاه واللّسان والشفة.[2]

---

[1]- ابن يعيش، شرح المفصّل ص 54.

[2]-دكتورة سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج ص80.

4-4-3:شق الحلق:

يعتبر شق الحلق من أعضاء النطق الهامة في إخراج بعض الأصوات اللّغوية وذلك لأن هناك تنطق بشكل سليم عندما يتم اتصال اللسان بسقف الحلق، أما إذا كان سقف الحلق عاليا أو ضيقا يؤدي ذلك إلى صعوبة اتصال اللّسان به وبالتالي يصبح نطق بعض الأصوات اللّغوية غير طبيعي.[1]

4-4-4:عضو اللّسان:

يكون القصور في عضو اللّسان عندما يكون حجمه غير طبيعي مقارنة بالأسنان وسقف الحلق مما يضيق حركته اللاّزمة والسرعة المطلوبة لإخراج الأصوات بالشكل السليم أو يكون هناك ضعف في التنسيق الحركي بين أعضاء النطق الناتجة عن شلل بسيط باللّسان فلا يستطيع الحركة تجاه الأسنان وسقف الحلق وأصول الثنايا بشكل سهل وآلي.

وأحيانا أخرى يكون قصور اللّسان فيما يسمى عقدة اللّسان ويتمثل هذا في قصر الحبل الذي يربط اللّسان بأسفله أو تداخله باللّسان وقربه من الطرف مما يعرقل الحركة الانسيابية للّسان ويؤدي إلى صعوبة في نطق بعض الأصوات اللّغوية.[2]

4-4-5: الإعاقة السمعية:

للإعاقة السمعية العديد من المفاهيم منها أنها قصور في السّمع بصفة دائمة أو غير مستقرة إذ تؤثر سلبيا على الأداء التعليمي للفرد.[3]

وتعرف أيضا الإعاقة السمعية بأنها تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار نفسية واجتماعية أو الاثنين معا، بحيث تحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية، والتي يؤديها الفرد العادي بدرجة

---

[1]-المرجع نفسه، ص81.

[2]-المرجع السابق، ص81.

[3]-د.فؤاد عيد الجوالدة عميد شؤون الطلبة، الإعاقة السمعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1433هـ، 2012م، ص31.

كافية من المهارة وقد يكون القصور السمعي جزئيا أو كليا، شديدا أو متوسطا أو ضعيفا، وقد يكون مؤقتا أو دائما، وقد يكون متزايدا أو متناقصا أو مرحليا.[1]

ولهذه الإعاقة السمعية عدة تصنيفات تبعا لعدة عوامل ،وهي:

أ)-التصنيف حسب طبيعة وموقع الإصابة:

يعتمد هذا التصنيف على موقع الإصابة والجزء المصاب من الجهاز السمعي ويقسم إلى ما يلي:

- **الفقدان السمعي التوصيلي:**

وينتج عن خلل في الأذن الخارجية والوسطى يحول دون نقل الموجات الصوتية إلى الأذن الدّاخلية، مما يؤدي بالفرد إلى صعوبة سماع الأصوات التي لا تزيد عن (60) ديسل ،ويستطيع الأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الإعاقة السمعية سماع الأصوات المرتفعة وتمييزها وإن استخدام السماعات في مثل هذا النوع يفيد في مساعدة الأفراد على استعادة بعض قدراتهم السمعية.[2]

- **الفقدان السمعي الحس العصبي:**

وينتج عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي، تكمن المشكلة في هذا النوع من أن موجات الصوت إلى الأذن الداخلية لا يتم تحويلها إلى شحنات كهربائية داخل القوقعة بسبب خلل فيها، أو قد ينتج عن خلل في العصب السمعي فلا يتم نقل موجات الصوت إلى الدماغ، وعادة فإن درجة الفقدان السمعي في هذا النوع تزيد عن (70) ديسيل ،إذ يعاني الأفراد المصابون بهذا النوع من الفقدان السمعي من صعوبة في فهم الأصوات، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على

[1]-د.فؤاد عبد الجوالدة، الاعاقة السمعية ص31.

[2]-المرجع نفسه، ص35.

سماعها، وإلى اضطراب نغمات الصوت وازدياد شدة الصّوت بشكل غير طبيعي وإنّ استخدام السماعات في هذا النّوع قليل الفائدة.[1]

- **الفقدان السّمعي المختلط:**

ويجمع هذا الشكل بين الإعاقة السّمعية التوصيلية والإعاقة السّمعية الحسّ عصبية ولذلك يجب تحديد نوع وطبيعة الإعاقة السمعية لما لذلك من انعكاسات على العملية التربوية.[2]

- **الفقدان السّمعي المركزي:**

ينتج الفقدان السمعي المركزي في حالة وجود خلل في الممرات السّمعية في جذع الدّماغ أو المراكز السّمعية يحول دون الصوت من جذع الدّماغ إلى المنطقة السمعية في الدماغ أو عند إصابة الجزء المسؤول عن السمع في الدماغ وفي هذه الحالة فإن السّماعات تكون محدودة الفائدة للأشخاص الذين يعانون من هذا الفقدان السّمعي.[3]

ب)-التصنيف حسب العمر الذي وقعت فيه الإعاقة السّمعية:

يعتبر العمر الذي حدثت فيه الإعاقة هام من حيث الأثر الذي تتركه الإعاقة السمعية على نمو واكتساب اللّغة والتّعرض لخبرة الأصوات المختلفة في البيئة، من هنا تقسم الإعاقة حسب هذا التصنيف إلى :

[1]-المرجع السابق: د.فؤاد عبد الجوالدّة، الإعاقة السمعية ص36.

[2]-تامر المغراوي محمد الملاح، الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنولوجيا كلية التربية جامعة الإسكندرية، د،ط، 2015-2016م، ص7.

[3]-فؤاد عيد الجوالدة، الإعاقة السمعية ص37.

- **صمم ما قبل تعلم اللّغة:**

وهو حدوث الإعاقة السمعية في عمر مبكر وقبل أن يكتسب الطفل اللّغة سواء كانت الإعاقة ولادية أو منذ الولادة أو مكتسبة، وفي هذا النّوع من الصمم لا يستطيع الطفل أن يكتسب اللّغة أو الكلام بطريقة طبيعية، فعندما لا يسمع الطّفل فإنه بالتالي لا يستطيع أن يقلد كلام الآخرين أو ملاحظة كلامه، ومن هنا يحتاج الطّفل في هذه الحالة، أن يتعلم اللّغة عن طريق حاسة البصر أو إلى استخدام لغة الإشارة وذلك لأن هذه الفئة فقدت قدرتها على الكلام لأنها لم تسمع و لم تتعلم اللّغة ويطلق عليهم الصّم البكم.[1]

- **صمم ما بعد تعلم اللّغة:**

ويطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعيا الذين فقدوا قدرتهم السّمعية كلها أو بعضها بعد اكتساب اللغة، وتتميز هذه الفئة بقدرتها على الكلام لأنها سمعت وتعلمت اللّغة، ويطلق عليهم مسمى الصّم فقط.[2]

4-5:أسباب الاضطرابات النطقية:

إنّ وجود عيب في النطق بالحروف البسيطة أو الكلمات أمر طبيعي في مرحلة الطّفولة الأولى لكن الأمر يصبح غير ذلك إذا استمر هذا العيب فيما بعد، ومن أسباب الاضطرابات النطقية ما يلي:

4-5-1:أسباب وراثية:

غالبا ما يولد الطفل سليما في جميع أعضائه النّطقية والسّمعية ولكّنه يعاني من اضطراب في الكلام، وهذا راجع إلى أن هذا الطفل قد ورث هذه الاضطرابات من أبائه أو حتى من أجداده وهذا ما أثبتته بعض الدّراسات التي قام بها مجموعة الدّارسين عندما حاولوا الكشف عن أسباب

[1]-المرجع السابق، عيد الجوالدة، الإعاقة السمعية ص37.

[2]-المرجع نفسه، ص37.

التهتهة عند بعض الأطفال.[1] فتوصلوا إلى أن هذه اضطرابات مماثلة بين أفراد الآخرين داخل أسرة الطفل المتهتهة ولعدة أجيال، ووجدوا أن نسبة 25% من المتهتهين تعود إلى عوامل وراثية وأن نسبة الذكور المتهتهين أكثر من المتهتهات الإناث بنسبة أربعة أضعاف تقريبا.

4-5-2:أسباب نفسية:

لا يشكو المصاب في هذه الحالة من أي نقص عضوي في الجهازين السمعي والنطقي وكل ما هناك أن قدرة الفرد على التعبير متأثرة بعدة عوامل: كالصراع والقلق والخوف والصدمات الانفعالية والانطواء، وضعف الثقة بالنفس والحنان والإحراج، فهي مرتبطة بالحياة السيكولوجية للطّفل، بحين لا تخلو هي الأخرى من المشاكل التي تؤدي إلى خيبة أمل الطفل وخاصة في المراحل الأولى عند محاولات للكلام، إذ لا يجد ما يشجعه على الاستمرارية عن النطق والتلفظ ومن بين أسباب ذلك نجد:[2]

- الخوف وعدم الاطمئنان والقلق الذاتي.
- عدم القدرة على تأكيد الذات وفقدان الثقة بالنفس.
- تصدع الأسرة ومشكلاتها الحادة.

4-6:علاج اضطرابات النطق:

لإجراء معالجة المشاكل الخاصة باضطرابات النطق لابد من وصف دقيق للمشكلة التي يعاني منها الطّفل ومعرفة العوامل الأساسية المسببة لهذه الاضطرابات لاكتشاف الجوانب التي يمكن أن تكون قد ساهمت في وجود المشكلة، وتتكون الخطة العلاجية من الخطوات التالية:

[1]-هدى عبد الحاج عبد الله، صعوبات اللغة واضطرابات الكلام ص 199.

[2]-فيصل محمد خير الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام ص150.

4-6-1:علاج الجوانب العضوية: ويكون ذلك من خلال:

-إجراء فحص للفم لمعرفة فيما إذا كانت الأسنان أو الحلق أو أية أعضاء نطقية أخرى مصدر لهذه الاضطرابات وذلك لأخذها في الاعتبار عند إجراء التدريبات اللازمة للعلاج.

-إجراءات الجراحات اللاّزمة لتخفيف العوامل العضوية المسببة لاضطراب النطق مثل تقويم الأسنان المتباعدة أو تعديل الفك في الوضع الصحيح لكي تتطابق الأسنان أو إجراء الجراحات الخاصّة باللّسان أو الشفاه والعيوب التكوينية في الحلق.

-تقديم العناية الطبية للالتهابات التي تصيب الأذن الوسطى والتي قد تسبب الفقدان الجزئي للسّمع.[1]

4-7:اضطرابات الصوت:

تعتبر اضطرابات الصوت أقل شيوعا من عيوب النطق رغم هذه الحقيقة، فإنّ اضطرابات الصّوت تظل تلقى اهتماما نظرا لما لها من أثر على أساليب الاتّصال الشّخصي المتبادل بين الأفراد من ناحية، ولما يترتب عليها من مشكلات في التوافق نتيجة لما يشعر به أصحابها من خجل من ناحية أخرى.[2]

وتعد اضطرابات الصّوت العيوب التي تصيب وظيفة الصوت وهذه الاضطرابات تلقى اهتماما بسبب ما يترتب عليها من مشكلات تتعلق بالاتصال الشخصي والتوافق النفسي لدى الفرد وما تؤدي إليه من الشعور بالنقص والدّونية وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الميكانيزم الوظيفي للأحبال الصوتية وإلى الفتحة الصوتية (فتحة المزمار) التي يجب أن تكون ضيقة إلى حد ما، حتى لا تسمح بهروب الهواء تحت تأثير الضغط المناسب الذي يسمح بإطلاق الأصوات والكلمات بشكل

[1]-د.شهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج ص85.

[2]-د.فيصل العقيف، اضطرابات النطق واللغة، تصميم وتنفيذ مكتبة الكتاب العربي، د ط، د ـــ، ص23.

طبيعي فمثلا إذا كانت ضيقة جدا تعرقل اهتزاز الحبال الصوتية وتؤدي إلى عدم توافق اهتزاز هذه الحبال.[1]

وتتأثر الخصائص الصوتية للفرد بعدد من العوامل من بينها جنس الفرد وعمره الزمني وتكوينه الجسمي، كذلك فإنّ الأصوات عند الفرد الواحد تختلف باختلاف حالته المزاجية كما تتبع الأغراض من عملية التواصل في حين أن بعض الأصوات تتميز بأنها سارة ومريحة أكثر من غيرها، فإن بعض الأصوات الأخرى يبدو أنها تجذب انتباه الآخرين إليها، وتستثير من جانبهم أحكاما عليها بالانحراف والشذوذ هذه الخصائص الصوتية غير العادية (أي الشاذة) هي التي تدخل في نطاق اضطرابات الصوت.[2]، وقبل التّطرق إلى خصائص الصّوت لا بدّ أن نقف عند ماهيته .

4-7-1: مفهوم الصّوت عند القدامى:

للأقدمين دور مهم في علم الأصوات على غرار علم النّحو و الصّرف ،فقد أضافوا للدّرس اللّغوي أساسيات أو اللّبنات الأولى التّي عليها أُكملت باقي الدّراسات ،و منهم الخليل بن أحمد الفراهيدي الذّي عرّف علم الأصوات في معجمه العين على أنّه :"هو كل ضرب من الأغنيات صوت من الأصوات ، وجلٌ صائت حسب الصّوت شديده، و رجل الصّيت له صيت النّاس الحسن"[3]، واللّغة أصوات تتألف منها كلمات تنظم في جمل فتؤدي معاني شتى ،على حدّ تعبير ابن الجنّي :" أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[4]،وفي مصنّفه سرّ صناعة الإعراب فرق ما بين الحرف و الصّوت إذ قال:" ...فإنّ الصّوت مصدر صَات الشّيء يصُوت صَوْتًا ، فهو صائت ،وصوّت تصويتاً، فهو مُصوّتٌ ،وهو عام غير مختص ،يقال: سمعت صوت الرّجل ،وصوت الحمار ،قال تعالى(إنّ أنكر الأصوات لصوت الحمير)..."[5].

---

[1]–د.سهير محمود لأمين، اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج ص89.

[2]–د.فيصل عفيف، اضطرابات النطق واللغة ص24.

[3]– الخليل ابن أحمد الفراهيدي ، معجم العين ،ص47.

[4]– أبو الفتح عثمان ابن الجنّي ، الخصائص ،ج1،ص33.

[5]– أبو الفتح عثمان ابن الجنّي ،سرّ صناعة الإعراب ص10.

والجاحظ عرّف الصّوت على أنّه :اللّفظ و الجوهر الذّي يقوم به الّقطيع و به يوجد التأليف ولن تكون حركات اللّسان لفظا و لا كلاما موزونا ،ولا منثورا ،إلاّ بظهور الصّوت و لا تكون الحروف كلاما إلاّ بالتّقطيع و التأليف ،وحسن الإشارة .

بهذا التّعرف جعل الجاحظ الصّوت آلة اللّفظ لأنّك لا تستطيع أن تُكوِّن لفظا دون صوت. وممن علّق على هذا التّعريف من المحدثين إدريس بلمليح[1] في حديثه عن نظرية الكلام عند الجاحظ بقوله: إنّ أوّل ما يطالع قارئ الجاحظ من هذه النظرية هو أنّ الكلام صوت و تقطيع و تأليف ونظم فللكلام عند أبي عثمان جسم و لذلك فهو يحتمل ما تحتمله الأجسام من اجتماع و افتراق و يحتمل الزّيادة و النّقصان و الفناء والبقاء.

و يتضح اهتمام الجاحظ بالصّوت من خلال ما نجده في مؤلفاته من حديث عن الأصوات ففي الحيوان مثلا: نجده قد أشار إلى سرعة الصّوت و تأثيره ،فقال :" ومتى رأيت البرق سمعت الرّعد بعده ،والرّعد في الأصل قبله لا يصل إليك إلاّ في سرعة البرق ، لأنّ البارق و البصر أشّد تقاربا من الصّوت و السمع ،وقد ترى الإنسان و بينك وبينه رحلة ، فيضرب بعضا حجراً ،وإمّا دابة ،وإمّا ثوبا فترى الضّرب ،ثمّ تمكث وقتًا إلى أن يأتيك الصّوت."[2]

4-7-2: الصّوت لدى المحدثين:

يعتبر كمال بشر من العلماء المحدثين الذّين درسوا الأصوات اللّغويّة في كتابه علم الأصوات ،وقد اشار في الباب الأول إلى الدّرس الصّوتي بنظرة عامة ،ودرس في الباب الثاني الأصوات العربية، وذكر الجهاز النّطقي وصنّف الأصوات ، وعرّف الأصوات الانفجارية والأصوات الاحتكاكية ،وأشار إلى الحركات عامة دارسا الحركات العربيّة ،وختم كتابه بأهمية علم الأصوات

[1]- بلمليح إدريس ،الرّؤية البيانية عند الجاحظ ،دار الثقافة المغرب، ط1، 1984م،ص 139.

[2]- الجاحظ، الحيوان ،تح عبد السّلام هارون ،دار الجبل بيروت ،ج4،1988،ص 408.

في دراسة اللّغة [1]،وإنّ العلماء الذّين جاءوا بعد إبراهيم أنيس نهجوا نهجه فاتخذّوا كتابه الأصوات اللّغوية مرجعا أساسيا استفادوا منه في تأليف بحوثهم ،وهناك علماء آخرون نذكر منهم:

- عبد الصّبور شاهين من خلال كتابه (المنهج الصّوتي للبنية العربية).
- أحم المختار عمر من خلل كتابه (دراسة الصّوت اللّغوي).
- محمد علي الخولي من خلال كتابه (معجم علم الأصوات).
- خليل إبراهيم العطيّة من خلال كتابه (في البحث الصّوتي عند العرب).

4-8:خصائص الصّوت والاضطرابات المرتبطة بها:

توجد العديد من خصائص الصوت يجب الإلمام بها قبل محاولة التعرف على اضطرابات الصوت، هذه الخصائص الصّوتية والاضطرابات المرتبطة بها هي كما يلي:

4-8-1:طبقة الصّوت:

تشير طبقة الصوت إلى مدى ارتفاع صوت الفرد أو انخفاضه بالنسبة للسلّم الموسيقي، حيث يعتاد بعض الأفراد استخدام مستوى لطبقة الصّوت قد يكون شديد الارتفاع أو بالغ الانخفاض بالنسبة لأعمارهم الزمنية أو تكويناتهم الجسمية، نجد أمثلة لذلك في تلميذ المرحلة الثانوية الذي يتحدث بطبقة صوتية عالية، أو طفلة الصّف الأول الابتدائي التي يبدو صوتها كما لو كان صادرا من قاع عميق هذه الانحرافات في طبقة الصوت لا تجلب انتباه الآخرين إليها فقط، بل ربما ينتج عنها أيضا أضرار في الميكانيزم الصّوتي الذي لا يستخدم في هذه الحالة استخداما مناسبا، كما تضم حالات اضطراب طبقة الصوت.[2]

---

[1]- يُنظر، إبراهيم عبّود السّمرائي، المصطلحات الصّوتية بين القدماء والمحدثين، دار جرير عمّان ،ط1، 1432ه/ 2011م، ص24.25.

[2]- سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج ص90.

4-8-2:شدّةالصّوت:

تشير الشّدة إلى الارتفاع الشديد والنعومة في الصّوت أثناء الحديث العادي فالأصوات يجب أن تكون على درجة كافية من الارتفاع من أجل تحقيق التواصل الفعال والمؤثر، كما يجب أن تتضمن الأصوات تنوعا من الارتفاع يتناسب مع المعاني التي يقصد التحدث إليها وعلى ذلك فإنّ الأصوات التي تتميز بالارتفاع الشديد أو النعومة البالغة تعكس عادات شاذة في الكلام أو قد تعكس ما وراءها من ظروف جسمية كفقدان السمع أو بعض الإصابات النيرولوجية والعضلية في الحنجرة.[1]

4-8-3:نوعية الصّوت:

تعلق نوعية الصوت بتلك الخصائص الصّوتية التي لا تدخل تحت طبقة الصّوت أو شدة الصّوت بمعنى آخر، تلك الخصائص التي تعطي لصوت كل فرد طابعه المميز الخاص يميل البعض إلى مناقشة مشكلات رنين الصّوت والاضطرابات المرتبطة به منفصلا عن نوعية الصوت واضطراباته. تعتبر الانحرافات في نوعية الصوت ورنينه أكثر أنواع الاضطرابات الصّوت شيوعا.[2]

أمّا الصّوت الغليظ الخشن، فغالبا ما يكون صوتا غير سار ويكون عادة مرتفعا في شدته ومنخفضا في طبقته، إصدار الصوت في هذه الحالات غالبا ما يكون فجائيا ومصحوبا بالتوتر الزائد.

ويوصف الصّوت المبحوح عادة على أنه من النوعين السابقين (أي الهمس والخشونة)، في كثير من الحالات يكون هذا الاضطراب عرضا من أعراض التهيج الذي يصيب الحنجرة للصياح الشديد أو الإصابة بالبرد، أو قد يكون عرضا من الأعراض المرضية في الحنجرة.[3]

---

[1]-المرجع السّابق ،ص 90.

[2]-د. فيصل عفيف، اضطرابات النطق واللغة ص26.

[3]-المرجع نفسه ص26.

4-8-4:رنين الصوت:

يشير الرّنين إلى تعديل الصّوت في التجويف الفمي والتجويف الأنفي أعلى الحنجرة وترتبط اضطرابات رنين الصوت عادة بدرجة انفتاح للممرات الأنفية عادة لا تتضمن اللّغة سوى أصوات أنفية قليلة، في المواقف العادية ينفصل التجويف الأنفي عن وجهات الكلام بفضل سقف الحلق الرّخو أثناء إخراج الأصوات الأخرى غير الأنفية.[1]

4-9:اضطرابات الكلام: و هي:

4-9-1:انحراف الكلام: عن المدى المقبول في بيئة الفرد وينظر إلى الكلام على أنه مضطرب إذا اتصف بأي من الخصائص التالية:

- صعوبة سماعه.
- غير واضح.
- خصائص صوتية وبصرية غير مناسبة.[2]
- اضطرابات في إنتاج أصوات محددة.
- إجهاد في إنتاج الأصوات.
- عيوب في الإيقاع والنّبر الكلامي.
- عيوب لغوية.
- كلام غير مناسب للعمر والجنس والنمو الجسمي.

4-9-2:اضطراب في إنتاج الصّوت والوحدة الكلامية:

[1]-د. سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج ص92.

[2]-د .إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1426هـ، 2005م، ص22.

(الفونيم/ أو الإيقاع)[1] وقد ينجم هذا الاضطراب عن عدم تمكن الطّفل من النّطق بالكلمات بصفة جيدة وصحيحة، خاصة المركبة منها، فالطفل لا يمتلك القدرة على النطق بها بطريقة سليمة إضافة إلى عدم تمكنه من تنظيم الأصوات والمقاطع داخل الكلمة الواحدة.

4-10:أنواع اضطرابات الكلام:

إذا تحدثنا عن اضطرابات وعيوب الكلام فلا بد أن نستحضر الجاحظ في كتابه البيان والتبيين، فقد كان للجاحظ فضل السبق في دراسات أمراض الكلام إذ عالج موضوع الانحرافات والعيوب الصوتية، التي ظهرت على ألسنة معاصريه من عامة الناس وخاصتهم، معالجة علمية ودقيقة، وهي انحرافات سببها قصور في عملية النطق في الكلام فتحدث في البداية عن:

4-10-1:اللّثغة:

وهي أربعة أحرف: القاف والسين واللام والراء فأمّا التي هي على الشين المعجمة فذلك شيء لا يصوره الخط لأنه ليس من الحروف المعروفة، وإنما مخرج من المخارج[2]، والمخارج لا تحصى ولا يوقف عليها وكذلك القول في حروف كثيرة من حروف لغات العجم، وليس ذلك في شيء أكثر منه لغة الخوز، وفي سواحل البحر من أسياف فارس ناس كثير كلامهم يشبه الصّفير.

فاللثغة التي تعرض للقاف، فإنّ صاحبها يجعل القاف طاء، فإذا أراد أن يقول : قلت له، قال: طلت له، وإذا أراد أن يقول: قال لي، قال: طال لي.

وأما اللثغة التي تقع في اللاّم فإن من أهلها من يجعل اللاّم ياء فيقول بدل قوله: اعتللت، اعتييت وبدل جمل: جمي، وآخرون يجعلون اللّام كافا، كالذي عرض لعمر أخي هلال، فإن كان إذا أراد أن يقول ما العلة في هذا، قال: مكعكة في هذا.[3]

---

[1]-المرجع السابق، د إبراهيم عبد اله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج ص22.

[2]-أبو عثمان عمرو بن الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق ونشرح عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع والطباعة القاهرة ج1، ط7، 1418هـ/ 1998م، ص34.

[3]-المرجع السابق، أبو عثمان عمر بن الجاحظ، البيان والتبيين ص35.

وأما اللّثغة التي تقع في الرّاء فإن عددها يضعف على عدد لثغة اللّام، لأن الذي يعرض لها أربعة أحرف: فمنهم من إذا أراد أن يقول عمرو، قال: عمي، فيجعل الراء ياء، ومنهم من إذا أراد أن يقول عمر، قال: عمع، فيجعل الراء عينا ومنهم من إذا أراد أن يقول عمر، قال عمذ فيجعل الراء ذال.[1]

وكذلك اللّثغة التي تعرض في السين، كنحو ما كان يعرض لمحمد بن الحجاج كاتب داود محمد كاتب أم جعفر، فإنّ تلك أيضا ليست لها صورة في الخط ترى بالعين وإنما يصورها اللّسان وتتأذى إلى السّمع، وربما اجتمعت في الواحد لثغتان في حرفين كنحو لثغة شَوْشي، صاحب عبد الله خالد الأموي، فإنه كان يجعل اللام ياء والراء ياء، قال مرة: مورياي وبي اليي، بريد: مولاي ولىّ الرّي.[2]

4-10-2:الحبسة : امتناع الكلام:

الحبسة Aphasia هي امتناع أو حبس الكلام وهي خلل في الفهم والتّعبير اللّغوي نتيجة لإصابة مراكز الكلام في الجهاز العصبي التي تقع عادة في نصف المخ الأيسر، ويوجد منها عدة أنواع.[3]

والأفازيا مصطلح يوناني الأصل، يتضمن مجموعة العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التّعبير بالكلام أو الكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، أو إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات، أو مراعاة القواعد النحوية التي تستعمل في الحديث أو الكتابة.[4]

4-10-3:الخمخمة:

الخمخمة أو ما يطلق عليها العامة من الناس (الخنف) عيب من عيوب النطق، يستهدف له الأطفال والصّغار والبالغون على حد سواء ويتميز هذا العيب عن غيره من العيوب التي تتصل

---

[1]-المرجع نفسه ص35.

[2]-المرجع نفسه، ص36.

[3]-د.لطفي الشربيني، معجم مصطلحات الطب النفسي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، د.ط، د ت، ص12.

[4]-د.مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للنشر والتوزيع، ط5، د ت ، ص63.

بالنطق وكذلك عن الاضطرابات الكلامية المعروفة كاللجلجة مثلا، يتميز بمظاهر خاصة، سهل حتى على غير الأخصائيين وعلى غير المشتغلين أمراض النطق إدراكها بمجرد الاستماع إليها، سواء أكان ذلك عن طريق الملاحظة العارضة أم عن طريق الملاحظة المقصودة.[1]

ويجد المصاب بالخمخمة صعوبة في إحداث جميع الأصوات الكلامية المتحرك منها والساكن (فيما عدا حرف الميم والنون)، فيخرجهما بطريقة مشبوهة غير مألوفة فتبدء الحروف المتحركة مثلا كأن فيها غنة، أما الحروف الساكنة فتأخذ أشكالا مختلفة متباينة من الشخير أو (الخنن) أو الإبدال وترجع العلّة في هذه الحالات إلى وجود فجوة في سقف الحلق منذ ميلاد الطفل تكون في بعض الأحيان شاملة للجزء الرخو والصلب من الحلق معا وقد تصل أحيانا إلى الشفاه، أو تشمل أحيانا أخرى الجزء الرخو أو الصلب فحسب.[2]

4-10-4:اللّجلجة:

كثير من الباحثين اهتموا بإعطاء معنى اللّجلجة على أساس أنه اضطراب يؤثر على إيقاع الكلام، حيث يتميز نمط الكلام بالإطالة الزائدة وتكرار الأصوات والمقاطع والتمزق والعاقات الكلامية التي يبدو فيها المتلجلج وقد اختنف الكلام في حلقه بالرّغم من المجاهدة والمكابدة من أجل إطلاق سراح لسانه وهم بذلك يرون أن اللّجلجة: هي عدم قدرة الفرد على إتمام العملية الكلامية على الوجه الأكمل، وهي موضوعيا بأنها اضطراب يؤثر على إيقاع الكلام تتمثل في توقف متقطع أثناء الكلام وتكرار تشنجي للأصوات وهي عبارة عن إطالة الصوت أو المقطع اللّفظي وتكرار الجزء من الكلمة أو الكلام السوي المصاحب لسلوك حركي غير ملائم وغير متوافق.[3]

---

[1]-المرجع السابق، ص 151.

