# صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي
## نحو مقاربة حديثة

**د. عمر المغراوي**

**مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب والفنون/ مكناس/ المغرب.**

# Reading and Writing Difficulties and their Relationship with Academic Achievement
## Towards a Modern Approach

**Dr. El Maghraoui Omar**

**The Moulay Ismail Center for studies and research in language, literature and arts/Meknes/Morocco.**

Maghraouiomar5@gmail.com

## Abstract :

This paper aims at demonstrating some specificities of teaching the Arabic language as well as shedding light upon the learning difficulties that face some learners at the level of teaching and learning the skills of reading and writing. In the same vein, this paper suggests modern methodologies that help overcome some learning difficulties to achieve the targeted academic success, based upon a group of academic field studies.

**Key words :** Difficulties, reading and writing, the specificities of the Arabic language, phonological consciousness

**الملخص**

تسعى هذه الورقة إلى تحديد بعض خصوصيات تدريس اللغة العربية، وإمعان النظر في صعوبات التعلم التي تعترض بعض المتعلمين في مسارهم الدراسي على مستوى تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، واقتراح منهجيات حديثة تساعد على تجاوز بعض صعوبات التعلم، وتحقق النجاح الدراسي المنشود، بناء على مجموعة من الدراسات التربوية الميدانية.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات، القراءة والكتابة، خصوصيات اللغة العربية، الوعي الفونولوجي.

**المقدمة**

يبدأ الطفل تعلم اللغة منذ الأيام الأولى من طفولته، لكنه في واقع الأمر لا يتعلمها بالصورة المألوفة وإنما يستعد لتعلمها، فإذا كان الطفل يكتسب قدرات لغوية مهمة من محيطه العائلي والاجتماعي، فإن قدراته تظل مع ذلك غير موازية لقدرة الشخص الراشد، وبالتالي يبقى على عاتق المدرسة تمكين الطفل المتمدرس من تطوير قاموسه اللغوي، وتحسين اللغات المنطوقة والتعرف على الكتابة والقراءة، فهو يأتي إلى المدرسة وهو مزود بمعارف معينة، وعلى المدرسة تحويلها من سياقها التلقائي الواقعي إلى سياقها المدرسي العلمي، ولقد أصبح لزاما على المدرسة أن تساعد المتعلم في التمكن تدريجيا في مهارات لغته الأم، قصد الوصول إلى متعلم ذا كفاءة تعليمية.

وإن تعددت عمليات الإصلاح والتجديد لبداغوجيات التدريس بين فترة وأخرى، وتنوعت منهجيات تعلم مهارة القراءة والكتابة وتعلمهما، فإن المتعلم مازال يعاني من صعوبات جمة في اكتساب مهارات اللغة، وخصوصا مهارتي القراءة والكتابة.

**١- خصوصية تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**

تعد المرحلة الابتدائية في حياة التلميذ أهم مرحلة في حياته الدراسية، وذلك لما تكتسيه من أهمية بالغة في تقويم التلميذ من جميع النواحي المتعلقة بحياته الدراسية، ذلك أنه إذا استقامت هذه المرحلة في حياة المتعلم ستكون لاشك المفتاح الأساس لكل المعارف الإنسانية الأخرى، فإتقان اللغة العربية قراءة وكتابة ينبغي أن يكون له الصدارة في حياته إلى جانب المواد الدراسية الأخرى،

ولأنه من دون التمكن من مهارة اللغة في السنوات الأولى من تعليم الأطفال، فإن ذلك سيؤدي به لا محالة إلى نتائج سلبية على حياته، ونموه العقلي، والاجتماعي، وبالتالي يختل التوازن في قواه الذاتية، ولأنه دون مهارة اللغة الفعالة سيتعرض المتعلم بعدها إلى تعثر آخر على مستوى المواد التي يدرسها في المنهاج الدراسي.

إن ملاءمة البرامج والتوجيهات الخاصة باللغة العربية للسنوات الست من التعليم الابتدائي مع المستجدات التربوية المختلفة، عملية ضرورية تستهدف تطوير وتحسين آليات وتدابير تعليم اللغة وتعلمها، وفق مقتضيات ومتطلبات المقاربة بالكفايات، ولهذا الغرض تم استحضار مجموعة من الاعتبارات، واعتماد مجموعة من المبادئ التي تفرضها خصوصيات المتعلم في هذه المرحلة، وطبيعة المادة، وديداكتيك مكونتها، والرغبة في تمكين المتعلم من الكفايات والقدرات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة .

