الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ

أطروحة

مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثّالث

صُعُوبَاتُ التَّعْبِيرِ الكِتَابِيّ لَدَى طَلَبَةِ ل م د فِي الجَامِعَةِ
-جَامِعَةُ العربي بن مهيدي أُنْمُوذَجًا-

شعبة: دراسات لغويّة **تخصص:** لسانيّات تطبيقيّة

للطالبة: ياسمين بلوطّار.

إشراف الأستاذ: صابر كنوز الرّتبة: أستاذ محاضر أ **المؤسّسة:** جامعة العربي بن مهيدي -أم البواقي-

الاسم واللّقب	الرّتبة	الصّفة	المؤسّسة
دلولة خلدون	أستاذ محاضر أ	رئيسا	أم البواقي
صابر كنوز	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقرّرا	أم البواقي
صالح زيتوني	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	أم البواقي
عبد الجليل لغرام	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	أم البواقي
عالية قري	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	خنشلة
ياسين سرايعيّة	أستاذ	عضوا مناقشا	سوق أهراس

السّنة الجامعيّة: 2022-2023

شكر

نحمد الله الّذي أمدنا يد العون لإتمام هذا العمل، فله كمال الشّكر وتمام المنّة، ونثني عليه بما هو أهل له.

أتقدم بجزيل الشّكر وجميل العرفان إلى أستاذي المشرف الدّكتور صابر كنوز الّذي وسعني صبرا في ساعات عمله وأوقات راحته وتابعني خطوة تلو الأخرى بالنصح والإرشاد.

يقتضي الواجب أن أشكر الأساتذة هشام بلخير، ياسين سرايعيّة على توجيهاتهم القيّمة.

ويطيب لي شكر كلّ من أسعفني بفكرة صائبة ومسألة غائبة من الأساتذة والزّملاء ولو بكلمة طيبّة.

والشّكر موصول إلى السّادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على قبول قراءة الأطروحة وتقويمها، وإرشادي إلى ما هو أفضل وأكمل.

إهداء

إلي من أوصاني الله بهما بِرا وإحسانا "والدي" أهدي هذا العمل

إلى إخوتي

إلى كلّ من أعرف، وكلّ من لا يعرفني بلا استثناء

أهدي إليهم جميعا هذا الجَني المتواضع قِطافا من رحلة البحث

و إليك ...

يقول القاضي الفاضل:

" إنّي رأيت أنّه ما كتب أحدهم في يومه كتابا إلاّ قال في غده:

لو غُيّر هذا لكان أحسن، ولو زِيد ذاك لكان يُستحسن، ولو قُدّم هذا لكان أفضل،

ولو ترك ذاك لكان أجمل. وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النّقص

على جملة البشر "

مقدمة

مقدمة:

إنّ اللّغة قديمة قدم الإنسان وحيثما بحثنا عنها ألفينا الإنسان يملك القدرة على الكلام وإن اختلفت وتنوّعت هذه القدرة عبر الأزمنة، وارتبط تطور اللّغة بحضارة الإنسان، هذه الأخيرة التي أودع فيها تجاربه وكوامن عالمه المتحضر لتتغيّر نظرته إليها وإلى مفاهيمها ومسمّياتها تبعا لتغيّر وضعيته من العالم، فتصرّف فيها وتمكّن عبرها من التّعبير عن أفكاره وقراراته لتكون نتيجة ارتباطها بالإنسان متعدّدة الألوان والأشكال حيث تجمع بين ما هو فيسيولوجيّ، ونفسيّ، وفيزيائيّ وبين ما هو فرديّ وجماعيّ، وأصبحت اللّغة بذلك مظهرا من مظاهر سلوكه.

ولمّا كانت اللّغة أبرز مظاهر السّلوك الإنسانيّ والتي تعكس وجوده وتاريخه وطبيعته الاجتماعية فقد **دأب** الإنسان لسبر أغوار اللّغة التي يتكلم بها وتحديد عوالمها وحدودها فتوصّل من خلال دراسته لها إلى الإجابة عن تساؤلات عدّة، ترتبط في أساسها بأصل اللّغات وبقي بعضها مطروحا ومحل اشتغال عدد من الباحثين وهو ما يدل على اهتمام الإنسان بمعرفة ماهية اللّغة التي وُهبت له وميزته نطقا وكتابة عن غيره من الكائنات الحية، كما بحث عن كيفية حدوثها في الذّهن وطريقة تحصيلها واكتسابها، **فانضوت** دراستها تحت مسمّى الدّراسات اللّغويّة ثمّ تشعّبت وانقسمت ليهتم كلّ فرع بجانب منها، فكانت موضوع بحث لعلماء النّفس والاجتماع والأعصاب والفلسفة والأنثروبولوجيّا، وبذلك كانت اللّغة موضوع دراسة في معظم العلوم الإنسانيّة نظرا لامتدادها إلى كلّ مجالات الحياة البشريّة ومصاحبتها لكلّ نشاط إنسانيّ.

ونالت الطّبيعة الصّوتيّة التي تتميّز بها أيّ لغة الأساس الأوّل للتعلّم عبر العصور، وانعكس ذلك على الطّرائق التّعليميّة التي ركّزت أغلبها على تطوير الكفاءة التّواصليّة الشّفهيّة لدى المتعلّمين، وتأخّر الاهتمام سواء من اللّسانيين أو اللّغويين بالكتابة بوصفها نتاجا لغويّا مقابلا للكلام وعُدّت تالية عنه رغم كونها تحتل قمّة تعلّم المهارات اللّغويّة، وبرزت كأداة نقلت التّاريخ الإنسانيّ من الشّفهيّة إلى الكتابيّة التي دوّنت أحداثه ووثّقت أفكاره، وحفظت تراثه وسجلت تاريخه، فكانت من بين الصّنائع البشريّة التي خطّ بها الإنسان تاريخه وثقافته لأجياله المتلاحقة.

واللّغة العربيّة كغيرها من لغات العالم لم تكن بمنأى عن هذا الاهتمام والاشتغال ببحث ودراسة نظامها اللّغويّ الّذي يميّزها عن غيرها بصفتها لغة القرآن وذاكرة الأمة والأداة التي تربط بين حاضرها وماضيها، والمعبّرة عن هوية المجتمع وذاكرته الحضاريّة، وقد عملت مختلف الإصلاحات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة على إكساب متعلّم العربيّة القدرة على الاتصال

اللّغويّ السّليم شفهيّا وكتابيّا، وتحقيقها يكون بالاهتمام المتوازن بين فنون اللّغة ومهاراتها الأربعة التي تشكّل قوام الاتصال اللّغوي وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، ولمّا كان التّعبير هو المدخل الكليّ للغة فقد أولته المناهج التّعليميّة اهتماما ظهر من خلال الإصلاحات التّربويّة المتوالية عبر السّنوات، مدركة أنّ تعليم اللّغة العربيّة بفنونها الأربعة كلّ متكامل، فالمستمع الجيّد هو بالضرورة متكلم جيّد وقارئ جيّد وكاتب جيّد، وجاء اهتمامنا بالتعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة انطلاقا من كونه أسمى غايات تعلّم اللّغة العربيّة والمحصلة النّهائيّة لبقية الفنون والمهارات اللّغويّة التي تعدّ روافد له تدعمه وتجيده.

ويتخذ التّعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة شكلين؛ يكون أُولاهما: على شكل أعمال تحريريّة خاصّة بكتابة المقالات والتّقارير والرّسائل الإداريّة وكلّ ما له علاقة بأعماله الوظيفيّة والإبداعيّة، ويكون الثّاني بالإجابة على مختلف الامتحانات الكتابيّة التي تخص المواد الدّراسيّة، بل إنّ التّعبير كتابة في ظل المستحدثات التّكنولوجيّة أصبح جزءا من المجتمع والحياة الاجتماعيّة للطلبة، حيث امتدت أشكال الكتابة إلى مختلف الأنشطة الاجتماعيّة والمدنيّة للطالب نحو كتابة رسائل البريد الإلكترونيّ والرّسائل النّصيّة والمدوّنات...إلخ.

والمتتبع لتعبيرات الطّلبة الكتابيّة ممارسة وتدريسا يلمس ضعفا عاما في كتاباتهم على اختلاف السّنوات الدّراسيّة، ويكشف صعوبات تواجه الطّلبة عند التّعبير عن أفكارهم كتابة سواء من حيث جمع الأفكار التي يعبّرون عنها أو من حيث السّلامة اللّغويّة لِما يكتبون، ولا شك أنّ هذا الضّعف العام في تعبيراتهم لم يكن حدوثه نادرا أو مقتصرا على فئة أو تخصص دون الآخر بل نجده أصبح صورة لافتة في المرحلة الجامعيّة أين لا يكاد يُستثنى طالب من كثرة الأخطاء اللّغويّة وتنوّعها خاصة وأنّ الطّالب في المرحلة الجامعيّة يفترض أن يكون متحكّما بشكل كبير في اللّغة التي مارسها ودأب على تعلّمها منذ المراحل التّعليميّة الأولى، وأن تكون كتابته تجمع بين السّلامة اللّغويّة وحسن الأداء وانتظام التّأليف وجودة الأسلوب وعمق الأفكار.

ولأهمية المرحلة الجامعيّة ودورها في الحركيّة العلميّة والثّقافيّة للأمة وتكوين الطّلاّب الّذين هم أساتذة الغد، فضلا عن الضّعف الملموس في كتاباتهم دعانا ذلك إلى اختيار هذه المرحلة لتحديد جوانب الضّعف ضمن دراسة منهجيّة، ومعالجة مختلف الصّعوبات التي يواجهها طلبة قسم اللّغة العربيّة بجامعة العربي بن مهيدي/أم البواقي على اختلاف التّخصّصات التي يدرسونها، أضف

إلى ذلك، دفعتنا أسباب أخرى لمحاولة معالجة صعوبات التّعبير الكتابيّ لدى طلبة ل م د ونذكر منها:

– أردنا الكشف عن أوجه الضّعف اللّغويّ من حيث الأداء، وتأليف المادّة، ووضوح الأفكار، وسلامتها اللّغويّة، وحسن الانتقال عند عرض الأفكار وجودة الأسلوب.

– دفعتنا دراسة التّعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة إلى معرفة واقع الممارسات البيداغوجيّة لهذه المادّة ومكانتها ضمن المواد الدّراسيّة.

– إنّ دراسة صعوبات التّعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة يسمح بالتعرف على الطّريقة الجيّدة التي تذلل هذه الصّعوبات وتعمل على الحدّ منها.

– التّعرف على موقعيّة التّعددية اللّهجيّة من اكتساب اللّغة العربيّة ودورها في عرقلة عملية تحصيل اللّغة العربيّة.

ويستمد هذا البحث أهميته من المرحلة المدروسة حيث تعدّ فرصة للتأهيل الأكاديميّ للطالب للولوج لأرض الميدان، ورافدا يمدّ المجتمع بالكفاءات العلميّة التي تعمل على تطوير وتنمية المجتمع والمحافظة على هويته، والعمل على إعداد الطّلاّب إعدادا جيّدا يسمح لهم فيما بعد بممارسة ما تلقوه من معارف وإضافة الجديد عليها بخبرتهم في الميدان، أضف إلى ذلك، دور التّغييرات الاجتماعيّة التي جعلت الإنتاج الكتابيّ ضمن سلم الأولويات في الإصلاحات التّربويّة كون أشكال الكتابة امتدت إلى كلّ نواحي الحياة الاجتماعيّة والمدنيّة للطّلاب وأيّ فشل فيها ينعكس على أنشطته الاجتماعيّة والعمليّة.

وعليه تتحدّد مشكلة البحث في السّؤال المركزيّ الآتي:

أين تتجلى تَمَظهرات الصّعوبات الكتابيّة لدى طلبة الجامعة وبالتحديد قسم اللّغة العربيّة؟، وكيف يمكن تقويم سنوات الاعوجاج التي تراكمت عبر السّنوات التّعليميّة وبدت واضحة في كتابات الطّلبة، وتذليل مختلف الصّعوبات التي يواجهونها عند التّعبير عن أفكارهم وتحقيق السّلامة الأدائيّة لِما يكتبون؟.

والإجابة عن السّؤال المركزيّ للدراسة لا تتحدّد إلاّ بالإجابة عن تساؤلات فرعيّة تنبثق منه وتحدّد معالمه وتتصل بكلّ أطراف العملية التّعليميّة وتتمثّل فيما يلي:

– فيما تتمثّل الصّعوبات التّعبيريّة لدى الطّلبة؟.

– هل تظهر الصّعوبات عند التّعبير عن الأفكار؟، أم على مستوى تركيبها؟، أم على مستوى التّأليف بينها والتّدرج في عرضها وفق تنظيم متسلسل؟.

– ما هي الأسباب المؤدية إلى كثرة توارد الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والإملائيّة في كتابات الطّلبة؟.

– هل تؤثّر التّعدديّة اللّهجيّة الموجودة في محيط الطّالب على اكتسابه للغة العربيّة، وهل تؤدّي إلى ارتكابه للأخطاء اللّغويّة؟.

– كيف يتمّ التّعامل مع الأخطاء اللّغويّة حال الكشف عنها من قبل الأساتذة؟.

– هل تقتصر مهمّة توجيه الأستاذ للطالب إلى أخطائه على مدرس مادة دراسيّة واحدة أم هي مهمة يتكفل بها جميع أساتذة القسم؟.

– إلى أيّ مدى تسهم الاستثناءات النّحويّة والإملائيّة الموجودة في النّظام الكتابيّ للغة العربيّة في صعوبة التّعبير عن أفكارهم كتابة عند الطّلبة؟.

– هل تعدّ الصّعوبات الكتابيّة عند طلبة ل م د في الجامعة نتيجة تراكمات تعليميّة تعود إلى الأطوار التّعليميّة الثّلاثة (الابتدائيّ والمتوسط والثّانويّ)؟.

– كيف يسهم الأستاذ الجامعيّ في تذليل أو تعقيد الصّعوبات الكتابيّة عند الطّلبة سواء من خلال أسلوبه في التّدريس أو من خلال خبرته وتكوينه؟، وهل لنظام ل م د دور في تدني المستوى الأدائيّ لكتابة الطّالب؟.

– هل هناك علاقة بين اللّغة الرّمزيّة المستخدمة في جل الشّبكات الاجتماعيّة والتي نتيجة المستحدثات التّكنولوجيّة والضّعف العام الموجود في تعبيرات الطّلبة؟.

وتحديد السّؤال الرّئيسيّ للدراسة وما يدور حوله من أسئلة فرعيّة يكشف عن أهدافها المتمثّلة في:

– تشخيص أسباب الصّعوبات التي تواجه الطّلبة عند التّعبير عن أفكارهم كتابة ومحاولة تقديم الحلول.

– الوقوف عند واقع الممارسات البيداغوجيّة الحالية في إكساب الطّالب مهارات الكتابة الصّحيحة؟.

– تقديم رؤية واضحة للدارسين عن ملامح الضّعف في كتابات الطّلبة ورسم خارطة طريق بيّنة أمامهم لتحسين تعليم الكتابة العربيّة.

– لفت الانتباه إلى أهمية التّحرير الكتابيّ في الحياة العمليّة للطلبة بوصفه بوتقة تصب فيها جميع المهارات اللّغويّة التي تعدّ روافد وسواقي له، وإعادة النّظر في الحجم السّاعي المخصص له.

– تقفي الأخطاء اللّغويّة في كتابات الطّلبة وحصرها والّذي لم يكن من باب التّصويب والتّخطئة وإنّما ابتغاء تصنيفها وتحليلها وتحديد الشّائع منها واقتراح خطة علاجيّة مناسبة يُستفاد منها في تعليم مهارة التّعبير الكتابيّ.

وقد اقتضت معالجة الموضوع توظيف المنهج الوصّفيّ واستثمار ما يستلزمه من آليات مثل: التحليل والنّقد لملائمة البحث وأهدافه التي تتطلب جمع البيانات عن كفاءة المكتوب عند الطّلبة ووصف الصّعوبات التي تعترضهم عند الكتابة، كما استخدم المنهج الإحصائيّ في الدّراسة الميدانيّة.

والحديث عن التّعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة لم ينل نصيبه الكافي ولم يتم التّطرق إليه ببحث مستفيض يتناول مختلف جوانبه، وبما أنّ التّعليم عبارة عن حلقات متكاملة يمثّل فيها التّعليم الجامعيّ قمتها فإنّ حديثنا عنه دائما ما يقودنا إلى العودة إلى مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ وانعكس ذلك حتّى على المراجع التي اعتمدنا عليها نظرا لقلة تخصيص التّعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة بدراسة خاصّة ومفصّلة ومن بين المراجع التي اعتمدنا عليها نذكر:

– دراسة الباحث صابر كنوز والمعنونة بـ "التّعليم الوظيفيّ وأثره في إكساب مهارات التّعبير من خلال كتب اللّغة العربيّة بالتعليم ما قبل الجامعيّ".

– التّعبير –فلسفته واقعه تدريسه أساليبه تصميمه–لعبد الرحمن عبد الهاشميّ.

– الكتابة الوظيفية والإبداعيّة –المجالات المهارات الأنشطة التّقويم– لماهر شعبان عبد الباري.

– التّحرير العربي – مكوناته– أنواعه– استراتيجياته– لماهر شعبان عبد الباري.

وحقيقة الأمر أنّ التّعبير الكتابيّ في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ ومن النّاحية النّظرية حظي بنصيب كبير من الدّراسات التي بحث فيها الدّراسون مختلف مهاراته واستراتيجياته وكثيرا ما عدنا إليها للاستفادة منها والاحتكام إليها ممهّدة بذلك الطّريق أمامنا، لكنّ دراسته في المرحلة الجامعيّة ومن النّاحية الميدانيّة لم تنل نصيبها الكافي ممّا جعلها تكون عبارة عن شظايا متناثرة بين الكتب والمقالات.

وجاء تقسيم البحث انطلاقا من المتغيّرات الدّراسيّة التي حملها عنوان الدّراسة ومن طبيعة الإشكالات المطروحة مشتملا على مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة.

أمّا **المدخل** فعنون بـ "تطور الكتابة العربيّة" وتحدّثنا فيه عن البدايات الأولى للكتابة عموما وأهمّ المراحل التي مرّت بها قبل أن تصل إلى المرحلة الهجائيّة، ثمّ انتقلنا للحديث عن تطور

الكتابة العربيّة، وتبيان كيفية ظهورها وانفصالها عن الخط الّذي استعيرت منه مع تحديد سمات النّظام الكتابيّ العربيّ.

وخصّص **الفصل الأول** من الدّراسة المعنون بـ "التّعبير الكتابيّ المكون المفاهيميّ والمضمون المعرفيّ" للحديث عن التّعبير الكتابيّ وقُسّم إلى مبحثين كان أولاهما عن التّعبير وطرائق التّعليم وبحثنا فيه مكانة التّعبير بنوعيه في مختلف الطّرائق التّعليميّة المستعملة قديما وحديثا في التدّريس، وحدّدنا في المبحث الثّاني أهمّ المفاهيم المتعلّقة بالتعبير ومهاراته، وعرضنا لأسس التّعبير وتحديد مفاهيم التّعبير الشفهيّ ومجالاته وعلاقته ببقية الفنون وأغراضه التّدريسيّة قبل أن نتطرق إلى التّعاريف المقدمة للتعبير الكتابيّ في اصطلاحات التّربويين، والأنواع الخطابيّة التي يشملها التّعبير الكتابيّ وأهدافه، وأساليب تقويم الأداء الكتابيّ.

أمّا **الفصل الثّاني** فقد حمل عنوان: "التّعبير الكتابيّ وصعوبات الكتابة" وقسّم أيضا إلى مبحثين بحسب متغيرات الدّراسة لنتحدث في المبحث الأول عن صعوبات تعلّم الكتابة التي مهدّنا لها بالحديث عن صعوبات التعلّم إجمالا وبدايات ظهورها وكيفية تبلورها، لننتقل بعدها للحديث عن الخصائص المميزة لصعوبات التعلّم، والأسباب المؤدية لها، وكيف تمّ تصنيفها من قبل الدّراسين، وأهمّ المحددات التّشخيصيّة والعلاجيّة لها، لنصل بعدها إلى تعريف صعوبات الكتابة ومؤشراتها والعوامل المسببة لها والأساليب التّشخيصيّة والاستراتيجيات العلاجيّة لصعوبات الكتابة، وناقشنا في المبحث الثّاني الأداء البيداغوجيّ في ظل نظام ل م د مستهلين مناقشتنا بنشأة هذا النّظام وواقعه في الجامعة الجزائريّة، وخصائصه كما بيّنا التّجاذبات التي شهدها هذا النّظام منذ تطبيقه وتراوحت بين التّأييد والرّفض له.

وجاء **الفصل الثّالث** المعنون بـ "قِرَاءَةٌ في وَاقِعِ المُمَارَسَاتِ البِيدَاغُوجِيَّةِ للتّعبير الكِتابيّ في المرحلة الجامعيّة" وعُنِيَ بالدراسة الاستطلاعيّة التي أجريت في جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، وخصّ الجزء الأوّل من الفصل لبحث الإجراءات المنهجيّة للدراسة الميدانيّة التي تناولنا فيها مجال الدّراسة الميدانيّة وعيّنتها وأدواتها والمنهج المتبع فيها وكذا الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة، أمّا الجزء الثّاني من الفصل فحللنا فيه نتائج الاستبيان الموزّع على طلبة الجامعة وأساتذتها وأوراق الطّلبة للتعرّف على الأخطاء اللّغويّة التي يرتكبونها وتحديد مدى شيوعها في كتاباتهم، كما قمنا فيه بقراءة لعروض التّكوين الخاصة بمادة فنيّات التّعبير الكتابيّ (جامعة العربي بن مهيدي قسم اللّغة والأدب العربيّ).

وفي الأخير أُشير إلى أنّ هذا جهد بذلت فيه ما استطعت، فإن أصبت فهو توفيق من الله- فله الحمد والشّكر-، وإن أخطأت فعذري أنّي من البشر، والحمد لله على ما أعان وأنعم، وله الشّكر على ما وفّق وسدّد.

مَـدْخَـلٌ:

تَـطَـوُّرُ الكِـتَـابَـةِ العَـرَبِـيّـَةِ.

1- فـجـر الكـتـابـة.

2- تـطوّر الكـتابـة الـعـربـيّـة.

3- أنـواع الـكـتـابـة.

4- سـمـات النّـظـام الكـتـابي العـربيّ.

1- فَجْرُ الكِتَابَةِ:

تعد الكتابة إنتاجا حضاريا، ومرحلة مهمّة في انتقال الإنسان من عصور ما قبل التّاريخ إلى ما يعرف بعصور التّاريخ، وقد سايرت في تطوّرها رحلة الإنسان من النّشوء إلى الارتقاء، إذ من خلالها تمكّن الإنسان من تدوين معارفه، ومعلوماته، وخبراته لتكون مرجعا له ولغيره سواء في المدّة الزّمنية الرّاهنة الّتي يعيشها أم بعد مرور مُدَدٍ زمنيّة، ولعلّ هذا هو السّبب الرئيسيّ الّذي أدّى لظهورها فهي حافظة لأعمال الإنسان لفِترات[1] أطول عكس الكلام الّذي ينتهي لحظة توقّف الإنسان عن الكلام.

وتتبّع البدايات الأولى لظهور الكتابة يعود بنا إلى أزمنة غابرة، ففي سنة " 5000 قبل الميلاد ابتدع الإنسان الكتابة في بلاد الرّافدين مع التّوسّع في الزّراعة وبداية ظهور المدن والمجتمعات الحضاريّة، ورواج التّجارة، وظهور العربة ذات العجلة، والسّفن الشراعيّة، فكانت اللّغة أداةَ اتّصال وتفاهم، وظهرت الكتابة على الألواح الطّينيّة باللّغة المسماريّة عام 3600 ق.م، وكان ينقش على الطّين وهو طري بقلم سنّه رفيع، ثمّ يجفّف الطّين في النّار أو الشّمس"[2]، وطريقة الكتابة المعتمدة آنذاك في بلاد الرّافدين كانت بدائيّة تعتمد على أدوات موجودة في محيط الإنسان كالألواح والطّين والخشب، وبذلك يكون أقدم ما نعرفه من كتابات يعود إلى سنة 4000 قبل الميلاد، وهو ما يعرف بالكتابة السّومريّة[3]، وهي كتابة تنقش على الألواح والطّين وقد ظهرت بداية في بلاد الرّافدين قبل أن تنتشر في مختلف أنحاء العالم، والحقيقة أنّ البحث عن البدايات الفعليّة لظهورها ليس بالأمر البسيط؛ إذ إنّنا لا نمتلك مادّة تجريبيّة ملموسة تساعدنا على تقفّي الحقيقة فكلّ ما هو موجود عبارة عن مادّة نظريّة قليلة وفّرها لنا مختّصون في الآثار، وأيضا باحثون في التّاريخ.

ويكاد يقع الإجماع بين الباحثين على أنّ الكتابة في صورتها الأولى قد ظهرت في الشّرق

---

[1]- فِترات: جمع مفرده فِترة بكسر الفاء وتعني المدّة الزمنيّة، والفَترة بفتح الفاء تعني الضّعف والانقطاع كما ورد في قوله تعالي في سورة المائدة ﴿يَا أَهْلَ الكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا عَلَى فَتْرَةٍ مِنَ الرُّسُلِ أَنْ تَقُولُوا مَا جَاءَنَا مِنْ بَشِيرٍ وَلاَ نَذِيرٍ فَقَدْ جَاءَكُمْ بَشِيرٌ وَنَذِيرٌ وَاللهُ عَلَى كُلِّ شَيءٍ قَدِيرٌ﴾. الآية -21-.

[2]- عبير أسعد محمود، تطوّر الكتابة العربيّة، دار البداية ناشرون وموزّعون، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص 17.

[3]- ماهر شعبان عبد الباري، التّحرير العربيّ - مكوناته- أنواعه- استراتيجياته-، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2010م، ص 38.

الأدنى وتحديدا بلاد الرّافدين، ثم انتشرت وتطوّرت في مختلف أنحاء العالم، وقد "وجدت كتابات قديمة بالهيروغليفيّة في حفريات عثر عليها في أرض السّومريين في الشّام، وأرض بابل في العراق يرجع تاريخها إلى حوالي 3600ق.م، وفلندوز بلتري flinders petrie عثر على قطع فخاريّة وآنيّة وأحجار في إسبانيا عليها نقوش تشبه النّقوش المصريّة القديمة، ويُرْجِعُ هو تاريخها إلى ما يقرب من سبعة آلاف عام"[1].

إنّ الكتابة بصفتها المعروفة اليوم جاءت نتيجة تطوّرات مرّت بها؛ فهي بداية كانت عبارة عن كتابة تصويريّة[2]pictographique استوعبت كلّ مجالات الإنسان وذلك بغرض التّعبير عن المعاني المجرّدة وحقق فيما بعد اختراع الحروف نقلة نوعيّة في تاريخها، وانتقلت فيها الكتابة من تصويريّة تعبّر عن المعاني إلى كتابة تعبّر عن الأصوات المسموعة. وهذا التّدرّج أو الانتقال منح الكتابة دقة في التّعبير، حيث "أصبح الحرف يستدعي صورة الصّوت أو الأصوات اللّغويّة الّتي تستدعي بدورها الدّلالة المرادة، أو المعنى المقصود التّعبير عنه، وجعل العلامات الكتابيّة (الحروف) لا تزيد بأيّ حال عن عدد الأصوات اللّغويّة، كما أنّه جعل الكتابة قرينة للغة في اتّساع

---

[1]– عبد الرحيم محمد عبد الرحيم وحسن محمد نور المبارك، الكتابة العربيّة، جامعة قناة السويس، مصر، ط1، 2005–2006م، ص 03.

[2]– يمكن أن نطلق عليها اسم الكتابة بالرّسم لأنّها لم تعتمد على الحروف، وإن كان بعض الدّارسين يفصل بين المرحلتين، فيطلق على المرحلة الأولى الكتابة بالموضوعات والثّانية الكتابة التّصويريّة لكن كلاهما يعتمد على رسم وتصوير الأشياء المحيطة ممّا يجعل من إمكانية الفصل بين المرحلتين أمرا صعبا، وكانت الكتابة التّصويريّة مرحلة أوّليّة احتاج لها الإنسان في مرحلته البدائيّة للتّعبير عن أغراضه، وتناسب في صورتها تلك بساطة حاجاتهم، وفائدتها محصورة في تصوير ما هو قابل للتّصوير والرّسم بعيدا عن الأمور المجرّدة، أمّا مختلف الأنظمة الكتابيّة كالكتابة اللاتينيّة واليونانيّة والرّوسيّة قامت على أسس صوتيّة، فكلّ الكتابات الهنديّة المتعدّدة والكتابات السّاميّة الأقل كمالا، لأنّها لا تدوّن الصّوائت كتابيّا خاصّة العربيّة والعبريّة اللّتين ينتميان إلى الفصيلة السّاميّة، بالإضافة إلى تلك الأنظمة الكتابيّة، فقد وجدت في شرق آسيا الكتابة الصّينيّة ذات القوّة الحيويّة، وهي كتابة بالمفهوم أو الكلمة، حيث تعدّ آلاف من الرّموز للمفاهيم الثّابتة. وهذا النّوع من الكتابات على الرّغم من بساطته إلا أنّه شكّل وسيلة لنقل الخطاب حالة غياب الخطاب الكتابيّ المعروف فيما بعد. ويمكننا تقديم مثال على ذلك بنموذج أدبيّ استعمل الكتابة التّصويريّة، حيث روي هيرودوت مضمون رسالة بعثتها قبائل السّكيت إلى داريوس ملك الفرس قبل خوض القتال معه، وقد اشتملت الرّسالة على رسم عصفور، وفأر وضفدعة وخمسة سهام، فقام جوديا مساعد الملك داريوس بتفسير مضمونها: أيّها الفرس إذا لم تتواروا في السّماء كالعصافير، أو تختبئوا في الجحور كالفئران، أو تقفزوا في الماء كالضفادع فستغدون هدفا لسهامنا. ينظر، يوهانس فريدريش، تاريخ الكتابة، ترجمة سليمان أحمد الضاهر، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، دمشق، ط2، 2013م، ص 34–38.

تعبيرها عن أدقّ المعاني، والعواطف والأحاسيس"[1]، ثمّ بدأت الكتابة تأخذ طريقها إلى الشّعوب والأمم الأخرى كالسّامية والسّومريّة والآراميّة والأشوريّة والفينيقيّة والعبريّة وغيرها من الكتابات الّتي اختلفت في رسومها وطريقة تعبيرها عن حياة الإنسان في تلك الأزمنة الغابرة.

أمّا الكتابة في أوروبا فقد بدأت "على شكل صور تعبّر عن الحياة اليوميّة، كبعض النّقوش والصّور الّتي عمرها 35000 سنة كما وجدت في كهوف "لاسكو" في فرنسا و"التّميرا" في إسبانيا، وكانت لغة مصوّرة في شكلها البدائيّ، وقد كانت الكتابة في بداية عهدها عبارة عن صور توحي تماما بما رُسم فيها، ثمّ تطوّرت إلى صور رمزيّة توحي بمعنى معيّن، وكانت هذه الرّموز يصعب فهم العامّة لها، فلجؤوا إلى استعمال رموز توحي بأصوات معيّنة، وهذه الرّموز الصّوتيّة كانت خطوة أساسيّة في نشوء الأبجديّة وفي تطوير الكتابة فيما بعد"[2]. إنّ الكتابة في صورتها الميسّرة المعروفة اليوم قد مرّت بمراحل طويلة يصعب تتبّعها جميعا قبل وصولها إلى الشّكل النّهائيّ، كما يصعب تحديد وتعقّب كيفية انتقالها من صورتها البدائيّة إلى كلّ مرحلة ومن ثمّ انتقالها إلى الأجيال المتعاقبة. هذا وقد أشار جرجي زيدان إلى أنّ الكتابة مرّت بمراحل أربع قبل وصولها إلى نحو ما هي عليه اليوم، وهذه المراحل هي:

1- **الدّور الصّوري الذّاتيّ:** تقتصر هذه المرحلة على تصوير الأشياء المحيطة بالإنسان كالأشجار والحيوانات والسّهام وكلّ ما يستعمله، وهي مرحلة بسيطة اقتصرت على تصوير الملموسات دون الأمور المجرّدة مثل: الحب والبغض فضلا عن المعاني التي تحتاج إلى رموز لتقريبها من الأفهام.

2- **الدّور الصّوري الرّمزيّ:** تعتمد مثل المرحلة الأولى على التّصوير والذّاتيّة حيث تعبّر عن حاجات الإنسان ومحاولة إيصال فكرته للآخر، والأكيد أنّ تصوير الموجودات متعارف عليه بين أفراد الجماعة الواحدة، وفيها بدأ الإنسان في استكمال رموز تعبّر عن المعنويات، وذلك باستعمال بعض الرّسوم الّتي تشير إلى أشياء محسوسة وملموسة في الإشارة إلى القيم المعنويّة، فرسم الحيّة كما يشير إلى الحيّة أصبح يشير أيضا في هذه المرحلة إلى معنى البغض والعداوة، ورسم الحمامة يشير بدوره إلى الحمامة، ويشير كذلك إلى الحب والسّلام[3]، والملاحظ أنّ هناك تداخلاً وصعوبةً في

---

[1]- عبد الرحيم محمد عبد الرحيم وحسن محمد نور المبارك، الكتابة العربيّة، ص 06.

[2]- عبير أسعد محمود، تطوّر الكتابة العربيّة، ص 19.

[3]- ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابيّة من النّشأة إلى التّدريس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص 63.

فصل المرحلتين؛ إذ أنّ كلاهما يستخدمان الصّورة كوسيلة للتّعبير بعيدا عن الصّوت المنطوق، ولعلّ الفاصل الوحيد بينهما هو التّطوّر الّذي شهدته المرحلة الثّانية والّتي أصبحت تدّل على أشياء معنويّة غير ملموسة.

3- الدّور المقطعيّ: تأتي هذه المرحلة نتيجة لتطوّر الإنسان وحاجته الماسّة لوسائل تفي بالتّعبير عن أغراضه، وفيها اهتدى الإنسان إلى اتّخاذ صورة الشّيء للدلالة على أوّل مقطع من اسمه، كاستخدام صورة العدو للدلالة على أوّل مقطع من عدوّ وهو العين، وهي بذلك مرحلة كبرى في اختراع الكتابة ممّا أدّى إلى تقليص عدد الصّور المستخدمة في التّعبير.

4- الدّور الهجائيّ: إنّ الإنسان بطبعه وبحسب التّطوّر الّذي يحدث في كلّ فِترة ميّال إلى السّرعة والاقتصاد في استعمال الرّسومات، وحاجته الملحّة إلى وسائل حدّد غرضه بدقة، الأمر الذي قاده إلى اختراع الحروف والاستغناء عن المقاطع، وهي آخر مرحلة وصلت إليها الكتابة حيث يتمّ استعمال مجموعة من الحروف للتّعبير عن ألفاظ اللّغة مهما تعدّدت وتنوّعت[1]. وعليه يمكننا اختزال التّصنيف الّذي قدّمه جرجي زيدان إلى قسمين:

1- مرحلة ما قبل الكتابة: وقد شملت البدايات الأولى للكتابة حيث كانت تصويريّة قاصرة عن التّعبير عن جميع المعاني، وفي فِترة لاحقة من تاريخ هذا النّوع من الكتابة جُرّدت الرّموز الكتابيّة من السّمة التّصويريّة وأصبحت كتابة رمزيّة، ذات أصوات مقطعيّة، ويمثّل مرحلة ما قبل الأبجديّة الخط المسماريّ، والخط الهيروغليفي[2].

2- مرحلة الأبجديّة[3]: وتمّ فيها اختراع الحروف، وهي ذروة ما وصلت إليها الكتابة من تطوّر.

كما نجد جاك دريدا يقسّمها إلى مرحلتين هما:

1- الكتابة التّصويريّة pictographique.

---

[1]- جرجي زيدان، الفلسفة اللّغويّة والألفاظ العربيّة، مطبعة الهلال، مصر، ط2، 1904م، ص 100-103.

[2]- ماهر شعبان عبد الباري، التّحرير العربيّ - مكوناته- أنواعه- استراتيجياته-، ص40.

- تعدّ الكتابة بالخط المسماريّ من أقدم الكتابات، حيث سبقت الأبجديّة منذ 1500سنة، وظلّت سائدة حتى القرن الأوّل الميلادي، وقد ظهرت أوّلا جنوب بلاد الرّافدين لدى السّومريين للتّعبير عن اللّغة السّوماريّة، أمّا الكتابة بالخط الهيروغليفي فقط ظهرت لأوّل مرة في مخطوط رسميّ ما بين عامي 3300 ق.م و3200 ق.م، وتعني بالإغريقيّة نقش مقدس، وأخذت الهيروغليفيّة صورها من الصّور الشّائعة في البيئة المصريّة، وكانت تضمّ الأعداد والأسماء وبعض السّلع. ينظر، عبير أسعد محمود، تطوّر الكتابة العربيّة، ص17- 20.

[3]- يقول هيجل: الكتابة الأبجديّة هي في ذاتها ولذاتها الأكثر ذكاء.

2- الكتابة الرّمزيّة idèographique[1].

وعلى الرّغم من تعدّد وتنوّع التّصنيفات إلاّ أنّها لا تخرج عن مرحلة أوليّة تصويريّة قاصرة عن التّعبير عن المعنويّات، ثمّ مرحلة اتّسمت بالنّضج والتّطوّر، وتخلّصت فيها الكتابة من السّمة التّصويريّة.

2- تطوّر الكتابة العربيّة:

إنّ الحديث عن الكتابة العربيّة، وتبيان كيفية ظهورها، وتتبّع مراحل اكتمالها إلى درجتها الحالية يقتضي بالضرورة حديثا عن الخط العربيّ، وكيفية انفصاله عن الخط الّذي استعير منه، فالأبجدية العربيّة اشتقت من الأبجديّة الفينيقيّة الّتي تألّفت من اثنين وعشرين حرفا، وفي مرحلة متقدّمة "من التّاريخ البشريّ جاء الفينيقيون وهم سكان السّواحل الشّرقيّة لحوض البحر الأبيض المتوسّط وذلك حوالي 1100 ق.م، وابتكروا الكتابة الفينيقيّة مستعينين بذلك بالكتابة السّومريّة المصريّة القديمة وطوّروها، وبذلك ابتكروا الأبجدية الفينيقيّة والّتي هي عبارة عن حروف وكلّ حرف يمثّل صوتا معيّنا وصارت رموزهم واضحة سهلة للكتابة، وهذه الرّموز كانت أساسا لأبجدية الكتابة في الشّرق"[2].

ونظرة الباحثين العرب إلى نشأة الكتابة العربيّة وخطّها تباينت وتعدّدت وأخذت أضربا شتّى، والسّبب يعود إلى قلّة المصادر والنّقوش الموثوقة، لذلك يدور حديث النّشأة والأصل حول خمسة نظريات تداولتها أقلام الباحثين مستعينين بالمرويات وبعض النّقوش، وقبل الحديث عن تلك النّظريات نجد جرجي زيدان يشير إلى أنّ القلم الهيروغليفي هو أكثر الخطوط المشهورة، والفينيقيون توصّلوا إلى تلك الحروف عن طريق الاقتباس وليس الاختراع، والفضل يعود لهم في نقلها وتوسّع رقعتها كونهم أوّل من سلك البحار وجاب الأمصار للإتّجار والاستعمار قبل الميلاد بقرون[3]. والخط العربيّ اشتقّ من الأبجديّة الفينيقيّة، وفيما يلي التفاتة سريعة تبيّن فحوى كلّ نظرية.

1- النّظرية التّوقيفيّة:

---

[1]- جاك دريدا، في علم الكتابة، ترجمة وتقديم أنور مغيث ومنى طلبة، المركز القومي للترجمة، مصر، ط2، 2008م، ص 69.

[2]- عبير أسعد محمود، تطوّر الكتابة العربيّة، ص 29.

[3]- ينظر جرجي زيدان، الفلسفة اللّغويّة والألفاظ العربيّة، ص 104.

مفاد هذه النّظرية أنّ الخط العربيّ مثله مثل اللّغة إلهام ووحي من الله سبحانه وتعالى على آدم عليه السّلام فكتب به الكتب المختلفة، ولمّا "أظلّ الأرض الغرق، ثمّ انجاب عنها الماء، أصاب كلّ قوم كتابهم، وكان الكتاب العربيّ من نصيب إسماعيل عليه السّلام"[1]، مستندين في ذلك على بعض الآيات الّتي وردت في القرآن الكريم: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلأَسمَاءَ كُلَّهَا﴾–سورة البقرة–، ﴿ٱقرَأ بِٱسمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ١ خَلَقَ ٱلإِنسَٰنَ مِن عَلَقٍ٢ٱقرَأ وَرَبُّكَ ٱلأَكرَمُ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلقَلَمِ٤﴾ –سورة العلق–، وقوله تعالى: ﴿ن وَٱلقَلَمِ وَمَا يَسطُرُونَ١﴾ –سورة القلم–، وقيل "إنّ أوّل من وضع الخطوط والكتب كلّها آدم عليه السلام: كتبها في الطّين وطبخه، وذلك قبل موته بثلاثمئة سنة، فلمّا أظلّ الأرض الغرق أصاب كلّ قوم كتابهم، وقيل أخنوخ (وهو إدريس عليه السّلام). وقيل إنّها أنزلت على آدم عليه السلام في إحدى وعشرين صحيفة"[2].

ولكن أساس هذه النّظرية أيضا قائم على الأقوال والمرويات الّتي لا تعتمد على أساس علميّ أو دليل ملموس، وقد تنبّه لضعف أساسها ابن خلدون الّذي يقرّر أنّ الخط والكتابة من عِداد الصّنائع الإنسانيّة، وهو ثاني رتبة في الدلالة اللّغويّة يتميّز بها الإنسان عن الحيوان ليقضي بها سائر أغراضه، وتمكّنه من الاطّلاع على العلوم والمعارف وصحف الأوّلين، وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، وخروجها في الإنسان من القوّة إلى الفعل إنّما يكون بالتّعليم[3]، والكتابة بما أنّها مخترعة أنتجها الإنسان نتيجة لتحضّره فقد انتشرت في المدن الّتي اكتسبت صفة التّحضر بعيدا عن البدو الّتي تنعدم فيها الكتابة.

2– النّظرية الجنوبيّة (الحميريّة):

تقوم حجة هذه النّظرية على أنّ الخط العربيّ في أصله تطوّر من قلم المسند الجنوبيّ، وهذه الحجة جاءت من شهرة خط المسند –الّذي نشأ في اليمن– بين الأوساط العربيّة القديمة، والّذي تطوّر فيما بعد في شمال الجزيرة العربيّة على يد شعوب عربيّة قديمة وتوسّع نطاقه إلى

---

[1]– إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربية، دار المعارف، مصر، 1947م، ص 7.

[2]– أبي العباس أحمد القلقشندي، صبح الأعشى في كتابة الإنشا، دار الكتب الخديوية، القاهرة، الجزء الثّالث، 1914م، ص ص 10–11.

[3]– ينظر، عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون –ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر–، ضبط خليل شحادة، مراجعة سهيل زكار، الفصل الثّلاثون، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001م، ص 524.

مجموعات[1]. والدّليل المقدّم أيضا هنا لا يقوم على أساس علميّ مثبت من خلال النّقوش، وإنّما يقوم على الأقاويل المتوارثة والشّائعة قديما، ويرجّح إبراهيم جمعة منشأ هذه النّظرية إلى أنّ اليمن "قد فرضت في وقت ما سلطانها السّياسيّ على بعض الأمم العربيّة الشّماليّة في حكم دولتي "سبأ وحمير" في القرنين الأوّل والثّاني قبل الميلاد، ولا بدّ أن تكون قد فرضت على تلك الأمم ثقافتها كذلك"[2].

3- النّظرية الشّماليّة (الحيريّة):

تقوم هذه النّظرية على مروية مفادها كما ذكر صاحب الفهرست أنّ "ثلاثة رجال من بولان، وهي قبيلة سكنوا الأنبار، وأنّهم اجتمعوا فوضعوا حروفا مقطعة وموصولة، وهم مرامر بن مرّة، وأسلم بن سدرة، وعامر بن جدرة، فأمّا مرامر فوضع الصّور، وأمّا أسلم ففصل ووصل، وأمّا عامر فوضع الإعجام، وسُئل أهل الحيرة عمّن أخذتم الخط العربيّ، فقالوا من أهل الأنبار"[3]، ثمّ انتقل الخط إلى باقي أنحاء الجزيرة العربيّة، وجاء في أدب الكتاب للصولي "سُئل المهاجرون من أين تعلّموا الكتاب فقالوا من أهل الحيرة، فسئل أهل الحيرة من أين تعلّموا فقالوا من أهل الأنبار"[4]. وكغيرها من النّظريّات فيها هفوات تدلّ على ضعفها، فإن كانت هذه النّظريّة وافقت أنّ الخط من جملة الصنائع التي اخترعها الإنسان إلاّ أنّ الأسماء التي نُسِبَ إليها فَضْلُ الوضعِ تبدو أسماءً موزونة ومقفّاة -مرة، وسدرة، وجدرة- ممّا يدلّ على أنّها موضوعة، والأمر الثّاني أنَّ الروايةَ تَنْسِبُ وَضْعَ الإعجامِ إلى عامر بن جدرة، وكما هو متّفق عليه أنّ الخط العربيّ في نشأته كان يكتب من غير تنقيط[5].

4- النّظريّة الحديثة:

---

[1]- ينظر، صالح بن إبراهيم الحسن، الكتابة العربيّة من النقوش إلى الكتاب المخطوط، دار الفيصل الثّقافيّة، الرياض، السّعودية، 2003م، ص ص 20-21.

[2]- إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربيّة، ص 09.

[3]- محمد بن إسحاق النديم، الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، تحقيق رضا تجدّد المازندراني، طهران، إيران، 1971م، ص ص 7-8.

[4]- أبي بكر محمد بن يحي الصولي، أدب الكتاب، تصحيح وتعليق محمد بهجة الأثري، نظر فيه محمود شكري الآلوسي، المكتبة العربية، بغداد، العراق، ص 30.

[5]- ينظر، خليل يحي نامي، أصل الخط العربي وتاريخ تطوّره إلى ما قبل الإسلام، مطبعة بول باربيه، القاهرة، مصر، 1935م، ص 3.

