

أسباب صعوبات تعلم اللغة

The causes of learning difficulties

كريمة مزارعة

جامعة وهران أحمد بن بلة 01

البريد الإلكتروني: Mezarakarima2019@gmail.com

تاريخ النشر: 2019/12/12

تاريخ القبول: 2019/09/23

تاريخ الإرسال: 2019/09/16

ملخص:

تمثل صعوبات تعلم اللغة مجموعة شاسعة من الاضطرابات اللغوية، والتي تعود في جوهرها إلى خلل نيورولوجي وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، الذي يحدث تذبذبا في فهم واستخدام اللغة، ولو تفحصنا الأمر لتبين لنا أن معظم المهام التعليمية وبخاصة المدرسة تقوم تقريبا على استخدام اللغة، والاستماع، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وأي علوم أخرى يستحيل تعلمها إلا من خلال اللغة، لذلك وجب البحث في مختلف العوامل التي تسبب في هذه الصعوبات طمعا في الوصول إلى أنجع الوسائل والاستراتيجيات لمجابهة هذه المشكلة، التي نشهد لها تزايدا في أوساط أبنائنا خاصة في المدارس الابتدائية.

الكلمات المفتاحية:

صعوبة- خلل - وراثية - اضطراب - لغة.

Abstract

Represent learning difficulties, language disorders that are of essence to the defect Neurology, the latter would have fluctuated qualitatively happens in the understanding and use of language, even if we examine it to show us that most educational tasks and especially the school is almost on the use of language, and listening, and thinking, and speaking, reading, and writing, and any science that can be never learned only through language, so research must in the various factors that cause these difficulties greed access to the most effective means and strategies to confront this problem, which are seeing a surge in media, especially in elementary school our children

Keywords

Difficulty-defect- heritage- confuse- language.

1. مقدمة:

يعد التعلم من المتطلبات الهامة التي يشترط توفرها في الحياة، بل إن الحياة ذاتها عملية تعلم تبدأ منذ أن يرى الإنسان النور وتلازمه طالما ظل على قيد الحياة، فالإنسان يتعلم كيف يتعامل مع أفراد أسرته وأصدقائه ومعارفه، بل مع المجتمع عامة، ويتعلم كيف يتكيف مع بيئته، ويتعلم كيف يؤدي دوره في المجتمع والعالم من حوله والأصح أن الإنسان يتعلم كيف يتعلم، وهنا جوهر المشكلة لدى بعض التلاميذ أو الأفراد، فالقدرة على التعلم بصفاتها الطبيعية نعمة حرمتم منها بعض فئات المجتمع من بينها فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم اللغة، والذين يسجلون تذبذبا في معدل التحصيل الأكاديمي.

إن أهمية تعلم اللغة لا تظهر من خلال التواصل فحسب، إنما تتعدى ذلك لتشمل مختلف الفاعليات الذهنية الأخرى من فهم، وحفظ، وإنتاج، لتكون بذلك جزءاً من التفكير الإنساني لهذا السبب عني بها كثير من فروع المعرفة (الفلسفة، علم الأعصاب، وبالأخص علم الألسنية) إلا أن هذا التعلم غالباً ما تعترضه مجموعة من الصعوبات تظهر على شكل اضطرابات تترجم في عدم القدرة على تعلم القراءة، والكتابة، والتعبير، والتهجي، كما أن هذه الاضطرابات لم تأتي هكذا اعتباطاً فلها أسباب عديدة ومتنوعة أجمع عليها المهتمون بهذا المجال - صعوبات التعلم - وعادة ما يقال أن معرفة السبب هي نقطة البداية أو نصف العلاج، فما مفهوم صعوبات التعلم؟ وما هي مختلف الأسباب التي تكمن خلفها ؟

تمثل صعوبات تعلم اللغة مجالا شاسعا من الاضطرابات اللغوية، والتي تعود في جوهرها إلى خلل نيورولوجي وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، الذي يحدث تذبذبا نوعيا في فهم واستخدام اللغة، ولو تفحصنا الأمر لتبين لنا أن معظم المهام التعليمية وبخاصة المدرسة تقوم تقريبا على استخدام اللغة، فالاستماع ، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة ، وأي علوم أخرى يستحيل تعلمها إلا من خلال اللغة.

وتتضح هذه العلاقة أكثر من خلال هذا التعريف الذي نستشهد به عادة في مجال صعوبات التعلم وهو التعريف الفيدرالي الأمريكي الذي ينص عليه قانون الأفراد ذوي الإعاقات كما جاء به ميرسر على أنه: "صعوبات التعلم اضطراب واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يتضح هذا في نقص القدرة على الاستماع والتفكير والتحدث، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجي. [1]

وقد شمل المصطلح حالات مثل الإعاقات الإدراكية ، وإصابة المخ، والخلل الوظيفي البسيط في المخ، و الديسلكسيا، والأفازيا النمائية ، بينما لا ينطبق هذا المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ناتجة بصفة أساسية عن إعاقات بصرية أو سمعية، أو حركية أو عن تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو عن حرمان بيئي أو اقتصادي. [2]

