دور المهارات اللّغويّة في تعليمية الأصوات العربية عند متعلمي المرحلة الابتدائية

The role of language skills in teaching Arabic sounds to primary school learners

*صافية كساس

المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، (الجزائر)، kessas.safia@ensb.dz

تاريخ الاستلام: 2022/11/26 تاريخ القبول: 2023/06/02 تاريخ النشر: 2023/12/17

ملخص: هَدَفْنا من خلال هذا البحث بيان دور المهارات اللغوية (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) في تعليم الأصوات العربية وتعلّمها للأطوار الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي خاصة، إذ تعتبر تعليميّة الأصوات واحدة من أهم المراحل الأساسية والقاعديّة لتعلّم أية لغة بصفة عامة، وتعلّم العربية بصفة خاصّة نظرا لطبيعة الأصوات التي تتشكّل منها، والمتشابهة في المخرج وفي الكتابة في بعض الأحيان، حيث خلص البحث إلى أنّ هذه المهارات اللغوية لها دورها المهم في تعلّم الأصوات العربية وتعليمها لهؤلاء المتعلّمين سماعا وتحدّثا وقراءة وكتابة، إذ يكتشف المعلّم مثلا عن طريق مهارتي السماع والتحدّث الصعوبات التي قد يعاني منها المتعلّم في جهازه النطقي كأمراض الحنجرة، واضطرابات النطق، وغيرها، كما قد يكتشف الصعوبات التي قد يعاني منها المتعلّم في حاستي السمع والبصر من خلال مهارتي القراءة والكتابة، ومن ثمّ المبادرة إلى العلاج وإيجاد الحلول في وقت مبكّر.

كلمات مفتاحية: مهارات لغوية، تعليمية، تعليم وتعلّم، تعليمية الأصوات، عربية.

Abstract: Our aim through this research is to demostrate the role of language skills (listening, speaking, reading and writing) in teaching and learning Arabic sounds for the first stages of primary education in particular, as teaching sounds is considered one of the most important basic and basic stages for learning any language in general, and learning Arabic in particular due to the nature of The sounds that are formed from it, and are similar in output and sometimes in writing, as the research concluded that these language skills have an important role in teaching sounds and learning them for these learners listening, speaking, reading and writing, as the teacher discovers, for example, through the skills of listening and speaking the difficulties that the learner may suffer from In his articulation system, such as diseases of the larynx, speech disorders, and others, and it may also discover the difficulties that the learner may suffer from in the senses of hearing and sight through the skills of reading and writing, and then initiate treatment and find solutions early.

Keywords: language skills, educational, teaching and learning, educational sounds, Arabic.

***المؤلف المرسل**: صافية كساس، **الإيميل**: kessas.safia@ensb.dz

1.مقدمة:

تعتبر اللغة أهم ما يميز المجتمعات الإنسانية عن سواها باعتبارها الأداة الأهم في العملية التواصلية بين الأفراد، والأداة الأنسب لعملية التفكير، إلّا أنها معرضة للعديد من الصعوبات التي قد تكون عائقاً في سبيل تحقيق أهدافها، خاصة في المجال التعليمي، وهذا ما يسمى بالصعوبات التعليمية خاصة ما يتعلق منها بالمهارات الأكاديمية كالاستماع والقراءة والكتابة وغيرها، مما أدى إلى زيادة الوعي بأهمية العملية التعليمية وبأساليب التعلّم والتعليم المختلفة، ومن أهمّ الجوانب المتعلّقة بالعمليّة التّعليميّة نجد تعليم الأصوات وتعلّمها في الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي والسنة التحضيرية خاصّة، حيث تأخذ تعليمية أصوات اللغة

العربية في هذه المرحلة حيّزا واسعا، وذلك من خلال تزويد المتعلّمين في المدرسة بمهارات الاستماع والحديث أو التعبير (النطق السليم)، والقراءة والكتابة، وانطلاقا مما سبق كيف يتم تسخير هذه المهارات في تعليم أصوات اللغة العربية وتعلّمها حتى يحصل النطق السليم لأصوات العربية من طرف المتعلّمين؟ وتتفرع عن هذه الإشكالية أسئلة جزئيّة صغرى تتمثّل في ما يلي:

ما أهمّ المشاكل والصعوبات التي تعترض تعليم الأصوات وتعلّمها في هذه المرحلة؟ هل هي مشاكل يعاني منها المتعلّمون كوجود أمراض على مستوى جهازهم النطقي أو السمعي؟ أم هي مشاكل متعلّقة باضطرابات النطق والكلام لديهم؟ أم هناك معوّقات ومشاكل أخرى؟ وما الحلول المقترحة لمعالجة هذه الصعوبات؟ وللإجابة عن هذه الإشكاليات فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

2. تحديد مفاهيم الدراسة:

1.2 المهارات اللغوية:

جاء في التعريف اللغوي لكلمة مهارة أنّها "الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكلّ عمل[1]"، ومن ثمّ فالمهارة هنا هي القدرة على فعل شيء ما والتمكّن عليه؛ وتعني في الاصطلاح: "الكفاءة في أداء مهمة ما ..وهي شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلّم عن طريق المحاكاة والتّدريب[2]" ليتمكّن من أدائه بعد ذلك بسهولة ودقّة ويسر. أمّا المهارة اللغويّة فهي القدرة على فهم اللغة وإنتاجها بسهولة، وقد اتّفق مجموع الباحثين على تقسيمها إلى أربع مهارات –سيأتي شرحها- هي: مهارة الاستماع، ومهارة التحدّث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة.

2.2 التعليمية:

التعليمية عرفت بعدد من المصطلحات المترادفة: كالديداكتيك، والتعليميات، وعلم التّدريس، وغيرها، وهي مصطلح يوناني كما أرّخ له بذلك مجموعة من الباحثين تطوّر ليصبح حاملا لفنّ التعليم الذي يهتمّ بجوانب العمليّة التعليمية ومركباتها من متعلّمين ومعلّمين، وإمكانات وإجراءات وطرائق تدريس، فهي تفكير وبحث تربوي ضروري لتجديد التعليم والتعلّم، تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف[3]؛ من أجل التسيير الحسن للتعليم والتعلّم، ومن ثمّ فمصطلح التعليمية يضمّ ثلاثة أقطاب رئيسية: هي المعلّم الذي يمارس عملية التعليم، والمتعلّم الذي يسعى لاكتساب نشاطات وأفكار ومعرفة ومهارات معيّنة، والمحتوى التعليمي الذي يسير وفق منهج معيّن.

3.2 مفهوم الصوت والفرق بينه وبين الحرف والفونيم:

تحدّث علماء اللغة القدامى والمحدثون عن ماهية الحرف ومفهوم الصوت، إلا أنّ القدماء لم يفرّقوا بين المصطلحين على نحو ما يفرّق علم اللغة الحديث بينهما؛ فالحرف يشمل كلّ ذلك عند سيبويه، فعلى وفق تعريفه، جعل الكثير من الأعضاء الثانوية أو الفروع المختلفة للحروف أوصافا تعزو العنصر الرئيس أو كما أطلق عليه (الأصل)[4]. أما ابن جني فقد ذكر حدّ الصوت ومخرج الحرف قائلا: "اعلم أنّ الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلا متّصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداد هو استطالته، ويسمى المقطع أينما عرض له حرفا، تختلف أجراس الحروف باختلاف مقاطعها، وإذا تفطنت لذلك وجدته على ما ذكرته لك، ألا ترى أنّك تبتدئ الصوت من أقصى حلقك ثمّ تبلغ به أي المقاطع شئت فتجد له جرسا ما، فإن انتقلت منه راجعا عنه أو متجاوزا له ثم قطعته أحسست عند ذلك صدى غير الصدى الأوّل، وذلك نحو الكاف فإنك

إذا قطعت بها سمعت هناك صدى ما، فإن رجعت إلى القاف سمعت غيره وإن جزت إلى الجيم سمعت ذينك الأولين[5]"، حيث نبّه ابن جني إلى أنّ أجراس هذه الحروف تختلف بحسب اختلاف مقاطعها، أي بحسب اختلاف أماكن اتّصال أعضاء النطق عند إخراج الصوت.