ويمكن تلخيص بعض مبادئ تدريس اللغة العربية في:

- الارتباط بالكفاية النهائية لوحدة اللغة العربية.
- اعتماد المداخيل البيداغوجية: مدخل القيم، ومدخل التربية على القيم، والاختيار.
- مبدأ الإغماس اللغوي: يفضي هذا المبدأ إلى استعمال اللغة العربية الفصيحة في التواصل المدرسي اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلمية.
- مبدأ نسقية اللغة: اللغة نسق تام ومنسجم، أما التجزيء فما هو إلا فصل منهجي، فاكتساب اللغة يتم بشكل نسقي ومتكامل لا وجود فيه للفصل بين مكوناتها.
- التدرج في اكتساب الكفايات، وذلك حسب كل مرحلة ومن مستوى إلى آخر(كفاية شفوية وكفاية لغوية).

تسعى المبادئ السابقة وغيرها حسب محمد علي ازروال (٢٠١٦) إلى تحديد مواصفات المتعلم المرتبطة بالكفايات والمضامين، وإلى جودة التعليم المرتبطة أساسا برسم طريق يقود إلى أمور عدة منها[١]:

- التعبير السليم باللغة العربية.
- القدرة على التفاعل مع الآخر والمحيط.
- التمييز بين رسوم الحروف، وبين أصواتها.
- تكوين جمل بسيطة وربط بعضها بالبعض الآخر.

إن تحقيق الأهداف السالفة الذكر وغيرها المرتبطة بتعلم اللغة العربية وتعلمها، يقتضي مراعاة مجموعة من الخصائص التي تتميز بها اللغة العربية، وقد حددها الغالي أحرشاو(٢٠١٥) في ما يلي[٢]:

- تداخل وتباين الفصحى والدارجة، رغم أن العربية الفصحى تشكل لغة التعلم والقراءة، فهي لا تحظى بوضعية مريحة نظرا لتواجدها من جهة إلى جانب العربية الدارجة، ومن جهة أخرى إلى جانب ثلاث لهجات ( تاشحليت، تامزيغت، تاريفت) فضلا عن تقاطعتها مع لغات أجنبية أخرى كالفرنسية والإنجليزية، وعليه فهي لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم، بل هي لغة ثانية يبدأ اكتسابها مع التمدرس، فرغم التناغم القائم بينها وبين الدارجة، إلا أن فوارق هامة تفصلها وتفرض على كل متمدرس ينخرط في سيرورة التعلم بها كلغة (الفصحى) لم يألفها في الواقع، مضاعفة المجهود للانتقال من لهجة فرعية إلى لغة مكتوبة، ومواجهة صعوبات كثيرة على مستوى الاكتساب والتحصيل وتعلم القراءة.
- التجانس الحرفي والتماثل الكتابي: إن ما تتميز به اللغة العربية من جناس حرفي يتمثل في غالب الأحيان مصدرا لغوامض صواتية ودلالية بالنسبة للتعرف على الكلمات المتماثلة وقراءتها، وهكذا فإن كلمات (كتب– كتب– كتب / علم– علم –علم– علم )، وهكذا

١ - انظر، ازروال، حسن محمد علي، (٢٠١٦)، ديداكتيك اللغة العربية، من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس، ص، ٤-٥.
٢ - انظر، الغالي، أحرشاو، (٢٠١٥)، خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها، ص، ٣.

فإن كلمات ذات الشكل الكتابي المتماثل لا يمكن قراءتها إلا بالاعتماد على الحركات، أو قرائن السياق الأمر الذي يجعل عملية القراءة بطيئة وصعبة.

- الحرف(أو المقطع) بدل الفونيم كوحدة للتقطيع: ترجح البنية الفونولوجية العربية المقطع على الفونيم كوحدة أساسية للتجزيء.
- الوعي المقطعي أولا وبعده الفونيم: إذا كان تعلم القراءة في لغات ألفبائية كالفرنسية والإنجلزية يتوقف أساسا على الوعي الفونيمي، فالعكس هو المطلوب اعتماده بالنسبة للعربية، حيث يمكن المراهنة على الوعي المقطعي في هذا التعلم وبالخصوص في المراحل الأولية التي يواجه فيها الطفل الكتابة المشكولة.
- أهمية السياق والتباين بين القارئ الخبير والقارئ المبتدئ: إن القراءة العربية تتوقف إلى حد كبير عل السياق، بحيث القارئ المبتدئ والقارئ الخبير على حد سواء يكون ملزما باعتماد السياق ليتعرف على الكلمات وبالخصوص حينما لا تكون مشكولة.