2. أسباب وعوامل صعوبات تعلم اللغة العربية:

تشبّع الحياة اللغوية في المجتمعات التي تتكلم اللغة العربية بصعوبات تشبّت جذورها في أغوار أصولها، فتكون أعنت أثرا على فئة من التلاميذ ذو خلفيات متنوعة، لذلك عادة ما يكون من الصعب إن لم يكن من المستحيل الإمام بكل أسبابها التي تأخذ أشكالا مختلفة عند كل حالة (تلميذ)، إلا أن غالبيتها قد ترجع لأحد الأسباب الآتية:

2. 1- الأسباب والعوامل الجينية والوراثية:

وتؤكد الدراسات العلمية التي أجريت في هذا المجال منها دراسة أون Owen أن العوامل الجينية تمثل دورا سلبيا في صعوبات التعلم، وأنها غالبا ما تتواجد بين عائلات محدّدة أي لها سجل تاريخي سابق، فتتناقل هذه الصعوبات عن طريق الوراثة من الجد، أو الأب، أو الأم، إلى الأبناء. [3]

2-2. الأسباب والعوامل العضوية والبيولوجية: تتفق أغلب الدراسات المهمة بالكشف عن الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم على أن التكوينات العصبية بالمخ هي الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يشتمل عدّة أجزاء تعمل بشكل متكامل على الرغم من اختلاف الوظائف المنوطة لكل جزء منه. [4] وعلى هذا الأساس سيكون من المستحيل سير عملية التعلم بشكل طبيعي إذا ما تعطل أي جزء من المخ عن أداء وظيفته، فمن المحتمل أن يعاني التلاميذ من صعوبة في التركيز وتشتت الانتباه نتيجة تلف في الدماغ أو ما يصيب الدورة الدموية من مشاكل، أو بسبب مختلف العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم بشكل غير عادي مما يؤثر على الجهاز العصبي عند الجنين سواء قبل أو أثناء فترة الحمل، ومن العوامل المسببة أيضا التهاب السحايا أو الخلايا الدماغية، ونقص الأكسجين، وصعوبات الولادة أو الولادة المبكرة، أو تعاطي الأم العقاقير أثناء الحمل.

2-3. العوامل البيئية: إذا ما تجاوزنا العامل الطبي لصعوبات التعلم، نجد أنه ليس العامل الوحيد المسبب لهذه الصعوبات، وإنما توجد عوامل أخرى تقف إلى جانبه لتساهم في تعميق أثر هذه الصعوبات، ويشير كل من كيرك وكشك وكشك وهلالان إلى بعض الأسباب البيئية المتمثلة في:

- نقص الخبرات التعليمية.

- سوء التغذية وسوء الحالة الصحية.

- قلة التدريب.

- نقص الخبرات التعليمية [5] فالظروف البيئية يمكن أن تضاعف من حدة هذه الصعوبات وتجعلها ذات أثر عميق في حياة التلميذ، فالأقسام المكتظة، وضعف أداء المعلمين، وعدم جودة المواد التعليمية التي تراعي الفروق الفردية، كلها يمكن أن تثبط من عزيمة التلميذ وإصراره وتسلب منه ثقته بذاته، والعكس فالظروف البيئية الجيدة تشجع التلميذ على التعلم وترسخ فيه روح المثابرة والإصرار على التحدي والتخلص من هذه الصعوبات. [6]

والملاحظ من العوامل الثلاثة السابقة أن جميعها يعود إلى سبب رئيس وهو الخلل الذي يصيب الدماغ أو الجهاز العصبي المركزي، لذلك لابد من التعرف على طبيعة هذا الخلل.

* الإصابات الدماغية أو المخية:

يظهر الخلل الدماغية أو المخية نتيجة للإصابات التي قد يتعرض لها الفرد أثناء أو قبل أو بعد الولادة، كما قد يسبب التهاب المخ لدى التلميذ خللاً أو اضطراباً في النظام العصبي الحركي والذي يكون ظاهراً أو غير ظاهراً، ورغم ذلك فإن التلميذ قد يسجل اضطراباً في الإدراك أو التفكير أو السلوك الانفعالي أو بعضها أو جميعها، ويرى بأن هذه الإصابات قد تنتج عن عوامل خارجية المنشأ أكثر منها داخلية مثل نقص الأكسجين أثناء الولادة، إصابة الفرد بحمى شديدة، أو حدوث إصابة في الرأس نتيجة ارتطام شديد. [7]

وبما أنّ اللغة نظام معقد يعتمد على اكتساب عدّة مهارات، فإنّ هذه العملية (تعلّم اللغة) لن تتحقّق إلاّ بترباط وتكامل الوظائف التي تؤدّيها أجزاء الدّماغ أي مهارات معيّنة، وبالتالي فإنّ أي اضطراب أو خلل يصيب هذه الأجزاء أو بعضها، يؤدّي إلى عرقلة اكتساب مهارات اللغة بحكم وظيفة كلّ جزء من هذه الأجزاء في الدّماغ.