[2]-المرجع نفسه، ص152.

[3]- ينظر، سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج ص112.

4-10-5:التأتأة:

ينظر إلى التأتأة على أنها مشكلة تواصلية متعددة الأبعاد ومعقدة فهي مشكلة يمكن ملاحظتها بسهولة وسماعها، كما أن الشّخص الذي يعاني من التأتأة يعاني من مشاعر القلق والخجل والارتباك وسوء التكيف النفسي،ـــ وهناك أيضا مشاعر مرتبطة بالتأتأة لمن يسمعها سواء كانوا أفراد الأسرة أو الأشخاص المستمعين للشخص المتأتي[1]، وهي اضطراب في الطّلاقة الطبيعية للكلام وتمتاز بتكرارات وإطلالات وترددات أو حيرة ووقفات أثناء الكلام.[2]

4-10-6:اللّكنة:

تحدث الجاحظ عما يعرض للأعاجم من عيوب نطقية خاصة بهم، فكانت اللّكنة إحداها وعرفها بقوله "ويقال في لسانه لكنة إذا أدخل بعض حروف العجم في حروف العرب وجذبت لسانه العادة الأولى إلى المخرج الأول، ويتضح من خلال هذا التعريف أنّ اللّكنة على ما يعرف بالتجاذب بمعنى تجاذب العادة الأولى للمخرج غير المعتاد عليه في اللّغة الأم، أو لغة المنشأ، بمعنى من المتعذر إخراج صوت من غير مخارج اللّغة الأم أو الأساس اللّغوي الأوّل.[3]

واستنطاقا لتعريف الجاحظ لّلكنة، نجد فكرة في استخدامه للفظة العادة فكرا سابقا لعصره ذلك أن علم اللّغة الحديث ينص على أن اللّغة ما هي إلا نظام معقد من العادات، لعل هذه العادة، هي التي جعلت الأعجمي الكبير يصعب عليه التنصل مما اعتاده في كلامه بلغته الأم.

4-10-7:التعتعة والتمتمة:

وقال الجاحظ في كتابه: إذا تعتع اللّسان في التاء فهم تمتام، وإذا تتعتع في الفاء فهو فأفاء، وأشتد لرؤية بن العجاج:

---

[1]- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج ص223.

[2]-المرجع نفسه ص223.

[3]-الطالبة، نورة مروش، عيوب النطق عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين- دراسة لغوية- تحت إشراف عبد الله بوخلخال، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللغويات جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربيةو آدابها 2012-2013 ص132.

يا حمد ذات المنطق التمتام كأن وسواسك في التّمام

وليس ذلك بشيء، وإنما هو كما قال أبو الزحف:

لست بفأفاء ولا تمتام ولا كثير الهجر في الكلام[1]

4-10-8: العقلة، حكلة: ويضيف الجاحظ:

قال محمد عبد السلام الجمحي: كان عمر بن الخطاب، رحمه الله إذا رأى رجلا يتلجلج في كلامه، قال" خالق هذا وخالق عمر وبن العاص واحد".

ويقال في لسانه عقلة، إذا تعقل عليه الكلام، ويقال في لسانه لكنة، إذا أدخل بعض حروف العرب، وجذبت لسانه العادة الأولى إلى المخرج الأول، فإذا قاول في لسانه حكلة فإنما يذهبون إلى نقصان آلة المنطق وعجز أداة اللّفظ حتى لا تعرف معانيه إلا بالاستدلال.

وقال رؤية بن العجّاح:

لو أنني أوتيت علم الحكل علم سليمان كلام النمل.[2]

4-10-9:النحنحة والسّعلة: وأضاف قائلا:

قال: وأنشدني سحيم بن حفص، في الخطيب الذي تعرض له النحنحة والسّعلة وذلك إذا انفتح سحره، وكبار نده، ونبا حدّه، فقال:

نعوذ بالله من الإهمال ومن كلال الغرب في المقال ومن خطيب دائم السعال[3].

5-أسباب اضطراب الكلام والوقاية منها:

لاضطرابات الكلام أسباب لا بدّ أن ننوه بها بعدما توقفنا عند أهم عيوب الكلام و النّطق وهي كالآتي :

[1]-الجاحظ، البيان والتبيين ص 38، 38.

[2]-الجاحظ، المرجع السّابق، ص 39، 40.

[3]-المرجع نفسه، ص40.

5-1-أسباب اضطرابات الكلام:

قد تنتج اضطرابات الكلام عن العديد من الظروف المختلفة مثل إصابات الدّماغ والاختلال الوظيفي لميكانزمية الكلام أو التّنفس وتشوهات أعضاء النّطق فبعض الأطفال يخطئون بالنّطق بسبب عدم القيام بالاستجابة الحركية الصحيحة لتكوين الأصوات بشكل صحيح فهم يفعلون الأخطاء بسبب استعمالهم الخاطئ لميكانزمية الكلام المشتملة على اللّسان والشفاه والأسنان وسقف الحلق ويصعب تكوين الأصوات الكلامية أو اللّغوية، فقد تكون المشكلة عضوية كما هو الحال في الشفة المشقوقة، أيضا قد تنتج التأتأة عن الضغط النفسي خصوصا عندما يكون السبب المعقد أو غير المناسب، أو قد تحدث بسبب صعوبة الموقف والإرباك الناتج، أما مشكلات الصّوت فهي أقل انتشارا بين أطفال المدارس وقد تكون أعراضها طبية مثل الظروف الطّبية التي تتداخل مع عمل المنشط العضلي أو قد تحدث نتيجة استخدام الصّوت والصراخ وتلف الأوتار الصّوتية.[1] ومن اضطرابات الكلام سنتطرق أيضا إلى اضطرابات اللّغة وأسبابها.

5-1-1:أسباب اضطرابات اللّغة:

قد تنتج اضطرابات اللّغة عن عوامل مختلفة، فإصابات الدّماغ قد تؤدي إلى الحبسة الكلامية والتي تتداخل مع إنتاج اللّغة، وقد تؤدي التهابات الأذن الوسطى المزمنة وإصابات الأذن الوسطى إلى الفقدان السمعي وهذا بالتأكيد يؤدّي إلى صعوبات[2] في تطور واكتساب اللّغة كما أن نوعية ومقدار المدّخلات له تأثير واضح على تطور المفردات وتطور المفردات وتطور اللّغة، فالبيئة غير الفتية بالمثيرات قد تؤدي إلى ضعف في تطور اللّغة ونقص في الخبرات المثيرة اللاّزمة لتطور القدرات المعرفية وتعلم اللّغة، وقد يطور بعض الأطفال اضطرابات لغوية بسبب عدم وجود نموذج مناسب للتعليم فالبعض قد يتركوا وحيدين لفترة طويلة والبعض الآخر قد لا يتحدثون بشكل متكرر، فقد يعاقب البعض لكلامه ويتجاهل الآخر بسبب تواصله، فالعديد من هؤلاء الأطفال لا توجد لديهم

[1]-د.إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج ص27.

[2]-المرجع نفسه ص 27.

الأسباب ليتكلموا ولا يوجد لديهم ما تكلموا به وذلك بسبب الخبرات القليلة فمثل هؤلاء الأطفال هم عرضة للإصابة في اضطرابات اللّغة.[1]

ويمكن أن نجمل أسباب اضطرابات الكلام في:

5-1-2:الأسباب العضوية:

إنّ الأسباب الأساسية التي نجدها دائما لاضطرابات الكلام في كل الحالات هي:

-عدم النّضج الحركي ويبرز في ضعف القدرة على تنسيق الحركات الدّقيقة لأعضاء النطق (اللسان، الشفتين، عضلات الفم) وذلك أثناء عملية الكلام.[2]

-الإعاقة السّمعية الصّوتية التي لا تسمح للشّخص بتصحيح نقطة الأصوات.

-اختلال الجهاز العصبي المركزي واضطراب الأعصاب المتحكمة في الكلام.

-الضعف العقلي ونقص في خلايا الدّماغ أو الإصابة بالصمم.

-تشوهات الخياشيم والأنف، تجعل الشخص ينطق الأصوات بشكل غير عادي

فينطق مثلا: الميم باء.

ومن العوامل المؤدية إلى حدوث إصابات عصبية أو إعاقات عقلية نقص الأوكسجين أثناء الولادة الذي ينتج عنه عطب في الجهاز العصبي، وهذا يتحول إلى مشكلات في النطق واللّغة بتطور سنه.[3]

5-1-3:الأسباب النفسية:

وتعتبر هذه العوامل من أهم عوامل أمراض الكلام أو صعوبات النطق ومن أبرزها:

- شعور الطفل بالقلق أو الخوف أو المعاناة من صداع لا شعوري ناتج عن التّربية البيئية الخاطئة أو سوء البيئة المحيطة به.

---

[1]-المرجع نفسه، ص28.

[2]-إسماعيل العيس، اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمحلات، بوزريعة د.ط، د،ت، ص71.

[3]-ينظر، ماجدة السيدة عبيد، تعليم الأطفال ذو الحاجات الخاصة، دار الصفا للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1، 2000م، ص586.

-فقدان الطّفل للثقة أو الشعور بالأمن بسبب صراع الوالدين المستمر، مما قد يجعله يتوقع فقد الحماية العاطفية والمّادية المتمثلة في والديه.

-استخدام الطّفل عيوب النطق كحيلة نفسية لاشعورية لجذب انتباه والديه اللّذين أهملاه ولطلب المساعدة منهما أو استدراج عطفهما وحبهما له.

-الصدمات الانفعالية الشّديدة: مثل موت شخص عزيز على الطّفل يتعلق به تعلقا شديدا أو بسبب تورط والده في فضيحة أو جريمة كالسرقة أو الرشوة مما يسبب له السخرية من زملائه، أو بسبب خوفه من التهديد المستمر له بالعقاب الشديد.[1]

5-1-4:أسباب وراثية:

ذكرت بعض الأبحاث أنّ الوراثة ذات أثر في صعوبة النطق، فقد تبين أن 65% من أفراد عينة كبيرة من المصابين بعيوب النطق والكلام كان أحد والديهم أو أقاربهم مصابا بهذه العيوب غير أنّ المرجح أنّ الوراثة تمثل عاملا مسببا لهذه العيوب.[2]

5-1-5:أسباب عصبية:

مثل تلف أجزاء المخّ خاصّة مركز الكلام بسبب الولادة العسرة أو الإصابة بمرض يؤدي إلى اضطراب النطق والكلام، ويرى كثير من العلماء أن الإصابة البدنية عصبية كانت أم غير عصبية هي من العوامل المهدّدة أو المساعدة في إضعاف قدرة الفرد إلى تحمل الأزمات النفسية التي تؤدي إلى الإصابة باضطراب النّطق والكلام.[3]

---

[1]-د.مصطفى نوري العمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة والتوزيع-عمان، ط1، 1427هـ/2007م، ص255.

[2]-المرجع السابق، مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص256.

[3]-المرجع نفسه، ص 256.

5-1-6:عوامل أخرى:

-إصرار الآباء على تعليم أطفالهم الكلام قبل السّن المناسب مما يجعل الأطفال ينطقون خطأ ويتعودون على ذلك.

-تقليد الطّفل لشخص كبير أو طفل آخر مصاب بعيب في النطق والكلام، فتثبت عنده هذه العلّة.

-قلة ذكاء الطّفل وعدم قدرته على تعلم النّطق الصحيح والتدريب غير مناسب على النطق السليم.

-تأخر النّمو.

-إجبار الطّفل على الكتابة باليد اليمنى بعد أن تعوّد على ذلك فيصاحب ذلك اضطراب الكلام واضطراب نفسي.

-وجود طفل في بيئة تتعدد فيها اللّهجات واللّغات.[1]

5-2-التدخل العلاجي والوقاية من اضطرابات الكلام:

لقد اتخذت العديد من الإجراءات اللّغوية للوقاية من اضطرابات الكلام واللّغة والعديد منها طبّي ويحدث معظمها قبل وقت الولادة مثل الوقاية من الإصابة بالحصبة الألمانية على سبيل المثال وكذلك تزويد بحامض الفوليك خلال فترة الحمل للأم فالتغذية الجيدة تؤثر بقوة على تطور الأطفال في المراحل المبكرة من حياتهم.

لقد أصبح الربط بين واضحا بين الفقر والاضطرابات اللّغوية، كما أن الرّعاية الطبية قبل وبعد الولادة هامة وضرورية للوقاية من الأمراض والفيروسات، وإذا لم تحدث الوقاية والعلاج فقد تتلف بعض الأمراض الدّماغ وبالتالي تحدث اضطرابات لغوية ومعرفية، فالفقر يؤدي إلى عدم الوصول إلى المعلومات المناسبة وتلقي العلاجات الطبية المناسبة، لذلك فإن برامج التربية الصحية

[1]-المرجع السابق، ص 256.

تلعب دورا هاما في تثقيف الأفراد وتزويدهم بالرّعاية الطبية والغذائية المتناسبة، ويلعب أخصائيو الكلام واللّغة والمعلمون دورا بارزا في هذا الصّدد.[1]

أما فيما يخص التدّخلات العلاجية، فيفترض أن يكون هذا العلاج نفسيا وتقويميا وجسميا واجتماعيا في آن واحد مع التركيز على العلاج النفسي، لأن العوامل النفسية تأتي في طليعة العوامل المؤدية إلى ظهور هذه المشكلة، ومن الضروري أن يبدأ الطّفل الذي يعاني من اضطرابات الكلام في الحصول على العلاج قبل أن يصل إلى سن المدرسة، ويتمثل هذا العلاج في :

5-2-1:العلاج النفسي:

تهدف وسائل العلاج النفسي أساسا إلى إزالة التردد والخوف وإحلال الثقة والجرأة والأمن والشّعور بالاستقرار مكانهما في نفس الطّفل ومن وسائل العلاج النّفسي:

أ)طريقة اللّعب: وتهدف إلى كشف أسباب الاضطراب عند الأطفال وتفهم دوافعه كما تهدف إلى وضع الأطفال في جو حار يشجعهم على الانطلاق والكشف عن رغباتهم دون خوف أو تصنع[2]، كما أنها تتيح للأطفال فرص التعويض والتنفيس عن مشاعرهم المكبوتة من مخاوف أو غضب أو شعور بالّنقص في جو من العطف والفهم من قبل المعالج.

ب)طريقة الإيحاء والإقناع:

وتعتبر من أهم وسائل معالجة اللّجلجة، وتهدف إلى استئصال إحساس المصاب بالقصور والشعور بالنّقص، ومن خلال هذه الطريقة يستطيع المعالج النفسي بناء الثقة في نفس مريضه.

ج)طريقة تعليم الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية وفق مبادئ تعديل السلوك وأساليبه:

ويقصد بذلك وضع خطط تعليمية تقوم أساسا على أساليب تعديل السلوك أو التقليد.[3]

5-2-2:العلاج التقويمي أو العلاج الكلامي:

---

[1]- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة ص 28.

[2]- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ص 258.

[3]-المرجع السابق، د.مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ص 258.

ويهدف إلى تدريب الطّفل ومساعدته على النطق السلّيم للحروف أو الكلمات بواسطة تمرينات خاصة تستخدم تمرينات خاصة فيها آلات توضع تحت اللّسان أو في الفم أثناء الكلام، وذلك من قبل أخصائيين في تعلم اللّغة واضطراباتها ويطلق على هذا المتخصص مصطلح، وفي هذا النوع من العلاج يجب مراعاة ما يلي:

-اختبار الموضوعات المحبّبة للطّفل للحديث عنها.

-تشجيع الأطفال على الحديث أمام الآخرين.

-تشجيع الأطفال ذوي المشكلات اللّغوية على تقليد الآخرين ذوي النطق الصحيح

5-2-3:العلاج الجسمي والعصبي:

ويهدف إلى علاج العيوب الجسمية التي تسبب عيبا في النطق كالشفاه المشقوقة أو تشوه الأسنان، أو خلل الأحبال الصوتية أو علاج أعصاب النّطق المرتبطة بمركز الكلام في المخّ أو ترقيع[1] وسد فجوة الحلق.

5-2-4:العلاج الاجتماعي:

ويهدف إلى معالجة المصاب من ناحيتين:

1-علاج مريض ويسمى بالعلاج الشخصي ويهدف إلى تغيير اتجاهات المصاب الخاطئة التي لها علاقة بالمشكلة كاتجاهه نحو والديه أو أصدقائه أو مدرسيه.

2-علاج البيئة المحيطة بالطّفل ويسمى بالعلاج البيئي، ويهدف إلى تغيير البيئة الفاسدة التي تؤثر على مشكلة المصاب ويتم ذلك من خلال معاملته معاملة أفضل من ذي قبل، إذا كان يعاني من سوء المعاملة سواء من جانب الوالدين أو المدّرسين أو الزملاء، أو بتلبية مطالبه المادية لتخليصه من الشعور بالحرمان المادي أو بمطالبة الوالدين بتجنب الشجار أمامه، حتى لا يتهدد شعوره بالأمن.[2]

[1]-المرجع السابق، ص 259.

[2]-المرجع السابق، د.مصطفى القمش ، ص 259.

أما فيما يخص اللّجلجة فيحتاج علاجها إلى الصبر وبتأمل الشفاء لدى المريض، وقبل التطرق لتقديم العلاج من النّاحية النفسية لابد من التأكد أولا من أن المريض لا يعاني من أسباب عضوية، وخاصة التكوينية والجسمية في الجهاز العصبي وكذلك أجهزة السّمع والنطق، وإن كان الحال عاديا فهناك ما يبث ذكره من وجود نقص عضوي بهذا ينبغي معالجة العيوب عن طريق علاج طبّي أو جراحي.[1]

كما كثرت وتعددت الأساليب التي استخدمت في علاج اللّجلجة نظرا لتشابك العوامل المؤدية إلى تلك الظّاهرة النفسية المركبة والمتداخلة التغييرات، فكلما سبق أن ذكرنا أن اللّجلجة تعد ظاهرة غاية في التعقيد حيث أن لها العديد من الأسباب في علم الأمراض فهي تتضمن عوامل تكوينية كيميائية عصبية نفسية وبيئية اجتماعية.[2]

ونذكر على سبيل المثال من هذه الأساليب الكلام الإيقاعي، التظليل، تظليل الكلام.

وفي هذا الصدد لابد أن نتطرق إلى:

5-3-العلاج الكلامي:

نستخدم فيه أساليب تساعد المتلجلج وبطريقة غير مباشرة على مقاومة عيوب نطقه لأن الأساليب المباشرة تستدعي الثقافة وتركيزه على عيوب نطقه في حين أن كلّ ما يحتاج إليه المصاب هو التخفيف من حدة توتره في مواقفه النطقية.

ولابد من إتباع هذه الطّريقة لأنّها لا ترهق المصاب، وتقنعه بأن العملية النطقية ليست عملية وعي وإنّما عملية آلية بحتة، وتتّم الطرق العلاجية هذه بتشجيع المصاب للتخلص من الخوف الذي يساوره في نطقه، ويساعده على الاسترسال في الكلام دون اضطراب، والوسائل المستخدمة في طريق العلاج الكلامي ممثلة كما يلي:[3]

---

[1]-أحمد زكي، أمراض الكلام عند الأطفال، مجلة العربي، وزارة الإعلام سنة 1999، ص 165.

[2]-د .سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج ص177.

[3]- أحمد زكي، أمراض الكلام ص 167.

1-الاسترخاء الكلامي

2-تعليم النّطق من جديد

3-التّمرينات الإيقاعية.

4-طريق النّطق المضغي

5-التّدريب السلّبي.

بالإضافة إلى أن هذه الوسائل تساعد على تدريب الجهاز النطقي والسّمعي عند المصاب باستعمال المسّجلات الصّوتية.

5-3-1:الاسترخاء الكلامي وتعليم الكلام من جديد:

تستعمل طريقة الاسترخاء الكلامي كوسيلة من وسائل علاج اللّجلجة في القسم الخاص بعلاج عيوب النطق والكلام في المستشفيات التي من خلالها يستعمل الاسترخاء الكلامي لهدفين:[1]

1-التّخلص من العامل الاضطرابي في اللّجلجة أثناء عملية الكلام.

2-تكوين ارتباط خاص بين الشعور باليسر أثناء القراءة بهذه الطّريقة وبين الباعث الكلامي نفسه. وتتألف التمرينات المنّوعة التي تقوم عليها أسس الاسترخاء الكلامي من اثنتي عشرة صحيفة تبدأ سلسلة من تمرينات خاصة على الحروف المتحركة ثم الساكنة تتلوها تمرينات أخرى على كلمات متفرقة تبنى منها تدريجيا عبارات ويحمل وتجري عملية الاسترخاء الكلامي في رخاوة وأناة أو على حد قولهم: في نغم وبطئ مطرد رتيب.

لتأتي مرحلة تمرينات تعلم الكلام من جديد وهي تمرينات يشجع فيها المصاب باللّجلجة على الاشتراك في ضروب وألوان من أشتات المحادثات تنسيه معضلته وكل ما يصل بها من قريب أو بعيد.[2]

[1]- مصطفى فهمي، أمراض الكلام ص 220.

[2]-المرجع السابق، د.مصطفى فهمي، أمراض الكلام ص 221.

5-3-2:تمرينات الكلام الإيقاعي (التّمرينات الإيقاعية):

أتاح علاج اللّجلجة بطريق الحركات الإيقاعية، وسيلة جديدة التّي تعين على إصلاح كلام تلك الطائفة التي كانت موضع للأبحاث، ويؤدي هذا النوع من العلاج إلى تحويل أو صرف المتلجلج عما يعتبره من صعوبات في كلامه كما كان السّبب في اعتباطه وارتياحه.[1]

5-3-3:طريقة النطق بالمضغ:

إن مبتكر هذه الطريقة هو (فروشلزFroschels)، وقد قصد بها إلى نزع ما وقر في ذهن المصاب باللّجلجة من أنّ الكلام صعب عليه وعسير، وإنّي وضعت هذه الطّريقة موضع التنفيذ في العيادة بالكيفية الآتية:

-أسأل المصاب باللّجلجة بادئ ذي بدء إن كان يستطيع المضغ، ثم اطلب منه أن يمضغ في سكون، كأنه يمضغها حقا، حتى إذا تثبت من أنه يباشر حركات المضغ في أوضاعها الصّحيحة، طلبت إليه أن يجعل لمضغه صوتا، فإذا تهيب أو استحيا شجعته بأن أفعل ذلك بنفسي.[2]

5-3-4:التّدريب السلبي:

لا تؤدي هذه الطريقة بتكرار الفعل غير المرغوب فيه عدة مرات إلى حد شعور المريض بالتعب والإرهاق حتى ينتج عن ذلك درجة عالية من المنع كرد فعل معاكس[3] وإلا فإن الأزمنة تعزز وتؤيد وتدعم وتقوي بدلا من أن ينالها الضعف والذبول ومن أمثلة هذه الحالات أيضا احتكاك الأسنان، فالإفراط في التحدث أو الممارسة الزائدة عن الحد يشفي من العادة السّلبية.

5-4-منهج علاجي شامل:

إن دراسة شتى الوسائل العلاجية التي أوردها في هذا الباب من الكتاب وتطبيق تلك الدّراسة على معالجة فئة المصابين باللّجلجة الذين عهد إلى أمرهم والذين أوضعت حالتهم

---

[1]-المرجع نفسه، ص 222.

[2]-المرجع السابق، ص 225.

[3]- عبد الرحمن العيساوي، بانولوجيا النفس.

وتواريخها وتطوراتها بتفصيل في الصفحات السابقة، إنّ هذه الدّراسة، وهذا التطبيق العلمي، قصد بهما إصلاح شخصيات هؤلاء المصابين ودعمها وتوطيد أركانها على أسس متينة من الفهم الصحيح والإدراك الشامل، كما قصد بهما كذلك إلى تقويم ما أعوج نطقه منهم، وتهذيب شواذ ملافظه، وردّها إلى حالتها الطّبيعية السّوية.[1]

ولبلوغ هذا القصد أنشئ هذا الأسلوب العلاجي الذي اشتمل على ضروب من العلاج النفسي المختصر، يضاف إليه العلاج الكلامي على غرار الأساليب العلاجية الأخرى التي تطرقنا إليها سابقا.

5-5-دور صعوبات التّعلم وعلاقتها بعيوب الكلام:

5-5-1:الإعاقة العقلية: المعاقون عقليا أفراد يستحقون بذل المزيد من العناية والاهتمام في تربيتهم وتعليمهم، وذلك حتى يتسنى لهم القدرة على التّكيف مع مطالب الحياة ،وشق طريقهم لها في الحدود التي تسمح بها قدراتهم وطاقتهم.

وتعد الإعاقة العقلية فئة رئيسية من فئات التّربية الخّاصة إلاّ أن لهذه الفئة أهمية خاصة نظرا لنسبة المعاقين عقليا في المجتمع هي أعلى من نسبة أي فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين[2]،كما تعد هذه الفئة أكثر الفئات التي تعرضت لسوء الفهم والاضطهاد عبر التاريخ البشري، فهم أيضا غير قادرين في معظم الأحيان على إيصال أصواتهم أو التعبير عن مطالبهم بالشكل المناسب للمشرّع أو لصانع القرار بسبب إعاقتهم الذهنية.

وعلى العموم فالإعاقة العقلية وحظي بقبول الجمعية الأمريكية للتّخلف العقلي آنذاك وينص هذا التّعريف على أن التخلف العقلي يشير إلى انخفاض عام في الأداء العقلي يظهر خلال

[1]- فهمي مصطفى، أمراض الكلام 225- 226.

[2]- مصطفى القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ص35.

مرحلة النمو مصاحبا بقصور في السلوك التّكيفي، وكما هو واضح من هذا التّعريف فإنه يعتبر انخفاض درجة الذكاء كمحك أساسي للتّخلف العقلي.[1]

وللإعاقة العقلية عدة تصنيفات نقف عند أهمها وهو التصنيف الطبي.

فقد عرض الدّليل التّشخيص الرّابع الذي نشرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام 1994 لتصنيف التّخلف العقلي حسب أسبابه الطبية كالآتي:

1-تخلف عقلي ناتج عن أمراض مثل الحصبة الألمانية والزهري.

2-تخلف عقلي ناتج عن إصابات جسمية كالإصابة الدماغية، والتلف الدماغي والاستشفاء ومن أمثلة هذا النوع:

-حالات القاماءة أو القصاع.

-حالات التّخلف العقلي النّاتج عن إصابات جسمية ناتجة عن اضطراب إفرازات الغدّة الدّرقية حيث نقص الثيروكسين، وحيث نقص مادة اليود في الطّعام ويصاحب ذلك كبر حجم الرأس، وجحوظ العين، وجفاف الجلد، وقصر الأطراف والأصابع وانتفاخ البطن.

3-تخلف عقلي عن تسمم عقلي بالرصاص والزئبق والإشعاعات.[2]

ومن هنا نحاول أن نعالج أهم الاضطرابات المعرفية لدى المعاق عقليا:

أ)ضعف الانتباه:

يزداد الانتباه عند العاديين في المدّة والمدى مع زيادة أعمارهم الزّمنية، فانتباه المراهق العادي أطول مدة وأوسع مدى من انتباه الطّفل غير العادي، مما يجعله قادرا على الانتباه لأكثر من موضوع في آن واحد ولمدة طويلة، أما الانتباه عند المراهق عقليا مثل انتباه الطّفل الصّغير محدود في المدّة والمدى، فلا ينتبه إلا لشيء واحد ولمدة قصيرة، ويتشتت انتباهه بسرعة، وتمر به أشياء كثيرة

[1]- المرجع السّابق ص 41.

[2]- حمدي علي الفرماوي / د.وليد رضوان الناسج الإعاقة العقلية الاضطرابات المعرفية والانفعالية، دار الصفاء للنشر والتوزيع- عمان- ط1، 1431هـ/2010م، ص30.