**٢- القراءة والكتابة في المدرسة المغربية**

**٢- ١ أهمية القراءة والكتابة في المدرسة المغربية**

**٢-١ -١ القراءة ومستوياتها**

تعتبر القراءة من بين الأدوات الأساسية الضرورية لتعلم مختلف أنواع العلوم، ففي شتى مجالات التعلم يواجه التلميذ وضعيات يضطر فيها إلى القراءة، كقراءة الجمل أو النصوص أو الجداول أو المعطيات العلمية والثقافية وغيرها، كما أن القراءة من أكثر الوسائل استعمالا في تقييم مكتسبات التلاميذ سواء كان الاختبار شفاهيا أو كتابيا، فإذا كانت القراءة من أهم الوسائل المساعدة على اكتساب المعارف في شتى مجالات التعلم، فإن الصعوبات المتصلة بها لها نتائج سلبية على مختلف المعارف التي يتعلمها في المدرسة.

إن القراءة هي واحدة من أهم المهارات اللغوية، ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل، والجانب الإدراكي الذهني الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، فالقراءة آلية معقدة، تبدأ باكتشاف الحروف كرموز الأصوات اللغوية، والتعرف عليها في أوضاعها المختلفة، وباعتبارها مهارة، فإنها تعتمد على آلية الربط بين المكتوب والمنطوق(الحرف- الصوت)، ويتجلى الفرق بين الصوت والحرف في كون الصوت يولد من احتكاك الهواء بالمجرى الصوتي أثناء النطق، أما الحرف فهو شكل هندسي يرمز إلى الصوت المنتسب إلى فونيم واحد ، إن القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة في الكيفية التي يعالجها الدماغ، وهي نتاج تفاعل العديد من العمليات العقلية أهمها: الإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه والذاكرة والفهم.

ويعرفها مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، ورشيد شاكري (٢٠١٥) بناء على مجموعة من الأبحاث المعرفية أنها " ملاحظة مجموعة من الإشارات مهما كانت طبيعتها لمعرفة الذهن، وبصفة أدق، هي نشاط فك الترميز لنص مكتوب، وهي أيضا نشاط إنتاج المعاني، في حين يرى كل من (Dole, Duffy,Rohler,Pearson,1991)

إن القراءة عملية تحليلية بنائية تفاعلية، لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمات المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، ولكنها تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ بين معارفه وخبراته السابقة، وأن يفسر المادة المقروءة ويقومها مستعينا في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير"[١].

وتتضمن عملية القراءة حسب مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، ورشيد شاكري (٢٠١٥) عمليتين متصلتين هما[٢]:

- العملية الأولى: ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب، والكلمات، والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.

---

٣- مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، ورشيد شاكري (٢٠١٥). مستويات الفهم القرائي وآليات تقويم مهارته: من تلقين استراتيجيات التعلم إلى تأسيس تعليم معرفي، ص، ١٠٧.

٢ - نفسه، ص، ١٠٧.

- العملية الثانية: يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر)، والفهم الضمني( غير المباشر أو فهم ما بين السطور)، والاستنتاج، والتذوق، والاستماع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.

إن القراءة الجيدة تتطلب التمكن من خمس مهارات أساسية هي:

- الوعي بالفونيم: التركيز على الأصوات شفهيا، واستعمالها، وتقسيمها، وتجميعها.
- الصوتيات(الأبجديات): ربط الحروف المكتوبة بأصواتها، وتكوين نماذج يمكن تهجيتها.
- القراءة بطلاقة: الوصول إلى مستوى السرعة، والدقة، والتعبير في القراءة.
- المفردات: معرفة الكلمات( الشفهية والمكتوبة) ومعرفة معانيها.
- الفهم: فهم الكلمات المقروءة والمسموعة.

إن للفهم القرائي مستويات عدة، وقد حددها الباحثون مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش و رشيد الشاكري(٢٠١٥) فيما يلي[٥]:

- المستوى الأول: قراءة ما على السطور (أو المستوى الحرفي) وتعني الفهم اللفظي للكلمات، والجمل، والتراكيب.
- المستوى الثاني: قراءة ما بين السطور(المستوى التفسيري)، وتشمل البحث عن الأدلة وإصدار الأحكام وتفسير النتائج.
- المستوى الثالث: قراءة ما وراء السطور(المستوى النقدي) ويقصد بها القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب.

