

اللغة العربية بين التحصيل والتعثر

المتعلم المغربي نموذجاً

Arabic between collection and faltering

ط/د. إسماعيل الهرط*

البريد الإلكتروني: smailhorthe@gmail.com

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس؛ المغرب.

تاريخ النشر: 2021/06/14	تاريخ القبول: 2021/05/03	تاريخ الإرسال: 2021/03/09
-------------------------	--------------------------	---------------------------

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى رصد مظاهر التعثر اللغوي عند المتعلم المغربي في السلك الابتدائي وإبراز بعض أسبابه مع تقديم اقتراحات يمكنها أن تسهم في تجاوز هذه الظاهرة. وبناء عليه، سنتناول هذا الموضوع من خلال ثلاثة محاور رئيسية؛ مفهوم التعثر اللغوي، ومظاهره، وأسبابه مع تقديم بعض الاقتراحات لمعالجة الظاهرة بناء على تجربتي داخل الفصل الدراسي بصفتي أستاذاً.

يسهم التعثر اللغوي بأشكاله المختلفة في تراجع مستوى التحصيل اللغوي عند المتعلم ويحد من نجاحه ومن طموحاته الممكنة، ويمكن رد ذلك إلى عوامل عدة أهمها المحيط الاجتماعي والبيئي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقصير الأسرة في دورها التربوي، وكذا التراجع الحاد في وظائف المدرسة التربوية والديداكتيكية، بالعزوف عن استخدام وسائل الإعلام والتواصل في العملية التعليمية-التعلمية ثم التقليل من استغلال وسائط التكنولوجيا الرقمية أو انعدامها، مما يؤدي إلى

* المؤلف المراسل: إسماعيل الهرط smailhorthe@gmail.com

تعثر المتعلم لغوياً وبعد ذلك إلى فشله الدراسي. كذلك ينبغي، علاوة على ما ذكر، استحضار البرنامج الدراسي شكلاً ومضموناً عند التفكير في معالجة ظاهرة التعثر اللغوي.

الكلمات المفتاحية: تعثر، لغوي، تعليم ابتدائي

Abstract:

The purpose of this study is to monitor the linguistic shortcomings of a Moroccan learner in the primary school and to highlight some of its causes, with suggestions that could contribute to overcoming this phenomenon. Accordingly, we will address this issue through three main themes; the concept, manifestations and causes of linguistic faltering, with some suggestions to address the phenomenon based on my experience in the classroom as a professor.

Language faltering in its various forms contributes to the decline in the level of linguistic achievement of the learner and limits his success and potential aspirations. This can be attributed to several factors, the most important of which is the social and environment, which is closely linked to the failure of the family in its educational role, as well as the sharp decline in the functions of the educational and didactic school, by refraining from the use of the media and communication in the educational process. Also by reducing the exploitation or lack thereof of the digital media.

Key words: linguistic, difficulty, primary education

مقدمة:

يُمكِّنُ التقويم من رصد مستوى التحصيل اللغوي عند الطفل/المتعلم. ويشكل الكلام المنطوق أو المكتوب أبرز الآليات التي تستخدم في تقويم التحصيل اللغوي عند متعلم المدرسة الابتدائية عن طريق التعبير الشفهي، والقراءة، والكتابة التي تشكل جميعها في مرحلة الابتدائي وخاصة في بداياته، أهم مكونات اللغة التي من خلالها يمكن رصد مواطن القوة أو التعثر .

وقد يواجه بعض المتعلمين صعوبات جمة أثناء وصف شيء أو التعبير عنه (شفهياً أو كتابياً)، مما يدل على وجود تعثر في تحصيلهم اللغوي. وفي هذا الحالة، ينبغي إجراء مقارنة بين نسبة الذكاء لدى المتعلمين وتحصيلهم اللغوي؛ فإذا كانت هذه النسبة متوسطة مع تحصيل لغوي

[27]

مخبر تعليمية اللغة العربية والنص الأدبي في الجزائر -الواقع والمأمول- كلية الآداب واللغات

University of Oum El Bouaghe Algeria

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - (الجزائر)