لا ينتبه إليها من نفسه وهذه الخاصية تجعل المتخلف لا يتّعلم من الخبرات التي تّمر به إلاّ إذا وجد من ينبهه إليها حتى يدركها ويتعلم منها.[1]

ب) ضعف الذاكرة:

أوضحت الدّراسات أن اضطرابات التّذكر لدى المعاقين عقليا ترتبط بعدم القدرة على التّركيز على المثيرات المناسبة في المواقف التّعليمية كما أكدّت أن المعاقين عقليا يعانون عجزا واضحا في الذّاكرة قصيرة الأمد، والذاكرة طويلة الأمد، وأوضحت أن التّلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة يقل احتمال استخدامهم لأساليب إعادة السّرد والتّلقائية كالتكرار والتّسميع والحديث الصّامت.[2]

ج) القصور في الإدراك:

يعاني المعاق عقليا قصور في عمليات الإدراك العقلية خاصة عمليتي التّمييز والتّعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس، بسبب صعوبات الانتباه والتّذكر فالطفل المعاق عقليا لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها وينسى خبراته السّابقة فلا يتعرف عليها بسهولة مما يجعل إدراكه لها غير دقيق أو يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها.[3]

كما يتعرض المعاق عقليا إلى أنواع من الاضطرابات اللّغوية الكلامية والتي نستعرضها كالآتي:

د)الديسارثيا Dysarthia :

تعتبر الديسارثيا أحد اضطرابات طلاقة الكلام ذات المنشأ النيولوجي والتي تظهر في شكل مقاطع كلامية انفجارية متقطعة مصحوبة بزيادة في الأصوات ذات الرّنين الأنفي، وذلك نتيجة لضعف قوة العضلات المشاركة في عملية النطق والكلام وعدم التناسق العمل العضلي معها، حيث

[1]-المرجع السّابق، حمدي علي الفرماوي، ص 84.

[2]-المرجع السابق، ص 84.

[3]-المرجع نفسه، ص 87.

يصاحب ذلك حركات لا إرادية في الوجه والرقبة والعينين والكتفين وبعض أجزاء أخرى من الجسم كالحجاب الحاجز.[1]

ه)أبراكسيا اللّغة LangugeApraxia :

يطلق مصطلح الأبراكسياApraxia على كافة أشكال العجز عن التخطيط للأوامر الحركية المكتسبة ومنها عجز التخطيط الحركي لإنتاج الكلام وهو ما يطلق عليها أبراكسيا اللّغة، وهي تعني العجز عن تنفيذ التتابع الدقيق لأنماط معقدة للحركات المكتسبة التي تشكل في مجملها الكلام هذا على رغم وجود شلل أو فقدان لحاسة ما، وهو ما ينظر له أحيانا على أنّه تلف في الذاكرة المبرمجة التي تحتوي[2] التنسيق الدّقيق لتتابعات الأوامر الخاصة بتنفيذ الأنماط الحركية المعقدة والمكتسبة.

و)الأفازيا Aphasia :

وقد ذكرناها سابقا، فقد ذهب السلوكيون من أنصار مذهب التموضع الدّماغي في مطلع القرن التاسع عشر، حيث ذهبوا إلى أن كل موضع في المخّ يختص بأحد الملكات العقلية وإن ملكة الكلام تتموضع في الفصوص الأمامية من القشرة المخيّة ذلك في إطار نظرية الملكات.[3]

5-5-2:الإعاقة السمعية:

للمعاقين سمعيا مهارات التواصل التي يجب استخدامها من أجل التواصل مع الأفراد سمعيا وذلك لأهمية التواصل الشفوي اللفظي لمساعدة هؤلاء الأفراد وتهيئتهم للعيش في مجتمع السامعين، والمهارات هي كالتالي:

[1]- ينظر المرجع السابق، د.حمدي علي الفرماوي، د.وليد رضوان الناسج، الإعاقة العقلية، ص 133.

[2]- المرجع السابق، ص 140.

[3]-المرجع نفسه، ص 146.

أ) مهارة التدريب السمعي: ويقصد بها تنمية مهارة الاستماع والتمييز بين الأصوات أو الكلمات أو الحروف الهجائية لدى الأفراد المعاقين سمعيا باستخدام الطرق والدّلائل المناسبة وخاصة الدّلائل البصرية والمعينات السّمعية التي تساعد في إنجاح هذه الطريقة التي تهدف إلى ثلاثة أهداف هي:

-تنمية وعي الطّفل الأصم للأصوات.[1]

-تنمية مهارة التّمييز الصّوتي لدى الطفل وخاصة بين الأصوات العامة غير الدقيقة.

-تنمية مهارة التمّييز الصوتي لدى الطفل الأصم وخاصة بين الأصوات المتباينة الدقيقة.

ب) مهارة التواصل اللّفظي:

تؤكد هذه المهارة على المظاهر اللّفظية في البيئة وتتخذ من الكلام الطريقة الأساسية لعملية التواصل وتتضمن هذه الطريقة تعليم الأفراد المعوقين سمعيا استخدام الكلام مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم الكلام من خلال استثمار البقايا السّمعية وباستخدام التدريب السّمعي وقراءة الشفاه والكلام.[2]

ج) مهارة قراءة الشّفاه ولغة الشّفاه، لغة قراءة الكلام:

تتضمن هذه المهارة تدريب وتعليم الأفراد المعوقين سمعيا على ملاحظة حركات الشّفاه ومخارج الأصوات، بالإضافة إلى تدريب البقايا السمعية وذلك من أجل فهم الكلام، وبمعنى آخر تعتبر هذه الطريقة أو المهارة هي تفسير بصري للتواصل الكلامي.[3]

د) مهارة لغة الإشارة والأصابع/ التّواصل اليدوي:

تعرف لغة الإشارة على أنها نظام حسي بصري يدوي يقوم على أساس الرّبط بين الإشارة والمعنى، وتقسم إلى لغة الإشارة الكلية والأبجدية الإشارية أو أبجدية الأصابع.

---

[1]- مصطفى القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،ـــ ص 94.

[2]-المرجع السابق، ص 95.

[3]-المرجع نفسه، ص 95.

ه) مهارة التّواصل الكلي:

يعني التواصل الكلي استخدام أنواع متعددة من طرائق التواصل من أجل مساعدة الأفراد الصم على التعبير والفهم وتتضمن استخدام كل من المهارات التالية مع بعضها البعض:

- الكلام.
- لغة الإشارة.
- قراءة الشفاه.[1]

وتأخذ اضطرابات التّواصل لدى المعاقين سمعيا شكلين أساسيين هما اضطرابات اللّغة واضطرابات الكلام، وتتمثل اضطرابات اللّغة في ضعف أو غياب القدرة على التّعبير عن الأفكار أو تفسيرها وفقا لنظام رمزي مقبول بهدف التّواصل.

أما اضطرابات الكلام فهي تتمثل في ضعف القدرة الفسيولوجية على تشكيل الأصوات بشكل سليم ومن صور استخدام الكلام بشكل فعال.[2]

ومن هنا نتطرف لأهم الاعتبارات الخاصّة لتعليم الأطفال المعاقين سمعيا:

-إحالة الأطفال الذين يبدون أية صعوبات كلامية أو لغوية إلى أخصائي علاج نطق اللّغة.

-مساعدة أخصائي علاج نطق اللّغة على تنفيذ الخطط العلاّجية والبرامج التّدريبية لهؤلاء الأطفال.

-تشجيع الأطفال الآخرين في الصف على تفهم خصائص الأطفال ذوي الصّعوبات الكلامية واللّغوية.

-إزالة أو تخفيف مظاهر التنافس والتوتر في حجرة الصف.

-تدعيم وتعزيز المهارات الكلامية واللغوية الجديدة التي يكتسبها الأطفال.

-تكييف وتحسين طرق عرض المواد التعليمية.

---

[1]- ينظر، المرجع نفسه، ص 96 -98.

[2]- جمال الخطيب، د.منى الحديدي، التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، ط1، 1998م/1419هـ ص119.

-متابعة أداء الأطفال الذين تقدم لهم برامج تدريبية وعلاجية في الكلام واللغة وتقديم التغذية الراجعة لدى العلاقة.[1]

5-5-2:الإعاقة البصرية:

للإعاقة البصرية العديد من التعريفات، نقف عند التعريف التربوي منها الذي يشير إلى أن الشخص الكفيف هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل كذلك وضعت (براجاparaga) تعريفا تربويا للمعاق بصريا يقول: إنّ الطفل المعاق هو الذي تحول إعاقته دون تعلمه بالوسائل العادية، لذلك فهو بحاجة إلى تعديلات في المواد التعليمية وفي أساليب التدريس وفي البيئة المدرسية.[2]

والمعاق بصريا يتعرض لعدّة اضطرابات على عدّة مستويات النمو وهي:

أ):النمو المعرفي:

قد تفرض الإعاقة البصرية في مراحل الطفولة المبكرة قيودا على تطور مظاهر النمو المعرفي الأساسية المعتمدة على البصر مثل التآزر البصري-اليدوي، والمفاهيم المرتبطة بالأشياء، والعجز في مظاهر النّمو هذه يعيق النمو المعرفي الأكثر تطورا مثل التّصنيف والاحتفاظ.[3]

ب)النمو اللّغوي:

أمّا المظاهر النّمائية اللّغوية فهي تتطور لدى المعاقين بصريا طبيعيا إذا لم يكن لديهم إعاقات أخرى، ولكن أنماط النمو اللغوي المبكر لديهم تختلف عن تلك التي تظهر لدى الأطفال المبصرين وذلك بسبب الافتقار إلى المدخلات البصرية والتنقل وبسبب اختلاف الخبرات المبكرة التي يمرون بها فمن التأثيرات الواضحة للإعاقة البصرية تعطيل اللغة غير اللفظية، ومن التأثيرات الأخرى المهمة للإعاقة البصرية الحد من خبرات الطّفل وإرغامه على تكوين المفاهيم اعتمادا على الدّلالات

[1]-المرجع السابق، ص 121- 122.

[2]- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ص112.

[3]- جمال الخطيب، د.منى الحديد، التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة ص134.

الإدراكية غير الكافية، وذلك قد يقود إلى أن تكون لغة الطفل مرآة تعكس مستوى معرفته بلغة الآخرين وليس معرفته بالعالم من حوله.[1]

ج)النمو الحركي:

تبين الدّراسات أن الأداء الحركي للأطفال المعوقين بصريا أضعف من أداء الأطفال المبصرين وأن الأداء الحركي للأطفال الذين ولدوا مكفوفين أضعف من أداء الأطفال الذين فقدوا بصرهم في مرحلة ما من مراحل حياتهم، وذلك أمر صحيح سواء ما يتعلق بالمهارات الحركية الدقيقة أو المهارات الحركية الكبيرة، فبالنسبة للمهارات الحركية الدّقيقة، تبين الدّراسات أن بعض المهارات تتطور ببطء لدى الأطفال المعوقين بصريا لافتقارهم للدّافعية لممارسة تلك المهارات بسبب عدم قدرتهم على رؤية الأشياء وبالنسبة للمهارات الحركية الكبيرة، يظهر لدى الأطفال المعوقين بصريا تأخر في الزّحف والوقوف والمشي والقفز وغير ذلك، وذلك يعود إلى نقص الدّافعية لديهم للتنقل والحماية الزائدة التي يمارسها الآباء ومحدودية النشاطات الاستكشافية.[2]

5-5-4:الإعاقة الجسمية والصّحية:

المعوقين جسميا وصحيا هم تلك الفئة من الأفراد الذين يتشكل لديهم عائق يحرمهم من القدرة على القيام بوظائفهم الجسمية والحركية بشكل عادي مما يؤدي إلى عدم حضورهم المدرسة مثلا أو أنه لا يمكنهم من التعلم إلى الحد الذي يستدعي توفير خدمات تربوية وطبية ونفسية خاصة، ويقصد بالعائق هنا أي إصابة سواء كانت بسيطة أو شديدة تصيب الجهاز العصبي المركزي أو الهيكل العظمي أو العضلات أو الإصابات الصحية.[3]

وللإعاقة الجسمية عدة اضطرابات نذكر منها:

[1]- المرجع السابق، د.جمال الخطيب، د.منى الحديدي، التدخل المبكر ، ص 134.

[2]- المرجع السابق، ص 134-135.

[3]- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ص 141.

أ)بتر الأطراف:

نتيجة لعدم نمو أو غياب طرف أو أكثر من أطراف الجسم، وقد يكون السبب ولاديا (الحصبة الألمانية، تناول أثناء الحمل، الأشعة السينية)أو مكتسبا (بسبب إصابة خطيرة أو كإجراء جراحي وقائي).

ب)التهاب العظام:

نتيجة لاضطراب عمليات النمو العظمي بسبب الالتهابات والإصابات.[1]

ج)التهاب المفاصل الرّوماتيزمي:

مرض حاد ومؤلم في المفاصل والأنسجة المحيطة بها ينجم عنه تورم وحمى وتيبس خاصة في الصباح.

د)التقوس المفصلي:

إعاقة ولادية تكون فيها المفاصل مصابة بالتشوه والتيبس مما يقود إلى قصر العضلات وضعفها والحد من مدى الحركة.

ه)انحناءات العمود الفقري:

وتشتمل البزخ (انحناء العمود الفقري إلى الأمام) والجنف(انحناء العمود الفقري وميلانه) والحدب(انحناء العمود الفقري إلى الخلف)[2]....وهناك اضطرابات أخرى.

إمّا أنّ هناك العديد من الاعتبارات الخاصة بتعليم الأطفال المعوقين جسميا وهي:

-إزالة الحواجز المادية التي قد تمنع الطّفل من الدّخول إلى المدرسة والصف باستقلالية والتّحرك والتّنقل بيسر__وذلك يعني إزالة الإدراج والعقبات الأخرى أو أشياء مداخل خاصة أو إضافة المصاعد.

[1]- جمال الخطيب، د.منى الحديدي، التدخل المبكر ص 107.

[2]- المرجع السابق، ص 107.

-ترتيب مقاعد في الصف على نحو يسمح بالتحرك للأطفال الذين يستخدمون كراسي متحركة أو عكازات.

-التّعرف إلى طرق العناية بالأدوات المساندة أو الاصطناعية التي يستخدمها الأطفال.

-التّعامل مع الأطفال بشكل صحيح في حالة تعرضهم لحالات طارئة (كالنوبات التشنجية، ردود الأفعال التحسسية، الإغماء...إلخ)[1].

[1]-المرجع نفسه، ص 108.

الفصل الثالث:

دراسة تقويمية ميدانية

1* الدّراسة الأولى: دراسة تطبيقية ميدانية.

2* الدّراسة الثانية: دراسة حالات .

أولاّ: الدّراسة الأولى: تحديد المهارات اللّغوية وفاعليتها على المستوى التعليمي التطبيقي.

1.1مشكلة الدّراسة:

المتأمل في كثير من برامج التعليم وفي المنظومة التربوية يلمس غموضا في الأهداف وعجزا في التّحديد الدّقيق لها. ولّما كانت المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، التّحدث، القراءة ،الكتابة) هي أهم المحطات التي يقف عليها التّلميذ عند استقبال المعلومة وعند تجسيدها وحفظها، كان لابد أن نقف أيضا على تحديد هذه المهارات عمليا وتبيان مدى فاعليتها على المستوى التعليمي الميداني.

وكان لابد من وضع إجراءات ميدانية وهي:

1-2:منهج الدراسة:

"هو خطّة معقولة لمعالجة مشكلة ما وحلها عن طريق استخدام المبادئ العلمية المبنية على الموضوعية والإدراك السليم المحكمة بالبرهان والدليل".[1]

فالاعتماد على المنهج في أي عمل بمثابة النّور الذي يضيء الطريق فبدون منهج لا يكون الطريق واضحا بطبيعة الحال. لا يمكن التوقف والعمل على منهج واحد في كل الدراسات، فالمنهج يختلف بحسب الدراسة التي ستتم معالجتها وكلمة منهج ترجمة للكلمة Méthode الفرنسية ونظائرها في اللّغات الأوروبية الأخرى، وكلها تعود في النهاية إلى اليونانية، وقد استعملها أفلاطون بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة، كما نجدها كذلك عند أرسطو أحيانا كثيرة بمعنى "بحث"[2]

وقد اعتمدت في بحثي على المنهج الوصفي لأنه هو الذي يمكننا من وصف ظاهرة معينة عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة، وأيضا استخدام الأدوات التي تتوافق وإياه فالمنهج الوصفي يعرف بأنه: طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي للوصول

[1]- محمد خان، منهجية البحث العلمي، دار علي بن زيد للنشر والتوزيع، بسكرة الجزائر ،دط 2011م، ص15.

[2]- عبد الرحمن بروي، مناهج البحث العلمي وكالة المطبوعات، شارع فهد السالم الكويت، ط2، 1977م، ص03.

إلى أغراض محددّة لوضعية اجتماعية معينة أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسة الدّقيقة.[1]

إنّ البحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلّل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التّبصر بتلك الظاهرة، فضلا عن أن الأبحاث الوصفية لا تقتصر على التنبؤ بالمستقبل بل إنها من الحاضر إلى الماضي لكي تزداد تبصرا بالحاضر.[2]

1-3:مجالات الدّراسة: هي:

1-3-1:المجال المكاني: ارتأيت أن يكون مكان الدراسة في المكان الذي أعمل فيه بدائرة الغزوات بلدية تونان السّواحلية ولاية تلمسان- ثانوية بكاي عبد الله وهي ثانوية: نسبت للمجاهد بكاي عبد الله المعو –سي بن أحمد بالسواحلية دائرة الغزوات ولاية تلمسان ، ولد سنة 1923و التحق بالحركة الوطنية في سن مبكرة وكان من المناضلين الأوائل ، استشهد يم الاثنين 13أوت 2001 بوهران.

افتتحت المؤسسة في نوفمبر 1994، وتحتوي على نظام عام و نصف داخلي.

أ) البطاقة التّقنية للمؤسسة: عدد التلاميذ المسجلون: سبع مئة وثلاث وخمسين 753 تلميذ منهم أربع مئة وخمس بنات 405، هيئة التّدريس تحتوي على ثلاثة وأربعين 43 أستاذ، منهم عشرون 20 امرأة، و تسعة عشرون 29 مرسمين يملكون خبرة و كفاءة مهنية معتبرة .

تمتلك المؤسسة مرافق إدارية منها :

-مكتب المدير والأمانة (الطابق العلوي) + المقتصدية يسيرها نائب المقتصد بالإضافة إلى النظارة.

- الاستشارة يشرف عليها مستشار تربوي بمساعدة ستة مساعدين تربويين.

[1]-صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعين، دار العلوم، د.ط، عنابة الجزائر، د.ت، ص 147.

[2]-د.رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار حجلة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية، ط1، 1429هـ، 2008م، ص 97.

- مكتبة: عدد المؤلفات أربع آلاف وتسع مئة و ثلاثين 4930، عدد الكتب ثمانية آلاف وخمس وعشرين 8025. بالإضافة إلى قاعة المطالعة .

- بالنسبة للحجرات الخاصّة للتّدريس :عددها الإجمالي ثلاثا و عشرين 23 قاعة

- المرافق الرّياضية : تحتوي المؤسسة على ملعب رياضي (لكرة القدم و كرة السّلة و الطائرة) بالإضافة إلى السّاحة و المطعم .

- معرض الصّور : يجسد هذا المعرض صور الثّوار ومجاهدي المنطقة .

- الأنشطة : نادي المجلة الحائطية : من أهم النوادي النّشيطة في الثانوية يتناول هذا النادي أقوال مأثورة و حكم ، دراسة قضايا تربوية و أحاديث نبوية .

1-2-2:المجال الزمني:

يتم فيها تحديد المدّة الزمنية التي قمنا فيها بإعداد استبانة أوّلية وذلك في شهر أفريل 2019، وقد استغرق وقت بناء مجموعة من الأسئلة مدة أسبوعين، ثم قمت بعرضها على بعض الأساتذة في كلية اللّغة والأدب العربي بالإضافة إلى الأساتذة المشرفين، ليفدوني بخبرتهم من ناحية الشّكل والمضمون، حيث استغرق ذلك حوالي أسبوعين وأنا بصدد تعديلها، وبعد أن تم تعليمها وضبطها بشكل نهائي، قمنا بتوزيعها على أساتذة اللّغة العربية وآدابها في الثانوية، وخاصة أساتذة القسم النهائي جميع الشعب.

1-2-3:المجال البشري:

أ) مجتمع الدراسة:

إنّ التعرف على مجتمع البحث وتحديد عناصره من أحرج المراحل التي يمر بها البحث العلمي فتحديد العناصر التي يدرسها الباحث وينتقيها من مجتمع البحث يتوقف على إلمامه بالإشكالية تحديدا وصياغة "...كما أنّه يتوقف على الوسائل التقنية سواء مادية أو بشرية وهذه

العناصر تسمى بالصيغة، فالعينة هي مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث والتقصي".[1]

ويتكون مجتمع البحث من تلاميذ الأقسام النهائية شعبة آداب وفلسفة وشعب العلوم التجريبية وتسيير واقتصاد بولاية تلمسان- دائرة الغزوات بلدية تونان، الموسم الدّراسي 2018م-2019م وقد اخترت هذا المجتمع نظرا للتّدهور الملحوظ في نتائج تلامذة الأقسام النهائية وأخص بالذكر مادة اللّغة العربية وآدابها، كما أنها مناسبة لتقويم مستوى تحصيل التّلاميذ في كل المواد التعليمية وفي اكتساب المهارات اللّغوية بعد أن تم تدريسها في كل من الطّور الأول الابتدائي، والطور الثاني المتوسط، ومعرفة ما إن كان هذا التدهور الملحوظ يعود لعدم التعامل الجيد مع المهارات اللّغوية.

ب)عينة الدّراسة:

تعرف العينة بأنها : "نموذج يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات".[2]

وفي عينة بحثنا هذا تم توزيع الاستبيانات على الزّملاء الأساتذة وبوجه التحديد أساتذة الأقسام النهائية، وكل من درس هذا المستوى من قبل ،يتوزعون بين الذكور والإناث معظمهم من ذوي الخبرة الميدانية في التعليم.

[1]-موريس أنجرس منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عامة ترجمة بوزيد صحراوي وآخرين، الجزائر دار القصبة للنشر، 2004 ص 298.

[2]-عامر قنديكي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوردي العلمية، ط1، عمان، الأردن 1999م ص170.

1-4:أدوات البحث العلمي:

تتحدد قيمة البحث ودرجة علميته في قيمة النتائج التي تم الوصول إليها وهذه الأخيرة تتحدد وفق ما تم تجميعه من مادة علمية حول الموضوع التي تتناوله أي الدّراسة ،كما أنّ الدّراسة هي التي تحدد نوع الوسائل والأدوات التي تلائمها لجمع المعطيات.

وقد أملت عليّ هذه الدّراسة وسائل معينة لجمع البيانات والمعطيات سواء في الكمية أو الكيفية.

ويقصد بأدوات البحث العلمي، مجموعة الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها وهي متنوعة ويحدد استخدامها على مدى احتياجات موضوع البحث وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة والإبداع في ذلك، ومن أهم هذه الوسائل العينات، المقابلات، الملاحظات، الاستبيانات، وتحليل المحتوى الوثائق والإحصاءات"[1].

والآن نحن بصدد دراسة الأداة الأولى من الأدوات وهي الملاحظة:

1-4-1:الملاحظة: Observation

"وهي أداة من أدوات البحث العلمي، يتم جمع المعلومات بواسطتها مما يمكن الباحث من الإجابة عن أسئلة البحث واختيار فروضه فهي تعني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي يقصد متابعة ورصد تغييراته لتمكين الباحث بذلك من وصف السلوك فقط أو وصفه وتحليله أو وصفه وتقويمه".[2]

[1]-صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، ص 23.

[2]-علي معمر عبد المؤمن، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب)، دار الكتب الوطنية، ط1، بنغازي، ليبيا، 2008م، ص 255.

وقد اخترت أداة الملاحظة المباشرة للسّنة النّهائية من أجل أن تكون النتائج التي سأتوصل إليها صادقة وموضوعية، كما أنها ساعدتني كثيرا في الكشف عن بعض أسباب ضعف التّلاميذ في إتقان المهارات اللّغوية، واختلاف الأساتذة في طريقة تدريسهم، وكيفية تعاملهم مع المتعلم.

1-4-2:المقابلة: Interview

وهي تعتبر من الأدوات الرئيسية لجمع البيانات بحيث هي :"حوار لفظي أو حديث لفظي بين الباحث أو المبحوث، وهذا الحوار يكون منظما، ويكون في أغلب الأحيان مزودا بإجراءات ودليل عمل مبدئي لإجراء المقابلة[1]، كما تعني الالتقاء بعدد من الناس وسؤالهم شفويا عن بعض الأمور التي تهم الباحث بهدف جمع إجابات تتضمن معلومات وبيانات يفيد تحليلها في تفسير المشكلة أو اختيار الفروض وهي إحدى وسائل جمع البيانات من مصادرها، وتتم بين طرفين حول موضوع محدد منطلق من أسباب ومحققا لغايات، وتهدف المقابلة إلى التّعرف على الظاهرة أو الموضوع بالبحث عن الأسباب من خلال التقاء مباشر بين الباحث والمبحوث تطرح فيها أسئلة تهدف إلى إيضاح الحقائق وتشخص فيها المعلومات[2]، وتعد المقابلة الأداة الثانية التي استعملتها في البحث وبما أني أستاذة في المؤسسة فكان الاحتكاك بالأساتذة والطاقم الإداري سهلا وعمليا، ولكن هذا لم يمنعني من أخذ بعض المعلومات والمعارف التي تندرج تحت نطاق الخبرة والتي نحن نفقدها مبدئيا، كما ساعدتني المقابلة في بناء أسئلة الاستبيان التي كانت عبارة عن زبدة من أفكار وآراء الزملاء والأساتذة.

[1]–فضيل دليو وآخرون، أسس منهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعية منتوري، قسنطينة الجزائر، 1999 ص 191.

[2]–مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي، لإعداد الرسائل الجامعية مؤسسة الوراق، ط1، عمان، الأردن 2000م ص171.

1-4-4:الاستبانة: Questionnaire

هي أداة الحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، وتعتمد الاستبانة على إعداد مجموعة من الأسئلة ترسل لعدد كبير نسبيا من أفراد المجتمع (حيث ترسل هذه الأسئلة عادة لعينة ممثلة لجميع فئات المجتمع المراد فحص أراءها)[1].

وقد اعتمدت على هذه الأداة في جمع البيانات الميدانية وهذا الاستبيان موجه إلى أساتذة المؤسسة –ثانوية بكاي عبد الله– وللأقسام النهائية بالتحديد، و كان مجموع الاستبانات خمس عشرة 15 استبيان، والاستبانة في هذا البحث احتوت على ستة محاور وهي:

المحور الأول: البيانات الشخصية

المحور الثاني: بيانات مهارة الاستماع

المحور الثالث: بيانات مهارة التحدث

المحور الرابع: بيانات مهارة القراءة

المحور الخامس: بيانات مهارة الكتابة

المحور السادس: حصيلة مدى فاعلية المهارات اللّغوية.

وكل محور من هذه المحاور يضم مجموعة من الأسئلة، أسئلة المحو الأول تتعلق ببعض المعلومات الشخصية للأساتذة، أما المحور الثّاني والثّالث والرّابع والخامس كانت أسئلتهم تخدم موضوع البحث أما المحور الأخير حولنا أن نلمس تأثير هذه المهارات في المنظمة التعليمية وفي المتعلم بالخصوص.

وقد تضمنت الاستبانات نوعان من الأسئلة (أسئلة مفتوحة وأسئلة مغلقة) واتبعنا أسلوب إحصائي متمثل في : النسبة المئوية = $\frac{\text{التكرارات} \times 100}{\text{مجموع التكرارات}}$

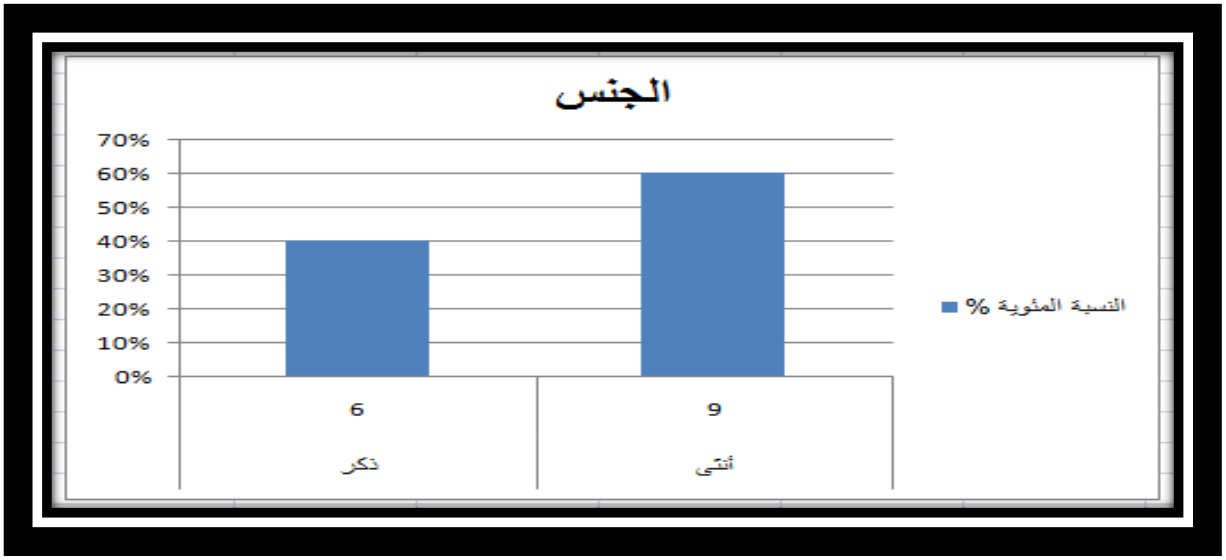
1-5:عرض نتائج الاستبيان:

[1]–أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية القاهرة مصر ط9، 1996م، ص335.