وتماشيا مع المستويات السابقة، اعتمد بوشوك (٢٠٠٠) المستويات الآتية:

- المستوى الأول: فهم الخطوط المعجمية الأحادية، ومن معايير تحقيق هذا المستوى:
  - قدرة القارئ على شرح معاني بعض الكلمات الأساسية في سياق الجملة وتفسيرها.
  - قدرة القارئ على شرح بعض الجمل البسيطة.
  - استعمال بعض المعاجم في شرح بعض الكلمات.
  - قدرة القارئ على فهم معاني الكلمات الأكثر إيحائية ودلالة في النص.
- المستوى الثاني: الفهم الإدماجي المركب، ومن معايير تحقيق هذا المستوى التركيبي من الفهم:
  - قدرة القارئ على استخلاص الفكرة الرئيسية للنص وشرحها.
  - قدرة القارئ تقسيم النص إلى فقرات، وتحديد مضامينها.
  - قدرة القارئ على استخراج المعاني البلاغية الواردة في الجملة والنص.
- المستوى الأخير: الفهم التأويلي العميق، ومن المعايير لتحقيق هذا المستوى الأخير:
  - مهارة القارئ في استخراج استنتاجات من النص المدروس، والتعبير عنها بلغة دقيقة وسليمة.
  - مهارة القارئ في إبداء آراء، وإصدار الأحكام، واتخاد مواقف حول أسلوب الكاتب وطريقته في التعبير
  - قدرة القارئ على استقراء المضامين والأفكار المسكوت عنها.

**٢-١-٢ الكتابة ومراحلها**

إن للكتابة أهمية كبيرة، فهي النافذة إلى الفكر الإنساني والموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع المتعلم أن يجول في العالم، وأن يتعرف على أخبار الأوائل وتجاربهم، فالكتابة هي تراث البشرية التي تضفي على الإنسان إنسانيته وتجعل منه كائنا له تاريخ وحضارة.

٥- مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، ورشيد شاكري (٢٠١٥). مستويات الفهم القرائي وآليات تقويم مهارته: من تلقين استراتيجيات التعلم إلى تأسيس تعليم معرفي، ص، ١٠٨.

كما أن الكتابة هي نقطة البداية في العملية التعليمية والتعلمية، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية، فبداية العملية التعليمية التعلمية تكون بكتابة الدرس على السبورة، ثم كتابة عناصره أو أمثلته على السبورة، ثم كتابة ذلك في دفتر المتعلم، وبعد ذلك في دفتر المتعلم، فالمتعلم يستخدم كل ما تعلمه في مراجعته وفي فهمه، وبهذا يكون التعبير الكتابي أساس التعليم والتعلم والتفكير والإبداع، والعجز عن مهارة الكتابة التي تؤدي إلى إخفاق المتعلمين مما يترب عليه فقدان الثقة في النفس والتأخر في التحصيل الدراسي.

ويعرف مصطفى غافر(٢٠٠٥) الكتابة " أنها عبارة عن رسم الحروف والحركات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات بحسب مرروها بالأذهان، وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد تعلمها إلى الغير"[١].

ويتم تعليم الكتابة للمتعلمين في ثلاث مراحل وهي:

- **التمهيد للكتابة**

إن إعداد المتعلمين لاكتساب مهاراتها يتم عن طريق تدريب المتعلمين على التحكم الحركي، فأنشطة الرسم، والتخطيط والتمرينات الرياضية لليدين والأصابع، ورسم الخطوط والدوائر ووضع النقاط على الخطوط المرسومة.

- **تعليم الكتابة**

يبدأ المتعلم في تعلم كتابة الحرف المشتق من الكلمة، حيث يركز المتعلم على رسم الحرف بكل مكوناته، مميزا بين شكله في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها. وهنا يحتاج إلى التدرج و التدريب المستمر , ثم ينتقل إلى الكتابة المتصلة التي تتطلب جهدا كبيرا من المعلم الذي يجب عليه أن يولي هذا النشاط اهتماما خاصا حتى يعتاد المتعلم عليه

- **النضج في الكتابة**

وفي هذه المرحلة يبدأ تدريس الكتابة في جميع النشاطات اللغوية حتى يكتسب المتعلم المهارات الكتابية المتصلة بكل نشاط، ولإعدادهم للكتابة لابد من مراعاة بعض الشروط:

- مراعاة الفروق الفردية وعدد التلاميذ في الصف.
- نوعية الأدوات المستخدمة في الكتابة.
- النضج الحركي للمتعلم و توزيعهم الجسمي والحركي قبل البدء في تعلم الكتابة.

**٢-٢ صعوبات القراءة**

تعد صعوبات القراءة نموذجا من صعوبات التعلم بصفة عامة، لما تعتريه مهارة القراءة من أهمية سواء في حياتنا اليومية أو في المدرسة، فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح الدراسي للتلميذ واندماجه اجتماعيا، فالقراءة تعتبر مفتاح اكتساب كل المعارف، إذ لا يمكن للتلميذ متابعة دراسته دون أن يكون متمكنا من القراءة، وعليه فهي تشكل أوليات التعليم الابتدائي.