أقل من المتوسط، إذ ذاك يمكن اعتبارهم متعثرين لغوياً. أما إذا كانا معا دون المتوسط، فهم غير متعثرين لغوياً لأن تحصيلهم اللغوي يتناسب مع نمط تعلمهم. ومن ثم فإن تعليم اللغة العربية وتعلمها لا يخلو من صعوبات بسبب تشعب أدوار المكونات الأساس للفعل التعليمي/التعلمي أو ما يُصطلح عليه بالمثلث الديداكتيكي (المتعلم، والمدرس، والمعرفة)، وأي قصور في هذه الأدوار ينعكس سلباً على العملية التعليمية/التعلمية برمتها. ولتجنب ذلك ينبغي معرفة مصدر هذا الخلل والوقوف عند الأسباب المؤدية إليه. ثرى، فما الأسباب التي تؤدي إلى التعثر اللغوي؟ وكيف يمكن علاج الظاهرة أو التقليل من حدوثها؟

وسنحاول في هذه الدراسة أن نعالج هذه الإشكالية انطلاقاً من الإجابة عن هذين السؤالين، بالوقوف على بعض عوامل التعثر اللغوي وتحديد أسبابها من أجل الوصول إلى اقتراحات .

أولاً - مفهوم التعثر اللغوي

1. التعثر لغة:

التعثر لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور (711هـ)، في مادة (عثر) "عَثَرَ يَعْثُرُ وَيَعْثُرُ عَثْرًا وَعِثَارًا وَتَعَثَّرَ: كَبَا؛ وَأَرَى اللَّحْيَانِي حَكَى عَثَرَ فِي ثَوْبِهِ يَعْثُرُ عِثَارًا وَعَثَرَ وَأَعَثَرَهُ وَعَثَرَهُ؛ وَالْعَثْرَةُ: الزَّلَّةُ، وَيُقَالُ: عَثَرَ بِهِ فَرَسُهُ فَسَقَطَ، وَتَعَثَّرَ لِسَانُهُ: تَلَعَّثَمَ".¹

وذهب إسماعيل بن حماد الجوهري (393هـ)، في الصحاح، مادة (عثر) "العثرة: الزلة، وقد عثر في ثوبه يعثر بالضم عثارا بالكسر، يقال عثر به فرسه فسقط، وعثر عليه، اطلع وبابه نصر ودخل، وأعثره عليه غيره ومنه قوله تعالى: ((وَكَذَلِكَ أَغْتَرْنَا عَلَيْهِمْ...))."² وورد في المعجم الوسيط، مادة (عثر)، "عَثَرَ عَثْرًا وَعِثَارًا: زَلَّ وَكَبَا، وَفِي الْمَثَلِ "مَنْ سَلَكَ الْجَدَدَ أَمِنَ الْعِثَارَ" ويقال عثر في ثوبه، وعثر به فرسه، وعثر جدُّه: تَعَسَّ".³

انطلاقاً من هذه التعاريف، يُستنتج أن كلمة "التعثر" تعني التلعثم في الكلام، وتعني عدم قدرة الفرد على النهوض إذا تعثر بأذيال ثوبه، وتعني السقوط والزلة بالنسبة إلى الجواد. ومع تعدد المرادفات لكلمة "التعثر"، يبقى السياق الذي ترد فيه هو المحدد الأساس لمعناها.

2. التعثر اصطلاحاً: عرفه محمد الدريج على أنه "حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إن لم نقل كلهم، وتعني أنه أثناء التحصيل يجد التلميذ في مادة معينة وفي موضوع ما صعوبة فهم واستيعاب (مسألة أو فكرة أو معلومة) لسبب من الأسباب، لكن وبمجهود إضافي ذاتي أو بتدخل من المدرس أو في إطار حصص الدعم أو بفضل جلسات الاستذكار والمراجعة في البيت، يتدارك التلميذ المسألة ويواكب مجدداً ويلحق بزمرته".⁴ ويعني مفهوم التعثر في الدراسات التربوية الحديثة عدم تحقيق الأهداف (كلها أو بعضها) التي تم تخطيطها خلال إعداد البرامج الدراسية؛ فهو عبارة عن صعوبات تُعيق سيرورة التعلم عند الطفل.