عند تحليل استبانة المعلمين حسب كل سؤال وكل محور وانطلاقا من الإجابات تحصلنا على النتائج التي حولت إلى نسب مئوية، ويتبع الجدّول بالتحليل وأعمدة بيانية.

- **الجدول رقم 01:** توزيع أفراد العيّنة حسب خاصية الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	6	40%
أنثى	9	60%
المجموع	15	100%



أعمدة بيانية توضح نتائج الجدول رقم 01.

- **تحليل الجدول رقم 01:**

ألاحظ من خلال الجدول المبين أعلاه ومن خلال الأعمدة البيانية أن غالبية عينة البحث من الأساتذة إناث حيث بلغت نسبتهم ستون 60% في حين بلغت نسبة الذكور أربعون 40%وهذا دال على أن نسبة المرأة في قطاع التّربية والتعليم أصبحت تشغل القدر الأكبر، وهذا أمر طبيعي لأنه مجال يتلاءم بدرجة أكبر لخصوصية المرأة أكثر من أي مجال آخر. ولعلّ انخفاض نسبة الرجال في قطاع التعليم يعود إلى انصرافهم إلى مهن أخرى لأسباب قد تكون مادية بالدّرجة الأولى،

وخاصة مع الظروف التي تعيشها البلاد (قساوة المعيشة وغلاؤها)، أو قد يرجع السبب إلى عدم قدرة الرجال تحملهم التعامل مع التلاميذ.

- **الجدول رقم 02: توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة:**

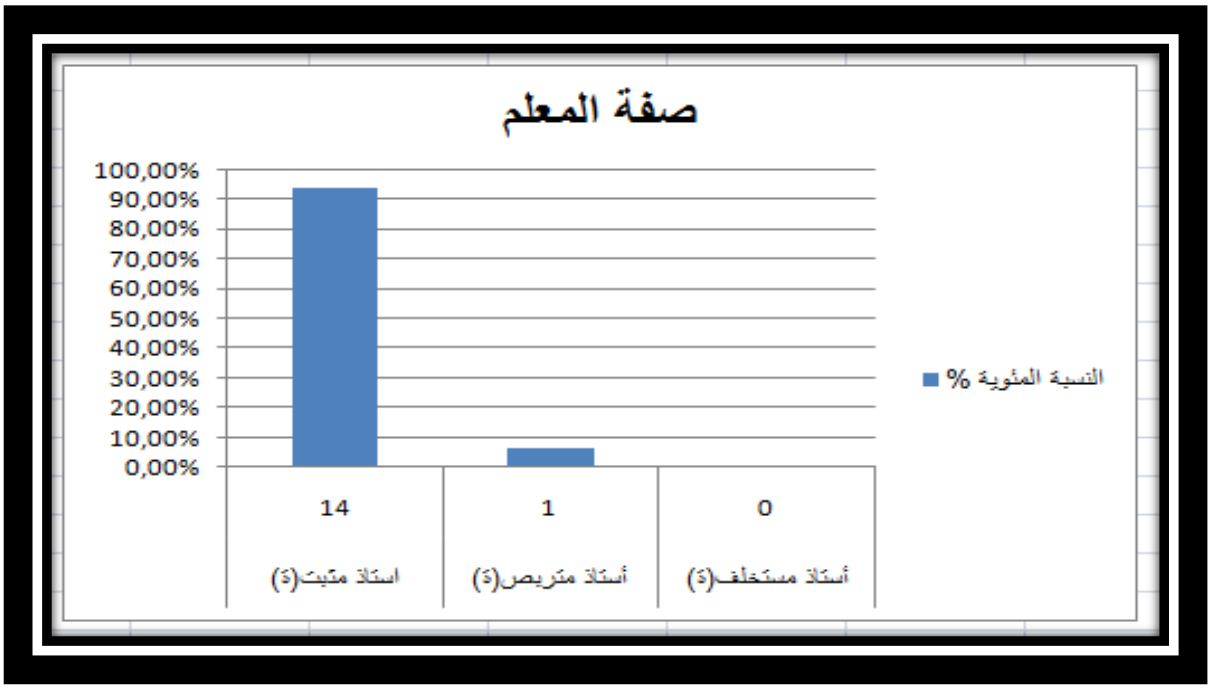
سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
من 1 إلى 3 سنوات	3	20%
من 4 إلى 10 سنوات	5	33,33%
من 11 سنة إلى 20 سنة	4	26,67%
من 21 سنة إلى 31 سنة	3	20%

- **تحليل الجدول رقم 02:**

من خلال الجدول و مخطط الأعمدة البيانية نلاحظ أن أعلى نسبة كانت ما بين أربع 4 إلى عشر 10 سنوات خبرة هذا يدل على أن قطاع التّربية والتّعليم، اكتسى في الآونة الأخيرة حلّة شبابية وأصبح يحتوي على أساتذة جدد بنسبة أكبر، لتتساوى نسبة الأساتذة المبتدئين مع نسبة الأساتذة ذوي الخبرة والأقدمية، أما الأساتذة الذين تتراوح سنوات خبرتهم من إحدى عشرة 11 سنة إلى 20عشرون سنة ترجمت نسبتهم بـــ 26.66% ليحتلوا المرتبة الثانية.

- **الجدول رقم 03: توزيع أفراد العينة حسب صفة المعلم في قطاع التعليم:**

الصفة	التكرار	النسبة المئوية %
أستاذ مثبت(ة)	14	93,33%
أستاذ متربص(ة)	1	6,67%
أستاذ مستخلف(ة)	0	0,00%
المجموع	15	100%

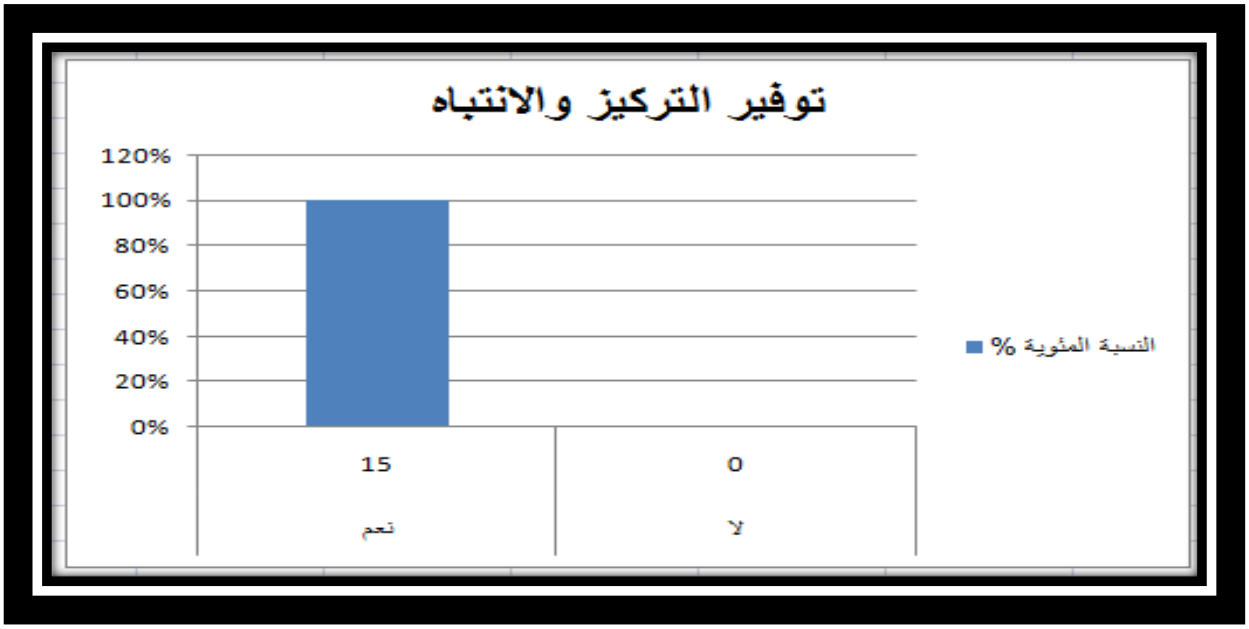


- **تحليل الجدول رقم 03:**

يظهر هذا الجدول مع الأعمدة البيانية وضعية هؤلاء الأساتذة في القطاع التعليمي وقد مُثلت نسبة الأساتذة المثبتين الذين يشغلون بصفة دائمة بـــ(93.33%)، ونسبة المتربصين بـــ(6.66%) ونسبة الأساتذة المستخلفين بـــ 00% فمن المؤكد أن لهذه النسب تأثير على استقرار القطاع وعلى نفسية التلاميذ وتحصيلهم، لأن الأستاذ المثبت يكون ملما بالبرنامج وفي استقرار، وهذا الأخير يجعله دائم التحضير للدّروس وحريص على حالة تلاميذه عكس الأستاذ المستخلف الذي تحكمه الظروف فقد يدرس لمدة قصيرة ويغادر، ثم يأتي آخر وهكذا إلى نهاية الفصل الدراسي وهذا يؤثر سلبا على التحصيل لدى التلاميذ، أما بالنسبة للأستاذ المتربص فهو أستاذ مبتدئ عليه الاحتكاك بالأساتذة ذوي الخبرة والأقدمية ليقدّم أحسن ما لديه، فقطاع التعليم ليس بالقطاع السهل، بل وجب فيه النضال والكفاح على قدر المسؤولية العظيمة التي تقع على كتفي الأستاذ.

- **الجدول رقم04: بين ما إذا كان الأستاذ يحرص على توفير التركيز والانتباه أثناء الدرس أم لا؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل تحرص على توفير جو الانتباه والتركيز	نعم	15	100,00%
	لا	0	0,00%
	المجموع	15	100,00%

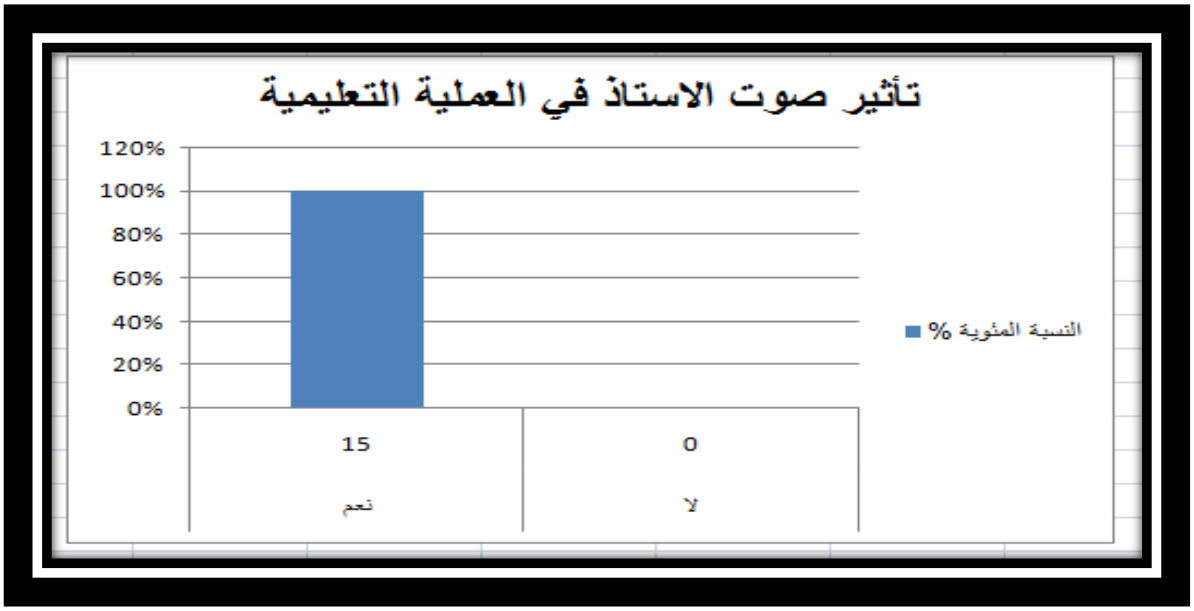


- **تحليل جدول رقم 04:**

تعتبر مهارة الاستماع من أهم المهارات على الإطلاق فهي القاعدة التي تُبنى عليها المهارات الأخرى كالتحدث والقراءة والكتابة، وهي اللّبنة الأساسية، لذا وجب على أستاذ اللّغة العربية وكذلك أساتذة المواد الأخرى تدريب التلاميذ عليها منذ التحاقهم بالمدرسة، وتوفير الجو لذلك وهذا الجدول و المخطط البياني يترجم مدى اهتمام الأساتذة بتوفير الانتباه والتركيز على قدر المستطاع وكانت النسبة 100%.

- **الجدول رقم 05: يبين هل لصوت الأستاذ السليم تأثير في العملية التعليمية (حجرة الدرس)؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل لصوت المعلم أثناء إلقاء الدرس عامل تأثيري في العملية التعليمية؟	نعم	15	100,00%
	لا	0	0,00%
	المجموع	15	100,00%



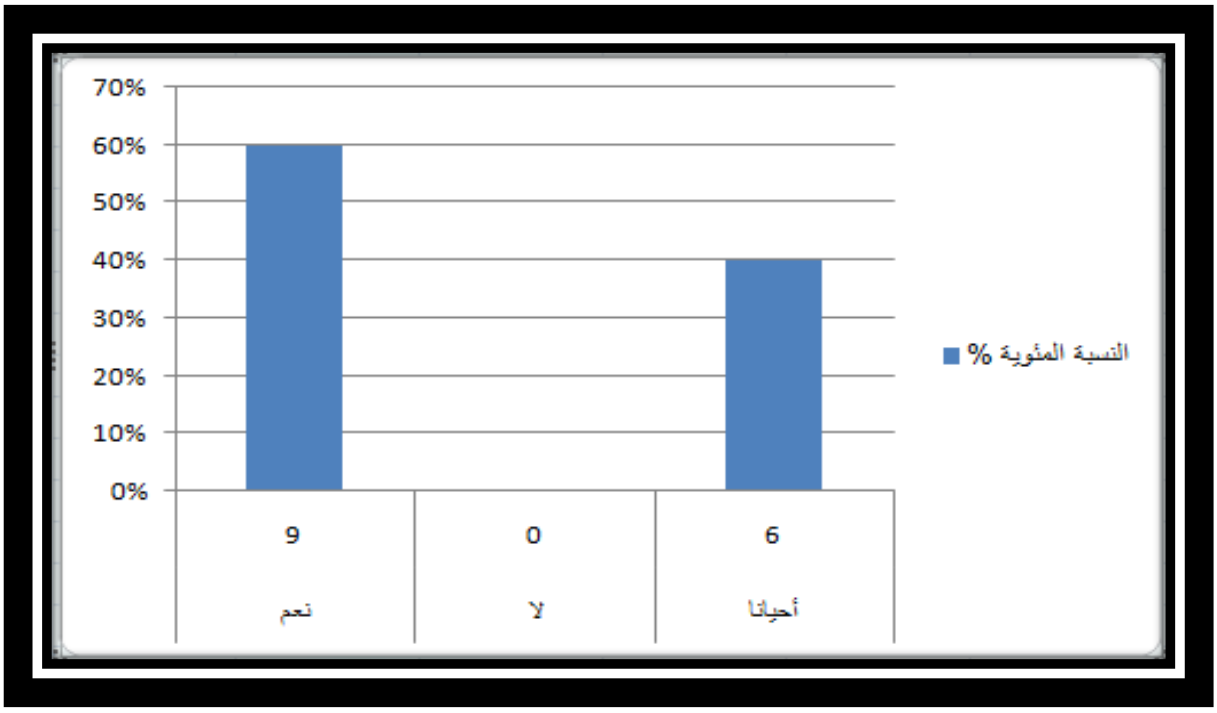
- **تحليل الجدول رقم 05:**

من خلال الجدول و مخطط الأعمدة يتبين أن نسبة (100%) من الأساتذة المستجوبين يرون أن لصوت الأستاذ أثناء إلقاء الدّرس تأثيرا في العملية التعليمية، فكلما كان الصوت عاليا وواضحا واحترم المعلم علامات الوقف ومخارج الأصوات، وحافظ على الظّواهر الصوتية من نبر وتنغيم وغيرها أثناء سرده للنصوص وقراءتها كان لهذا وقعا وتأثيرا واضحا على مسامع وعقول المتعلمين مما يجذبهم للإنصات والانتباه أكثر، وبالتّالي يسيطر المعلم على الفوج البيداغوجي أثناء العملية

التعليمية، أما إذا كان المعلم يلقي الدرس إلقاء عاديا غير مبالي بأثر القراءة الجيدة فإنه لن يؤثر على المتعلم ولن يستفاد من أي معلوم فيخرج من القسم بدون زاد معرفي.

- **الجدول رقم 06: يرتبط بقدرة استرجاع تلاميذ السّنة النهائية ما تم سماعه؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يستطيع تلاميذ السنة النهائية استرجاع ما تم سماعه أثناء الدّرس ؟	نعم	9	60,00%
	لا	0	0,00%
	أحيانا	6	40,00%
	المجموع	15	100,00%



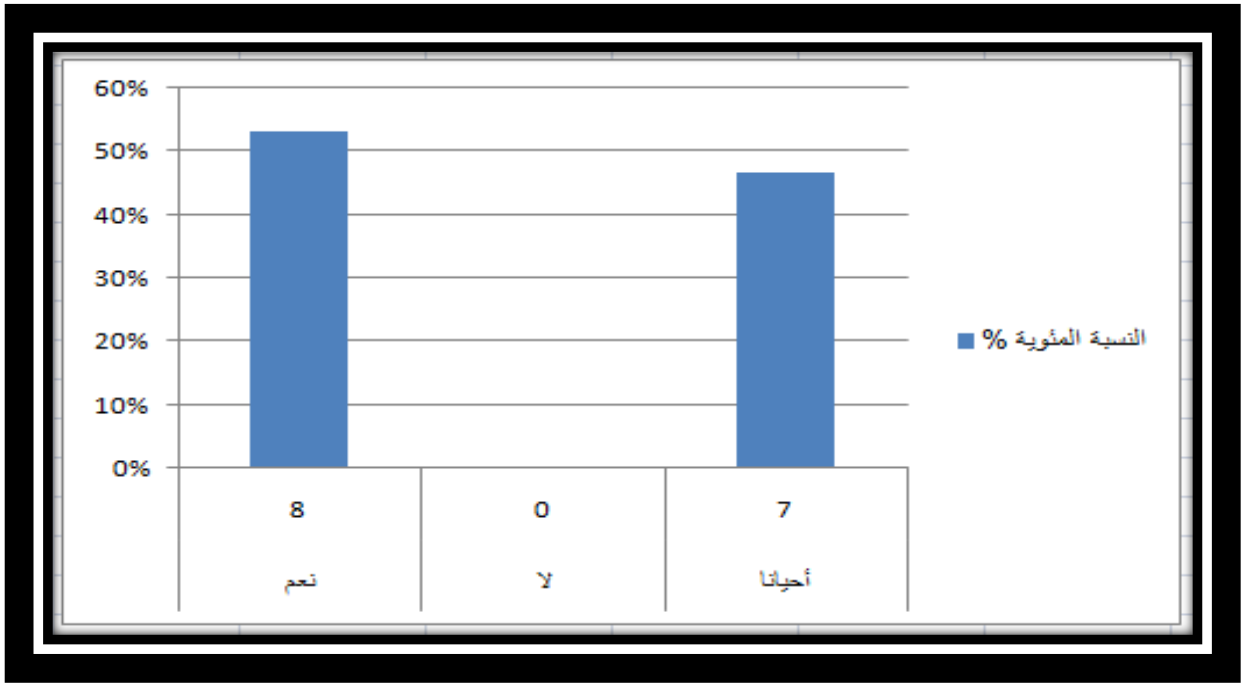
- **تحليل الجدول رقم 06:**

يتبين من خلال الجدول و المخطط البياني أن نسبة ستّون 60% من المستجوبين تقر أن التّلاميذ يستطيعون استرجاع ما تم سماعه، وأما الفئة الأخرى فتقدر بنسبة أربعون 40% وهذه الفئة توضح أن ليس كل التلاميذ باستطاعتهم استرجاع ما تم سماعه فأحيانا يستوعب التلاميذ

الدرس فيتذكرونه وأحيانا أخرى لصعوبة الدرس ينسونه وهذا راجع لقدراتهم ومستواهم الفكري، وقد يكون السبب في ذلك طريقة المعلم في إلقاء الدّرس لأن لها تأثير كبير ،إذ يتذكر التّلاميذ النّقاط المسموعة.

- **الجدول رقم 07: يوضح إمكانية تلميذ السنة النهائية توظيف مفردات جديدة ؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يحاول تلميذ السنة النهائية توظيف كلمة جديدة؟	نعم	8	53,33%
	لا	0	0,00%
	أحيانا	7	46,67%
	المجموع	15	100,00%



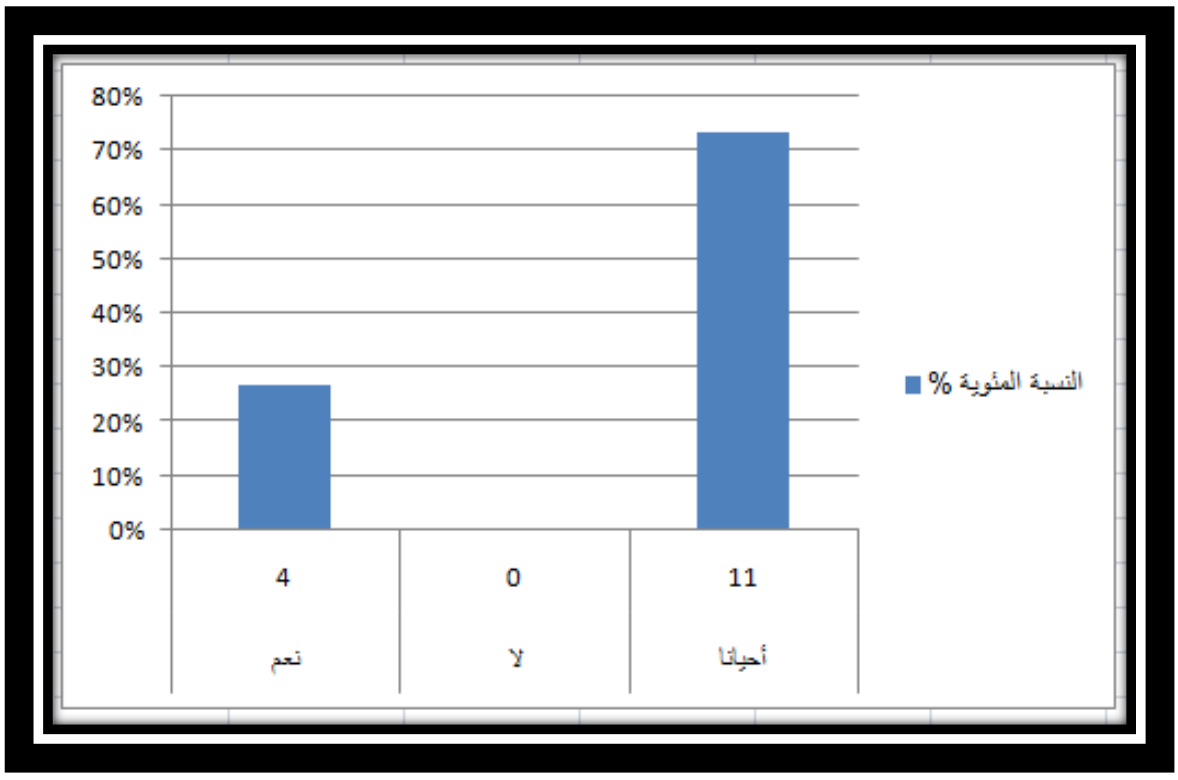
- **تحليل الجدول رقم 07:**

ما يلاحظ من الجدول و مخطط الأعمدة أن نسبة الأساتذة الذين قُدّرت إجابتهم بنعم بلغت نسبتهم 53.33% أما النسبة الثانية فمنعدمة تماما، والفئة الثالثة وقدرت إجابتهم أحيانا بنسبة 46.66% وكل هذه النسب تدل على انعدام قدرة التّلاميذ من اكتساب مفردات جديدة لإثراء

رصيدهم وقد يكون السّبب في ذلك راجع إلى المنهاج أو ما يسمى اليوم بـــ(التدرج السنوي) فنصوص القراءة والنصّ التواصلي ونصوص المطالعة للسنة النهائية نجدها غالبية نصوص صماء ذات مواضع جافة وهنا الدّور الأكبر يعود للأستاذ الذي عليه أن يحي هذه النصوص بطريقته الخاصة وأن يقف على المفردات الصعبة التي ليس لها شرح في الكتاب ويبسطها للمتعلم ويحفزه على استعمالها.

- **الجدول رقم 08: يبين لنا قدرة تلميذ السنة النهائية في التحدث بطلاقة وسهولة وكذا مقدرته على الإجابة بطريقة تتناسب والمستوى الذي هو فيه؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل بمقدرة تلميذ النهائي التحدث بطلاقة وسهولة والإجابة بطريقة تتناسب ومستواه؟	نعم	4	26,66%
	لا	0	0,00%
	أحيانا	11	73,33%
	المجموع	15	100%

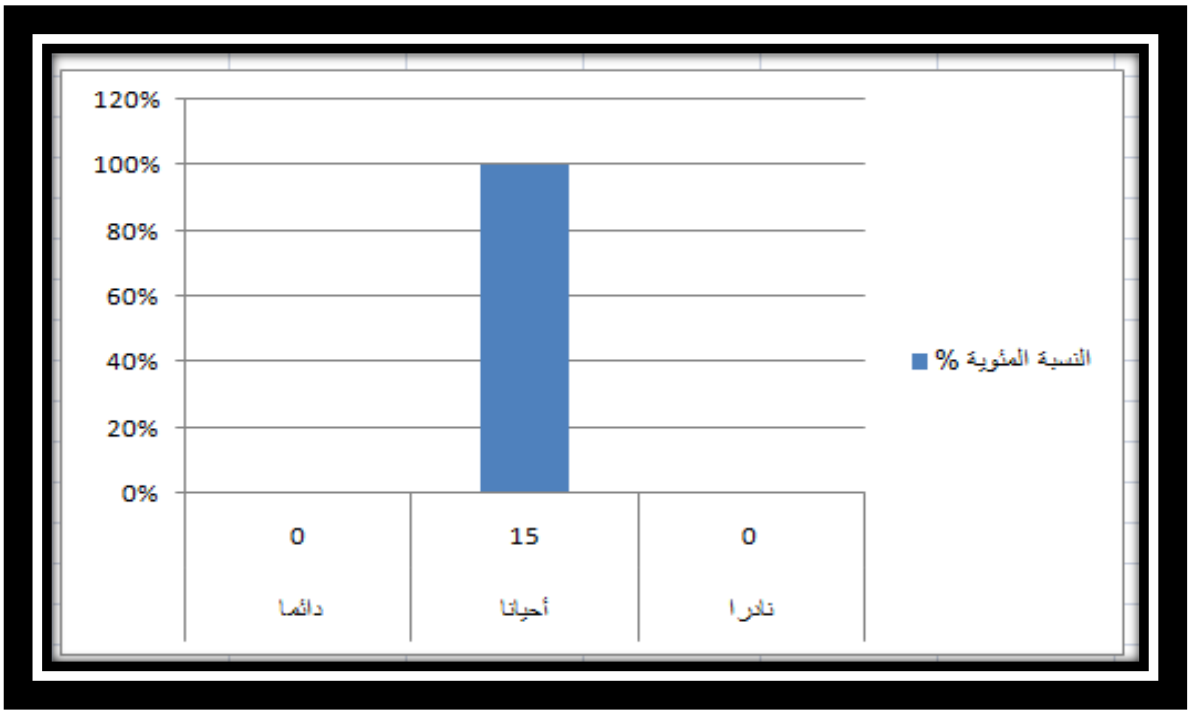


- **تحليل الجدول رقم 08:**

نلاحظ من المخطط البياني و الجدول أعلاه أن نسبة العينة التي أجابت بـــ(نعم) تقدر بـــ 26.66% وهي نسبة ضئيلة على عكس النسبة الأخرى التي ترجمت الجواب (أحيانا) بـــ73.33% وهذا يدل على أن تلاميذ النهائي لازالوا يعانون من صعوبة التحدث بطلاقة وسهولة وقد يعود ذلك لعدة أسباب: فهناك حالات يجب الوقوف عندها كالخجل والخوف بالنسبة لبعض المتعلمين كما لا نغفل البعض الآخر الذّين يعانون من أمراض نطقية، لهذا على المعلّمين التركيز جيدا على تلقين مهارة التحدث للتّلاميذ لأنها تعد الوسيلة اللّغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان للتّعبير والتواصل مع الآخر.