إن القراءة تساعد المتعلم على التقدم العلمي في كافة أنواع المعرفة، لأن كل المواد الدراسية ليست إلا فكرا مكتوبا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة، فالقراءة ليست فقط أداة تحصيل المعارف الدراسية، بل تمكن المتعلم من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي وتجعله يدرك معنى المواطنة الصحيحة.

وبما أن مجمل العملية التعليمية التعلمية في أقسامنا الدراسية تعتمد على القراءة، فإنه من المهم الكشف عن صعوبة تعلم القراءة وخاصة في المرحلة الابتدائية ووضع الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على تجاوز صعوباتهم التعلمية والنجاح في مسارهم الدراسي دون عناء.

لقد قامت مجموعة من الدراسات التربوية الميدانية الحديثة بتشخيص بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها دراسة الغالي أحرشاو (٢٠١٤) بعنوان " بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي"، وقد أنجزت

[١] - غافر، مصطفى (٢٠٠٥)، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم، ص، ١٦٤.

الدراسة تجربتين اثنتين: الأولى استطلاعية والثانية أساسية ضمتها على التوالي (١٤٤) و(٣٠٠) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ٦ و١١ سنة.

وتهدف هذه الدراسة إلى إنجاز وتوفير أداة قياسية وتشخيص للوسط المدرسي، قوامها تقويم مهارة القراءة لدى تلاميذ التعليم الأساسي (من القسم الأول إلى القسم السادس ابتدائي)، وبالتالي تعيين أنواع الصعوبات والمشاكل التي يواجهونها في هذا الإطار.

لقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من الصعوبات منها[١]:

- الخلط بين كثير من الحروف نتيجة عدم التمييز بين أشكالها الكتابية والقصور في إدراكها البصري مثل الخلط بين: (ج–ح–خ، أو بين ف–ق، أو بين ط–ظ...).
- صعوبة إدراك التطابق الفعلي بين عدد من الأصوات والحروف مثل:(ص بدل س، أو د بدل ض، أو ت بدل ط...)، بعض التلاميذ يعتمدون على صيارة بدل سيارة، ودفدع مكان ضفدع.
- الارتباكات الصوتية، بحيث لا يفرقون المجهورات عن المهموسات مثل(ض– ب– د– ط– غ– ذ– ز– ع)، بالنسبة للمجهورات، ثم (خ– ف– ث– س – ش– ح– هـ – ط– ت –) بالنسبة للمهموسات، حيث يرتكب بعض التلاميذ أخطاء مثل "ورضة" بدل "وردة"، وهذا راجع إلى صعوبة إقامة التطابق صوت – حرف. كما لايفرقون بين الأصوات الرخوة أو المنفرجة مثل:(ط– ع– ص– ح ...) عن الأصوات الشديدة أو المنفجرة مثل: (ض– ق...)، فالكثير من التلاميذ لا يميزون بين كلمة "سير" و"سيل". وتكمن هذه الصعوبات في قصور الجانب السمعي والبصري وفي الجهل بالجانب اللساني وبقواعد النطق.
- صعوبة التمييز بين الكلمتين المتشابهتين.

وعليه يمكن تصنيف فئات الصعوبات وأنواعها حسب الغالي أحرشاو(٢٠١٤) إلى مايلي[٢]:

- بالنسبة لفئات الصعوبات:
  - أغلاط الصوت: وهي تكمن بالأساس في كل تعيين سليم لحرف ما يتم التعبير عنه بصوت لا يطابقه، كنطق حرف "ض" في كلمة "ضفدع" ب " دفدع".
  - أغلاط الشكل: وتكمن في كل تعبير عن حرف بحرف آخر تم تعيينه صوتيا كم هو، مثل اعتبار الحرف " د" في كلمة "وردة" ب "ض".
  - أغلاط من نوع آخر: وهي تتجلى في فئة الأغلاط التي لا تشملها الفئتان السابقتان من الأغلاط.
- بالنسبة لأنواع الصعوبات:
  - غموض الصوت أو الشكل: يوجد غموض حينما يكون هناك تشابه في صوت أو شكل حرفين أو مقطعين أو كلمتين.
  - إلغاء الحروف: تغييب واحد أو حروف إضافية داخل مقطع أو كلمة معينة.
  - الإضافة: حضور حرف أو حروف إضافية داخل مقطع أو كلمة.
  - الإبدال: يحصل الإبدال حينما يتم تعويض حرف، أو مقطع، أو كلمة بحرف، أومقطع أو كلمة دون وجود أدنى تشابه بينهما.
  - النطق السيء للمقطع: الجهل ببعض الأصوات القريبة الشبه أو البعيدة الشبه.