3. اللغة عند القدماء:

اللغة: عرّفها ابن جني (392هـ) قائلاً: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".⁵ أما ابن خلدون (808هـ)، (المقدمة 367/2)، فيقول في هذا الشأن: "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتهم".⁶ فاللغة عند ابن جني مقترنة بالوظيفة لأنها تتحدد من خلال بُعدها الوظيفي بين المتكلمين، وذلك بتبادل الأغراض والحاجات بواسطتها. وتُوظف اللغة عند العرب القدماء في التواصل، حيث يتم التفاعل بواسطتها في الحياة اليومية لأفراد المجتمع، ومن ثم فهي ظاهرة اجتماعية تعكس سلوك هذا المجتمع وثقافته من خلال رصد المِثَلَفَات التي تُمكن من وصف الظاهرة اللغوية عندهم. فاللغة عموماً، هي أداة للتفاهم بين أفراد المجتمع.

4. اللغة عند اللسانيين:

فقد عرفها فيرديناند دي سوسير بقوله: "إن اللغة نتاج اجتماعي للملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية الذي تَبَنَّاها مجتمع ما يُيسر أفرادها على ممارسة هذه الملكة".⁷ ويرى إدوارد ساير Edward Sabir أنها: "وسيلة إنسانية خالصة، وغير غريزية إطلاقاً، لتوصيل الأفكار، والانفعالات، والرغبات بواسطة نظام من الرموز الصوتية بوجه عام، تصدرها أعضاء النطق بطريقة إرادية عن طريق اندفاع الهواء من الداخل إلى الخارج".⁸ وعند مالىنوفسكى فهي "أداة من أهم الأدوات التي تعبر عن فكر الإنسان".⁹

وبناء على هذه التعاريف، يمكن اعتبار اللغة طريقة لحفظ التراث ونقله من جيل إلى آخر، ووسيلة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس وأداة للاتصال والتواصل. أما التعثر اللغوي فهو مجموع الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلم على مستوى الصوت، والصرف، والتركيب، والدلالة في مُنجزه اللغوي، شفهيّاً كان أو كتابياً.

ثانياً- مجالات التعثر اللغوي

إن جوهر تعليم اللغة وتعلمها يكمن في قدرة المتعلم على التحدث بلغة عربية سليمة خاضعة لضوابط وقوانين ناظمة لها، وقدرته على تحويل الكلام المنطوق إلى المكتوب بطريقة تحكمها أيضاً قواعد الكتابة (الإملاء). ويتجسد هذا الأمر في مكونات اللغة العربية (التعبير الشفهي - القراءة - الكتابة). وفيما يلي عرض لهذه المكونات.

1- التعبير الشفهي والقراءة

عندما يتكلم الطفل فهو يقدم إنجازاً لغوياً فردياً تتحكم فيه مجموعة من المتغيرات المنبثقة من البيئة التي يعيش فيها. فالتنشئة الاجتماعية تؤدي دوراً محورياً في عملية تعلم الطفل اللغة لكونه خاضعاً لمواصفات أسرته وتقاليدها التي تفرز مجموعة من الظواهر، كتلك التي حدد أهمها تمام حسان في "وجود النبر والتنغيم، بالذات في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ضلال المعنى ودقائقه من الثاني".¹⁰

والنّبر عند اللسانين ظاهرة صوتية دقيقة يكتسبها الطفل/المتعلم من بيئته الاجتماعية بالسليقة ليوظفه في تعبيره الشفهي لتيسير الفهم عند السامع، وذلك بإبراز صوت أو مقطع من الكلمة المفوظة. فالنبر إذن محسوس سماعيا ولا يمكن تقويمه إلا إذا نطق المتحدث، بخلاف التنغيم الذي تتحكم فيه علامات التقييم في حالة قراءة المكتوب. ومن ثم يتم الاعتماد على التعبير الشفهي في تعليم اللغة العربية ثم يأتي بعده مباشرة مكون القراءة لِيشكّلَ مع اللغة المنطوقة.