إنّ الإقرار باختراع الخط وأنّه من جملة الصّنائع البشريّة يقودنا إلى أنّ نشأته بالضرورة تكون في المدن المتحضّرة الّتي تنشط بها الحركة التّجاريّة، لذلك نجد أنّ العرب قد عرفوا الكتابة في وقت متأخّر بحكم نشأتهم وطول عهدهم في المناطق الّتي تتّسم بالبداوة، وقد كان "اتّصال العرب بالمدينة نتيجة لانتجاعهم تلك الأطراف القسيّة المحيطة بشبه الجزيرة العربيّة في اليمن ووادي الفرات الأوسط وسوريا ونجوع النّبط وحوران، في هذه التّخوم خرجت القبائل العربيّة عن طبيعتها البدويّة (...) وكان أكثر تلك القبائل تحفّزا ما نزل منها على تخوم الشّام لطول عهدها بالاحتكاك بالحضارة الرّومانيّة"[1].

والعرب بطبيعتها لم تكن تحتاج إلى كتابة ولكنّ الاحتكاك الّذي فُرض عليها نتيجة للتجارة خاصّة تخوم شبه الجزيرة العربيّة ألزمها بتعلّم الكتابة، وبمجيء الإسلام عَظُمت أهميتها، وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ هذه القبائل المجاورة عظم شأنها بضعف الدّولة الرّومانية وحتّى الأمم الأخرى المجاورة لها، وعرفت هذه القبائل فيما بعد باسم "النّبط" الّذين أغاروا على أقاليم آراميّة، وتحضّروا بحضارتهم وتحدّثوا بلغتهم، واشتقوا من الخط الآرامي خطّا نسب إليهم فعرف بالنبطيّ[2].

والخط النّبطي مرّ بثلاثة مراحل قبل وصوله إلى صورته المعروفة[3]، وقد استطاعت الدّراسات الحديثة المستندة إلى النّقوش والمقارنة بين الأبجديات السّامية الجنوبية بغيرها من الأبجديات الآراميّة التّوصّل إلى أنّ الخط العربي قد اشتقّ من الخط النّبطيّ، بل هو آخر شكل من ذلك الخط[4]. والثّابت أنّ رحلة انتقال الخط العربيّ من الخط النّبطي إلى صورته المعروفة اليوم تمّت بين منتصف القرن الثّالث ميلادي ونهاية القرن السّادس[5].

نلاحظ أنّ دراسة البدايات الأولى للخط العربي وبالتحديد نشأته وأصله من الصّعب بمكان ضبطها جيّدا، ذلك أنّ الأساس الذي تقوم عليه دراسة الخط العربيّ لا بدّ أن ينبني على حقائق

---

[1]– إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربية، ص 15.

[2]– ينظر المرجع السابق، ص ص 16–17.

[3]– مرّ الخط النبطي بثلاثة مراحل قبل وصوله إلى مرحلته الأخيرة حيث كانت المرحلة الأولى عبارة كتابة بالخط الآرامي نفسه الذي يميل إلى التّربيع سيّما بعد إغارة تلك القبائل على الدّولة الآرامية، ومن سلالته التّدمريّة والعبريّة، أمّا المرحلة الثّانية فقد تجاوزت التّقليد إلى اشتقاق خط عرف بالنبطي وهو من الخط الآرامي، والمرحلة الثّالثة هي مرحلة نضوج، انتهي فيها الخط النّبطي إلى صورته المعروفة التي تميل إلى الاستدارة رغم ما يبدو فيها من نزوع إلى التّربيع. ينظر إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربية، ص 17.

[4]– ينظر صالح بن إبراهيم الحسن، الكتابة العربيّة من النّقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 27.

[5]– إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربيّة، ص 18.

علميّة تستند إلى النّقوش والآثار ومقايسة بعضها ببعض، للوصول إلى قواعد الخط العربيّ الأوّل وطرق تطوّره، وليس مجرد الاكتفاء بالمرويات والكتب النّظرية التي وصلت إلينا ولا نعلم مدى صحتها، كون ذلك لا يوصل إلى نتائج مُرضية، وقد عثر الباحثون على نقوش تعود إلى عصر ما قبل الإسلام –العصر الجاهلي[1]–، وقسّمت إلى نقوش لها علاقة بالخط النّبطي والثّانية نقوش عربية، وهي: نقش زبد، وحوران، ونقش النّمارة، ونقش أمّ الجمال.

2–1– تطوّر الكتابة في الإسلام:

إنّ الكتابة العربيّة لم تكن وليدة عصر الإسلام أو ظهرت بظهوره، وإنّما كان للعرب معرفة بالخط والكتابة سيّما التّخوم المجاورة للمدن المتحضرة، ودليل ذلك ما ذكره ابن النّديم أنّ "الّذي حمل الكتابة إلى قريش بمكة، أبو قيس بن عبد مناف بن زهرة، وقد قيل حرب بن أمية. وقيل أنّه لمّا هدمت الكعبة قريش وجدوا في ركن من أركانها حجرا مكتوبا فيه السّلف بن عبقر يقرأ على ربه السلام، من رأس ثلاثة آلاف سنة، وكان في خزانة المأمون كتاب بخط عبد المطلب بن هشام في جلد أدم فيه ذكر حق عبد المطلب بن هشام عن أهل مكة على فلان بن فلان الحميري"[2]. ممّا يدلّ على استخدام الكتابة قبل الإسلام، كما تذكر كثير من الروايات أنّ حمادا جد عدي بن زيد العبادي الشاعر كتب للنعمان الأكبر، وأنّه كان يكتب بالعربيّة لملك فارس، بل إنّ أسرة زيد بن عدي قد اتّخذت الكتابة وسيلة لارتقاء المجد، ودخول قصور الأكاسرة والمناذرة من أوسع الأبواب[3]. وتعدّدت الرّوايات ممّا لا يدع شكا في انتشار الكتابة في عصر ما قبل الإسلام[1]، ولكنّها

---

[1]– يرجع تاريخ نقش زبد إلى سنة 511 ميلادية، وعثر عليه الألماني في منطقة زبد الواقعة جنوبي شرق حلب، وكتب بثلاث لغات هي: اليونانيّة، والسّريانية، والعربيّة، أمّا نقش حرّان أو حوران فيرجع تاريخه إلى عام 1463م من سقوط سلع أي في سنة 568، وعثر عليه في تلك المنطقة جنوبي دمشق، وقد كتب باللّغتين العربيّة واليونانيّة، ونقش النّمارة اكتشفه دوسو وماكلر سنة 1901م على بعد ميل من النّمارة القائمة على أطلال معبد روماني شرقي جبل الدّروز، وبخصوص نقش أمّ الجمال فهناك من يقسّمه إلى خط أم الجمال الأوّل والثاني؛ فخط أمّ الجمال الأوّل هو نقش غير مؤرخ إلاّ أنّه يرجع إلى منتصف القرن الثّالث الميلاديّ ويؤرّخه دي فوجيه بسنة 270، أمّا نقش أمّ الجمال الثّاني فيعود تاريخه إلى أواخر القرن السّادس الميلاديّ، وقد عثر عليه في موقع أم الجمال جنوب حوران شرق الأردن وهو شاهد قبر، ويمثّل بذلك أحدث نص عربي قبل الإسلام، والملاحظ على هذه النّقوش أنّ جميعها مكتشف من قبل مستشرقين وباحثين غربيين رغم وجودها في بلدان عربية. ينظر، ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابيّة من النّشأة إلى التّدريس، ص 43–47. و صالح بن إبراهيم الحسن، الكتابة العربيّة من النقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 42.

[2]– محمد بن إسحاق النديم، الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، ص 08.

[3]– ينظر، صالح بن إبراهيم الحسن، الكتابة العربيّة من النّقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 49.

لم تنتشر بالصفة التي شهدتها فِترة الإسلام، وقد تنبّه الرّسول صلى الله عليه وسلم لأمرها حيث جعل "فدية من يكتب من أسرى قريش في موقعة بدر لمن لا يستطيع أن يفدي نفسه بالمال تعليم الكتابة لعشرة من مسلمي المدينة"[2].

وهكذا وسّع الإسلام من انتشار الكتابة حتّى بين العامة، وفي عهد الخلفاء اتّخذ كلّ خليفة كاتبه الّذي يحسنها، وانتشرت الكتابة العربيّة خارج شبه الجزيرة العربيّة، وكان "أوّل خروجها في خلافة عمر مع الفتوح، وأوّل استخدامها بأصولها الأولى التي احتفظت فيها بالرسم النّبطي في كثير من صور الكلمات في تدوين "المصحف" في خلافة عثمان، وأوّل الافتتان والابتكار فيها في الكوفة في خلافة علي بن أبي طالب"[3]. والأمر الجلل الّذي أضيف للكتابة في العهد الإسلاميّ هو النّقط والشّكل باعتبار أنّ الكتابة قبل ذلك لم تكن تحتاج إليهما، وشكّل دخول الأعاجم وتفشّي اللّحن ضرورة لوضع النّقط والشّكل لضبط الكتابة، وخوفا على القرآن بالدرجة الأولى من التّحريف.

يتبيّن لنا أنّ حذق العرب في عصر ما قبل الإسلام بالكتابة كان لأغراض حضاريّة فرضتها الغزوات التي قامت بها بعض القبائل، ليقدر للكتابة العربيّة انتشارا واسعا في عهد الإسلام لغرض نشر الدّعوة المحمديّة ومراسلة ملوك الدّول المجاورة أوّلا، وثانيا ضبط المعاملات المختلفة. وانتشارها الواسع أدّى إلى التفنّن في طرق كتابتها، فظهر تبعا لذلك الخط المكي والمدني والبصري والكوفي، هذا الأخير الذي أصبح "مظهرا من مظاهر جمال الفنون العربيّة والإسلاميّة، وقد تسابق الكتاب في إدخال التّحسين على حروفه والتفنّن في زخرفتها"[4].

3- أنواع الكتابة:

تعدّدت التّصنيفات المقدّمة للكتابة منذ نشأتها إلى تطوّرها خلال العصور، لكن الثّابت أنّ أنواعها الأولى لا تخرج عن:

---

[1]- مصطلح عصر ما قبل الإسلام يطلقه كثير من الباحثين على الفِترة التي سبقت ظهور الإسلام، وإن كان مصطلح العصر الجاهليّ أكثر استعمالا وتداولا بين الدّراسين رغم ما يحمله المصطلح من منقصة لأهل ذلك العصر الذين عُرفوا بمختلف الصّفات الحميدة، وحتّى الرسول صلى الله عليه وسلم عندما جاء قال: "إنّما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، ولعلّ صفة الجهل المنسوبة إليهم تخصّ فقط الجانب الدّيني لما كانوا عليه من ضلال وعبادة للأصنام.

[2]- سهيلة ياسين الجبوري، الخط العربيّ وتطوّره في العصور العباسيّة في العراق، منشورات المكتبة الأهليّة، بغداد، العراق، ط1، 1962م، ص 29.

[3]- إبراهيم جمعة، قصة الكتابة العربيّة، ص ص 34-35.

[4]- سهيلة ياسين الجبوري، الخط العربّي وتطوّره في العصور العباسيّة في العراق، ص 36.

1- كتابة تصويريّة:

كانت فيها الكتابة خالية من الرّموز تقتصر على تمثيل المحسوسات بصور مقابلة لها، وهي كتابة بسيطة في متناول أيّ إنسان لأنّ صورة الشّيء تفصح عن مدلوله، ومن الباحثين من يضيف لها البعد الرّمزي الّذي أتى نتيجة لتطوّر الكتابة التّصويريّة، فأصبحت العلامة تستخدم للدلالة لا على الشّيء المادّي الّذي تمثّله فحسب، بل للدلالة أيضا على الأسماء والأفعال والصّفات ذوات العلاقة بالشّيء المادّي الّذي تمثّله العلامة[1]. ورغم التّطوّر الحاصل غير أنّ الكتابة ظلّت مقتصرة خلال هذا النّوع على المحسوسات دون التّعبير عن المعنويات.

2- كتابة مقطعيّة:

عبّرت الكتابة هنا عن أوّل مقطع من الشّيء المراد التّعبير عنه وهي بداية للكتابة بمفهومها الحديث، لأنّ "بها تتحوّل الأشكال الصّوريّة من الدّلالة على أسمائها كاملة إلى الدّلالة على أوّل مقطع من مقاطعها"[2].

3- الكتابة الأبجديّة:

انتقلت الكتابة للتعبير عن كلّ صوت يصدر برمز معيّن وقلّ عدد الرّموز المستخدمة في الكتابة مقارنة بالمرحلة التي سبقتها، وفي ذلك اختصار وسهولة ومحاولة تقريبيّة لمجاراة اللّغة المنطوقة، وأغلب الكتابة الحديثة تندرج ضمن هذا النّوع من الكتابة الّذي لا يعرف بالتحديد زمان ومكان حصول هذا التّطوّر، رغم تحديد الدّارسين للمنطقة الواقعة "شرقي البحر المتوسط وما يحاذيها من الجنوب، ويذكرون الكنعانيين والفينيقيين على أنّهم روّاد ذلك التّطوّر، وأنّ ذلك قد تمّ في حدود منتصف الألف الثّاني قبل الميلاد"[3]، وقد تعدّدت تصنيفات الباحثين لأنواع الكتابة العربيّة في العصر الحديث؛ إذ نجد كتابة وظيفيّة في مقابل الإبداعيّة[4]، ومنهم من يضيف الكتابة العروضيّة والاصطلاحيّة.

3- سمات النّظام الكتابيّ العربيّ:

إنّ كلَّ متحدّث بلغة ما يمتلك نظاما كتابيّا معيّنا لطريقة حديثه ورموزا كتابيّة تصوّر لغته

---

[1]- ينظر غانم قدوري الحمد، علم الكتابة العربيّة، دار عمار، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص 28.

[2]- جرجي زيدان، الفلسفة اللّغويّة والألفاظ العربيّة، ص 101.

[3]- غانم قدوري الحمد، علم الكتابة العربيّة، ص 29.

[4]- نجد من يقسّمها هذا التّقسيم كلّ من: ماهر شعبان عبد الباري، وإبراهيم خليل، وامتنان الصمادي.

المنطوقة، ويقصد بالنظام الكتابيّ writing system "كلّ الخصائص الكتابيّة التي تكتب بها تلك اللّغة، وبصفة أدقّ فإنّ نظام الكتابة يصف الطّريقة المنتظمة التي تحدّد الرّوابط بين الوحدات الكتابيّة واللّغة، بحيث يمكن قراءتها واستعادة القول اللّغويّ دون تدخّل من القائل"[1]، والكتابة العربيّة كغيرها من الكتابات تمتلك نظاما لغويّا متمايزا عن أنظمة اللّغات الأخرى، ويشمل نظامها الحروف الأبجديّة والحركات التي تعدّ أهمّ سماتها، ورسمها الإملائي أو الكتابيّ الذي يهدف إلى محاولة تحويل الأصوات المنطوقة إلى رموز كتابيّة مرئيّة تمكّن القارئ من إعادة قراءة منطوقه متى شاء.

1- الأبجديّة العربيّة:

أثبت الدّراسون أنّ الكتابة العربيّة مشتقة من الأصل النّبطيّ الذي يحمل سمات الأبجديّة السّامية، والتي ميزتها الكتابة من اليمين إلى اليسار عكس الكتابة باللّغات اللاتينيّة، وقد ورثت الكتابة العربيّة منها -الكتابة النّبطيّة- اثنين وعشرين حرفا أتبعت بستة حروف سمّيت فيما بعد بالرّوادف وهي: ث، خ، ذ، ض، ظ، غ، وهذه الزّيادة تمّت بمقتضى عدم قدرة الحروف السّابقة عن التّعبير عن جميع أصوات اللّغة العربيّة[2]. ومن السّمات التي نجد الكتابة العربيّة قد ورثتها عن الكتابة النّبطيّة وصل الحروف أو ربطها ببعضها كما عُثر عليه في نقوش حوران، والأغلب أنّ وصل الحروف ببعضها البعض لتكون وحدة مستقلة ذات معنى كان متأخّرا قليلا كما كشفت عنه النّقوش النبطيّة القديمة[3]. وأدّى ذلك إلى نتيجتين:

1- أنّ حروفا معيّنة أصبحت لها أشكال في آخر الكلمة تختلف عنها حين تكون في مكان آخر من الكلمة.

2- بدأت حروف معيّنة تفقد أشكالها الخطيّة المتميّزة، وأخذت تختلط بحروف أخرى حتّى صَعُبَ التّمييز بينها[4].

وهذا ما كشفت عنه النّقوش الخمسة وخاصّة نقش أمّ الجمال الّذي يوضّح صلات قويّة بين الكتابة العربيّة والنّبطيّة، وربط الحروف لم يتمّ دفعة واحدة، وإنّما تمّ بالتدرّج حسب مقتضياتهم

---

[1]- هشام بن صالح القاضي، أنظمة الكتابة: النّظرية وإشكالية التّصنيف، مجلّة اللّسانيّات العربيّة، المملكة العربيّة السعودية، العدد 7، 2018م، ص 145.

[2]- ينظر صالح بن إبراهيم الحسن، الكتابة العربيّة من النّقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 73.

[3]- ينظر خليل يحي نامي، أصل الخط العربيّ وتاريخ تطوّره إلى ما قبل الإسلام، ص 85.

[4]- غانم قدوري الحمد، رسم المصحف دراسة لغويّة تاريخيّة، اللّجنة الوطنيّة للاحتفال بمطلع القرن الخامسَ عشر هجري، بغداد، العراق، ط1، 1982م، ص 73.

فوصلوا أوّلا حرفي "كلمة "ابن" لأنّهم يستعملونها كثيرا في أنسابهم التي يفتخرون بها، ثمّ بعد ذلك أخذوا يربطون كلّ حرفين ببعضهما وتدرّجوا منها إلى الكلمات الكبيرة المكوّنة من ثلاثة حروف أو أكثر غير أنّهم استثنوا بعض الحروف خشية أن تلتبس بغيرها إذا ربطت"[1].

2- الحركات:

من الثّابت أنّ الكتابة العربيّة استعيرت من الكتابة النبطيّة المشتقة بدورها من الكتابة الآراميّة، وهذا الاشتقاق لازم الحروف والحركات، وبمفهوم آخر كما يطلقه العلماء من خلال تقسيمهم للأصوات اللّغويّة إلى أصوات صامتة (حروف) consonants في مقابل الصوائت (الحركات) vowels سواء القصيرة منها والمتمثّلة في الفتحة، والضّمّة، والكسرة، أم الطويلة (أ، و، ى)، والّذي يهمّنا في حديثنا عن الحركات هو كيف كانت بدايتها؟ وكيف دخلت للكتابة العربيّة للتعبير عن أصواتها؟.

إنّ النّقوش التي عُثر عليها العلماء تظهر أنّ الكتابة النّبطيّة القديمة لم تعرف سوى تمثيل أو استخدام الحركتين الطويلتين الضمّة والكسرة بواسطة رمزي الواو والياء الصّامتين أمّا باقي الحركات فلم تهتد لها، وكان ذلك حوالي القرن التّاسع أو الثّامن قبل الميلاد ودليل ذلك النّقوش النّبطيّة من أقدمها إلى أحدثها عهدا، ومثال ذلك: أبو هى (أبوها)، مقيمو (مقيم)، كما ورد في نقش النّمارة الكلمات التالية (ملوكهم، مدينة، بنيه، الشّعوب، روم)[2]، أمّا الفتحة الطّويلة فلم تتم الإشارة إليها قديما في الكتابة الآراميّة، ولكن الكتابة النّبطيّة أشارت لها في آخر الكلمات فقط، ومن أمثلة ذلك: بنه (بناه)، حرثت (حارثة)، ملكو (مالك)، سلم (سلام)، إضافتها كانت نتيجة لتطوّر حدث في الكتابة العربيّة[3].

والملاحظ أنّ القدماء اهتدوا إلى الصّوامت وكانت الحركات تالية لها متدرّجة في استخدامها بداية من الحركتين الطّويلتين الضمّة والكسرة بواسطة رمزي الواو والياء ثمّ الفتحة التي جاءت متأخّرة كثيرا عنهما، وأتصوّر أنّ ذلك عائد إلى كون الكتابة الآراميّة كانت تكتب بحروف منفصلة فلم تكن تلك الحركات لتعرف طريقها إليها، أو بالأحرى لم تكن بحاجة إليها للتعبير عن الفكرة العامّة، أمّا الكتابة النّبطيّة فقد كانت بدايات حروفها منفصلة أيضا ثمّ وصلت الحروف، ومرد

---

[1]- خليل يحي نامي، أصل الخط العربيّ وتاريخ تطوّره إلى ما قبل الإسلام، ص 63.

[2]- ينظر غانم قدوري الحمد، رسم المصحف دراسة لغويّة تاريخيّة، ص ص 69-70.

[3]- المرجع نفسه، ص 71.

عدم استخدامهم للحركات هو قدرتهم على فهم الكلمات فهما صحيحا دون حاجة إلى استخدام حركات تساعد في فهم المعنى.

3- الرّسم الإملائيّ أو الكتابيّ:

سبق وأن بيّنا أنّ ملامح الكتابة العربيّة قد اكتملت نسبيّا قبل البعثة النّبويّة وبدأت قواعد رسمها في الاستقرار، وإن لم تكن قد برزت واكتملت بشكل تام كما عُثر عليه من خلال النّقوش إلاّ أنّها استطاعت أن تبيّن السّمات المشتركة بينها وبين الكتابة النّبطيّة أوّلا، وتوضّح بشكل جلي وثاقة الصلة بينها وبين الرّسم القرآنيّ، هذا الأخير الذي كان "النّموذج الحقيقيّ لحالة الكتابة العربيّة في الفِترة التي نسخت فيها المصاحف، وظلّ النّاس يكتبون وفقا لما جرى في المصحف فِترة طويلة"[1]، والتّغيير الذي نلحظه اليوم كان نتيجة لتطوّرات حصلت في القواعد الكتابيّة بغية التّيسير.

ويعدّ الرّسم المصحفيّ أدّل وثيقة على الرّسم الكتابيّ السّائد قبل وإبان البعثة النّبويّة، وكلّ "ما يحمله من تنوّع الأمثلة الكتابيّة وكثرتها يقدّم نموذجا حقيقيّا لما كانت الكتابة عليه في النّصف الأوّل من القرن الهجري الأوّل"[2]، ولهذا مثّل المصحف مدوّنة كبرى سارت عليها القاعدة الكتابيّة فيما بعد، ومثالا يحتذى به في رسم كثير من الكلمات. على الرّغم من عدم اتّفاق كثير من الباحثين لأسباب فصل ووصل بعض الكلمات التي وردت فيه، أو حتّى حذف أو زيادة وقعت داخل الكلمات يتعلّق الأمر هنا غالبا في إثبات الهمزة أو حذفها، لذا يؤخذ بعين الاعتبار أنّ رسم المصحف أو ما يصطلح عليه بالرسم العثمانيّ النّقاط الآتية:

- ما وقع فيه من الحذف.
- ما وقع فيه من الزّيادة.
- ما وقع فيه من قلب حرف إلى حرف.
- أحكام الهمزات.
- ما وقع فيه من القطع والوصل.[3]

وفهم كلّ ما تقدّم ذكره يمكن أن يسهم في فهم أحوال رسم الكلمات وخاصّة في وصل الحروف في أحوال مخصوصة وعلل مفروضة وقطعها لأسباب وعلل غير ثابتة مع جميع الكلمات،

---

[1]- المرجع السّابق، ص 244.

[2]- صالح بن إبراهيم الحسن، الكتابة العربيّة من النّقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 92.

[3]- ينظر غانم قدوري الحمد، رسم المصحف دراسة لغويّة تاريخيّة، ص 239.

كما يساعدنا ذلك في تقديم رؤية شاملة لواقع الكتابة العربيّة التي تعالت فيها الدّعوات إلى محاولة تيسيرها. كما أدّى الحذف والزّيادة، وإضافة الهمزات في كلمات دون أخرى إلى تعدّد رسم الكلمات، ولعلّ اختلاف العلماء القدامى حول فصل ووصل بعض الكلمات وأيضا في إثبات أو حذف الهمزة يعود بالدرجة الأولى إلى عدم إدراكهم أنّ هناك فرقا بين اللّغة في حالتها المنطوقة، والكتابة بوصفها "مجرد محاولة تقريبيّة لتسجيل الواقع الصّوتيّ لهذه اللّغة"[1].

[1]– محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء، القاهرة، مصر، ط1، 1978م، ص 29.

الفَــصْــلُ الأَوَّلُ

الــتَّــعْــبِــيــرُ الكِــتَــابِــيُّ:

المُــكَوِّنُ المَــفَــاهِيمِــيُّ والمــَضْمُــونُ المَعْــرِفِيُّ.

الــمَــبْــحَــثُ الأَوَّلُ: الــتَّعْــبِــيــرُ وَطَــرَائِــقُ الــتَّــعْــلِــيــمِ.

الــمَــبْــحَــثُ الــثَّــانِــي: الــتَّــعْــبِــيــرُ الــكِــتَــابِــيُّ.

المَـبْـحَـثُ الأَوَّلُ:

الـتَّـعْـبِـيـرُ وَطَرَائِقُ التَّـعْلِيـمِ.

1- الـتَّعْلِـيـمِيَّةُ didactique وَالبِـيدَاغُـوجْـيَّا pèdagogieبَـينَ الإئْـتِـلاَفِ وَالاِخْـتِـلاَفِ.

2-الـتَّـعْـبِـيرُ وَطَـرَائِـقُ الـتَّـعْـلِـيـمِ.

تمهيد:

عرفت اللّسانيّات التّطبيقيّة linguistique applique انشطارا وتفرعا إلى حقول معرفيّة مختلفة، ولعلّ مردّ هذا التّفرع يعود إلى التّداخل بين المعارف التي أقامت معها اللّسانيّات التّطبيقيّة علاقات وطيدة الصّلة سيّما أنّ اللّغة هي الرّابط الّذي يجمع بين هذه الحقول، نحو علم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التّربيّة ...إلخ. وشكّلت التّعليميّة didactique أحد أهمّ الموضوعات الكلاسيكيّة للسانيّات التّطبيقيّة، حيث جاء في تعريف **جون ديبوا** Jean Dubois*[1] في قاموسه اللّسانيّات وعلوم اللّغة (dictionnaire de linguistique et des sciences du langage) أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة مجموعة من البحوث التي تستخدم جملة من الآليات في معالجة بعض مشاكل الحياة اليوميّة والمهنيّة التي تنطوي على اللّغة وبعض الأسئلة التي تثيرها تخصصات أخرى، وتشكّل التّطبيقات اللّسانيّة في الميدان التّربويّ حقلا أساسيّا في اللّسانيّات التّطبيقيّة[2]. ورغم تعالي الدّعوات الإنفصاليّة التي دعا إليها بعض التّعليميين بهدف الانفصال عن اللّسانيّات التّطبيقيّة، والدّعوة إلى الانفصال تعود إلى الشّرعيّة التي اكتسبتها التّعليميّة في السّنوات الأخيرة بسبب موضوع بحثها، غير أنّ اللّسانيّ يجد "في حقل تعليم اللّغات ميدانا عمليّا لاختبار نظرياته العلميّة، والمربّي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللّغات أن يبني طرق أساليبه على معرفة القوانين العامّة التي أثبتها علم اللّسانيّات الحديث"[3]. وتتبّع المسار التّحوليّ للتّعليميّة يقتضى منّا الوقوف على هوية هذا الحقل المعرفيّ، وتداخلاته المعجميّة والقاموسيّة مع مفاهيم أخرى.

---

[1]– جون ديبوا: Jean Dubois(1920–2015) لساني ومعجمي ونحوي فرنسيّ، من مؤلفاته: قاموس اللّغة الفرنسيّة الكلاسيكيّة بالتّعاون مع ريني لاجانRenè Lagane، والمفردات السّياسية والاجتماعيّة في فرنسا، والقواعد الفرنسيّة الجديدة، والنّحو البنويّ: الجملة والتّحولات...إلخ.

[2]- Jean Dubois, mathèegiacomo et autre, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, edition larousse, paris, 1994, p 45.

- (appliquèe (linguistique): l' ar linguistique appliquèe on dèsige l' ensemble des recherches qui utilisent les dèmarches de la linquistique proprement dite pour abordre certains problèmes de la vie courante et professionnelle mettant en jeu le langage, et certaines questions que posent d' autres disciplines. Les applications de la linguistique aux recherches pèdagogique constituent un domaine essentiel de la linguistique appliquèe.

[3]– لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة بشّار، الجزائر، ص 09.

1- التّعليميّة didactique والبيداغوجيّا pèdagogie بين الائتلاف والاختلاف:

تنضوي تحت لواء التّعليميّة -التي يعرّفها جون ديبوا Jean Dubois في قاموسه بأنّها "العلم الذي يدرس أساليب تعليم اللّغات"[1]- مجموعة من المصطلحات التي يقع الخلط بينها، فتطلق وتستعمل للدلالة على معنى واحد، مثلما هو حال البيداغوجيّا والدّيداكتيك، وتماهى الحدود الفاصلة بينهما من حيث طبيعة الموضوع والقضايا النّظريّة التي يشتغل عليها كلّ مصطلح، وهذا الخلط يؤدّي كما ذكر **المكي المروني** إلى خطاب عشوائيّ يشوبه الغموض والتّناقض، وينحو نحو التّعميم والتّجريد، فيسقط في ثرثرة البيداغوجيّا التّقليديّة[2]، فما هي البيداغوجيّا؟ وفيما تتجلّى نقاط الائتلاف والاختلاف بينها وبين الدّيداكتيك؟.

ليتضح الفرق بين كلا المصطلحين لا بد من عرض تعريف لهما؛ فالتعليميّة didactique عند B.JASMIN هي "بالأساس تفكير في المادّة الدّراسيّة بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلّق بالمادّة الدّراسيّة وبنيتها ومنطقها ... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التّعلم، وهي مشاكل منطقيّة وسيكولوجيّة (1973)، ويعرّفها أيضا REUCHLIN بأنّها مجموع الطّرائق والتّقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادّة معيّنة (1974)"[3]. أي أنّ الدّيداكتيك ترتبط بالأساس بالمادّة التّعليميّة ومشكلات المتعلّم بالدّرجة الأولى سواء ما تعلّق بمشكلاته المنطقيّة أو السّيكولوجيّة.

أمّا البيداغوجيّا pèdagogie فهي "مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التّربية، أو هي طرق التّدريس والأسلوب أو النّظام الّذي يتبع في تكوين الفرد"[4]. ويلاحظ على تعريف البيداغوجيّا أنّها جزء من علم التّربية التي تعدّ علما شاملا تنضوى تحته كلّ من البيداغوجيّا والدّيداكتيك حيث عرّفها دور كايم DURKHEIM بأنّها العمل الذي تمارسه الأجيال الرّاشدة على أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعيّة، وتهدف إلى إثارة عدد معيّن من القيم الفكريّة والأخلاقيّة في

---

[1]- Jean Dubois, mathèegiacomo et autre, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p204.

[2]- ينظر، كريمة الجايي، العملية التعليمية والدّيداكتيك، الخميس 14 مارس 2013، https://www.diwanalarab.com.

[3]- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التّربويّ، تنقيح عثمان آيت مهدي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2009م، ص 44.

[4]- المرجع نفسه، ص 101.

الطّفل...إلخ[1]، وتركّز (البيداغوجيّا) على الأساليب المحقّقة لتكوين سليم للأفراد. وتعرّف البيداغوجيّا أيضا بأنّها مجموعة الطّرائق والتّقنيات والخطوات التي تميّز تعلّم مادّة معيّنة: بيداغوجيا القراءة، الحساب، العلوم الطّبيعيّة ...إلخ، أو نشاط أساسيّ يجب تحفيزه عند التّعلّم (بيداغوجيّا الاكتشاف)، أو دخولا محدّدا في الممارسة التّربويّة (بيداغوجيا الأهداف)[2].

وقد حدّد Macro A. Fiola الفرق بينهما مشيرا إلى أنّ البيداغوجيّا تهتمّ بالمعارف والكفاءات، كما تهتمّ أيضا بالعلاقات الصّفيّة التي يجب أن تعزّز عملية التّعلّم، وبالمقابل تركّز التّعليميّة على المادّة التّعليميّة، وتسعى إلى محاولة تسهيل عملية اكتساب المعارف والكفاءات، وبمعنى آخر، تهتمّ البيداغوجيّا بما يحدث في الفصل، بينما التّعليميّة تهتمّ بالتّحضير لما يجب أن يحدث هناك ... إلخ[3].

يتّضح لنا جليّا بعد هذا الطّرح المفهوميّ للتّعليميّة والبيداغوجيّا أنّ نقاط الاختلاف بينهما واضحة بداية من الأرضيّة التّاريخيّة لكلا المصطلحين، حيث إنّ التعليميّة مشتقة من didaktikos وتعنى التّعلّم، والبيداغوجيّا تتكون من شقيّن paidos وتعنى الطّفل وlogia وتعنى القيادة، وحتّى من النّاحيّة المفهوميّة نلاحظ فرقا بينهما حيث تهتمّ التّعليميّة بمختلف الوسائل المساعدة في عملية التّدريس، بينما البيداغوجيّا تهتمّ بجميع الأفعال الممارسة من قبل المعلّم داخل الغرف الصّفية، ورغم هذا الاختلاف إلى أنّ العلاقة بينهما علاقة تكامل لتحقيق التّربيّة بمفهومها العام وهي تنشئة الفرد تنشئة سليمة سواء من النّاحيّة المعرفيّة أو الاجتماعيّة أو الأخلاقيّة، وتحسين العملية التّربويّة يقتضي التّكامل والتّفاعل بينهما.

وبعد هذه الالتفاتة السّريعة نرى أنّ التّعليميّة عامّة وتعليميّة اللّغات شهدت وفرة في طرائق ومذاهب تعليم اللغات سواء للناطقين الأصليين أو حتّى لغير النّاطقين بهدف تحسين التّعليم وجعله ناجحا في المقام الأوّل، واستثمار ما تطرحه التّوجهات اللّسانيّة المعاصرة من نظريات،

---

[1] - Gaston Mialaret, pèdagogie gènèrale, presses universitaires de France, 1 reèdition, France, paris, 1991, p 07.

[2]– نجاة يحياوي وفتيحة طويل، التّربية والبيداغوجيّا -دراسة نقديّة لرؤية دور كايم–، مجلّة دفاتر، الجزائر، بسكرة، العدد 16، 2016م، ص 95.

[3]- Macro A. Fiola, Prolègomènes à une didactique de la traduction professionnelle, journal des traducteurs, vol 48, n °3, 2003, p 337.

- Rappelons que si la pèdagogies' intèresse aux connaissances et aux compètences elle inclut ègalement les relation en classe devant favoriser l'apprentissage. A l'in verse , la didactique s'attache à une discipline et à son enseignement et cherche à faciliter l' appropriation des connaissances et des compètences . Autrement dit, la pèdagogies' intèresse à ce qui se passe en calsse, tandis que la didactique sert à prèparer ce qui doit s'y passer.

فأصبح أمام المدرسين خيارات متعدّدة لاختيار الطّريقة المناسبة في تعليم اللّغات. ولأنّ الحدث اللّغويّ مكوّن من جانبين هما الشّق الشّفويّ أو المنطوق وشق كتابيّ فقد سعت تعليميّة اللّغات إلى تركيزها على الجانب المنطوق كونه سابقا للكتابة التي تعدّ تابعة للملفوظ، وإكساب المتعلمين مهارة التّحدّث قبل الكتابة، لينعكس ذلك أيضا على طرائق تعليم اللّغات الّتي حرصت على مراعاة السّير التّاريخيّ للغة كونها تشكّلت بداية منطوقة لتتحوّل فيما بعد إلى محاولة تصوير المنطوق إلى رموز كتابية.

2- التّعبير وطرائق التّعليم:

شهد حقل تعليم اللّغات ثورة في المناهج والأساليب التّدريسيّة للوصول إلى تعليم فعّال وناجح، وكلّ طريقة تعكس خلفيات نظريّة وفلسفيّة معيّنة، بعضهم يناقض بعض في الخلفية والمحتوى وبعضها يستفيد من إيجابيات الأساليب التي سبقته ليعكس بذلك طبيعة العلم التّراكمية، وقد وصف ألبرت ماركوارت Albert marchwardt هذا التّنوع "بالرّياح المتغيّرة والرّمال المتحركة"[1]، فأتاح هذا التّنوع للمعلمين اختيار أكثر من طريقة لتقديم المعارف داخل الغرف الصّفيّة، بيد أنّ هذا التّنوع في المناهج والطّرق يكشف من ناحية أخرى مدى حيوية هذا الحقل، وعدم تمكّن المتخصّصين من الوصول إلى نظام مطّرد أو طرائق متّفق عليها لتعليم أفضل، ولا يخرج تعليم التّعبير عن أحد الطّرق المقرّرة في ميدان التّربيّة لتدريس بقية المهارات اللّغويّة، وأدنى تأمّل لمسار طرق تعليم التّعبير بشقيّه يقودنا إلى الطّرق الآتيّة.

2-1- طريقة النّحو والتّرجمة:

توسم عند أغلب المتخصّصين بالطّريقة التّقليديّة مقارنة بالطّرائق التي جاءت بعدها وأحدثت ثورة عليها مثبتة عدم نجاعتها، ولعل هذا الوصف مجحف في حق أيّ طريقة لأنّه لو تمّ النّظر إليها حين ظهورها لعدّت طفرة في الميدان التّعليميّ، وطريقة النّحو والتّرجمة لم تكن تعرف بهذا الاسم إلاّ في القرن التّاسعَ عشر، حيث عرفت قبل ذلك بالطّريقة الكلاسيكيّة كونها درست اللّغات اللاتينيّة والإغريقيّة وقوامها "التّركيز على القواعد النّحويّة، واستظهار المفردات والتّصريفات وترجمة النّصوص، والتّدريبات الكتابيّة"[2]، ونظرا لعدم وجود أسس معيّنة لتعلّم اللّغة

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1994م، ص 33.

[2]- المرجع نفسه، ص 101.

فقد حظيت هذه الطّريقة باهتمام كبير سيما في تعلّم اللّغة اللاتينيّة التي عدّت آنذاك اللّغة النّموذجيّة التي ينبغي حفظ قواعدها وأنماطها البلاغيّة، واقتصر تعلّمها على حفظ قوائم من القواعد النّحويّة التّجريديّة واستظهارها، واقتصرت بذلك هذه الطّريقة على الحفظ والإرجاع بعيدا عن التّواصل الفعليّ والتّخاطب اليوميّ باللّغة، وقد أثبتت الدّراسات أنّ حفظ قائمة من المفردات واستظهارها لا تغنى عن التّخاطب اليوميّ بين المتكلّمين.

وكان تعليم تلك القواعد يرتكز في الغالب على "الجملة البسيطة المؤلّفة من مبتدأ وخبر، أو فعل وفاعل ومفعول به، فإذا ما توسّعت فإنّها تشمل الجملتين المعطوفتين أو الجملة الكبيرة التي تضمّ بين ثناياها جملة صغيرة (Clause) واحدة (...) فإذا ما اضطّر الدّراس إلى استخدام الجمل الطّويلة المعقّدة التي تشمل جملا معطوفة وعددا من الجمل الصّغرى –وهو ما يحتاج إليه حالما تتسع مداركه– ويرغب في التّعبير عن أفكار معقّدة وجد نفسه في مأزق"[1]، وهذه إحدى العيوب التي تكشف عنها طريقة النّحو وحفظ القواعد الّتي لا تمكّن المتكلّم من تركيب جمل سليمة رغم حفظه لقوائم من القواعد.

هذا ويمتلك المعلّم في طريقة النّحو والتّرجمة السّلطة الكاملة في تسيير الفصل والمتعلّم يمتثل لجميع التّعليمات المقدّمة له مع تغييب لقدراته الإبداعيّة وقصرها على بعض التّفاعلات القليلة داخل الغرف الصّفيّة، وحسب **دايان لارسن فريمان** Diane larsen –freeman فإنّ القراءة والكتابة من المبادئ الأساسيّة التي يهتمّ بتنميتها في هذه الطّريقة أمّا الكلام والاستماع فلا يحظيان إلاّ بقدر محدود من العناية، وأمّا النّطق فمُهمل تماما[2]. ولعلّ مرد إهمال النّطق يعود إلى أفول نجم اللاتينيّة التي أصبحت لغة كتابة لا تواصل، فأرسوا لها قواعد لحفظها كونها لغة نموذجيّة للتعلّم، وخُلقت مسوّغات أخرى لتعليمها، نحو قولهم أنّها "تنمّى الملكات الذّهنيّة –ممّا جعل دراسة قواعدها

[1]– نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة –تعليمها وتعلّمها–، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص 24.

[2]– ينظر، دايان لارسن –فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغة، ترجمة عائشة موسى السّعيد، مراجعة محمود إسماعيل صالح، إصدار جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1998م، ص 12.

غاية في حدّ ذاتها، وبذلك تحوّلت دراستها إلى رياضة ذهنيّة، وأصبحت الدّراسة المنتظمة لتلك اللّغة الميّتة قدرا لا مفر منه، ملازما لكلّ أشكال التّعليم العالي"[1].

والهدف من تعلّم اللّغة لم يكن الحديث والتّواصل بها حتّى مع اللّغات الحديثة التي دخلت المدارس الأوروبيّة، وكان "التّدريب الشفويّ يقتصر على قراءة الدّارسين الجهريّة للجمل التي قاموا بترجمتها، وكانت تلك الجمل مصاغة بحيث توضّح المنظومة النّحويّة للغة، ونتيجة ذلك فإنّ تلك الجمل كانت لا تحمل أيّة علاقة بلغة الاتّصال الحقيقيّة[2]. وقد صمّمت الكتب المدرسيّة تبعا لهذه الطّريقة، حيث ضمّنت قوائم من القواعد النّحويّة المجرّدة، وجمل للترجمة بعيدا عن لغة التّخاطب اليوميّة التي تحتاج إلى مرونة في الأساليب، وفي أغلب الأحيان لا تحترم تلك القواعد، وبعض صيغها متطوّرة وغير ثابتة.

إنّ طريقة النّحو والتّرجمة التي انتهت أواخر القرن التّاسعَ عشر لم تقم على نظريّة معيّنة أو أسس سيكولوجيّة تضبطها وتحدّد كيفية التّدريس وفقها، لكن ظلّت سائدة لمدة من الزّمن في تعليم اللّغات الكلاسيكيّة بل حتّى الفرنسيّة والألمانيّة ولكن بكيفيات متحورة ومعدّلة عن الصّيغة الأولى التي كانت تعلّم بها اللاتينيّة، وكان تركيز هذه الطّريقة على القواعد، وعدم امتلاكها لأسس نظريّة تدعمها من أهمّ النّقاط الّتي اتُّخذت كأدلّة على عدم نجاعتها، فتعالت تبعا لذلك أصوات معارضة أنتجت ما يُعرف بالطّريقة المباشرة.

2-2- الطّريقة المباشرة:

فرضت الحركة التّواصليّة التي ازدادت بين الأوروبيين أواخر القرن التّاسعَ عشر ضرورة استعمال طريقة أخرى تعنى بتعليم اللّغة للتّواصل والتّخاطب اليوميّ، فظهرت الطّريقة المباشرة نظرا لإهمال طريقة النّحو والتّرجمة للجانب التّواصليّ للغة، والطّريقة المباشرة لم تكن مبادئها جديدة وإنّما أُعيد بعثها حديثا عندما أصبح الهدف من تعليم اللّغة هو الجانب التّواصليّ، والدّعامة الأساسيّة فيها هي أنّ "تعلّم اللّغة الثّانيّة يجب أن يماثل تعلّم اللّغة الأولى، أي في كثير من التّفاعل البشريّ النّشط، والاستعمال التّلقائيّ للغة، وعدم استخدام التّرجمة بين اللّغتين الأولى

---

[1]- جاك ثيودور ورتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات -وصف وتحليل-، ترجمة صيني محمود إسماعيل و العبدان عبد الرّحمن عبد العزيز، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1990م، ص 03.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص 04.

والثّانية، وعدم تحليل القواعد النّحويّة أو الإقلال منه"[1]. والمماثلة بين تعليم اللّغة الأولى والثّانية أتى نتيجة لاكتساب الطّفل للغته الأولى بكلّ يسر، واكتساب المهارات اللّغويّة في مدّة قياسيّة مقارنة بالكبار، ويدلّ ذلك على التّغيّرات التي صاحبت تعليم اللّغات عبر مساراته التّاريخيّة، والاهتمام بالمهارات الشّفويّة بدل القواعد المجرّدة.

ولم تعرف هذه الطّريقة باسمها الحالي حيث كانت تسمّى في بداياتها بطريقة **برليتز** نسبة إلى **تشارلز برليتز** الّذي يعدّ أشهر من طبّقها، لتصبح تطلق على المدارس الخاصة (مدارس لغات برليتز)، ولاقت رواجا آنذاك في المدارس الخاصة نظرا للدراسة المكثّفة، ونوعية المدرسين، ووجود نسبة قليلة من المتعلمين[2]. ولخّص جاك **ثيودور ورتشاردز وروجرز Jack Theodore and Richards Rogers** مبادئ الطّريقة المباشرة في النّقاط الآتية[3]:

1- اللّغة المنطوقة هي الأساس الذي ينبغي أن ينعكس في صورة طريقة ذات أساس شفويّ.

2- ينبغي تطبيق نتائج علم الأصوات في عملية التّدريس.

3- يجب أن يستمع الدّارسون للغة قبل النّظر إليها مكتوبة.

4- يجب أن تقدّم المفردات في جمل.

5- تعليم القواعد النّحويّة عن طريق أسلوب الاستقراء.

ومن مميزات هذه الطّريقة:

1- تسمح للمتعلّم بالتّعبير.

2- تركّز على مهارة الكلام وإعادة ترتيب سُلَّم المهارات اللّغويّة وأولوية تعليمها.

3- تعمل على إشراك المتعلّمين في العملية التّعليميّة من خلال تكثيف الأنشطة لاكتساب اللّغة.

4- يتمّ التّعامل مع اللّغة كجمل لها سياقات دلاليّة بدل النّظر إليها كقوائم للمفردات.

وتساعد الطّريقة المباشرة بحسب فيتور Vietor الطّلاّب في فهم اللّغة التي تعتمد على استخدام الجمل في كيفية التّواصل مع بعضهم البعض وليست الكلمات، كما تعزّز مهارات الاتّصال

---

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 80.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص 81.

[3]- جاك ثيودور ورتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات -وصف وتحليل-، ص 16.