**٢–٣ صعوبات الكتابة**

عرف مصطلح صعوبات التعلم تطورا كبيرا، وقد رافق هذا التطور تعريفات عديدة منها، أنه عبارة اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية التي تشمل الانتباه والإدراك والتذكر، ويظهر كل هذا في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب في المرحلة الابتدائية بشكل جيد.

---

١- انظر، الغالي، أحرشاو(٢٠١٤)، بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، ص٤٨-٤٩.

٢- انظر نفسه، ص٦٤-٦٥.

إن صعوبة الكتابة هي عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، وتباعد المسافات بين الكلمات.

وقد حددت فوزية محمدي، ونادية مصطفى الزقاي (٢٠١٠) مجموعة من العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة، بحيث يمكن تقسيم هذه العوامل إلى قسمين هما: عوامل داخلية، وأخرى بالأسرة والبيئة، وفيما يلي عرض بعض هذه العوامل[١]:

- عوامل مرتبطة بالطفل مثل: اضطراب الإدراك البصري، ويقصد به أن تعلم الكتابة يتطلب منه أن يميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات، والاتجاهات (يمين، يسار)، وأيضا صعوبة مطابقة الأشكال، والحروف، والكلمات، والأعداد على نماذجها، وكل هذا يؤدي إلى صعوبة الكتابة.
- اضطراب التمييز البصري: صعوبة استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة.
- نقص الدافعية، وتشتت الانتباه.

لا يستطيع عدد كبير من التلاميذ تطوير مهارات الكتابة اليدوية، لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأولية الأساسية :

- القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة وعلى مسك القلم بالطريقة السليمة، ووضع الورقة أو الدفتر بالشكل المناسب للكتابة.
- إدراك المسافات بين الحروف والعلاقات المكانية (فوق – تحت )، والاتجاه من اليسار إلى اليمين ومن اليمين إلى اليسار، وتقديم حجم الشكل صغيرا أو كبيرا.

يرتكب التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة العديد من الأخطاء في الكتابة اليدوية، وأغلب أخطائهم تكون مقصورة على بعض الحروف مثل (ط، ه، ظ، ض...)، ونتيجة لذلك تكون تلك الحروف مشابهة لحروف أخرى، أو مشابهة لمقطع آخركما في الحروف اللاتينية، كذلك من بين الأخطاء الشائعة في الكتابة هو قلب الحروف، أو ما يسمى الكتابة المعكوسة مثل: (ع– ح، ع –ح، ب– ن..)، إن الأخطاء السابقة يرتكبها التلميذ أثناء تعلمه للكتابة والقراءة، ولكن عندما تستمر هذه الأخطاء مع التلميذ بمرور الزمن، فهذا يعتبر مؤشرا على معاناته من صعوبة الكتابة[٢].

إن التلاميذ المبتدئين في تعلم حروف العربية يواجهون مشاكل على الرغم من أن عدد هذه الحروف محدود، فهم يرون أن هذه الحروف تتغير وتتبدل صور كتابتها مما يؤدي إلى تعدد شكل الحرف الواحد تبعا لموقعه من الكلمة، ويمكن تحديد ما يواجهه المتكلم في تعلم العربية في مايلي:

- تعدد صور الحروف العربية وتنوعها في حالتي اتصالها وانفصالها وفي حالة موقعها من الكلمة.
- تعدد مواقع الحروف، فالحرف قد يأتي في أول الكلمة، أو في وسطها، أو في آخرها.
- تتناوب بعض الحروف في اللغة العربية في مجيئها تارة من الصوائت، وتارة أخرى من الصوامت فمثلا الياء في كلمة (ينوي) هي غير الياء في آخر الكلمة (ناوي)، ونفس الشأن بالنسبة لي(وعد– نور).
- تعد الهمزة من أكثر الحروف العربية التي يخطئ التلاميذ في رسمها مما يتطلب تركيزا جيدا لدراسة كيفية كتابتها وقواعد رسمها في مختلف مواضعها. والهمزة إما همزة وصل أو همزة قطع وكتابتها تمتلك قواعد محددة.

**٣-استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة**

إن تمكين التلميذ من تحقيق كتابة وقراءة سليمتين، على اعتبار أنهما تنبيان على المكون الصوتي، والوحدات الصوتية الصغرى، يتطلبان معرفته بخصائص الأصوات الفزيولوجية، ومخارجها، وصفاتها، والتغيرات التي تطرأ عليها أثناء تجاورها مع غيرها من الأصوات، سيمكنه لا محالة من فهم المكتوب واستيعابه جيدا، كما سيمكنه من نطق الأصوات وقراءتها بطريقة جيدة.

---

٧- انظر فوزية، محمدي، ونادية مصطفى الزقاي (٢٠١٠)، بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة الجزائر، ص،٨-١٣.