ويتوقف تعلم القراءة على اكتساب مهارة إدراك الأصوات المطبوعة بصرياً ومعرفة تقنية الربط بينها ثم القدرة على التشفير فالفهم؛ لأن هذا الأخير جزء أساسي في التعلم. ولتحقيق هذه الكفاية يتطلب الأمر الكثير من التركيز والاهتمام اللذين يستوجبان وجود رغبة عند الطفل/المتعلم علاوة على اكتسابه مهارة الإدراك البصري التي تساعده على التمييز بين الحروف رسماً. حيث يبدأ بعد معرفة الحروف وإدراكها في اكتساب مهارة الربط بين صوت الحرف وشكله، زمن ثم ينبغي التركيز في تعلم القراءة على عملية فك الرموز انطلاقاً من كلمات أَلْفَهَا وفَهَمَ معناها بعد استخدامها في التعبير الشفهي.

وفي هذا السياق، يعتبر عبد السلام زهران وآخرون "أن تعلم القراءة والكتابة يتم من خلال الحديث، وأن الكلام أو الحديث أمر أساسي بالنسبة إلى الأطفال لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار".¹¹ ويُعتبر كل متعلم متعثراً لغوياً على مستوى الشفهي إذا كان غير قادر على تركيب جمل باللغة العربية بشكل سليم، أو غير قادر على التعبير عن رغباته باللغة العربية، أو غير قادر عن التعبير عن رأيه والدفاع عنه، أو عاجزاً على وصف وضعية تعليمية ومتريداً في المشاركة في بناء الدرس.

2. الكتابة

يعد اكتساب مهارة الكتابة من بين القدرات التي تنشدها المنظومة التعليمية بعد تحقيق القدرة على الاستيعاب والتحدث والقراءة. ويتم التركيز على تعلم الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي بعد اكتمال نمو العضلات الدقيقة كقبضة اليد مثلاً. ومن ثم يمكن اعتبارها أفضل مرحلة لتعليم الكتابة وتحسين خط المتعلم الذي يتطلب القيام بتدريب الأعضاء التي تستعمل في الكتابة وهي: العين،

[31]

مخبر تعليمية اللغة العربية والنص الأدبي في الجزائر -الواقع والمأمول- كلية الآداب واللغات

University of Oum El Bouaghe Algeria

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - (الجزائر)

والأذن، واليد باستخدام وسائل مساعدة كتتبع رسم خطوط مستقيمة، وأفقية، ومائلة على شكل نقط متتابعة يتم الانتقال إلى رسم الحروف بالكلمات. وقد تعرف عملية تعليم الكتابة وتعلمها خلالاً عند بعض المتعلمين، فيظهر ذلك من خلال إنجازاتهم الكتابية غير المقروءة بسبب ارتكاب أخطاء إملائية أو رداءة في الخط أو انفصال بعض الحروف عن البعض أو اتصال الحروف التي لا تتصل .

ثالثاً- أسباب التعثر اللغوي

تعرّض الطفل/ المتعلم أثناء عملية تعلمه اللغة العربية مجموعة من الصعوبات، مما يحول دون تحقيق تحصيل لغوي جيد فيتعرّض لإنجازه اللغوي، لذا يمكن اعتبار التعثر في تعلم اللغة العربية عند الطفل/ المتعلم راجعاً إلى أسباب قد تكون ذاتية، أو اجتماعية، أو تربية .

1- الأسباب الذاتية

تؤكد البحوث في مجال علم نفس الطفل أن النمو الانفعالي للطفل في أواخر مرحلة المدرسة (10-12 سنة) يعرف ثباتاً ونمواً ملحوظين، حيث يتسم المتعلم بضبط انفعالاته والسيطرة على سلوكه وتصرفاته، ويرجع هذا الثبات الانفعالي في جزء منه إلى انفصال المتعلم بشكل تدريجي عن تعليمات الأسرة وانفتاحه على الحياة الجديدة المتسمة بالاعتماد على النفس والاستعداد لخوض التنافس الشريف مع أقرانه داخل المدرسة نتيجة لاختلاطه بهم وتفاعله معهم، فيصير قادراً على السيطرة على انفعالاته وضابطاً لسلوكه حتى يُظهر لزملائه صورة جيدة عن نفسه، مثل: أن يظهر متفوقاً في تعلمه وسباقاً إلى الإجابة عن الأسئلة التي ييسطها المدرس. ومن ثم ينبغي تشجيعه وتحفيزه حتى يُخلّق عنده نوع من المنافسة الشريفة بينه وبين أقرانه المتعلمين. ولعل أهم آلية يستخدمها المدرس في هذا الشأن هي استشارة مجموعة من العوامل الذاتية المسهمة في التعلم، أهمها:

أ. النضج:

يؤدي التطور الفيزيولوجي عند الطفل إلى اكتمال نمو أعضائه وأجهزة جسمه المختلفة الذي يصاحبه عند أغلب المتعلمين تطور في الأجهزة الحسية والعصبية حتى تصبح قادرة على القيام بوظائفها المتعددة. ويتميز المتعلم الناضج بقدرته على التعلم دون عناء لأن نضج جهازه الصوتي مثلاً، يساعده على النطق السليم ويجعل كلامه سلساً وواضحاً، مما يجعله متفوقاً على غير الناضج في اكتساب اللغة وتعلمها.¹²

ب. الدافعية:

تفترض عملية التعليم والتعلم توفر المتعلمين على دافعية، فكلما كانت الدافعية قوية كلما تحقق التعلم المرغوب. والدافعية كما عرفها أنور محمد الشرقاوي هي "حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي، تتميز بالاستثارة والسلوك الموجه نحو تحقيق هدف".¹³

ج. الاستعداد: الاستعداد بالنسبة إلى مصطفى ناصف هو "مبدأ يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى أن يكون مشبعاً أو متضيقاً".¹⁴

يعتبر السلوكيون (كل من واطسون وسكينر) الاستعداد للكلام عند الطفل فطرياً، بينما يُكتسب الكلام داخل الأسرة في البداية عن طريق التقليد والتزديد ثم بلورة ملكة الاستعداد في المدرسة عن طريق التعبير الشفهي بالمحاكاة والتكرار، مما يؤدي إلى إغناء الحصيلة اللغوية عند الطفل/المتعلم.

د. الخبرة والتدريب:

تمثل الخبرة في كل ما ينتج عن تفاعل الطفل/المتعلم مع من يخالطهم، فهو يُؤثر فيهم ويتأثر بهم، فيؤدي ذلك إلى تلاقي الأفكار وتقويمها انطلاقاً مما يكتسبه من معارف. وقد عرف عبد الرحمن صالح عبد الله الخبرة بقوله: "هي عملية التفاعل بين المتعلم وبين العوامل الخارجية المحيطة به في بيئته سواء كانت مادية أو اجتماعية".¹⁵

أما التدريب فهو من العوامل الأكثر استخداماً في عملية التعليم والتعلم، لأن نسبة الأخطاء تنخفض كلما أُكثِر من التدريب. وقد يكون للتدريب عواقب سلبية أحياناً مثل: التدريب على الكلام في وقت مبكر (قبل نضج الجهاز الصوتي عند الطفل) فينتج ألفاظاً مشوهة بسبب صعوبة نطق بعض الأصوات .

إن أغلب العوامل الذاتية تعود إلى عوامل داخلية (متعلقة بالطفل/المتعلم)، مرتبط بعضها ببعض. فالدافعية عند الطفل/المتعلم مثلاً، ترتبط ارتباطاً وثيقاً برغبته في التعلم .

2- الأسباب الاجتماعية :

تظهر عند المتعلم في المدرسة الابتدائية سلوكات جديدة كما يعرف تغييراً على مستوى الانفعالات التي غالباً ما تتسم بالعنف والاندفاع. وفي هذا السياق يقول معتر شاهين: إن "طفل هذا المرحلة كثير النقد لذاته وللآخرين، وهذا ناتج عن بداية نمو الأنا الأعلى (الضمير) لديه، ودليل على بدء تكوين منظومة القيم المجتمعية لديه أيضاً، فهو يتبنى مجموعة القيم التي يتبناها المجتمع الذي يعيش فيه، ويُنفذ من يخالفها حتى لو كان هو نفسه".¹⁶ ومن ثم فإن لهذه الظروف تأثيراً على تعلمه اللغة وتحصيلها. ولعل الأسباب التي تحول دون هذا التحصيل كثيرة أهمها، الظروف الصعبة في الوسط القروي خاصة في فصل الشتاء كسقوط الثلج، وفيضان بعض الأنهار، وصعوبة التنقل بسبب قطع الطرق وغيرها. والتدهور الأخلاقي الذي يعرفه المجتمع وتفاقمه بسبب سكوت الإعلام وغياب تام لبرامج في علم النفس الاجتماعي لتوعية الأسر بأهمية المقاربة السيكلوجية في مختلف مناحي الحياة.