استطاع علم الأعصاب أن يحدّد أجزاء الدّماغ ومختلف المناطق المتحكّمة في استعمال اللغة في المخّ ووظيفة كل منطقة منها، ولعلّ أوّل من يعود إليه الفضل في هذا المجال هو الطّبيب الفرنسي بول بروكا، الذي قدّم اكتشافات رائدة من خلال جراحة المخّ عام 1765، حدّد من خلالها بعض الوظائف النوعيّة للمواقف المختلفة من المخّ، فقد أجرى عمليّتين جراحيّتين لشخصين اكتشف من خلالهما بأنّ الإصابة في النّصف الأيمن من المخّ تؤدّي إلى فقدان القدرة على الكلام، كما تعرّف على بعض المناطق في المخّ المسؤولة عن استخدام اللغة وهي منطقة تعرف إلى اليوم بمنطقة بروكا، وقد كلّت مجهودات بروكا بمجهودات جراح آخر هو كارل ويرنيك، الذي اكتشف منطقة أخرى في المخّ مسؤولة عن فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة عرفت باسم منطقة فيرنيك، وهي متّصلة بمنطقة بروكا عبر خلية طويلة ومنحنية تمرّ بالمراكز الحسيّة والسّمعية والبصريّة، وعليه أصبح من المسلّم به أنّ تطوّر اللغة عضويّاً يتوقّف على نموّ هاتين المنطقتين، ولكي يتّضح الأمر أكثر أقر ليفتلام عن وجود ثلاثة مراكز في المخّ مسؤولة عن اللغة هي: [8]

المركز "أ": وهو المركز الخاص بالتمثيلات السّمعية البصريّة، وتؤدّي اضطراباته إلى فقدان الفهم للغة المنطوقة من دون أن يصاب الكلام الإرادي بأيّ اضطراب، بينما يصاب تكرار الكلام بالقصور، أي أن المتكلّم يصبح عاجزاً عن إعادة الكلام.

المركز "م": وهو المركز الخاص بالتمثيلات الحركيّة للكلام، وتؤدّي اضطراباته إلى فقدان الكلام الإرادي وعدم القدرة على إعادة الكلمات، في حين يبقى فهم الكلمات المنطوقة سليماً.

المركز "ب": وهو مركز نظام الرّبط، وتؤدّي إصابة الممرّين (أ- ب) إلى فقدان القدرة على الفهم، ويظلّ المريض قادراً على إنتاج الكلام. [9]

واستناداً على ما ذكر من أسباب لصعوبات التعلّم نستنتج بأنّها جميعاً ترجع إلى سبب واحد وهو الخلل أو الاضطراب الذي يصيب المخّ، وهي جميعها أسباب داخلية لا يمكن للمصاب بها أن يتدخّل للحدّ منها، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ كلّ ما تمّ ذكره من أسباب، هي أسباب داخلية تتسبّب في حدوث هذه الصّعوبات بوصفها إعاقة، والجدير بالذّكر هنا هو وجود أسباب أخرى تؤدّي إلى ضعف اكتساب اللغة وهي أسباب خارجيّة لها نفس التأثير على التّلميذ إن لم تكن أكثر منها أثراً، لذلك فمن واجبنا نحن كباحثين أن نفتش في مختلف هذه الأسباب حتّى نتمكّن من إيجاد الحلول الملائمة، فمن أهمّ الأسباب المساهمة في تدني التّحصيل عند هذه الفئة من التّلاميذ ما يأتي:

أ/ الأسرة: وهي المرأة العاكسة لنشأة الطّفل أو الفرد، كما أنّها تؤثر في نموّه من خلال عدّة جوانب:

* حجم الأسرة: غالبا ما يؤثر الحجم الكبير للأسرة على نمو الفرد وتحصيله، ويعود هذا إلى إمكانيات الإشراف والمتابعة لأبنائهم، وقد توصّل سويّف إلى نتيجة مؤدّاها بأنّ الذكاء مرهون بحجم الأسرة.

* تركيب الأسرة: إنّ الأسرة السويّة والطبيعيّة في تركيبها هيّ التي تضم الوالدين والأبناء، وغالبا ما تكون أفضل في تربيّتها ومساعدتها لأبنائها في التّحصيل الجيّد، على خلاف الأسرة المفكّكة نتيجة حالات الطّلاق، أو وفاة أحد الوالدين أو كلاهما، فالفرد الذي يعيش في هكذا ظروف غالبا ما يلاقي مشاكل نفسيّة واجتماعيّة تتسبّب في ضياع التّلميذ أكاديميّا واجتماعيّا. [10]

* المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي:

يُحدث المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المتدنّي فجوة كبيرة في حياة التّلميذ على جميع الأصعدة بما فيها الميدان الأكاديمي، فهي تؤثر تأثيرا كبيرا في اكتساب اللّغة والملاكات الذهنيّة كما يوضّحها لنا علم النّفس اللّغوي وعلم الاجتماع.