٢ - انظر عمراني، زهير(٢٠١٤)، عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية، ص، ٤٧.

إن تعلم اللغة يتطلب تعليما يتأسس من الانتقال من معالجة الأصوات(الشكل المنطوق) إلى معالجة الحروف (الشكل المكتوب)، فقد أصبح من المؤكد حسب الغالي أحرشاو (٢٠١٥) أن الخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية تمثل أحد العناصر لنجاعة منهجية تدريس اللغة، على اعتبار الخصوصيات الفونولوجية تعد المكون الحاسم في المراحل الأولى لتعلم اللغة، بينما الخصوصيات المورفولوجية لا تحظى بالأهمية سوى في المراحل المتقدمة في تعلم اللغة، وخصوصا في مهارة الفهم القرائي[١].

لقد أكدت دراسة مصطفى بوعناني، وفاطمة بولوحش(٢٠١٤)، أن الأخطاء المرتكبة على مستوى نطق القطع الصوتية من حيث الموضع، والتي تشمل خمسة عشر قطعة في اللغة العربية هي: السين، والذال، والقاف، والصاد، والجيم، والخاء، والثاء، والكاف، والراء، والعين، والطاء، والظاء، والشين، والضاد، والحاء، فمتعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لا يميزون سمعا ونطقا بين الصوامت المتقاربة على مستوى الموضع النطقي، كعدم التمييز مثلا: بين الضاد والدال والظاء والذال...، بالإضافة إلى عدم التمييز بين القطع الصوتية المتشابهة على مستوى التمثيل الخطي مثل: في تحويل كل فونيم يسمعونه نطقا أو يرونه مكتوبا إلى شكل نطقي شفهي مناسب. ويمكن تفسير هذه الأخطاء بأن المتعلمين يجدون صعوبة في العمليات الفونولوجية التي تدعم استراتيجيات الوعي بارتباط الغرافيم بالفونيم في اللغة العربية.

إن معرفة القطع الصوتية للنسق الصوتي للغة العربية تساهم في تطوير تعلم القراءة وفق مجموعة من المراحل[٢]:

- المرحلة الأولى: التعرف على الغرافيم أو الرمز الكتابي للحرف.
- المرحلة الثانية: التعرف على نطق الأصوات ومطابقة الغرافيم للفونيم.
- المرحلة الثالثة: فك تسنينات الصوامت والمصوتات.
- المرحلة الرابعة: فك تسنينات الكلمات.

لقد أكد الباحثان بوعناني مصطفى، وبلمكي هدى (٢٠١٣) أن التدخل المبكر لتنمية الوعي الفونولوجي(الوعي بالأصوات اللغوية وطرائق نطقها، والوعي بالمقاطع الصوتية، وانتظام تأثير بعضها في بعض، والوعي بالكلمات، وأشكال توزيعها داخل نص قرائي...)، يؤدي إلى ارتفاع مستوى أداء المتعلمين القرائي والشفهي، وهو ما يدفعنا إلى استخلاص مفاده" أن تمكن الطفل من فعلي القراءة والكتابة يكون عاملا مهما في تطوير مداركه المرتبطة بالتعلم في كل مظاهره ومجالاته ما دامت كل تفاصيل المعرفة المحددة لمضمون تعلماته، موجهة إليه عبر اللغة "[٣].

ويمكن النظر إلى العلاقة بين عدم التحقيق السليم لفعلي القراءة والكتابة والوعي الفونولوجي من ثلاثة زوايا[٤]:

- من زاوية سببية، بحيث يؤدي ضعف الوعي الفونولوجي إلى الضعف في القراءة والكتابة.
- امتلاك التلميذ للوعي الفونولوجي في المراحل المبكرة للتمدرس مؤشر على سلامة القراءة والكتابة لديه في المراحل اللاحقة.
- التدخل المبكر للوعي الفونولوجي يؤدي إلى تقويم فعل القراءة والكتابة لدى التلميذ، وذلك عن طريق عدد من الأنشطة التربوية والتقويمات اللازمة.

ومن هنا يمكن أن نؤكد على أنه[٥]:

- يجب أن تتوفر المقررات الدراسية على أنشطة تنبه التلاميذ منذ السنوات الأولى للتمدرس إلى وجود ظاهرة اللاتطابق الصوتي.
- تحقيق المدرس للأصوات تحقيقا سليما يراعي الفروق بينها في النطق.
- نطق الصوت الممدود بالفتحة، أو بالضمة، أو بالكسرة، وتنبيه التلاميذ إلى الاختلافات في الصوت الممدود.

---

١- الغالي، أحرشاو(٢٠١٥)، خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها، ص، ١.