والرموز الكتابية في أيّ لغة هي رموز فونيمية لأنّها وضعت للدلالة على الفونيمات الموجودة في اللغة المعيّنة، فاللغة العربية لها ثمانية وعشرون (28) حرفا اصطلح المحدثون على تسميتها بفونيمات اللغة العربية، يضاف لها رموز الحركات وعددها ثلاث، وقد تزيد عن الثلاث عندما تكون الحركة مفخمة أو مرققة أو أقلّ تفخيما، والفونيم في الدراسات الحديثة يقابل الحرف أو الوحدة الصوتية، وهو أصغر وحدة فونولوجية في اللسان المدروس؛ **أما الفونولوجيا أو علم الأصوات فهو أحد مجالات ومكونات** أية لغة من اللغات حيث يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة.

3. نظرة تاريخية حول أهميّة تدريس الصوتيات:

منذ سنوات عديدة، كان هناك الكثير من الجدل حول أهمية أخذ الصوتيات بعين الاعتبار في الفصول الدراسية الابتدائية، ففي وقت مبكر من القرن السادس عشر، كان هناك تركيز كبير على أسماء الحروف في تدريس القراءة والكتابة؛ وفي مطلع القرن التاسع عشر بدأت المدارس الألمانية في تطبيق طريق "الكلمة كاملة"، وهي الطريقة التي ركزت على تعلم الأطفال كيفية التعرف على الكلمة بأكملها ونطقها قبل الدراسة؛ وفي منتصف القرن التاسع عشر وجه الأمريكيون نظرهم لهذه الطريقة وأدرجوها في كتب القراءة الخاصة بهم بالاقتران مع الطريقة الصوتية؛ وفي أواخر عام 1800م قلّ الاهتمام بطريقة الكلمة بأكملها، وكان هناك اهتمام متجدد بالتأكيد على سماع الصوت مرة أخرى[6]، حيث لا تزال الصوتيات موضوعاً مهما إلى يومنا هذا باعتبارها أهمّ مرحلة في العمليّة التعليمية.

4. تعليمية الصوتيات:

عرف التدريس الصوتي المنهجي في تعليم اللغة العربية في الآونة الأخيرة اهتماما بحثيا كبيرا بسبب دوره الحاسم في تسهيل مهارات التوعية؛ وتكمن العقبة الرئيسية في تعليم الصوتيات في إمكانية التمييز بين بعض الأصوات، وكذلك وجود متعلّمين لديهم مشكلة في تذكر الأصوات وجمعها[7]؛ ومن ثمّ فقد حاول أسلوب تعليم الصوتيات أن يعتمد على إدراك العلاقة بين الصوت والحرف من طرف المتعلّمين الذين يحاولون نطق الحروف لتكوين كلمات جديدة من خلال نطق أصوات حروفها نطقاً مدمجاً. ومن هنا فإن تعلّم أيّة لغة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، ولكي يصبح المتعلم قارئاً فاعلاً يتوجب عليه تعلم التطابقات بين الحروف المكتوبة وصورها الصوتية من خلال فك الترميز (Decoding)، كمعرفة أن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد مهمة لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها[8]. ينبغي إذن دراسة العلاقة الصوتية عند التعليم بإعطاء أهمية قصوى للجانب الصوتي والاستفادة منه عند تعليم القراءة والكتابة بصفة خاصة واللغة بصفة عامة.

وبالنظر إلى التطورات الحديثة التي شهدها هذا المجال البحثي نجدها قد جعلت أوجه القصور في الوعي الفونيمي الذي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية أو آلية إخراج هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات، مع

القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في التعابير اللغوية المختلفة. ومن ثَمّ فإنّ الوعي الصوتي يحتوي على ستة عناصر أساسية تساعد في اكتساب القراءة والكتابة، وهي[9]:

1-تقسيم الجمل إلى كلمات: وفيه يتعرّف المتعلّم على أن الجمل مكونة من كلمات، وهي المرحلة الأولى في التحليل حتى يستطيع معرفة أن الكلمة مكوّنة من مجموعة من الفونيمات، حيث إنّ الإدراك بأنّ لكل كلمة حدودا سمعية صوتية مهم جداً في مراحل تعلّم القراءة الأولى.