وهناك دراسات تؤكّد الفروق الواضحة بين الأوساط المثقّفة والميسورة الحال، وبين الأوساط الأقلّ من العاديّة، فالسّكن غير اللائق والفقر والأميّة والدّخل المحدود للوالدين كلّها عوامل تؤدّي بالتّلميذ إلى التّراجع والضعف في التّحصيل الدّراسي. [11]

* ترتيب الطّفل بين إخوته: فالطّفل الأوّل قد يحظى بمعاملة خاصّة من الوالدين، والطّفل الأخير قد يكون مدلّلا، والطّفل الوحيد قد يتمتّع بنوع من الحماية المبالغ فيها من قبل الوالدين، ممّا يعوق نموّه الشّخصي، إلّا أنّ هذا كلّه يرجع إلى درجة الوعي لدى الوالدين.

* الاتّجاهات الوالديّة في التّنشئة: فالمعاملة القاسيّة والإهمال، أو الحماية الزّائدة تعوق الطّفل عن التعلّم لتدهور حالته التّفسيّة.

ب/ المدرسة:

لاشك بأنّ المدرسة تؤدّي دورا هاما مساهمة بذلك إمّا في ارتفاع التّحصيل أو انخفاضه، وذلك لأنّها مسئولة على تحصيل التّلاميذ في المواد الدّراسيّة المقرّرة من خلال الوسائط التربويّة الآتية:

* المنهج والمقرّرات الدّراسيّة: تعدّ المناهج التربويّة من أكثر الأمور التي يعنى بها الأفراد والمجتمعات نظرا لما تحقّقه للفرد من تنميّة في إطار قدراتهم، وهو الأمر الذي يؤكّد نفسه وهو ضرورة مراعاتها للفروق الفرديّة، فالمنهج لا بدّ أن يتّصف بالشموليّة والمرونة، ونقصد بالمرونة موائمة المنهج لاحتياجات التّلاميذ. [12]

إنّ بعض المناهج لم تهتم بمشكلات التعلّم لاعتقادها بأنّها أمور خاصّة بالفرد ولا داعي لإقحام المنهج في التصديّ لها، وهذا الأمر لا بدّ من استدراكه لأنّ ترك تلك المشاكل التي يعاني منها التّلاميذ بلا حلّ قد يؤدّي إلى الفشل في الدّراسة، إلّا أنّ المناهج النّشطة الأخيرة قد ركّزت على هذا الموضوع، فكان لهذه الحاجات

والمشكلات نصيب أكبر من الرعاية والاهتمام. [13] إلا أن ما يعيب المنهاج غالبا هو عدم إقحام المدرّسين في وضعه، أو اقتراحه أو إجراء تعديل فيه. [14] لذلك لا بد أن تكون المناهج الدّراسية ملائمة لقدرات الطّلاب وميولهم واستعداداتهم.

* **الوسائط التعليمية:** ونقصد بها كلّ الوسائل التي تمثّل عامل الوسيط بين المعلّم والمتعلّم، والمعرفة، والتي نشهد لها ضالة وندرة في مدارسنا، وحتّى إن وجدت فغالبا ما لا تستخدم استخداما كفاء في العمليّة التعليميّة.

* **النّشاط المدرسي:** وهو كلّ ما له صلة بالعمليّة التعليميّة وكلّ ما من شأنه المساهمة في تقويّة الاستيعاب والفهم لدى التّلميذ، وقد يتّخذ هذا النّشاط اتجاهاين سلبيّا أو إيجابيا، حسب عمل المدرسة على تهيئة المناخ المناسب له وعليه، " فالمناخ المدرسي هو ذلك المصطلح الذي يشير إلى المهمّات المستهدفة والمخطّط لها بموجب البناء التّنظيمي للمدرسة.....". [15]

ويشير هذا المفهوم إلى المهمّات المستهدفة، وعليه فإنّ هذا يقودنا إلى الحديث عن الجانب السّلبّي الذي قد تسهم فيه المدارس التي لا تهتم بالنّشاطات المختلفة مثل: إقامة نوادي داخل المدرسة، تنظيم رحلات تثقيفيّة، تنظيم مسابقات فكريّة كإشراك التّلاميذ في تمثيل أدوار مسرحيّة، فهذا كلّ قد يساهم بالإيجاب أو السّلب في تحصيل التّلميذ وتوجيهه مستقبلا، اعتمادا على توقّرها أو غيابها.

* **المعلّم:** وهو ركن رئيس من أركان العمليّة التعليميّة أو العقد التّعليمي، فهو يشغل منصبا مركزيّا للمعرفة، فمن شأنه مساعدة التّلميذ على رفع مستواه التّحصيلي، كما قد يسهم في انخفاضه، فالمعلّم الذي لا يراعي الفروق الفرديّة بين تلاميذه وليس لديه دراية بقدرات تلاميذه، ولا يجيد استخدام السّبورة، ولا يتفاعل مع تلاميذه، ولا ينوّع في طرق تعليمه [16] وأساليبه، ويقتصر فقط على المحاضرة، هو معلّم غير كفء وقد يسهم في انخفاض مستوى تحصيل تلاميذه، كما قد يسهم في نفور هؤلاء التّلاميذ عن الدّراسة، كما لا بدّ أن نشير إلى ظاهرة ضالة المرتبات للمعلّمين وما ينجرّ عنها من ظروف اجتماعيّة واقتصاديّة تجعل المعلّم ينشغل عن التّدريس ويلجأ إلى وظائف أخرى، لذلك لا بدّ من إعطاء المعلّم مكانة تضمن له العيش العاديّ وتجعله يركّز أكثر على الرّقي بالعمليّة التعليميّة. [17]