3- الأسباب التربوية:

تؤدي المدرسة دوراً كبيراً في تنشئة المتعلم وتكوين سلوكه، وذلك عبر الأنشطة التي تقدمها له مثل: النصوص القرائية التي تحمل بين طياتها مجموعة من المبادئ والأخلاق التي تهذب سلوك المتعلم. لكن تسرب بعض الظواهر إلى الفصول الدراسية حال دون تحقيق الأهداف التي تنشدها، وأهمها اكتساب الكفاية اللغوية؛ ومن بين هذه الظواهر نذكر: التداخل اللغوي داخل الفصول

الدراسية، حيث عرفت الظاهرة في الآونة الأخيرة انتشاراً واسعاً حتى صار مألوفاً، ويكمن ذلك في المزاجية بين اللغة العربية والعامية، أو العربية والفرنسية، أو العربية والإنجليزية، أو غير ذلك مما يجعل بعض المتعلمين معتادين على استخدامها كلفة للتواصل فيما بينهم. ويعتبر حسيب عبد الحليم أن بعض المدرسين يرون أن التداخل اللغوي يساعد الطفل/المتعلم على التعلم وخاصة لما يتعلق الأمر ببدايات التعلم (المستويات الدنيا من التعليم).¹⁷ فاللغة الأم (الدارجة أو الأمازيغية) حسب هؤلاء المدرسين تشكل بالنسبة إلى المتعلم المبتدئ ركيزة أساسية ودعامة تمكنه من الانتقال التدريجي من لغته الأولى إلى اللغة الثانية، إلا أن التعامل معها بشكل منظم هو ما ينقص. لذا ينبغي الحذر في التعامل مع هذا المعطى حتى لا يؤثر سلباً على التعلم اللغوي. وقد أضاف محمد الدريج بعض الأسباب التي تعود للمدرسة والنظام المدرسي مثل: تكديس الفصول وسوء ظروف العمل، وعدم ملائمة البرامج، وظروف العمل في الوسط القروي.¹⁸ بالإضافة إلى أسباب تعود إلى المنهاج الدراسي الذي يمكن أن يُسهم بدوره في التعثر اللغوي إذا أصاب أحد مكوناته خلل كعدم ملائمة المضامين المقترحة للدراسة في منهاج اللغة العربية مع حاجات المتعلم، أو غرابة البيداغوجيات التي تؤطر عملية تدريس اللغة العربية، أو عدم ملائمة المنهجيات المتبناة في تدريس اللغة العربية، أو خلل في الطرائق والأساليب المتبعة في التدريس، أو غياب الوسائل التعليمية المناسبة، أو التقصير في تقويم الإنجاز اللغوي.

4. الأسباب اللغوية (اللسانية):

يمكن اعتبار المشاكل اللغوية (اللسانية) في تدريس اللغة العربية راجعة إلى طبيعة اللغة العربية نفسها من حيث القواعد المشكّلة لبنيتها. فأغلب هذه القواعد لم يتم تحيينها لتوافق سن الطفل/المتعلم، وتنسجم مع مستواه المعرفي ومؤهلاته وكذا استعداده لاكتساب اللغة العربية وتعلمها؛ فهو لا يستفيد من هذه القواعد ليصحح بها أخطائه أو يقوم بها ثغراته في الأنشطة الشفهية والكتابية، مما يؤدي إلى تعثره اللغوي. ومن الصعوبات التي تواجه عملية تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما نذكر :

[35]

مخبر تعليمية اللغة العربية والنص الأدبي في الجزائر -الواقع والمأمول- كلية الآداب واللغات

University of Oum El Bouaghe Algeria

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - (الجزائر)

أ . الفرق بين رسم الحرف، وصوته (شفافية اللغة): يعني التقابل بين نطق الحرف ورسمه؛ فالمفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقا لأصواتها، حيث يتم تحويل المنطوق إلى المكتوب دون زيادة ولا نقصان. لكن اللغة العربية (كباقي اللغات) تنطوي على حالات خاصة تخالف قاعدة (المنطوق = المكتوب) مثل: ذلك، لكن، الذي، هؤلاء وغيرها. وهناك كلمات بها أصوات تكتب ولا تنطق مثل: السماء، كتبوا، بالكتاب، للكتاب وغير ذلك .