2-**تقسيم الكلمات إلى مقاطع:** وإن تمكّن المتعلّم من هذه العملية في المستوى التحضيري فهو مؤشّر جيّد على الأداء القرائي في الصف الأول.

3-**تقسيم المقاطع إلى فونيمات:** وهي مرحلة مهمة مركبة وبحاجة لقدرة ذهنية سليمة؛ إذ إنّ قدرة المتعلّم على تقسيم المقاطع إلى فونيمات يدل على قدرته على اكتساب القراءة السليمة والصحيحة.

4-**النغمة أو التنغيم:** وتعتبر هذه المرحلة مؤشراً على النجاح في القراءة لاحقا، إذ يساعد التنغيم المتعلّمين على زيادة الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عملية ربط صورة الحرف بصوته والعكس؛ كما يعلّمهم تصنيف ووضع الكلمات مع بعضها بناء على أصواتها.

5-المزج الصوتي: وهي مرحلة مهمة جدا للقارئ المبتدئ لأنّه بمثابة تحضير للمتعلّم للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أو تنطق له هذه الأصوات، حيث يساعد المزج الصوتي على ظهور (الأوتوماتيكية) في ربط الأصوات مع بعضها والتي تحتاجها القراءة.

6-**تقسيم الكلمات إلى أصواتها:** وهو آخر مستويات التحليل اللغوي، وهنالك علاقة قوية بين وعي المتعلّم بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة؛ أمّا النشاطات الأساسية لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية فتتمثّل في: نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة)؛ ومعرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).

نستنتج مما سبق أنّ تعلم الأصوات بشكل جيّد يعدّ ركيزة أساسية لاكتساب القراءة والكتابة, فمن أجل تحضير المتعلّمين للقراءة والكتابة يجب تنمية الوعي الصوتي لديهم مبكراً وذلك من خلال الأغاني والألعاب المختلفة والكلمات المقفاة. وعن طريق مقارنة شفهية بين الأصوات الأولى والأخيرة لهذه الكلمات، وتعزيز ذلك عن طريق الربط بين هذه الأصوات والحروف التي تكونها- تمثلها-؛ وتعلّم الأصوات بشكل جيّد يعتمد على مهارات تتمثّل في: الاستماع الجيّد، ومن ثم النطق السليم لها من مخارجها الأصلية، والقراءة الجيدة مع كتابتها.

5. دور المهارات اللغوية (الاستماع والقراءة والكتابة) في تعلم الأصوات:

1.5 الاستماع:

ويعتبر من أهمّ مهارات التعلّم، لذا نال اهتمام الدارسين اللغويين المتخصّصين في علم الأصوات الوظيفي والفيزيائي، كما شغل بال النحاة واللغويين العرب القدامى، إذ كان مصدرا لجمع اللغة الفصيحة، وأصلا من أصول نشأة النحو العربي، لذلك اعتبره ابن خلدون أبو الملكات الإنسانية وبفضله تتكوّن اللغة عند الإنسان[10]، فللسماع أهمية كبرى في اكتساب الطفل للغة المنشإ وتعلّمه للغة مجتمعه فضلا عن اللغات الأجنبية الأخرى، فمن جهة يسمح للطفل بالتقاط الأصوات وإدراكها، ومن جهة

أخرى يعدّ ركيزة أساسية في تعلّم اللغة، وتنشأ هذه المهارة بفعل حسن استخدام المتعلّم حاسة السمع مع الإدراك، وبالاستماع للمعلّم في قاعة الدرس.