* **الكتاب المدرسي:** لما كان التّعليم يتمّ أساسا من خلال الألفاظ المكتوبة والمسموعة، كان من المفروض اشتمال البرنامج التّعليمي على مواد دراسيّة متعدّدة، إلا أنّ هذه الكتب غالبا ما تحتوي موضوعات متعدّدة، فيجد التّلميذ نفسه منذ الصّفوف الابتدائيّة الأولى مجبرا على دراسة وحفظ أكثر من عشرة كتب بما تحمله من موضوعات [18] وهذا الحشو الزائد سيؤدّي لا محالة إلى تدنيّ تحصيل التّلاميذ بسبب عدم القدرة على استيعابها جميعها وفي وقت محدّد، ناهيك عن أوجه القصور الموجودة أحيانا في هذا الكتاب، وأقلّها خطورة يكمن في عدم تلاؤم بعض الموضوعات مع قدرات التّلاميذ، وأنّ أغلبها ليست مستقاة من الواقع المحيط بالتّلميذ.

* المباني المدرسية: ونقصد بها أماكن وكيفية هندسة هذه المدارس من أبنية وأقسام وتجهيزات، التي لابد أن تكون مبنية وفق أسس ومعايير مشجعة على التعليم، فالمدارس التي تبنى بالقرب من المصانع والأماكن العمومية المصدرة لأصوات وضجيج، من شأنها أن تعيق تركيز التلميذ وتشتت أفكاره، وهذا ينعكس حتما على عملية الاستيعاب والإدراك وبالتالي سوء التحصيل.

* الاكتظاظ في القسم: إن كثرة عدد التلاميذ في القسم له أثره السلبي على مستوى الأداء الأكاديمي، الأمر الذي يهلك المعلم أثناء عملية التعليم (شرح الدرس)، وهذا قد يحجب عن نظره العديد من المظاهر والسلوكات التي تصدر من التلاميذ والتي قد تجعله يصدر أحكاما مهمة على هؤلاء التلاميذ.

* أسباب خاصة بالمتعلم: وتمثل كل ما يتعلق بالمتعلم من ظروف صحية واجتماعية مثل:

- نقص الاستعداد والدافعية للتعلم.

- كثرة الغياب الذي يعود إلى حالته الصحية.

3- الأسباب لدى ابن خلدون:

ولابن خلدون دراسات قيمة يشهد له بها علم النفس التربوي والتعليمي، وقد أخذت هذه الدراسات مجالا أو قسما كبيرا من المقدمة السادسة من الباب الأول حوالي عشرة فصول في آخر بابها الخامس ومعظم بابها السادس. [19] مبينا بذلك عدة طرق توضح كيفية السير الحسن للتربية والتعليم حتى يحققا أهدافهما الفردية والاجتماعية، وحتى تكون أساليبهم مسيطرة لطبائع المتعلمين ونموهم الجسدي والعقلي، وما يهتمنا في هذا المجال رأي ابن خلدون حول الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم اللغوي وصعوبة التحصيل، وما يقترحه من علاج لإصلاحها، لذلك سنعرض لبعض آراء ابن خلدون حول أهم الأسباب التي يراها عائقا عن التحصيل أو سببا لصعوبات التعلم اللغوي:

3-1. الفساد في الكتابة: ولها أثرها السلبي على سير مراحل التعلم لدى التلاميذ، حيث يقول: "فصارت الخطوط بإفريقية والمغربيين مائلة إلى الرداءة، بعيدة عن الجودة، وصارت الكتب إذا انتسخت بلا فائدة تحصل لم تصفحها منها إلا العناء والمشقة لكثرة ما يقع فيها من الفساد والتصحيف وتغيير الأشكال الخطية عن الجودة، حتى لا تكاد تقرأ إلا بعد عسر". [20]

كما عدّ ابن خلدون مجموعة من النقائص وقد تكون هي الأخرى مسببة لصعوبات التعلم اللغوي ذكرها على النحو الآتي:

3-2. المناقشة: "عدم التلقين": يؤكد ابن خلدون على انتشار ظاهرة التلقين وخاصة في تعليم القرآن الكريم، حيث يكلف الصغار بحفظ آيات الكتاب دون مناقشة، وابن خلدون ينتقد هذه الطريقة ويطالب بالمناقشة والمحاورة وفي ذلك يقول: "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب من شأنها ويحصل مراميها". [21]

والإشكال في معلّمينا يكمن في إدراكهم المشكلة وآثارها في انخفاض المستوى التعليمي، إلّا أنّهم يتغافلون ذلك لقلة الوقت المخصّص لشرح الدرس مثلاً.