- **الجدول رقم 09: يتعلق بخلط تلميذ النهائي بين الفصحى والعامية؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يخلط تلميذ السّنة النهائية بين الفصحى والعامية؟	دائما	00	0%
	دائما	15	100%
	نادرا	00	0%
	المجموع	15	100%

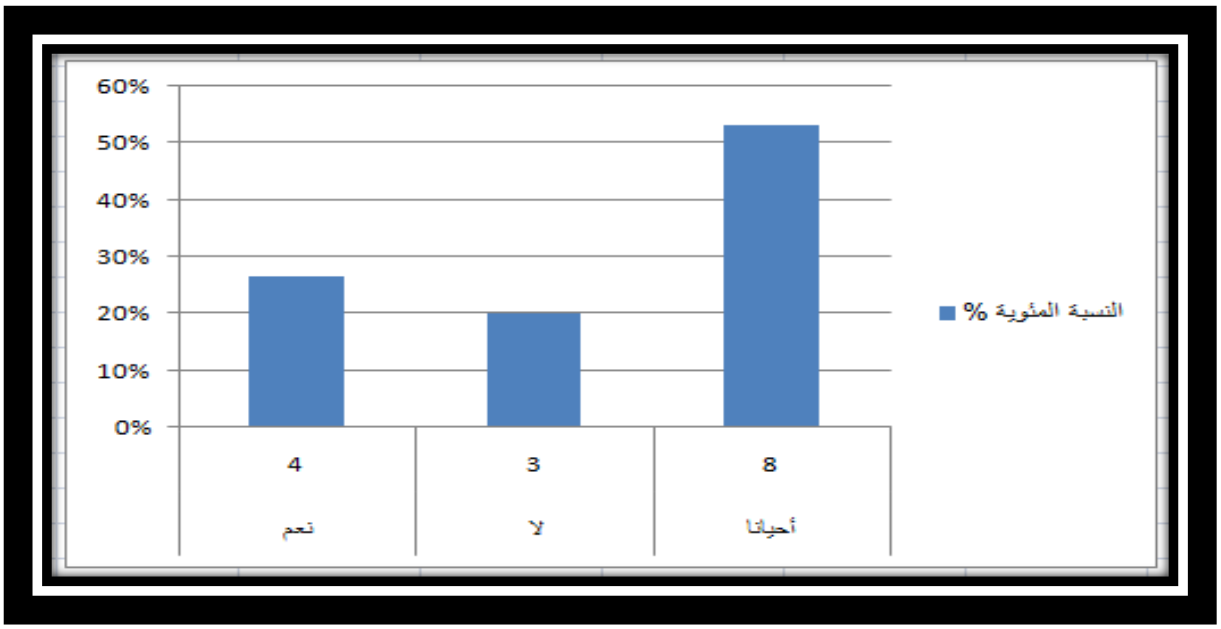


- **تحليل الجدول رقم 09:**

تبين النتائج أن كل الأساتذة يقرون بأن التلاميذ يخلطون بين الفصحى والعامية أثناء تعبيرهم في بعض الأحيان، وقد قدرت النسبةوبـــ100%، وهذا أمر خطير نوعا ما، فتلميذ النهائي منطقيا يكون متمرسا في لغته الأم وهي اللّغة العربية لأنه بصدد الانفتاح إلى دراسات من نوع آخر وهي الدّراسة الجامعية، وقد يعود ذلك لعدة أسباب منها: أن التّلاميذ يعانون من ضعف كبير في اكتسابهم لمفردات جديدة لهذا عندما يعجزون عن التعبير بالفصحى يلجؤون إلى مفردات بالعامية وأيضا للأستاذ دور كبير في هذا، لأنه إذا كان الأستاذ يتحدث مع تلاميذه بالعامية فكيف لهم أن يتحدثوا بالفصحى ولا ننسى دور الأسرة والمجتمع كذلك

- **الجدول رقم 10: يمثل نسب ضعف التّلاميذ في مهارة القراءة:**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يعاني تلميذ السّنة النهائية من عسر في القراءة	نعم	4	26,66%
	لا	3	20%
	أحيانا	8	53,33%
	المجموع	15	100%



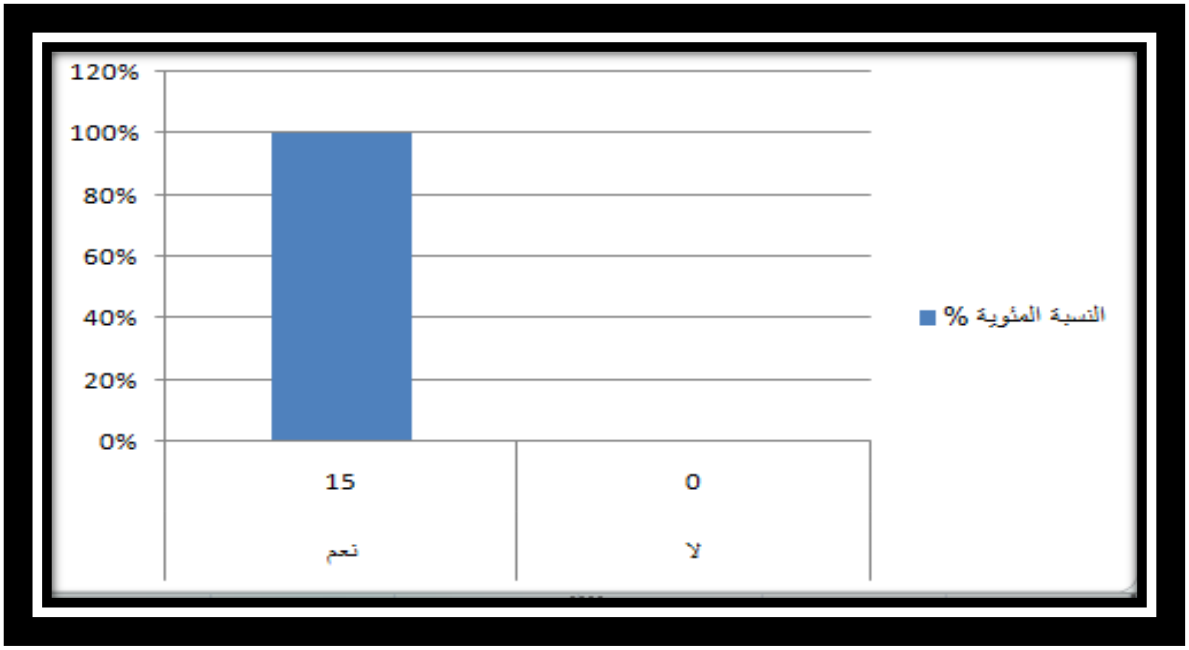
- **تحليل الجدول رقم10:**

من خلال الجدول و مخطط الأعمدة نلاحظ أن مهارة القراءة تعتبر حلقة وصل بين المتعلم والمعرفة فهي تساعده في بناء شخصيته وصقلها بما يكتسبه من خبرات، لكن ما نلاحظه في هذا الجدول أن النسب تترجم عكس ذلك فتلاميذ السّنة النهائية يعانون من عسر في القراءة ويمتلكون مشكلة في التمكن منها وقد يرجع ذلك لعدة أسباب قد تتعلق بالمعلم مثلا من خلال عدم اهتمامه بتدريب التّلاميذ تدريبا جيدا على تعلم مخارج أصوات الحروف، وقد يعود السبب للكتاب المدرسي فنجد الأستاذ يفاجأ ببعض الموضوعات في كتب القراءة لأن هذه الموضوعات فوق طاقة

التلاميذ العقلية وقد تكون أسباب متعلقة بالمتعلم: مثل الحالة النفسية، الحالة العقلية، الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية.

- **الجدول رقم 11: يمثل دور الأستاذ في تصحيح الأخطاء أثناء النطق:**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
أثناء عملية القراءة هل تركز على النطق السليم للأصوات؟	نعم	15	100%
	لا	00	0%
	المجموع	15	100%



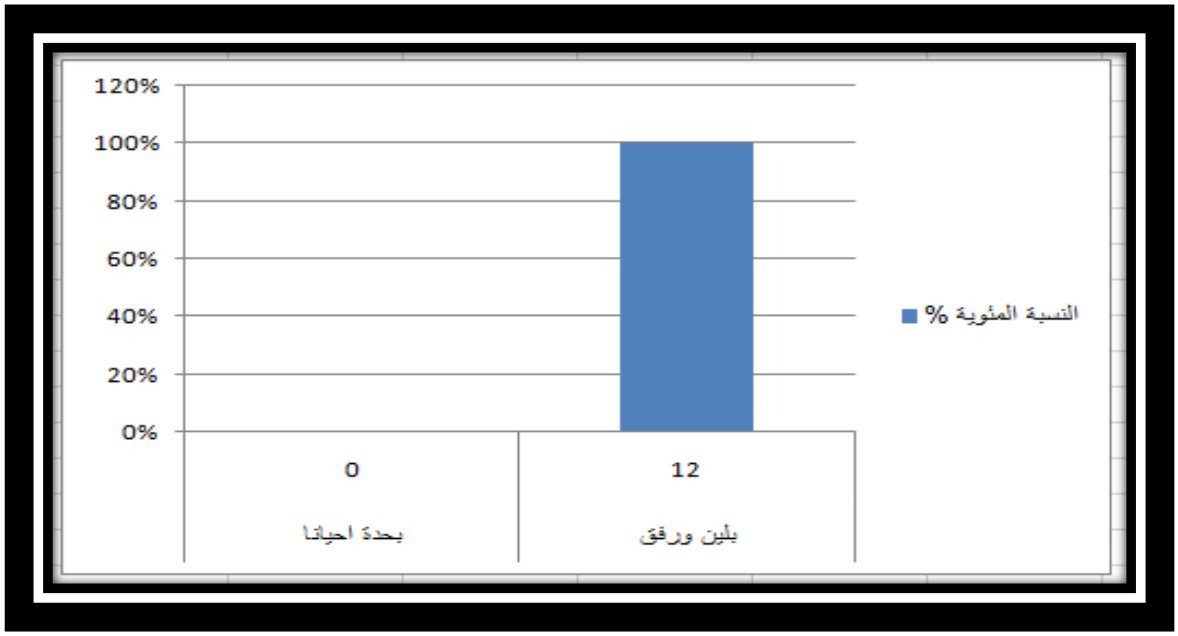
- **تحليل الجدول رقم 11:**

إن النتائج المحصل عليها فيما يخص هذا السؤال، تظهر أن الغالبية العظمى من الأساتذة وبنسبة 100%، يقرون أنهم خلال عملية القراءة يركزون على النطق السليم للأصوات والوقوف عند المخارج الصوتية، واحترام علامات الوقف وهذا جيد، لأنه في حالة إذا ما أخطأ التّلميذ وقام الأستاذ بالتصحيح له فإن التّلميذ مرة بعد مرة يتمكن من القراءة السليمة، لكن في حالة إذا ما

أخطأ التّلميذ و لم يتدارك الأستاذ ذلك فإنه يعود عليه بالسّلب، كما يؤثر على اكتسابه للمهارات الأخرى وخاصة الكتابة.

- **الجدول رقم 12: يوضح تعامل الأستاذ مع التّلاميذ المصابين بأمراض نطقية:**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
كيف تتعامل مع التّلاميذ المصابين بالأمراض النطقية؟	بحدة أحيانا	00	0%
	بلين ورفق	12	100%
	المجموع	12	100%



- **تحليل الجدول رقم 12:**

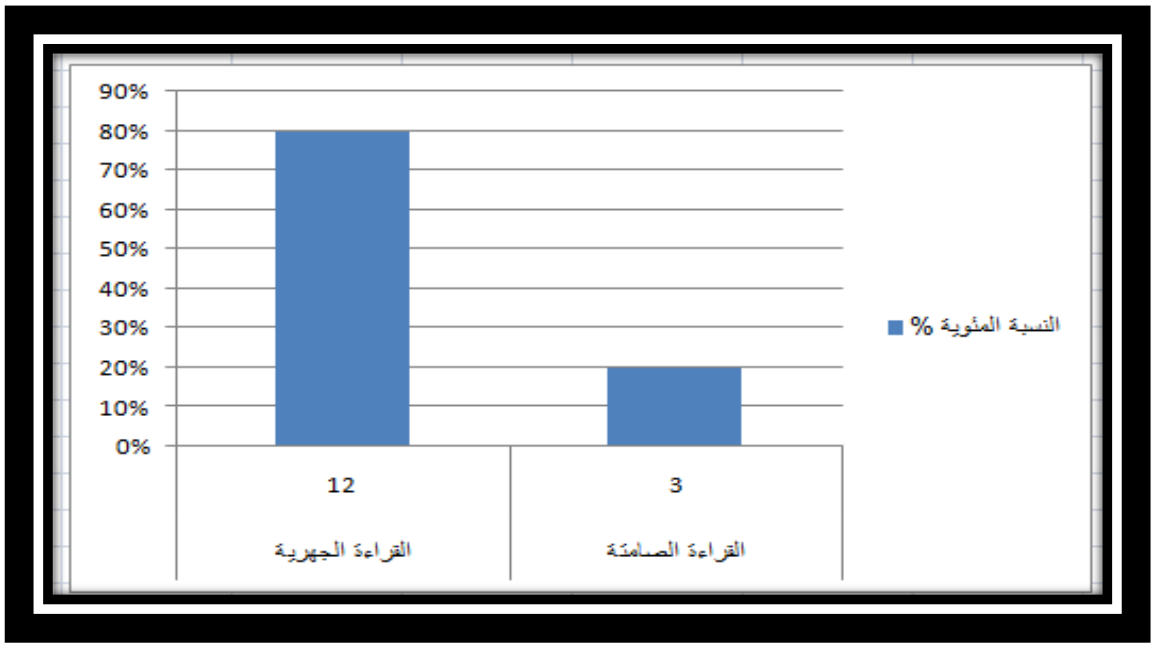
الملاحظ من خلال النسب المحصل عليها و من خلال الرسم البياني ، أن أغلب الأساتذة يقرون بتعاملهم مع ذوي صعوبات في النطق برفق ولين، إلاّ أن هناك بعض الأساتذة لم يجيبوا على هذا السؤال، ربما لعدم احتواء الأقسام التي يدرسونها على تلاميذ يعانون من أمراض نطقية، لكن

الأصح لو كان هناك قسم خاص بهذه الفئة والحالات المشابهة لها لكي لا تكون صعوبات أثناء إلقاء الدرس لدى الأستاذ، نظرا لضيق الوقت وكثرة التلاميذ في القسم الواحد.

فهناك أقسام يفوق عددها الثلاثون وهناك من تصل إلى الأربعين تلميذا، فيكف للأستاذ أن يُوّفق بين التّلاميذ المصابين بالأمراض النطقية والتّلاميذ الآخرين؟

- **الجدول رقم 13: يوضح نوع القراءة الأكثر استعمالا؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
ما نوع القراءة الأكثر استعمالا؟	القراءة الجهرية	12	80%
	القراءة الصامتة	03	20%
	المجموع	15	100%



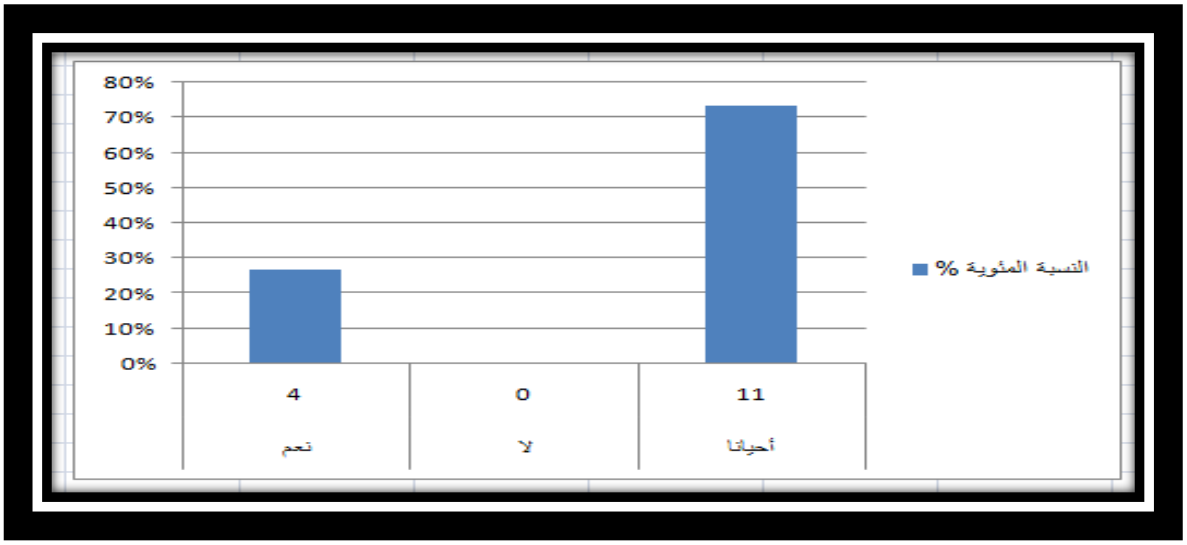
- **تحليل الجدول رقم 13:**

يتبين من الجدول و المخطط أعلاه أن نوع القراءة الأكثر استعمالا في العملية التعليمية هي القراءة الجهرية، إذ كانت النسبة ثمانون 80% في حين نجد أن نوع القراءة الصامتة يقدر بنسبة عشرين 20%، على الرغم من أهمية القراءة بنوعيها الجهرية والصامتة، إلاّ أنه تم التركيز على

القراءة الجهرية، لأنها أهم وسيلة من وسائل التدرب على سلامة النطق وجودة الأداء وحسن الإلقاء وتساعد إخراج التّلميذ من دائرة الانطواء والخجل، وتساعد على اكتشاف عيوب النطق وتشخيصها ومحاولة علاجها، ولا يخفى عنّا أهمية القراءة الصامتة بالنسبة للتلميذ لأنها توفر لهم الطمأنينة حيث يتحررون من هاجس الخوف والخجل من زملائهم كما توفر لهم الجهد والهدوء التام بحيث لا يحتاج القارئ إلى أكثر من استخدام العينين دون إتعاب الذهن.

- **الجدول رقم 14: يظهر مدى استطاعة التلاميذ لاستنتاج المعنى العام للنص المقروء ومدى إمكانيتهم عن التعبير عن أفكارهم بعد قراءة النص؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يمكن لتلميذ النهائي استنتاج المعنى العام للنص والتعبير عن أفكاره بعدها؟	نعم	4	26,66%
	لا	0	0%
	أحيانا	11	73,33%
	المجموع	15	100%



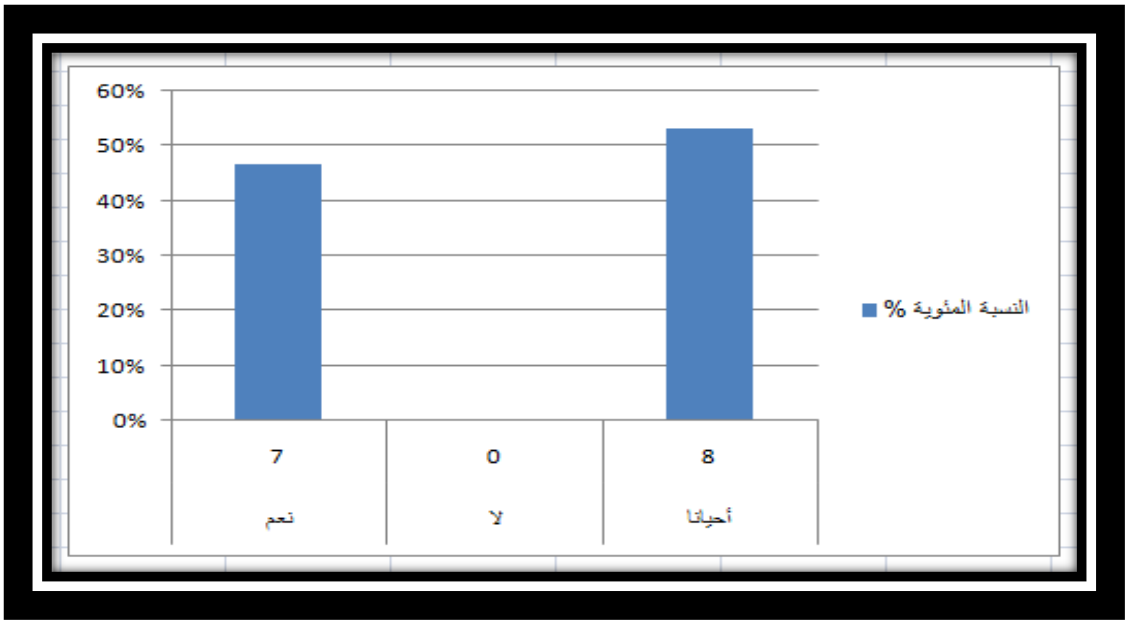
- **تحليل الجدول رقم 14:**

من خلال نتائج هذا الجدول و رسم الأعمدة نلاحظ أن النسبة الأعلى التي تقدر بـــ (73.33%) ترجمت الجواب أحيانا في حين قدرت نسبة الإجابة بنعم (26.66%) وقدرت نسبة الإجابة بـــ"لا" بـــ(00%)، ومن هنا نلاحظ أن قدرة التّلاميذ على الاستنتاج والتعبير عن

النص المقروء، ضعيفة نوعا ما، وهذا أمر يدعو إلى الخطر أيضا، فتلميذ النّهائي وجب عليه أن يمتلك هذه القدرة فهو في نهاية مسار التّعليم، وللاستنتاج والتعبير أهمية كبير في العملية التعليمية فهي تتغلب على صعوبات التعلم التي تواجه المتعلم، ونخص بالذكر (الضعف اللّغوي)، وهذا ما يؤدي إلى التأخر اللّغوي ولضمان أفضل النتائج على الأستاذ أن يبذل قصارى جهده على إثراء الرصيد اللّغوي لدى التلاميذ وتعويدهم على التحدث بلغة سليمة وبطلاقة وانسيابية، فنحن نتكلم عن تلميذ المستوى النهائي.

- **الجدول رقم 15: يبين مدى وقوع تلميذ النّهائي في الأخطاء اللّغوية أثناء تحرير تعبير كتابي؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يعاني تلميذ المستوى النهائي من أخطاء لغوية أثناء تحريرهم التعبير الكتابي؟	نعم	7	46,66%
	لا	0	0%
	أحيانا	8	53,33%
	المجموع	15	100%

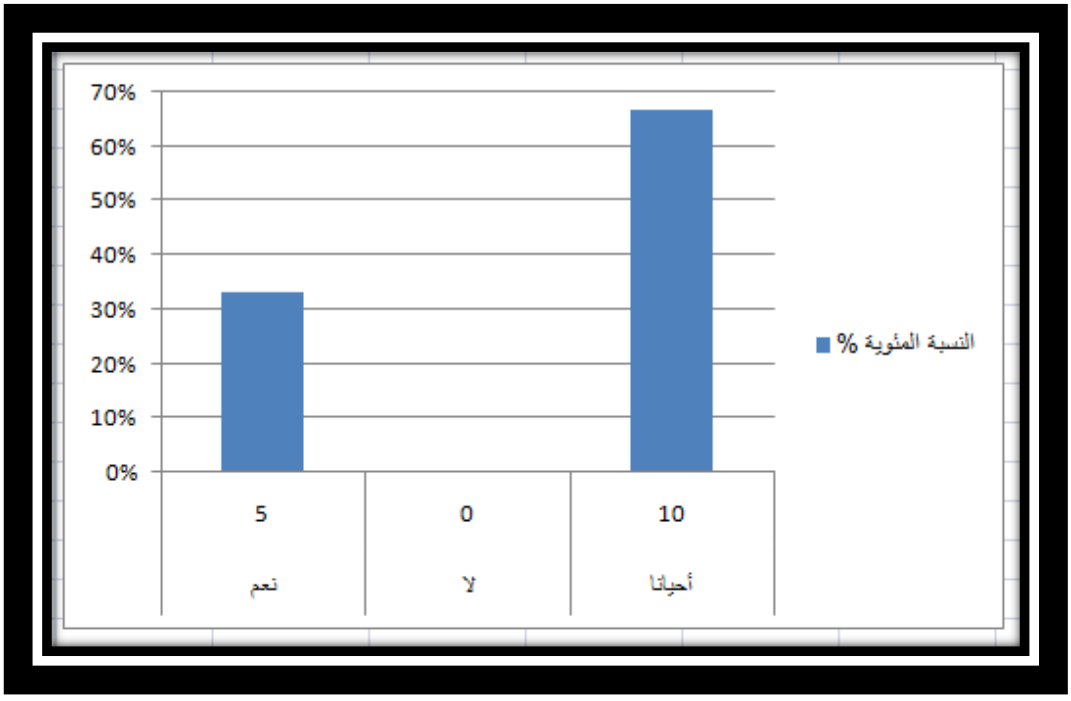


- **تحليل الجدول رقم 15:**

نلاحظ من خلال هذه النسب وهي 46.66% بالنسبة للإجابة بـــ"نعم" و33.33% بالنسبة للإجابة "أحيانا"، أن تلاميذ المستوى النهائي يقعون في الأخطاء اللّغوية، وعلى الأستاذ أن يقوم بتصحيح ذلك فهناك حصة لتصحيح الأخطاء اللّغوية، كما عليه الوقوف عليها وحبذا لو كانت فردية لكي لا يعاود التلميذ الوقوع في الخطأ، فالأخطاء اللّغوية تُعيق على فهم المتعلم وقد تساهم في رسوبه.

- **الجدول رقم 16: يبين مدى احترام التّلاميذ لقواعد اللّغة أثناء تحرير التعبير الكتابي:**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يحترم تلميذ المستوى النهائي قواعد اللغة خلال تحريره للتعبير الكتابي؟	نعم	5	33,33%
	لا	0	0%
	أحيانا	10	66,66%
	المجموع	15	100%

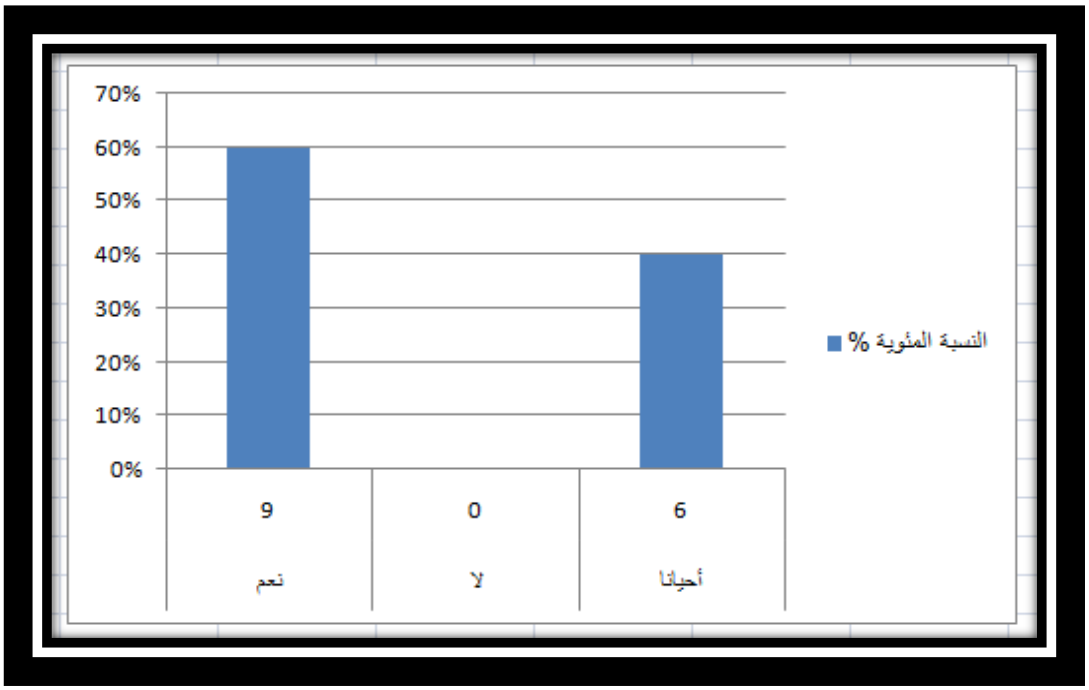


- **تحليل الجدول رقم 16:**

من خلال تطلّعي لنسب هذا الجدول ولمخطط الأعمدة نلاحظ أن نسبة الإجابة نعم هي 33.33% فحين تنعدم في الإجابة لا، وقدرت بـــ 66.66% بالنسبة للإجابة "أحيانا" ومن هنا نستخلص أن أغلبية التّلاميذ لا يحترمون بصفة دائمة قواعد اللّغة، ربما يعود السبب لعدم درايتهم بها، أو عدم حسن استقبالهم القواعد اللّغوية على مدى السنين الدّراسية التي مرت عليهم، وقد يعود السبب لتكديس في البرامج الدراسية التي من خلالها التلميذ لا يستطيع أن يرتب المعارف التي يستقبلها في زاده المعرفي.