١٠- بوعناني، مصطفى، وبولوحوش، فاطمة (٢٠١٤)، حق الطفل في التعلم وتجاوز صعوباته: مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها، ص، ٣٦.

٣- بوعناني، مصطفى، وبلمكي، هدى (٢٠١٣): الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها، ص، ٤٦.

١٢- بوعناني، مصطفى، وسعيدي فدوى(٢٠١٥) :إشكال التطابق الصوتي- الإملائي في اللغة العربية وأثره على تحقيق سلامة القراءة والكتابة: مقاربة لسانية معرفية، ص، ٦٨.

١٣ – نفسه، ص، ٦٩.

- إبراز التنوين في آخر الكلمات كتابة وقراءة بشكل متواز، حتى لا يعتقد المتعلم أن ما نكتبه شيء آخر غير ما ننطقه.
- التدقيق نطق كلمات فيها لام شمسية وأخرى قمرية، حتى يتضح للتلميذ الفرق بينها.
- على التلاميذ أن يعرفوا الكلمات ويكونوا قادرين على كتابة جميعها، بما في ذلك الكلمات التي تشمل على:
- الحروف المتقاربة شكلا ولفظا.
- الحروف الشمسية بعد ال التعريف.
- التنوين بحالاته الثلاث.
- التاء المربوطة والتاء المبسوطة.
- الحروف التي تلفظ ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تلفظ.
- حروف المد.
- الهمزة في مواضيعها المختلفة: بداية الكلمة، ووسطها وآخرها.
- الألف المقصورة: (سعى–يسعى).
- ما يكتب متصلا بغيره من الكلمات.

**خلاصة**

يمكن تلخيص نتائج هذه الورقة بدقة في مايلي:

- نجاح أية منهجية لتعليم اللغة العربية وتعلمها يرتبط أساسا بمدى ارتكازها على خصوصيات اللغة العربية.
- إن المتعلمين الذين يجدون صعوبة في القراءة والكتابة خلال المرحلة الابتدائية غالبا ما يكون أداؤهم التعليمي ضعيف في نفس المستوى والمستويات اللاحقة، بحيث يتطلب الحسم في فهم الأسباب التي وراء هذه الصعوبات، والعمل على تجاوزها بكل الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية.
- أكدت مجموعة من الدراسات الحديثة، منها الغالي أحرشاو(٢٠١٤)، ومصطفى بوعناني، وبولوحش فاطمة(٢٠١٤) وغيرهم، التي تهتم بتعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، بوجود علاقة وطيدة بين صعوبة القراءة والكتابة والوعي الفونولوجي.

**لائحة المراجع:**


- بوشوك، مصطفى (٢٠٠٠)، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط٣.
- ازروال، حسن، محمد، علي(٢٠١٦)، ديداكتيك اللغة العربية، من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- الغالي، أحرشاو، (٢٠١٤)، بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، عدد ٣٥.
- بوعناني، مصطفى، وبلمكي، هدى(٢٠١٣)، الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها، مجلة أبحاث معرفية، منشورات مختبر العلوم المعرفية، العدد ٣، فاس.
- بوعناني، مصطفى، وبنعيسى، زغبوش، وإسماعيل علوي، ورشيد شاكر (٢٠١٥)، التربية المعرفية والاستراتيجيات التعلمية، من رصد كفايات التعلم إلى أجرأتها ديداكتيكيا، منشورات التضامن، ط١، الدار البيضاء.
- بوعناني، مصطفى، وبولوحوش، فاطمة (٢٠١٤)، حق الطفل في التعلم وتجاوز صعوباته: مظاهر تحسين مسارات تعليم القراءة والكتابة وتعلمها، مجلة العلوم المعرفية، الكتاب رقم ١،فاس.

- بوعناني، مصطفى، وسعيدي، فدوى (٢٠١٥)، إشكال التطابق الصوتي _ الإملائي في اللغة العربية وأثره على تحقيق سلامة القراءة والكتابة، مقاربة لسانية معرفية، ضمن اللغة والمعرفة: بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، مختبر العلوم المعرفية فاس، عالم الكتب الحديث، الأردن،ط١.
- عمراني، زهير(٢٠١٤)، ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١٦،شتنبر،الجزائر.
- غافر، مصطفى(٢٠٠٥)، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم،(د ط)، دار السلام للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمدي، فوزية، ونادية، مصطفى، الزقاي (٢٠١٠)، بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة، الجزائر، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد ٥، دجنبر.
-الغالي، أحرشاو(٢٠١٥)، خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها، شبكة علوم النفس العربية، الموقع http://www.arabsynet.com/documents/docarabic&psy-ahrachaou.pdf