4-3. الحفظ دون فهم: إنّ ابن خلدون يرفض الحفظ غير الحامل لفائدة، ويرى أنّ الملكة العلميّة لا تكمن في الحفظ الكثير دون الفهم والمناقشة، فوجب على التلميذ أن يفهم ما يحفظ، وهذا يعني أنّ ابن خلدون لم يبلغ الحفظ بصفة عامّة وإنّما اشترط أن يكون حاملاً للمعنى أو الفهم. [22]

5-3. كثرة التّأليف في العلوم عائق عن التّحصيل: من بين أكثر ما يعيق التّلميذ عن تحصيل العلم وغاياته، كثرة التّأليف واختلاف الاصطلاح وتعدّد الطّرق فيه، ثمّ مطالبة التّلميذ باستحضار كلّ هذه المسائل في سنّ مبكّرة من عمره، والتي يفني فيها المتعلّم حياته دون بلوغ الغاية منه إلّا في القليل النّادر، فيقع القصور الذي تظهر آثاره في عدم التّحصيل أو تدنيّه.

6-3. كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتّعليم: إنّ الاعتماد على كثرة الاختصار في الطّرق والإنحاء في العلوم، وكذا إعداد برامج مختصرة في كلّ علم من خلال حصر موضوعاته واختصارها في اللفظ يؤدّي إلى فساد التّعليم وعسر الفهم، وذلك لما فيه من خلط على المتعلّم - خاصّة المبتدئ - فيكون عن طريق إلقاء الغايات من العلم عليه دون استعداده لقبولها، ذلك أنّ الألفاظ المختصرة صعبة وعويصة يحتاج المتعلّم لفهمها وقتاً وافراً، كما يشير ابن خلدون أنّه حتى وإن تعلّم الفرد تلك الملكة وفق هذا الطّريق (الاختصار) فإنّها تبقى ملكة قاصرة عن الملكة التي تحصل عن الموضوعات البسيطة. [23]

7-3. الشدّة على المتعلّمين مضرة بهم: تعدّد الشدّة على المتعلّمين من بين أهمّ الأسباب المؤلّدة للصّعوبة في التعلّم خصوصاً عند الأطفال، فالتّلميذ الذي كان مربّاه بالقهر من قبل المعلّمين سيؤدّي به ذلك إلى الكذب والخبث وزوال نشاطه وغيرها من الأخلاق السيئة التي قد تصبح لديه عادة تلازمه مدى حياته، ممّا يؤدّي إلى انقباض نفسه عن تحقيق غاياتها وإنسانيّتها من خلال التعلّم، وبالتالي عاد إلى أسفل السّافلين، والتي نعتقد أنّ ابن خلدون يقصد بها عدم بلوغ المتعلّم شيئاً من التّحصيل ونختم بقول ابن خلدون: "إنّ إرهاف الحدّ بالتّعليم مضرّ بالمتعلّم سيما أصاغر الولد". [24]

8-3. كثرة القواعد في العلوم الآلية: يرى ابن خلدون أنّ الإكثار في القواعد والقوانين في العلوم التي هي آلات لغيرها مثل العربيّة، خروج عن مقاصدها، وبالتالي يصبح الاشتغال فيها لغواً، وربّما يكون هذا عائقاً في تحصيل العلوم المقصودة التي شأنها أهم، حيث يقول: "اعلم أنّ العلوم متعارفة بين أهل العمران صنفين: علوم مقصودة بالذّات كالشّريعات من التّفسير والحديث وعلوم الكلام، والعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم كالعربيّة، فلهذا يجب على المعلّم لهذه العلوم الآليّة أن يستبحر في شأنها، ولا يستكثر في مسائلها، وينبّهوا المتعلّم على الغرض منها ويقفوا به عنده". [25]

9-3. الاقتصار على القرآن: لقد أسّس ابن خلدون من خلال منهجه التعليمي -خاصّة في المرحلة الأولى- للقرآن كعلم أساسيٍّ وضروريٍّ عام وشامل، وعلى المعلّم العمل على ترسيخها لدى المتعلّم الصّغير في السنّ،

إلا أنّ الدّراسات الحديثة وخاصّة مع ظهور التّقنيات الفنيّة الدّقيقة في التّبعات المباشرة للسّير الحسن بالمؤسّسات التّعليمية والتّربويّة ، قد لمسوا أنّ تدريس القرآن ضرورة لا بدّ منها رغبة في صقل شخصيّة التّلميذ وتعزيز مبادئ الدّين الإسلاميّ الحنيف فيه، لكن الاقتصار عليه فقط لا يتماشى والتّطورات التي يواكبها التّعليم . [26]

4- تحليل النتائج:

ونحن نعتقد أنّ الاقتصار على القرآن الكريم لتلقين اللّغة في المراحل الأولى من التّعليم الابتدائي مفيد جدّا وهو أمر لا شك فيه.