- **الجدول رقم 17: يبين لنا مدى استطاعة التلميذ النهائي إنتاج تعبير كتابي في المستوى؟**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يستطيع تلميذ النهائي أن ينتج لنا تعبير كتابي في المستوى؟	نعم	09	60%
	لا	0	0%
	أحيانا	06	40%
	المجموع	15	100%

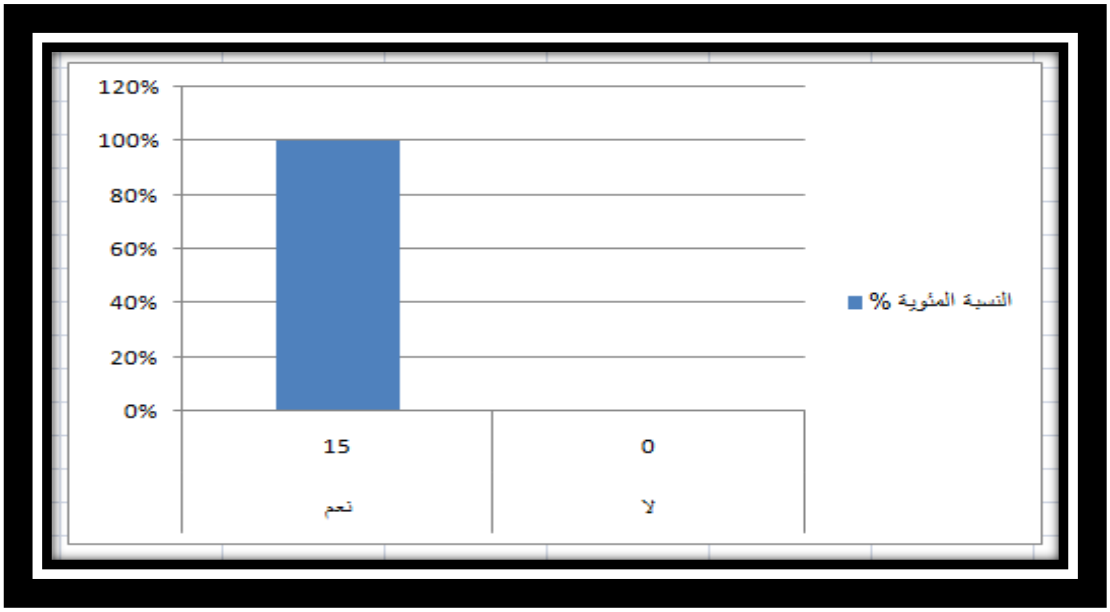


- **تحليل الجدول رقم17:**

من خلال النّسب التي ترجمها هذا الجدول والرسم البياني والتي قدرت بـــ ستين 60% الإجابة بنعم، 00% الإجابة لا، 40% أربعون الإجابة أحيانا، فإننا نلاحظ أن إمكانية تلميذ السنة الثالثة ثانوي متوسطة في إنتاج وتحرير تعبير كتابي بجمل لغوية صحيحة ومفيدة ومفردات راقية وهذا ربما قد يعود لعدّة عوامل قد ذكرناها سابقا تتعلق بالمعلم والمتعلم والمادة التعليمية، فوجب على المعلّم بما أنه مركز العملية التعليمية أن يقف عند هذه النواقض ويجادل قدر الإمكان تعديلها للحصول على نتيجة أفضل لصالح المتعلّم.

- **الجدول رقم 18: يبين مدى أهمية المهارات في العملية التعليمية:**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل للمهارات اللغوية الاربعة دور مهم في العملية التعليمية؟	نعم	15	100%
	لا	00	0%
	المجموع	15	100%

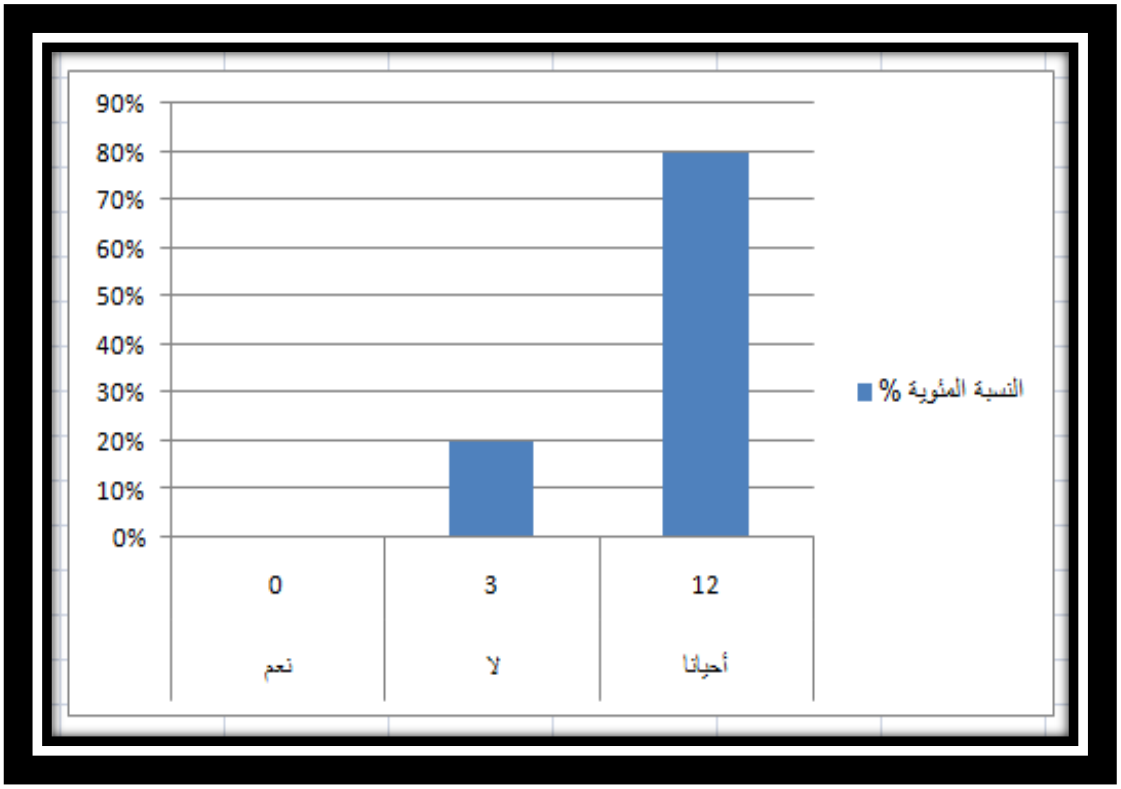


- **تحليل الجدول رقم 18:**

من خلال النسب أعلاه التي مثلت 100% بالنسبة للإجابة نعم، يتضح أن المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) لها دور مهم في قيام العملية التعليمية، فاكتمال هذه المهارات، أو على الأقل تلاحمها فيما بينها، ينتج لنا تلميذ كفء في جميع النواحي.

- **الجدول رقم 19: يبين لنا مدى تجسيد هذه المهارات عمليا:**

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل تجسد هذه المهارات الأربعة عمليا؟	نعم	00	0%
	لا	03	20%
	أحيانا	12	80%
	المجموع	15	100%



- **تحليل الجدول رقم 19:**

من خلال هذا الجدول و من خلال مخطط الأعمدة نلاحظ أن الأساتذة يقرون أن هذه المهارات لا تجسد عمليا فقدرت نسبة الإجابة بـــ "نعم" بـــ 00%، وحين كانت النسب الأخرى 80% للإجابة بـــ "أحيانا"، و20% للإجابة بـــ"لا"، إذن هذه المهارات لا تجسد في العملية التعليمية إلا أحيانا، وقد يعود ذلك لأسباب متعلقة بالمتعلم لعدم قابليته لتعلم المهارات على مدى الأطوار الماضية فكيف له أن يقبل تعلم المهارة وهو في الطور النهائي، وقد يتعلق الأمر بالمعلم أو الأستاذ الذي يقف في بعض الأحيان عاجزا لتطبيق هذه المهارات بشكل تام وإنما دائما توجد نقائص وهذه الأخيرة لا تخلو من المادة التعليمية التي يعد محتواها غير مناسب لا مع التلميذ ولا مع الأستاذ.

ونحن نأمل في آخر هذه الاستبيان أن تجتمع هذه العناصر من أجل الخروج بأحسن النتائج على الرغم من العوامل التي تدعو إلى عكس ذلك.

1-6: أهداف الدراسة:

من أهم الأهداف التي تنشد هذه الدّراسة تحقيقها ما يلي:

-حصر أكبر عدد من المهارات اللّغوية الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) والثانوية اللاّزمة لتعلم اللّغة العربية السليمة، كذلك المواد التعليمية الأخرى.

-تصنيف هذه المهارات عن طريق دراسة ميدانية -عملية تطبيقية- ومحاولة الوقوف عند مواطن الخلل وتصليحها إن أمكن بوضع اقتراحات.

- قمت بوضع تصور لتوزيع المهارات اللّغوية على الصّف النهائي- المقبلون على شهادة البكالوريا- وذلك من أجل معرفة مدى استعمال التّلاميذ لهذه المهارات.

-حاولت الخروج بحصيلة واقعية قدر الإمكان، لمعرفة الواقع الحقيقي الذي يحصل في منظومة التّربية والتّعليم بدون تزييف أو تلفيف وذلك من أجل الوقوف عند لب المشكل.

-المهارات اللّغوية إن لم تستعمل في السنة النهائية بالوجه الحسن فهذا عائد لخلل في الأطوار الأخرى ولا يستطيع الأستاذ في السّنة النهائية أن يتدارك كل هذه الأخطاء، لذا حاولنا أيضا أن نضع تصورا لفاعلية هذه المهارات في الأطوار الأولى وهل تدرس بالشكل الصحيح.

-كما قيّمت كل مهارة على حدة ومن خلالها حاولنا أن نخلص إلى ما هي المهارة الأكثر والأحسن استخداما وما هي المهارات التي يعاني التلاميذ نقصا فيها.

1-7:أهمية الدراسة:

أول شيء مهم يمكن أن أسطره هو:

-صياغة أهداف تعليم المهارات اللّغوية بصورة أكثر واقعية.

-تحديد طريقة التّدريس المناسبة للمهارات اللّغوية وذلك بالوقوف عند مواطن الخلل.

-إبراز المواطن التي يجب تركيز العمل فيها، وبذل الجهد الأكبر لإنجازها وبذلك تتحدد أولويات العمل لكي لا يضيع في غمرة العمل الكلي مهارات أساسية أو جوانب أخرى بلا اهتمام.

-محاولة ابتكار استراتيجيات تربوية جديدة، وأساليب تدريسية معينة وأنشطة لغوية متعددة تخدم كل منها مهارة من المهارات اللّغوية الأربعة، وبذلك نتحرر من البرامج التعليمية الروتينية التي أصبحت لا تخدم المنظومة التعليمية.

-الاقتصار على المواد التعليمية الجيدة التي تفيد بشكل كبير المهارات اللّغوية وتسهل اكتسابها.

1-8:الحلول المقترحة لاكتساب المهارات اللّغوية وتنميتها:

-تحفيز التّلاميذ وتشجيعهم على المطالعة، فالمطالعة تساهم في تنمية المهارات اللّغوية فعلى الأستاذ تنمية مهارة التعبير الشفهي وتدريب المتعلمين على الحوار.

-إعداد المعلم الكفء الذي يمكن أن ينمي هذه المهارات بطريقة سلسلة تناسب مستوى المتعلم.

-التعامل باللّغة الفصحى داخل القسم، وذلك بالحديث مع التّلاميذ بلغة عربية سليمة وواضحة.

-إثراء الرصيد اللّغوي بمفردات جديدة مع الشرح والتوضيح وتدريب التّلاميذ على استعمالها في تعبيراتهم.

-تنمية مهارة التّعبير باستعمال صور وأفلام متحركة أي التكنولوجيا الجديدة، التي اكتسحت كل البيوت، فليس عيبا أن نوظف هذه التكنولوجيا لصالح التلميذ.

-تحديد مواطن الضعف المطلوب علاجها لدى المتعلمين مع وضع حلول وممارستها عمليا.

-حصر الأخطاء في قوائم ومحاولة إعادة تصحيحها.

-اعتماد تقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن التّلاميذ في المهارات.

-تدريبات إثرائية وعلاجية من خلال واجبات، إن لم يكف الوقت أثناء الدرس تُعطى في المترل.

-تصويب الخطأ مباشرة في الإملاء أو أثناء قراءة السند.

-محاولة تخصيص قسم خاص بالتلاميذ الذين يعانون من إعاقة أو مرض معين، هذا الأمر وإن كان لا يناسب التلميذ المعاق من الناحية النفسية إلى حد ما، فوجب أن لا نحسسه بإعاقته، إلا أنّه من الناحية التنظيمية والتعليمية أحسن، لكي تكون الاستفادة أعم.

-بالنسبة للمادّة التّعليمية، حبذا لو كانت النصوص من واقعنا المعاش لكي تمس التلميذ أكثر.

-التحفيز على مهارة الحوار، فقد نجد بعض التلاميذ لديهم أذواق مختلفة واهتمامات متنوعة إلا أن الكلمات تخونهم وذلك لضعفهم اللغوي.

-تجنب الأستاذ أسلوب تجريح وتوبيخ التلاميذ عند الخطأ مع الابتعاد على التحيز.

-ينبغي على المعلم عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من حديثه، فالانطلاق في الحديث مهارة، ينبغي تشجيعها، ولها الأولوية في سلم المهارات الشفوية والمقاطعة المستمرة تحد من قدرة التلميذ على الانطلاق في التحدث.

-أن تكون موضوعات التحدث من اختيار التّلاميذ، فالتّلميذ يصعب عليه أن يتحدث عن موضوع لم يسبق له التعرف عليه.

ثانيا: الدّراسة الثانية: الصّعوبات اللّغوية عند المتعلمين، مع تحديد بعض عيوب النطق إن وجدت.

في هذه الدراسة حاولنا أن نقف على ما درسناه نظريا في الفصل الثاني في بحثنا هذا، من الصّعوبات اللّغوية التي تواجه التلميذ في مساره الدّراسي، والتي يندرج تحتها عيوب النطق والكلام وكذا الإعاقات بكل أنواعها، فارتأيت أن أدرس بعض الحالات مع وضع تعريف شامل لها. مع ذكر أهم الأسباب وأهم النتائج وإعطاء بعض الحلول والاقتراحات إن استطعت.

1.2-دراسة حالة:

2-1-1:ماهية دراسة الحالة:

إنّ مصطلح دراسة الحالة يستخدم للإشارة إلى عملية جمع البيانات وإلى البيانات نفسها وإلى استخدامها إكلينيكيا، ويطلق عليها مصطلح تاريخ الحالة للإشارة إلى البيانات الخام، وطريقة دراسة الحالة إلى الاستخدام العملي لتاريخ الحالة، وتشكل الوثائق الشخصية وبرتوكولات الاختبارات والسّجلات الطبية وسجلات المقابلات التشخيصية والعلاجية تاريخ الحالة إلا أنها لا تمثل طريقة وصف الحالة بوصفها طريقة للبحث.[1]

معنى دراسة حالة هو عبارة عن تقرير شامل يعده الأخصائي ويحتوي على معلومات وحقائق تحليلية وتشخيصية عن حالة العميل الشخصية والأسرية والاجتماعية والمهنية والصحية، وعلاقة كل الجوانب بظروف مشكلة وصعوبات وضعه الشخصي وكذلك فإن التقرير يتضمن التأويلات والتفسيرات التي خرجت بها الجلسات الإرشادية.[2]

وقد أخد علم النفس الإكلينكي مصطلح دراسة الحالة عن الطب النفسي والعقلي وعمّ استخدام المصطلح رغم اعتراض الكثير من علماء علم النفس على استخدام كلمة الحالة في الإشارة

[1]- خالد عبد الرزاق النجار، دراسة الحالة، مركز التنمية الأسرية بالأحشاء، د ط، 1429هـ/2008م، ص10.

[2]- فكري لطيف متولي، د.خالد غازي الدلبجي، دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الشروق للنشر والتوزيع، د ط ، عمان الأردن، 2017م، ص11.

إلى الكائن الإنساني الذي يعاني من اضطراب بدني أو انفعالي ويعني مصطلح تاريخ الحالة أصلا تاريخ المرض الحالي أو الأمراض التي تشكل التاريخ الطبي للمريض.[1]

ويفضل الكثير من العلماء استخدام مصطلح تاريخ الحالة للإشارة إلى الاستخدام العلمي لتاريخ الحالة، وتتكون الوثائق الشخصية وبروتوكولات الاختبارات والسجلات الطبية وسجلات المقابلات التشخيصية والعلاجية.[2]

إذن، تاريخ الحالة أداة تكشف لنا وقائع حياة شخص من ميلاده حتى الوقت الحاضر وتعتبر الخطوة الأولى في العمل الإكلينيكي، حيث يتم جمع كافة المعلومات من المريض إلى تاريخ المرض الحالي إضافة إلى الجانب الطبي والسوابق المرضية، فتاريخ الحالة يتناول دراسة مسحية طويلة شاملة النمو الفرد منذ وجوده والعوامل المؤثرة فيه وأسلوب التنشئة الاجتماعية والخبرات الماضية والتاريخ التعليمي إلى غير ذلك من الأمور التي تتعلق بحياته.

وفي بحثي هذا قمت بدراسة ثلاث حالات مختلفة ومتنوعة من ثانوية بكاي عبد الله- تونان- وقد اتبعت في دراسة الحالات كل من الملاحظة والمقابلة –والتي قمنا بشرحها سابقا- بالإضافة إلى استمارة عبارة عن بعض الأسئلة نستخلص من خلالها مدى الصعوبة التي تعاني منها هذه الحالات في تلقي المهارات اللغوية.

2-2:تقديم الحالات ونتائج دراستها:

2-2-1:الحالة الأولى:

الاسم واللّقب: ب.ح، الجنس : أنثى

العمر: تسع عشرة 19 سنة

الشعبة: آداب وفلسفة

المستوى: الثالثة ثانوي

[1]-المرجع السابق، ص 11.

[2]-المرجع نفسه، ص12.

الإعادة: معيدة في السّنة النهائية.

نوع الإعاقة: إعاقة حركية على مستوى اليد اليمنى وعلى مستوى الرجل اليمنى.

التلميذة تعيش في أسرة متكونة من أربع إخوة هي أصغرهم، الأب موظف والأم ماكثة في البيت مقر السكن، السواحلية تونان/ قامتها متوسطة جسم متوسط سمراء البشرة، نموها الجسدي متناسب تماما مع سنها، خجولة داخل القسم ويغلب عليها طابع الصمت والسكوت، قليلة المشاركة إن شاركت كان ذلك بإيعاز من الأستاذ، وإن تكلمت صوتها ليس بارزا وواضحا.

ملابس التلميذة نظيفة، مؤدبة وخلوقة، تملك مؤهلات معرفية لا بأس بها، إلا أن الخجل يمنعها من مشاركتها علنا .

المشكل الذي تعاني منه الحالة هو أنها لا تملك مهارة الكتابة فإعاقتها تمنعها من ذلك، إذ أنها تحتاج إلى كاتب في الامتحانات وحتى في امتحان شهادة الباكالوريا، فخطها غير واضح بالإضافة إلى أنها تستغرق وقتا طويلا عكس زملائها في الصّف، وهنا على الأستاذ أن يتفهم حالتها مثل إعطائها الوقت الكافي لإكمال الحل إذا ما لم يتواجد كاتب خصوصي لها، أو في حالة التعبير الكتابي يمكن أن تحرره في المنزل، على أن تحرره داخل حجرة القسم كزملائها الآخرين.

إضافة إلى خجلها في غالبية الأحيان الذّي يصعب عليها المهمة، فالتلميذ الاجتماعي يسهل علينا التعامل معه أكثر.

استجوبت المشرفة الخاصة بالسّنوات النهائية شعبتي آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية حول هذه الحالة وكانت الإجابة تتوافق مع ما وصلت إليه، فهي تلميذة خجولة وغير اجتماعية، إذ تملك صديقة واحدة فقط.

بعد دراستنا لهذه الحالة ارتأيت أن أضع لها بعض الأسئلة لتجيب عنها، لنتأكد أكثر من المشكلة التي تعاني منها على غرار إعاقتها الحركية لنحاول أن نضع فيما بعد حلول واقتراحات تساعدها في حياتها الدراسية، والأسئلة هي كالآتي:

أ)استمارة خاصّة بالحالة الأولى:

	نعم	لا
1-هل أجد مشكلة في استيعاب الأستاذ أثناء إلقاء الدرس		X
2-هل أجد مشكلة في المشاركة ومناقشة عناصر الدرس واستعمال طريقة الحوار	X	
3-تساعدني القراءة المتأنية على فهم النصوص واستيعابها بسرعة	X	
4-لا أجد مشكلة مع القراءة الجهرية		X
5-التعبير الشفهي يساعدني على تحليل نص موضوع التعبير	X	
6-أستطيع التحرير وحدي ولا أجد أية صعوبة.		X

ب)تحليل الحالة الأولى:

الملاحظ أنّ التّلميذة بالإضافة إلى إعاقتها الحركية التي تمنعها من أداء مهارة الكتابة على أكمل وجه، فهي تعاني من مشكل الخجل والانطواء وأنها تلميذة لا تقحم نفسها في الدّرس ولا في الحوار مع الأستاذ والزملاء وربما الأمر عائد للإعاقة في حد ذاتها فهي أصبحت إعاقة نفسية أكثر منها إعاقة حركية، وكحلول اقترحت ما يلي:

ج)الاقتراحات:

-إقحام الأستاذ التّلميذة في جوّ الدرس من خلال طرح أسئلة مباشرة لها مع تسميتها، وذلك من أجل أن تتعود على أسلوب الحوار وتخرج من دائرة الخجل والانطواء.

-عرض التّلميذة على قراءة نصوص القراءة الأدبية أو التّواصلية أو نصوص المطالعة قراءة جهرية وبصوت مرتفع.

-في حصة التعبير، إقحام التّلميذة في المشاركة من أجل وضع هيكلة للتعبير.

-أثناء التحرير مراعاة الإعاقة الحركية للتلميذة وذلك يا إما بوضع كاتب خصوصي لها- وقد يستطيع الأستاذ التدّخل، أو إعطاءها الوقت الكافي في المترل.

2-2-2:الحالة الثانية:

الاسم واللقب: ب.ع.م

الجنس : أنثى، العمر :ثماني عشرة 18 سنة.

الشعبة: آداب وفلسفة.

المستوى: السنة الثالثة ثانوي.

الإعادة: ليست معيدة.

تعاني من عيوب بالنطق: التأتأة وإبدال الحروف أثناء القراءة.

التّلميذة ب.ع.م ثماني عشر18 سنة، عدد الإخوة خمسة 05 وهي أوسطهم، الأب موظف والأم ماكثة في البيت مقر السكن السواحلية- تونان، قامتها متوسطة وجسم نحيل نوعا ما، سمراء البشرة، عيناها مغمضتان، بنيتا اللّون، لباس الحالة نظيف، تلميذة مؤدبة وخلوقة، تتميز بسهولة الاتصال فهي تلميذة اجتماعية مع زميلاتها وزملائها.

تملك مؤهلات معرفية جيدة فهي تلميذة نجيبة وتتحصل غالبا على أعلى الدرجات، لها تفاعل إيجابي مع كل ما تتلقاه، دائمة السؤال، لكن بصوت خافت نوعا ما.

لديها مشكلة أثناء القراءة الجهرية، فقد ذكرت الأستاذة أنها تقوم بتصحيح الأخطاء بكثرة أثناء قراءتها، تعاني من التأتأة خصوصا أثناء بدايتها قراءة السّند، ليستقيم صوتها شيئا فشيئا بعد أن تتم أربعة أسطر فما فوق، وتلقى صعوبة أكثر في السّند الشعري، إلاّ أنّ هذه المشكلة لا تشكل صعوبة لها، فهي دائما تحاول التحسن، وقد تحسنت بالفعل مقارنة ببداية السنة فهي تقحم نفسها في الحوار والمشاركة.

وعلى حسب أساتذتها فهي تلميذة تملك مواضيع جيدة للمناقشة، وهي تستهلّ الخوض فيها نضجها المعرفي تترجمه في إجاباتها على التقويمات والفروض والامتحانات وهي غالبا ما تتحصل على درجات عالية.

وبعد دراستي لهذه الحالة ارتأيت أن أسطر لها بعض الأسئلة للإجابة عنها لأتعرف عليها عن قرب

وأحاول أن أضع لها بعض الحلول والاقتراحات.

أ)استمارة الحالة الثانية:

	نعم	لا
1-هل أجد مشكلة في استيعاب الأستاذ أثناء إلقاء الدرس		X
2-هل أجد مشكلة في المشاركة ومناقشة عناصر الدرس واستعمال طريقة الحوار	X	
3-تساعدني القراءة المتأنية على فهم النصوص واستيعابها بسرعة	X	
4-لا أجد مشكلة في القراءة الجهرية.		X
5-التعبير الشفهي يساعدني على تحليل نص موضوع التعبير	X	
6-أستطيع التحرير وحدي ولا أجد أية صعوبة	X	

ب)تحليل الحالة الثانية:

من خلال إجابات التّلميذة نلاحظ أنّها تملك عقدة في التكلم والتحدث جهرا وذلك نظرا لعيوب النطق التي تملكها (التأتأة والإبدال) مخافة الوقوع في الإحراج، رغم أن أستاذتها أشادت بها نظرا لتحسّنها بالمقارنة مع بداية السنة، وذلك بإقحام نفسها شيئا فشيئا في المناقشة والحوار، فهي كانت تحتاج إيعازا من الأساتذة، وتشجيعا لا أكثر ومن هنا ألاحظ أن هذه التلميذة ذكية فهي تحاول أن تساهم في علاج مشكلتها، وكحلول اقترحنا ما يلي:

ج) الاقتراحات:

-إقحام الأستاذة التلميذة في أسئلة شفهية للإجابة عنها.

-تشجيعها على الحوار والمناقشة.

-تعيينها من أجل قراءة النصوص (الأدبية، التواصلية) قراءة جهرية، مع وقوف الأستاذة عند أهم الأخطاء التي تقع فيها ومحاولة تصويبها لكي لا تقع فيها مجددا.

-تشجيع الأستاذة للتّلميذة تشجيع معنوي نفسي وأنها يمكن أن تتغلب على عيبها.

2-2-3:الحالة الثالثة:

الاسم واللقب: س.م

الجنس: ذكر.

العمر: ثماني عشرة 18 سنة.

الشعبة: علوم تجريبية.

المستوى: الثالثة ثانوي.

الإعادة: ليس معيد.

نوع الإعاقة: إعاقة ذهنية وحركية على مستوى الظهر.

التلميذ س.م ثماني عشرة 18 سنة، عدد الإخوة: 06ستّة ،هو أوسطهم، الأب والأم منفصلان مقر السكن، السواحلية- تونان- قامة طويلة جسم نحيل، أبيض البشرة عيناه واسعتان ، ذو شعر أسود اللّون، لباس الحالة غير مرتب، هو تلميذ خلوق، لكنه انفعالي ومتوتر، غير منضبط، يجلس عادة في آخر القسم وينهض من مكانه العديد من المرات دون استئذان وهذا يعود إلى الإعاقة الموجودة في ظهره إذ أجريت له عملية في العمود الفقري، لديه صعوبة في الاتصال بزملائه، نظرا للحالة النفسية العقلية التي يمتلكها، فكل زملائه ينفرون منه، نظرا لتصرفه غير اللائق معهم، لديه مستوى معرفي لا بأس به، لكن قلما يظهره، فهو شخص منفعل كثيرا وينفعل على أتفه الأسباب لا يركز داخل القسم، وتجده دائما شارد الذهن، نتائجه ضعيفة تحسنت في الفصل الأخير من السّنة الدراسية وذلك نظرا لمتابعة أساتذته والمشرفة التربوي له.

-سألت المشرفة التربوية الخاصة بالأقسام النهائية شعبة علوم تجريبية وأكدت لي ما لاحظته فهو تلميذ منفعل وربما هذا يعود لعدة أسباب نذكر منها الحالة العائلية التي يعيشها وأيضا إعاقته الحركية التي تمنعه من أن يبقى في وضعية واحدة لمدة طويلة، بدون أن ننسى الحالة الاجتماعية التي يعيشها جراء تصرفاته.