2.5 التحدّث أو التعبير:

وهو نشاط لغوي وممارسة فردية للمفردات اللسانية ضمن سياق معيّن، من خلاله يتم التواصل بين أفراد المجتمع من خلال "الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن بكلام تحكيه الأفواه أو ترسم كلماته الأقلام، فهو الإبانة والإفصاح عمّا يجول في النفس البشريّة من الأفكار والخواطر النّفسيّة من خلال نقلها للآخرين، مما يؤدّي إلى قضاء الحوائج[11]"؛ ويساهم التحدّث عن طريق الحوار أو التعبير الشفهي في اكتشاف المعلّم مدى النطق السليم للمتعلّم لمخارج الحروف التي يستعملها في الكلام وصفاتها، وقد يحدث أن يكون هناك خطأ في النطق بسبب خلل ربما في الجهاز النطقي للمتعلّم أو لضعف حاسة السمع لديه، أو ربّما لوجود خلل ذهني أو نفسي، وفي كثير من الأحيان يكون ذلك بسبب التأخر في الفهم الذي قد يُعالج بكثرة الممارسة والتّدريب.

3.5 القراءة:

تنشأ هذه المهارة باستخدام حاسة البصر أو باستخدام البصر واللسان معا بحسب القراءة التي يمارسها المتعلم (صامتة أو جهريّة)، ولا تقلّ هذه المهارة عن الدور الذي تؤدّيه مهارة السماع، فهي من بين ما شرّف الله تعالى نبيه صلى الله عليه وسلّم وسائر عباده، يقول عزّ وجلّ في الآية الأولى من سورة العلق ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾، ومن ثمّ ندرك قيمة القراءة في حقل التعليم، إذ تشكّل أهمّ وسيلة يستخدمها المتعلّم لطلب المعرفة، ولكنّها في نفس الوقت عملية معقدة تعتمد على أسس نفسية، "هي عملية بنائية تراكمية، تقوم على الدافعية[12]" وعلى أساس تفسير الرموز المكتوبة التي لا تتعدى كونها فقط رسوم بعيدة عن المعنى أو عن الحقائق، بل تتطلب من القاري تحررا عقليا ونفسيا وجسميا، فإذا أصيب القارئ باضطراب نفسي أو تغيير جسمي أدى إلى خلل فيه مما يؤدّي إلى الضعف القرائي[13]؛ والقراءة تمر بمرحلة التعرف على الأصوات (الرموز) المكتوبة عن طريق الحركات السريعة والمنتظمة للعين وتحريك الشفاه، فمرحلة الفهم، ومرحلة التفاعل مع الكلمات. وتهدف القراءة الجهرية واستنطاق المتعلّمين من طرف المعلّم إلى[14]:

- إجادة النطق السليم؛
- الكشف عن أخطاء المتعلّمين في النطق، وكذا معرفة ما يواجهونه من عسر في القراءة؛
- التعرف على المتعلمين الذين يواجهون أمراض الكلام والحنجرة كالتأتأة مثلا؛
- المساعدة على رفع الخجل عند بعض المتعلّمين وتعويدهم على الشجاعة والتعبير بكلّ حريّة.

وهذه المشاكل والصعوبات منتشرة في المدارس الابتدائية، فلا يكاد يخلو صف دراسي من متعلّمين يعانون من مشاكل وصعوبات تعلّم القراءة والنطق مما يؤدي إلى وجود مشكلات إدراكية لديهم تؤثّر في تعلمهم للمفاهيم عامة، والمفاهيم العلمية على وجه الخصوص، ومن ثمّ ينخفض مستوى تحصيلهم لها، وهي صعوبات تختلف من متعلّم لآخر حسب نوع الصعوبة التي صنّفت إلى ثلاثة أنواع هي[15]:

النوع الأوّل: يضمّ الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية (Dysphonic) الذي يظهر فيها عيب أوّلي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة وهجاء الكلمات؛

النوع الثاني: يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككليات (Dyseidetic)، بمعنى أنّهم يواجهون صعوبة في التعرّف ونطق الكلمات المؤلوفة وغير المألوفة كما لو أنّهم يواجهونها لأوّل مرة، كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة؛

النوع الثالث: يضمّ هذا النوع الأطفال الذين يواجهون صعوبة من الناحية الصوتية، أي: النوع الأوّل، ومن ناحية إدراك الكلمات ككليات، أي: النوع الثاني.