لدى الطّلاّب[1]، وفي هذا إشارة إلى طريقة النّحو والتّرجمة التي كانت تركّز على ترجمة الكلمات عوض الجمل واستخدامها في العملية الاتّصاليّة.

إنّ الطّريقة المباشرة أحدثت تغييرات ملموسة في الأساليب التّدريسيّة لتعليم اللّغات، ولكن استخدامها طرح جملة من النّقائص نحو عدم امتلاكها لأساس نظريّ، ورغم تركيزها على الخطاب الشّفويّ فقد أبدت قصورا في بعض الجوانب الأخرى، كما تحتاج عملية تطبيقها إلى تكلفة ممّا حال دون تطبيقها على نطاق واسع في المدارس العامّة وانتشارها في المدارس الخاصّة، لتنحصر بعدها هذه الطّريقة وتتوارى ويعود معلمو اللّغات إلى الاعتماد على طريقة النّحو والتّرجمة، وقد عُدّلت الطّريقة المباشرة –نتيجة أوجه القصور التي كشفت عنها– في بعض صيغها وبُعِثت تحت مسمّى الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة.

2-3- الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة[2]:

ركّزت هذه الطّريقة على الجانب الشّفويّ الّذي اعتمدت عليه قبلها الطّريقة المباشرة، وقد انتشرت في الولايات المتحدة الأمريكيّة إبان الحرب العالميّة الثّانية، وكان المعلّمون في المدارس والمعاهد الأمريكيّة يدرّسون وفقا لمذهب يعتمد في جوهره على مهارة القراءة[3]. وجاء اتّجاه تعليم اللّغات وتركيزه على الاتّصال الشّفويّ نتيجة حتمية فرضتها الأوضاع العسكريّة خلال الحرب العالميّة الثّانية، وحركية التّواصل التي شهدتها المنطقة، وهذا يدلّ على مدى تأثّر الطّرائق التّعليميّة بالأوضاع السّائدة في المجتمع، وظهور طرق ومذاهب في التّعليم على حساب طرق أخرى ما هو إلاّ نتيجة لظروف معيّنة تفرضها أوضاع المجتمع سواء كانت أوضاع معرفيّة أو عسكريّة.

وقد لخّص **دايان لارسن فريمان** Diane larsen –freeman مبادئ هذه الطّريقة في النّقاط الآتية[4]:

---

[1]- Nadia batool et Muhammad anosh et autre, the direct method: A good start to teach oral language, european centre for research training and development, vol 5, n 1, 2017, p 38.

- The direct method help the students to understandlanguagethat help withease of language. Languagethatdependupon the use of sentences how to communicatewitheachother not for the words (…) thismethodenhance communication skills of the students.

[2]– تعرف هذه الطّريقة أيضا باسم طريقة الجيش حيث ركّزت على تدريب الجنود خلال الحرب العالميّة الثّانية واكسابهم معرفة عمليّة بلغات المناطق التي يذهبون إليها خلافا للإنجليزيّة التي يتحدّثون بها.

-voir,Esraatmaca, un apercugènèral des mèthodes de fle: de la mèthode audio- orale jusqu' a l'approche communication, international journal of languageseducation , volume5, issue 4, 2017, p 368.

[3]– ينظر، جاك ثيودور ورتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات –وصف وتحليل–، ص 84.

[4]– ينظر، دايان لارسن –فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغة، ص ص 47–48.

1- لا تقدّم الصّيغ اللّغويّة معزولة، بل يجب أن تقدّم في سياق طبيعيّ.

2- تعلّم اللّغة عبارة عن عملية تكوين عادة، فكلّما كثر التّكرار زادت العادة قوة وزاد التّعلم.

3- الهدف من تعلّم اللّغة هو استخدامها للمخاطبة.

4- يمنع في التّعلم حدوث الخطأ، حيث إنّ الخطأ ينمّى عادات سيئة.

5- التّعزيز الإيجابيّ يشجّع الطّلبة على تكوين العادات الصّحيحة.

6- يجب أن يتعلّم الطّلبة الاستجابة للمثيرات اللّفظيّة والمرئيّة.

والملاحظ على مبادئ هذه الطّريقة أنّها جمعت بين ما هو لغويّ ونفسي، فإلى جانب تركيزها على الاتّصال الشّفويّ المكثّف عند التّعلّم، لجأت إلى مبادى النّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس، والنّظر إلى القوالب اللّغويّة كأنماط يمكن اكتسابها بالتّكرار والعادات، والتّعلّم من خلالهم يعدّ سلوكا يتمّ تحصيله بالعادة وجعل هذا السّلوك يكتسب بالمثير والاستجابة والتّعزيز، ونجاح عملية التّعلّم يقترن بمدى تكرار الكلمات والجمل. إنّ تركيز الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة على الاتّصال الشّفويّ المكثّف والنّطق عند تعلّم اللّغة، واكتساب الأنماط الأساسيّة للغة، وهذه الأنماط كما يذكر **كوهن** هي التي "تشكّل مهام الدّارس، وتحتاج إلى تدريبات مكثّفة إلى جانب عدد كاف من المفردات حتى يصبح إجراؤها ممكنا"[1].

وقامت هذه الطّريقة بإعادة ترتيب أولوية تعليم المهارات اللّغوية، جاعلة الاستماع أوّلا ثمّ الكلام، لتليه القراءة وختاما بالكتابة التي تعدّ المحصلة النّهائيّة لتعلّم اللّغة. ورغم الانتشار الواسع الّذي حققته هذه الطّريقة، وتعميم تدريسها في المعاهد الأمريكيّة، وصدور كتب عديدة تبيّن فحواها وكيفية التّعليم بها، إلاّ أنّها كشفت عن ثغرات وطالها النّقد كغيرها من الطّرق السّابقة من حيث الأساس النّظريّ وتطبيقاتها العمليّة داخل الصّفوف، ونتج الهجوم النّظريّ على مبادئ الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة "من التّغييرات التي طرأت على النّظريّة اللّغويّة الأمريكيّة في السّتينيّات على يد تشومسكيNoam Chomsky الّذي رفض المذهب البنويّ في وصف اللّغة، كما رفض أيضا النّظريّة السّلوكيّة في تعلّم اللّغة (...) والدّارسين في أحيان كثيرة يعجزون عن تحويل المهارات التي اكتسبوها خلال هذه الطّريقة إلى مواقف اتّصاليّة حقيقيّة خارج الصّف"[2]، وإهمالهم لعلاقة

[1]- جاك ثيودور ورتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات -وصف وتحليل-، ص 88.

[2]- المرجع نفسه، ص 116.

اكتساب اللّغة بالعقل وربطها بالسّلوك، وضعف الأسس النّظريّة دفع إلى ظهور الطّريقة السّمعيّة البصريّة في تعلّم اللّغة.

2-4- الطّريقة السّمعيّة البصريّة:

حقّقت اللّغة الإنجليزيّة بعد الحرب العالمية الثّانيّة انتشارا واسعا وأصبحت لغة تواصل دوليّة ولها تأثيرها الثّقافيّ واللّغويّ، وقد سعت اللّغة الفرنسيّة لمجاراة ذلك التّقدم فظهرت كنتيجة لذلك الطّريقة السّمعيّة البصريّة، وقد جمعت -كما هو واضح من تسميتها- بين السّمع والصّورة، وقد ظهرت الطّرق المرئيّة في الخمسينيات من القرن الماضي، وظهرت بفضل البحث الذي أجرته Guberina وفريق credif (المدرسة الوطنية العليا لسانت كلاود) ووفقا له فإنّ تعلّم اللّغة يمرّ عبر الحواس: الأذن (هذا هو الجانب السّمعيّ للطريقة)، والبصر، وتنتمي مساهمات هذه المنهجيّة إلى علم اللّغة البنويّ وعلم النّفس السّلوكيّ، وتضيف **إدي روليت** Eddy ROULET بأنّ المساهمة الأولى لعلم اللّغة البنويّ هي تقديم أوصاف للكائن الذي يشكّل على وجه التّحديد الهدف ذي الأولويّة لعلم التّربية الجديد، أي اللّغة المنطوقة المستخدمة[1]، واحتل التّعبير الشّفويّ في هذه الطّريقة كغيره المرتبة الأولى في التّعليم، مع التّركيز على المواقف التّواصليّة عند الحديث.

ومن مبادئ هذه الطّريقة منهجيّا وعمليّا أيضا[2]:

- تحديد المادّة المراد تدريسها وفقا لمتطلبات الاتّصال.
- تعطى الأولويّة للمهارات الشّفويّة من خلال العرض التّدريجيّ للاستخدامات اللّغويّة الاجتماعيّة المختلفة.
- الأهمية المعطاة لوضع الأشكال اللّغويّة وسياقها.
- رفض المرور باللّغة الأمّ كوسيلة للوصول إلى المعنى.
- التّربية على الإدراك السّمعيّ وأولويّة السّلوك اللّفظيّ.
- استخدام الصّورة كنقطة انطلاق للفهم.

إلى جانب ذلك تمّ اعتماد التّسجيلات الصّوتيّة باعتبارها مصدرا مباشرا للتّواصل الفعليّ باللّغة، وإلى جانب التّواصل الشّفويّ في الاعتماد على السّياقات التي تستخدم فيها اللّغة ليتعرّف فيها

[1]- vior, khatiratanriverdieva, la notion de grammaire dans l' enseignement / apprentissage du francais, ècole nationale superieure des sciences de l'information et des bibliithèques, lyon, 2001/2002, p 34.

[2]- voir, falekbouchemal, l' enseignement de l'oral dans des centres exrascolaires, memoiremagistere, universitè Constantine, algèrienne, 2007, p 21- 22.

المتعلّم على مختلِف المعاني التي قد تأخذها المفردة خلال الحديث وتبعا لذلك تترسّخ في ذهنه المفردات ومعانيها، لكن هذه الطّريقة كانت محل نقد خاصة في اعتمادها على هذه السّياقات النّمطيّة التي تلقّن للمتعلّم كون التّواصل الفعليّ يعكس أكثر من سياق، وقد أشار إلى ذلك لويس بروشر louis procher بقوله:

> l'image de la communication n'a rien à voir avec la rèalitè; en effet le type de situation prèsentèe est presque toujours le même: deux à quatre personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hèsitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratès[1]

فالسياقات المستعملة للتعلّم في الغالب هي سياقات موضوعة لا تعكس اللّغة الحقيقيّة أثناء الحديث بانفعالاتها وتعبيراتها المصاحبة لعملية النّطق بالمفردات، ليتمّ تجاوزها بعد ذلك إلى الطّريقة التّواصليّة.

2-5- الطّريقة التّواصليّة[2]:

بعد ثبات فشل الطّرائق السّابقة في الوصول إلى تعلّم ناجح بواسطة المواقف التّواصلية أو الأبنية اللّغويّة أو حفظ القواعد، وبعد الثّورة التي أثارها تشومسكي Noam Chomsky في خمسينيات القرن الماضي اختلفت زوايا النّظر إلى تعلمّ اللّغات، حيث بيّن أنّ "النّظريّات البنويّة الرّسميّة السّائدة لم تكن قادرة على تفسير الخصيصة الأساسيّة للغة -أي الإبداع واختلاف كلّ جملة عمّا سواها-"[3]، وانطلاقا من ذلك بدأ التّركيز على تحقيق الكفاية الاتّصاليّة عند تعلّم اللّغة، وتغيّر زاوية النّظر إلى المفردات والقواعد، والعمل على تحسين مهارة التّواصل لدى المتعلّمين، وتغيّر تعلّم اللّغة من حيث هي شكل متمثّل في قوائم المفردات وأبنية سطحيّة، إلى التّركيز على اللّغة بوصفها نظام تواصليّ تشكّل المفردات جزء منه وليست هي النّظام. وممّا أسهم في تبنّي الاتّجاه

---

[1] - Khatiratanriverdieva, la notion de grammaire dans l' enseignement / apprentissage du francais, p35.

[2]- اعتمدت الطّريقة التّواصليّة في صياغة مبادئها على جملة من التّخصّصات: مثل علم اللّغة الاجتماعيّ(لابوف Labov وهايمز Hymes وبرنشتاين Bernstein)، وعلم اللّغة النّفسيّ(برونكارت Bronckart، وغوناكه Gaonac'h)،وإثنوغرافيا الاتّصال (جومبرز Gumperz جوفمان Goffmam)، وعلم الدّلالة (هاليداي Halliday فليمور Fillmore)، والبراغماتيّة (أوستن Austin جريس Grice سيرل Searle)، وتحليل الخطاب (موير اند .Moirand) Ibid, p35.

[3]- جاك ثيودور ورتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات -وصف وتحليل-، ص 125.

التّواصليّ هو التّطور المعرفيّ والتّكنولوجيّ، وتسارع التّبادلات والتّواصل داخل وخارج المجتمعات الأوروبيّة والأمريكيّة لا سيما بعد الحرب العالميّة الثّانيّة. ومن خصائص الطّريقة التّواصليّة التي تحدّد أهدافها وفقا لجمهور المتعلّمين، وتميل إلى تلبية الحاجات التّواصليّة لجمهور محدّد[1]:

- الحديث.
- الطّلاقة في الكتابة.
- المفردات المحدّدة.
- والمهارات الأساسيّة الأربع هي: الاستيعاب الشّفويّ، التّعبير الشّفويّ، والفهم الكتابيّ، والتّعبير الكتابيّ. ويؤدي المتعلّم فيها الدّور الأكبر وينتقل من متعلّم سلبيّ يكتفي بتلقّي المعارف إلى متعلّم نشط يسهم في هذه المعرفة.

إنّ الطّرائق السّابقة الذّكر، تذكر عند الحديث عن تعلّم اللّغة بصفة عامّة وتعلّم اللّغات الأجنبيّة والثّانيّة بصفة خاصّة، لأنّ تعلّم اللّغة الأجنبيّة عومل على أنّه نوع من أنواع التّعلم للغة الأصليّة ويتّسم بنوع من التعّقيد إذا كان التّعلّم خاصا بالكبار، وتوفّر إيجابيّات وسلبيّات لكلّ طريقة دليل على عدم وجود طريقة مثاليّة توصّلنا إلى تعلّم فعّال وناجح، ورغم اختلافها –الطّرائق– من حيث الأسس النّظريّة والسّيكولوجيّة والمعرفيّة التي تنطلق منها وحتّى من حيث تصنيفاتها بين تقليديّة وبنويّة وتواصليّة، لكن الواضح أنّها تنطلق من أساس مشترك وهو الجانب الشّفويّ إذا ما استثنينا طريقة النّحو والتّرجمة التي اعتمدت على الجانب الكتابيّ، وأتصور أنّ هذا التّركيز جاء من كون اللّغة اللاتينيّة والإغريقيّة التي انّصبت عليها الدّراسة أفل نجمها ولم تعد لغة لها جانبها التّواصليّ ولم يبق إلاّ جانبها الكتابيّ الّذي وقعت عليه الدّراسة، ومع التّنوع والتّطور الّذي حدث في أوروبا وأمريكا خاصّة بعد الحرب العالميّة الثّانيّة تعدّدت تبعه الطّرائق تبعا لتعدّد الحاجات من تعلّم اللّغات.

والملاحظ أنّ مكانة التّعبير الشّفويّ في الطّريقة الاتّصاليّة أيضا ظلّت الغاية من تعلّم اللّغة كونه الأساس في عملية التّواصل، وليس غريبا الاهتمام بالجانب الشّفويّ على حساب الكتابة كون اللّغة جلّ استخداماتها شفويّة صوتيّة وحتّى في بداياتها كانت شفويّة قبل ظهور الكتابة التي تعدّ ناتجا من نواتج الحضارة وقد جاءت متأخّرة من حيث الظهور وحتّى من ناحية الدّراسات المهتمّة بالأنظمة الكتابيّة، ورغم أنّ النّطق والكتابة كلاهما ضروريّ في عملية اكتساب اللّغة إلاّ أنّ التّركيز

[1]- voir, falek bouchemal, l' enseignement de l'oral dans des centres exrascolaires, p 24.

انّصب في معظم الطّرائق على الجانب الشّفويّ، وأعتقد أنّ ذلك فرضته الحاجة إلى التّواصل، والتّبادلات التي حدثت بعد الحرب العالميّة الثّانيّة، واللّغة تبقى حيّة ومتداولة بجانبها الشّفويّ أمّا الكتابة فهي تالية للمنطوق، وتصوير للنّاتج الكلاميّ الّذي تمّ التّركيز عليه في عملية اكتساب اللّغة.

المـبـحـثُ الـثّاني:

الـتَّـعْـبِيرُ الكِتَـابيُّ: مَفَـاهِـيمٌ وَدَلاَلاَت.

1- اللُّـغَـةُ وَالـتَّـعْـبِـيـرُ.

2- الـتَّعْبِـيرُ الـشَّفَـهِـيُّ: مُحَاوَلَـةُ ضَبْـطِ المَفْهُـومِ.

3- التَّعْبِـيرُ الكِتَابِـيُّ: مُرَاجَـعَةٌ فِي بَعْـضِ التَّعْـرِيفَاتِ.

4- الـكَـفَـاءَاتُ القَـاعِـدِيَّةُ لِلتَّعْـبِـيرِ الـكِتَـابِيّ.

5- تَـقْـيـيـمُ الإِنْـتَـاجِ الـكِـتَـابِـيّ.

تقديم:

يعدّ استخدام اللّغة والتّواصل بين البشر باستخدام أصوات لغويّة متعارف عليها بين أفراد الجماعة اللّغويّة أرقى مظاهر الرّقي الإنسانيّ عبر الأزمنة، وقدرة الإنسان على استخدام اللّغة بنظمها المعقّدة، وحسن توظيف أصواتها للدلالة على المعاني هي السّمة الّتي ميّزته عن بقيّة الحيوانات الذّكيّة الّتي تمتلك القدرة على إصدار بعض الأصوات الّتي يقتصر استخدامها –أصوات الحيوانات– على قضاء حاجاتها البيولوجيّة وافتقارها إلى أهمّ وظيفة تُستخدم اللّغةُ لأجلها وهي التّواصل.

لذا شكّلت الطّبيعة الصّوتيّة الّتي تتميّز بها أيّ لغة الأساس الأوّل للتعلّم على مرّ العصور، بينما عُدَّ الشّكل الكتابيّ مرحلة تاليّة في العمليّة التّعليميّة، وقد ذهب جون جاك روسو Jean Jacques Rousseau أبعد من ذلك حينما وضع في كتابه رسالة في أصل اللّغات Essai Sur l'origine des langues "الصّوت في مقابل الكتابة، والحضور في مقابل الغياب، والحرية في مقابل العبوديّة (...) إنّ كلّ لغة لا نستطيع من خلالها أن نصل بصوتنا إلى جموع الشّعب هي لغة مستعبدة، ومن المستحيل أن يظلّ شعب ما حرا وهو يتحدّث مثل هذه اللّغة"[1]، والاهتمام المتزايد بالجانب الشّفويّ انعكس على الطّرائق التّعليميّة للغة الّتي عملت على تطوير الكفاءة التّواصليّة الشّفويّة لدى المتعلّمين. وقبل الحديث عن التّعبير الكتابيّ –بوصفه موضوعنا الأساس– نعرّج ولو بشكل موجز على التّعبير إجمالا وأهميته في النّشاط التّواصليّ والأسس الّتي بُني عليها، دون أن نغفل عن التّعبير الشّفهيّ الّذي يعدّ أصلا في الاستعمال اللّغويّ بينما الكتابة تاليّة أو فرع منه.

1– اللّغة والتّعبير[2]:

---

[1]-جاك دريدا، في علم الكتابة، ص 324.

[2]– نجد أنّ مصطلح التّعبير في كثير من الدّراسات والأبحاث يترادف مع مصطلح الإنشاء، فيستعمل التّعبير في مقابل الإنشاء ويستعمل الإنشاء في مقابل التّعبير للدّلالة على معنى واحد، لكن إذا تتبّعنا كلا المصطلحين من النّاحية المعجميّة وجدنا اختلافا في المعنى؛ حيث ورد في لسان العرب لابن منظور: "نشأ: أنشأهُ اللهُ: خلقهُ، ونشأ ينشأُ نشئا ونشوءا ونشأةً: حيي، وأنشأ اللهُ الخلقَ: أي ابتدأ خلقهم، وفي التّنزيل العزيز: "وأنّ عليه النّشأة الأخرى"، والتّعبير من "عَبَرَ: عبر الرؤيا يعبرهَا عبرًا وعبارةً وغيرها: فسّرهَا وأخبرَ بمَا يؤول إليهِ أمرهَا. وفي التّنزيل العزيز: "إنْ كنتُم للرُؤيَا تَعْبُرُون" (...) واستَعْبَرَهُ إيَّاهَا: سَأَلَهُ تعبيرهَا، وعبَّرَ عمَّا في نَفْسِهِ: أَعْرَبَ وبَيَّنَ، وَعَبَّرَ عَنْ فُلاَن: تَكَلَّمَ عَنْهُ، واللِّسَانُ يُعَبِّرُ عَمَّا فِي الضَمِيرِ" ينظر، ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد اللّه علي الكبير وآخرون، دار المعارف، كورنيش النّيل، القاهرة، مادّة "عبّر" و"نشأ"، 1891م، ص ص2782– 4418. يتبيّن لنا من خلال المعنى المعجميّ للمصطلحين أنّهما مختلفان؛ حيث أُريدَ بالتّعبير الإفصاح والبيان عمّا في النّفس، أمّا الإنشاء فيطلق على

اتّفق اللّغويّون والتّربويّون على أنّ للغة مهارات أربعة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، ويهدف دارس أيّة لغة لتعلّمها وإتقانها، ويعدّ التّعبير –كلاما أو كتابة– غاية تعلّم اللّغة وباقي المهارات وسيلة مساعدة على فهم واستعمال اللّغة في مختلِف المواقف استعمالا صحيحا، وتكمن أهميته في كونه وسيلة تواصل واتّصال بين الفرد وغيره، كما تساعده في نقل أفكاره وإفهامها للآخرين وقضاء حاجاته، وعامل من عوامل الكشف عن شخصيّات المتكلّمين وآرائهم، أمّا أهميته في العمليّة التّربويّة فتبرز من خلال تمكين التّلاميذ على اختلاف مستوياتهم من الإبانة عن مهاراتهم وفقا لنظم لغويّة سليمة، والتّعرّف على شخصيّاتهم فهو "رياضة الذّهن لأنّ المعاني والأفكار غالبا ما تكون غامضة وغير محدّدة في الذّهن، والإنسان عندما يضطّر إلى التّعبير فهو يضطّر إلى إعمال الذّهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها [إمّا شفهيّا أو كتابيّا]"[1].

والدّلالة المعجميّة للتّعبير لا تخرج عن كونه إفصاح وتبيان عمّا يجول في النّفس من أفكار وانفعالات، وقد جاء في لسان العرب لابن منظور "عَبَرَ: عبر الرؤيا يعبرهَا عبرًا وعبارةً وغيرها: فسّرهَا وأخبرَ بمَا يؤول إليهِ أمرهَا. وفي التّنزيل العزيز: "إنْ كنتُم للرُؤيَا تَعْبُرُون" (...) واسْتَعْبَرَهُ إِيَّاهَا: سَأَلَهُ تعبيرهَا، وعبَّرَ عمَّا في نَفْسِهِ: أَعْرَبَ وبَيَّنَ، وَعَبَّرَ عَنْ فُلَان: تَكَلَّمَ عَنْهُ، واللِّسَانُ يُعَبِّرُ عَمَّا فِي الضَمِيرِ"[2]، ولم يبتعد الفيروزآبادي في محيطه عن المعنى الّذي قدّمه ابن منظور، يقول: "عبّر الرؤيا عبرًا وعبارةً وعبّرهَا: فسّرهَا، وأَخْبَرَ بآخرِ مَا يؤولُ إليهِ أمرهَا، واستعبره إيّاها: سأله عبرها، وعبّر عمّا في نفسه: أعربَ"[3].

واصطلاحا قدّم للتّعبير تعريفات عدّة نسوق بعضا منها؛ حيث عرّفه المعجمُ التّربويّ بأنّه "ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد مشافهة وكتابة، بطريقة منظّمة ومنطقيّة مصحوبة

=الخلق، والأنسب في الميدان التّربويّ هو التّعبير كون الإنشاء لا يتأتّى لجميع الأفراد، وإن صح فهو يرتبط بمستويات أعلى تتعلّق غالبا بالموهبة ويرتبط بالكتابة، أمّا التّعبير فهو أشمل ومتاح لجميع الأفراد سواء كان شفهيّا أم كتابيّا.

[1]– سعاد الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص 77.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مادّة "عبّر"، ص 2782.

[3]– الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التّراث في مؤسسة الرّسالة، إشراف محمّد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005م، مادّة "عبر"، ص 434.

بالأدلّة والبراهين الّتي تؤيّد أفكاره وآرائه اتّجاه موضوع معيّن أو مشكلة معيّنة"[1]. وذهب عبد الرّحمن الهاشمي إلى أنّه "نشاط لغويّ وظيفيّ أو إبداعيّ، يقوم به الطّالب للتّعبير عن الموضوعات المختارة تعبيرا واضح الفكرة، صافي اللّغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداعيّ زيادة على ما تقدّم التّأثير في القارئ"[2]، ويراد بالتّعبير في العمليّة التّربويّة "نشاط لغويّ مستمر يمتدّ إلى جميع فروع مادّة اللّغة داخل الصّف أو خارجه، وكذلك يمتدّ إلى المواد الدّراسيّة الأخرى"[3].

نلاحظ أنّ جلّ التّعريفات المقدّمة اتّفقت على أنّ التّعبير يعنى الإفصاح والتّرجمة عمّا في النّفس بما يتوافق ونظم اللّغة، الأمر الّذي يكشف عن وجود ركنين للتّعبير؛ يكون الأوّل داخليّ أو معنويّ يتأتّى للإنسان من خلال مطالعته، وأيضا من مجريات الأحداث المحيطة به، والثّاني ركن لغويّ تسمح فيه اللّغة بإخراج ما تكوّن في النّفس إلى حيّز الوجود الفعليّ سواءً تمّ ذلك عن طريق اللّغة الشّفهيّة (النّطق) أو بواسطة التّصوير الكتابيّ، وكلّما كان الفرد متحكّما في مهارات لغته مكّنه ذلك من حسن تعبيره عن مراده. كما كشفت التّعريفات عن وجود شكليّن للتّعبير إذ ينقسم من حيث الأداء أو الشّكل إلى شفويّ أو كتابيّ، وينقسم من حيث الغرض أو الموضوع إلى إبداعيّ أو وظيفيّ؛ فيعتمد التّعبير الشّفويّ اعتماد كليّا على أعضاء النّطق، والكتابيّ يلجأ فيه الإنسان إلى ترجمة الواقع الصّوتيّ إلى رموز مكتوبة (سنعرض للتّعبير الشّفهيّ والكتابيّ في المباحث الآتيّة بالتّفصيل). ويراد بالتّعبير الوظيفيّ ما يعبّر به الفرد إجمالا عن حاجاته، ومختلف ما يقتضيه التّواصل والتّفاهم مع الآخرين، أمّا التّعبير الإبداعيّ يقصد به التّعبير الّذي يرتقى باللّغة المتداولة بين الأفراد إلى لغة بليغة تتميّز بالسّبك اللّغويّ والبلاغيّ وتعتمد على الخيال، ويُستعمل في الكتابات الأدبيّة التي توظّف المجاز وتبتعد عن لغة التّخاطب الحقيقيّة الّتي لا تحتمل التّأويل، وعماد التّعبير الإبداعيّ "العاطفة [الّتي تعدّ الباعث عليه]، فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما أو يتحرّك في قلبه شعور معيّن لا ينفع للتّعبير، ولا ينشط للإفصاح والإبداع، وتوّفر عنصر العاطفة يؤدّي إلى استعمال اللّغة الفنيّة الّتي تقوم على الخيال وتعتمد على العناصر البلاغيّة"[4]، وهو بذلك أقلّ استعمالا من التّعبير الوظيفيّ الّذي يستعمل في مختلِف المجالات والمواقف الحياتيّة ولا يقتضى وجود أي

---

[1]– فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التّربويّ، ص 66.

[2]– عبد الرّحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته– واقعه– تدريسه– أساليب تصحيحه–، دار المناهج، عمّان، ط1، 2010م، ص 29.

[3]– سعاد الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، ص 77.

[4]– المرجع نفسه، ص 81.

نوع من الخيال.

1-1- أُسُسُ التَّعْبِيرِ:

تحكم التّعبير إجمالا جملة من الضّوابط النّفسيّة والتّربويّة واللّغويّة الّتي يساعد العلم بها وفهمها الأستاذَ في حسن تدريس نشاط التّعبير، واختيار الطّرائق المناسبة لتدريسه.

1-1-1- الأسس النّفسيّة: Psychoiogical Principles

وترتبط بقدرة التّلاميذ على التّعبير عمّا في نفوسهم والتّحدث مع أوليائهم، وبيّنت تعبيراهم ميلهم للمحسوسات دون المعنويّات وهو ما يساعد الأستاذ في اختيار الموضوعات المحسوسة القريبة من بيئة التّلميذ خاصّة في المراحل الأولى، والاستعانة بكل ما يمكنه أن يقرّب الموجودات إلى أذهانهم نحو: الصّور والنّماذج الخطيّة، واستعمال الوسائل التّعليميّة يخلق لديهم حافزا للتّعبير عن آرائهم، وللتّعبير عنها يلجأ الذّهن إلى عمليّات معقّدة لترجمة ما يوجد في الذّهن، وهذه العمليات ترجع إلى عمليتيْ التّحليل والتّركيب؛ إذ يقوم الذّهن في العملية الأولى (التّحليل) بالعودة إلى مخزونه المفرداتيّ ليتخيّر من بينه الألفاظ المناسبة للتّعبير عن موقفه، وينزع في العمليّة الثّانيّة (التّركيب إلى تأليف سلسلة بسيطة من الألفاظ[1]، وظاهريّا تبدو العملية سهلة سيّما لدى الكبار، ولكن حدوثها في الذّهن عملية معقدّة لدى الأطفال خاصّة في المراحل الأولى من التّعليم، والسّبب عند الطّفل السّليم عائد إلى قلّة ثروته اللّغويّة، وكيفية انتقاء الألفاظ المناسبة للتّعبير عن مراده، كما يمكن أن نُرجع صعوبة قدرته على التّعبير إلى بعض الأمراض العضويّة نحو خلل في بعض الوظائف الدّماغيّة.

1-1-2-الأسس التّربويّة: Educational Principles

تتعلّق الأسس التّربويّة بحرية التّلميذ في التّعبير بشرط عدم تجاوز الآداب العامّة، واختيار المواضيع الّتي يستطيع أن يكتب أو يتحدّث فيها وتعبّر عن نفسه وتمسّ واقعه، وتتجلّى الحرية أيضا في العبارات المنتقاة للتّعبير عن أفكاره، فلا تُفرض عليه أفكار معيّنة أو أساليب للتّعبير عن أفكاره. كما لا يقتصر التّعبير على وقت مخصّص حيث هو نشاط لغويّ يمارس في كلّ فرصة تتاح للتّلميذ وفي كلّ نشاط لغويّ آخر من أنشطة اللّغة العربيّة، واختيار مواضيع متنوّعة تثير اهتمامهم ومرتبطة بمستوى وذهن التّلميذ وقريبة من محيطه الاجتماعيّ ليستطيع التّعبير، إذ لا يمكنه التّعبير

[1]- ينظر، إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1961م، ص 148.

عن شيء لا يملك عنه معرفة سابقة، كما يتطلّب التّعبير قدرا كبيرا من التّنظيم في تحديد الأفكار وتسلسلها وترابطها، وحسن الابتداء، وحسن الختام، ممّا يكسبه بالتّدريج مهارة التّنظيم التي تنعكس في بناء شخصية الفرد[1]. ويعزّز تدخّل الأستاذ في مساعدة المتعلّم على التّعبير بتقديم بعض المفردات المساعدة في تحفيزه، ويسهم ثناء الأستاذ على تعبيرات المتعلّمين خاصّة في إبراز مواهبهم الكتابيّة ودفعهم لمواصلة التّعبير.

1-2-3-الأسس اللّغويّة: linguistic principles

إنّ قلّة المحصول اللّغويّ لدى التّلاميذ تظهر على مستوى تعبيراتهم الشّفهيّة وحتّى الكتابيّة ويتمّ العمل على إنماء رصيده المفرداتيّ عن طريق القراءة والاستماع، وإعداد المعلّم وتزويده لهم بمقدار معيّن من المفردات والتّراكيب التي تعوزهم للتّعبير متى اقتضت الحاجة لذلك[2]، وهذا الإمداد يرتبط بمستوى التّلميذ؛ إذ كلّما كان المستوى التّعليميّ للتّلميذ أقلّ كان بحاجة إلى بعض المفردات والتّراكيب للتّعبير كون محصوله اللّغويّ محدود. وأدّى وجود اللّهجات المحليّة إلى تداخلها مع العربيّة الفصحى في تعبيرات التّلاميذ، وعدم إدراكهم للكلمات السّليمة الّتي يتعيّن كتابتها أو النّطق بها أثناء التّعبير، ويظهر عمل الأستاذ في هذه المشكلة عن طريق استعمال الفصحى والتّحدث بها داخل الغرف الصّفيّة باعتباره مثلا يحتذى به عند التّلاميذ، والوعي بأسبقية التّعبير الشّفهيّ للتّعبير الكتابيّ ومقدرة التّلميذ على القراءة السّليمة تنعكس على كتابته الّتي تتحسّن كلّما تدرّج في المراحل التّعليميّة.

توصّلنا إلى أنّ التّعبير (شفاهيّا أو كتابيّا) استمدّ مشروعيته وأهميته من طبيعة اللّغة في حدّ ذاتها الّتي تعدّ نظاما من العلامات المتواضع عليها لغرض التّبليغ ونقل الأفكار من حيز الوجود الذّهنيّ إلى حيّز الوجود الفعليّ، أو هي بعبارة أخرى وضع واستعمال لمختلِف النّظم القواعديّة في الخطاب والتّواصل، وشكّل التّعبير أيضا مظهرا من مظاهر النّشاط الإنسانيّ حيث يلجأ إليه الإنسان في مجالات الحياة المتنوّعة للتّعبير عن مقاصده وأفكاره، ووسيلته للتّواصل مع الآخرين وتحقيق غاياته، وهو في الميدان التّربويّ لا يقلّ أهميّة عن الحياة اليوميّة، إذ هو نشاط لغويّ تحقّق فيه اللّغة وظيفتها التّواصليّة كما يمكّن التّلميذ من ترجمة انفعالاته، وهو مع غيره من المهارات (الاستماع، والقراءة) يعدّ وعاء تصبّ فيه وتساعد على تحصيله. ويقودنا الحديث عن نوعا التّعبير إلى نوعين

[1]- ينظر، عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه-، ص 47.

[2]- المرجع نفسه، ص 45.

أو مهارتين منفصلتين من حيث الطّبيعة والأهداف وطرق التّدريس، وإن كان استخدامهما في سياق تعليم اللّغة يشهد غموضا "لذا فالاستعمال الصّحيح لمصطلح التّعبير من وجهة نظر تعليميّة تدريسيّة يجعلنا ننص وبوضوح على أمرين هما: التّعبير الشّفويّ والتّحريريّ [لذا توجّبت التّفرقة بينهما] لأنّ كلاهما مهارة، وإن ارتبطت بالأخرى إلاّ أنّها تستقل بأهدافها وموضوعاتها ومجالاتها ومن ثمّ مهاراتها الفرعيّة وطرق تدريسها ووسائل وأساليب تقويمها"[1].

1-2- التّعبير الشّفهيّ[2]:

لمّا كان استعمال اللّغة في أساسه مشافهة قبل أن يكون كتابة أو تحريرا وغرضه هو التّبليغ والاتّصال لم يصح الاعتماد على الصّيغ المكتوبة في اكتساب اللّغة وتعلّمها، لذا شكّل الصّوت ركيزة مهمّة في اكتساب وتعلّم اللّغات، وهو ما أدركه التّربويون عند محاولة وضع طرائق تساعد في تحصيل اللّغة حيث تمّ التّركيز على اللّغة حال الاتّصال والمشافهة بين الأفراد، وضرورة إدراك المعلّم واللّغويّ توازي النّظام النّطقيّ والكتابيّ أثناء تحصيل اللّغة تفاديا لأيّة مشاكل يمكن أن يطرحها غلو أحد الجانبين، لأنّه "إذا اكتفينا على الجانب الكتابيّ فقط أو قلّ نصيبه في التّعليم فإنّ الطّالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب النّاس بلغة مصطنعة، وإذا عمّ ذلك فسيطعن في اللّغة التي يتّحد استعمالها اللّفظيّ والكتابيّ في جميع مستوياتها: أداء صوتيّا وإفراديّا وتركيبيّا بعدم ملاءمتها

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة -إعدادها- تطويرها- تقويمها-، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2004م، ص 96.

[2]- تتداول كثير من الدّراسات وحتّى الكتب في أحايين كثيرة مصطلح التّعبير الشّفهيّ بينما تفضّل أخرى تسمية التّعبير الشّفويّ، ويُترك المجال واسعا أمام القارئ في اختيار المصطلح الّذي يريد، والمتمعن في الأمر يجد أنّ الاختلاف بين التّسميتين ليس حديث العهد؛ حيث وجدنا اختلافا بين أهل البصرة والكوفة والخليل بن أحمد الفراهيدي حول لام الفعل النّاقصة من الفعل (شَفَةٌ) هل هي واو أو هاء مع بقاء علامة التّأنيث، وذهب ابن منظور في لسان العرب إلى أنّ "شَفَةٌ: الشَّفَتَانِ مِنَ الإِنسَانِ، طَبَقَا الفَمِ، الوَاحِدَةُ شَفَةٌ مَنْقُوصَةُ لامِ الفِعْلِ ولامُهَا هاءٌ، والشَّفَةُ أَصْلُهَا شَفَهَةٌ لأَنَّ تَصغيرهَا شُفَيْهَةٌ والجَمْعُ شِفَاهُ بالهاءِ، وإِذَا نَسبتَ إليها فأَنْتَ بالخِيَارِ إِن شئتَ تركتها على حالها وقُلت شَفِيٌّ مثالُ دَمِيٌّ، بَدِيٌّ، عَدِيٌّ، وإِنْ شِئْتَ شفهيٌّ، وزعمَ قومٌ أَنَّ النَّاقصَ من الشفةِ واوٌ لأَنّهُ يقالُ في الجمع شفواتٌ (...) ولامهُ هاءٌ عندَ جميعِ البصريين"، وقد جاء في التّهذيبِ "...قال اللّيث الشّفةُ نقصانهَا واوٌ، نقول: شفةٌ وثلاثُ شفوَاتٍ، وقال الخليلُ: الباءُ والميمُ شفويتَانِ نسبهمَا إلى الشَّفَةِ"، وأضاف الأزهري "ويقال للباء والفاء والميم شفويّة وشفهيّة لأنّ مخرجها من الشّفة ليس للسان فيها عمل". وعليه نجد أنّ من استعمل مصطلح شفهيّ صحيح وحجته أنّ لام الفعل المنقوصة هاء، ومن استعمل مصطلح شفويّ صحيح كون لام الفعل المنقوصة هي واو. ينظر، ابن منظور، لسان العرب، مادّة "شفه"، 1891م، ص 2293، وأبو منصور الأزهري، تهذيب اللّغة، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، مطابع سجل العرب، القاهرة، الجزء11، مادة "شفي"، ص 424.

لما يتطلّبه حال الخطاب الطّبيعيّ فيقال عنها بالتالي بأنّها لغة أدبيّة محضة لا تصلح للتّعبير في جميع أحوال الخطاب وعن جميع الأفكار والمعاني"[1]. ووجود هذين الاستعمالين أفرز لنا صورتين للغة؛ صورة صوتيّة ترتبط بالنّطق وإصدار الأصوات (اللّغويّة) عموما للتّعبير والإفهام، وصورة كتابيّة تعدّ ناتجا لغويّا للكلام، وتعمل على نقل المعنى المراد التّعبير عنه في اللّغة وتحويل الوحدات الذّهنيّة والمفاهيم المعنويّة إلى رموز كتابيّة.

1-2-1- التَّعبيرُ الشّفهيُّ: محاولةُ ضبطِ المفهومِ.

كلّ بحث لا بدّ أن يضبط مجاله الّذي يدور فيه والمفاهيم العاملة الّتي يعتمد عليها، فيتعيّن بذلك موقعه من الاختصاصات الأخرى ويتمكّن الباحث من الولوج لمفاهيم أيّ علم دون التباس، ويردع الجهاز المصطلحاتيّ لأيّ علم من التّداخل مع غيره من العلوم والحفاظ على تفرّده بمصطلحاته الخاصّة، لتصبح الألفاظ الاصطلاحيّة "تقوم من كلّ علم مقام جهاز من الدّوال ليست مدلولاته إلاّ محاور العلم ذاته ومضامين قدره من يقين المعارف وحقيق الأقوال فإذا استبان خطر المصطلح في كلّ فن توضّح أنّ السّجل الاصطلاحيّ هو الكشف المفهوميّ الّذي يقيم للعلم سوره الجامع وحصنه المانع"[2]، وصفة التّحديد الجامع المانع لا تخلو من النّسبيّة في التّحديد والبقاء على صلة ببعض المدلولات القريبة منه، فيخصّص الجانب الاصطلاحيّ المفردات ويحصرها في معاني محدّدة تحظر غيرها من الالتباس بها، ويأتي حرصنا على ضبط المصطلح من التّداخل والاضطراب الّذي عثرنا عليه نتيجة ترادف مصطلح التّعبير الشّفويّ مع الكلام والتّحدث والمنطوق، ولا سبيل للوقوف على مدلوله إلاّ بتحديد اصطلاحاته وبيان مرجعيّته.

اتّخذت كلمة "شفة" في معجم لسان العرب معاني مختلفة كلّما تغيّر نوع الفعل، "فالشّفة من الإنسان: طبقا الفم، واستعار أبو عبيد الشّفة للدلو، ورجل أشفى إذا كان لا تنضم شفتاه، ورجل شُفاهيّ، بالضمّ[3]: عظيم الشّفة، وفي الصّحاح غليظ الشّفتين، وشافهه: أدنى شفته من شفتِه فكلّمه،

---

[1]- عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، الجزائر، الجزء 1، 2007م، ص 176.

[2]- عبد السلام المسدّي، قاموس اللّسانيّات مع مقدمة في علم المصطلح، دار الكتاب العربيّة، تونس، 1989م، ص 11.

[3]- اضطلع ابن منظور (630-711) بجمع معجم لسان العرب وهو عالم جليل وفقيه محدث، ورغم العلم بخبايا اللّغة سواء منه أو ممّن عاصروه لم يمنعه ذلك من ضبط شروح وتعاريف المعجم بالحركات والسّكنات درءًا لأي التباس أو خطأ يؤدّي إلى تغيّر معنى الكلمة، ولم يكتف بوضع الحركات إنّما تعدّى حرصه إلى ضبط بعض الكلمات

وكلّمه مشافهة جاءوا بالمصدر على غير فعله، والمشافهة المخاطبة من فيك إلى فيه، والشّفا: حرف الشّيء وحدّه..."[1]، ولم يخرج الأزهري في تهذيبه عمّا قدّمه ابن منظور في شرحه لدلالات كلمة "شفة" حيث يقول "أشفى زيدٌ عمرًا إذا وصف له دواء يكون شفاؤه فيه، وأشفى إذا أعطى شيئا ما، وشفا كلّ شيء حرفه قال الله تعالى: (عَلَى شَفَا جُرْفٍ هَارٍ) والجميع الأشفاء"[2].

الملاحظ على الدّلالات المعجميّة أنّها لم تخرج عن معنى التّحدث والتّكلّم مع طرف آخر، باستثناء الخلاف الواقع حول لام الفعل المنقوصة من الكلمة، أمّا المعاجم الحديثة فقدّمت نفس المعنى مع حذف بعض المدلولات، إذ ورد في المعجم الوسيط "شافهه مشافهة وشفاها: خاطبه متكلما معه، الشَّافِهُ: العطشان لا يجد الماء، الشُفاهيّ: العظيم الشّفه أو الشّفتين"[3]. ولمّا كان مصطلح التّعبير الشّفهيّ مركبا وصفيّا يتكوّن من مصطلحين توجّب توضيح كلا المدلولين؛ وسبق أن أوضحنا أنّ التّعبير هو الإفصاح وترجمة ما يجول في النّفس من أفكار وانفعالات بطريقة منظّمة تتيح فهم الغرض، أمّا المركّب الثّاني (المشافهة) فتعني التّخاطب كلاميّا ممّا يفرض وجود شخص تتمّ معه عملية المحادثة.

وعودا إلى بعض التّعريفات الّتي قدمتها الأدبيّات التّربويّة نجد أنّ التّعبير الشّفهيّ هو "الكلام المنطوق الّذي يعبّر به الفرد عمّا يجول في نفسه من خواطر وهواجس ومشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة في التّعبير، وسلامة في الأداء"[4]، ويعرفه رشدي أحمد طعيمة بأنّه "فنّ نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء...إلخ من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتّفاعل والاستجابة"[5]، وهذا النّقل يكون أساسه الكلمة المنطوقة، ووجود متكلّم ومستمع ورسالة يقودنا إلى

=بالتّعبير عنها كتابة كقوله: بالضمّ أو الفتح، أو بالكسر ثمّ يورد دلالتها نحو كلمة شُفاهيّ بالضمّ، وهو عمل نحتاجه اليوم في ضبط ما يكتب وخاصة الكتب المدرسيّة.

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادّة "شفه"، ص 2294.

[2]– أبو منصور الأزهري، تهذيب اللّغة، مادة "شفيّ "، ص 423.

[3]– مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، ط4، 2004م، مادّة "شَفَهَهُ"، ص 488.

[4]– محمّد علي الصويركي، التّعبير الشّفويّ –حقيقته– واقعه– أهدافه– مهاراته– طرق تدريسه وتقويمه–، دار الكندي، عمّان، الأردن، 2014م، ص 23.

[5]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة –إعدادها– تطويرها– تقويمها–، ص 97.

محدّدات التّواصل عموما كما يوضّحه الشّكل الآتي:

مرجع

قناة الاتّصال

المتلقي ←——— رسالة ——— المرسل

رمز

الشّكل رقم 01-: عناصر التّواصل[1].