ومن خلال دراسة هذه الحالة من ناحية المهارات اللّغوية لاحظت بأنه يفتقر لها تماما نظرا لشخصيته الضعيفة وممارسته المتوترة لذا ارتأيت أن أطرح عليه بعض الأسئلة وكانت الاستمارة كالآتي:

أ)استمارة الحالة الثالثة:

	نعم	لا
1-هل أجد مشكلة في استيعاب الأستاذ أثناء إلقاء الدرس	X	
2-هل أجد مشكلة في الإجابة عن الأسئلة التي تطرح علي.	X	
3-هل أجد مشكلة في عملية المناقشة والحوار	X	
4-تساعدني القراءة المتأنية على فهم النصوص واستيعابها بشرعة	X	
5-لا أجد مشكلة مع القراءة الجهرية	X	
6-تساعدني تقنية التعبير الشفهي في طرح موضوعاتي		X
7-تساعدني تقنية التعبير الكتابي في التعبير عن إبداعي	X	
8-لا أجد مشكلة في تحرير تعبير كتابي في المستوى	X	

ب) تحليل الحالة الثالثة:

من خلال إجابات التّلميذ نلاحظ أنه يعاني كثيرا من حسن فهم الدّروس واستيعابها وأن ليس له القدرة على ممارسة الحوار والمناقشة و بعيد تماما عن القراءة بل لا يرغب فيها، كما يجد مشكلة أثناء الكتابة، فقد أضافت الأستاذة أن خطه غير مفهوم ويكتب بسرعة، وقد يعود ذلك لإعاقة ظهره، كما قد يعود للحالة النفسية، وربما لهما معا، فالحالة التي يعيشها صعبة جدا، لذا ارتأيت مع الأستاذ والمشرف أن نقترح حلولا وهي:

ج) الاقتراحات:

-أولا وقبل كل شيء دعم التلميذ معنويا.

-إجلاسه في الطاولة الأولى ومحاولة إقحامه في الدرس

-تجنب نهره أو الصّراخ عليه داخل الصّف، أثناء قيامه بتصرفات انفعالية، فهو حالة غير طبيعية .

-تكليفه المشاركة والإجابة عن الأسئلة.

-أمره بالقراءة قراءة جهرية بصوت مرتفع وبتأن وبدون إرغامه على ذلك فهو عندما يحس بالدعم، سيتقبل ذلك مع الوقت.

-الانفراد معه ومحاولة معرفة الأسباب والتكلم معه بطريقة أخوية لكي يحس بالدعم المعنوي.

-تشجيعه عبر مدحه بكلمات ومفردات مثل: أحسنت واصل من أجل أن يعطي أفضل ما لديه ويتخلص من مشكلته وعقدته النفسية.

-تشجيعه على تحرير التعبير الكتابي وكتابته بخط سليم ومفهوم فهذا يعبر عن شخصيته.

-من أجل حل مشكل الخط، يمكن أن تدعوه الأستاذة في غالبية الأحيان للكتابة على السبورة فالصعود إلى السبورة يعطي ثقة بالنفس أكثر.

-التكلم مع بيئته العائلية ونصحهم بإعطائه الحنان والعطف والمساندة اللّازمة من أجل تخطّي أزمته فمهما كانت المدرسة البيت الثاني تبقى الأسرة هي عماد كل طفل وخصوصا المراهق، فهو يحتاج لأبويه في هذه المرحلة.

2-3:منهج الدراسة:

اتبعت في هذه الدّراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وقد ذكرنا سابقا المنهج الوصفي الذي احتجناه لوصف الحالات والذي سمح لنا بالاقتراب من الحالة ومعرفتها بعمق. أما المنهج التحليلي هو ذاك المنهج الذي يكثر استخدامه في عمليات التحليل كتحليل البيانات من أجل إيجاد أفضل الحلول للمشاكل المتعلقة بها، أو هو المنهج الذي يقوم الباحث من خلاله بدراسة كافة الإشكاليات العلمية مستخدما عدة طرق كالتركيب والتفكيك والتحليل ويحتوي على عمليات ثلاث وهي: التفسير، النقد والاستنباط، وقد امتزج في بحثنا هذا المنهج الوصفي والتحليل لأنه أكثر معايشة للواقع وناقل عليه.

ومن خلاله حاولنا التنقيب عن المشكل وإيجاد حلول وإعطاء اقتراحات تساهم بنتيجة جيدة.

2-4:أهمية الدراسة:

من أجل معرفة أهمية هذه الدّراسة التي قمت بها على الحالات الثلاثة ارتأيت أن أسلط الضوء على بعض المفاهيم وهي:

2-4-1:أهمية دراسة الحالة:

تكمن أهمية دراسة الحالة في كونها تعطي فكرة شاملة واضحة ومتكاملة عن العميل تفوق التصورات الحالية للأخصائي النفسي حول شخصيته وأبعاده، الأمر الذي يضعها في مقدمة الوسائل التي تستخدم في تقدير وتقويم سلوك الفرد ليس فقط في علم النفس الإرشادي ولكن في كثير من مجالات العلوم الإنسانية والسلوكية.[1]

فالوظيفة الأولى لدراسة الحالة والأهمية القصوى التي تتحقق منها تتمثل في كونها وسيلة تقويم أساسية يستخدمها الأخصائي النفسي لتلخيص وتكامل المعلومات المتاحة حول مسترشديه من اجل تحديد ملامح استراتيجياته الإرشادية التي يتبعها في التعامل معهم، ومن اجل تنمية خطواته المستقبلية في سبيل تطوير أسلوبه المهني، ومن أجل تحقيق النمو الشامل لشخصية العميلين كهدف عام للعملية الإرشادية ككل.[2]

كما تكمن أهميتها في كونها طريقة عملية تتميز بالعمق والشمول والفحص التحليلي الدقيق لأي ظاهرة أو مشكلة أو نوع السلوك المطلوب، دراسته لدى شخص أو أسرة أو جماعة أو مؤسسة مجتمع، بعد فهم الظاهرة فهما مستفيضا بهدف الوصول إلى استنتاجات ومبادئ عامة تصلح لوضع تعليمات تخدم عمليات التشخيص والعلاج والتوجيه والإرشاد، فهي أكثر الوسائل شمولا وتحليلا، وهي بحث شامل لأهم عناصر حياة العميل، وهي وسيلة لتقديم صورة مجمعة

[1]-فكري لطيف متولي، د.خالد غازي الدليحي، دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة ص16.

[2]-المرجع السابق، د.فكري لطفي متولي، د.خالد غازي الدليحي، دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة ص16.

للشخصية ككل وبذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه وهي بذلك تصور فعلا فردية الحالة.[1]

ومن هنا نستخلص أن أهمية دراسة الحالة هي: في استيعابها الموضوع بوضوح من خلال تناوله بشكل متكامل تتضح فيه الأسباب والعلل والمتغيرات المتداخلة والدخيلة والمستقلة.

-تمكن من العودة إلى ماضي العميل (المفحوص) وتمكن من الوقوف على العلل والأسباب والمعطيات التي يعتريها، وهي المؤثر الأساسي في إظهار الحالة في الزمن الحاضر وتوقعاته المستقبلية.

-تهتم بدراسة السلوك والعمل على تقويم انحرافاته.

-تزيل المخاوف من المفحوص من خلال تقبله لحالته واستيعابه لعناصر الضعف التي ألمت به وتأثر بها.

-تمكن المجتمع من الاهتمام بأفراده وجماعاته بتطبيق الإصلاحات المتوصل إليها عن طريق الدراسة.[2]

2-5:عوامل نجاح دراسة الحالة:

عوامل نجاح دراسة الحالة يتوقف على مجموعة من المعلومات هي:

-التنظيم: يعني به التنظيم والتسلسل والوضوح لكثير من المعلومات التي تشملها دراسة الحالة، فلا بد أن تكون المعلومات التي تم تجميعها منظمة ومرتبة وواضحة.

-الدّقة لابد من تحري الدقة عند جمع المعلومات عن الحالة ويتم ذلك من خلال وسائل متعددة ومراعاة تكامل المعلومات ومعنوياتها بالنسبة للحالة ككل والمشكلة التي تعاني منها.

-الاعتدال: وقصد به التوازن بين التفصيل الممل وبين الاختصار المخل

[1]-أسمهان عزوز، دراسة الحالة للسنة الثالثة عيادي، جامعة محمد لمين باغين-سطيف2- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس السنة الجامعية 2015-2016 ص 08.

[2]-المرجع السابق، أسمهان عزوز، دراسة الحالة للسنة الثالثة عيادي، ص 09.

-التسجيل: من أهم نجاح دراسة الحالة تسجيل المعلومات التي يتم الحصول عليها خاصة من العمل أثناء المقابلة.

-الاقتصاد: يعني به اقتصاد الجهد أي إتباع أقصر الطرق للوصول إلى الهدف.[1]

2-6:صعوبات دراسة الحالة:

مما لا شك فيه أن دراسة الحالة تواجه بصعوبات قد تعرقل ممارستها بالكفاءة المرجوة منها، أو قد تعطل ممارستها بصورة كلية من أساسها وفيما يلي سرد لعدد من هذه الصعوبات:

- عامل الوقت: يشكل عامل الوقت عقبة كبيرة في دراسة الحالة، على مستوى عال من الكفاءة، إن لم يعطلها من أساسها، إن الوقت المستنفذ في جمع المعلومات المكثفة حول العميل قد يفوق القدرات الزمنية التي يجب أن تستثمر في المقابلات الإرشادية التي ينتظم فيها مع الأخصائي النفسي، إن تباين المصادر التي تجمع م-منها المعلومات وتنوعها بين العمل نفسه وجماعة الرفاق وأفراد الأسرة والجيران والمدرسين ومديري المدارس كفيلة بأن تطيل المدة المستغرقة في الحصول على هذه المعلومات.

-المعلومات المستهلكة: يعني به دراسة الحالة بالجودة المترقبة منها فقد يصعب في كثير من الأحيان الحصول على معلومات تختص بحالة الفرد في الفترات الزمنية المبكرة من حياته.

-المعلومات المجردة: يقصد بالمعلومات المجردة الحقائق التي حصل عليها الأخصائي النفسي من مصادر مختلفة واستخدامها كأساس فردي في وضع استراتيجيته الإرشادية.

-طول الفترة التي يحتاجها الأخصائي لاستيفاء المعلومات اللّازمة عن الحالة نظرا للتداخل بين المسببات والأعراض مما يصعب عملية التشخيص إضافة إلى صعوبة الوصول إلى بعض مصادر دراسة الحالة كالأب، الأم، المعلم.... كما نجد ضعف التنسيق بين الأخصائيين عند انتقال العمل.[2]

[1]-فكري لطفي متولي، د.خالد غازي الدلبحي، دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة ص 28.

[2]-ينظر، المرجع السابق، فكري لطفي متولي، دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة ص39 -40 -41.

وفي بحثي هذا، فإنني وُفقت إلى حد ما في دراسة الحالات الثلاث وذلك بالوقوف على النقاط الثلاث السابق ذكرها والعمل بها على قدر الإمكان من أجل إيصال الأمانة العلمية وتكمن أهمية هذه الدراسة في:

-ترجمة ما درس نظريا حول الصّعوبات اللّغوية، والعيوب الكلامية إضافة إلى التأخر اللّغوي لذوي الإعاقات عمليا.

-الوقوف عند أهم الأسباب التي ساهمت في تأزم مشكلة الحالة.

-إعطاء بعض الاقتراحات والحلول لمعالجة هذه المشاكل التي نراها حلولا مبدئية نطمح أن تعدل وتنقح ليعمل بها في المدارس التربوية.

-دعوة كل الفئات الاجتماعية والأسرية –من خلال هذه الدراسة- من أجل تغيير هذا الواقع وتحسينه.

2-7:أهداف الدراسة:

ولدراسة أهداف الحالة لابد أن نقف أيضا على المفاهيم الآتية:

2-7-1:**أهداف دراسة الحالة:** إنّ الهدف من دراسة الحالة ليس فقط فهم المشكلة أو المشاكل التي تعاني منها الحالة طيلة تاريخها الشخصي، لكنها تتمثل كذلك في دراسة مشاكلها الشخصية الحالية ووضعيتها المعاشة لأنه في هذه الوضعية يمكن أن تساهم في إيجاد الحلول الملائمة وإحداث التغيير المناسب.[1]

ومن أهداف دراستها أيضا:

-تبصير المبحوثين بذواتهم ومستقبلهم.

-معرفة موقف الأفراد من الموضوع.

-إشراك المفحوص في التعرف على حالته وتوليد الرّغبة لديه بما يحفزه للبحث على الحلول.

-تحديد كل العوامل والعناصر المؤثرة والمتأثرة بالموضوع.

[1]- أسمهان عزوز، دراسة الحالة للسنة الثالثة عيادي ص 08.

-تهدف إلى الإصلاح وليس إلى المساعدة.

-اكتشاف الأسباب الرئيسية للأوضاع الحالية من خلال التّحليل الدقيق والوصف الشامل العميق للبيانات والمعلومات.

-التّعرف إلى الحقائق وتسجيلها بموضوعية والقيام بتحليلها بغرض تعلمها وتشخيصها والوصول إلى استنتاجات ومبادئ عامة.[1]

-العمل على علاج المشكلات النفسية والاجتماعية عند العميل.

-تحقيق الثقة في نفس العميل ودعمه لتخطي المشكلة.

-جعل العميل يعتمد على نفسه في حل مشكلاته بالطريقة الصحيحة.

-إزالة العقبات من أمام العميل أو العمل على تخفيفها.

-التدخل في حالة التأخر في الدراسة مثل الرسوب أكثر من مرة وفي أكثر من مادة.

-التدخل عند ظهور سلوك عدواني على العميل وملاحظته أنه أصبح مشاكسا وفي هذه الحالة يستدعي تدخل الأخصائي لمعرفة الأسباب وإيجاد الحلول.

-دراسة الحالة هي المجال الذي يتيح للأخصائي النفسي الإكلينيكي الفرصة لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات عن العميل وعن مشكلاته وفهم الأسباب المؤدية إلى إصابة الفرد بمرض نفسي أو عقلي.

-تسهم دراسة الحالة بفحص الظاهرة النادرة أو الأحداث غير العادية.[2]

-تسهم في وضع الفروض التشخيصية، فدراسة الحالة وسيلة لتقديم صورة مجمعة للشخصية ككل.

-تساعد دراسة الحالة في وضع التوصيات العلاجية، فإذا كان الهدف الرئيسي لدراسة الحالة هو تجميع المعلومات ومراجعتها وتحليلها وتركيبها وتنظيمها وتلخيصها ووزنها إكلينيكيا، فقد تكون هناك معلومة لها وزن إكلينيكي أثقل من الوزن الإكلينيكي لعشرات المعلومات الأخرى.[1]

---

[1]-المرجع السابق، اسمهان عزوز، دراسة الحالة السنة الثالثة عيادي ص08.

[2]- فكري لطفي متولي، دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة ص 20.

2-7-2:مزايا دراسة الحالة:

من أهم مزايا دراسة الحالة أنها تعطي صورة واضحة عن الشخصية باعتبارها وسيلة شاملة ودقيقة بحيث تتوافر معلومات تفصيلية وشاملة ومتعمقة عن الظاهرة المدروسة وبشكل لا توفره أساليب ومناهج البحث الأخرى. ويمكننا تعداد هذه المزايا على سبيل المثال على النحو التالي:

-تعطي صورة واضحة عن الحالة باعتبارها وسيلة شاملة ودقيقة بحيث توفر معلومات تفصيلية وشاملة.

-تيسر فهم وتشخيص وعلاج الحالة على أساس دقيق غير مشرع مبني على دراسة وبحث.

-تساعد العميل على فهم نفسه بصورة أوضح وترضيه حين يلمس أن حالته تدرس دراسة مفصلة.

-لها فائدة من حيث إعادة تنظيم الخبرات والمشاعر والأفكار وتكوين واستبصار جديد بالمشكلة.

-تساعد في تكوين واشتقاق فرضيات جديدة وبالتالي يفتح الباب أمام دراسات أخرى في المستقبل.[2]

-يمكن الوصول إلى نتائج دقيقة وتفصيلية حول وضع الظاهرة المدروسة مقارنة بأساليب ومناهج البحث الأخرى.

-تفيد في عملية التنبؤ لأنها تشمل الدّراسة في الماضي والحاضر.

ويمكنها أن تحصر أهداف دراسة الحالة فيما يلي:

-تسليط الضوء على هذه الفئات لإعطائها مجال بحث أكثر ولمساعدتها في الاكتساب المعرفي أثناء الأطوار الدراسية، وهذا يعد هو الهدف العام لهذه الدراسة.

-فتح المجال أمام المدرسين والمعلمين من أجل أن يضعوا هاته الفئات في الواجهة التعليمية وذلك بمساعدتهم، تعليميا وبيداغوجيا في المدرسة.

---

[1]-المرجع السابق، فكري لطفي متولي، دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة ص 21.

[2]-المرجع السابق، ص 22.

-منح هذه الفئات أهمية علميا.

-تحسين هذه الفئات بالدّعم المعنوي، وبأنهم غير منسيين على الصعيد التعليمي والدراسي.

-تشجيع هذه الفئات على بذل قصارى جهدهم و لم لا التفوق دراسيا فالكثير من مَنْ يعانون هذه الإعاقات وصلوا إلى الشهرة.

-دعوة كل الجهات سواء الجهات المتخصصة أو العامة على إعطاء هذه الفئات حقها في التعلم وتوفير لها كل الوسائل والإمكانيات من أجل أن تسهل العملية التعليمية.

خـــــاتـــــــمة

خاتمة

الحمد لله متمم النعم برحمته وتوفيقه أنهيت هذا البحث بعد رحلة علمية استهلت بفصلين نظريين وانتهت بدراسة ميدانية تطرقت فيها إلى موضوع "المهارات اللّغوية في حقل اللسانيات التعليمية –دراسة وتقويم-" حاولت من خلالها الكشف عن واقع تدريس هذه المهارات اللّغوية في مدارسنا مبرزة أهم الصعوبات التي تحول دون اكتساب هذه المهارة مع ذكر بعض الفئات التي تعاني من نقص وخلل في التعامل مع هذه المهارات.

وأنهيت بحثي هذا بخاتمة أحسبها وصلا لما تقدم من فصول وهذا إدراج لما خلصت إليه من نتائج:

1. تعد مهارتي الاستماع والتحدث من أهم المهارات، لأنها الركيزة الأساسية التي تساعد على التواصل، ومن خلالها يتم اكتساب مهارتي القراءة والكتابة، لكن بالرغم من أهمية مهارتي الاستماع والتّحدث إلى أننا نلاحظ تركيز التّدرجات السنوية على تعليم القراءة والكتابة وهذا قد يكون أهم سبب من أسباب ضعف التّلاميذ في إتقان اللّغة العربية، وهذا وفقا للبرامج المقدّمة .

2. فقدان عينة البحث-تلاميذ الطّور النهائي- إلى الاستعمال الناضج لمهارتي الاستماع والتحدث، فغالبا ما يكون استعمالهما، استعمال ليس في محله ودائما ما يكتسب التلميذ معارف لا تفيده والمجال الدّراسي في شيء، ويتفاعل عن المعارف التي تعد لبنة الدرس، وذلك ناجم عن سوء استعماله لمهارة الاستماع.

3.تذبذب فنيات الحوار والمناقشة لدى تلاميذ الطور النهائي.

4.تعد مهارتي القراءة والكتابة ركنا ثانيا في عملية الاكتساب لإثراء الرصيد اللّغوي، فهما يرتبطان بالكلمة المكتوبة والمطبوعة، فالقراءة هي الوجه المقابل لفن الكتابة، حيث أن القراءة فن استقبالي والكتابة فن إنتاجي.

5.عزوف التّلاميذ قدر الإمكان عن القراءة وخصوصا الجهرية منها وهذا ناتج عن عدم تمرسهم الجيد لمهارة التحدث والمحادثة مما أكسبهم عدم الثقة في النفس الذي يؤدي بهم إلى الوقوع في الخطأ أثناء القراءة.

6.نقص الإنتاج المعرفي للتلميذ لعدم قدرته على تحرير تعبير في المستوى المطلوب بل أنهم (التلاميذ) يفضلون الاعتماد على الانترنت في تحضير تعابيرهم الكتابية هذا ما يدل على غياب مهارة الكتابة.

7.فهذه المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) هي كل متكامل.

ومن الأسباب التي ساهمت في تراجع هذه المهارات لدى التلاميذ نذكر ما يلي:

8.إهمال الأستاذ للمهارات اللّغوية أحيانا نظرا للمقررات السّنوية الموجهة إليه ،إذ يجب أن تتوفر في أستاذ اللّغة العربية القدرة على الموازنة بين المهارات اللّغوية، لأن الاهتمام بواحدة على حساب الأخرى لا يؤدي إلى تحقيق التواصل المطلوب، كما وجب على المؤسسات توفير كل السبل المتاحة للأستاذ من أجل تقديم الأفضل.

9.عدم تنويع الأستاذ في طرق تقديمه للدرس وعدم تقيده باستعمال اللّغة الفصيحة السليمة مشافهة وكتابة، لذا وجب أن يعطي نفسا جديدا داخل حجرة الدّرس من أجل الاستفادة قدرالإمكان من المهارات اللّغوية، وقد يكون هذا راجع إلى الحشو الزائد للدّروس المبرمجة وزاريا والتّي لا تسعى إلى التجديد .

10. المادة التربوية التعليمية لا تخدم الأستاذ حيث أنّها تضغط عليه من خلال التركيز على الشكليات أكثر من المضمون، هذا ما جعل الأستاذ في دائرة من الفراغ لا يعرف فيها ما يمكنه أن يفعل.

من النتائج التي لخصتها فيما يخص الصعوبات اللّغوية التي تواجه التلاميذ أثناء تدريسهم ما يلي:

11. أنّ ذوي الاحتياجات الخاصة والصعوبات اللّغوية عادة ما يعانون من التهميش من الناحية التعليمية.

12. ذوو الاحتياجات الخاصة لا تتوافر لهم الوسائل التعليمية الخاصة بهم وهذا ناجم عن غياب المسؤولين وعدم توفير المؤسسات التعليمية كل الاحتياجات نظرا لغياب التنظيم.

13. صعوبة اكتساب المهارات اللّغوية للذين يعانون من صعوبات لغوية أو إعاقات جسمية ونفسية.

14. صعوبة إيصال الأستاذ المهارة اللّغوية لأصحاب الإعاقات وذوي الصعوبات اللّغوية فهو لا يملك الوقت الكافي في الاعتناء بهذه الفئة كما لديه التزامات من الناحية البيداغوجية والإدارية.

15. أنّ هذه الفئات الخاصة تعاني معظمها من عقد نفسية وذلك راجع للظروف الاجتماعية.

16. غياب دور الأسرة للفئات الخاصة فوجب أن يمنحوهم تشجيع أكبر لاكتساب اللّغة وتنميتها ودعمهم معنويا والوقوف إلى جانبهم، لا تحسيسهم بأنهم عالة على المجتمع.

ومن هنا وجب:

17. دعوة كل الهيئات (الأسرة، المجتمع، الأساتذة، المؤسسات التعليمية، المتخصصون في هذا المجال) إلى إعطاء هذه الفئات حقها في التعلم لأنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع والأمة.

18. ولابد أن أشير أيضا لإعادة النظر في تكوين الأساتذة وتأهيلهم فبلادنا تعاني ضعفا من ناحية التأهيل والإعداد، فالأستاذ والمعلم يعد العنصر الرئيسي في العملية التعليمية، وضعف التأهيل يصعبّ عليه ممارسة مهنته على أكمل وجه، بالإضافة إلى تكوين وتربية التّلميذ الجيد خلقا وممارسة فتكديس المعلومات للتّلميذ بدون ممارستها تنتج لنا تلميذ ضعيف المستوى.

وفي الأخير أتمنى أن أكون قد وفقت في إنجاز بحثي المتواضع هذا، الذي يبقى مجرد دراسة نسبية مقارنة مع مختلف الدّراسات السابقة التي اطلعت عليها. وكآفاق مستقبلية أرجو إعادة البحث في هذا الموضوع بطريقة مختلفة لتدارك ما لم يتم التفصيل فيه والتعمق أكثر.

الملاحـــــــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد–تلمسان–

كلية الآداب واللغات.

قسم اللّغة العربية وآدابها.

الاستبانة الموجهة لأساتذة اللّغة العربية

للسّنة الثالثة ثانوي–القسم النهائي–

أساتذتي الكرام:

نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تخدم الجزء الأهم من بحثنا في إطار مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه التي عنونت بـــ :المهارات اللّغوية في حقل اللّسانيات التعليمية–دراسة وتقويم–، تخصص لسانيات وتعليمية اللّغة، ونرجو من حضرتكم الموقرة المساعدة في الإجابة عن هذه الأسئلة والتي تعتبر خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع، من خلال دراسة شاملة معتمدين في ذلك على خبرتكم في التدريس، لتساهموا وإيانا في البحث عن الحلول العلمية التي تخدم موضوعنا.

ولكم جزيل الشكر

إعداد الطّالبة: **إشراف الأستاذ الدّكتور**

سمية بلقاسم أحمد قريش

ملاحظة: ضع علامة (X) أما العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال الذي يشملها وذلك في أثناء إجابتك عن معظم الأسئلة التالية:

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-سنوات الخبرة: من 1إلى 3 سنوات ☐ من 4 إلى 10 سنوات ☐

من11 إلى 20 سنة ☐ من 21 إلى 31 سنة ☐

3-الصفة: مستخلف ☐ متربص ☐ ثابت ☐

المحور الثاني: مهارة الاستماع

1-هل تحرص على توفير جو الانتباه والتركيز أثناء الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

2-هل لصوت المعلم أثناء إلقاء الدرس عامل تأثيري في العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

3-هل لتلاميذ السنة النهائية المقدرة على استرجاع ما تم سماعه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الثالث: مهارة التحدث

1-هل يحاول تلاميذ السنة النهائية توظيف مفردات جديدة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2-هل يستطيع تلميذ السنة النهائية التحدث بطلاقة وسهولة والإجابة عن الأسئلة بطريقة تترجم مستواه؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3-هل يخلط تلميذ السنة النهائية بين الفصحى والعامية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الرابع: مهارة القراءة

1-هل يعاني تلميذ السنة النهائية من عسر في القراءة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2-أثناء عملية القراءة هل تركز على النطق السليم للأصوات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3-كيف تتعامل مع التلاميذ المصابين بالأمراض النطقية؟

بلين ورفق ☐ بحدة أحيانا ☐

4-ما نوع القراءة الأكثر استعمالا؟ صامتة ☐ جهرية ☐

5-هل باستطاعة التلاميذ استنتاج المعنى العام للنص المقروء؟ وهل يمكنهم التعبير عن أفكارهم بعد عرض السند؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الخامس: مهارة الكتابة

1-هل يعاني تلميذ المستوى النهائي من أخطاء لغوية أثناء التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2-هل يحترم تلميذ المستوى النهائي قواعد اللغة أثناء تحريره للتعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3-هل باستطاعة تلميذ النهائي أن ينتج لنا تعبير في المستوى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور السادس: فعالية المهارة في العملية التعليمية

1-للمهارات التعليمية الأربعة دور مهم في العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

2-هل تجسد هذه المهارات اللغوية عمليا؟

نعم ☐ لا ☐

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم برواية حفص .**

1. إبراهيم عبد الله الزريقان، اضطرابات الكلام واللّغة التشخيص والعلاج، دار الفكر، كلية العلوم التربوية، قسم الارشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية، ط1، 2014م
2. إبراهيم عبود السمّرائي ،المصطلحات الصّوتية بين القدماء و المحدثين ،دار جرير عمّان،ط1، 1432ه/2011م.
3. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة، مركز الكتاب للنشر، ط1، 2005م.
4. إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق دار الخزامي للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2007م
5. أبو الفتح عثمان، ابن الجّني ،سرّصناعة الإعراب ،تح: حسن هنداوي، دار القلم دمشق سوريا،ط1، ج1، 1985م.
6. أبو الفتح عثمان بن الجنّي ،الخصائص ،تح :محمد علي النّجار ،دار الكتب المصرية للنّشر و التّوزيع ،ج1،دت.
7. أبو القاسم محمد الزّمخشري ، المفصّل ، طبعه محمد الشيرازي الملقّب بملك الكتاب، بدأ بتأليفه 01رمضان 513ه،أتمه في محرّم 514ه .
8. أبو الهلال العسكري ،الصّناعتين ،دار الكتب العلمية ط1، 1981م
9. أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ،الملقب بسيبويه ، الكتاب ، تحقيق و شرح عبد السّلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي بالقاهرة للنشر و التّوزيع ،الجزء الأول ،ط3، 1408ه/1988م.
10. أبو بكر ،عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة ،علّق عليه أبو فهد محمود محمد شاكر ، دار المدني بجدّة للنشر و التّوزيع ،د.ت.
11. أبو عثمان عمرو بن الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع والطباعة القاهرة، ج1، ط7، 1418ه/1998م

12. أبو لبن ،وجيه المرسي ،مهارات الاستماع اللاّزمة ،مفهومها أهميتها أهداف تدريسها ،اساليب تنميتها ،جامعة الأزهر القاهرة مصر ،2011م.