ولابدّ لنا أن لا نتناسى الواقع الملحوظ عند كل ذي بصيرة، والذي يعدّ من أهمّ وأشدّ هذه الأسباب تأثيرا على التّلميذ في كل مراحل الدراسة سيما الابتدائيّة منها، لأنّ في صلاحها صلاح لما بعدها من مراحل، وفي فسادهما فساد وضعف لما بعدها من مراحل، ولعلّ استخدام اللّغة عند التّلميذ (اللّغة المزدوجة) وخاصّة الدّارجة بصفة غالبية عن اللّغة الفصحى من شأنه أن يولّد ضعفا وقصورا في استخدام الفصحى خاصة وأنّها تمثّل اللّغة الأم بالنّسبة للتّلميذ في مراحل الدّراسية وبالأخص في المرحلة الابتدائيّة التي يكون قد اكتسبها التّلميذ في البيت لتتغيّر فجأة بمجرد دخوله المدرسة، ولعلّه من العي كذلك بالنّسبة للمعلّم اعتماد الدّارجة بصفة كليّة ومطلقة داخل القسم، لذلك لابدّ على المعلّم أن يلتزم استعمال العربيّة السّليمة في طرح الأسئلة أو التحدّث مع التّلاميذ، لأنّ في ذلك اكتساب لبعض الكلمات عند التّلميذ الذي يريد الإجابة، وبالتالي فإنّه يستخدم عدّة كلمات من كلمات السّؤال الموجه إليه. [27]

وهناك من يرى بأنّ اللّغة العربيّة في حدّ ذاتها تشكّل صعوبة أمام اكتسابها والتّحصيل الجيّد لها وذلك بحكم طبيعتها وخاصّة في صرفها ونحوها، وكثرة قواعدها التي وضعها النّحويون القدماء وأضاف من جاء بعدهم عليها، فعسرت على دارسيها من التّلاميذ الذين نجدهم يدرسون القواعد اللّغوية في جميع مراحل دراستهم، ولكنهم ينتمون من هذه المراحل وهم لا يحسنون التحدّث أو الكتابة بالعربيّة السليمة.

ونحن نرى بأنّ العسر لا يكمن في اللّغة العربيّة في حدّ ذاتها، وإنّما في طرائق تعليمها لتصل إلى التّلميذ بيسر، وهذا إذا ما نسبناه إلى سبب فإنّما ننسبه إلى المناهج الحديثة المتّبعة في تحقيق الأهداف التّعليميّة من قبل المعلّمين، فتعليم النّحو مثلا يقوم وفق طرق مختلفة تتفق مع كلّ مرحلة من مراحل التّعليم مراعيّة في ذلك قدرات التّلميذ واستعداداته المختلفة، فالطّرق موجودة ولا بدّ للمعلّم أن ينوّع فيها للوصول إلى الهدف، ولاشكّ بأنّ مشكلة العسر في تعلّم اللّغة العربيّة أمر لا تتفرّد به اللّغة العربيّة فقط بل هو أمر يمسّ كل اللّغات.

5- خاتمة:

واعتمادا على كلّ ما سبق نخلص إلى أنّ أسباب صعوبات تعلّم اللّغة العربيّة عديدة ومتنوّعة داخلية وخارجية، ولاشكّ أنّ المشخّص لحالة صعوبة التعلّم يعتمد على أدوات مختلفة من بينها البحث عن الأسباب

والأنواع وغيرها، إلا أن هذه المراحل كلها تعتمد على مرحلة تعدّ المؤشّر الأول الذي يزود المشخص (معلّم- طبيب) بمعطيات تؤكّد وجود الصّعوبة وتوضّح شكلها، ويكمن هذا المؤشّر في مختلف المظاهر التي يبيدها هؤلاء التلاميذ وعليه نخلص إلى أن الصّعوبة في التعلم لها مظاهر تسبقها، لابد من الانتباه إليها والتمحيص فيها من أجل أخذ التدابير اللازمة للوقاية منها أو التقليل من حدّتها فإذا عرف السبب بطل العجب، فتأخر الطّفل عن إصدار الكلام مثلا مؤشّر لوجود الصّعوبات.

6. المصادر والمراجع:

- 1- ابن خلدون وآرائه اللغوية و التعليمية، فتيحة حداد ، جامعة مولود معمري تيزي وزو منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.
- 2- إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التّعليم، بشير محمد عربيّات، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، الطبعة الأولى 2007.
- 3- الإدراك البصري وصعوبات التعلّم، ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة العربية 2008.
- 4- أسس بناء المناهج وتنظيمها، حلبي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن، الطّبعة الثّالثة 2008.
- 5- اضطرابات التخاطب الكلام النطق التخاطب، حمدي علي الفرماي ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى 2009.
- 6- التطور التربوي في العصر الحديث، تأليف جماعة نمّن أساتذة التربية ، منشورات دار مكتبة الحياة ببيروت 8/ 1963.
- 7- دراسات لغوية ، حسين نصّار، دار الرائد العربي لبنان 1981.
- 8- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم.
- 9- صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصيّة العلاجية ، فتحي مصطفى الزيات ، الطبعة الأولى 1991.
- 10- صعوبات التعلم والخطّة العلاجية المقترحة ، تيسير مفلح كوافحة.
- 11- صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، نبيل عبد الفتاح حافظ، مكتبة زهراء الشرق القاهرة ، الطبعة الأولى 2000.
- 12- طرائق التدريس واستراتيجياته، محمد محمود الحيلة، دار الكتاب الجامعي ، الطبعة الثانية 2002.
- 13- فلسفة التربية مؤتلف علي نقدي ، عبد الفتاح إبراهيم تركي ، مكتبة الإنجلو مصرية القاهرة.
- 14- التطور الإداري في المدارس، الوقاية والعلاج ، أحمد إبراهيم أحمد، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى 2000.
- 15- مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، زهدي محمد عيد.
- 16- مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية ، صالح جواد الطّعمة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الوسط.
- 17- المقدمة، ابن خلدون، تحقيق وتعليق علي عبد الواحد وافي.