ووجود طرفين للحديث هو ما منح التّواصل باستخدام الكتابة بعض المميزات (نحو عدم ضرورة وجود مستقبل لحظة تلقى الرّسالة)، وذهب جون دي بوا- إلى أنّ التّعبير الشّفهيّ هو تسلسل منظم لأصوات محدّدة، واللّغة الشّفهيّة مرادفة للغة المنطوقة[2]، وأشار franck neveu إلى مخرج الحروف الشّفهيّة الّتي يتمّ التّعبير عنها بواسطة رفع الحنك الرّخو voile du palais الّذي يتسبّب في غلق التّجويف الأنفيّ ليسمح للهواء بالتّدفق عبر تجويف الفم fosses nasales وحده[3].

اتّفقت جميع التّعاريف على أنّ التّعبير الشّفهيّ يرتبط باللّغة المنطوقة وبالحديث الّذي يعدّ أهمّ مظهر من مظاهر النّشاط الإنسانيّ، وقوامه وجود جهاز نطقيّ سليم يعمل على نطق الحروف بطريقة تساعد المتلقى في فهم الرّسالة، بينما أضافت المعاجم الفرنسيّة تحديد مخرج الحروف الشّفهيّة. والحديث عن الجهاز النّطقيّ كأهم عنصر في التّعبير الشّفهيّ لا ينفى وجود عمليات سابقة لإخراج الأصوات وهي العمليات العقليّة الّتي تتبلور فيها الأفكار داخل العقل البشريّ، وتتحدّد وفقها التّراكيب اللّغويّة المناسبة للتعبير عن تلك الأفكار، والقيام بهذه العمليات في الذّهن البشريّ يشترط أيضا سلامته من أيّ خلل يمكن أن يؤثّر في عملية التّفكير. وعليه فإنّ التّعبير الشّفهيّ هو عملية منظمة تعمل على ترجمة الأفكار والأحاسيس ومختلف المعاني، وتجمع بين عمليات معقّدة يبدأ فيها العقل بصياغة الأفكار المناسبة للموقف المراد التّعبير عنه، ثمّ اختيار الألفاظ والتّراكيب اللّغويّة الّتي يتمّ تحويلها إلى أصوات معيّنة متواضع عليها بين الجماعة اللّغويّة وذلك كمرحلة أخيرة لا يقوم التّعبير الشّفهيّ إلاّ بها.

[1]-voir, Jean Pol Caput, guide d'expression écrite -toutes les régles d'expression-,education Hachette, paris, 1991, p 05.
[2]- voir, Jean Dubois, mathèegiacomo et autre, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p 247.
[3]-franck neveu, dictionnaire des sciences du langage, armand- colin, paris, 2004, p 211.

1-2-2- أهمية التّعبير الشّفهيّ:

لا يخفى على أحد أنّ اللّغة الشّفهيّة ظلّت لفِترات طويلة هي الأساس التّواصليّ بين الأفراد قبل ظهور الكتابة وهو ما جعلها تحتل مكانة مميّزة بين فنون اللّغة، وتبرز أهمية التّعبير الشّفهيّ من خلال:

- تُتيحُ القدرة على حسن توظيف التّراكيب اللّغويّة وتنظيمها الفردَ في تحقيق جميع أغراضه الحياتيّة كون التّعبير الشّفهيّ يشمل مختلف مجالات الحياة (محادثات يوميّة، سرد، حكاية، مناقشات، حوارات ...إلخ).

- يعدّ التّعبير الشّفهيّ وسيلة التّواصل والتّفاهم الأكثر استخداما بين الأفراد.

- شكّل إتقان التّعبير الشّفهيّ نظرا لتعدّد مجالاته جزءا من عملية الكشف عن شخصيّة المتعلّمين، وتذليل مختلف المواقف الّتي يمكن أن يواجهها أثناء التّعبير نحو: الخوف والانطواء والرّهبة، وعدم القدرة والمناقشة أمام جمع من الأفراد، لذا يساعد اكتسابه في تحسين قدرة المتعلّمين على التّواصل وزيادة التّفاعل مع المحيطين بهم.

- إنّ أهميته في المواقف الحياتيّة لا تقلّ أهمية في المجال التّربويّ؛ إذ هو وسيلة الفهم والتّفاهم بين المعلّم والمتعلّم في جميع المناقشات والحوارات الصّفيّة، ويساعد تحصيل المتعلّم للتعبير الشّفهيّ من قدرته على استيعاب بقيّة الأنشطة الّتي يتوقف اكتسابها أحيانا على فهم تعبيرات المعلّم الشّفهيّة.

- يستمدّ التّعبير الشّفهيّ أهميته من كون اللّغة وضعت للتبليغ والتّواصل قبل كلّ شيء، وإدراك العاملين في الحقل التّربويّ وخاصة واضعو المناهج التّربويّة يعمل على زيادة الاهتمام بهذه المهارة، وتقديم الحجم السّاعي الّذي يكفى لتطبيقها، وقياس مدى استيعاب المتعلّمين لها.

- يشّكل التّعبير الشّفهيّ عنصرا من عناصر نجاح علاقة الفرد بغيره سواء كان كبيرا أم صغيرا، وضرورة حيويّة تمكّن من فسح المجال للتّعبير عن مختلف الأفكار والأحاسيس.

- يعوّد المتعلّم على التّفكير المنطقيّ، وانتقاء التّراكيب اللّغويّة المناسبة للحدث المراد تبليغه.

1-2-3- مجالات التّعبير الشّفهيّ:

إنّ التّواصل الإنسانيّ تتمّ أغلب استخداماته عبر الكلام أو التّحدّث سواء في المجالات الحياتيّة أو في الميدان التّربويّ، لذا غطّى التّعبير الشّفهيّ مجالات عدّة تسمح للمتعلّم بالتّعبير عن ذاته وعن محيطه الأسريّ والتّعليميّ، واختلفت الخطابات والتّعبيرات الشّفهيّة داخل المدرسة وتعدّدت تمظهراتها بين مناقشات وحوارات، وقص للحكايات وإلقاء للخطب وتقديم التّقارير...إلخ،

والغرض من تنوّع الخطابات الشّفهيّة هو تكوين كفاءة تواصليّة تسمح للمتعلّم بتوظيف لغته في مواقف تعليميّة مختلفة، وسنعرض لبعض المهارات اللّغويّة المميّزة لهذا النّشاط اللّغويّ، وذلك بحسب ما أكّدت عليه نتائج فريق عمل سويسري (schneuwly. Ch.enseigner l'oral de dolz et alii, 1998) حيث يؤدّي تعدّد الخطابات الشّفهيّة إلى تحقيق بعض الممارسات الفعليّة للتعبير الشّفهيّ داخل المؤسّسات التّربويّة، والقدرة على التّواصل باللّغة المعنيّة (القدرة على التّواصل باللّغة الفرنسيّة الّتي شكّلت موضوع دراسة آلان ربتال **alainrabatel**)[1].

1- المناقشة والمحادثة: يقتضيان وجود شخصيّن على الأقل لتبادل الحديث والتّعبير عن الآراء والأفكار، وممارسته في المراحل التّعليميّة تكسب المتعلّم ثقة في التّعبير عن آرائه بكل استقلاليّة، وتؤكّد المناقشة على ضرورة "إقامة الحوار الكلاميّ بين التّلاميذ وذلك لحل المشكلات، والوصول إلى فهم واضحونتيجة قويّة عن طريق تبادل الرأي مع جماعة أو فرد، ولها أشكالها نحو: المؤتمرات، والمناقشات العامّة، والمنتديات، والحلقات الدّراسيّة"[2]، ولاكتساب اللّغة وأساليبها يتعيّن على المعلّم إدارة المناقشات والمحادثات بلغة فصيحة تعزّز للمتعلّم مفرداته اللّغويّة.

2- المناظرة débat: وهي شكل من أشكال المحادثات اليوميّة تجرى بين الأفراد سواء كان في محيطهم الأسري أو التّعليميّ، وتطلق على كلّ "محاورة بين نظراء في علم أو موضوع أو مشكلة ما تكون محل جدل ونقاش، وتعدّ أسلوبا للتّثقيف ووسيلة من وسائل التّعلّم"[3]، وتكمن أهميتها في جعل المتعلّم يدعّم كلامه بالحجج والبراهين لإثبات صحّة أقواله، وتنمية قدرته على التّفكير المنطقيّ الّذي يعتمد على انتقاء الأساليب وعرضها بطريقة منظّمة.

3- القصص وإلقاء الخطب: تضفي القصص على عملية التّعلّم صبغة مشوّقة وتخلّصه من الرّتابة والملل، وتجعل المتعلّم شديد الانتباه لما يقدّمه المعلّم، خاصّة إذا تخللتها المحسنات والنّغم الموسيقى والخيال، واعتماده كمجال للتّعبير الشّفهيّ ينمّى لدى المتعلّمين استخدام الأسئلة، وتقديم الأفكار العامّة للقصة بطريقة مختلفة، ويكثر استخدامها في المراحل الأولى من التّعليم نظرا لجانبها:

- النّفسيّ: إذ يبدّد من ذهن المتعلّمين ذلك الوهم الخاطئ الّذي يسبق خواطرهم، حين يعتقدون أنّ مهمة المتعلّم أن يكون مسؤولا دائما، والمدرّس هو السّائل.

---

[1]-alain rabatel, Interactions orals en context didactique, IUFM, layon, 2004, p15.

[2]- أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهيّ -التّشخيص والعلاج-، المكتب الجامعيّ الحديث، الإسكندريّة، مصر، 2010م، ص 109.

[3]- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التّربويّ، ص 41.

– الجانب اللّغويّ: تدرّب المتعلّمين على فنّ السّؤال، بجانب تدرّبهم على الجواب؛ إذ هي تمرين على حسن استخدام وسائل الاستفهام[1].

4– التّعبير الحر: يعزّز من مهارة التّحدث في الموضوع الّذي يلفت انتباه المتعلّم أو يرغب في الحديث عنه بعيدا عن النّصوص المقرّرة، ويفسح له المجال واسعا للخوض في التّعبيرات الإبداعيّة، ومقياسا لمعرفة مدى اطّلاع المتعلّم على القضايا المحيطة به، وليحقق التّعبير الحر هدفه يترك للمتعلّم حرية اختيار الموضوعات الّتي لهم معرفة بها.

نخلص إلى أنّ تنوّع استخدامات التّعبير الشّفهيّ وتعدّد تمظهراتها بين المحاورة والمناقشة، والمناقشات، والقصص، وإلقاء الخطب نابع من طبيعة اللّغة في حدّ ذاتها؛ إذ تشكّل الاستخدامات الصّوتيّة عنصرا رئيسيّا في التّواصل، وليحقّق غاياته ويستثمر بشكل جيّد يتعيّن على المعلّم استخدام الألفاظ الطّبيعيّة المعتمدة في بيئة المتعلّم، وتوظيفها في سياقات وظيفيّة ليسهل عليه تذكّرها واسترجاعها متى تطلّب الأمر، كما يعدّ تنّوعه بين هذه المجالات فرصة سانحة لاستخدام العربيّة الفصحى والتّقليل من الاستخدامات العاميّة.

1–2–4– علاقة التّعبير الشّفهيّ بفنون اللّغة الأخرى:

يهدف تعلّم أيّة لغة إلى استعمالها محادثة وكتابة بسلاسة، ويتلخّص الهدف العام من تعلّمها في إتقان أربعة مهارات تشكّل أساس اكتساب اللّغة وهي: الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة، والغلو في الاعتناء بتدريس مهارة على أخرى لا يحقّق الهدف من تحصيل هذه الفنون وهي التّحدث باللّغة المراد تعلّمها بكيفية سليمة، وكتابتها كتابة صحيحة وفهمها عند سماع ألفاظها، والنّطق بأصواتها نطقا يعطي لكلّ حرف حقّه ومستحقّه. والنّظر إلى هذه المهارات على أنّها كلّ متكامل بعيدا عن النّظرة الجزئيّة أصبح يطلق عليه في تعليميّة اللّغات بتعليم اللّغة تعليما وظيفيّا؛ حيث تدريس اللّغة وفقه يسمح بتعلّم اللّغة كنشاط ليس منفصلا عن بقية العناصر أو فرعا مستقلا عنه، ومثاله تدريس نص البلاغة الّذي يركّز فيه المتعلّم على قراءة النّص، واستخراج القواعد النّحويّة والصّرفيّة، وكتابة أهمّ الأفكار الواردة في النّص أو التّعبير عنها شفهيّا، كما يمكن توظيف نشاط الإملاء لتدريب المتعلّمين على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا، فيصل المتعلّم في نهاية الوقت إلى تطبيق جملة من المهارات في وقت واحد، ويدرك أنّ جميع الفنون متكاملة وتساعد في فهم اللّغة، وللتّعبير الشّفهيّ علاقة ببقيّة المهارات نوضّحا كالآتي:

[1]– ينظر، إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص 160.

1- التّعبير الشّفهيّ والاستماع:

إنّ الاستماع عنصر أساسيّ في التّواصل اللّغويّ ومدخل إلى تعلّم اللّغة بمراتبه المتدرّجة (السّمع، والاستماع، والإنصات)، والاستماع الجيّد للأصوات اللّغويّة يمكّن المتعلّم من إدراك فحوى الرّسالة وتحليلها، وتفكيك الحروف المتشابهة، كما يسمح له فيما بعد من محاكاة وتقليد الأصوات المسموعة، والتّحدث بها بشكل سليم كما التقطها حين سماعها.

ويحتاج التّعبير الشّفهيّ إلى مهارة الاستماع في إدراك الصّوت والتّركيز على تمييزه حتّى يستطيع الذّهن تكوين الأفكار، لأنّ التّعبير الشّفهيّ بين المتكلّم والمستمع لا يكون قبل سماع الأصوات ومعرفة مدلولاتها، وتشكّل المحاكاة أبرز الدّلائل على الارتباط بين الاستماع والتّعبير الشّفهيّ "فالطّفل يسمع اللّغة من الصّباح إلى المساء واضحة المخارج والمقاطع، موحّدة الاستعمال في ألفاظها وأساليبها، فما يسمعه الطّفل في مراحل حياته الأولى يقع موقعا خاصّا في ذاكرته، وإن لم يستفد منه وقت سماعه، حيث تعدّ المحاكاة أهمّ عامل في تعلّم اللّغة لدى الفرد"[1]، ويتوقّف تعلّم اللّغة واكتسابها على مهارة الاستماع ويؤثّر أيّ خلل في الأذن على تحصيلها، كما يؤثّر على نطق الأصوات وبالتالي لا يجيد محاكاتها ولا فهمها. ويسير فنّ الاستماع والتّعبير الشّفهيّ جنبا إلى جنب كأنّهما عملة لوجه واحد، إذ يعتمد الاستماع والتّعبير الشّفهيّ على تمييز الأصوات ومعرفة مدلولاتها ثمّ نقلها إلى الذّهن الّذي يعبّر عنها بما يتناسب ومقتضى الحال، ولمّا كان للاستماع أهمية منذ المراحل الأولى للطفل وحتّى أهميته مع باقي الفنون، توجّب تدريب الأطفال والمتعلّمين على الاستماع الجيّد في المناقشات والمحاورات ليتمكّن من تحليل الكلام المنطوق وفهمه، وتنمية قدرتهم على تمييز الكلمات المسموعة وتذكّر كيفية نطقها وربط المفاهيم والدّلالات.

2- التّعبير الشّفهيّ والقراءة:

القراءة في مفهومها العام هي القدرة على قراءة ما هو مكتوب سواءً كان بإصدار صوت عند القراءة وتحريك الشّفاه للتّعرف على المادّة المكتوبة، أو تمّت القراءة عبر تعرّف الرّموز الكتابيّة دون إصدار أصوات أو تحريك للشفاه، وإنّ كانت الأولى (القراءة الجهريّة) تمكّن المعلّم من تعرّف الأخطاء النّطقيّة وتقويمها لدى المتعلّمين. ونجد أنّ العلاقة الّتي تجمع بين التّعبير الشّفهيّ والقراءة تتجلّى من خلال اعتمادهما على مهارات النّطق والأداء الصّوتيّ لتحقيق الاتّصال اللّغويّ

[1]- أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهيّ -التّشخيص والعلاج-، ص 97.

بين المتكلّم والمستمع، وتعدّ إجادة سماع الأصوات وتمييزها عاملا مهمّا في نمو قدرة المتحدّث، وتنمية حصيلته اللّغويّة وهو ما ينعكس بدوره على التّعبير الشّفهيّ والقراءة.

ويذكر أرتلي Artley أنّ تهيئة الطّفل للقراءة الجهريّة تقضى الأخذ بمجموعة من الأمور وهي[1]:

- تطوير وعي الطّفل بالكلمات الشّفهيّة كوحدات للغة.
- إثراء ثروته اللّفظيّة الشّفهيّة.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغويّة.
- تحسين هجائه ونطقه.
- استخدامه للتعبير القصصيّ.

والحديث عن علاقة التّعبير الشّفهيّ بالقراءة لا يكون بمعزل عن الاستماع الّذي يعدّ نوعا من القراءة، لأنّ قراءة المتعلّم الصحيحة تسبقها عملية استماع صحيحة للأصوات والكلمات المنطوقة، وبالتالي فإنّ فهم المتكلّم للمادّة المكتوبة يتوقّف بالضرورة على فهمه للغة الكلام، والاستماع للغة الحديث في مختلف استعمالات التّواصل الإنسانيّ يكسب المتعلّم ثروة لفظيّة تمكّنه من التّعبير بدقّة عن أغراضه، كما أنّ المتعلّم في المراحل الأولى لا يستطيع التّفوق دون وجود أساس شفهيّ جيدّ، وهو ما كشفت عنه دراسة أجراها معالجو النّطق والطّلاقة اللّفظيّة حيث حدّدت 75% من الأطفال لم ينجحوا في القراءة بسبب مشاكل في اللّغة الشّفهيّة، ممّا يعني أنّ القارئ الجيّد يمتلك أنظمة لغويّة شفهيّة متطوّرة تجعله يحسن القراءة[2].

3- التّعبير الشّفهيّ والكتابة:

الكتابة هي قدرة المتعلّم على تمثّل اللّغة المنطوقة بواسطة رموز مكتوبة ومتّفق عليها، ومحاولة نقل المعنى كما تنقله لغة الكلام، وتتقاطع مع التّعبير الشّفهيّ من خلال الإفصاح عن أغراض المتحدّث ونقل المعنى لأنّ "الكاتب أو المتحدّث ينقلان رسالة يتطلّب تكوينها القدرة على التّفكير والرّبط بين الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقات بينهما وتنظيمها، والإلمام بقواعد الاستعمال اللّغويّ"[3].

---

[1]- المرجع السّابق، ص ص 100-101.

[2]-nicholasanastasiow, oral language expression of thought, the international reading association, 1971, p 14.

[3]- أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهيّ -التّشخيص والعلاج-، 102.

ولمّا كانت الكتابة هي المرحلة الأخيرة من تعلّم فروع اللّغة نجد أنّ إتقان تصوير الرّموز الكتابيّة وتغيّراتها أثناء الكتابة يرتبط بالنّطق السّليم، ومعرفة واسعة بالتّراكيب اللّغويّة الّتي يُتيحها التّعبير الشّفهيّ ومدى استماع المتكلّم لألفاظ اللّغة، لأنّ كلّ منهما يتطلّب حصيلة لغويّة تمنحه القدرة على اختيار المفردات المناسبة لمقتضى الحال. وعليه نجد أنّ فنون اللّغة رغم تقسيماتها النّظريّة لكنّها عمليّا وتدريسيّا شديدة الارتباط، وتسهم مجتمعة في تحقيق تواصل لغويّ فعّال بين المتحدّث والمستمع، وتحقيق تقدّم في أحد الفروع ينعكس إيجابا على بقيّة الفروع.

1-2-5- أغراض تدريس التّعبير الشّفهيّ:

إنّ الهدف من اكتساب لغة ما هو القدرة على استخدامها والتّواصل بها، وفهم وإفهام الآخرين سواء ارتبط تعلّمها بالصّغار أم الكبار، ولكن التّحدّث بها وكتابتها والتّعبير بها بتلقائيّة يزداد أهمية كلّما تقدّم المتعلّم في المراحل التّعليميّة كون المجالات الحياتيّة وحتّى المواد التّدريسيّة تتشعّب كلّما تقدّم المتعلّم. وتتلخّص أغراض تدريس التّعبير الشّفهيّ في المراحل التّعليميّة (الابتدائيّة، والمتوسّطة، والثّانويّة) وحتّى المرحلة الجامعيّة في النّقاط الآتيّة:

-التّحدّث باللّغة المراد تعلّمها بطلاقة، وإجادة النّطق وإعطاء الحروف حقّها ومستحقّها.

- زيادة الحصيلة اللّغويّة للتّلميذ ممّا يساعده في التّواصل مع غيره والتّعبير عن ذاته.

- استعمال اللّغة الشّفهيّة في مختلف المواقف يعالج بعض الصّعوبات الّتي يعاني منها المتعلّم نحو الخوف من الكلام أم زملائه، والخجل والانطواء من الحديث، كما يخلق لديه دافعيّة وحافزا للكشف عن شخصيته سيما إذا استخدم التّعبير في مجالات القصة والمسرحيّة وإلقاء الخطب والأشعار.

- التّعبير عن غرضه وما يكنّه في نفسه باستخدام الألفاظ المناسبة، وانتقاء الأساليب والمعاني الدّقيقة.

- تدريب المتعلّم على التّحكم في قوّة الصّوت وسرعته، وتغيير نبرته أثناء التّعبير لتتلاءم مع طبيعة المواقف المراد التّعبير عنها.

- يسهم تدريس التّعبير الشّفهيّ في تنمية مهارات التّعبير الإبداعيّ لدى المتعلّمين.

- يمكّن التّعبير الشّفهيّ المعلّم من الكشف عن الأخطاء النّطقيّة الّتي تظهر في تعبيرات المتعلّمين، وتقويمها وتوجيههم للصّواب عبر استخدام الألفاظ الفصيحة.

- ينمّي التّعبير الشّفهيّ الجانب القياديّ لدى المتعلّم؛ إذ يجعله يشعر باستقلال ذاته وشخصيته، كما يشعر بكيانه الاجتماعيّ وسط جماعة الرّفاق حين يتكلّم باسمهم ويعبّر عن مشاعرهم واتّجاهاتهم،

ويطالب بحقوقهم إذا كان لهم حق، ويساعده على ذلك قدرته على التّفكير المستقل، وعدم الاعتماد على غيره ليفكّر له، وما يمكنه ذلك من تقديم أفكار جديدة ومعالجتها بأسلوب جيّد ومبتكر وتعبير موجّه ومفهوم"[1].

– تعويدُ المتعلّم على التّفكير المنطقيّ، وتنمية قدرته على ربطِ الأحداث وتنظيمها، مع التّمييز بين الأفكار العامّة والجزئيّة.

– تدريس التّعبير الشّفهيّ في الصّفوف الأولى –بل وحتّى في المراحل المتقدّمة نظرا للضّعف الجلي في مختلف جوانب اللّغة العربيّة– يعمل على تحسين[2]:

أ– المستوى الصّوتيّ: إذ يعمل على النّطق الصّحيح الخالي من التّلعثم والتّأتأة، وتغيير نبرة الصّوت.

ب– مستوى الكلمات: حيث ينتقي المتعلّم الكلمات المناسبة، ويبتعد عن استخدام الكلمات العاميّة، واختيار الكلمات المعبّرة عن أفكاره وآرائه تعبيرا واضحا.

ج– مستوى السّياق: يختار التّعبيرات اللّغويّة المناسبة للمواقف المختلفة، ويقوم بعرض أفكاره بطريقة منظّمة.

د– مستوى القواعد: يتمكّن من التّعبير عن أغراضه وفقا لقواعد اللّغة العربيّة، وضبطها بالحركات لتتحدّد معانيها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ حسن اختيار موضوعات التّعبير الشّفهيّ وتدريسها خاصّة في المرحلة القاعديّة له دوره في بناء متعلّم متحكم في فروع اللّغة خلال المراحل المتقدّمة، لاسيما إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ طلاب الجامعات ما يزالون يعانون من ضعف قدرتهم على التّعبير باللّغة العربيّة واستخدامها وفق ضوابطها، وهو ما يوجب على واضعي المناهج اختيار دقيق لموضوعات التّعبير الشّفهيّ وتنوعيها بين الموضوعات المقرّرة والموضوعات الإبداعيّة، والنّظر إلى كيفيّات تدريسه، وتخصيص الوقت الكافي لتدريسه، علما أنّ تطبيقه لا يقتصر على وقته المخصّص فقط بل ممارسته تشمل جميع الحصص.

---

[1]– إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، موقع الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط02، 2006م، ص 158.

[2]– ينظر، أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهيّ –التّشخيص والعلاج–، ص 106.

1- التّعبير الكتابيّ: مراجعة في بعض التّعريفات.

برزت الكتابة كأداة نقلت التّاريخ الإنسانيّ من الشّفاهيّة إلى الكتابيّة الّتي دوّنت أحداثه، ووثّقت أفكاره، وحفظت تراثه، وسجّلت تاريخه، ورغم كونها تالية في الزّمن عن المنطوق وفرع منه، لكنّها شهدت اهتماما من قبل اللّسانيين والأدبيات التّربويّة، فتمّ بحث الأنظمة الكتابيّة الّتي عُرفت، وتحديد خصائص الوحدات اللّغويّة المكونة للغات، ومعرفة مدى توافق الرّموز الكتابيّة مع الكلام المنطوق. وانطلاقا من مكانتها بين فنون اللّغة العربيّة أصبح ينظر إلى التّعبير الكتابيّ بأنّه غاية تعلّم مهارات اللّغة (الاستماع، الحديث، القراءة)، والصّورة النّهائيّة الّتي تكشف عن الأداء اللّغويّ، لذا أولت الإصلاحات الحديثة عناية لهذا النّشاط اللّغويّ على اختلاف المراحل التّعليميّة الّذي تتجلّى فيه قدرة المتعلّم على ترجمة أفكاره باستخدام مجموعة من الرّموز الكتابيّة بطريقة سليمة خالية من الأخطاء. وسنعرض في هذا المبحث لمهارة التّعبير الكتابيّ، وتحديد طبيعته وخصائصه، والكشف عن موقعه ضمن المقرّرات الدّراسيّة.

1-1- مفهوم التّعبير الكتابيّ:

التّعبير عموما هو الإفصاح عن مكنونات النّفس، وأفكار الفرد وأغراضه عبر الكلام (التّعبير الشّفهيّ) أو الكتابة (التّعبير الكتابيّ أو التّحريريّ). وقد سبق أن بيّنا مدلول كلمة التّعبير في المعاجم اللّغويّة باعتباره مركّبا وصفيا مؤلّفا من كلمتين (التّعبير/الكتابيّ)، وتجنّبا للتكرار اكتفينا بتبيان الدّلالة المعجميّة لكلمة كتابة.

يرجع أصل كلمة الكتابة إلى الأصل الثّلاثيّ الصّحيح (كَتَبَ)، حيث ذكر ابن منظور: "الكِتَابُ معروف، والجَمْعُ كُتُبٌ وكُتْبٌ، كَتَبَ الشَّيءَ يَكْتُبُهُ كُتْبًا وكِتَابًا وكِتَابَةً وكَتَبَهُ: خَطَّهُ، الكِتَابُ اِسْمٌ لِمَنْ كَتَبَ مَجْمُوعًا، والكِتَابُ مَصْدَرٌ، والكِتَابَةُ لِمَنْ لَهُ صِنَاعَةٌ، والكِتْبَةُ اِكْتِسَابُكَ كتابًا تَنْسَخُهُ"[1]، ولم يخرج المعجم الوسيط عن المعنى الّذي قدّمه ابن منظور، يقول: "كَتَبَ الكِتَابَ كَتْبًا: خطَّهُ فهو كاتب (ج) كتاب، أَكْتَبَهُ: عَلَّمَهُ الكِتَابَةَ، وجعلهُ كاتبًا وفلانا القصيدة ونحوها: أملاها عليه، تَكَاتبَ الصَّديقَان: تَرَاسَلا"[2]. تدّل الدّلالات المعجميّة على اتّفاق بين المعاجم القديمة والحديثة حول معنى الفعل (كتب) الّذي يبيّن وجود فعل ممارس، يقترن بالخّط كأداة للتّعبير ويفترض وجود شخصين

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادّة "كَتَبَ"، ص 3817.

[2]- مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، مادّة "كَتَبَ"، ص 774.

حال الإملاء (مُمْلٍ ومُمْلاً عليه)، وتتغيّر دلالته بدخول حروف مزيدة ليعبّر عن الحرفة والإملاء والتّدوين.

أمّا المعاجم الفرنسيّة فقد تطرّقت إلى تاريخ الكتاب L'écriture، حيث عرّفها جون ديبوا Jean Dubois بأنّها تمثيل للغة المحكيّة عن طريق العلامات الرّسوميّة، موضّحا أنّ الكلمة تختفي بمجرد نطقها بينما الكتابة تحافظ على الملفوظ لمدة أطول، ومتحدّثا عن بعض الأنواع الكتابيّة الّتي طوّرتها البشريّة، ومكنّت من التّعرّف على بعض الحضارات الّتي نشأت فيها، وتعود أصولها إلى 50000 قبل الميلاد حيث بدأت تصويريّة توضيحيّة تعتمد على الرّسومات المنقوشة، وعدّت البداية لاختراع الكتابة قبل أن تتطوّر نحو الخطّيّة الصّوتيّة وتنتج حروف أبجديّة للسلسة المنطوقة[1]، وناقش أوزوالد ديكرو Oswald ducrot وتيزفيتان تودوروف Tzvetan todorov في قاموسهما الموسوعيّ سؤال الأسبقيّة التّاريخيّة للأنظمة الكتابيّة، مفصّلا القول حول بدايات ظهور الكتابة وتطوّرها، ومشيرا إلى أنّ الدّراسات المتعلّقة بالكتابة غالبا ما تتخذ شكل التّاريخ[2]. وكلّ الكتابات تنتهي إلى مبدأين:

1- المبدأ الأوّل: يتمثّل في الرّمز الكتابيّ أو في الوحدة البنويّة الصّغرى للكتابة، وفيها تعيّن العلامات الكتابيّة الوحدات اللّسانيّة الدّالة.

2- المبدأ الثّاني: يتمثّل في الكتابة الصّوتيّة، وفيها تعيّن العلامات الكتابيّة الوحدات الصّوتيّة[3].

يتّضح أنّ دلالة المصطلح في المعاجم العربيّة اختلفت عن الفرنسيّة، حيث قدّمت المعاجم العربيّة دلالة الفعل "كتب" ومعانيها كلّما تغيّرت صيغها واقترانها بالخط والإملاء، بينما نحت المعاجم الفرنسيّة نحو تأصيل تاريخ الكتابة، وأبرز المحطّات الّتي مرّت بها بداية من الكتابة الصّوريّة ووصولا إلى الكتابة المقطعيّة الأبجديّة.

1-2- التّعبير الكتابيّ في اصطلاحات التّربويين:

إن رمنا تقديم تعريف جامع مانع للتّعبير الكتابيّ فإنّه يصعب علينا ذلك نظرا لتعدّد وكثرة التّعاريف المقدّمة له، ولكن كما يقال: ما لا يدرك كلّه لا يترك جلّه، قمنا بإيراد جملة من الأُفهومات

[1]-voir, Jean Dubois, mathèegiacomo et autre, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p 221-222.

[2]-voir, Oswald ducrot et Tzvetantodorov, dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions du seuil, paris, 1972, p 254.

[3]- أوزوالدديكرو وجان ماري سشايفر، القاموس الموسوعيّ الجديد لعلوم اللّسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثّقافيّ العربيّ، لبنان، ط01، 1995م، ص 274.

للتعرّف على دلالته، حيث عرّفه الصّويركي بأنّه نقل الفرد لأفكاره ومشاعره إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغويّة كفنون الكتابة، وقواعد اللّغة وعلامات التّرقيم، وعبارات صحيحة[1].

– أمّا عبد الرّحمن الهاشمي فذهب إلى أنّه نشاط لغويّ وظيفيّ أو إبداعيّ، يقوم به الطّالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيرا واضح الفكرة، صافي اللّغة، سليم الأداء، ويتطلّب الإبداعيّ زيادة على ما تقدّم التّأثير في القارئ[2].

– ولخّصه أحمد مدكور بأنّه عمل لغويّ دقيق مراع للمقام ومقتضى الحال، أو هو القدرة على السّيطرة على اللّغة كوسيلة للتّفكير والتّعبير والاتّصال، ويتضمّن سلامة الأسلوب صرفيّا ونحويّا، وسلامة المعاني والحقائق والمعلومات وتكامل المعاني، وجمال المبنى والمعنى[3].

– وذهب ماهر شعبان عبد الباري إلى أنّها ترميز للغة المنطوقة في شكل خطيّ على الورق من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام اُصطلح عليه أصحاب اللّغة في وقت ما، بحيث يعدّ كلّ شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغويّ يدلّ عليه، وذلك بغرض تقبّل أفكار الكاتب وآرائه إلى الآخرين بوصفهم الطّرف الآخر لعملية الاتّصال[4].

نستشف من التّعاريف المقدّمة تركيزها على الوظيفة الأساسيّة للتّعبير وهي ترجمة الأفكار والإفصاح عنها كتابة، مع ضرورة سلامة اللّغة الّتي يكتب بها المتعلّم، وتنظيم المعاني والمباني، واحترام الضّوابط الصّرفيّة والنّحويّة. ويشتمل على عمليتين مثل التّعبير الشّفهيّ؛ إذا يتطلّب عملية عقليّة تسبق كتابة التّعبير ويتمّ فيها تحديد الأفكار وربطها لتليها عملية لغويّة تقوم بترجمة هذه الأفكار بواسطة رموز كتابيّة، وهو ما يوجب على المتعلّم امتلاك ترسانة مصطلحيّة واطّلاع واسع باللّغة حتّى يستطيع التّعبير بدقّة عن غرضه.

ونظرت بعض التّعاريف إلى الكتابة بأنّها تشتمل على مجموعة من العمليات؛ إذ يقترن التّعبير الكتابيّ بالخط وهو عملية يتعيّن تعلّمها وإتقان رسم الحروف رسما يتيح لقارئها فهمها عند

---

[1]– ينظر، محمّد علي الصويركي، التّعبير الشّفويّ –حقيقته– واقعه– أهدافه– مهاراته– طرق تدريسه وتقويمه–، ص 14.

[2]– ينظر، عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته– واقعه– تدريسه– أساليب تصحيحه–، ص 29.

[3]– ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط03، 2006م، ص 256.

[4]– ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة –المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم–، عمّان، الأردن، دار المسيرة، 2010م، ص 25.

التّصحيح قبل طلب التّعبير عن أيّ موضوع، لأنّ المعينات المصاحبة للتّعبير الشّفهيّ والمساعدة في توصيل الفكرة كاستخدام تعابير الوجه والإشارات أثناء الحديث لم تعد موجودة في التّعبير الكتابيّ الّذي أضحت فيه الكلمة مسؤولة عن التّعبير وتوضيح الأفكار والآراء، ممّا يقودنا إلى عقد مقارنة بينهما لتوضيح بعض المميّزات الّتي ينمازُ بها كلّ نشاط عن الآخر.

1-3- مقارنة بين التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ:

استدعت الخصائص الّتي يتفردّ بها كلّ نشاط إلى بحث مميزات كلّ منها، انطلاقا من القاعدة الّتي يعتمد عليها التّعبير الشّفهيّ وهي اللّغة المنطوقة واللّغة المكتوبة الّتي هي قوام الّتعبير الكتابيّ، لتستثمر في عملية تدريسهما.

- أتاح اعتماد التّعبير الكتابيّ على اللّغة المكتوبة مجالا واسعا للتّفكير أمام المتعلّم واختيار الأفكار المناسبة، وعرضها بتنسيق متسلسل وسليم، وانتقاء الألفاظ المتناسبة معها عكس التّعبير الشّفهيّ الّذي يرتبط غالبا بالارتجال في تقديم الأفكار والتّعبير عنها.

- تعدّ الكتابة عملية معقّدة تشتمل على عمليات عقليّة تسبق مرحلة التّصوير الخطّي؛ إذ تستدعي أوّلا التّفكير في الموضوع المراد الكتابة عنه، وتحديد الأفكار العامّة الّتي تؤسّس الموضوع، وتحديد المفردات المناسبة لترجمة هذه الأفكار والتّعبير عنها بدقة رغم قصور الرموز الخطّية في أحايين كثيرة عن تمثّل اللّغة المنطوقة.

- تنقلنا المقارنة بين التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ إلى الحديث مباشرة عن اللّغة المنطوقة والمكتوبة ودورهما في تحقيق التّواصل؛ إذ يفترض التّعبير الشّفهيّ وجود شخص مستقبل للرّسالة فور التّفوه بها، واستخدام الإشارات والتّعبيرات المصاحبة لعملية النّطق في توصيل الرّسالة، كما لنبرة الصّوت وتغيّرها دورا في نقل الدّلالة، حيث ثبت أنّ اللّفظ لا ينطق بدرجة علو واحدة في الصّوت إنّما تشتمل مقاطعه على درجات متفاوتة بسبب النّبر، كما توجب العملية الكلاميّة وجود سياق للكلمات المنطوقة والّتي تعمل على إيضاح المعنى، وبالعودة إلى التّعبير الكتابيّ فإنّ كلّ هذه التّصاحبات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة (تعابير الوجه، النّبر، الإشارات، السّياق) لم تعد موجودة، وهو ما يجعل الكلمة ذات حمولة دلاليّة مكثّفة لتعويض كلّ ما من شأنه توضيح المعنى.

- ألزم غياب المخاطب في التّعبير الكتابي تزوّد الإنتاج الكتابيّ بجملة من الأداءات والعلامات الّتي تنظّم الكتابة يصطلح عليها بعلامات التّرقيم، وتضمن عملية فهم المكتوب وتمييز أجزاء الكلام عن بعضها، ويراد بها وضع رموز اصطلاحيّة بين الجمل أو الكلمات لتحقيق أغراض تيسير الفهم على

القارئ، وتحديد مواضع الفهم، والإشارة إلى انفعال الكاتب في سياق الاستفهام أو التّعجب، وفي معارض الابتهاج، فتكون بمثابة الحركات اليدويّة والنّبرات الصّوتيّة، ويضطرب المعنى إذا أسيء استخدامها ووضعت في غير موضعها[1].

– يجد المتعلّم في التّعبير الكتابيّ حلاّ للتخلّص من بعض المشاكل النّفسيّة الّتي تواجهها أو يطرحها التّعبير الشّفهيّ نحو الخوف والانطواء والخجل والرّهبة من الحديث أمام غيره، فيساعده على إبراز قدراته التّعبيريّة والتّعبير عنها بأساليب سليمة.

– نصّت الأدبيّات التّربويّة على جملة من الخصائص الّتي يتميّز بها فن الكتابة إذ هي:

1– عملية معقدّة: تشترك أثناء ممارستها عمليات نفسيّة واجتماعيّة مختلفة، وتتضافر لإخراج المكتوب في صورته النّهائيّة، وتسبقها مرحلة التّخطيط للموضوع، وتحديد أبعاده وجزئياته وهو في هذه المرحلة (المتعلّم) يقوم بعملية عصف ذهنيّ Brain storming لمعلوماته فيحدّد المعلومات الّتي سيضمّنها لعمله الكتابيّ، ثمّ ينتقل إلى مرحلة التّأليف والإنشاء stage[2]Composin ويتمّ فيها تحرير الموضوع باتّباع الضّوابط النّصيّة كسلامة اللّغة والانسجام، والتّرابط، والأفكار مرتّبة لا يسبق آخرها أوّلها؛ أي اشتمال النّص المكتوب على ضوابط شكليّة تتمثّل في علامات التّرقيم واحترام نظم الكتابة العالميّة، وضوابط معرفيّة لغويّة تشمل سلامة اللّغة ووضوح الأفكار وتسلسلها.

2– المنتج الكتابيّ تجمّع قواعديّ: حيث يجمع بين توظيف مختلف القواعد النّحويّة والصرفيّة، وكيفية ترتيب عناصر الجملة الفعليّة والاسميّة وغايات تقديم أو تأخير أحد عناصرها، وبذلك يعدّ التّعبير الكتابيّ تطبيقا وتثبيتا للممارسات القواعديّة الّتي تلقاها المتعلّم، ويتيح للمعلّم معرفة بالجوانب الّتي يحتاج فيها المتعلّم إلى تغذية راجعة.

3– الكتابة فن للتّواصل: رغم احتلال التّعبير الشّفهيّ المرتبة الأولى في العملية التّواصليّة، غير أنّ التّقدم العلميّ أثبت عودة للتواصل الكتابيّ خاصة في مواقع التّواصل الاجتماعيّ الّتي تشهد كثرة في الاستخدامات الكتابيّة، وغياب المتلقى في الكتابة لم يمنع من تمرير رسالة ونقل المعلومات بين الأشخاص ممّن تفصلهم المسافات الزّمانيّة والمكانيّة.

---

[1]– ينظر، عبد الحميد قاسم النّجار، التّسهيل في قواعد الكتابة، مطبوعات الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين، ط01، 1997م، ص08.

[2]– ينظر، ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابيّة من النّشأة إلى التّدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2010م، ص 73.

2- الأنواع الخطابيّة التّعبير الكتابيّ:

إنّ استخدام الكتابة كوسيلة للتّواصل مع الآخرين فهما وإفهاما جعلها تعبّر عن مجالات مختلفة لا تقلّ أهمية عن مجالات التّعبير الشّفهيّ، سواء كان هذا الاتّصال في محيط المتعلّم التّعليميّ أو الاجتماعيّ.

2-1- كتابة الرّسائل والخطب:

حظيت الرّسائل باهتمام واسع منذ القديم، وسواء توجّهت لتحقيق أغراض وظيفيّة أو إبداعيّة فقد ظلّت مجالا يسمح للإنسان بتوثيق وتدوين أفكاره وإيصال معلوماته باتّباع جملة من القواعد الّتي تتميّز بها الرّسائل عن غيرها من الأنواع الخطابيّة الّتي تشترك معها في استخدام اللّغة المكتوبة كوسيلة للتواصل. وعُني بها العرب عناية خاصّة منذ أقدم العصور حتّى اليوم، فنوّعوا أغراضها، وحدّدوا مناهجها، وميّزوا أنواعها، واستخلصوا قواعدها وأصولها، وعرفت قديما بفن التّرسّل أو المكاتبات[1].

وتشير المصادر التّاريخيّة إلى اهتمام العرب بهذا النّوع حيث ظهرت الرّسائل الدّيوانيّة والإخوانيّة، وازدهر فنّ الرّسائل "وتحدّدت ملامحه، وثبتت خصائصه باستقرار دعائم الدّولة الإسلاميّة في العصر العباسيّ، فمنذ القرن الثّاني الهجريّ كثرت المراسلات كثرة بالغة واشتهر عدد من أعلام النّثر برسائلهم ذات المضامين الفكريّة والعلاقات الاجتماعيّة والعواطف الإنسانيّة، وتميّزت بمستواها الفنّيّ الرّفيع الّذي أصبح يحتذى به فيما بعد[2]. واختلاف مضامين الرّسائل لم يغيّر من شكلها وطبيعتها عبر العصور، وحافظت على مقوّماتها (العنوان، التّاريخ، وجهة الرّسالة، اسم المرسل، طريقة كتابة الموضوع في متنها، العبارات الختاميّة)، كما تلزم كاتبها اتّباع ضوابط معيّنة تتمثّل في:

- ضبط اللّغة والأدب.
- عنصر الإيجاز.
- مراعاة مقام المخاطب، واستبعاد الكلمات الجارحة[3].

---

[1]- ينظر، عبد العظيم المشيخص، الموجز في فنّ الكتابة والتّأليف، مرفأ الكلمة للحوار والتّأصيل الإسلاميّ، إيران، ط01، 2012م، ص 131.

[2]- إبراهيم خليل وامتنان الصّمادي، فنّ الكتابة والتّعبير، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط02، 2009م، ص 183.

[3]- ينظر، عبد العظيم المشيخص، الموجز في فنّ الكتابة والتّأليف، ص ص 133-134.

– الموضوعيّة في الطّرح، والتّأدّب في الطّلب، ووضوح الألفاظ والأفكار.

ويختلف أسلوب الرّسالة ونوعها وبعض مقوّماتها باختلاف مقام المخاطب؛ إذ تكون الرّسالة الموجّهة إلى الأصدقاء لا تتميّز برسميّة الخطاب، عكس الرّسائل الرّسميّة الّتي عادة ما تراعى فيها الجوانب الشّكليّة كتخيّر اللّقب المناسب لمخاطبة الجهات المختصّة، وانتقاء الألفاظ المعبرة عن الغرض بدقة وإيجاز، ووضع خاتمة تترك انطباعا حسنا لمتلقي الرّسالة (وهو ما يعرف بحسن التّخلّص)، وتوظيفها في الجانب التّعليميّ يدرّب المتعلّم على كيفيّة كتابتها بمختلف ضوابطها متى اقتضت الحاجة لها، وتنمية قدرته على انتقاء الألفاظ وحسن توظيفها كلّما تغيّر مستقبل الرّسالة ومقامه، علاوة على ذلك، تجعل المتعلّم يدرك أنّ للغة جانبين في التّواصل؛ مستوى الأنس ويتمّ التّواصل فيه بلغة قريبة للفصحى ويكون بين الأشخاص القريبين مثل الأصدقاء، ومستوى الانقباض الّذي تستعمل فيه لغة فصيحة ويكون في المخاطبات الرّسميّة.

2-2- كتابة التّقارير:

تعمل التّقارير على وصف حالة أو نشاط معيّن، وتسمحلكاتبها بتوظيف الآليات الحجاجيّة والمنطقيّة وتقديم رأيه ممّا يعمل على تنمية مهاراته النّقديّة، وتدريبه على تقديم المهمّ من المعلومات بشكل دقيق ومعبر وواضح على اختلاف الحدث. وتعدّ التّقارير ضربا من ضروب الكتابة الوظيفيّة يتضمّن قدرا من الحقائق حول موضوع ما عندما يحتاج إلى وصف سير عمل أو مشروع ما وصفا دقيقا، فيسجّل فيه كلّ ما يهمّ القارئ حول ذلك العمل، وشاملا لتوصيّات تساعد المسؤولين على اتّخاذ قرارات مناسبة بناء على ما كشفه ذلك التّقرير[1].