ب . ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف مثل: إذا كانت الألف اللينة ثالثة وأصلها (واو) رسمت (ألفا ممدودة)، كما في (سموّ - سما)، وإذا كانت ثالثة وأصلها (ياء) رسمت (ألفا مقصورة)، كما في (رَمَيّ - رمى) وغير ذلك.

ج . اختلاف صور الحروف باختلاف موضع الكلمة: يؤدي تعدد صور بعض الحروف في اللغة العربية إلى تعقيد تعلمها، فكثير من الحروف تتغير صورها حسب موقعها في الكلمة مثل: الجيم، والكاف، والميم وباقي الحروف الأخرى التي تتغير.

د . الإعجام: إن ما يقارب نصف الحروف الهجائية للغة العربية معجم، بحيث يختلف عدد النقط باختلاف الحروف المنقوطة، كما تختلف مواضع النقط أيضا .

هـ . وصل الحروف وفصلها: تتكون الكلمات العربية من حروف يتصل بعضها ببعض، وحروف ينفصل بعضها عن بعض، وبذلك يجد المتعلم صعوبة في تعلم الكتابة، إذا لم يكن يميز الحروف التي تتصل من الحروف التي تنفصل إضافة إلى معرفة حالات الاتصال والانفصال مثل (قصر - رعد - ورد) .

و . الإعراب: يتغير آخر الكلمة العربية بتغير موقعها في الجملة، وعلامات الإعراب إما أن تكون أصلية مثل الضمة، والفتحة، والكسرة، وإما أن تكون فرعية مثل الألف، والياء، والواو، بالإضافة إلى علامات الحذف أو الإثبات، وكلها عوامل تؤثر في صورة الكلمة التي يحذف بعض حروفها مثل (يَقِي/ لم يَقِ).

ز . اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي: من الملاحظ أن هجاء المصحف يختلف عن الهجاء العادي، وذلك في عدة مواضع كالحذف والزيادة، ومد التاء وقبضها، والفصل، والوصل في

بعض الكلمات، وهذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكل صعوبة لدى المتعلم مباشرة بعد الانتقال إلى حصة القرآن الكريم إلى حصة الكتابة (الإملاء). وفي هذا السياق يرى عبد السلام زهران وآخرون أن أنه ينبغي "التنبية أثناء درس الإملاء لمواضع الخلاف بين الهجاء العثماني والهجاء العادي".¹⁹

تؤدي هذه الصعوبات عند بعض المتعلمين إلى عدم القدرة على تحويل المنطوق إلى المكتوب أو ارتكاب مجموعة من الأخطاء الإملائية التي غالبا ما يفقد المكتوب بسببها دلالاته فيؤدي ذلك إلى لبس فيه وعدم فهمه من قبل القارئ .

تنتج الصعوبات التي تحول دون تعلم الكتابة عن أسباب كثيرة، منها ما هو ذاتي (مرتبط بذات المتعلم) أو اجتماعي (مرتبط بأسرة المتعلم وظروفها الاجتماعية والثقافية) أو تربوي (مرتبط بالمؤسسة التعليمية).

رابعا- الحلول المقترحة:

- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أنفسهم وإبداء ملاحظاتهم بحرية كاملة.
- الأخذ بعين الاعتبار مَيل المتعلمين الفطري إلى كثرة الكلام والثرثرة منذ بداية تكلمهم وعدم محاسبتهم على ذلك .
- استغلال رغبة المتعلمين في اللعب في تعلم اللغة العربية كتنظيم مسابقة بين المتعلمين في إعطاء أكبر عدد من الكلمات التي تتضمن حرفا معينا مع تحفيزهم بجائزة.
- تشخيص بعض النصوص القرائية ومسرحتها لإتاحة الفرصة للذين يتسمون بالخلل للتحدث أو إظهار القدرة على الإبداع عند الموهوبين .
- استغلال خيال المتعلمين وتنميته بمطالبتهم بإتمام أحداث قصة بسيطة أو مطالبتهم بتنويع الأجوبة على سؤال مفتوح (يحتمل الجواب عليه وجهات نظر مختلفة) .
- الاعتماد في التمهيد للدروس على تجارب المتعلمين لاستثارة رغبتهم في المعرفة وتشويقهم لها .
- توضيح أهمية وظيفة اللغة في جميع مناحي الحياة كالتواصل والتعبير عن الأحاسيس والرغبات.
- الحرص على اختيار مواضيع التعلم المثيرة لاهتمام المتعلم.