7.الهوامش:

- 1- اضطرابات التخاطب الكلام النطق التخاطب، حمدي علي الفرماي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الطبعة الأولى 2009، ص 71.
- 2- اضطرابات التخاطب الكلام النطق التخاطب، حمدي علي الفرماي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الطبعة الأولى 2009، ص 71.
- 3- ينظر، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ، تيسير مفلح كوافحة، ص 110.
- 4- ينظر، صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، نقلا عن عبد المطلب القريطي، ص 417.
- 5- ينظر، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ، تيسير مفلح كوافحة، ص 110.
- 6- ينظر، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية العلاجية ، فتحي مصطفى الزيات ، الطبعة الأولى 1991، ص 118-117.
- 7- ينظر، موسوعة الأسرة الحديثة، يولا حريقة، الطبعة الثانية 2006 ، الجزء الخامس ، ص 158-159.
- 8- ينظر، موسوعة الأسرة الحديثة، يولا حريقة، الطبعة الثانية 2006 ، الجزء الخامس ، ص 158-159.
- 9- ينظر، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، نبيل عبد الفتاح حافظ، مكتبة زهراء الشرق القاهرة، الطبعة الأولى 2000، ص 10.
- 10- ينظر، التطور التربوي في العصر الحديث، تأليف جماعة من أساتذة التربية ، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت 8/ 1963، ص 71.
- 11- ينظر، الإدراك البصري وصعوبات التعلم، ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، الطبعة العربية 2008، ص 153.
- 12- ينظر، أسس بناء المناهج وتنظيمها ، حلي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن، الطبعة الثالثة 2008، ص 59.
- 13- ينظر، مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية، صالح جواد الطعنة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مؤسسة دار الكتاب للطباعة والنشر، جامعة الوسط، ص 39.
- 14- إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، بشير محمد عربيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص 99.
- 15- ينظر، طرائق التدريس واستراتيجياته، محمد محمود الحيلة، دار الكتاب الجامعي ، الطبعة الثانية 2002، ص 397-398.
- 16- ينظر، التطور الإداري في المدارس، الوقاية والعلاج، أحمد إبراهيم أحمد، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى 2000، ص 33-32.
- 17- ينظر، فلسفة التربية مؤتلف علي نقدي ، عبد الفتاح إبراهيم تركي ، مكتبة الإنجلو المصرية القاهرة، ص 238.

- 18- ينظر، المقدمة، ابن خلدون، تحقيق وتعليق علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزء الأول يناير 2004، ص 126.
- 19- ينظر، ابن خلدون وآرائه اللغوية والتعليمية، فتيحة حداد ، مذكرة تخرج ماجيستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، منشورات الممارسات اللغوية في الجزائر، نقلا عن المقدمة، ص 752- 757.
- 20- ينظر، ابن خلدون وآرائه اللغوية والتعليمية، فتيحة حداد ، مذكرة تخرج ماجيستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، منشورات الممارسات اللغوية في الجزائر، نقلا عن المقدمة، ص 752- 757.
- 21- ينظر، ابن خلدون وآرائه اللغوية والتعليمية، فتيحة حداد ، مذكرة تخرج ماجيستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، منشورات الممارسات اللغوية في الجزائر، نقلا عن المقدمة، ص 752- 757، نقلا عن عبد الله الأمين و النعيمي مناهج وطرق التعلم، ص 136.
- 22- ينظر، المقدمة، ابن خلدون، تحقيق وتعليق علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزء الأول يناير 2004، ص 1107-1109 .
- 23- ينظر، المقدمة، ابن خلدون، تحقيق وتعليق علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزء الأول يناير 2004، ص 1119.
- 24- ينظر، ابن خلدون وآرائه اللغوية والتعليمية، فتيحة حداد ، مذكرة تخرج ماجيستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، منشورات الممارسات اللغوية في الجزائر، نقلا عن المقدمة، ص 1046.
- 25- ينظر، المقدمة لابن خلدون، الجزء الأول 2007، ص 1043.
- 26- مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، زهدي محمد عيد، ص 60.
- 27- ينظر دراسات لغوية ، حسين نصار، دار الرائد العربي لبنان 1983، ص 109.