وتؤدّي كتابة التّقارير وتدريب المتعلّمين على حسن كتابتها إلى إظهار كفاءاتهم في عرض المعلومات ووصفها بلغة سليمة، وأتصوّر أنّ المتعلّم في المراحل الأولى لا يمارسها مثل متعلّم المراحل المتقدّمة؛ إذ يكفى أن يتمرن المتعلّم على الكتابة الصّحيحة وتلخيص النّصوص قبل أن يتوجّه إلى هذا النّوع من الكتابات، وللتقارير أيضا مقاييس يقاس ويقوّم في ظلّها مدى إجادة المتعلّم لكتابة التّقرير نحو التزام الموضوعيّة والبعد عن الذّاتيّة، ووضوح الأفكار وقتها وحسن عرضها وتنظيمها لجذب انتباه المتلقي، أمّا من النّاحية الشّكليّة فينبغي توفّر التّقرير على مقدمة وعرض وخاتمة. وتبدو أهمية كتابة التّقارير فيما تحقّقه من فوائد مثل:

– تبيان الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة من خلال تحليل مواقف وأحداث الماضي.

[1]– ينظر المرجع السّابق، ص 311.

– إمداد الإدارة بالبيانات والمعلومات الدّقيقة في الوقت المناسب.

– زيادة إمكانات الأفراد من خلال تحليل تقارير الكفاءة بالأداء ودراسة العمل[1].

إنّ التّقارير ليست مجرد جمع للمعلومات والأفكار ووصف للحالات ممّا لا يسمح بتحقيق الهدف المنشود من كتابتها، إنّما هو كتابة موجزة ومعبّرة تقوم بتوثيق المعلومات وتدوينها وعرضها بطريقة منطقيّة، وتسلسل سليم، واستخدام دقيق للألفاظ بغية إقناع القارئ ولفت انتباهه.

2–3– كتابة المقالات:

المقال هو عرض كتابيّ يتناول حدثا أو موضوعا معيّنا، وتتمّ معالجة موضوعه عبر تقسيمه إلى عناصر، وتعدّدت تعريفاته في الأدبيات التّربويّة لعلّ أقربها هو أنّه "قطعة نثريّة تتضمّن فكرة واحدة تعبّر عن وجهة نظر الكاتب في بناء منظّم منسّق لا يبلغ طولها طول البحث أو الرّسالة الجامعيّة، هدفها إقناع القرّاء بوجهة النّظر تلك"[2]. كما يختلف نوعه باختلاف موضوعه؛ فينقسم إلى مقال ذاتيّ يعبر فيه الكاتب عن نفسه وأحاسيسه، ومقال موضوعيّ تقدّم في المعلومات بشكل علميّ واضح لا يقود القارئ إلى مجاهل التّعميم والإبهام، ويقسّم المقال بحسب أسلوب الكاتب إلى أدبيّ ينماز بالأساليب الإنشائيّة والألفاظ العذبة، ومقال علميّ يعرض فيه الكاتب أفكاره بأسلوب منطقيّ لا أثر فيه للعاطفة أو الخيال[3].

ومقوّماته مقدمة وعرض وخاتمة، ويتّصف كأيّ منتج كتابيّ بمجموعة من الخصائص كوضوح الفكرة ودقتها، وترابط الموضوع لإقناع القارئ، وتدريب المتعلمين على كتابته يكون في مراحل تعليميّة متقدّمة نظرا لما يتطلّبه من اطّلاع واسع على المعارف، ومعرفة بأساليب اللّغة وكيفية توّظيفها داخل النّص وهو غير متاح لمتعلّم المرحلة الابتدائيّة مثلا كون قدراته العقليّة واللّغويّة لم تنضج لكتابة هذا النّوع من الكتابة الوظيفيّة.

2–4– التّلخيص:

يأتي التّلخيص كأكثر الأنواع الكتابيّة توظيفا في المراحل التّعليميّة نظرا لقدرة المتعلّم على تعلّمه وممارسته في الغرف الصّفيّة وسهولة تطبيقه على مختلف الموضوعات، ويراد به التّعبير

---

[1]– ينظر، ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة –المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم–، ص 85.

[2]– إبراهيم خليل وامتنان الصّمادي، فنّ الكتابة والتّعبير، ص 133.

[3]– ينظر، ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة –المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم–، ص ص 229–230.

عن الموضوع الأساسيّ وإعادة صياغة فكرته بإيجاز لا يخل بالمعنى، وبأسلوب منطقيّ يحافظ على ترتيب الأفكار الأساسيّة للموضوع، واستبعاد الثّانويّ والتّفصيليّ [من الأفكار] والتّخلص من الأمثلة الّزائدة والاستطراد والمحسنات الأسلوبيّة المؤدّية إلى الإطناب. وتقدّر نسبة الحد الأعلى للملخص بما لا يتجاوز 50 % من الأصل إذا كان مقالا قصيرا أمّا إذا كان بحثا فيجب ألاّ يتعدّى التّلخيص نسبة 25% من الأصل مالم يحدّد بعدد من الكلمات"[1].

وتتجلّى أهميته من خلال تعويد المتعلّم على تحديد الأفكار العامّة في أيّ موضوع يخصّ المعرفة الإنسانيّة ويسمح له فيما بعد بتذكّره واستحضاره متى تطلّب الأمر، وتغطية أكبر لعدد من الموضوعات في أقل جهد ووقت، كما تظهر أهميته من خلال:

– تعويد القارئ على الاستيعاب والتّركيز من خلال ترويض ملكته الذّهنيّة على استخلاص العناصر المهمّة للموضوع.

– يعدّ التّلخيص تدريبا عمليّا على الكتابة وصياغة المفاهيم، كما يعدّ استرجاعا منظمّا للمعلومات الّتي اختزنها القارئ.

– ضرورة حياتيّة لاستثمار الوقت وادّخار الطّاقة، ووسيلة عمليّة تقتضى أقصى قدرة على الاقتضاب والوصول إلى لب الموضوع[2].

ويحكم التّلخيص جملة من القواعد نحو الاحتفاظ بالأفكار الأساسيّة والتّخلي عما هو ثانويّ من الأفكار، وحذف الأمثلة التّوضيحيّة والجمل المكررة مع الإبقاء على الفكرة الجوهريّة للموضوع، ومعرفة بالرّوابط المناسبة الّتي يحتاج إليها الكاتب لدمج الأفكار مع بعضها حتّى يبدو النّص الملخّص الّذي كتبه المتعلّم كأنّه نص جديد لا اضطراب فيه، ويختلف عن التّقليص الّذي يعتمد على الحذف والرّبط بين الأفكار بمجموعة من الّروابط دون حاجة لأسلوب الكاتب. ويتحدّد حجم النّص الملخّص بحجم الموضوع الّذي يراد تلخيصه فالكتاب يختلف حجمه عن النّص القصير، أو فصل من الفصول، ويعدّ إتقان التّلخيص بداية لانتقال المتعلّم إلى ممارسة باقي الأنواع الكتابيّة سواء تلك المرتبطة بالكتابة الوظيفيّة أو الإبداعيّة.

---

[1]– إبراهيم خليل وامتنان الصّمادي، فنّ الكتابة والتّعبير، ص 95.

[2]– ينظر، عبد الرّحيم محمّد عبد الرّحيم وحسن محمّد نور المبارك، الكتابة العربيّة، شركة ناس للطباعة، القاهرة، مصر، ط01، 2005–2006م، ص 165.

2-5- كتابة السّير:

تختصّ كتابة السّير عادة بالأدب، وتدخل ضمن الكتابة الإبداعيّة الّتي تتجلّى فيها قدرة الكاتب على تقديم نصوص تسرد مجريات الحياة اليوميّة لشخص ما أو التّعريف به، وبناء على ذلك تنقسم إلى سيرة ذاتيّة ترصد صورة الحياة الّتي عاشها أو يعيشها الشّخص، وسيرة غيريّة تنصبّ مجريات كتابة أحداثها على شخص معيّن.

نخلص إلى أنّ للتّعبير مجالات عدّة بعضها يرتبط بالكتابة الوظيفيّة الّتي يحتاج إليها المتعلّم في جميع المراحل لقضاء حاجاته، والتّعبير عن آرائه وتدخل ضمنها: كتابة الرّسائل والخطابات، والتّلخيص، وكتابة المقالات والتّقارير، وكلّ ما يحقّق به المتعلّم أغراضه الحياتيّة. أمّا الكتابة الإبداعيّة فتكون في مراحل تعليميّة متقدّمة كونها تحتاج إلى معرفة باللّغة واطّلاع واسع بالمعارف، وقدرات عقليّة تسمح له بتنظيم محتوى الكتابة مبنى ومعنى، وفيها تظهر شخصيّة المتعلّم الإبداعيّة وإبراز موهبته في الكتابة، وتدخل ضمنها كتابة الرّوايات والأشعار، وكتابة السّير، والقصص والمسرحيات، ولكلّ نوع من الكتابة مهارات معيّنة تميّزه عن غيره، وهذه المهارات لا تختلف من حيث وجود مقوّمات الكتابة الشّكليّة والمعرفيّة حيث كلّ الأنواع الكتابيّة تلتزم بعلامات التّرقيم مثلا، وصحة الكتابة إملائيّا ونحويّا وصرفيّا، أو حسن كتابة الأفكار والتّدرج في عرضها من المهمّ إلى الأهمّ، بل يكمن الاختلاف بينهما في كيفية توزيع العناصر وتنظيمها داخل كلّ نوع.

3- أهداف تدريس التّعبير الكتابيّ:

نصّت الأدبيّات التّربويّة على أنّ التّعبير الكتابيّ هو الغاية النّهائيّة لتعلّم اللّغة، إذ تجتمع في الكتابة مهارات مختلفة من نحو وصرف وأسلوب وعرض منطقيّ للأفكار، لذا سعى واضعو المناهج إلى استثمار التّعبير الكتابيّ في تدريب المتعلّم على ممارسة المهارات الّتي اكتسبها. ولمّا كانت الكتابة لا تنقل الكلام الشّفهيّ نقلا تاما تطلّب ذلك وجود مهارات كتابيّة جيّدة لدى المتعلّم تسمح له بترجمة أفكاره وآرائه بعيدا عن سوء الفهم.

وتعدّدت الأهداف المرجوة من تدريس التّعبير الكتابيّ في المراحل التّعليميّة المختلفة (الابتدائيّ، والمتوسّط، والثّانويّ)، وإن كانت في المرحلة الجامعيّة لا تقف عند تمكين المتعلّم على الكتابة الصّحيحة الخالية من الأخطاء لأنّ تحقيق هذا الهدف يرتبط بالمراحل القاعديّة والبدايات الأولى لتعلّم الكتابة، بل الذّهاب إلى التّعبير عن أغراضه العمليّة وحتّى الكتابة الإبداعيّة الّتي تتطلّب أسلوبا فصيحا يعكس مستواه التّعليميّ، لكن المتمعّن في كتابات الطّلبة يجد أنّه يعوزها الضّبط

والتّنظيم، والأفكار مختلّة المعنى والمبنى يسبق آخرها أوّلها، وتعاني من إعياء لا يستطيع قارؤها أن يتبيّنَ المغزى الدّقيق منها ناهيك عن الأخطاء الإملائيّة والتّركيبيّة والصّرفيّة والنّحويّة. وتتلخّص أهداف تدريس التّعبير الكتابيّ في النّقاط الآتيّة:

– تعويد المتعلّم على التّفكير المنطقيّ، وحسن عرض الأفكار وترتيبها كتابة، وتمكينه على الكتابة بلغة سليمة وفصيحة خالية من الأخطاء.

– إتقان رسم الحروف بأشكالها وصورها المختلفة حالة الاتّصال مع الحروف أو الانفصال عنها، كما تحتاج الكتابة إلى حصيلة لغويّة تجعلهم قادرين على الكتابة في أي موضوع، ويتمّ إثراؤها عبر كثرة المطالعة.

– تحسين الخط، والالتزام بقواعد التّرقيم وإدراك أهميتها في فهم الجمل وعلاقتها بغيرها.

ويحقّق تدريس التّعبير الكتابيّ بحسب ما ذهب إليه إبراهيم محمّد عطا:

– السّيطرة الكاملة على الاستخدامات الصّحيحة للغة، وعلى ضوابط التّعبير الكتابيّ ومكوّناته، كسلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، والهجاء الصّحيح، ورسم الحروف، والمظهر اللائق بالكتابة المعبّرة، وتنمية ما لدى الطّلاّب من مواهب أدبيّة، وقدرات خلاّقة في التّعبير اللّغويّ، وإعداد التّلاميذ للمواقف الحيويّة الّتي تتطلّب فصاحة اللّسان والقدرة على ممارسة الكتابة المناسبة في الموقف المناسب[1].

وتحقيق بعض هذه الأهداف في كتابات المتعلّمين يجعل تعبيراتهم منظّمة أسلوبيّا ومرتّبة الأفكار والمعاني، كما يقودنا إلى سمات التّعبير الجيّد المتمثّلة في:

1– وضوح الفكرة: كون المنتج الكتابيّ متوجّه إلى قارئ لا يعلم مستواه، لذا يضع في ذهنه الإحاطة بكافة أطراف الموضوع، ومراعاة أقدار القارئين.

2– صدق التّعبير: فيكتب المتعلّم ما يشعر به، ويتّسم تعبيره بالطّبيعة لأنّ من تطبّع بغير طبعه نزعته العادة حتّى تردّه إلى طبعه، فالطبع أملك[2].

3– الإيجاز والتّأثير: ويعدّ التأثير الغرض من المنتج الكتابيّ الّذي يُثبت فيه كاتبه صحّة آرائه وصدق عاطفته خاصّة في المواضيع الإبداعيّة.

---

[1]– ينظر، إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، ص 219.

[2]– ينظر، ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابيّة من النّشأة إلى التّدريس، ص 266.

وعليه يدرك المتعلّم أنّ فروع اللّغة متكاملة، والتّعبير الكتابيّ ما هو إلاّ نشاط إدماجيّ وتطبيق وممارسة لما اكتسبه من المهارات ومؤشّر واضح على تحقيقها، ويصبح ينظر إلى النّص كبناء تجتمع فيه الألفاظ والجمل كنسق متكامل، وتتلاءم فيه الألفاظ والمعاني، وتوظّف فيه الرّوابط اللّغويّة والمنطقيّة المناسبة بأسلوب يثير انتباه القارئ ويقنعه، ولا يوحي بوجود اضطراب يضعف من قراءة النّص.

4- الكفاءات القاعديّة للتّعبير الكتابيّ:

ازدهرت في ميدان تعليم اللّغة بوصفه ميدانا حيويّا نظريات عدّة تعكس استجابات لقضايا ورهانات مجتمعيّة، وحددّت الظّروف الواقعيّة أهداف الكثير منها وهذا ما يثبت العلاقة الوطيدة بين التّعليم والمجتمع، وتغيّت المناهج والنّظريّات الّتي كان بعضها يظهر ويتوارى لعدم جدواه في الميدان التّعليميّ تحسين العمليّة التّعليميّة، ولا غرابة أن يصف ألبرت ماركوارت Albert marchwardt الوضعَ "بالرّياح المتغيّرة والرّمال المتحرّكة باعتباره نموذجا دائريّا ينبثق فيه كلّ ربع قرن نموذج جديد"[1]. وقد مرّت المنظومة التّربويّة الجزائريّة بمجموعة من الإصلاحات لم تلبث تطبيق إحدى المقاربات حتّى تُغيّر وجهتها إلى مقاربة أخرى تفهم طبيعة التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم وتحسّن من التّواصل اللّغويّ، وتمّ التّركيز على المقاربة بالكفاءات ومعرفة موقع نشاط التّعبير الكتابيّ ضمنها.

4-1- مفهوم الكفاءة Compétence[2]:

---

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 33.

[2]- يكتنف مصطلح الكفاءة كثير من الغموض ويتداخل في غالب الأحيان مع مصطلح الكِفاية، فيستعملانبنفس المعنى ممّا يوحى بأنّهما مترادفان، غير أنّ ابن منظور فرّق بينهما انطلاقا من الأصل اللّغوي فالكفاءة من"الكفْؤُ، على فُعْلٍ وفُعُلٍ. والمصدرُ الكفاءةُ بالفتح والمدِّ تقولُ: لا كِفَاءَ لَهُ بالكسر، وهو في الأصل مصدَرٌ، أي لا نظير لهُ، والكفء: النّظير والمساوى (...) وتكافأ الشّيئان: تماثلا "هذا بالنسبة لمصطلح كفاءة، أمّا مصطلح كفاية في نفس المعجم فهو من الجذر كفى" كفى اللّيث: كفى يكفى كِفايةً إذا قام بالأمر. ويقالُ: استكفيته أمرا فكفانيه. ويقال: كفاك هذا الأمر أي حسبك". ينظر، ابن منظور، لسان العرب، مادّة "كفأ" ص3892، و" كفى"، ص3907. الملاحظ أنّ الكلمتين حتّى في الأصل والمعنى اللّغويّ مختلفتين، بينما معجم الوسيط ساوى بينهما يقول:" الكُفْءُ المماثل. (ج) أكفاءُ وكِفاءٌ (الكفاءُ): يقالُ: لاكِفاءَ له: لا مماثل، (الكفاءة) المماثلة في القوة والشّرف...". ينظر مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، مادّة "كُفْءٌ"، ص791.وعليه نجد اختلافا بينهما، كما فرّق بينهما علي أوحيدة في كتابه التدريس الفعّال بالكفاءات بقوله" الكفاءة تعنى بلوغ مستوى يتجاوز حدّ الكفاية، لأنّ الكفاية تعنى القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضيّة على العموم، وعلى ذلك يمكن القول إنّ الكفاية درجة دون الكفاءة فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة بينما التلميذ الممتاز له كفاءة". ينظر مزياني الوناس، بين الكفاءة والكفاية =في المؤسسات

تجاذبت مفهوم الكفاءات تخصّصات عدّة أبرزها الميدان المهنيّ والميدان التّعليميّ، وكان الميدان المهنيّ أوّل من استخدمها واستثمرها في ميدان العمل، وبعد إثبات نجاعته انتقلت النّظم التّربويّة من المقاربة بالأهداف وقبلها المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالكفاءات وإن كانت لا توجد حدود فاصلة أو تمييزات واضحة بين الأهداف والكفاءات بل عدّت عند البعض بمثابة الجيل الثّاني أو امتدادا للمقاربة بالأهداف. وبشكل عام تفسّر الكفاءة بأنّها نظام متخصّص من الاستعدادات أو المهارات اللازمة أو الكافية لتحقيق هدف كما أشارت له منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية (OECD)، وهو ما دعت له أيضا المفوضيّة الأوروبيّة بشكل صريح للانتقال من أساليب التّدريس الّتي تتمحور حول المعلّم إلى طرق التّدريس المتمحورة حول المتعلّمين[1].

وقدّمت للكفاءة أفهومات عدّة ترجعها في الغالب إلى "القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعيّة- مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيّات"[2]، فتجمع الكفاءة بناء على هذا التّعريف بين ثلاثة مكوّنات هي: القدرات والموارد والوضعيّات. ومن منظور لسانيّ يراد بها معرفة ضمنيّة تتركّب من مجموعة من القدرات الّتي تمنح الفرد القدرة على إنتاج عدد لا متناه من التّراكيب اللّغويّة، وتستلزم الكفاءة وتوظيف مفهومها في التّعليم قدرة المتعلّم على استثمار مهاراته في حل مشكلات حياته اليوميّة، وهو ما يفسّر النّزعة البنائيّة الّتي نشأت منها وتحرص على مبدأ التّفاعل بين الذّات والمحيط من خلال العلاقة التّبادليّة بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة[3].

وحسب فيليب بيرنو Philippe Bruno فإنّ تنمية الكفاءات تتطلّب[4]:

1- تجاوز الرّؤية الّتي تحصر المعرفة المدرسيّة في اجتياز الامتحان إلى رؤية تحويليّة للمعارف والمكتسبات في وضعيّات معقّدة.

=التربويّة، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة، الجزائر، المجلّد 03، ع02، 2011م، ص64، نقلا عن، علي أوحيدة، التدريس الفعال بالكفايات، 2003م، ص50.

[1]- ينظر، رياض بن علي الجوّادي، مداخل حديثة في التّعليم -مدخل الأهداف- مدخل المعايير- مدخل نواتج التّعلّم- مدخل الكفايات-، دار التّجديد للطّباعة، تونس، ط01، 2018م، ص ص 66-67.

[2]- عبد الرّحمن التّومي، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، المغرب، ط01، 2008م، ص 07.

[3]- ينظر، محمّد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ط01، 2002م، ص 13.

[4]- ينظر، الحسن اللحية، الكفايات في علوم التّربيّة -بناء كفاية-، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2006م، ص 69.

2- تعمل المدرسة على تنمية الكفاءات لتفادي فشل التّلاميذ حينما يظلّون مرتبطين بالمعارف والمضامين منفصلة عن التّطبيق؛ أي نقلها إلى وضعيّات بعيد عن المدرسة.

3- تقليص الغلاف الزّمنيّ الخاصّ بالدّراسة أسبوعيّا والتّخفيف من المقرّرات الدّراسيّة لإفساح المجال للتّطبيق والتّدرّب في وضعيّات معقّدة تستحضر الحياة اليوميّة.

4- تبديد الصّورة النّمطيّة عن المدرّس (محتكر الكلام والمعرفة) وعن الدّرس كدرس متبوع بتمارين.

ومفهوم الكفاءة في الميدان التّربويّ عكس ما كانت عليه المقاربات السّابقة ابتعدت عن التّنظير وحاولت استثمار أي وضعيّة تعليميّة في المدرسة يتلقاها المتعلّم وتطبيقها وممارستها على أرض الواقع، وإن كانت مقوّماتها من النّاحية النّظريّة مقبولة لكن تطبيقها بهذا المفهوم وفي ظلّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة يجابه الكثير من الصّعوبات -إن لم نقل يستحيل تطبيقها في الوقت الرّاهن-؛ حيث تشهد المقرّرات الدّراسيّة حجما كبيرا لا يتناسب مع ظروف تطبيقها، والمعلّم لا يمتلك تصوّرا واضحا عن كيفيّة تطبيقها داخل الغرف الصّفيّة، ومحتويات الكتب المدرسيّة لم تصغ الكفاءات الّتي يحقّقها المقرّر الدّراسيّ ويستفيد منها المتعلّم. لذا فإنّ نجاح أيّ مقاربة في أحد الميادين أو حتّى نجاحها في البيئة الغربيّة لا يعنى بالضّرورة نجاحها في البيئة العربيّة، وقبل جلبها إلى المنظومة التّعليميّة لا بدّ أن نتساءل: هل هيّئنا الظّروف المناسبة لممارستها ميدانيّا؟، وهل يكفي الحجم السّاعي وحجم المقرّرات الدّراسيّة لتّطبيقها؟، وأهمّ نقطة هل يمتلك المعلّم تصوّرا واضحا عن خلفيّات المقاربة بالكفاءات وتصوّرا عن كيفية التّدريس وفقها؟، أو تلقّى دورات تكوينيّة تعرّفه بها وتدرّبه على طريقة التّدريس بها؟، وهل كُيّفت الكتب المدرسيّة لتتناسب محتوياتها مع أبعاد هذه المقاربة؟.

أمّا أنواع الكفاءات فيمكن الحديث عن ثلاثة أنواع هي: الكفاءات الأفقيّة العابرة لمجالات التّعلّم وتشترك في تحقيقها كلّ الموادّ التّعليميّة المنجزة داخل الفضاء المدرسيّ، وكفاءات الموادّ الّتي تقترب من الأهداف، ولها تعلّم عميق بالموادّ الدّراسيّة والتّخصّصات العلميّة المختلفة، ويتمثّل النّوع الثّالث من الكفاءات في الكفاءات النّهائيّة الّتي تجمع بين كلا النّوعين السّابقين، وتشير إلى ملامح محدّدة يجب الوصول إليها في نهاية فترة تعلّم معيّنة[1].

[1]- ينظر، رياض بن علي الجوّادي، مداخل حديثة في التّعليم -مدخل الأهداف- مدخل المعايير- مدخل نواتج التّعلّم- مدخل الكفايات-، ص ص 96-97.

وانطلاقا من أنواعها الثّلاثة تحدّدت مستوياتها أيضا في ثلاثة مستويات شاملة للحصص المبرمجة في المواد وتتجلّى في:

1- الكفاءة القاعديّة la compétence de base: ويقصد بها الكفاءة المحقّقة في وحدة تعليميّة ولها مؤشرات تبيّن مدى تحقّق الأهداف التّعليميّة.

2- الكفاءة المرحليّة Perfectionnement la compétence de: وتضمّ مجموعة من الكفاءات القاعديّة وتتعلّق بمجال معيّن خلال شهر أو فصل دراسيّ.

3- الكفاءة الختامية la compétence Finale: مجموعة من الكفاءات يتمّ تحديدها خلال سنة دراسيّة أو انتهاء مرحلة تعليميّة مع وضع مجموعة من المعايير والمؤشّرات المساعدة في التّقييم.

ونأخذ على سبيل المثال تحقيق الكفاءة الختاميّة للسّنة الثّالثة ثانويّ الّذي يتحقّق من خلال كتابة نصوص سرديّة أو تفسيريّة أو وصفيّة أو حجاجيّة أو حواريّة أو إعلاميّة في وضعيّات فعليّة مرتبطة بالوحدات التّعليميّة، وتقييم المنتج الكتابيّ وفق مجموعة من المعايير والمؤشّرات سواء في حدّها الأدنى أو الأقصى؛ نحو تحديد سلامة الرّسم كمعيار أمّا مؤشر فيتمثّل في مراعاة قواعد الكتابة، والكتابة الصّحيحة لما هو متصل بالرسم والإملاء[1]، أمّا تحقيق الكفاءة من التّعبير الكتابيّ في الجامعة فأتصوّر أنّ بناء الجمل مثلا بناء صحيحا أو الكتابة دون أخطاء للتّعبير في نصوص مختلفة عن مواقفه وآرائه تمّ تجاوزها في الجامعة نظرا لمستوى الطّالب أوّلا، وثانيا لأنّ تحقيق هذه الكفاءات تمّ بتدرّج في الأطوار التّعليميّة المختلفة، فالطّالب الجامعي من خلال مادّة التّعبير يسعى لصناعة التّغيير بأفكاره، والتّعبير عن أوضاع الحياتيّة المختلفة، ولكن الواقع يكشف ضعفا عاما في كتابات الطّلبة، ويظهر على مستوى الأسلوب والقواعد والرّصيد المعجميّ .

والكتابيّ الكتابي لما كان مرحلة أخيرة تصبّ فيها جميع المهارات، ومهارة تواصليّة تنقل المعلومات وتعبّر عن الحاجات بدأت المداخل الحديثة لتعليم اللّغات تنظر إلى المنتج الكتابيّ كأساس تفاعليّ يعمل على مراجعة مختلف المهارات الّتي تقّاها المتعلّم، وترى أوليفيه بيشرون Olivier Percheron أنّ كفاءة المكتوب تتلخّص في ثلاثة مستويات:

1- مستوى النّص: وفيه يتحدّد تماسك الجمل، والّتي تسمح بتفسيره بشكل صحيح من قبل متلقّيه، وتماسك النّص يطرح أيضا كيفية توظيف القواعد والرّوابط.

---

[1]- ينظر، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ العام- جميع الشّعب- 2006م، ص ص 27-28.

2- مستوى التّراكيب: ويتعلّق بإجادة المتعلّم للإملاء والقواعد الّتي يتمّ بناء معرفتها من خلال مواقف التّعلّم المختلفة، وأضافت علامات التّرقيم وكيفية تنظيم الكتابة من ناحية الشّكل (ترك فراغ عند بداية الفقرة).

3- المستوى المعجميّ (المفرداتيّ): ويرتبط بالمفردات المكوّنة لمحتوى المتعلّم، وهو ما يطرح بعض الصّعوبات لدى المتعلّمين ذوي الحقل المفرداتيّ الضّئيل والّذي لا يسمح لهم بالتّعبير عن أفكارهم[1].

ويمكن إجمال مستويات كفاءة التّعبير في:

1- الجانب الشّكليّ: ويتضمّن معرفة بنظم الكتابة العالميّة وكيفية تنظيم المحتوى المكتوب من ترك فراغات عند بداية كلّ فقرة، وتقسيم النّص إلى فقرات (كل فقرة تحتوي غالبا على خمسة أسطر)، واشتمال النّص على مقدمة تمهيديّة وعرض وخاتمة، دون إهمال علامات التّرقيم.

2- الجانب المعرفيّ: ويرتبط بتسلسل الجمل داخل النّص وانتظامها وفق القواعد النّحويّة والصّرفيّة بأسلوب متميّز في عرض المادّة المكتوبة، واختيار الألفاظ المناسبة للتّعبير.

ومرور الكتابة بهذه العمليات هو ما جعل التّربويون واللّغويون يصفونها بالعملية المعقّدة الّتي تجمع بين ما هو معرفيّ لغويّ وبين ما هو اجتماعيّ، وتغيّر وجهة النّظر إلى الكتابة كان استجابة لظروف تاريخيّة أملتها التّطورّات الحاصلة في ميدان التّعليم والتّعلّم، وتعدّدت تصنيفات الباحثين المقدّمة للعمليات الكتابيّة ونأخذ كمثال نموذج كلانديال Clandial المتمثّل في:

- المدخلات، وتتضمّن توليد الأفكار.
- كتابة المسودّة الأولى (خارج الفصل).
- تقويم الأقران (التّركيز على المحتوى فقط).
- كتابة المسودّة الثّانية (خارج الفصل).
- الكتابة في مجموعات (يجمع المعلّم كتابات الطّلاب في المسودّة الثّانيّة، ثمّ ينظر في محتواها، وقواعدها النّحويّة).
- الطّالب والمعلّم (علاج الأخطاء).
- المسودّة الأخيرة (خارج الفصل)[2].

[1]- Voir, Olivier Percheron, Construire des competences en production d'écrit à travers un projet d'écriture en cycle 2 (CEL), HAL, paris, 2016, p 23-29.

[2]- ينظر، ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابيّة من النّشأة إلى التّدريس، ص 164.

ويمكن إجمال مراحل العملية الكتابيّة في ثلاث مراحل أساسيّة تندرج ضمن كلّ مرحلة مجموعة من الخطوات الإجرائيّة:

1- مرحلة التّخطيط Planification: أو مرحلة ما قبل الكتابة وفيها يتحدّد الشّكل العامّ للموضوع وتجمع الأفكار العامّة والجزئيّة، مع إمكانية تغيير ترتيب الأفكار أو حذف بعضها.

2- مرحلة الكتابة Composition: وفيها تتمثّل الأفكار الذّهنيّة مكتوبة على الورق، فتنظّم وترتّب بمجموعة من الرّوابط وفق ضوابط اللّغة وأساليبها.

3- مرحلة المراجعة Révision: تتمّ فيها مراجعة المنتوج الكتابيّ وقراءته قراءة متأنيّة تساعده على كشف الأخطاء، والتأكّد من القواعد النّحويّة والصّرفيّة وسلامة ترتيب الأفكار، ثمّ إجراء التّعديلات المناسبة بالحذف والزّيادة.

5- تقييم الإنتاج الكتابيّ:

يميل الإنسان بطبعه إلى معرفة نوعيّة أدائه في أضرب الحياة المختلفة، ويحتاج إلى تقويم واضح يعرّف من خلاله أهمية ما أنجزه، وتقويم الأنشطة في الميدان التّعليميّ من شأنه أن يبعث الرّغبة لدى التّلميذ في تطوير مهاراته، وعليه فالتّقويم "مجموعة من الإجراءات العمليّة التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهد، لتحقيق الأهداف التّربويّة في ضوء ما اتّفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعليّة هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التّنفيذ بقصد تحسين الأداء والوصول به إلى تحقيق الأهداف التّربويّة"[1].

ويتمّ تحديد جملة من المعايير الّتي تشير إلى أخطاء الطّلاّب عن طريق استخدام نوع من أنواع الرّموز الكتابيّة المعروفة لدى المتعلّم لتركيز انتباههم على نوع الخطأ المرتكب، وتدوينها في متن الصّفحة أو على هامشها، ويرى Harmer أنّ استخدام الرّموز يشجّع الطّلاّب على التّفكير في ماهية الخطأ حتّى يتمكّنوا من تصحيح أنفسهم، والنّظر إلى الكتابة بأنّها مهارة قابلة للتّحسين[2].

وتبرز أهميته في:

- زيادة كفاءاتهم اللّغويّة والنّهوض بمستوى المتعلّم، حيث وجد لالاند LALAND أنّ الطّلاّب الأمريكيين الّذين استخدموا الرّموز لتصحيح الأخطاء في درس اللّغة الألمانيّة تحسّنوا في الكتابة

[1]- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة -المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم-، ص 307.

[2]-FarhanaFerdouse, learningformmistakes: using correction code to improvestudent'swritingskill in English composition class, Stamford journal, Bengladesh, volume 07, 2013, p 64.

مقارنة بالطّلاّب الّذين قاموا بتصحيح أخطائهم من قبل معلميهم، وأضاف MANTELLO أنّ الرّموز المشفّرة كانت فعّالة للطّلاّب الضّعفاء[1].

– تنمية مهارة النّقد والتّعرّف على الأخطاء، والنّظر إلى عملية التّصحيح بأنّها تحسّن من قدرتهم وليس غرضها شخصيّ أو فيها إساءة للمتعلّم.

– تجذب انتباه المتعلّم إلى الأخطاء النّحويّة والإملائيّة والصّرفيّة، فيبذل جهدا أكبرا للحرص على عدم ارتكابها، ومراجعة دقيقة لتعبيره الكتابيّ.

– يحدّد التّقويم جوانب القوّة والضّعف في كتابات الطّلبة، وتسليط الضّوء على الجوانب الّتي يتعيّن على كلّ متعلّم تحسينها.

– يمكّن التّقويم من جعل المتعلّم يدرك أنّ ارتكاب الأخطاء في أيّة مهارة ضرورة تلازم تعلّمه للغة، وإتقانه للغة لا يمنع من وجود أخطاء ممّا يجعله يسعى دائما لتطوير مهاراته وعدم التّوقّف عند حد معيّن.

وترى سعاد الوائلي أنّ التّقويم:

– يزوّد التّلاميذ بالمعلومات الضّروريّة التي تعزّز التّعلّم، وتوضّح المعلومات وتثبّتها، كما تشجّع التّلاميذ لإحراز تقدّم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتظهر الفرق بين الأداء والمستوى المناسب الذي يجب أن يصبو إليه.

– يقرّر التّقويم مدى ما أنجز وما تحقّق من أهداف تدريس اللّغة العربيّة من خلال الكشف عن جوانب القوّة أو الضّعف في تحصيل التّلاميذ، أو التّحقّق من مدى الاتّفاق بين الأداء والأهداف.

– يساعد التّقويم الأستاذ في تكوين صورة واضحة عن خصائص التّلاميذ الفرديّة والجماعيّة ممّا يساعد المعلّم على تحديد حاجاتهم التّربويّة، وتقرير مدى كفاءة المعلّم في أداء وظيفته[2].

5–1– أسس تقويم الأداء الكتابيّ:

يستند تقويم المكتوب في الفكر التّربويّ الحديث إلى مجموعة من الأسس التّربويّة نذكر منها:

– تتمّ عملية التّقويم على ضوء الأهداف التّربويّة المحدّدة تحديدا واضحا وفق نمو التّلاميذ وما بينهم من فروق فرديّة، بحيث تحلّل الأهداف التّربويّة إلى أهداف سلوكيّة تساعد المقوّم على تقويمها تقويما دقيقا شاملا لضمان سلامة عملية التّقويم.

---

[1]-Ibid, p 65.

[2]– ينظر، سعاد الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، ص ص 109–110.

– يشترط في عملية التّقويم أن تكون شاملة لكلّ أنواع ومستويات الأهداف المعرفيّة والانفعاليّة والنّفسيّة والحركيّة، وينبغي ألاّ تقتصر على تقويم تحصيل التّلاميذ أو على أداء المعلّمين بل توجّب أن تشمل المنهاج بعناصره، وتحصيل التّلاميذ ومستوى أداء المعلّم ومهاراته التّدريسيّة.

– لا تقف عملية التّقويم عند مرحلة القياس وجمع المعلومات بل يجب أن تتعداها إلى دراسة النّتائج وإصدار الأحكام الضّروريّة لإتمام التّقويم[1].

– شمولية التّقويم لكل الوحدات التّعليميّة المقرّرة، والأهداف المعلن عن تحقيقها، مع مراعاة الفوارق الموجودة بين المتعلّمين، وأن يتضمّن التّقويم الشّروط والمعطيات المبنية لأي كفاءة؛ فالتّقويم يتطلب نفس الأداء المطلوب من المتعلّم في الكفاءة المستهدفة وبنفس الشّروط تقريبا الّتي حدّدت في إنجازها.

– تحديد الصّياغة بوضوح حتّى تكون الاستجابة المتوقّعة من الأستاذ صحيحة ودقيقة خالية من الإجابات ذات التّلميحات ومن تعدّد التأويلات[2].

وقدّم بيرني دون Byrne Donn مجموعة من الأسس لتصحيح كتابات الطّلاّب:

– يتوجّب على المعلّم أن يصحّح جميع أخطاء الطّلاّب.

– أن يحدّد أخطاء بعينها لتصحيحها في ضوء الهدف الّذي يسعى لتحقيقه، كأن يصحّح الأزمنة أو أدوات التّعريف والتّنكير.

– أن يتيح لطلاّبه تحديد وتصحيح أخطائهم[3].

وعليه نجد أن عملية التقويم عملية تشخيصيّة مهمّة في إتقان المتعلّم للمهارات الكتابيّة، ويركّز في وضعه وتحديد مؤشراته ومعاييره علاقته بالأهداف التّربويّة حتّى يؤدّي الغرض الّذي وضع من أجله، وقد أشارت الأدبيّات التّربويّة إلى وجود استجابة من المتعلّم لتحسين أخطاءه الكتابيّة، لذا حرصت على وضع معايير موضوعيّة يرجع إليها لقياس مدى استجابة المتعلّم للمهارات الّتي تلقّاها.

---

[1]– ينظر المرجع السّابق، ص ص 110–111.

[2]– دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ في اللّغة العربيّة وآدابها للسنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ جميع الشّعب، ص 03.

[3]– ينظر، ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة –المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم–، ص 310.

5-2- أساليب ومعايير تقويم الأداء الكتابيّ:

إنّ المعايير الّتي يقوّم في ضوئها المتعلّم اختلفت بين كلّ فلسفة تربويّة يتمّ الاعتماد عليها، وبحسب كلارك Clark فإنّ تقويم مهارة الكتابة يتقاطع مع تطوّر معرفة هذه المهارة والتّقويم بشكل عام، ويضيف أنّ تقويم مهارة الكتابة كان يستخدم في الأصل خلال الخمسينيّات من القرن الماضي، أمّا في 1960 و1970 فقد انطلقت عملية إعادة التّقويم في شكل اختبارات موضوعيّة متعدّدة الخيارات (QCM) تخصّ القواعد وعلامات التّرقيم والاستخدام السّليم، ولكن ما أخذ على هذه الطّريقة في التّقويم أنّه لا يمكن تقويم الطّالب بمجموعة أسئلة بل التّقويم لا يكون بمعزل عن الفعل الكتابيّ مثله مثل السّائق الّذي من المستحيل إثبات مهاراته في القيادة باجتيازه للاختبار النّظريّ فقط[1].

ثمّ في سنوات 1970 و1980 نمت شعبيّة الاختبارات الكتابيّة الّتي كانت نوعا مباشرا، يحدّده مدّة زمنيّة ويستخدم علامات الكتابة لتقويم قدرة المتعلّم ولاقى رواجا كبيرا آنذاك، ولم يسلم أيضا من النّقد وجاء كرد فعل عليه اتّجاه آخر يسمح للمتعلّم بمراجعة نصّه وإعادة النّظر فيه، كما يسمح لمعلّمه بمراجعته لتقدير عملية الكتابة بكل تعقيداتها[2]. وقد أتاح انتقال عملية تقويم المنتج الكتابيّ عبر محطات تاريخيّة في صياغة رؤية جديدة بمعايير مختلفة يقيّم في ضوئها المنتج الكتابيّ.

وأشارت الأدبيّات الحديثة والدّراسات اللّغويّة المعاصرة إلى وجود اتّجاهين عند تصحيح المنتج الكتابيّ ولكلّ اتّجاه أنصاره وحججه؛ أحدهما يكون محوره المعلّم حيث يقوم بكتابة البديل الصّائب لخطأ التّلميذ مع وضع خطّ أسفله ليهتدي إليه، والآخر يكون محوره المتعلّم ويكتفى فيه المعلّم بوضع رمز حسب نوعية الخطأ؛ كأن يضع (ن) للخطأ النّحويّ و(إ) للخطأ الإملائيّ و(ف) للخطأ الفكريّ والتّلميذ من يهتدي لنوعية الخطأ، لكن السّؤال الّذي يطرح ههنا: أيّهما يؤخذ به عند التّصحيح؟، وما مدى نجاعة كلّ أسلوب في تعرّف المتعلّم على أخطائه؟، وهل اعتماد أحد الاتّجاهين يسمح بتطبيقه الوقت المخصّص لتصحيح التّعبير الكتابيّ؟.

كما يوجد اتّجاه ثالث يجمع بينهما مع وضع شبكة تقويميّة les grilles d' èvaluation من المؤشّرات والمعايير الموضوعيّة للحكم على النّص المكتوب من حيث الشّكل (استخدام الرّوابط

[1]- Vincent Lombard, l'évolution de l'évaluation de la composante linquistique de la competence à écrire, mémoire présenté à la faculté des études supérieures, montréal, 2012, p 54.
[2]-Ibid, p 55.

والقرائن اللّغويّة المناسبة، وتوظيف الأفعال حسب أزمنتها، وتوظيف الأساليب المناسبة، واحترام نظام الكتابة العالميّ، واحترام علامات الإعراب...إلخ)، أمّا من حيث الموضوع فالمعايير ترتبط بالأفكار من خلال:

1- الجدّة في الفكرة: إذ أنّ الفكرة الجديدة أكثر تأثيرا من الفكرة المكرّرة.

2- وضوح الفكرة: بحيث تبدو للقارئ غير مبهمة.

3- التّنظيم: ويراد به سرد المعلومات والحقائق في تسلسل معقول.

4- الوحدة والتّلازم بين الأفكار الفرعيّة والفكرة الرئيسيّة: بحيث لا يحسّ القارئ بالخروج عن الموضوع والاستطراد فيه بما ليس منه، ويتحتّم بالضرورة ارتباط الوحدات الصّغرى بالوحدات الكبرى بدءًا من اللّفظة إلى الفقرة إلى الموضوع ككل[1].

الواقع أنّ التّصوّر النّظريّ لفلسفة التّقويم بأبعادها ومعاييرها مقبولة ولكن تطرح إشكالات على مستوى التّطبيق؛ ففي ظلّ الارتفاع المحسوس في عدد التّلاميذ داخل الغرف الصّفية وعدم كفاية الوقت المخصص للتّصحيح وحتّى الفروقات الفرديّة بين التّلاميذ يواجه المعلّم مشكلات عند تصحيح الأخطاء؛ حيث إنّ استعماله للتّرميزات الدّالة على الأخطاء لا يَعي كلّ التّلاميذ فحواها كما لا يدركون مكمن الخطأ، وإذا صحّح الأستاذ كلّ التّعبيرات لا يسعه الوقت المخصص للنشاط، لذا فإنّ الحل الأمثل هو إحصاء الأخطاء الأكثر تواردا في كتابات الطّلبة ومناقشة بعض الأخطاء جماعيّا، لأنّه لا خير في إصلاح لا يدرك التّلميذ أساسه، ولا في صواب لا يكتبه التّلميذ بنفسه.

صفوة القول:

تزامن تطوّر الفلسفة التّربويّة مع اعتماد مقاربات تنظر للفعل التّعليميّ رؤية موضوعيّة، كما تغيّر معها موقع المتعلّم من التّعليم حيث انتقل من موقف القابلين إلى موقف الفاعلين ومن كونهم مجرد أوعية تصبّ فيها المعارف صبّا إلى متعلّمين متفاعلين معها حتّى لا تكون هناك فجوة بين ما يتلقّاه في محيطه التّعليميّ وبين واقعه المعاش، وجاءت هذه التّحديثات استجابة للتّطوّرات في ميدان التّعليم والدّراسات اللّغويّة والّتي انتقلت فيها الكتابة من مفهومها القديم الّذي يضمّ الإملاء والخطّ إلى كونها عملية معقّدة تجمع بين ما هو معرفيّ واجتماعيّ رغم ظهورها المتأخر عن اللّغة المنطوقة. وتبيّن أنّ التّعبير الكتابيّ منتج تجتمع فيه ممارسة كافة مهارات اللّغة العربيّة، ولا ترتبط أهميته في كونه غاية تعلّم الفروع وممارسته في حصّة من الحصص، إنّما يمكن أن يستغل في

[1]- ينظر، إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، ص 229.

مواقف مختلفة تعمل على تنمية القدرات اللّغويّة لأنّ المتعلّم يمارس فعل الكتابة في كلّ الحصص والوحدات التّعليميّة.

ونتج عن تبنّي مقاربات جديدة تغيّر في الوسائل والمعايير المحدّدة لتصحيح المنتج الكتابيّ تماشيا مع الوضعيات التعليمية المقرّرة والكفاءات المحدّدة، وتدرّجت عملية التّصحيح عبر مراحل تاريخيّة كاشفة في كلّ مرّة نقص الأسلوب المتّبع في التّصحيح قبل أن تصل إلى فهم أعمق واستثمار جيّد للتقويم في تطوير كفاءات المتعلّمين وتحسين قدرتهم على الكتابة. وتعدّدت وسائل تقويم كتابات المتعلّمين باستخدام مؤشّرات للحكم على إنتاجاتهم شكلا ومضمونا سواء استخدمها المتعلّم للحكم على منتوجه أو تشارك مع زملائه في الحكم على أدائه، أو أوكلت المهمّة لمعلّمه لمتابعة سيرورة تحسّن كفاءاته. ورغم الإصلاحات الّتي مست قطاع التّعليم ككل ونشاط التّعبير الكتابيّ على وجه الخصوص ما زلنا نلاحظ صعوبات في تعلّم مهارات الكتابة لدى المتعلّمين وطلاّب الجامعات، وأخطاء تظهر على مستوى بسطهم للأفكار، فلا يستطيع قارؤها أن يتبيّنَ المغزى الدّقيق منها لتظهر كتابته مشوّهة يعوزها الضّبط والتّنظيم، وتحكّما ضعيفا في مختلف قواعد اللّغة العربيّة: النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة. لذا ارتأينا تسليط الضّوء على صعوبات تعلّم الكتابة، وأبرز المشكلات الّتي يواجهها المتعلّم عند الكتابة ومعرفة دور نظام ل م د من هذه الصّعوبات.