أما فتحي الزيات فقد قسّمها إلى[16]:

- عسر أو صعوبات القراءة الناتجة عن اضطراب سمعي أو سمعي فونولوجي (phonological Auditory)؛
- عسر أو صعوبات القراءة الناتجة عن اضطراب بصري حركي يتناول الرؤية والحركة (Visual motor)؛
- عسر أو صعوبات القراءة الناتجة عن اضطراب يتناول الناحية السمعية والناحية البصرية أي يتكون من النوعين السابقين (Combination of both).

ونجده (فتحي الزيات) من جهة أخرى يصنّف هذه الصعوبات إلى ثلاثة أقسام هي:

- الديسليكسيا البصرية (Visual dyslexia): وهي ضعف القدرة على التفسير البصري للرموز المكتوبة؛
- الديسليكسيا السمعية (Auditory dyslexia): وهي ضعف القدرة على سماع أصوات منفردة في نطق اللغة المنطوقة؛
- الديسليكسيا الكتابية (Dysghraphia): وهي صعوبة تعلّم عصبية المنشإ، تتسم بمشكلات في دقّة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة، وهي تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكوّن الفونولوجي (الأصواتي) للغة.

ونلاحظ أنّ هذه التقسيمات الأخيرة هي نفسها الأولى لكن فقط بتسميات مختلفة.

4.5 الكتابة:

هي أداة لحفظ التراث تكون باستخدام اليد، ولكنّها عملية تشترك في تكوينها عناصر كثيرة، منها ما يرتبط بالجانب النفسي الإدراكي، ومنها ما يرتبط بالجانب اللغوي، كما أنّ لها أبعادا اجتماعية وعاطفية مختلفة، إنّها نشاط معقّد جدّا لأنّها نتيجة لتضافر عدد من العمليات التي تحدث في نفس الوقت، ولكي يتقن المتعلّم هذه المهارة لا بدّ أن يتمكّن من المهارات السابقة -على غرار توظيف آليات ومهارات أخرى- كونها تتداخل جنبا إلى جنب[17]؛ وثمّة إستراتيجيات أربع تعمل مجتمعة متكاملة فيما بينها لإنتاج اللغة المكتوبة هي[18]:

- إستراتيجيات معرفية: وتتضمّن استخدام الوظائف العقلية وتطبيق البناء الذهني والتحليل والاستناج..؛
- إستراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتضمن تنمية الوعي فيما يتعلق بمستوى الفهم والدافعية..؛
- إستراتيجيات اجتماعية: وتتضمن التفاعل بين المعلم والتلاميذ الذين يقومون بالكتابة..؛
- إستراتيجيات عاطفية: وتكون ذات طبيعة إما سلبية كالانفعالية وصعوبة التركيز والقلق، وإمّا إيجابية كالكتابة بجدّ وحماس ومكافأة الذات..

ونظرا لتعدد أبعاد مهارة الكتابة يواجه العديد من متعلّمي أطوار التعليمية الأولى بصفة عامة صعوبات ومشاكل في تعلّمها ممّا يؤثّر سلبا على تحصيلهم الدراسي، وقد اصطلح العلماء على المشاكل التي تعترض التلاميذ في عملية الكتابة بالعسر الكتابي (Dysgraphia) ديسجرافيا: وهي كلمة لاتينية الأصل تتكوّن من[19]:

(Dys): وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة؛

و(Graphia): تعني التصور أو الرسم الكتابي.

وبذلك يصبح المعنى الاصطلاحي لكلمة "ديسغرافيا" صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة.

صعوبة الكتابة (Dysgraphia) ديسجرافيا: عرّفها عبد الوهاب كامل بأنّها "انخفاض أداء الطفل في الهجاء وفي تطبيق قواعد اللغة في الكتابة، وكذلك في تنظيم الأفكار في نص مكتوب[20]". والمشاكل أو الصعوبات التي تعترض التلاميذ في تعليم هذه المهارة أنواع ثلاثة هي باختصار[21]:

1- صعوبات انقرائية الكتابة: ويقصد به ضعف وعدم قابلية الكتابة للقراءة القائمة على المعنى على الرغم من أنّ أشكال الحروف تبدو عادية، بمعنى أنّ الحروف قابلة للقراءة إلاّ أنّ تراكيب الكلمات التي تكوّنها هذه الحروف تبدو غير مقروءة أو غير معيارية أو غير قانونية؛

2- صعوبات إيقاع أو رسم الحروف والكلمات: ويقصد به ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات مع سلامة التهجي، أي إنّ المشكلة هنا في رسم الحروف، كما أنّ معدل بطء إيقاع الكتابة يكون غير عادي؛

3- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة: ويقصد به صعوبة تنظيم الحروف والكلمات واتّساقها واستخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية، وهي صعوبات مكانية تقوم على الإدراك المكاني الخاطئ. وقد يعود السبب في وجود هذه الصعوبة إلى معاناة بعض التلاميذ من أمراض على المستوى الذهني والنفسي، أو لعدم تمرّن أيديهم على الكتابة، خاصة في الأصوات الصعبة أو المتشابهة نحو الحروف: (ج/ح/خ، ف/ق..)، أو لضعف حاسة البصر لديهم.

6.خاتمة:

مما سبق نجد أنّ تعلّم الأصوات وتعليمها في الأطوار التعليميّة الأولى من المرحلة الابتدائيّة من أهمّ المراحل الأساسية في اكتساب اللغة، وتعتبر مهارة الاستماع من أهمّ المهارات المسهمة في النطق السليم (الحديث والحوار أو من خلال النقاش البسيط بين المعلّم والمتعلّم لاكتشاف مكامن الخلل التعليمي الصوتي لدى المتعلّم، ومن ثمّ المبادرة لمحاولة علاج هذه الصعوبات بين المعلّم والمتعلّم أو مع أخصائيين في الميدان)، ومن ثمّ تأتي القراءة الجيّدة، لتليها مرحلة الكتابة باعتبارها تقوم بتلبية متطلباته وحاجياته (المعرفية، القدرات، والكفاءات)؛ وأيّ خلل في إحدى هذه المهارات لدى المتعلّم تنتج عنه اضطرابات ومشاكل وصعوبات قد تعيق عمليّة تعلّمه وتحصيله الدراسي كشعوره بالخجل والقلق، والاستسلام السريع، وأحيانا العدوانية أو الانعزال عن زملائه والتوحد، مما يجعله متخلّفا عن الدراسة؛ وهنا نورد هذه المقترحات:

- صعوبات نطق الأصوات بشكل سليم يمكن أن تعالج وتدعّم بحصص تسميع السور القصار كالفاتحة والإخلاص والمعوذتين... للمتعلّمين، ومن ثمّ تحفيظها لهم عن طريق تكرارها بمخارج الأصوات الصحيحة ترتيلا وتجويدا، كما قد يعالج مشكل التشتت وعدم انتباه التلاميذ للدرس برواية بعض القصص على مسامع المتعلّمين من حين لآخر؛

- التمرّن على الخط قد يدعّم بكثرة إدماج حصّة التلوين والرسم في القسم، وكواجب منزلي لتتمرّن يد المتعلّم على إمساك القلم بشكل جيّد؛

- تقديم دروس علاجية مكثّفة للمتعلّمين الذين يواجهون مشاكل في نطق بعض الأصوات وكتابتها؛

- حرص المعلّم على الاطلاع على الطرائق الحديثة، والمبنية على أسس نفسية وعلميّة لتكون النتائج أوضح وأكثر فعّالة.

. المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

أ/المصادر والمراجع العربية:

1- ابن جني عثمان، سر صناعة الإعراب، مصطفى البابي الحلبي، (مصر، 1954)، ج1.

2- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، (بيروت، 1990).

3- أبو نيان، وإبراهيم سعد، صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع' (الرياض،2010).

4- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة السورية العامة للكتاب، وزارة الثقافة،2011م.

5- خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، (الجزائر: 1999).

6- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، (عمان، 2009).

7- سامية بوفرورة، مخارج الأصوات وصفاتها بين القدامى والمحدثين، مجلة دراسات أدبية، المجلد 10، العدد 2، 2018.

8- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم الإنمائية الاجتماعية الانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية،(القاهرة، 2010).

9- سليمان، محمود، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي،عالم الكتب، (القاهرة، 2012).

10- صفاء سيد أحمد برعي سيد أحمد، فاعلية برنامج علاجي لصعوبات التعلم في الكتابة الديسجرافيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، 2009.

11- عبد الشافي أحمد سيد رحاب، فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية (قسم اللغة العربية)، المجلة التربوية، العدد 12، ج1، 1997.

12- عبد الوهاب محمد كامل، الخصائص النيوروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ، مداخلة المؤتمر العاشر لعلم النفس في كلية التربية، (مصر، 1994).

13- فتحي مصطفى الزيات، المتفوّقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، ط1. دار النشر للجامعات، (مصر: 2002).

14- فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، (مصر، 1989).

15- قاسمي الحسني، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، 23- 24 أفريل 2001، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.

16- مركز تخاطب، الوعي الفونولوجي |2021| مفهومه وأهميته https://takhatub.com/ تاريخ الاطلاع: 2022/09/25 على الساعة: 11:25.

17- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، ط2. مكتبة زهراء الشرق، (القاهرة، 2004).

18- هند عصام الغزالي، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، ط1. الناشر المكتب العربي للمعارف، (مصر، 2014).

ب/المراجع الأجنبية:

[1]-John F. Savage, Sound It Out! Phonics in a comprehensive reading program, (2nd ed.). McGraw-Hill Education,(Boston,2004).

[2]-Negari, G.M., & Ghasemi, H.(2014). Spelling basedphonics instruction, Iranian journal of applied language studies, 7 (2).

7. قائمة الإحالات:

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، (بيروت، 1990)، مادة (مهر).

2- عبد الشافي أحمد سيد رحاب، فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية (قسم اللغة العربية)، المجلة التربوية، العدد 12، ج1، 1997، ص 213.

3- ينظر: قاسمي الحسني، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، 23- 24 أفريل 2001، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 433.

4- ينظر: سامية بوفرورة، مخارج الأصوات وصفاتها بين القدامى والمحدثين، مجلة دراسات أدبية، المجلد 10، العدد 2، 2018، ص 71.

5- ابن جني، سر صناعة الإعراب، مصطفى البابي الحلبي، (مصر، 1954)، ج1، ص 19.

6 - John F. Savage, Sound It Out! Phonics in a comprehensive reading program, (2nd ed.). McGraw-Hill Education, (Boston,2004).

6-Negari, G.M., & Ghasemi, H.(2014). Spelling based phonics instruction, Iranian journal of applied language studies, 7 (2).

7- أبو نيان، وإبراهيم سعد، صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع، (الرياض، 2010).

8- سليمان، محمود، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي، عالم الكتب، (القاهرة، 2012).

9- ينظر: https://sites.google.com/site/lenazedan123/1 بتاريخ 2020/12/21 تاريخ الاطلاع: 2022/09/25 على الساعة: 11:25.

10-خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، (الجزائر: 1999)، ص 96.

11- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، (عمان، 2009)، ص 121.

12-فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، (مصر، 1989)، ص 45.

13-ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم الإنمائية الاجتماعية الانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، (القاهرة، 2010) ، ص 296.

14- ينظر: هند عصام الغزالي، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، ط1. الناشر المكتب العربي للمعارف، (مصر، 2014)، ص 36.

15-نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، ط2. مكتبة زهراء الشرق، (القاهرة، 2004)، ص 84.

16-فتحي مصطفى الزيات، المتفوّقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، ط1. دار النشر للجامعات، (مصر: 2002)، ص 458.

17- ينظر: خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 232 (مرجع سابق).

18- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة السورية العامة للكتاب، وزارة الثقافة، 2011م، ص 90-92.

19- صفاء سيد أحمد برعي سيد أحمد، فاعلية برنامج علاجي لصعوبات التعلم في الكتابة الديسجرافيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، 2009، ص 45.

20-عبد الوهاب محمد كامل، الخصائص النيوروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ، 1994، ص 142.

21-فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، ص 514. (مرجع سابق).