[37]

مخبر تعليمية اللغة العربية والنص الأدبي في الجزائر -الواقع والمأمول- كلية الآداب واللغات

University of Oum El Bouaghe Algeria

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - (الجزائر)

- . ينبغي أن تكون النصوص القرائية غنية بالظاهرة المراد تدريسها .
- . ينبغي أن تكون الوضعيات التعليمية منبثقة من محيط المتعلم الاجتماعي وبيئته الطبيعية.
- . تشجيع المتعلم على الإكثار من القراءة وتنويع النصوص (القرآن الكريم . الأحاديث الشريفة . الشعر . الشر . ترديد الأناشيد).

خاتمة:

ترتبط عوامل التعثر اللغوي عند المتعلم المغربي بعدة متغيرات، يمكن إجمالها في منهاج تدريس اللغة العربية، وغياب التكوين المستمر (للمدرسين)، وعدم مراعاة توقيت تعلم الطفل المغربي اللغة العربية الذي غالبا ما يأتي متأخرا، لأن تعلمه اللغة العربية يشكل المادة الأولية التي بها يُشَيّد تعلماته الأساس في المدرسة. ومن ثم تُعَدُّ اللغة من أبرز المداخل الأساس في اكتساب المعارف الأولية وتحصيل كفايات التعلم في المواد الضرورية الأخرى التي تدرس في المؤسسات التعليمية .

الهوامش:

- ¹ ابن منظور محمد بن مكرم: لسان العرب، دار المعارف، تحقيق عبد الله الكبير وآخرون، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، صص 2805-2806.
- ² الجوهري إسماعيل بن حماد: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، دار العلم للملايين، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ل بيروت، ط 2، 1989، ص 732.
- ³ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004، ص 583.
- ⁴ الدريج محمد: الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي، تاريخ النشر 1 غشت 2013، تاريخ الاطلاع 28 فبراير 2021، انظر الرابط الإلكتروني:
- https://web.facebook.com/REducMar/posts/497666453634710?_rdc=1&_rdr
- ⁵ جني (ابن) أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، الجزء 2، ط 2، 1952، ص 33.
- ⁶ ابن خلدون، المقدمة، ج 2، دار يعرب، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دمشق، ط 1، 2004، ص 367.

⁷ فردينان دي سوسير: علم اللغة العام، دار الآفاق العربية للصحافة والنشر، ترجمة يوثيل يوسف عزيز، بغداد، ط 3، 1985، ص 27.

⁸ Sapir Edward: language An Introduction to the study of speech, Harcourt, Brace, New York, 1921. P. 32.

⁹ Hartly Anthony: linguistics for Language Learners, Macmillan, 1982, p.70

¹⁰ حسان تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 1، 1994، ص 47.

¹¹ زهران حامد عبد السلام وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر، عمان، ط 1، 2007، ص 313.

¹² ناصف مصطفى: نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 70، أكتوبر، 1983، ص 12.

¹³ الشرقاوي أنور محمد: التعلم نظريات وتطبيقات، مطبعة محمد عبد الحكيم حسان، مصر، (د. ط)، 2017، ص 234.

¹⁴ ناصف مصطفى: م. س، ص 20.

¹⁵ صالح عبد الله عبد الرحمن: المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط 1، 1985، ص 17.

¹⁶ شاهين معتز: طفل الابتدائي وطرق تربيته عمليًا، تاريخ النشر 9 يونيو 2011، تاريخ الاطلاع 29 يناير 2021، انظر الرابط الإلكتروني:

<https://almoslim.net/node/147700>

¹⁷ حسيب عبد الحليم شعيب: طرائق تدريس اللغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2015، ص 24.

¹⁸ الدريج محمد: م. س، ص. 3

¹⁹ زهران حامد عبد السلام وآخرون: م، س، ص 412.