الـفَـصْـلُ الـثَّـانِيُّ:

الـتَّـعْـبِـيـرُ الـكِـتَـابِيُّ وَصُـعُـوبَـاتُ الـكِـتَـابَـةِ

المَـبـْحَـثُ الأَوَّلُ: صُـعُـوبَـاتُ تَـعَـلُّمِ الكِـتَـابَـةِ.

المَبْحَثُ الثّانِيّ: الأَدَاءُ الـبِـيـدَاغُـوجِـيُّ فِـي ظِـلِ نِـظَـامِ ل م د.

المَـبـْحَـثُ الأَوَّلُ:

صَـعُـوبَـاتُ تَـعَـلُّـمِ الـكِـتَـابَـةِ الاِسْـتَـرَاتِـيـجِـيَّاتُ التَّـشْـخِـيـصِـيَّـةُ وَالعِـلاَجِـيَّـةُ

1- صُـعُـوبَـاتُ التَّعَـلُّـمِ: الـتَّأْسِـيـسُ وَالـتَّـأْصِـيـلُ.
2- صُـعُـوبَـاتُ التَّـعَـلُمِ: مُرَاجَـعَةٌ فِـي التَّـعْـرِيفَـاتِ.
3- تَـصْـنِـيـفَاتُ صُـعُـوبَـاتِ الـتَّـعَـلُّمِ.
4- صُـعُـوبَـاتُ الكِتَابَـةِ: مُؤَشِّـرَاتُـهَا، عَوَامِـلُهَا، تَشْـخِيصُهَا وَعِلاَجُهَا.

تقديم:

لقي مجال صعوبات التّعلّم learning difficulties اهتماما متأخّرا نسبيّا من المختصين مختلفي التّوجّه والتّخصص (التّربية، وعلم الأعصاب، وعلم النّفس) لارتفاع نسبة التّلاميذ ذوي المستوى التّحصيلي المنخفض، وتبرز مشكلات التّعلّم خاصّة في المراحل القاعديّة للتلميذ ويؤدّي عدم اكتشافها أو التّنبه لها إلى بقائها على حالها، أو تطوّرها وزيادة حدّتها كلّما تقدّم التّلميذ في المراحل التّعليميّة. وأخذت صعوبات التّعلّم أهميتها من تأثيرها على تنمية القدرة العقليّة واللّغويّة للتلميذ وعدم مسايرته لأقرانه في المستوى التّعليميّ، وقلّما يظهر التّلميذ أعراضا واضحة لبعض الصّعوبات التي يعانيها أثناء اكتساب مهارة من المهارات اللّغويّة (كأن يكون يعاني من إعاقة بصريّة أو سمعيّة أو تخلف ذهنيّ)، إذ غالبا ما يُظهر التّلميذ قصورا في استيعاب واستخدام إحدى المهارات كالحديث أو القراءة أو الكتابة رغم ظهور هذه الفئة من التّلاميذ بمظهر صحيّ سليم لا يعاني من أيّة مشاكل خارجيّة أو داخليّة ناجمة عن إعاقات سمعيّة أو بصريّة. وقد حاولنا خلال هذا الفصل إلقاء الضّوء على صعوبات التّعلّم عموما وصعوبات الكتابة خصوصا بتفرّعاتها المختلفة (الكتابة اليدويّة، والتّهجي، والتّعبير الكتابيّ) ومعرفة الخصائص المميّزة لمن له صعوبة كتابيّة ومعرفة المحكّات التّشخيصيّة والتّدخلات العلاجيّة لها نظرا لانتشارها المطّرد والواسع بين المتعلّمين، دون أن نغفل عن معرفة تداعيات نظام ل م د التّربويّة وتأثيراته على العمليّة التّعلميّة وتحصيل الكتابة بمهاراتها اللّغويّة المختلفة.

1- صعوبات التّعلّم: التّأسيس والتّأصيل.

إنّ حداثة هذا ميدان صعوبات التّعلّم وتأخّر البحوث والدّراسات جعلته يضمّ أنواعا كثيرة من "المشكلات غير المتضمّنة في فئات الإعاقة الأخرى كالتخلف الذّهنيّ وفقد البصر والإعاقة السّمعيّة والاضطرابات الانفعاليّة وغيرها من أشكال العجز المعروفة، ويرجع ذلك إلى أنّ ميدان التّربيّة الخاصة يهتمّ بالتلاميذ الّذين يعانون من مشكلات تعليميّة ترجع لعجز أو قصور في الجوانب العقليّة والحسيّة والجسميّة والانفعاليّة، وترتّب على ذلك تطوير مناهج متنوّعة لتربية وتعليم هذه المجموعات بطرائق وأشكال مختلفة"[1]. ودفع عدم بروز أعراض لصعوبات التّعلّم بشكل جلي لدى هذه الفئة مقارنة ببقية الفئات التي تعاني من صعوبات واضحة نتيجة إعاقات أو أمراض معروفة

[1]- سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلّم القراءة -تشخيصها- وعلاجها-، مكتبة الفلاح، عمان، ط01، 2011م، ص 18.

بالمختصين إلى تكثيف الأبحاث والدّراسات في ميدان صعوبات التّعلّم لتشخيص الأسباب وتقديم العلاج.

وإذا رمنا تسليط الضّوء على البدايات الأولى لهذا الميدان نجده انتقل عبر تسميات مختلفة قبل أن يستقر في الأخير على مصطلح صعوبات التّعلّم، وأتصور أن صعوبة تحديد المصطلح ناجمة عن تجاذبه من قبل اختصاصات عدّة تهتمّ في عمومها بالفعل اللّغويّ، وعدم تبلور أبعاده واتّضاح الأسباب المؤدية لصعوبات الفهم والإدراك، لتتعدّد تبعا لذلك التّعريفات المقدّمة لصعوبات التّعلّم وقد استخدم "دول doll مصطلح نيرو فسيرينا، واستخدم جونسون jonson مصطلح الأطفال الهامشيين، كما قدّم كليمنتس clements مصطلح الاضطراب الوظيفيّ البسيط في المخ، واقترح كلافنت وشيفلينchalafent-sheffelin مصطلحا أكثر شمولا وهو الخلل الوظيفيّ في التّجهيز المركزيّ"[1].

وانتشار الوعي بين المختصين ساعد في الكشف على هذه الفئة خاصة في الدّول المتقدمة، وترجع البدايات الأولى لمعرفتها إلى المختصين في مجال الطّب[2] حيث يُعزى ذلك إلى الطّبيب الألماني فرانسيس جال francise Gall الّذي أوضح وجود مناطق محدّدة من المخ تتحكم في أنماط معيّنة من الأنشطة العقليّة، وأشار إلى وجود علاقة بين الإصابات المخيّة واضطرابات اللّغة والكلام وتؤدّي هذه الإصابات إلى خلل في عملية النّطق[3].

ويعود الاهتمام بفئة صعوبات التّعلم إلى ستينيات القرن الماضي (1964) أين تمّ نشر تقرير يوصي بأنّ هؤلاء الأطفال الاستثنائيين مثلهم مثل الأطفال العاديين وتمّ تكييف برامج منقّحة خاصة تتناسب مع قدراتهم، وإنشاء فصول ومعلّمين يلبّون حاجات هذه الفئة، وخلال السّبعينيّات أوصت وزارة التّعليم الكنديّة بأن تنظّم مجالس المدارس خدمات للطلاب الّذين يواجهون صعوبات

---

[1]– أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهيّ –التّشخيص والعلاج–، المكتب الجامعيّ الحديث، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2010م، ص 116.

[2]- تجاذب المختصين في علم الطّب صعوبات التّعلم وتناولوها بالبحث من زوايا مختلفة تداخلت فيها تخصصات طبيّة مختلفة نحو: تخصص أمراض اللّغة والكلام، وتخصص العيون، وتخصص البصريات، وتخصص علم النّفس، وبذلك انبثق الاهتمام خلال المراحل الأولى بصعوبات التّعلّم من المجال الطّبيّ بتخصصاته المختلفة التي تهتم باللّغة في الدّماغ ثمّ اهتمت بها العلوم التّربويّة.

[3]– ينظر سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التّعلّم النّمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط01، 2010م، ص 24.

في التّعلم، وتمّ تخصيص فصول تتناسب مع نوع ودرجة الصّعوبة الموجودة لدى المتعلّم، وقدّمت لجنة COPEX (اللّجنة الإقليميّة للأطفال الاستثنائيين) تقريرا نُشر سنة 1976م يهدف إلى تعزيز الاندماج المدرسيّ لهذه الفئة مع غيرهم، وعرضت نظاما متسلسلا يتكون من ثمانية مستويات متبوعة بمجموعة من التّدابير الخاصة بكل مستوى، وتبدأ بالدراسة في الفصل مع المعلّم والطّلاب العاديين لتنخفض إلى الدّراسة في المنزل أو الدّراسة في مركز متخصص[1]. وأتصور أن هذا الفصل والانتقال بين المستويات وإن كان غرضه تسهيل اندماج المتعلّمين مع غيرهم وتحقيق بيئة مناسبة لمعالجة هذه الصّعوبات لكنّه قد يخلق نوعا من العزلة، وفصلا بين من يعاني من بعض الصّعوبات التي لا تظهر بصورة جلية ويمكن معالجتها، وتعميق الهوة بين المتعلّم وبيئته التّعليميّة لا سيما إذا انخفض المتعلّم في المستويات الموضوعة والمحدّدة من قبل اللّجنة.

وبالعودة إلى مصطلح صعوبات التّعلّم learning difficulties[2] نجده أُستخدم لأول مرة من قبل كيرك kirk في مؤتمر عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكيّا، وأُستخدم المصطلح لوصف مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات في نمو اللّغة والكلام، والقراءة ومهارات الاتصال المترابطة والمطلوبة للتفاعل الاجتماعيّ ولم تتضمّن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسيّة مثل العمى والبكم، كما استبعد عن هذه المجموعة أيضا –صعوبات التّعلم– الأطفال المتخلّفين عقليّا[3].

وإخراج مثل هذه الإعاقات الواضحة من دائرة اهتمام المختصين بصعوبات التّعلّم لدى الأطفال يكشف من جهة صعوبة تعامل المختصين مع هذه الفئة كونها لا تُظهر أعراضا واضحة بل في كثير من الأحيان تبدو طبيعيّة، ومن جهة أخرى تستلزم متابعات دقيقة للكشف عن الأسباب

[1] -voir, josèeauthier, perceptions d'élèves en difficulté d' apprentissage quant à leurs conditions d' intégration scolaire au primaire, mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éducation, montréal, québec, 2010, p 5-7.

[2]– نلاحظ أن قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم ومقابله الأجنبي learning difficulties كانت حتى التّسمية تدل على وجود إعاقة؛ فكانت منظمات الدّول تُطلق مصطلح الأطفال ذوي الإعاقة ليكون بذلك المصطلح شاملا لأيّ نوع من الإعاقات وتستخدم المقابل الأجنبي children with disabilities في مقابل الأطفال غير المعاقين children without disabilities كما تستخدم أحيانا لفظ abnormal الأطفال غير العاديين وهو ما يدل على مدى تطور المجال والأبحاث المخصصة لبحث هذه الفئة وإخراج فئة المعاقين على اختلافها من مجالات صعوبات التّعلم. ينظر عادل عبد الله محمد، صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجيّ –قضايا ورؤى معاصرة–، دار الزّهراء، الرّياض، السّعوديّة، ط01، 2010م، ص 09.

[3]– ينظرأمل عبد المحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهيّ –التّشخيص والعلاج–، ص 116.

المؤديّة إلى هذا الخلل الإدراكيّ والّذي لا يسمح للتلميذ بتحصيل المهارات مثل أقرانه، كما يدفع وجود خلل في عملية الاستيعاب إلى التّساؤل عن المعايير التي جعلت المختصين يصنّفون هؤلاء التّلاميذ بأنّهم يعانون من صعوبات في التّعلّم؟، وإذا جزمنا بوجود صعوبات في التّعلّم فهل هي مؤقتة ارتبطت بظروف معينة يمكن التخلص منها عبر مرحلة انتقالية وفقا للتدرج البيداغوجي التعليمي، أم هي دائمة وترتبط بخلل في الجهاز العصبيّ أو بمعدل الذّكاء عند المتعلّم؟.

والاهتمام بصعوبات التّعلّم تزايد منذ التّحديد الواضح الّذي حدّده كيرك، حيث ظهرت هيئات متخصّصة نحو تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلّم عام 1965م، وإصدار مجلات علميّة متخصّصة مثل مجلة صعوبات التّعلّم journal of learning disabilities كدوريّة متخصّصة اهتمّت بدراسة الأطفال الّذين صُنّفوا على أنّه لديهم صعوبات تعلّم[1]، وتحدّد لمصطلح صعوبات التّعلّم منحاه الأكاديميّ باعتباره أكثر المصطلحات قبولا في ميدان التّربية والتّعليم.

2- صعوبات التّعلّم: مراجعة في التّعريفات.

استقر الباحثون على مصطلح صعوبات التعلّم لوصف بعض المشكلات التي تعاني منها فئة أثناء التّحصيل رغم مروره -كما قلنا سابقا- بمجموعة من المصطلحات نحو: الإصابات الدّماغيّة، التّلف المخي البسيط، إعاقات النّفس لغويّة، الإعاقات الإدراكيّة، الإعاقة الخفيّة...إلخ، وقدّم لمصطلح صعوبات التّعلّم تعريفات عدة رمنا التّطرق لبعض منها انطلاقا من التّخصص الّذي بحثها.

2-1- التّعريفات الطّبيّة:

وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ هناك محاولات عَرّفت صعوبات التعلّم قبل تبلوره بهذا المسمّى منها تعريف ستراوس وليتنين strauss- lehtinen عام 1947م عندما أشارا إلى تعريف الطّفل المصاب دماغيا بأنّه الطّفل الّذي "أصيب بضرر قبل أو أثناء أو بعد ولادته، أو الّذي عانى من التهاب في المخ ونتج عن هذا الضّرر العضويّ خلل أو اضطراب في النّظام العصبيّ الحركيّ، كما يبدى هذا الطّفل اضطرابات في الإدراك أو التّفكير أو السّلوك الانفعالي أو بعضها أو كلّها"[2].

---

[1]- ينظر سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النّمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، ص 25.

[2]- صلاح عميرة علي، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة -التّشخيص والعلاج-، مكتبة الفلاح، الكويت، ط01، 2005م، ص ص 16-17.

وممّا يلاحظ على التّعريف الّذي قدّمه **ستراوس وليتنين** أنّه تعريف من وجهة نظر طبيّة عصبيّة ركّز فيه على بعض الاختلالات الدّماغيّة التي قد تحدث نتيجة حادث أو تلف ناتج عن التهاب داخل المخ أدّى إلى اضطراب وظيفيّ في اكتساب مهارة من المهارات لكنّه حصر التّعريف في الجانب العصبيّ فقط، إذ قد يكون المصاب لا يعانى من أيّ خلل عصبيّ ولكنّه يبدى تأخّرا في تحصيل بعض المهارات والأداءات مقارنة بزملائه الأسوياء، حيث المصاب بصعوبات التّعلّم قد لا يكون دائما يعاني من خلل عصبيّ سواء كان ظاهريا أو باطنيّا وترجع تلك الصّعوبة إلى بعض الجوانب الأخرى كالظروف المحيطة، والجانب النّفسيّ ومعدل مستوى الذّكاء.

وعرّف الاتحاد الفيدرالي لدائرة التّربية الأمريكيّة صعوبات التّعلّم بأنّها "الحالة التي يُظهر صاحبُها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللّغة وفهمها، وكذلك القدرة على الإصغاء والتّفكير والكلام والقراءة والكتابة والعمليات الحسابيّة، كما يشمل الخلل البسيط في وظائف الدّماغ والديسلكسيا، والحُبسة النّمائيّة"[1]. وقد أشار التّعريف إلى ارتباط صعوبات التّعلّم بجملة من المهارات اللّغويّة إمّا في مهارة أو في مهارات مختلفة مجتمعة مع بعضها، ويمكن أن يُظهر المصاب بصعوبات التّعلّم خللا عضويّا في الدّماغ ممّا يؤثّر على اكتسابه لإحدى المهارات مساويا بذلك بين الأطفال الّذين يعانون من إعاقات واضحة وبين الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم.

وقدّم كاس وميكلبست kass- myklobust عام 1969م تعريفا للأطفال ذوي صعوبات التّعلّم بأنّهم "أولئك الّذين يظهرون تباينا بين تحصيلهم الدّراسيّ المتوقع منهم والتّحصيل الفعليّ لهم، وأنّ لديهم صعوبة في واحدة أو أكثر من مجالات التّعلّم مثل القراءة أو الكتابة أو اللّغة أو الحساب"[2]، وفي التّعريف إشارة عامة إلى ارتباط انخفاض المستوى الدّراسيّ بصعوبات التّعلّم وفق مجموعة من المعايير أو وفق التّحصيل الدّراسيّ المفترض تحقيقه.

ويضيف ويبمان وآخرون wepman تعريفا آخر لصعوبات التعلّم لا يبتعد كثيرا عن تعريف كاس وميكلبست بأنّهم أولئك الأطفال في أي عمر زمنيّ يظهرون تأخّرا أساسيّا في مظهر معيّن للتحصيل الدّراسيّ بسبب الإعاقة الإدراكيّة أو الإدراكيّة الحركيّة بصرف النّظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى التي تسهم في ذلك، ويرتبط مصطلح إدراكي كما يستخدم هنا بالعمليات العقليّة

---

[1]– صهيب صالح معمار، ذوي صعوبات التّعلّم –الفئة المحيّرة والخفيّة–، مؤسسة الأمة العربيّة للنشر والتوزيع، مصر، ط01، 2012م، ص 16.

[2]– صلاح عميرة علي، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة –التّشخيص والعلاج–، ص 18.

أو العصبيّة التي يكتسب الطّفل من خلالها الأصوات والأشكال الأساسيّة للحروف الهجائيّة[1]. وأشار التّعريف إلى ارتباط صعوبات التّعلّم ببعض الإعاقات التي تظهر عند المتعلّم وتؤدّي إلى تأخّر تحصيلهم الدّراسيّ وتؤثّر في القيام ببعض الأداءات كالنطق أو التّهجئة، وهو بذلك عرّف صعوبات التّعلّم من جانب طبيّ محض، ولم يأخذ بعين الاعتبار أهمية بعض الجوانب التي تؤدّي حتما إلى تأخير التّحصيل مثل الأزمات النّفسيّة، والبيئة الاجتماعيّة للطفل، وانخفاض معدل الذّكاء.

وعرّفت اللّجنة الاستشاريّة القوميّة للأطفال المعاقين ACHC بأنّهم "الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النّفسيّة الأساسيّة في فهم واستخدام اللّغة الشّفويّة والتّحريريّة، وقد يظهر هذا في اضطرابات التّفكير، والاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتّهجي، والحساب، ويتضمّن هذا بعض الحالات مثل الإعاقة الحسيّة أو تلف المخ والاختلال الوظيفيّ للمخ، والاضطرابات اللّغويّة والكلاميّة وغيرها، غير أنّ صعوبات التّعلم لا ترتبط بالإعاقة البصريّة السّمعيّة الحركيّة (التّخلّف العقليّ) وحتّى العيوب البيئيّة"[2]، ويستشف من هذا التّعريف النّقاط الآتيّة:

1- تمّ الإشارة إلى دور المشكلات النّفسيّة في حدوث بعض الاختلالات في إدراك واستيعاب بعض المهارات.

2- تمسّ صعوبات التّعلّم كلّ المهارات الأدائيّة التي يقوم بها المتعلّم.

3- لم يفصل بين الأطفال الذين تظهر لهم إعاقات واضحة وبين الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم.

4- أخرج من مجال صعوبات التّعلّم الإعاقات البصريّة السّمعيّة والحركيّة (التّخلف العقليّ).

مشيرا بذلك إلى بعض الأمور الطّبيّة التي تؤثّر على عملية التّحصيل، ومركّزا خصوصا على مرحلة الطّفولة دون الإشارة إلى مراحل عمريّة متقدمة تعاني من صعوبات في اكتساب المهارات وتبدى انخفاضا في التّحصيل الدّراسيّ، وكشفت جميع التّعريفات التي ركّزت في أغلبها على الجانب الطّبيّ العصبيّ أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم الأطفال الذين يعانون من إصابات مخيّة قد تكون ناجمة عن حادث أدّى إلى تلف أجزاء من المخ أو نتيجة تلف أو التهاب حدث داخل المخ ممّا أثر على عملية التّحصيل، كما أكّدت التّعريفات المقدّمة من وجهة نظر طبيّة أنّ هؤلاء

---

[1]- ينظر المرجع السّابق، ص 19.

[2]- محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط02، 2006م، ص 24.

الأطفال يدخل ضمنهم الأطفال الذين يمتلكون بعض الإعاقات كالإعاقة الإدراكيّة التي تعمل على إحداث خلل وظيفيّ في استيعاب بعض المهارات مع عدم القدرة على توظيفها أو ممارستها.

2-2- التّعريفات التّربويّة:

انعكس اهتمام المجال الطّبي بالأطفال ذوي صعوبات التّعلم أولا بل وتقدُّمهم في الميدان بالبحث والنّظريات المفسّرة لتلك الصّعوبات على الميدان التّربويّ الّذي كان متأخّرا نوعا ما في الكشف عن هذه الحالات التي تبدو غالبا طبيعيّة في جميع مظاهر سلوكها، فعرّف بيتمان batman الأطفال ذوي اضطرابات التّعلّم بأنّهم "الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميّا واضحا بين مستوى الأداء العقليّ المتوقع وبين المستوى الفعليّ المرتبط بالاضطرابات الأساسيّة في العملية التّعليميّة، وقد تنشأ تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفيّ للعصب المركزيّ، في حين أنّها ترتبط بالتّخلف العقليّ العام أو الاضطراب الوجدانيّ أو الثقافيّ أو غياب الحواس"[1]. ووضّح بيتمان في التّعريف إلى وجود تباعد بين المستوى المتوقع عادة للتحصيل، ومستوى هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تأخّرا واضحا في التّحصيل مع عدم تقديم تفصيلات حول مسببات هذا التّباعد، وجعل المصابين بأحد الإعاقات كالتخلف العقليّ في دائرة واحدة مع الأطفال ذوي صعوبات التّعلم.

في حين أوضح لاجندرlegendre أنّ الطّالب الّذي يعاني من صعوبات في التّعلم يعاني من تأخر كبير في التّعلم المدرسيّ، ولا ترتبط صعوبات التّعلم بالإعاقات الحسيّة أو الجسديّة أو الذّهنيّة، وتواجهه صعوبات في التّعلم عندما يجد نفسه دون الحد الأدنى من متطلبات النّجاح أو مستوى النّجاح المتوقّع، وتظهر الصّعوبات أو التّأخيرات في الكلام واللّغة والكتابة والحساب والانتباه والتّفكير والذّاكرة، ولا بدّ للمعلّمين من التّدخل بطرق محدّدة تتناسب مع حاجاتهم[2]. والملاحظ أنّ لاجندرlegendre أخرج من دائرة اهتمام مجال صعوبات التّعلّم الإعاقات الحسّيّة والجسديّة وربطه بالتأخّر الّذي يُظهره الطّالب، ومشيرا أيضا إلى ضرورة تدخّل المعلّم لتقديم ما يتناسب وحاجة المتعلّم المصاب بصعوبة التّعلّم، ويعدّ الفارق في التّحصيل دليلا على إصابة الطّفل أو عدم استيعابه للمهارات مقارنة بالحد المتعارف عليه من التّحصيل.

وقدّم عادل الأشول تعريفا لصعوبات التّعلم ينصّ على أنّها "نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليميّ معين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد والقدرة العقليّة المتشابهة

---

[1]- المرجع السّابق، ص 24.

[2]- voir, josèeauthier, perceptions d'élèves en difficulté d' apprentissage quant à leurs conditions d' intégration scolaire au primaire, p 16.

معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النّفسيّة التي تتضمّن فهم استخدام اللّغة سواء المكتوبة أو المنطوقة"[1]. ونصّ التّعريف أيضا على الفارق الموجود بين الفرد السّليم والمصاب بصعوبة ومن مسبباته العامل النّفسيّ.

ونرى أنّ صعوبة التّعلّم يراد بها اختلالات تمسّ الأفراد على اختلاف مستوياتهم وتمس بعض أو كلّ المهارات اللّغويّة، كما ترتبط عند البعض بانخفاض مستوى الذّكاء، ممّا يجعل المتعلّم لا يستوعب أو يحصل له قصور في تحصيله الدّراسيّ ممّا يستلزم وجود أخصائيين يكشفون عن هذه الحالات، وتوفير معلّمين يحسنون التّعامل مع المتعلّمين ذوي صعوبات التّعلم إمّا الذين يعانون من صعوبات طفيفة أو صعوبات بالغة.

وأشارت أغلب التّعريفات إلى أنّ صعوبات التّعلم في مجملها يكون فيها تأخّر دراسيّ بالنسبة للمتعلم، ومصطلح التّأخّر يتقاطع كثيرا مع الصّعوبات إذ يقصد بالتأخر انخفاض مستوى تحصيل الطّفل في مجال معين من المجالات الدّراسيّة أو في كلّ المقرّرات وذلك قياسا بالمستوى التّحصيليّ لأقرانه. والجدير بالذكر أنّ الانخفاض في مستوى تحصيل الطّفل المتأخر دراسيا يعدّ انخفاضا شبه ثابت أي لا يصل إلى المستوى المتوسط المحدّد، بل إنّه عادة ما يستقر في المستوى دون المتوسط وفي هذا تمييزا واضحا بين التّأخّر وصعوبات التّعلم؛ حيث إنّ الأداء الأكاديميّ للطفل في حالة صعوبات التّعلم قد يتذبذب في بعض الأحيان بين الارتفاع والانخفاض اعتمادً على ما قد يتعرّض له من مواقف أكاديميّة مختلفة، في حين يظل الأداء الأكاديميّ للطفل المتأخّر دراسيّا منخفضا أي دون المتوسط وذلك طوال الوقت[2]. ونرى أنّه رغم الاختلاف المقدّم إلاّ أنّ كلا المصطلحين يطلقان على عجز في استيعاب بعض أو كلّ المهارات مع وجود نفس الأسباب المؤدية لهذا الخلل لاسيما ضعف مستوى الذّكاء والتّركيز.

2-3- الأبعاد المشتركة في تعريفات صعوبات التّعلّم:

1- تحصيل منخفض: أو ما يطلق عليه بالتباعد بين مستوى المصاب وبين المستوى التّحصيليّ المفروض الوصول إليه، وهذا التّدني قابل للتذبذب بحسب نوعية العلاجات المقدمة، ويظهر تدني التّحصيل في مقرر أو أكثر من مقرر أو في مهارة من المهارات اللّغويّة.

---

[1]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النّمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، ص 27.

[2]- ينظر عادل عبد الله محمد، صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجيّ -قضايا ورؤى معاصرة-، ص 18.

2- خلل الجهاز الوظيفيّ المركزيّ في المخ: ونجد استخداماته الكثيرة في التّعريفات الطبيّة الأولى والتي ركّزت فيها على إصابة تحدث في المخ، والتّركيز على الجهاز العصبيّ ناجمة عن الثّورة الطّبيّة الحاصلة آنذاك وحدوث عينات وتجارب على المخ، والاستعانة بما قدّمه كلّ من بروكا broka وفيرنيك wernicke بأنّ أيّ خلل أو تلف في منطقة الدّماغ يؤثر على اللّغة المنطوقة.

3- الإعاقات الإدراكيّة: تباينت التّعريفات المقدّمة بين مؤيد ورافض لها كسبب في صعوبات التّعلم.

4- الاستبعاد: حيث لوحظ تباين بين التّعريفات حول تصنيف صعوبات التّعلم ضمن الإعاقات الحسيّة والحركية والسّمعيّ والبصريّة بل وحتّى التّخلف الذّهنيّ، وهذا كان في بداية التّعرف على مجال صعوبات التّعلم وبعض جوانبه، ثمّ بعد تقدّم الأبحاث لوحظ أنّ هناك استبعاد لمختلف الإعاقات من دائرة اهتمام صعوبات التعلّم كون المتعلّم فيها لا يُظهر أي إعاقة واضحة.

لقد حقق مجال صعوبات التّعلم قفزة نوعيّة في الأبحاث والدّراسات ونتج عن ذلك فهم أعمق لكينونته ومسبباته وطرق علاجه نتيجة تزايد عدد التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التّعلّم ومدى تأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديميّ، وتجاذبت ميدان صعوبات التّعلم تخصصات عدّة تهتمّ في مجملها بالفعل اللّغويّ نتج عنها بالضرورة تعدّد النّظريات المفسّرة لتلك الصّعوبات، كما تعدّدت التّعريفات المقدّمة لها من هيئات مؤسساتيّة وأفراد كلّ حسب التخّصص الّذي عالجها وقوبل بعضها بالرفض وبعضها بالقبول، وكان التّخصّص الطّبيّ بتفرّعاته المختلفة سبّاقا في البحث والنّظر في تلك الصّعوبات مُرجعا سبب الصّعوبات إلى اضطرابات ظاهريّة وباطنيّة في المخ، وانتقل بعدها إلى المجال النّفسيّ ثمّ التّعليميّ أين أظهرت بعض الفئات العمريّة مستوى منخفضا في التّحصيل مقارنة بالبقية، وأبدى المتعلّم قصورا واضحا في استيعاب بعض المهارات كالقراءة والكتابة والحساب ممّا جعل مهمّة تحديد مسببات هذه الصّعوبات صعبة كون من يعاني منها يظهر بشكل طبيعيّ ولم يلق لها الآباء وحتّى المعلمين اهتماما نظرا لوجود فروق طبيعيّة بين المتعلّمين أثناء التّحصيل.

3- الخصائص المميزة لصعوبات التّعلّم:

إنّ الشّكل الطّبيعيّ الّذي يظهر عليه المتعلّمون ذوو صعوبات التّعلّم جعل بعضهم يسمهم بالفئة الخفيّة والمحيّرة كونهم لا يبدون أعراضا واضحة مثل المصابون بأيّ نوع من الإعاقات، وهو ما جعل مهمّة تحديد السّمات المميزة لهم صعبة، وأدّى إلى عدم تبيّن الطّريقة الجيدة لتعامل المعلّمين مع هذه الفئة، وقد حاول الباحثون انطلاقا من التّأخّر في التّحصيل الّذي يقعون فيه تحديد

بعض الخصائص المتنوّعة نظرا لتعلّق الصّعوبات بقصور في عمليات معرفيّة ولغويّة مختلفة كالقراءة والحساب والكتابة والانتباه والتّركيز ومن هذه الخصائص نذكر:

1- نقص الانتباه والنّشاط الحركيّ المفرط ممّا يعمل على عدم فهم كثير من نقاط المقررات الدّراسيّة، كما يؤدي إلى عدم القدرة على الرّبط بين عناصر المهارات التي هو بصدد تعلّمها.

2- يظهرون صعوبات في اللّغة المنطوقة وعدم القدرة على التّهجئة وربط الحروف ببعضها[1] ومن ثمّ عدم إدراك وفهم معاني الكلمات.

3- تنعكس الصّعوبات في اللّغة المنطوقة وعملية القراءة على اللّغة المكتوبة، إذ يجد المتعلّم صعوبة في كتابة الكلمات وربط الحروف ببعضها وتصوّرها أثناء الإملاء.

4- يتميّزون ببطء في الفهم، مع وجود مدّة زمنيّة أطول للفهم مقارنة بغيرهم من الأسوياء خاصّة في المسائل المعقّدة التي تحتاج إلى سرعة البديهة ويرتبط هذا الجانب غالبا بالعمليات الحسابيّة في الرّياضيات.

وتضيف نابغة القطامي أنّ الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم يتّسمون بالقابليّة للتشتت distacibility حيث يسهل جذب انتباههم إلى مثيرات أخرى مختلفة ويرتبط كثيرا بقلّة الانتباه، كما يعانون من اضطراب الإحساس البصريّ الّذي يفقد القدرة على التّمييز بين الأحرف فيدركها على أنّها مجموعة أحرف متشابهة[2]. وتدخل هذه الخصائص ضمن الأعراض الأكاديميّة التي يُبديها مصابو صعوبات التّعلم ومن الأعراض المعرفيّة نجد:

1- صعوبة التّمييز بين الأشكال، الأحجام والألوان.

2- صعوبة إدراك مفاهيم الزّمن.

3- تشويه مفهوم صورة الجسم.

4- ضعف مهارات التّنظيم.

5- صعوبة في التّفكير المجرد أو حل المشكلات، وتفكير غير منظم.

6- التّركيز في الغالب على موضوع واحد أو فكرة بعينها.

---

[1]- تسمّى عدم قدرة الفرد على القراءة والتّهجئة وربط الكلمات ببعضها البعض بالعسر القرائيّ أو الدّيسليكسيا dyslexia وهو مصطلح بديل لصعوبات القراءة ويستخدم للإشارة إلى الاضطراب القائم على مستوى اللّغة حيث تتأثّر قدرات الفرد عند القراءة، كما يُبدى بطئا عند القراءة وتهجئة الكلمات.

[2]- محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج، ص ص 28-29.

7- قصور في الذّاكرة قصيرة المدى أو الذّاكرة طويلة المدى.

8- تأخر النّضج (النّمو اللّغويّ، الحركيّ...)[1].

ومن الأعراض السّلوكيّة التي يُبديها من يعاني من صعوبات التّعلم نذكر:

1- سلوك يميل إلى العدوانيّة مع اضطراب في الحركة.

2- الانفعال وقصور في إدراك المواقف النّاتجة عن سلوكه.

3- عدم التّحكم في النّشاط الحركيّ والقدرة على التّنظيم.

4- التّقلّب في المزاج.

ويضيف سلطان عبد الله مناح بعض المظاهر الاجتماعيّة التي تظهر عليهم ومنها:

1- ضعف القدرة على المشاركة في الحوار.

2- لا يتصرفون بلباقة حيث يقاطعون عند الحديث.

3- يفتقرون للثقة بأنفسهم نتيجة لتراكم خبرات الفشل لديهم.

4- لديهم أعراض السّلوك الانسحابيّ من المواقف الاجتماعيّة مثل الأنشطة غير الأكاديميّة[2].

4- أسباب صعوبات التّعلّم:

تختلف أسباب صعوبات التّعلم باختلاف التّخصص وخلفية المعالجة، كما تختلف من حالة إلى حالة أخرى ويمكن أن تجتمع الأسباب في حالة أو تتفرد عيّنة معيّنة بأحد الأسباب التي أدّت إلى صعوبات في التّعلّم، ويكاد يقع الإجماع بين الباحثين على وجود سببين رئيسيين هما:

4-1- العوامل العضويّة والبيولوجيّة:

ترتبط العوامل العضويّة بالاختلالات التي يمكن أن تُصيب الأعصاب المركزيّة في الدّماغ خصوصا أو أي إصابة يمكن أن تؤثّر على الجهاز العصبيّ للفرد عموما كون كلّ خلل في مناطق المخ يؤدّي بالضرورة إلى خلل في اكتساب أحد الأداءات اللّغويّة، وتدخل ضمن هذا الإطار الأسباب الوراثيّة التي تؤثّر في عملية الاستيعاب، وأيضا الإصابات التي يمكن أن تتعرّض لها الأم سواء قبل الولادة أو وقت الولادة أو بعدها.

---

[1]- ينظر أحمد عواد وزيدان السّرطاويّ، صعوبات القراءة والكتابة -النّظرية والتّشخيص والعلاج-، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، السّعودية، ط01، 2011م، ص 53.

[2]- ينظر سلطان عبد الله مناح، صعوبات التعلّم -التّعريف-التّدريس- الأساليب-، دار الزّهراء، الرّياض، المملكة العربيّة السّعودية، ط01، 2010م، ص ص 31-32.

4-1-1- الإصابة قبل الولادة: وتتعلق بحالات الكروموزوم حيث تشكّل الكروموزمات المخطط الجيني لكل فرد وكل فرد يمتلك 46 كروموزوم وأي شذوذ يؤدّي إلى اختلالات أو إعاقة في التّعلّم، ويضاف إلى ذلك بعض الأمراض التي يمكن أن تنقلها الأم إلى الطّفل، وأيضا سوء النّظام الغذائيّ والاستهلاك المفرط للكحول.

4-1-2- الإصابة أثناء الولادة: وتنتج عند انقطاع الأكسجين أو نقصه عن الطّفل لفِترة طويلة، كما تؤثّر الولادة المبكرة وتعرض الطّفل بعدها مباشرة للمرض على عملية التّحصيل الدّراسي فيما بعد.

4-1-3- الإصابة بعد الولادة: ويقصد بها حدوث بعض الالتهابات في الدّماغ كالتهاب السّحايا (التهاب القشرات التي تغلّف المخ والنّخاع الشّوكي) وهي أكثر الإصابات شيوعا والتي من الممكن أن يتعرّض لها الطّفل وتعمل على إحداث تأثيرات على عملية الاكتساب[1].

وتسهم الأعراض العضويّة والبيولوجيّة بدرجة كبيرة في تأخر عملية التّعلم ولكنّها في الغالب إن حدثت فهي تؤدّي مباشرة إلى اضطرابات واضحة على المتعلّم ويمكن أن يتلقّى الطّفل العلاج المناسب إذا تمّ تشخيص الإصابة بدقة.

4-2- العوامل البيئيّة:

تأثّر العوامل البيئيّة على تعلّم المهارات الأكاديميّة للطفل سيما في السّنوات الأولى من عمره، وأيضا سوء التّغذية والمشاكل الأسريّة والاقتصاديّة للعائلة وعدم الحصول على الرّعاية الصّحيّة المطلوبة تؤثّر بشكل مباشر على عملية التّحصيل الأكاديميّ لكثير من المهارات اللّغويّة عند الطّفل. ورغم عدم توفّر دراسات تؤكّد هذا الجانب إلاّ أنّ دوره مهمّ في تعزيز قدرة المتعلّم على استيعاب المهارات. ومن الباحثين من يضيف أسبابا تربويّة كسبب في بعض الصّعوبات حيث ترى كريمان منشار أنّ المدرسة وصعوبة المناهج الدّراسيّة، وعدم تحقيق المنهج لميول واتّجاهات المتعلّمين سبب في صعوبات التّعلّم[2].

وممّا سبق نجد أن تحديد الأسباب المؤدّية إلى صعوبات التّعلّم ظلّ رهينا بمجموعة من الأعراض العضويّة والوراثيّة، والبيئيّة وحتّى المدرسيّة التي تعمل مجتمعة أو متفرقة على اضطراب وقصور في العمليات المعرفيّة الأساسيّة المرتبطة باللّغة المنطوقة أو المكتوبة،

[1] - voir, kenholland, learningdisabilities, british institute of learningdisabilities, campion house, 2011, p 4-5.

[2] - ينظر سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التّعلّم النّمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، ص 57.

وخصائص هذه الفئة متعدّدة ومتفاعلة فيما بينها حيث ترتبط بالجوانب العضويّة والسلوكيّة والاجتماعيّة والتّربويّة للمتعلّم، وكلما تمّ التّشخيص في وقت مبكر يسمح للمعلمين باتخاذ الأساليب الوقائيّة المناسبة للتعامل مع هذه الفئة لا سيما إذا تمّ الكشف عنها في المراحل التّعليميّة القاعديّة (المرحلة الابتدائيّة) أين يمكن تسخير مختلف الوسائل لعلاج مشكلات صعوبات التّعلّم في بدايتها، ونرى أن هذا الأمر لا يتحقق إلا بتحقيق بيئة مناسبة للمعلّم والمتعلّم، والعمل على تدريب المعلّمين على كيفية الكشف عن فئة صعوبات التّعلّم والتّعامل معها.

5- تصنيفات صعوبات التّعلّم:

إنّ حداثة مجال صعوبات التّعلّم وتعدّد التّخصصات التي بحثته والنّظريّات المفسّرة لكثير من جوانبه انعكس أيضا على تفرّعات صعوبات التّعلّم ولكنّها في الغالب لا تخرج عن تحديدات كيرك kirk وكاليفنتkalvent لما يتسم به من شموليّة، وقد تمّ تحديدها في تصنيفين رئيسيين هما: صعوبات أكاديميّة ونمائيّة ويتضمّن كلّ تصنيف مجموعة من العمليات التي تعدّ مشكلات اللّغة جوهرها.

5-1- صعوبات التّعلّم النّمائيّة: developmentallearningdisabilities.

وهي تلك الصّعوبات ما قبل الأكاديمية المرتبطة بالوظائف الدّماغيّة للطفل وأي تعثر في نمو الدّماغ عند الطّفل يكون سببا من أسباب مشكلات التّعلّم، وتدخل ضمن هذه المشكلات النمائيّة التي في الغالب خفيّة غير ملحوظة مشكلات أوليّة تتمثّل في الانتباه والإدراك والذّاكرة، ومشكلات ثانويّة خاصة بالتفكير واللّغة الشّفهيّة، وهي مشكلات متداخلة إذ أنّ أيّ مشكلة مثلا في الانتباه تؤثّر على بقية الوظائف وفيما يلي أهمّ الصّعوبات الأوليّة وتشمل:

5-1-1- صعوبة الانتباه: attentiondisabilities.

ويقصد به القدرة على التّركيز وربط الأشياء المتصلة بالموضوع في ظل وجود جملة من المثيرات السّمعيّة والبصريّة، والانتباه "تهيؤ عقليّ معرفيّ انتقائيّ اتّجاه موضوع الانتباه، ويمثّل تركيز الجهد العقليّ في الأحداث العقليّة أو الحاسيّة"[1]، وتعدّ عملية الانتباه مهمّة رغم كونها عملية نفسيّة كما وسمها مكتب التّربية الأمريكيّ، وتظهر مشكلات صعوبات الانتباه في عدم قدرة المتعلّم على فهم المواقف من حوله وربط الأحداث ببعضها، وهو متطلب أساسيّ في التّحكم في المهارات اللّغويّة ومن ثمّ تخزينها وإدراكها ليحسن استخدامها وتطبيقها عند تعلّمها، وما يساعد على معرفة

[1]-سلطان عبد الله مناح، صعوبات التعلّم -التّعريف-التّدريس- الأساليب-، ص 22.

مشكلة الانتباه مجموعة من السّمات والسّلوكات كونها عملية داخليّة لا يمكن إثباتها بالعين المجرّدة ومن هذه السّلوكيات نذكر:

1- التّشتت وسهولة انجذاب الطّفل إلى مثيرات أخرى مختلفة.

2- مدة التّركيز قليلة لديهم إذ غالبا ما يحوّل تركيزه إلى مثير آخر لا يرتبط بالموضوع المراد تعلّمه.

3- لا يُبدى إعارة لكلام المعلّم ويظهر ذلك من خلال عدم التّركيز على حديثه.

وهذه السّلوكات وإن بدت طبيعيّة إلا أنّ تأثيرها يظهر في تحصيل القراءة والكتابة والحساب وكلّ المقرّرات الدّراسيّة، وقد بيّنت الدّراسات أنّ الطّلاّب ذوي صعوبات التّعلم "يعانون من عدم القدرة على اختيار المعلومات التي يلزمهم أن يتعلّموها من بقية المعلومات المحيطة بهم، كأن يختار كلمة معيّنة من بين كلمات عديدة أو يختار الطّلاّب سماع المعلّم رغم تحدّث زملائه في الفصل، وذلك ما يقصد به الانتباه الانتقائي الّذي يراد به القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلى الموضوع في ظلّ وجود العديد من المشتتات"[1].

5-1-2- صعوبات الذّاكرة: memorydisabilities.

تعمل الذّاكرة على تخزين ما تمّ مشاهدته أو تعلّمه لاسترجاعه فيما بعد سواء تمّ التّخزين في الذّاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى، وتظهر تأثيرات المشكلات التي يعاني منها الطّفل على مستوى السّمع والبصر على الذّاكرة، إذ قدرته على استدعاء ما تمّ تعلّمه تكون ضعيفة مقارنة بالطّفل السّوي.

5-1-3- صعوبات الإدراك: perceptiondisabilities.

يعجز المتعلّم عن تنظيم المعلومات وإدراكها مجتمعة وإحداث التّكامل بينها، وتتضمّن صعوبات الإدراك "إعاقات التّناسق البصري -حركي، والتّمييز البصريّ والسّمعي واللّمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية"[2]. وتتداخل العمليات الإدراكيّة مع الانتباه والحواس في تحقيق تعلّم واستيعاب سليم للطفل وذلك وفق تسلسل هرميّ يبدأ بالإحساس (الاستثارة الفوريّة) لعضو الإحساس، ثمّ الإدراك (عمليات التّنظيم وإعطاء المعنى المبدئي للبيانات الحسّية الخام) ثمّ الفهم (التّجريد أو تصميم الأفكار على أساس المدركات التي تمّ تشكيلها حديثا)، ولأنّ

[1]- ينظر المرجع السابق، ص ص 23-24.

[2]- سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلّم القراءة -تشخيصها- وعلاجها-، ص 32.

الأطفال ذوي صعوبات التّعلم ليست لديهم عيوب حسيّة فإنّ اضطراب الإدراك يبدأ بعد مستوى الإحساس أي عندما يبدأ الطّفل في تنظيم المعلومات الحسيّة وإعطائها المعنى المناسب ومحاولة فهمها[1]. ومن مظاهر الصّعوبات الإدراكيّة نجد:

1- ضعف القدرة على تنظيم المعلومات، وانعدام التّنسيق بين الجانب الحركيّ والاستجابات الدّماغيّة.

2- ضعف في الأنشطة المتعلّقة بالحواس السّمعيّة والبصريّة وملاحظة وجود اضطراب في استرجاع المعلومات المتعلّقة بها.

3- تنعكس صعوبات الإدراك على بعض الوظائف الحركيّة، إذ يجد المتعلّم صعوبة في ممارسة المشي والجري وما يتعلّق بالأنشطة الرّياضيّة، واستخدام يديه بشكل صحيح عند مسك القلم للكتابة مثلا.

ومن المشكلات الثّانوية التي تندرج ضمن صعوبات التّعلم النّمائيّة نجد:

5-1-4- صعوبات التّفكير: thinking disabilities.