13. أحمد الخطيب ونبيل الحسنين، مهارات الكتابة والتعبير، دار الكنون للمعرفة العلمية عمان، الأردن، د.ط، 2010م

14. أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الاكاديمية القاهرة ، مصر، ط9، 1996م

15. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، د.ط، 2000م.

16. أحمد زكي، أمراض الكلام عند الأطفال، مجلة العربي، وزارة الإعلام سنة 1999م، د.ط

17. أحمد شوحان،رحلة الخطّ العربي بين المسند و الحديث،اتّحاد الكتّاب العرب دمشق،2001م.

18. أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، د.ط، عمان 2011م.

19. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلام، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، ط2، س2002.

20. أحمد محمد فيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المطبعة الاميرية، القاهرة، 1924م، د.ط.

21. آرثر حيتس وآخرون، ابراهيم حافظ وآخرون مكتبة علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط5، 1966م

22. إسماعيل العيس- اللغة عند الطفل-المطبعة الجزائرية للمجلات، بوزريعة، د.ط، د.ت

23. أفنان دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2000م

24. إمام مختار حميدة وأحمد لنجدي وآخرون، مهارات التدريس، مكتبة الزهراء القاهرة، مصر، د ط، 2000م.

25. أمحمد إسماعيل علوي، التّواصل الإنساني دراسة تحليلية ،دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتّوزيع، عمّان الأردن 2010م.

26. أيمن عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث ، القاهرة، 2012م.

27. بلمليح إدريس ،الرّؤية البيانية عند الجاحظ، دار الثقافة المغرب،ط1984،1م.

28. ابن الجني، الخصائص، ج1، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع بيروت، ط2001،1م

29. ابن خلدون المقدمة، تحقيق عبد الله محمد درويش ، دار البلخي دمشق ، ط2،1، 732ه-808ه.

30. ابن سنان الخّفاجي، سر الفصاحة ،دار الكتب العلمية لبنان ،1982م.

31. ابن سينا وعلي الحسيني ،أسباب حدوث الحروف ،راجعه و قدّمه طه عبد الرؤوف سعد ،مكتبة الكلّيات الأزهرية 1987م.

32. ابن يعيش، شرح المفصّل ،عالم الكتب بيروت ،مكتبة المتنبي ،د.ت.

33. تاعوينات علي ،التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي ،دط، الجزائر 2009م.

34. تامر المغراوي محمد الملاح، الإعاقة السمعية بين التاهيل والتكنولوجيا، كلية التربية جامعة الاسكندرية، د.ط، 2015م

35. تركستاني أحمد بن سيف الدّين ،مدخل إلى الاتّصال الإرشادي ،جامعة الملك عبد العزيز السّعودية،2005م.

36. التواتي بن تواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث العلمي، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، د.ت

37. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم الخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2003م.

38. الجاحظ، الحيوان ،تحقيق عبد السّلام هارون ،دار الجبل بيروت،ج4، 1988.

39. جاسم محمد الحسون وجعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في تعليم العلم منشورات جامعية عمر المختار، البيضاء ليبيا، ط1، 1996م

40. جان عبد الله توما، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011م

41. جمال الخطيب، منى الحديدي، التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1419ه/1998م

42. جنان حسين الرخو، أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم ، ط1، 1426ه/2005م

43. جودة أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006م

44. جون لوزي، اللغة واللغويات، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، 1430ه/2009م

45. جون لويز، نظرية تشومسكي اللّغوية ،ترجمة حلمي خليل ،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، ط1، 1985م.

46. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، الهيئة العامة السورية للكتاب، د.ط، 2011م.

47. حامد سالم الرواشدة، أساسيات في قواعد الخطّ العربي و الإملاء و التّرقيم ،دار حامد للنشر ،ط1،2012م.

48. حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، الدار الجامعية الاسكندرية، د.ط، 1997م

49. حسين حمدي الطوبجي ،وسائل الاتّصال والتّكنولوجيا في التّعليم ،الكويت دار القلم ،1984م.

50. حمدي الفرماوي، وليد رضوان النساج، الإعاقة العقلية والاضطرابات المعرفية والانفعالية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1431ه/2010م

51. خالد عبد الرزاق النجار، دراسة الحالة، مركز التنمية الاسرية بالأحشاء، د.ط، 1429ه/2008م

52. خولة أحمد يحي، أنشطة الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، د.ط، 2000م.

53. دانيال هلاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، ماجريت ريس صعوبات التعلم، مفهومها ، طبيعتها، التعليم العلاجي، ترجمة د.عادل عبد الله محمد، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1428ه/2007م

54. راتب قاسم عاشور وزميله، فنون اللغة العربية، وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، 2009م.

55. رافد صباح التّميمي ،بلال إبراهيم يعقوب ،المهرات اللّغوية ودورها في التّواصل اللّغوي ،بغداد، 1436ه/2015م .

56. رحيم يونس كرو الغزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي دار حجلة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الاردنية، ط1، 1429ه/2008م

57. رشدي أحمد طعيمة ،تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها ،مناهجه وأساليبه ،المنظّمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ،الرّباط،1989م.

58. رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها) دار المسيرة للنشر، عمان، الاردن، ط1، 2007م.

59. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، مدينة نصر القاهرة، ط1، 1425ه 2004م.

60. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.

61. رومان جاكسون، موريس هالة، أساسيات اللغة، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع، ط1، 1429ه/2008م

62. زين كامل الخويسكي، المهارة اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الإسكندرية، د.ط، 2014م.

63. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م.

64. سعاد بسناسي- السمعيات العربية في الأصوات اللغوية، عالم الكتب الحديث، ط1، 2013م.

65. سعدون محمد الشاموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل عمان، الأردن، ط1، 2005م

66. سعيد حسن العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2002م.

67. سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب القاهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2012م.

68. سلوى عثمان الصّديق و آخرون ، منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي و رعاية الشباب ، المكتب الجامعي الحديث مصر ،دط ،2000م.

69. سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والانفعالية، مكتبة الأنجلو مصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 2010م

70. سهير محمود أمين، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط7، 1435ه/2005م

71. سهيل رزق ديان، تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهج الرياضيات، د.ط سبتمبر 2000م

72. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي النظرية والتطبيق، دار الشروق، ط1، 2006م.

73. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، د ط، 2003م.

74. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003م، د.ط

75. شاكر الجيلي، مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها، مؤسسة علاء الدين، دمشق سوريا، ط1، 2005م

76. الشّاهد البوشيخي، مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتّبيين، دار القلم الكويت ط2، 1995م.

77. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطّباعة و النشر الجزائر ط8، 2016-2017م.

78. صفوت توفيق هنداوي، استراتيجيات التدريس المستوى الأول، الفصل الثاني، د ط، د ت.

79. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم عنابة، الجزائر، د.ط، د.ت

80. صلاح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومة الجزائر، د.ط، 2000م

81. طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللغوية عند الأطفال، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.

82. طه حسين الدليمي، د.سعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها، وطرف تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع (عمان الاردن) ط1، 2005م.

83. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت

84. عامر فنيدكي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات دار اليازوردي العلمية ط1، عمان، الاردن، 1999م

85. عايدة الرواحية، موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2000م

86. عبد الله العامري، المعلّم الناجح، دار أسامة للنشر و التوزيع ، الأردن ،ط1 2009م.

87. عبد الدائم عمر الحسن، الدليل المرجعي حول تقنيات فن الإلقاء وتقديم البرامج الإذاعية، مطبعة الأينسكو للنشر والتوزيع، د.ط، 2017م.

88. عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موقع للنشر والتوزيع، د.ط، 2012م.

89. عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الاولى، د.ط، 2009م

90. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ج2/ دار البكي دمشق، ط1، 1425ه/2004م

91. عبد الرّحمن عبد الهاشمي ،فائزة فخر الغزّاوي ،تدريس البلاغة العربية ،دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، 1426ه/2005م.

92. عبد الرحمن يروي، مناهج البحث العلمي وكالة المطبوعات سارع فهد السالم الكويت، ط2، 1977م

93. عبد الصبور شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت ط6، 1992م

94. عبد العزيز أبو الحشيش وزملائه، المهارات في اللغة والفكر دار المسيرة للنشر والتوزيع، د.ط، 2009م.

95. عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية، دراسة تحليلة مقارنة تطبيقية مهنية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، د.ط، 1991م

96. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر والتوزيع القاهرة، مصر، ط4، 1968م

97. عبد الفتاح الدين وآخرون، كيف تعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية

98. عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية النظرية والممارسة المرحلة الاساسية العليا، دار الطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1999م.

99. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الاعجاز، تحقيق محمد رضوان الداية، محمد فايز الداية (دمشق دار قتيبة)، د.ط، 1983م

100. عبد اللّطيف الفرابي وآخرون ،معجم علوم التّربية ،سلسلة علوم التّربية 9.10 د،ت.

101. عبد المجيد الشريفي، التربية الخاصة في البيت والمدرسة، مكتبة الانجلو مصرية، ط1 2007م

102. عبد المجيد نشواني ،علم النّفس التّربوي ،دار الفرقان الأردن ط3، 1987م.

103. عصام جدوع، صعوبات التعلم، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع الطبعة العربية، 2009م

104. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع القاهرة، 1427ه/2006م.

105. علي حوامدة وزميله، تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الاولى النظرية والتطبيق، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

106. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، دار المؤسسة الحديثة للكتابة، لبنان، 2010م.

107. علي عبد الواحد الوافي، علم اللغة، نهضة مصر للنشر والطباعة والتوزيع، ط9، أبريل 2004م.

108. علي معمر عبد المؤمن، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب)، دار الكتب الوطنية، ط1، ليبيا، 2008م

109. عماد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 2006.

110. عمر أوكان ،اللّغة والخطاب ،إفريقيا الشرق المغرب 2000م.

111. عمر عبد الرّحيم نصر اللّه ،مبادئ الاتّصال التّربوي الإنساني ،دار النّشر والتّوزيع ،الجزائر ،ط8، 2001م.

112. فخري محمد صلاح، اللغة العربية أداءا ونطقا وكتابة، دار الوفاء للنشر والطباعة، المنصورة، مصر، ط1، 1997م

113. فراس السليتي، فنون اللغة –المفهوم، الاهمية، المقدمات، البرامج التعليمية- عالم الكتب الحديث، الاردن، 2008م.

114. فرديناند دي سوسير، علم اللغة، ترجمة يوسف عزيز، مراجعة مالك المطلبي، دار الآفاق العربية الأعظمية، بغداد، د.ط، 1985م

115. فضيل دليو وآخرون، أسس منهجية في العلوم الاجتماعية منشورات جامعية منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999م

116. فكري حسن، التدريس وأهدافه، أسسه أساليب تقاويم نتائجه، عالم الكتب، لبنان، ط4، 1999م.

117. فكري لطفي متولي، خالد غازي الدلبجي، دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، عمان الاردن، 2017م

118. فهد خليل الزايد، الأخطال الشائعة، النحوية، الصرفية الاملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا، وطرق معالجتها، دار اليازوردي العلمية الأردن، عمان، د.ط 2000م

119. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010م.

120. فهد محمد الشعابي الحارثي ،الاتّصال اللّغوي في القرآن الكريم دراسة تأصلية في المفاهيم والمهارات، منتدى المعارف بيروت،ط1، 1433ه/2012م.

121. فؤاد عبد الجوالده عميد شؤون الإعاقة السمعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 1433ه/2012م

122. فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، تصميم وتنفيذ مكتبة الكتاب العربي، د.ط، د.ت

123. فيصل محمد خير الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ الرياض، د.ط، 1990م

124. قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2010م

125. كامل عبد السلام طروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2013م، ط1.

126. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، د.ط، 2004م

127. ماجدة سيد عبيد تعليم الأطفال ذو الحاجات الخاصة، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2000م

128. مازن الواعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديثة، طلاس دمشق، سوريا، ط1، 1980م

129. ماهر شعبان الباري، الكتابة الوظيفية والابتدائية (المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010م.

130. ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العلمية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011م

131. محسن علي عطية –الكافي في أساليب اللغة العربية، دار الشروق عمان، الأردن، ط1، 2006م.

132. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، الأردن، ط1، 2006م

133. محمد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي ،دار وائل للنشر و التّوزيع ،ط1، 2005م .

134. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، د.ط، د.ت

135. محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432ه/2011م

136. محمد حولة، الأرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2000م

137. محمد خان، منهجية البحث العلمي، دار علي بن زيد للنشر والتوزيع، بسكرة الجزائر، د.ط، 2011م

138. محمد خولة، الأرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة للنشر والتوزيع، ط4، 2014م

139. محمد رجب فضل الله-الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، 2003م

140. محمد زياد حمدان، التدريس الحديث أصوله وتطبيقاته، مؤسسة دار الكتب، الكويت، د.ط، 1982م، ص 131.

141. محمد علي سليمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، د.ط 1983م

142. محمد عوض وزملائه، صعوبات التعلم وتشخيصهن دار الفكر للنشر والتوزيع،ط8، 2006م.

143. محمد فخري مقدادي، د.راتب قاسم عاشور، المهارات القرائية والكتابية –طرائق تدريسها واستراتيجياتها- دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2013م.

144. محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة، ط1، 2004م

145. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب، المؤسسة الولائية للكتاب، د.ط، 1988م.

146. مذكور علي أحمد ،التّربية و ثقافة التّكنولوجيا دار الفكر العربي القاهرة مص ط3، 2003م.

147. مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، ط1، عمان، الأردن، 2000م

148. مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ط 2005.

149. مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للنشر والتوزيع، ط5، د.ت

150. مصطفى نوري العمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة والتوزيع، عمان، ط1، 1427ه/2007م

151. منير بن دريح ، ملفات سيكو تربوية تعليمية ،دار هومة ،الجزائر 2010م.

152. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عامة، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرين، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2004م

153. ناظم جودت خضر ،الأصول المعرفية لنظرية التلقّي ،دار الشّروق عمان الأردن 1997م.

154. نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1، 1998م.

155. نبيلة زكي إبراهيم، استراتيجيات ومهارات التدريس، كلية التربية جامعة طنطا، د.ط، 1994م

156. هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي، صعوبات اللغة واضطرابات الكلام، دار الشجرة للنشر والتوزيع، سوريا، د.ط، 2005م

157. وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية وتطبيقية علمية) دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002م

158. وليد الأعظمي، تراجم خطّاطي بغداد، مكتبة النّهضة بغداد، ط1، 1977م.

159. يسوف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1، 1427ه/2007م

160. يوسف العتّوم، علم النّفس المعرفي النّظرية و التّطبيق ،دار المسيرة للنشر والتّوزيع ،ط3، 1430ه/2012م.

161. يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التّواصل ،الغنساني دراسة تحليلية ،دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتّوزيع عمّان الأردن ،ط1،، 1434ه/2013م.

القواميس (المعاجم):

1. أبو الحسن بن فارس بن زكريا ، مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت، لبنان، ط1، 1411هـ/1991م.

2. بن منظور لسان العرب، دار صادر للنشر بيروت، لبنان، ج1،ج5،ج8، 1997م.

3. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، الجزء4 3، ط1، 1424هـ/2003م.

4. لطفي الشربيني معجم مصطلحات الطب النفسي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، د،ط، د ت.

5. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط تحقيق أنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، 1429هـ/2008م، ط د.

الدّوريات (المجلاّت):

1. أحمد فخري هاني، في مجلة شبكة العلوم النفسية العربية العدد 24 فيفري 2009

2. امطانيوس ميخائيل ،الإشكالات الفلسفية في فكر تشومسكي اللّغوية، المعلّم العربي ،السّنة الثالثة و الأربعون ،العدد1، 1990م.

3. راتب قاسم عاشور (مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن)، مقال من مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الثالث والثلاثون، حزيران 2014.

4. سهى نعجة جميلة أبو مغنم، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، المجلد 19، العدد 10، تشرين الأول 2012م.

5. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر 73، 1974، العدد4.

6. علي القاسمي، مجلة الممارسة اللّغوية ،العدد الرّابع ،جامعة دمشق 2011م.

7. محمد زكي مشكور ،اكتساب اللّغة، Arabia vol.7No1.Januari-Juni 2015.

المواقع الالكترونية:

1. داوود درويش حلس، د.محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس نقلا من الموقع الالكتروني: www.softworelabs.

2. يوسف محمد أولحوس الحسن ،التواصل داخل الفصل الدّراسي . http/www.docs .2010.google .com.م

المذكرّات:

1. أسمهان عزوز، دراسة الحالة السنة الثالثة عيادي، جامعة محمد لمين ياغسن سطيف2- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس السنة الجامعية، 2016/2015.

2. زنازل نور الهدى، تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءة مذكرة لنيل شهادة المساتر في الأدب العربي تحت إشراف د.عويق فتيحة جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، تخصص-تعليمية اللغة العربية، 2015م/2016م

3. عبد الرّحمن الشيخ ،عبد الحليم بوبات ،اكتساب اللّغة لدى الطّفل بين تشومسكي

4. وبياجيه دراسة مقارنة –مذكرة لنيل شهدة الماستر -1440ه/2009م.

5. عمارة واسطي، فريد دار عالية، طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الاجتماعية الطور الثانوي اللّغة العربية نموذجا، مذكرة لنيل شهادة ماستر في اللغة العربية وآدابها جامعة أبو بكر بلقايد، كلية اللغة آدابها، 2013/2012.

6. فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الآداب واللغة العربية، إشراف عز الدين صحراوي جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009/2008.

7. نورة مروتس، عيون النطق عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين-دراسة لغوية- تحت إشراف عبد الله بوخلخال- بحث مقدم لنيل شهادة ماجستير في اللغويات جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2012م/2013م.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصّفحة
الإهداء	
شكر وعرفان	
مقدمة	أ
المدخل: **المهارة اللّغويّة في العمليّة التّعليمية**	**10**
1/ المهارة	**12**
1-1مفهومها	**12**
1-2 أهمية المهارة وشروط نجاح اكتسابها	**15**
2/ القدرة	**16**
2-1 مفهوم القدرة	**16**
2-2 بين القدرة والمهارة	**17**
3/ الاستعداد	**19**
3-1 مفهوم الاستعداد	**19**
3-2 بين الاستعداد و القدرة	**19**
4/ الأداء	**20**
4-1 مفهوم الأداء	**20**
4-2 خصائص الأداء	**20**
5/ الاكتساب اللّغوي و نظرياته	**21**
5-1 مفهوم الاكتساب اللّغوي	**21**

2-5 آليات الاكتساب اللّغوي	**21**
3-5 تعلّم اللّغة	**22**
6/ الاكتساب اللّغوي بين النظريتين العقلية والمعرفية	**23**
1-6 نظرية تشومسكي	**23**
2-6 نظرية بياجيه	**25**
7/ تدريس المهارة وأسس تعليمها	**28**
1-7 مفهوم التدريس	**28**
2-7 مهارات التّدريس	**29**
3-7 أسس تعليم المهارة	**31**
الفصل الأول: **المهارات اللّغوية وفعاليتها في اللّسانيات التّعليمية والاتّصال اللّغوي .**	**33**
1/ مهارة الاستماع	**35**
1-1 مفهوم الاستماع	**35**
2-1 مهارات الاستماع	**40**
3-1 أنواع الاستماع	**44**
4-1 شروط الاستماع النّاجح	**45**
5-1 طريقة واستراتيجية تدريس الاستماع	**47**
6-1 أهداف الاستماع	**48**
7-1 أهمية الاستماع وتدّربه	**49**
8-1 مهارات التّفكير	**51**
2/ مهارة التّحدث	**55**

2-1 مفهوم التّحدث (الكلام)	**55**
2-2 مهارات الكلام (التّحدث)	**60**
2-3 أنواع الكلام	**62**
2-4 مجالات الكلام	**64**
2-5 تدريس التّحدث	**64**
2-6 أهداف الكلام	**67**
2-7 فنّ الإلقاء	**69**
3/ مهارة القراءة	**71**
3-1 مفهوم القراءة	**72**
3-2 مهارات القراءة	**73**
3-3 أنواع القراءة	**76**
3-4 طرائف تدريس القراءة	**80**
3-5 أهمية تدريس القراءة	**84**
3-6 أهداف تدريس القراءة	**85**
4/ مهارة الكتابة	**86**
4-1 مفهوم الكتابة	**86**
4-2 مهارات الكتابة	**87**
4-3 طرائق تدريس الكتابة	**89**
4-4 الإملاء	**93**
4-5 الخطّ	**95**
4-6 أهداف تدريس الكتابة	**99**

4-7 أهمية الكتابة	**100**
5/فاعلية المهارة في الاتّصال اللّغوي	**101**
5-1 مفهوم الاتّصال (التّواصل)	**101**
5-2 ماهية الاتّصال عند القدماء	**103**
5-3 ماهية الاتّصال عند المحدثين	**105**
5-4 أنواع الاتّصال	**105**
5-5 عناصر الاتّصال	**108**
5-6 أهداف الاتّصال اللّغوي	**109**
5-7 العلاقة بين المهارات اللّغوية ودورها في التّواصل اللّغوي	**110**
الفصل الثّاني: **صعوبات المهارة في حفل اللّسانيات التّعليمية**	**113**
1/ التّعلم، التّعليم، التّعليمية الإطار المفاهيمي	**115**
1-1 مفهوم التّعلم	**115**
1-2 مفهوم التّعليم	**120**
1-3 مفهوم التّعليمية	**124**
2/ اللّسانيات التّعليمية	**128**
2-1 مفهوم اللّسانيات	**128**
2-2 مفهوم اللّغة	**129**
2-3 تاريخ اللّسانيات	**132**
2-4 مفهوم اللّسانيات التّعليمية	**134**
2-5 مناهج اللّسانيات التّعليمية	**134**

2-6 أنواع اللّسانيات التّعليمية	**137**
2-7طرق تعليم اللّغات	**137**
2-8 عناصر العمليّة التّعليمية	**141**
3/ الصّعوبات والأخطاء في العملية التّعليمية	**143**
3-1 صعوبات التّعلم	**143**
3-2 أسباب صعوبات التّعلم	**146**
3-3 أنواع صعوبات التّعلم	**148**
3-4 التأخر اللّغوي ومفهومه	**152**
3-5 أسباب التأخر اللّغوي	**153**
3-6 العوامل المسببة للتأخر اللّغوي	**154**
3-7 مفهوم الخطأ	**156**
3-8 أنواع الخطأ اللّغوي	**158**
4/ الاضطرابات الكلامية و عيوب النّطق	**160**
4-1 مفهوم اضطرابات النّطق	**160**
4-2 جهاز النّطق	**161**
4-3 تصنيفات اضطرابات النّطق والكلام	**162**
4-4 العوامل المسببة لاضطرابات النّطق	**166**
4-5 أسباب الاضطرابات النّطقية	**170**
4-6 علاج اضطرابات النّطق	**171**
4-7 اضطرابات الصّوت	**172**
4-8 خصائص الصّوت والاضطرابات المرتبطة به.	**174**

4-9 اضطرابات الكلام	**176**
4-10 أنواع اضطرابات الكلام	**177**
5/ أسباب اضطرابات الكلام والوقاية منها	**182**
5-1 أسباب اضطرابات الكلام	**182**
5-2 التّدخل العلاجي و الوقاية من اضطرابات الكلام	**185**
5-3 العلاج الكلامي	**188**
5-4 منهج علاجي شامل	**190**
5-5 دور صعوبات التّعلم وعلاقتها بعيوب الكلام	**191**
الفصل الثالث: **دراسة تقويمية ميدانية**	**200**
1/ تحديد المهارات اللّغوية وفعاليتها على المستوى التّعليمي التّطبيقي	**201**
1-1 مشكلة الدّراسة	**201**
1-2 منهج الدّراسة	**201**
1-3 مجالات الدّراسة	**202**
1-4 أدوات البحث العلمي	**204**
1-5 عرض نتائج الاستبيان	**207**
1-6 أهداف الدراسة	**226**
1-7 أهمية الدّراسة	**227**
1-8 الحلول المقترحة لاكتساب المهارات اللّغوية وتنميتها	**227**
2/ الصّعوبات اللّغوية لدى المتعلمين مع تحديد عيوب النّطق إن وجدت	**229**
2-1 ماهية دراسة الحالة	**229**

2-2 تقديم الحالات ونتائج دراستها	**230**
2-3 منهج الدّراسة	**237**
2-4 أهمية الدّراسة	**238**
2-5 عوامل نجاح دراسة الحالة	**239**
2-6 صعوبات دراسة الحالة	**240**
2-7 أهداف دراسة الحالة	**241**
خاتمة	**244**
الملاحق	**248**
قائمة المصادر و المراجع	**252**
فهرس المحتويات	**269**

الملخّص:

تفرعت عن اللّسانيات التّطبيقية فروع عدّة من بينها اللّسانيات التّعليمية و التّي تعين المعلّم أو المتعلّم على اكتساب المعرفة من خلال عملية التّعلم أو التعليم ، و لأن اكتساب أيّ لغة يتطلب وجود المهارات اللّغوية أصبحت هذه الأخيرة ضرورة مُلحّة لكلّ مثقف بوجه عام و هي لازمة لمن يعمل في حقل التّعليم على وجه الخّصوص ،وهذه المهارات هي الاستماع ،التحدّث ،القراءة والكتابة ولا شكّ أنّ قدرة المعلّم على توصيل ما لديه من علم، و قدرة المتعلّم على اكتساب المعارف وتفعيلها ، إنّما هي وقف على مدى تمكّنه من هذه المهارات التي تجعله قادرا على التّوصيل أو الأخذ بشيء من المرونة والسّهولة ، ولكن قد تتعرض هذه المهارات إلى عراقيل بالنسبة للمتعلّم ،ممّا يُحدث تذبذبا في عملية التّعلّم ، فالإعاقات على اختلافها سمعية كانت أو بصرية أو حركية تصّعب من الوصول إلى الهدف الأسمى في العملية التّعليمية، و عيوب النّطق من أكبر الحواجز المُعيقة للاستغلال الصّحيح لهذه المهارات ،ممّا يجعلنا نفكر في حلول تمكّن التّلميذ من الدّخول في غمار التّعليم كغيره من المتّعلمين الأصّحاء.

Résumé

La linguistique appliqué s'est diversifiée en plusieurs branches, notamment ,la linguistique pédagogique ,qui s'occupe des supports pédagogique et qui aide l'enseignant et l'apprenant à acquérir les connaissances à travers le processus d'apprentissage ou d'enseignement ,Et vu que l'acquisition de toute langue nécessite la présence de compétences linguistiques ,Ces dernières sont devenues une nécessité importante généralement pour toute personne instruite ou cultivé et obligation pour ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation ,Les compétences en question sont : L'écoute, la discussion, la lecture et l'écriture ,Il est certes que l'aptitude de l'enseignement dans la transmission du savoir et la capacité de l'apprenant pour acquérir et activer les connaissances n'est qu'une mesure de sa maitrise de ses compétences peuvent s'exposer à un ensemble d'obstacles par rapport à l'apprenant ,ce qui entraine un instabilité dans le processus d'apprentissage .Ainsi les divers handicapes ,qu'ils soient audits Visual ou moteurs compliquent l'atteinte du but ultime dans le processus éducatif. A cet effet ,les défaut de prononciation sont l'un des plus grands obstacles qui empêchent l'apprenant d'utiliser correctement ces compétences, ce qui nous fait penser à des solutions permettant à l'élève d'entrer dans le processus éducatif comme les autres apprenants en bonne santé.

Abstract :

Several branches have branched out from applied linguistics ,including educational linguistics ,which takes care of educational aids and the learner to teacher and the learner to aquire knowledge throught the prosses of learning or teaching , and because the acquiisition of any language require to prosence of language skills ,the latter has become an urgent necessity for every educated person in general and necessary for thos who work in the field of education in particular .And these skills are : listning ,apeaking , reading and writing . There is so no doubt that the ability of the teacher to communicate whathe has of knowledge is a continuation of flexibility and ease ,but these skills may be exposed to obstacles for thr learner, causing fluctuations in the learning process .Disabilities of all kinds : audio visual or kinesthestics that make it difficult to reach the ultimate goal in the educational process ,and pronunociation defects are among the biggest barriers that hinder the lerner from the correct use of these skills healthy Educators.