التّفكير وسيلة خُصّ بها الإنسان وحده بغية التّعامل مع الأشياء والوقائع وربط الأحداث لتكوين أفكار جديدة، والصّعوبة التي يواجهها من يعاني من صعوبات في التّفكير هي عدم القدرة على تمثّل المعاني الكاملة للكلمات وذلك يعود إلى قلة محصولهم المفرداتي للتعبير عن الأفكار، ولمّا كانت مهمّة التّفكير شاملة وتتسع لجملة من النّشاطات العقليّة كالاستقراء والتّحليل والاستنتاج والتّخطيط والتّقييم فإنّ الطّفل يجد نفسه مشتتا وعاجزا عن إحداث ردة فعل اتجاه ما يتلقاه من معلومات، ومن أبرز المشكلات المترتبة عن صعوبات التّفكير نذكر:

1- صعوبة تشكيل المفاهيم وتمثّل المعاني.

2- لا يستطيعون حل المشكلات وإيجاد الحلول لها، أو اتخاذ القرارات المناسبة كونها تمثّل تعقيدا يصعب على الدّماغ تمثّلها وفك تعقيداتها.

3- عدم القدرة على التّحليل والاستنتاج وتحديد الفروقات من جملة ما يتعرّض له من مثيرات مختلفة.

5-1-5- صعوبات اللّغة الشّفهيّة: oral language disorders.

وترجع الصّعوبة هنا غالبا إلى عدم مقدرتهم على استخدام اللّغة الشّفهيّة والنّطق بها وعدم

[1]- سلطان عبد الله مناح، صعوبات التعلّم -التّعريف-التّدريس- الأساليب-، ص 25.

قدرتهم على تركيب الجمل بشكل سليم مع الإخلال بقواعد تركيب الجمل كما أنّهم يجدون صعوبة في "فهم المسموع، وربط المفردات بالسلوك، والتّمييز بين الكلمات المتشابهة واتباع التّعليمات الشّفهيّة واختيار المفردات المعبّرة عن التّفكير وتذكرها، مع المرونة في التّعبير عن الأفكار"[1].

5-2- صعوبات التّعلم الأكاديميّة: Academic learning disabilities.

ترتبط الصّعوبات الأكاديميّة بالصعوبات النّمائيّة كثيرا كونها تشير إلى عجز واضح في الموضوعات الدّراسيّة كالقراءة والكتابة والحساب، وكلّها عمليات يحتاج تعلّمها إلى تضافر العمليات النّمائيّة وسلامتها للتمكن من التّحصيل الجيّد، فتعلّم القراءة مثلا "يتطلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللّغويّة والقدرة على التّمييز البصريّ بين الحروف والكلمات وكذلك القدرة على التّمييز السّمعي بين أصوات الكلام بالإضافة إلى إدراك الشّكل من خلال الأرضيّة، وتعلّم الكتابة أيضا يتطلب العديد من العمليات النّمائيّة مثل القدرة على إدراك التّتابع والتّآزر بين حركة العين واليد وكذلك التّكامل البصريّ حركي والذّاكرة البصريّة فكلّ هذه العمليات تعدّ متطلبات أساسيّة لازمة لنجاح عملية الكتابة"[2]، وتعدّ صعوبات القراءة والكتابة والحساب من أكثر الصّعوبات الأكاديميّة التي تعلّم في المدراس، ويتعلّم الأطفال القراءة "منذ اللّحظة التي يفهمون فيها اللّغة لأنّ القراءة تجمع قدرات التّمييز السّمعيّ البصريّ الّذي يستكشفه الأطفال منذ الولادة والشّعور بالمعنى الذي تولده اللّغة"[3].

5-2-1- صعوبات القراءة:

تنعكس مشكلات القراءة على باقي المهارات وحتّى على السّلوك الشّخصيّ للمتعلّم، ويجد المتعلّم الّذي لديه صعوبات في القراءة نفسه عاجزا عن فك شفرات الكلمات والتّعرف على الجمل ومن ثمّ تحديد معانيها، لأنّ القراءة بشكل عام تضمّ جملة من المهارات "مثل الفهم وإدراك معاني الكلمات التي [تعدّ ضروريّة] لمعرفة الحروف المطبوعة والمطابقة ما بين الحروف والكلمات والأصوات، [وتعدّ مهارات الفهم] هامّة لفهم المعنى الّذي تمّت قراءته"[4]. وتؤدّي عوامل مختلفة إلى ضعف عام في القراءة كالعوامل الجسّميّة من اضطرابات بصريّة وسمعيّة فلا يستطيع المتعلّم أن يرى الحروف بوضوح ليخزّنها في الذّاكرة، وأي خلل في السّمع يعمل على عدم القدرة على نطق

---

[1]- ينظر المرجع السّابق، ص 29.

[2]- محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج، ص 144.

[3]-peterwestwood, learning and learningdifficulties, ACER press, australian, 2004, p 85

[4]- أحمد عواد وزيدان السرطاوي، صعوبات القراءة والكتابة -النّظرية والتّشخيص والعلاج-، ص 57.

الكلمات وتهجئتها بطريقة سليمة، وتؤثّر العيوب الخلقيّة على المتعلّم فلا يجيد التّحدّث والنّطق، كما تسهم العوامل النّفسيّة كالخجل والميل إلى الوحدة والتّهيب والعوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة وحتى التّربويّة على عملية القراءة الجيّدة.

ويصنّف peter westwood العوامل في ثلاثة مجالات هي: البيئة المدرسيّة (بما في ذلك طرق التّدريس والمواد) وعوامل داخل البيئة المنزليّة والسّياق الاجتماعيّ أو الثّقافيّ وعوامل داخل المتعلّم؛ فمن العوامل المدرسيّة تخصيص وقت غير كاف لممارسة القراءة، واستخدام أدوات تعليميّة لا تتناسب مع المتعلّمين، وعدم توفير الدّعم لمساعدة المتعلّم على تجاوز أيّة مشاكل عند ظهورها، ومن عوامل البيئة المنزليّة نقص الاهتمام بتنمية مهارة القراءة وتدني مستوى الآباء التّعليميّ والتّفكك الأسريّ، أمّا العوامل الدّاخليّة للمتعلّم فتنطوي على نقص الذّكاء لديه أو وجود إصابات دماغيّة[1].

5-2-2- الصّعوبات الحسابيّة Computationaldifficulties:

وهي صعوبات تحول دون تمكّن المتعلّم من فهم وحل المسائل الحسابيّة أو قراءتها، واعتبر كون coon أنّ اللّغة تؤثّر في الحساب وفي فهم الألفاظ الموجودة بالمسألة وفهم المفردات اللغّويّة كما تؤثّر أيضا على القدرة على قراءة المسألة، ويبدو أنّ الكفاءة في اللّغة والقدرة اللّفظيّة ذات تأثير مهمّ على الإنجاز الحسابيّ عموما بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التّعلّم والأطفال الّذين لا يجدون صعوبة في التّعلم، والعيوب اللغّويّة التي تعيق القراءة قد تعيق الحساب[2]. وتعود صعوبات الحساب حسب ما حدّده الباحثون إلى إصابات مخيّة أو قصور إدراكيّ يمنع من عملية الفهم.

5-2-3- الصّعوبات الكتابيّة Writingdifficulties:

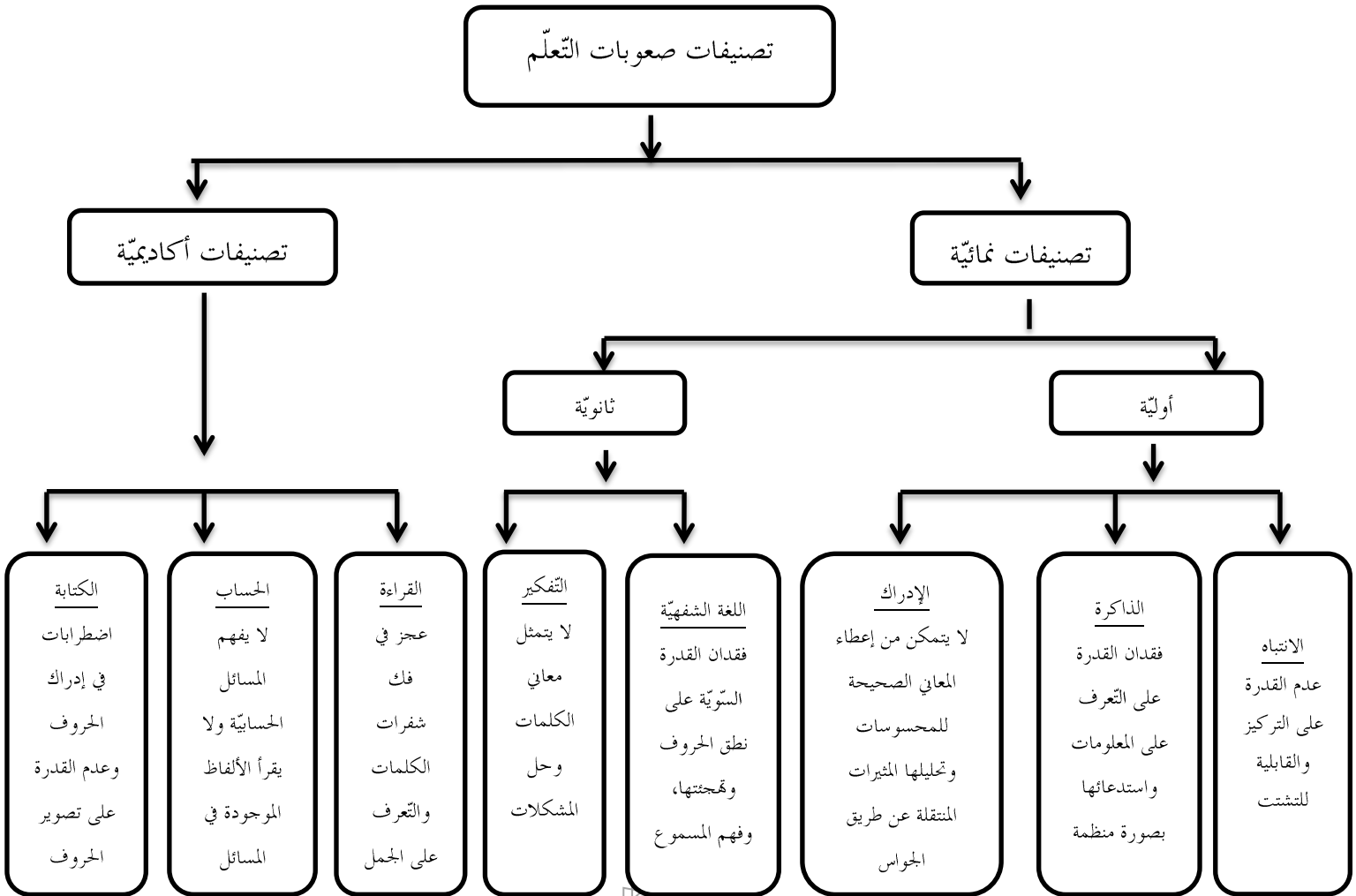
لما كانت الكتابة عبارة عن تصوير للرموز الخطيّة المتواضع عليها فإنّ صعوبات الكتابة يقصد بها اضطرابات في إدراك الحروف والتّناسق بين التّصور الذّهنيّ للحروف وإعادة تصويرها خطيا عند الكتابة، ولا يستطيع المتعلّم تمرير المعلومات عن طريق حاسة البصر إلى الجهاز الحركيّ الأمر الّذي يكشف عن ترابط الصّعوبات النّمائيّة بالأكاديميّة حيث لا يستطيع نقل ما يراه مكتوبا لرموز خطيّة عند كتابتها، وتسهم العوامل العضويّة بصورة كبيرة في هذا الخلل.

---

[1]- voir, peterwestwood, learning and learningdifficulties, p 89-90.

[2]- ينظر محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج، ص 162.

ختاما نجد أنّ رصد صعوبات التّعلّم أخذ مناحي مختلفة مرتبطة في أساسها بالمشكلات التي يبديها المتعلّم، ورست التّصنيفات على التّقسيم الّذي قدّمه كلّ من كيرك kirkوكاليفنتkalvent عام 1984 وهو الأكثر شيوعا، حيث قسّمت الصّعوبات إلى أكاديمية ونمائيّة بتفرّعات مختلفة، ورغم الفصل النّظري بينهما إلاّ أنّ البسط النّظري لتفرّعات كلّ منهما كشف مدى وثاقة الصّلة بينهما ووجود صعوبة معيّنة ما هو إلاّ نتيجة أو سبب لأحدهما، وتقييم حالة من يعاني من صعوبات في التّعلم لا تستند إلى معيار أو أعراض منفردة إنّما يتمّ التّشخيص بالاستناد إلى جملة من المعايير منها بيئة المتعلّم والمدرسة، ومنها ما يعود إلى المتعلّم في حد ذاته. ونرى أنّ تشخيص كلّ الأعراض للحكم على متعلّم ما بأنّه يعاني من صعوبات في التّعلم لا يُعزى إلى المعلّم فقط كونه لا يستطيع الإحاطة بكلّ ظروف المتعلّمين، وإنّما يتم التّشخيص بتضافر كلّ عناصر الوسط التّعليميّ لأنّ الحالات في تزايد مستمر. ويوضّح المخطط الآتي مختلف التّفرّعات التي تنطوي عليها تصنيفات صعوبات التّعلّم.



الشّكل 01:

مخطّط يوضّح تصنيفات كيرك وكاليفنت لصعوبات التّعلّم.

6- تشخيص صعوبات التّعلم:

يعدّ التّشخيص الجيّد بداية العلاج لأنّ أي عمل علاجيّ لا يؤتي نجاعته إلاّ إذا قام على أسس تشخيصيّة مفصلّة للحالات المراد تقديم العلاج لها، فيعمل التّشخيص على تقديم وجمع كلّ المعلومات المتعلقة بالعيّنات المراد علاجها، لتتضح أوجه القصور والضّعف في قدرات المتعلّم، وأي تشخيص يكون في وقت مبكر يسمح بالتدخل العلاجيّ المبكر ومن ثمّ التخفيف من حدّة آثار الحالة، لاسيما إذا تمّ الكشف عن ذوي صعوبات التعلّم في المراحل الابتدائيّة ممّا يعمل على التّخفيف من حدّة هذه الصّعوبات وسهولة اندماج المتعلّم مع أقرانه. وتبدأ عملية التّشخيص أوّلا بالتعرف إلى الطّفل الّذي يعاني من صعوبات في التّعلّم ومعاينته، لتليها مرحلة فحص وتقييم الحالة وفق جملة من المعايير أو السّلالم التّشخيصيّة التي وضعها العلماء، لتكون مرحلة العلاج وتقديم الحل المناسب لطبيعة الحالة هي المرحلة الأخيرة من التّعرف على ذوي صعوبات التّعلّم.

وتستند عملية التّشخيص أو كما يطلق عليه في الميدان التّربويّ بالتّقويم التّشخيصيّ إلى محكّات تساعد في التّعرف المعمّق على الطّفل ذو الصّعوبة التّعلميّة، وتحديد نقاط القوة والضّعف في تحصيله التّعليميّ ومن هذه المحكات نذكر:

6-1-محك الاستبعاد: حيث اتّفق جل الباحثين على استبعاد الأطفال ذوي صعوبات التّعلم من دائرة الإعاقات العقليّة والحسيّة المختلفة كون هذه الأخيرة ناتجة عن خلل واضح في الدّماغ بينما صعوبات التّعلّم في كثير من الحالات مخفية يصعب التّعرف عليها.

2- محك التّباعد والتّباين: ويقصد به وضع مستوى متوقع يُفترض بجميع المتعلّمين الوصول إليه، وقياسا على ذلك المستوى المتوقع يتم قياس تباعد التّحصيل الدّراسي الّذي يكون متأخرا عن المستوى المتوقع، ويكون التباعد إمّا بتأخّر النّمو العقليّ للمتعلّم أو أحد الوظائف الحيويّة مثل الحركة، أو تباعد مستواه التّحصيليّ وتأخّره مقارنة بغيره من المتعلّمين الأسوياء.

3- محك النّضج: حيث يظهر المتعلّم غير مستعد لتلقى المهارات اللّغويّة، فضلا عن ذلك، يبدى عجزا في الإدراك الحركيّ البصريّ للتمييز بين الحروف وتهجئتها.

4- محك التّربية الخاصة: يوجب وجود فئة تعاني من صعوبات في التّعلم إلى ضرورة التّعامل الخاص معهم خاصة في الوسط التّربوي كون تعليمهم وفق طرق الأطفال العاديين لا يؤتي ثماره ولا يتناسب مع حاجاتهم بل ويعمق الهوة بينهم ويؤدّي إلى تدهور حالتهم.

5- محكّات عضويّة أو عصبيّة: وتهتم المحكات العضويّة بتحديد الإصابات المخيّة سواء ظاهرية أو باطنيّة، وتظهر أعراض هذه الإصابات بجلاء في شكل اضطرابات إدراكيّة أو سمعيّة أو بصريّة أو حركيّة.

وبناءً على هذه المحكات يتمّ تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، هذا وأدّى الاهتمام بهذه الصّعوبات في الأدبيات التّربويّة إلى وضع سلالم تشخيصيّة لا تبتعد كثيرا عن هذه المحكات حيث تسمح بتقييس المستوى في أيّ مهارة من المهارات، وتعدّدت النّماذج المقدّمة للصعوبات نتعرّض لأحد منها بشكل موجز كون هذه النّماذج غالبا ما تختص بكلّ مهارة على حدة.

نموذج بتمانbateman: ويشمل الخطوات الآتية:

1- المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلّم وأدائه الفعليّ، وعند ملاحظة تفاوت بين تقدير المستوى المتوقع معتمدا على اختبارات عقليّة وبين مستوى الأداء الفعليّ، فإنّه يرجح وجود صعوبة في التّعلّم.

2- الوصول إلى وصف سلوكيّ مفصّل يؤيد نتائج اختبارات مختلفة.

3- تحديد مصاحبات الصّعوبة من النّاحية الجسّمية أو العصبيّة أو التّعليميّة.

4- الفرض التّشخيصيّ والذّي يتضمن برنامجا علاجيّا، ويسمّى فرضا علاجيّا لأنّه خاضع للتحقيق والتّعديل والتّوسع أثناء العلاج[1].

[1]- سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلّم القراءة -تشخيصها- وعلاجها-، ص ص 45-46.

7- صعوبات الكتابة أو العسر الكتابيّ Dysgraphia:

تأخّرت الأدبيّات التّربويّة لسنوات طويلة في الاهتمام بالكتابة بوصفها فعل لغويّ ناتج عن الكلام، وانّصب البحث على القراءة باعتبارها أهمّ المهارات الواجب على المتعلّم التّحكم فيها، لكن ما لبث البحث في ميدان الكتابة يخطو خطوات واسعة في العقود الأخيرة لأنّه ثبت أنّ أيّ خلل في عملية القراءة يؤثّر على الكتابة والتّهجئة، إذ اللّغة المنطوقة والمكتوبة نظامان متوازيان يحقّق التّكامل بينهما اللّغة.

إنّ الكتابة -كما سبق وأن تناولناها في الفصل الأول- هي تمثيل للغة المحكية عن طريق علامات رسوميّة متواضع عليها معتمدة على الخط والإملاء كأبرز المظاهر المميزة لها، ويبدأ تعلّمها من المراحل التّعليميّة الأولى بعد التّمكن من القراءة والتّهجئة، وإتقانها في المراحل الأولى له دوره المهم في المستويات التّعليميّة المتقدّمة، إذ يؤكّد محمّد الزّيني أنّ "السّنوات الأولى من المرحلة الابتدائيّة بالغة الأهمية في تعلّم الكتابة، ويتنبأ بعض المختصين بانخفاض التّلميذ في تعلّمها إذا تجاوز الصّف الثّالث دون اكتساب مهاراتها بل إنّ الأبحاث الأخيرة في تعلّم الكتابة أكّدت أهمية إتقان التّلاميذ المهارات الأساسيّة في الكتابة (تعرف الحروف، والوعي بالأصوات، والفهم المناسب، والنّطق الصّحيح والسّرعة المناسبة) في نهاية السّنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة"[1].

ولما كانت الكتابة عملية دماغيّة معقّدة تشمل جملة من القدرات الحركيّة التي تضمن أداءً كتابيا سليما فإنّ المتعلّم يجد بعض التّعقيدات عند ممارستها، وعجزا عن تحقيق الانسجام بين رؤيته البصريّة للحروف وإعادة تصويرها خطّيا، والنّاظر في أدبيّات صعوبات التّعلّم يجد أنّ صعوبات الكتابة نالت اهتماما كبيرا من الباحثين لتفسير وتشخيص مسبباته، وتعدّدت التّعريفات المقدّمة للعسر الكتابيّ لذا سنحاول تقديم مراجعة لأهمّ التّعريفات المقدّمة له.

عرف berninger العسر الكتابيّ بأنّه اضطراب معالجة اللّغة التي يستبعد المكون الحركي للكتابة، وتنتج الصّعوبة عن عدم كفاءة في الذّاكرة اللّفظيّة والصّوتيّة (أصوات الكلام) والذّاكرة الإملائيّة والتي تسمى حلقة الرّسم البياني[2]. والملاحظ على التّعريف أنّه أشار إلى العمليات

---

[1]- شريهان محمد فريد علام، تصور مقترح لعلاج العسر الكتابيّ عند تلاميذ الصّف الثّالث الابتدائيّ، المجلّة العلميّة، دمياط، مصر، ع71، 2016م، ص 591.

[2]- peterchung and diliprpatel, dysgraphia, nova science publishers, california, usa, n 08 (1), 2015, p29.

المعقّدة التي تنطوي عليها الكتابة ومدى تأثير قصور أحد الوظائف في تحصيلها كضعف البصر أو السّمع أو مشكلة في الذّاكرة أو اليدين وهو ما أشار إليه كايkay عندما عرّف الكتابة بأنّها عملية معقّدة للغاية تتضمن آليات دماغيّة متعدّدة؛ إذ تتطلب من الكاتب أن يقوم بصياغة الأفكار وتنظيم النّقاط وتسلسلها بترتيب منطقيّ، واختيار المفردات والتّحقق من الصّحة النّحويّة وتهجئة الكلمات بشكل صحيح، والكتابة بشكل مقروء ممّا يتطلب التّكامل المتزامن والمتسلسل للانتباه واللّغة والذّاكرة والمهارات الحركيّة[1].

أمّا المركز الوطنيّ لذوي صعوبات التّعلّم national center for learningdisabled فعرّف عسر الكتابة بأنّه إعاقة تعلّم محدّدة تؤثّر على القدرات الكتابيّة وتظهر هذه الصّعوبات في التّهجئة والكتابة اليدويّة والتّعبير عن الأفكار على الورق[2]. واللافت للانتباه هو عدّ صعوبات عسر الكتابة إعاقة معيّنة مثلها مثل باقي الإعاقات الحسيّة والذّهنية، والتّركيز على مظاهر صعوبات الكتابة التي تظهر على مستوى الذّهن وترجمة الأفكار إلى رموز خطيّة على الورق، والكيفيّة الصّحيحة للكتابة (تكون هنا الإشارة غالبا إلى طريقة مسك القلم بطريقة صحيحة).

ويذكر diliprpatel&peterchung أنّ عسر الكتابة من الكلمة اليونانيّة Dys التي تعني ضعيف وgraghia التي تعني صنع أشكال الحروف باليد وهو اضطراب في القدرة على الكتابة وفي أوسع تعريف له هو خلل في الكتابة يظهر على أي مستوى بما في ذلك عدم وضوح الحرف، ومعدل الكتابة البطيء، وصعوبة التّهجئة، ومشاكل النحو والتّكوين في الفهم[3]. ويظهر في هذا التّعريف تحديد أكثر لمظاهر من لديه صعوبات في الكتابة حيث أضاف عدم وضوح الحرف ويتعلّق بمسك القلم وعدم الضّغط على القلم، وصنّف هذا الضّغط على أنّه من مظاهر العسر الكتابيّ، كما تطرّق إلى خصيصة أخرى وهي بطء الكتابة وترجع إلى صعوبات ذهنيّة لتصوير الرّموز الخطيّة للحروف، كما تحدّث عن مشكلات تكوين الجمل وفق القواعد النّحويّة.

وقد أشار جلبرت Gelbert إلى أنّ صعوبات الكتابة هي صعوبات خاصّة "باكتساب الكتابة عند الطّفل دون أيّ اضطرابات حركيّة أو عصبيّة أو إدراكيّة، فيُظهر ذلك خطوط الكتابة

[1] - voir, peterwestwood, learning and learningdifficulties, p 100.
[2] - jewellborjes and others, dysgraphia, handbook for kerrville I.S.D, 2010, p 03.
[3]- voir, peterchung and diliprpatel, dysgraphia, p 27.

متموجة وغير متساوية في الحجم وهذا الشّكل الخاطئ الملتصق المتقطع تصاحبه وضعية الجلوس غير السّليمة ووضعيّة الرأس وكيفيّة مسك القلم[1].

أظهرت التّعاريف السّابقة محكّات تشخيصيّة تمّ على أساسها الحكم على المتعلّم بأنّه يعاني من عسر كتابيّ، وتشمل هذه الأساليب التّقييميّة جوانب متعدّدة تنطوي عليها عملية الكتابة بوصفها عملية دماغيّة معقّدة تسهم وظائف عدّة في ممارستها كالبصر والسّمع واليدين، ووقع الخلاف بين الباحثين على الاضطرابات النّحوية التي تظهر في كتابة المتعلّم؛ إذ هناك من عدّها من مظاهر العسر الكتابيّ كون الاضطرابات النّحويّة تكون نتيجة عدم القدرة على تنظيم الجمل في الذّهن لتتحدد تبعا لذلك مواقع الكلمات من الجمل على مستوى الكتابة فتكون كتابته مضطربة لا يفهم معناها.

وقدّم جلبرت تمييزا مختلفا عن بقية التّعاريف باستبعاده للاختلالات الكتابيّة من الحالات التي تعاني من إعاقات حسّية أو ذهنيّة ممّا جعل الكثير يصنّف صعوبات الكتابة ضمن صعوبات التعلّم المحدّدة. وعليه نجد أنّ الصّعوبات الكتابيّة هي صعوبات نمائيّة تنتج نتيجة عجز في إحداث تناسق بين البصر والحركة، فيكون الذّهن قاصرا عن تصوّر شكل الرّموز الخطيّة للحروف، كما نستبعد من التّعريف تلك الإعاقات الحسيّة والإدراكيّة والذّهنيّة، ويظهر العجز الكتابيّ في الكتابة عند الكتابة بمعدل بطيء، وطريقة مسك القلم والضّغط عليه أو العكس، كما تظهر كتابته غير متناسقة من حيث حجم الحروف وطريقة كتابتها.

7-1- مؤشّرات ومظاهر صعوبات الكتابة:

أشارت أغلب التّعريفات السابقة الذّكر ضمنيا إلى مظاهر صعوبات الكتابة ويمكن أن تجتمع في حالة معيّنة أو يُظهر المتعلّم مؤشّرا واحدا يدلّ على عجز كتابيّ ومن هذه المظاهر نذكر:

1- قصور في تصور كثير من الحروف، وإذا تمكّن من تصورها فنجده عاجزا عن وصلها ببعضها البعض.

2- يقوم بكتابة الحروف بشكل كبير أو صغير مع عدم الاستغلال الأمثل لفراغات الورقة.

3- يمسك القلم بطريقة خاطئة، وطريقة الكتابة به تكون إمّا بالضغط الكبير عليه أو الكتابة به بشكل خفيف فتظهر كتابة الحرف بشكل باهت أو بشكل بارز كثيرا.

---

[1]- سعد الحاج بن جخدلوقندوز محمّد، أساليب تشخيص صعوبات الكتابة -التّطوّر والأبعاد-، مجلة منارات، تيارت، الجزائر، المجلد03، ع01، 2021، ص 18.

4- لا يستطيع التّعبير كتابة عن أفكاره الذّهنيّة، وهذا مردّه إلى نقص في الرّصيد المفرداتيّ أو أنّ ذاكرته لا تعمل على تخزين صورة الحروف بشكل جيّد ليتمّ استدعاؤه متى اقتضت الحاجة لذلك.

5- بطء شديد في الكتابة.

وأضاف هالاهانDaniel hallahan وآخرون بعض المظاهر نذكر منها:

1- عدم القدرة على الكتابة على السّطر.

2- كتابة مائلة على السّطر.

3- الكتابة بخط ردئ وغير مقروء.

4- نقص أو قصور الطّلاقة في الكتابة التّعبيريّة وترابط الأفكار وتسلسلها.

5- صعوبة كتابة كلمات من الذّاكرة.

6- الكتابة المعكوسة للأحرف والكلمات.

7- عدم القدرة على وضع النّقاط في أماكنها الصّحيحة على الأحرف.

8- صعوبة لدى بعض الأطفال في النّسخ أو النّقل للكلمات والجمل من مصدر قريب أو العكس من ذلك بوجود صعوبة في النّسخ أو النقل من مصدر بعيد[1].

ومن الباحثين من يتعلّل ويرجع بعض الصّعوبات إلى طبيعة الكتابة العربيّة التي تتسم حروفها ببعض التّشوه فتحول بين المتعلّم وإتقان الكتابة، ومنها تغيّر "رسم الحرف حسب انفصاله أو اتصاله، وتنوّع أشكاله حسب موقع الحرف (...) وتشابه بعض الحروف وتقاربها شكلا، والنّقاط أعلى وأسفل الحرف والتي تزيد من احتمال الخلط بين الحروف، وصعوبة مرتبطة بالشكل الّذي يتضمّن استخدام الحركات الثّلاثة (الضّمة، الفتحة، الكسرة)، وصعوبة التّمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة"[2].

ونرى أنّ مثل هذه الصّعوبات والاستثناءات موجودة في كلّ النّظم الكتابيّة، ولعل ما يخفّف من هذه الصّعوبات -إن صح عدّها صعوبات- خاصة مع متعلّمي العربية الأصليين هو كثرة الممارسة والمران، والعمل على الأمور المحيطة للعملية التّعليميّة؛ كتخصيص وقت كاف لممارسة الكتابة، وإصلاح طرق التّدريس واختيار أنسبها لتحقيق تعليم فعّال، وتطوير مناهج

[1]- ينظر أحمد عواد وزيدان السّرطاوي، صعوبات القراءة والكتابة -النّظرية والتّشخيص والعلاج-، ص 259.

[2]- صلاح عميرة علي، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة -التّشخيص والعلاج-، ص 73.

تتناسب مع طبيعة الكتابة العربيّة، واختيار أساتذة أكْفَاء يعملون على حسن توصيل هذه الاستثناءات إلى المتعلّمين.

7-2- عوامل وأسباب العسر الكتابيّ:

إنّ البحث عن الأسباب المؤديّة إلى صعوبات كتابيّة لدى المتعلّمين يرجعها الباحثون إلى عوامل عامّة تشترك فيها كلّ الصّعوبات السّابقة الذّكر (الانتباه، الذّاكرة، الإدراك، اللّغة الشّفهيّة، التّفكير، الحساب) وصعوبات خاصة بالكتابة تسهم بشكل أكبر في الاضطرابات الكتابيّة ومن هذه الأسباب نذكر:

7-2-1- العوامل العقليّة المعرفيّة:

تعود إلى الوظائف الحيويّة المساعدة في عملية الكتابة كسلامة البصر والسّمع، ومستوى ذكاء المتعلّم، واتّفق الباحثون على أنّ المتعلّمين الذين يعانون من صعوبات كتابيّة "يفتقرون إلى القدرات النّوعيّة الخاصّة التي ترتبط بالكتابة، كالذّاكرة البصريّة، والقدرة على إدراك العلاقات المكانيّة إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذّاكرة، كما يعانون من القصور في النّظام المركزيّ لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي وظائف المخ النّوعيّة المتعلّقة بالإدراك والحركة"[1].

7-2-2-اضطراب الضّغط الحركيّ:

يقصد به خلل في واحدة من الوظائف الدّماغيّة فينتج عنه استخدام لا إراديّ لأعضاء الجسم ممّا يؤثّر سلبا على "تعلّم أداء الأنشطة الحركيّة اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والاعداد والأشكال وكتابتها، ويؤدّي ذلك إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة"[2]، ويؤدّي اضطراب الضّبط الحركيّ إلى ظهور كتابة المتعلّم بخطوط متموجة ومتقطعة نتيجة عد التّناسق بين الجانب الدّماغيّ والجانب الحركيّ، وظهور كتابة الطّفل في المراحل الأولى يمكن أن تكون ظرفيّة تزول بتقدّم الطّفل في المستوى التّعليميّ لكن إذا استمرت كتابته مشّوهة يتوجّب التّنبه والأخذ بعين الاعتبار تشكيل الحروف وجودتها وحجمها، ووضعيات مسك القلم والاستغلال الأمثل لفضاءات الورق.

7-2-3- العوامل النّيوروسيكولوجيّة:

---

[1]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النّمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، ص 320.

[2]- سلطان عبد الله مناح، صعوبات التعلّم -التّعريف-التّدريس- الأساليب-، ص 48.

أشارت البحوث العصبيّة إلى أنّ حدوث أيّ خلل في الجهاز العصبيّ يؤثّر على المهارات السّلوكيّة للمتعلّم ويعمل على قصور في بعض الوظائف الحيويّة مثل استخدام اليد والأصابع عند مسك القلم، وقد أثبتت الدّراسات أنّ "اضطراب النّظام السّمعيّ في المخ يؤثّر على الإدراك السّمعيّ وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدّي إلى اضطراب التّمييز السّمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة (...) كما أنّ تلف الفص الصّدغي الأيسر للمخ يؤدّي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات والكتابة، وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع"[1].

نستشف أنّ العوامل المؤثّرة في الكتابة تعود إلى خلل في الدّماغ أساسا ومدى ارتباط اضطرابات الكتابة بذلك، إذ تؤدّي إلى عدم التّناسق الحركيّ عند الكتابة، واختلاف حجم الحروف، وتذكّر أشكالها عند الكتابة، وعدم التّناسق بين ما يراه من أشكال الحروف وإعادة إخراجه متى اقتضت الحاجة، وهي بذلك عوامل ترتبط بالمتعلّم أساسها الدّماغ في علاقته ببقية الوظائف السّمعيّة (لا يميّز أصوات الحروف) والبصريّة (لا يميّز الرّموز الخطّية وشكل ومكان الحروف من فضاءات الورق)، والذّاكرة (لا يتمكن من التّذكّر الصّحيح لشكل الحروف وكيفيّة ترابطها مع غيرها)، ومن العوامل الخارجيّة التي ترتبط بالبيئة المحيطة بالمتعلّم ونمط تعليمه نذكر:

7-2-4- العوامل البيئيّة:

نختلف العوامل البيئيّة المؤثّرة في كتابة الطّفل، إذ يعدّ المحيط الأسري هامّا في تشجيع الطّفل على ممارسة الكتابة وتنمية قدرته عليها، كما أنّ المستوى التّعليميّ للأبوين له دوره في مراقبة الطّفل، والتّعرف على أوجه القصور في كتابته والعمل على تشجيعه وتحفيزه لإتمام النّقائص التي تظهر في كتابته.

7-2-5- عوامل خاصة بالمدرسة:

تتعلّق بطريقة التّدريس والمعلّم والمناهج الدّراسيّة، حيث إنّ كفاءة المدرّس والطّريقة التي يدرّس بها تدفع المتعلّم إمّا لتعلّم الأنشطة التّعليميّة والتّحسين فيها إن كان ضعيفا أو تنفرّه منها خاصة أنّ الكتابة عملية معقدة تتطلب تدريبا وممارسة كونها ليست مرتبطة بالأفكار وكيفية نقلها من الذّهن فقط، وإنّما ترتبط بتنسيقات مختلفة كمراعاة أشكال الحروف إذا كانت منفردة وكتابتها بطريقة مختلفة إن كانت متصلة في كلمة واحدة.

---

[1]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النّمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، ص 321.

ويضيف سليمان عبد الواحد مجموعة من الملامح التّدريسيّة التي تؤثّر في كتابة المتعلّم نذكر منها:

1- التّدريس القهري الّذي لا يحفّز ولا يرغّب المتعلّم في الدّراسة.

2- التّدريب الخاطئ الّذي لا يختار الوسيلة أو الطّريقة المناسبة للتلميذ.

3- الاقتصار على متابعة كتابة المتعلّم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتّطبيق والتّعبير.

4- التّدريس الجماعي لا الفردي الّذي لا يراعى الفروق الفرديّة بين المتعلّمين من قدرات وميول[1].

وإن كان الاهتمام بالفروقات الفرديّة التي تكون أدنى بكثير من المستوى المتوقّع فيه إجحاف لبقية المتعلّمين، كما أنّ الحجم المخصص لمادة الكتابة في جل الأطوار لا يسمح بتطبيقها والتّمرن عليها جيّدا، ضف إلى ذلك، الاهتمام بالتدريس الفرديّ على حساب الجماعيّ لا يصلح في الأقسام التي تضمّ عددا كبيرا من التّلاميذ، ليكون الحل هو المتابعة المنزليّة للمتعلّم وممارسة الكتابة مع الأخذ بعين الاعتبار مدى أهمية التّركيز على ممارسة الكتابة في مختلف الحصص التّعليميّة وعدم اقتصارها على حصة التّعبير فقط.

7-3- تشخيص صعوبات الكتابة:

تبدأ عملية التّشخيص انطلاقا من وضع مجموعة من المحكات التّشخيصيّة التي تستند إلى الجانب العضويّ للمتعلّم أو العوامل المحيطة به وتمر عبر الكشف والتّعرف على المصاب ثمّ فحصه طبيّا للتأكّد من سلامة الجهاز العصبيّ، ويبدى المتعلّم أعراضا تساعد في التّعرّف عليه نحو: البطء الشّديد في الكتابة، وتباين أشكال الحروف من حيث الحجم والشّكل، وتقييم طريقة استخدام اليد عند الكتابة، ومسكها للقلم، وكيفية تعامل المتعلّم مع الفضاءات الموجودة في الصّفحة كما تتوزّع أساليب التّقييم وتشخيص مهارات الكتابة إلى أساليب رسميّة تعتمد على الكشف الطّبيّ والنّفسيّ للمتعلّم، وأساليب غير رسميّة يعتد فيها برأي المعلّم وملاحظاته للمتعلّم على أنّ هذه الأساليب أيّا كان نوعها تشمل جملة من الاختبارات منها "الاختبارات التّحصيليّة التي تقدّم قياسا أو تقديرا مسحيّا عامّا تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الّذين يحتاجون إلى برامج تدريسيّة أو تدريبيّة تصحيحيّة، والاختبارات التّشخيصيّة التي تقدّم معلومات تفصيليّة دقيقة عن الطّفل في مختلف مهارات الكتابة (...) والاختبارات محكية المرجع وتحدّد مستوى أداء التّلميذ في ضوء الأداء الفعليّ المحدّد الّذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى إتقان التّلميذ للمهارة"[2].

---

[1]- ينظر المرجع السّابق، ص ص 321-322.

[2]- صلاح عميرة علي، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة -التّشخيص والعلاج-، ص 76.

ويعدّ تقييم المعلّم لكتابة المتعلّم مساعدا في التّشخيص وتقويم مهارات الكتابة التي تضمّ مختلف المظاهر الكتابيّة (جودة الخط، بطء الكتابة، وضوحه...) لأنّه يلاحظ باستمرار سلوك المتعلّم وطريقة كتابته، كما تساعده بعض الاختبارات في تحديد مشكلاته إذا ما قورن بغيره ممّن هم في مثل عمره ومستواه التّعليميّ، مع اشتمال هذه الاختبارات لجوانب الكتابة الميكانيكيّة (التّهجئة، الأخطاء النّحويّة...) وسلامة الجهاز العصبيّ من أيّة اختلالات، ودراية واسعة بالمحيط الأسريّ والاجتماعيّ للمتعلّم، فيكون التّشخيص جامعا بين متخصصين في الأعصاب والنّفس ومعلمي التّربية الخاصة.

ويعدّ كلّ من دي غوبينو Gobineau وبيرون Perron أو من وضع وسيلة لتقييم الكتابة يتمّ بها تقييس المكونات الكتابيّة والذّكاء الخاصين بالكاتب، وقد سمّوه القياس الخطي Essais de graphonètrie للكتابة، بحيث يتمّ فيه دمج مفهوم التّطوّر النّمائيّ للكتابة، أمّا المكونات التي يقيسها فهي الحركيّة، والذّهنيّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة، والانفعاليّة، والسّن، وتوالى العلماء يضعون سلالم تركّز على الجانب الحركيّ والأثر المكتوب مع إضافة بعض المؤشرات التّقييميّة إلى كلّ سلم كلّما أحدث جديد في ميدان صعوبات التّعلّم[1]، ولما كانت الكتابة متضمّنة لجملة من الآليات فتمّ أخذ الآليات بعين الاعتبار ووضعت المؤشّرات التّشخيصيّة وفقا لها ونذكر منها:

7-3-1- تقييم الأداء في الخط:

من التّقييمات غير الرسميّة التي يتم وفقها تشخيص أداء المتعلّم في الخط هو الاعتماد على حكم المعلّم وخبرته في التّعرف على الخطوط، وقد أوضح هالاهان Daniel hallahan وآخرون أنّ المعلّم يقوم أوّلا بفحص العيّنات الرّاهنة التي يقوم التّلاميذ بكتابتها، حتّى يتسنّى له أن يحكم ما إذا كانت توجد هناك مشكلات تتعلّق بإمكانية قراءة ما تمّت كتابته أم لا نحو عدم وجود مسافات منتظمة بين الحروف، أو الاستخدام المفرط للممحاة، ثمّ يقوم بتحديد ما إذا كانت العيّنة الموجودة تتضمّن المزيد من الأنماط الشّائعة للأخطاء الكتابيّة أم لا، ثمّ توجيه التّلميذ إلى كتابة نموذج آخر كمرحلة ثالثة حتّى تتوفّر عيّنة جديدة من الخط[2].

7-3-2- تقييم الأداء في الكتابة اليدويّة والتّهجي:

[1]- ينظر سعد الحاج بن جخدلوقندوز محمّد، أساليب تشخيص صعوبات الكتابة -التّطوّر والأبعاد-، ص 19.

[2]- ينظر أحمد عواد وزيدان السّرطاوي، صعوبات القراءة والكتابة -النّظرية والتّشخيص والعلاج-، ص 265.

تعدّ الكتابة اليدويّة من أكثر المهارات وضوحا وقابليّة للقياس وملاحظة أداء المتعلّم، وهي عملية معقدّة تعتمد "على الكثير من المهارات والقدرات المختلفة حيث تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة، التي ترتبط بكل من المهارات البصريّة، وهي بدورها تعتمد على الوظيفة البصريّة للعين، والتّناسق بين حركات العين واليد، وضبط إيقاع كلّ حركات الأصابع والعضلات الدّقيقة لها"[1].

وتعدّ التّهجئة معياراً يعتدّ به للقياس والحكم على كتابة المتعلّم، لأنّها عملية تشمل ترميز الحروف والكلمات وتحويل الصّورة الذّهنيّة للكلمات إلى رموز خطيّة كتابيّة مع الاحتفاظ بصفة كلّ حرف وطريقة كتابته إن كان منفصلا أو متصلا، وتسهم الاختبارات الرّسميّة وغير الرّسميّة للكتابة اليدويّة والتّهجي في معرفة من له صعوبة كتابيّة، وتبيّن هذه المشكلات إن كانت ظرفيّة أو موجودة معه حتّى وإن تقدّم في المستوى التّعليميّ.

ويذكر ماستر سونson Master وأبيل Apel أنّ هناك ثلاثة أساليب رئيسيّة يمكن استخدامها في سبيل تحديد مستوى التّهجي:

1- الإملاءdictation: حيث يقوم الفاحص بقراءة قائمة من الكلمات بصوت مرتفع، ويطلب من التّلميذ أن يكتب التّهجي الخاص بكلّ منهما.

2- الكتابة المتصلّة connectedwriting: ويطلب الفاحص من التّلميذ أن يكتب نصا معيّنا كاستجابة لصورة معيّنة أو قصة يعيد قصّها عليه.

3- الإدراك recognition: وفيه يقوم الفاحص بإعطاء التّلميذ مجموعة من الكلمات تتضمّن التّهجي الصّحيح إلى جانب بعض الأخطاء القليلة في التّهجي، ويطلب منه أن يقوم بتحديد التّهجي الصّحيح والتّهجي الخاطئ[2].

4- الأخطاء في الشّكل والتّناسب: ويتمّ التّقييم من خلال درجة وضوح الحروف وحجمها، وتباعدها، والالتزام بالكتابة على السّطر.

7-4- أنماط صعوبات الكتابة:

ترتبط أنماط صعوبات الكتابة بمجموعة من الأداءات نذكر منها:

---

[1]- سلطان عبد الله مناح، صعوبات التعلّم -التّعريف-التّدريس- الأساليب-، ص 44.

[2]- ينظر أحمد عواد وزيدان السّرطاوي، صعوبات القراءة والكتابة -النّظرية والتّشخيص والعلاج-، ص ص 266-267.

7-4-1- صعوبات انقرائيّة الكتابة: حيث يظهر العجز على مستوى القدرة على قراءة ما كتبه المتعلّم؛ إذ تكون كتابته غير مفهومة وعلى مستوى التّعبير الكتابيّ تكون أفكاره مضطربة لا يبيّن القارئ مغزاها.

7-4-2- صعوبات إيقاع أو رسم الحروف والكلمات: ويقصد بهذا النّمط ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات مع سلامة التّهجي، إذ تظهر المشكلة في رسم الحروف، كما أنّ معدل بطء إيقاع الكتابة يكون غير طبيعيّ.

7-4-3- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة: ويراد به صعوبة تنظيم الحروف والكلمات واتساقها، واستخدام الفراغ المخصّص للكتابة اليدويّة، وهي صعوبات مكانية تقوم على صعوبات الإدراك المكاني الخاطئ[1].

نجد أنّ الأساليب التّقييميّة متعدّدة ومتشعبة حسب المهارات التي تضمّها الكتابة، وقبل إصدار أي حكم لا بدّ من الفاحص أن ينتبه إلى ميزة المشكلات الكتابيّة التي تظهر في كتابات المتعلّمين وما إذا كانت ظرفيّة ترتبط بمرحلة عمريّة ويتمّ تجاوزها أو دائمة لا تختفي حتّى وإن تقدّم المتعلّم في مستواه التّعليميّ، والكشف عن هذه المشكلات يبدأ أوّلا بالفحص الطّبيّ الّذي يحدّد إمكانية وجود أي اختلالات مخيّة يليه الفحص النّفسيّ الّذي يظهر تأثيره بشكل مباشر على سلوك المتعلّم، ثمّ يتمّ الكشف بالاستناد على جملة من التّقييمات التّربويّة، وتعدّد الأساليب بين الرّسميّة وغير الرّسميّة يتمّ وفقا لأبعاد الكتابة المختلفة وتحديد المشكلات التي ترتبط مع الكتابة لأنّه ثبت أنّ كثير من المشكلات القرائيّة تنعكس على الكتابة والمصاب بعسر قرائيّ غالبا ما يعاني من صعوبات كتابيّة.

7-5- الاستراتيجيات العلاجيّة لصعوبات الكتابة:

يعدّ تشخيص صعوبات الكتابة أمرا صعبا نظرا لانطواء الكتابة على عدّة عمليات وتداخلها مع كثير من المهارات، لذا نجد أنّ الاستراتيجيات العلاجيّة جاءت متعدّدة تبعا لتعدّد الأداءات الكتابيّة، كما تتداخل هذه العلاجات مع غيرها من صعوبات التّعلّم وتختلف من حالة إلى حالة أخرى، ويشير كيرك kirkوكالفنتkalvant إلى مجموعة من المبادئ العلاجيّة التي يجب أن يشتمل عليها برنامج صعوبات الكتابة وهي:

---

[1]- فتحي مصطفى الزّيات، صعوبات التعلّم -الاستراتيجيّات التّدريسيّة والمداخل العلاجيّة-، دار النّشر للجامعات، مصر، ط01، 2007م، ص 283.

- تدريب النّماذج الحركيّة الضّروريّة لإنتاج الحروف والكلمات بشكل آليّ دون تحكم بصريّ.
- تحسين الإدراك البصريّ المكاني للتغلّب على صعوبة التّعرّف على شكل الكلمة ككل.
- تحسين التّمييز البصريّ للحروف والكلمات بإتاحة الفرصة للطفل لاختيار الاستجابات التّمييزيّة.
- تحسين الذّاكرة البصريّة للحروف والكلمات.
- علاج تشكيل الحروف بشكل منفصل.
- السّرعة في الكتابة بتوفير الفرصة للتدريب المستمر على الكتابة الصّحيحة[1].

والملاحظ أنّه قبل تقديم أيّ علاج لا بدّ من المعالج أن يحدّد بشكل دقيق نوعيّة المشكلات التي يعاني منها المتعلّم وارتباطاتها مع غيرها من المهارات، وبعد التّحديد نرى طبيعة هذه الصّعوبات مع تحديد إجابة دقيقة للأسئلة الآتيّة:

1- هل الصّعوبة ترتبط بمرحلة ما قبل الكتابة؟.

2- ما طبيعة الصّعوبة التي تواجه المتعلّم عند كتابة الحروف؟.

3- هل الصّعوبة تظهر على مستوى الأفكار وتنظيمها في الذّهن ومن ثمّ عجز في ترجمتها كتابيّا؟.

4- هل يحدث القصور على مستوى الكتابة اليدويّة بأبعادها المختلفة؟.

5- هل تصلح التّدخلات العلاجيّة الموجّهة للمراحل القاعديّة على طلاّب الجامعات؟.

ومن هنا تتحدّد طبيعة العلاج الّذي يقدّم للمتعلّم، وتوزّعت الاستراتيجيّات على جوانب مختلفة نذكر منها:

7-5-1- العلاج الطّبيّ:

سبق وأشرنا إلى أنّ الاختلالات السّمعيّة والبصريّة تؤثّر بشكل مباشر على عملية الكتابة وأي اضطراب فيها لا يسمح للمتعلّم بتخزين شكل الحروف في الذّاكرة ولا يستطيع نطق الحروف جيّدا أو التّمييز بينها، لذا يكون الكشف الطبيّ أوّلا عنها ثم يقدّم العلاج حسب حالة المتعلّم كتقديم أدوية طبيّة أو تركيب أجهزة معيّنة تعين على عملية السّمع أو البصر.

7-5-2- العلاج الحركيّ:

إنّ الكتابة عملية تستخدم فيها حركات معيّنة تعين على تأديتها، ولمّا كان أيّ خلل في الوظائف الدّماغيّة يؤثّر في أداء الأنشطة الحركيّة اللازمة لنسخ الحروف توجّب تقديم التّدخل اللازم لذلك باستراتيجيات تشمل:

[1]- صلاح عميرة علي، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة -التّشخيص والعلاج-، ص 77.

7-5-2-1- ما قبل الكتابة:

1- توفير أدوات معيّنة تساعد في تدريب المتعلّمين على استخدام الكتفين والذّراعين واليدين والأصابع.

2- التّدريب والممارسة الكافية على استخدام القلم.

3- تدريب المتعلّمين على كيفية الجلوس الصّحيحة ووضعية الورقة بالنسبة للجسم.

4- تقديم تدريبات للمتعلّم لتثبيت طريقة الكتابة الصّحيحة كاستخدام الأشكال المختلفة.

ويضيف محمود محمود عوض الله سالم بعض التّدريبات نذكر منها:

- استخدام الألوان الطّباشيريّة والصلصال لإكساب التّلاميذ مهارات الدّقة في الكتابة ورسم الحروف والأشكال والأرقام.

- استخدام أماكن مريحة في الكتابة لتهيئة التّلميذ في جلسته الكتابيّة بشكل واضح.

- تدريب التّلميذ على طريقة مسك القلم أثناء الكتابة مع الملاحظة التّامة وتصحيح الأخطاء[1].

7-5-2-2- استراتيجيات كتابة الحروف:

يتمّ العلاج وفقها بتقديم قوالب وحروف بلاستيكيّة، والتّدريب على وضعيات الحروف عند انفصالها واتصالها، ويتمّ إمّا بوضع نقاط والمتعلّم يرسم فوقها ليكمل النّقاط، أو توضع الحروف والمتعلّم يرسم الحرف الّذي أمامه.

7-5-3- استراتيجيّات تحسين الإدراك البصريّ المكانيّ:

أغلب هذه المشكلات تكون مرتبطة بالجهاز العصبيّ، وتدخل فيها العلاجات الطّبيّة وبعض الاستراتيجيّات التّحسينيّة من قبل المعلّم للتخفيف من عدم الإدراك البصريّ لمكان الحروف ضمن فضاءات الورق، ويتمّ العلاج من خلال "تعرّف الطّالب على الشّيء ضمن مجموعة أشياء يتمّ زيادتها أمام الطّالب بشكل تدريجيّ، أو تحديد أوجه الشّبه والاختلاف بين الأشياء المختلفة كالحجوم والحروف والكلمات والأعداد، ويمكن أن يعرض أمام الطّالب حرف أو كلمة ويطلب منه تعيينها من بين مجموعة حروف أو كلمات أو يطلب منه كتابتها أو تركيب حروفها المبعثرة"[2].

---

[1]- ينظر محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج، ص 178.

[2]- أحمد عواد وزيدان السّرطاوي، صعوبات القراءة والكتابة -النّظرية والتّشخيص والعلاج-، ص 269.

وأكثر الصّعوبات التي يواجهها من يعاني صعوبة كتابيّة هي عدم تذكّر شكل الحروف وكيفية رسمها، لذا يعمل مختصو التّربية على تحسين الذّاكرة البصريّة للحروف وفق تدريبات معيّنة نذكر منها:

– يطلب من الطّفل أن يرى حرفا أو شكلا أو رقما ثمّ يغلق عينيه ويعيد تصوّره أو تخيّله ثمّ يفتح عينيه.

– يعرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثمّ يخفيها عن الطّفل ويطلب منه إعادة كتابتها.

– يطلب من الطّفل أن ينظر إلى الحروف أو الكلمات أو الأشكال أو الأعداد ثمّ يكتب كلا منهما.

– يطلب من الطّفل أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتّى يلمّ بها ثمّ يعبّر ويعيد كتابتها من الذّاكرة[1].

7–5–4– الاستراتيجيات الخاصّة بتشكل الحروف:

ترتبط بطريقة كتابة الحروف حال الاتصال والانفصال، ويبدأ المتعلّم بتعلّم الحروف حال انفصالها ثمّ عندما يجيدها يتعلّم الحروف وتغيراتها إذا اتصلت بغيرها من الحروف، ومن الأساليب العلاجيّة في تشكّل الحروف نذكر "النّمذجة، والمنبهات الجسميّة (يقوم المدرس بالإمساك بيد الطّفل في تشكيل الحروف)، والتّتبع واقتفاء الأثر، والنّسخ، والكتابة من الذّاكرة، والتّعزيز والتّغذية الرّاجعة (يقوم التّلميذ بكتابة الحروف التي يجد في كتابتها مشكلة وذلك بمساعدة المعينات البصريّة للحروف الهجائيّة الموجودة على الحائط)"[2].

7–5–5– الاستراتيجيّات العلاجيّة باستخدام الحاسوب:

وتسمّى أيضا بالاستراتيجيات التّعويضيّة حيث تساعد الأساليب البديلة على اختلافها المتعلّم ذو الصّعوبة الكتابيّة في التّخفيف من حدّتها، ويعدّ استخدام التّكنولوجيا حلا يمنح للمتعلّم راحة عند الكتابة كونه ينفر من الكتابة اليدويّة، كما تساعده في نقل أفكاره على الورق، وقد أفاد Tompkins أنّ الطّلاّب عندما يعتادون على أجهزة الكمبيوتر فإنّهم يكتبون أكثر، كما تتحسّن جودة كتاباتهم وموقفهم اتجاه الكتابة، وعندما استخدم كلّ من townsend&wilton&Kaayمعالج الكلمات مع متعلّمين تتراوح أعمارهم بين تسع (9) وعشرة (10) سنوات يعانون من إعاقات ذهنيّة

[1]– ينظر محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج، ص 179.

[2]– المرجع نفسه، ص 180.

خفيفة وجدوا أنّ عمل المتعلّمين قد تحسّن بشكل ملحوظ من حيث التّنظيم والتّحكم في عملية الكتابة[1].

7-5-6- الاستراتيجيّات الخاصّة بالتّهجئة:

تكون عملية التّهجئة متزامنة مع القراءة والعمليات الكتابيّة كالكتابة اليدويّة، ويتمّ معالجتها بتدريب المتعلّم على تقنيات التّقطيع الصّوتيّ للكلمات وإعادة قراءتها. ويذكر winnوberninger تدخّلا علاجيّا يساعد على البدء في التّخطيط العلاجيّ يصفه بمثلث التّعلّم وهو نموذج يتكون من ثلاث زوايا يوضّح كيفية دعم تعلّم الأفراد الّذين يعانون من صعوبة التّعلّم وتشمل هذه الزّوايا المناهج والتّدريس، والأدوات والمواد التّعليميّة، والفروق الفرديّة للمتعلّمين[2]، أمّا علاج الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم أثناء الكتابة اليدويّة فيتمّ باستخدام "تكنيك تعدّد الحواس الّذي يقوم على لفظ الحروف المتعاقبة مع رسمها اليدويّ في الهواء والتّلفظ بحركاتها التي تفوق تلك التي تقوم عليها الكتابة بالقلم"[3].

ونرى أنّ التّدخلات العلاجيّة مهما كانت نجاعتها في إصلاح ما وُجد من مشكلات فإنّها لا تؤدّي فعاليتها إذا تراكمت مع الزّمن، كما لا توجد طريقة علاجيّة واحدة يمكن أن تُفيد جميع الحالات بل تختلف وتتباين فعاليتها من حالة إلى حالة، وأنّ أي مشكلة يتمّ تشخيصها في البداية تعالج مباشرة لأنّ علاج من له صعوبة كتابية في المراحل الابتدائيّة يكون له استراتيجيّات محدّدة تقلّل من حدّة المشكلات، بينما تحديد الصّعوبات الكتابية لدى طلاّب الجامعات وعلاجها يعدّ أمرا صعبا كما يقر Graham &Perin[4].

نستشف من خلال جملة الاستراتيجيات السّابقة الذّكر تنوّعها وتعدّدها وشموليتها لجوانب الكتابة المختلفة منها ما ركّز على مرحلة ما قبل الكتابة، وبعضها ركّز على الحروف ومواقعها ضمن الكلمات، ومنهم من وجه الأساليب العلاجيّة إلى تنظيم الأفكار وفق قواعد اللّغة، وبذلك شملت التّدخلات العلاجيّة المهارات الكتابيّة (ما قبل الكتابة، وتعرّف الحروف والكلمات، وتكون الكلمات والجمل حسب القواعد الإملائيّة والنّحويّة، والمرحلة الأخيرة هي إنتاج الأفكار وتنظيمها)،

---

[1] - voir, peterwestwood, learning and learningdifficulties, p 115.

[2] -stephanie a. richards, characteristics, assessment, and treatment of writingdifficulties in collegestudentswithlanguagedisorders and/ or learningdisabilities, topics in languagedisorders, usa, vol 35, n 04, 2015, p 337.

[3]- فتحي مصطفى الزّيات، صعوبات التّعلّم -الاستراتيجيّات التّدريسيّة والمداخل العلاجيّة-، ص 295.

[4] - voir, stephanie a. richards, characteristics, assessment, and treatment of writingdifficulties in collegestudentswithlanguagedisorders and/ or learningdisabilities, p 337.

ومع تنامي استخدامات الكتابة داخل المدرسة وخارجها فقد نالت صعوباتها حظا وافرا في المرحلة الابتدائيّة مقارنة بالمراحل المتقدّمة نظرا لأنّ شيوع الصّعوبات الكتابيّة كان لعقود طويلة لا يظهر بهذا الانتشار الّذي تؤكّد عليه الدّراسات ونلمسه في كتابات طلاّب الجامعات.

وتنعكس مظاهر الصّعوبة الكتابيّة على الطّلاب في أنّها تعيق كما يؤكّد هاريس Harris وغراهام Graham إمكانات الطّلاب التّعليميّة والمهنيّة والشّخصيّة، كما يؤدّي الافتقار إلى الكفاءة في الكتابة إلى تعريضه لخطر الفشل المدرسيّ وتمتد العواقب إلى سنوات ما بعد الدّراسة، وتنعكس آثارها بشكل كامل على الأنشطة الاجتماعيّة والمدنيّة حيث أصبحت أشكال الكتابة (على سبيل المثال البريد الإلكتروني، والرّسائل النّصيّة، والمدونات) جزءا مهمّا من المشاركة في المجتمع والحياة الاجتماعية[1]، ورغم تنامي عدد المصابين بالعسر الكتابيّ لدى طلبة الجامعة فإنّ الدّراسات قليلة جدّا بل وحتّى الأساليب التّشخيصيّة والعلاجيّة، وكثيرا ما يتمّ الاعتماد على خصائص صعوبات الكتابة في المرحلة الابتدائيّة وإسقاطها على طلاّب المرحلة الجامعيّة، ولكن يجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ الإصلاح في المرحلة الابتدائيّة أو ما قبلها يكون أسهلا من المراحل المتقدّمة كون الصّعوبات تزداد ويصعب تقويمها، واتّجهت الدّراسات الحديثة لاعتماد مقياس التّقدير الذّاتي كاستراتيجيّة لتشخيص القصور وتحديد نقاط القوة والضّعف، ويقوم مقياس التّقدير الذّاتيّ على "تقديرات الطّلاّب أنفسهم لمدى تواتر شعورهم بانطباق الخصائص السّلوكيّة المحكية لصعوبات التّعلّم النّمائيّة والأكاديميّة، وصعوبات السّلوك الاجتماعيّ والانفعالي"[2]، ويستعمل هذا المقياس كتشخيص مبدئيّ يعين في تحديد العلاجات كون الطّالب لديه وعي أكبر بجوانب القصور والعجز في كتابته.

ونرى أنّ تعدّد الأساليب العلاجيّة يخدم مصلحة مختصي التّربية بالدرجة الأولى إذ تتيح لهم فرص لانتقاء ما يتناسب والحالة التي يدرسونها، وتعدّ المقترحات العلاجيّة التي يقدّمها المعلّم من خلال خبرته التّعليميّة أساسيّة في تقويم صعوبات الكتابة، واختيار أساليب تدريسيّة فعالّة ومثمرة تتلاءم مع طبيعة الصّعوبات التي يعانون منها، والعمل على خلق فرص أمام المتعلّمين للانخراط في عملية الكتابة، والتّركيز على عملية التّصحيح الذّاتي لكتاباتهم وتقديم تصويبات واضحة عن

[1]-James Kauffman and Daniel hallahan, handbook of specialeducation, Routledge, new york, 2011, p 422.

[2]– فتحي الزّيات، صعوبات التّعلم التوجّهات الحديثة في التّشخيص والعلاج، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، ط01، 2015م، ص 559.

الأخطاء التي يقعون فيها، كما يدعو كثير من الباحثين إلى دمج المقاطع الصوتيّة والتّعليم متعدّد الحواس كاستراتيجيّة علاجيّة فعالة خاصة من ناحية الإملاء، ويتمّ تصحيح الصّعوبات الكتابيّة وفقه من خلال نطق الكلمة في مقاطع ثمّ تكتب الكلمة من الذّاكرة، ويتتبع المتعلّم الحروف عند تهجئتها بأصابعه، وبناء الكلمات باستخدام أشكال الحروف الملونة أو الحروف البلاستيكيّة كتدخل يسمح بتعزيز الحواس لدى المعلّم وسهولة احتفاظ الذّاكرة بنسخه عن كلّ حرف.

صفوة القول:

إنّ المتتبع لمجال الكتابة وأنظمتها يلحظ أنّها على مدى العقود الأخيرة حقّقت تطوّرا ملحوظا انعكس على قضايا تحديد وتشخيص صعوبات التّعلّم عموما وصعوبات الكتابة خصوصا، وقد توّج هذا التّطوّر بتحديدات واضحة على مستوى التّعريفات المقدمة لصعوبات التّعلم، إذ نلمس في كلّ تعريف تحديدات دقيقة توضح بشكل دقيق الحدود الفاصلة لهذا المجال. وشهد التّزايد المطرد للمتعلّمين الّذين يعانون من صعوبات تعلّميّة في مختلف الأطوار التّعليميّة وضع محكّات تشخيصيّة للتعرّف على هؤلاء المتعلّمين وُصف بعضها بالصدق والثّبات والآخر بالافتقار إلى الموضوعيّة في الطّرح والتّشخيص، وكشفت المحكّات التّشخيصيّة المختلفة عن صعوبة التّعرّف على من لديه صعوبات تعلّميّة كونها لا تظهر على المتعلّم أعراضًا واضحة، كما أنّ المحكّات تختلف من حالة إلى أخرى، إذ كشفت الدّراسات والبحوث أنّ المعايير المحدّدة للكشف تتباين وتختلف من متعلّم إلى آخر وهو ما أدّى إلى صعوبة الحكم على متعلّم ما بأنّه من ذوي صعوبات التّعلّم.

هذا ووجّهت انتقادات للمحكّات التّشخيصيّة التي وضعت كونها لا تفصل بين من يعاني من اختلالات عقليّة وحركيّة وبصريّة وصعوبات في التّعلّم، وتوالت البحوث في السّنوات الأخيرة كاشفة عن مستويات مختلفة في صعوبات التّعلّم منها ما هو ظرفيّ ومنها ما يتصف بالديمومة رغم تقدّم المتعلّم في المستويات التّعليميّة، وأفرز فحص طبيعة المشكلات التي يعاني منها المتعلّم وتداعياتها التّربويّة إلى وضع خطط للتدخل واستراتيجيات علاجيّة تعمل على تحسين وتخفيف تلك الصّعوبات. واتفقت أغلب الدّراسات والبحوث على التّقسيم الّذي قدّمه كيرك kirk وكالفنت kalvent لصعوبات التّعلّم حيث صنّفت إلى صعوبات أكاديميّة وصعوبات نمائيّة وينطوي كلّ تصنيف على تفرّعات مختلفة نالت فيها صعوبات القراءة النّصيب الأوفر من الدّراسة لتليها

صعوبات الكتابة في فترة متأخّرة من البحث، وكشف البحث في العسر الكتابيّ عن جملة من النّتائج نذكرها:

1- لمّا كانت الكتابة عملية معقّدة تضمّ عددا من المهارات اللّغويّة المكتوبة (الكتابة اليدويّة، والتّهجي، والتّعبير الكتابيّ) تفرّعت الخصائص والمحكات التّشخيصيّة والتّدخلات العلاجيّة وفقا لتلك المهارات التي تضمّها.

2- تتداخل الصّعوبات الكتابيّة مع صعوبات تعلّميّة أخرى خاصة القراءة وتعمل على انخفاض أداء المتعلّم داخل الفصل الدّراسيّ، ونفور من الكتابة اليدويّة، ورسم الحروف بطريقة خاطئة، وعدم القدرة على التّهجي.

3- تظهر صعوبات الكتابة على مستوى إنتاج الأفكار وتنظيمها وصياغتها، والانتباه والذّاكرة البصريّة والسّمعيّة التي تعمل على تخزين صور الحروف وكيفية كتابتها، وبعض المهارات الحركيّة.

4- أشارت العديد من البحوث إلى تعاظم مشكلات الكتابة لدى طلاّب المراحل المتقدّمة وخاصّة طلاّب الجامعات لعدم توفرّ محكات تشخيصيّة وأساليب علاجيّة موجهة لهذه المرحلة بالتحديد، ومدى تأثيرات تلك الصّعوبات على حياتهم الشّخصيّة والمهنيّة والاجتماعيّة.

5- تحدّدت المحكّات التّشخيصيّة والأساليب التّقويميّة للعسر الكتابيّ تبعا للعمليات الكتابيّة المختلفة (استراتيجيّات تخصّ شكل الحروف، وتحسين الإدراك البصريّ المكاني، والعلاجات الطّبيّة والحركيّة، وتقويم مهارات الكتابة اليدويّة).

الـمَـبْـحَـثُ الـثَّـانِـيُّ:

الأَدَاءُ الـبِـيـدَاغُـوجِـيُّ فِـي ظِـلِ نِـظَـامِ ل م د

1- نِـظَـامُ ل م د فِـي الجَـامِـعَـةِ: التَّـعْرِيـفُ والنَّشْـأَةُ.

2- نِـظَـامُ ل م د فِـي الجَـامِـعَـةِ الجَزَائِـرِيَّـةِ.

3- أَهْـدَافُـهُ.

4- خَـصَائِـصُـهُ.

5- نِـظَـامُ ل م د فِـي الجَـامِعَـةِ الجَزَائِـرِيّـةِ بَـينَ الرَّفْـضِ والقُبُـولِ.

تمهيد:

شهدت الألفيّة الثّالثة تغيّرات متسارعة ومتلاحقة على الأصعدة السّياسيّة، والثّقافيّة والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والمعرفيّة عملت على طرح العديد من التّحديات والرّهانات التي جعلت كبرى الدّول تتنافس على السّيطرة على المعرفة وتحقيق الرّيادة مدركة أنّ الاقتصاد الحقيقيّ هو الاقتصاد المبنى على المعرفة، ويعدّ التّعليم الجامعي أحد المقومات الأساسيّة التي علّقت عليها الدّول الأوروبيّة طموحاتها وأهدافها للتعامل مع المشكلات المجتمعيّة واستشراف المستقبل وإيجاد الحلول، وتغيّر الأدوار والرّؤى لدور الجامعة دفع بالدول الأوروبيّة إلى تغيير جذريّ في أنظمتها لتواكب التّغييرات وتنتقل من مرحلة التّكوين إلى خلق تفاعل بين الطّالب والمجتمع بغية بحث حاجاته والرّقي به، لتتبنى تبعا لذلك نظام ل م د لأبعاد عدّة سنفصل فيها القول خلال هذا المبحث، ومحاولة الإجابة عن بعض التساؤلات من قبيل: ما هو نظام ل م د؟، وماهي ظروف نشأته، وهل هيأت له وزارة التّعليم العالي الموارد اللازمة والمناخ المناسب لتطبيقه، أم هو مرحلة انتقالية توسم بالعرجاء وغير الموفقة؟، وهل يصلح تطبيق نظام مستورد بفلسفته ومرجعياته وأهدافه في الجامعة الجزائريّة؟، وإلى أي مدى يمكن عد الانتقال من النّظام الكلاسيكيّ إلى نظام ل م د انتقالا سليما وصائبا؟، وما مدى فاعليته في تكوين طلاب ذوي كفاءة ومهنيّة ومرونة في التّعامل مع الحياة العمليّة؟، وفيما تتمثّل إيجابيّات وسلبيّات هذا النّظام على التّدريس والتّقويم والوضع الجامعيّ ككل؟، وهل هناك توافق بين الإجراءات النّظرية لهذا النّظام وممارساته التّطبيقيّة في الجامعة الجزائريّة؟.

1-نظام ل م د: التّعريف والنّشأة.

إنّ إعادة النّظر في الأنظمة الجامعيّة من قبل الدّول الأوروبيّة نبع من الحاجة الملحة في إحداث موازنة بين الكم والكيف ونوعية المدخلات التي يتلقاها الطالب الجامعيّ، ومحاولة تكييف هذه الأنظمة مع طبيعة الاقتصاد الّذي أصبح يعتمد على المعرفة بالدرجة الأولى، لتعتمده الدّول السّكسونيّة أولا وتتبناه بعدها بعض الدّول العربيّة القليلة كتونس والمغرب والجزائر هذه الأخيرة التي انتهجت إصلاحات عدّة من قبل الجهات الوصيّة نتيجة للأزمات المتلاحقة التي تعرض لها النّظام التّعليميّ الجامعيّ سواء على مستوى البنى التحتيّة أو الوظائف، فانخرطت الجزائر في هذا النّظام وتمّ تعميمه تدريجيّا على كافة المؤسسات الجامعيّة، وتعود البدايات الأولى له لسنة 2002م على أنّ الاستخدام الفعلي كان بداية من السّنة الجامعية 2003-2004م، وفق توصيات اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التربويّة بغية إصلاح شامل للتعليم العالي.

ونظام ل م د هو نظام للتكوين العالي يرمي إلى بناء الدّراسة وتقسيمها إلى ثلاث تدرّجات وتعتمد على نظام السّداسيات وتظهر على النّحو الآتي:

(L) ليسانس: ستة سداسيات دراسيّة، وهو مهنيّ أو أكاديميّ مدته ثلاث سنوات.

(M) ماستر: أربعة سداسيات دراسيّة، ومدته سنتين.

(D) دكتوراه: ستة سداسيات (دراسات وبحث)[1]، ومدتها ثلاث سنوات.

وتتوج كلّ مرحلة بشهادة جامعيّة معترف بها في كلّ أقطار العالم كون هيكله وبرامجه متطابقة مع كلّ الدّول ومن مبادئه:

– **الرّسملة Capitalisation:** ويقصد بها أنّ الوحدات الدّراسيّة المكتسبة لا مجال لإعادتها حتّى لو تمّ التّحويل إلى مؤسسة جامعيّة أخرى.

– **الحركيّة Mobilité:** والتي تمكّن الطّالب من تحويل ملفه البيداغوجيّ وتسجيله في أي مؤسسة جامعيّة داخل أو خارج الجزائر.

– **الوضوحيّةLisibilité:** وتسمح لسوق العمل بأن يقارن بسهولة شهادات ل م د في إطار التّشغيل[2].

ليكون هدفه إجمالا تأهيل الطّلبة ليكونوا عناصر فعّالة في المجتمع وتعمل على ترقيته ونهضته العلميّة، وتحسين نوعية التّكوين التي يتلقاها الطّالب. وعليه فإنّ نظام ل م د هو هندسة تعليميّة جديدة كما وصفتها وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ تسعى إلى توحيد الشّهادات وأنظمة التّعليم العالي على المستوى العالميّ وإحداث توازن بين عدد الطّلاب وما يتطلبه سوق العمل، وتأهيل اليد العاملة.

والبحث عن ملابسات نشأة هذا النّظام وانطلاقاته الأولى يعود بنا إلى بعض النّدوات التي أقيمت على مدى سنوات في الدّول الأوروبيّة لتحسين نوعيّة التّكوين العلميّ والتأهيل العمليّ، وقبل هذه النّدوات التي عقدت متأخرة نسبيا فإنّ الحديث عن وضعية التّعليم في أوروبا والتّحسيس بأهمية الإصلاح في النّظم التّعليميّة بدأت سنة 1957م من خلال إنشاء اتحاد يعمل على تحسين ومحاولة

[1]– ينظر وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ، الدّليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د، ديوان المطبوعات المركزيّة، الجزائر، 2011م، ص 13.

[2]– ينظر أمال بن سعدة وحنان بن سعدة، نظام ل م د بين التّنظير والتّطبيق ودوره في تنمية الطّالب الجامعيّ، مجلة حقائق للدراسات النّفسيّة والاجتماعيّة، الجلفة، الجزائر،ع04، المجلد 02، ص 328.

تغيير الوضعية الرّاهنة للتعليم، والعمل على توحيد أنظمة التّعليم خاصة أنظمة التّعليم العالي في أوروبا، وبدأت جديّة الطّرح في عملية الإصلاح خلال السّتينيّات من القرن الماضي حيث عملت على خلق تنسيق وتوافق بين المجتمعات الأوروبيّة في مختلف الميادين بغية التّمكن من مواجهة التّنافس الأمريكيّ والآسيوي، وتعدّ سنة 1993م نقطة الانطلاق الفعلية للبرنامج الإصلاحيّ البينويّ في التّعليم العالي وذلك على يد الرئيس جاك ديلور Jacques Delors بوضعه لكتابه "الكتاب الأبيض" ساعيا من خلاله إلى إحداث تنمية شاملة ووضع برنامج لتشجيع انبثاق أوروبا وقدرتها على التّنافس مع غيرها في السّاحة العالميّة، والعمل على إعادة البنى لسوق العمل والسّياسة الاقتصاديّة[1].

وتعدّ ندوة السّوربون التي عقدت بالتحديد سنة 1998م بمناسبة ذكرى إنشاء جامعة السّوربون بباريس البداية الفعليّة للنظام وتمت الدّعوة فيها من قبل أربعة وزراء مكلفين بالتعليم العالي للدول الأوروبيّة (فرنسا، وإيطاليا، وألمانيا، وبريطانيا) إلى تنسيق أنظمة التّعليم العالي لهذه الدّول تحت نظام أوروبيّ للتعليم العالي أطلق عليه تسمية نظام ل م د، وصرّحوا من خلال هذه النّدوة أنّ أوروبا ليست فقط بنوك واقتصاد بل يجب أن تكون أوروبا المعرفة ولتحقيق ذلك لا بدّ من الاهتمام بالتربية والتّكوين، كما نصّت الدّعوة على ضرورة حركيّة الطّلاّب والباحثين والأساتذة من دولة إلى أخرى، ليكون بذلك تصريح السّوربون أولى اللبنات التي بدأ يتجسّد فيها نظام ل م د، وفي سنة 1999م عقد اجتماع بولونيا الّذي استمد أهمّ أهدافه ونقاطه من ندوة السّوربون ودعا فيه إلى:

- تبنّى نظام للشهادات والتي تؤسّس على دورتين (شهادة البكالوريا والماستر).
- ترقية الحركيّة الطّلاّبيّة مع إلغاء الصّعوبات وتسهيل الحصول على الشّهادات.
- ضرورة ترقية البعد الأوروبيّ في مجال التّعليم العالي وهذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برنامج التّكوين والبحث.

[1]– ينظر سعادو أسماء، التّطوّرات الاجتماعيّة للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) L M D في الجامعة الجزائريّة – دراسة ميدانيّة بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي–، رسالة ماجستير، أم البواقي، الجزائر، 2010/2009م، ص 129.

– نقل أنظمة التّكوين الأوروبيّ من محيط جامعيّ يعاني من مشاكل وعدم التّناسق فيما بينه إلى محيط جامعيّ أوروبيّ متناسق[1].

وفي سنوات متقاربة توالت النّدوات بعد ذلك، حيث عقد مجلس الوزراء الأوروبي عام 2000م اجتماعا سمّي بقمة "بارشلونا"، ثمّ سنة 2003م عقدت قمة برلين، أمّا سنة 2005م فتمّ عقد لقاء وزاري في بيرغن بالنّرويج[2]. وما ميّز النّدوات الأخيرة هو تبلور صورة نظام ل م د ونضج الطّرح الموضوعيّ لأهدافه وأبرز المشاريع المحققة من خلاله، وتثمين الأبعاد الرئيسيّة لهذا النّظام لعلّ أبرزها حركيّة الطلبة وتعزيز برنامج التّبادل، وعدّ الطّلاّب طرفا فاعلا في العملية الإصلاحيّة سيما من خلال دور المنظمات الطّلابيّة.

2– نظام ل م د في الجامعة الجزائريّة:

شهد قطاع التّعليم العالي على المستوى العالميّ إجمالا وعلى مستوى المنظومة الجزائريّة أزمات –كما وصفها البعض– متلاحقة أدّت في كلّ مرّة إلى إصلاحات سواء على مستوى البنى التّحتيّة أو الوظائف، وذلك تزامنا مع ما يشهده العالم من تغيّرات تكنولوجيّة وعلميّة واقتصاديّة وحدوث فجوة بين قطاع التّعليم العالي وما يتطلّبه سوق العمل، وبناءً على ذلك سعت كثير من الدّول الأوروبيّة (أستراليا، وإيطاليا، وبريطانيا، وفرنسا) إلى استحداث نظم تعليميّة جديدة تتماشى مع متطلبات العصر، وتعمل على تكوين فعال للطلاب مع سهولة اندماجهم في الحياة العمليّة واكسابهم مهارات القيادة وصناعة القرارات.

وعلى غرار بعض الدّول الأوروبيّة سعت الجامعة الجزائريّة إلى مواكبة كلّ ما هو جديد، ومحاولة تدارك النّقائص والفجوات واتباع نظم تعليميّة متطورة تحقق النّهضة للمجتمع وتعمل على تكييف الطّالب مع سوق العمل، وقبل اعتماد الجامعة الجزائريّة على نظام ل م د كآخر إصلاح أجرته نجد أنّها من فِترة ما بعد الاستعمار سعت إلى رفع مستوى التّعليم تماشيا مع مخلفات الاستعمار الّذي عمل على طمس الهويّة والثّقافة الجزائريّة، وانتهج سياسة التّجهيل بالاعتماد كليا

[1]– ينظر معارشة دليلة، تحديد الاحتياجات التّدريبيّة للأستاذ الجامعيّ في ضوء متطلبات نظام ل م د، أطروحة دكتوراه، سطيف، الجزائر، 2018/2017م، ص ص 74–76.

[2]– ينظر ذيب فهيمة، آفاق وحدود حركية الطّلبة في الجامعة الجزائريّة في ظل تطبيق نظام L M D، أطروحة دكتوراه، سطيف، الجزائر، 2014م، ص 96.

على الإطارات الفرنسيّة ومحاربة كلّ شكل من أشكال التّعلّم والتّعليم كونه يشكّل خطرا على وجوده في الجزائر.

لذا بدأت الجامعة الجزائريّة بجملة من المراحل الإصلاحيّة بعد الفِترة الاستعماريّة وشملت المرحلة الأولى فترة (1962/ 1970م) تماشيا مع التّوسع الشّبكي للمؤسسات الجامعيّة وتنامي عدد الطّلاّب، واتسمت هذه المرحلة بنشر التّعليم ومحاولة رفع الأمية، والسّير نحو استبدال الإطارات الأجنبيّة بالإطارات الجزائريّة وهو ما عرف فيما بعد بجزأرة القطاع، وتفاقم مشكلات قطاع التّعليم العالي دفعت بالدولة إلى إنشاء وزارة خاصة بهذا القطاع وذلك في شهر جويلية 1970م بعدما كان سابقا تحت وصاية وزارة التّربية الوطنيّة واستلم محمد الصّديق بن يحي زمامها قائلا في بداية استلامه لمهامه: "إنّ الجامعة فرنسيّة شكلا وروحا ومحتوى من ناحية التّوجيه، ومن ناحية نوعية التّكوين، ولذلك وجب الإصلاح بإحداث ثورة داخل الجامعة لتندمج مع الجامعة الجزائريّة"[1].

وعُدَّ إصلاح 1971م الإصلاح الحقيقي الّذي عرفته الجامعة الجزائريّة حسب ما أشارت إليه الكثير من المصادر والوثائق الرّسميّة نحو وثيقة MESRS التي أشارت إلى أنّ الطّابع الأدائيّ للتعليم العالي في التّطوير الاقتصاديّ والاجتماعي يشكلان المبدأين الأساسيين لهذا الإصلاح وكان من بين أهدافه:

- تكوين إطارات يحتاجها اقتصاد البلاد.
- التّكوين النّوعي للإطارات.
- ديمقراطيّة التّعليم.
- إعادة تنظيم برامج الدّراسات الجامعيّة، والغاية منه تكوين الطّالب تكوينا نوعيا يسمح له بالعثور على منصب عمل ويسهل عليه اندماجه المهني.
- جزأرة إطارات التعليم العالي، وتعريب المعاهد.
- إعطاء الأولويّة للتكوين العلميّ والتّكنولوجيّ[2].

[1]- ينظر محمّد خان، الجامعة الجزائريّة من التّأسيس إلى التّأصيل، مجلّة حوليات المخبر، العدد السّادس، بسكرة، الجزائر، 2016م، ص 15.

[2]- ينظر أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعيّ الجديد نظام "ليسانس- ماستر- دكتوراه" في ضوء تحضير الطّلبة إلى عالم الشّغل، رسالة ماجستير، قسنطينة، الجزائر، 2006/2005م، ص ص 62-64.

واختيار هذه الأهداف لإصلاح 1971م انبثق من الوضع العام الذي شهدته الجامعة الجزائريّة آنذاك خاصة جراء ما خلّفه الاستعمار سواء على المشهد السّياسيّ أو الاقتصادي أو الاجتماعيّ وحتى الأمنيّ؛ إذ خلّف بيئة غير صالحة تماما لتحقيق تعليم وتكوين علميّ وعمليّ للطلاب، وشكّل مبدأ الجزأرة والتّعريب تحديا لمسؤولي قطاع التّعليم العالي حتّى يتلاءم مع هوية وثقافة المؤسسات الجزائريّة، ورغم سلامة المقترحات النّظريّة التي قدمها هذا الإصلاح (1971م) لكن التّطبيق الفعليّ لمتصوراته شهد تذبذبا وصعوبات نذكر منها:

– الهيكلة البيروقراطيّة وغياب شبه كلي للديمقراطيّة في التّسيير والإدارة الجامعيّة.

– عدم ملاءمة المحتوى لبعض البرامج وظروف الدّراسة جعلت المراقبة المستمرة للمعارف تطبّق بطريقة غير متعادلة بين المعاهد.

– وجود فجوة بين مشرّعي القرارات والقوانين وفئات الجامعة من طلبة وأساتذة وإداريين.

– تدهور أجور الأساتذة والعمال الجامعيين[1].

ووجود هذه النّقائص أدّت إلى التّفكير في عقد اجتماع تشاركيّ بين كلّ أطراف الأسرة الجامعيّة من طلبة وأساتذة وعمال وإداريين سنة 1973م لتباحث جملة من المشكلات التي كان في مقدمتها التّسيير والتّعريب والجزأرة.

وضمن المسعى الإصلاحي الّذي انتهجته الجامعة الجزائريّة شملت مرحلة الثّمانينات إصلاحات عميقة في ضوء ارتفاع عدد الطّلبة الّذي كان "66064 طالب سنة 1981/1980م إلى 97000 طالب سنة 1984/1983م وعدد الأساتذة من 9145 أستاذ سنة 1981/1980م إلى 12509 أستاذ سنة 1984/1983م من بينهم 10113 أستاذ جزائريّ"[2]، وتمّ التّركيز خلال هذه المرحلة الإصلاحيّة تقريبا على نفس النّقاط السّابقة من تسيير الموارد الجامعيّة وتعريب بعض التّخصصات، وجزأرة قطاع التّعليم العالي، وانعقاد بعض النّدوات التي تحدّد المهام المركزيّة لبعض التّنظيمات الإداريّة التّابعة للجامعة (التّنظيم الإداريّ للجامعة والكليات، والتّنظيم المالي).

[1]– ينظر ذيب فهيمة، آفاق وحدود حركية الطّلبة في الجامعة الجزائريّة في ظل تطبيق نظام L M D، ص ص 63–64.

[2]– سعادو أسماء، التّطوّرات الاجتماعيّة للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) L M D في الجامعة الجزائريّة – دراسة ميدانيّة بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي–، ص 106.

وتوالت الإصلاحات عبر السّنوات لتشهد خلالها الجامعة الجزائريّة بعض المشاريع التي تنصّ على استقلاليتها، وتقرر إنجاز جامعة التّكوين المتواصل وقوبل كلّ من هذين المشروعين بالرفض، وحدوث اضرابات من مختلف الجامعات نتيجة غموض المشروع، وقد أُعيد طرح مشروع استقلالية الجامعة خلال فترة التّسعينات وذلك على المستوى الإداري، والبيداغوجيّ، والمالي، وكذا الاستقلال البحثيّ، واتّخذ إصلاح 1995م جملة من الإجراءات منها:

– إعادة النّظر في برنامج التّكوين العالي وفقا للحاجات الفعليّة للسوق.

– استجابة التّكوين للمواصفات البيداغوجيّة مع الأخذ بعين الاعتبار إمكانات الإدماج المهنيّ.

– إعادة النّظر في تكوين الأساتذة من خلال الدّراسات العليا، وإدراج مواد تكميليّة أو اختياريّة في برامج التّكوين، و منح التّدريبات العملية اهتماما خاصا.

– انفتاح الجامعة على المحيط العالميّ[1].

إنّ هذه الالتفاتة السّريعة لمختلف المحطات الإصلاحيّة التي مرّت بها الجامعة الجزائريّة يكشف لنا مدى التّخبط الّذي عايشه قطاع التّعليم العالي منذ الفِترة الاستعماريّة قبل أن ينفتح القطاع سنة 2004/2003م على نظام ل م د، ويمكن تلخيص الوضعيّة العامّة للجامعة الجزائريّة في ظل المراحل الإصلاحيّة قبل استخدام نظام ل م د في:

– **الهيكلة وتسيير التّعليم:** حيث شهد التّسيير الجامعيّ اضطرابات على المستوى الإداريّ والبيداغوجيّ والماليّ، كما كانت الهيكلة أحاديّة والتّكوينات ضعيفة المجال لا تقدّم آفاقًا مستقبليّة للتكوين.

– **الاستقبال والتّوجيه وتدرج الطّلبة:** حيث أدّى ارتفاع عدد الطّلبة وطول مدّة تكوينهم ومكوثهم في الجامعة إلى رسوب كبير للطلبة، وانعدام فرص متنوّعة للتكوين، وصعوبة تطبيق البرامج التّعليميّة بسبب نظام التّقييم غير المناسب، وكلّ هذه النّقائص أدّت إلى تبني نظام ل م د.

– **التّأطير والتّأهيل المهنيّ:** لقد أدّى نقص عدد المتكونين من الدّراسات الجامعيّة إلى نقص كبير في التّأطير وهجرة عدد كبير من الأساتذة والباحثين[2].

---

[1]– ينظر ذيب فهيمة، آفاق وحدود حركية الطّلبة في الجامعة الجزائريّة في ظل تطبيق نظام L M D، ص ص 66–70.

[2]– ينظر فريد بلواهري، مدى تماشي التّكوين الجامعيّ في نظام ل م د مع متطلبات سوق العمل "حسب رأي الأساتذة"، رسالة ماجستير، سطيف، الجزائر، 2013/2012م، ص 48.

وفي ظل هذه الفجوات غيّرت الجامعة الجزائريّة طريقتها في الإصلاح باتباع نظام جديد كليّا –والّذي أبدى البعض تخوّفه منه– ساعيا لتحقيق جودة نوعية أمام الكم الهائل من الطّلبة، وتحسين تكوينهم بما يتناسب ومتطلبات سوق العمل، ودفع عدد الطّلبة الكبير إلى فتح مسارات دراسيّة مختلفة تلبي حاجات الوافدين عليها وذلك من خلال "هيكلة البرامج على شكل وحدات تعليميّة (استكشافيّة، أفقيّة، أساسيّة)، عوضا عن نمط المقاييس المتّبع في النّظام الكلاسيكيّ، وتقسيم المسارات الدّراسيّة إلى مهنيّة وأكاديميّة وهو ما من شأنه أن يلبي رغبة الطّلبة سيما الّذين لديهم توجّهات مهنيّة، وفي نفس الوقت يخدم مؤسسات المجتمع المختلفة بتكوين يد عاملة مؤهلة وإكسابهم مهارات وكفاءات تخدم تلك المؤسسات"[1].

3–أهداف نظام ل م د في الجامعة:

إنّ الاختلالات الواضحة التي شهدها قطاع التّعليم العالي والتّزايد المستمر في أعداد الطّلبة أحدث اختلالات بين الكم ونوعية التّكوين التي يتلقاها الطّالب ممّا جعل الدّراسة الجامعيّة لا تستجيب لأهداف التّنمية الاقتصاديّة ولا تتلاءم مع التّغيرات السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، وهو ما فرض على الوزارة الوصيّة بضرورة إيجاد حل لتخبطات الجامعة واتباع استراتيجيّة سليمة تعمل على مسايرة النّظم التّعليميّة العالميّة، وقد تطرقت اللّجنة الوطنية لإصلاح التّعليم العالي إلى أبرز الثّغرات الموجودة في قطاع التّعليم العالي مؤكّدة على جملة من التّوصيات التي تؤدي إلى تطوير القطاع، وصادق مجلس الوزراء في جلسته الختاميّة المنعقدة في أفريل 2002م على وضع مقترحات اللّجنة الوطنية لإصلاح التّعليم العالي موضع التّطبيق وذلك في الفِترة الممتدة ما بين 2004/2013م وفقا لمجموعة من الخبراء الذين أكّدوا سلامة المقترحات النّظرية ودورها في تحقيق إصلاحات شاملة وعميقة، وتبعا لتلك الاجتماعات تمّ تبنى إصلاح يعتمد على برنامج تكوين يرتكز على ثلاثة أطوار وهي: ليسانس (ثلاثة سنوات بمعدل ستة سداسيات دراسيّة)، ماستر (سنتين بمعدل أربعة سداسيات دراسيّة)، دكتوراه (ثلاثة سنوات بمعدل ستة سداسيات دراسيّة) وهكذا سطرت البدايات الأولى لانفتاح قطاع التّعليم الجزائريّ على نظام ل م د الّذي يسعى إلى تحقيق:

[1]– المرجع السّابق، ص 52.

1- السّعي إلى تحقيق الجودة والنّوعيّة في التّكوين:

إنّ أهمّ المشكلات التي طرحها النّظام القديم هي طول مدّة التّكوين وبروز مشكلة الرّسوب الجامعي، وعدم القدرة على التّحصيل لذا عمل الإصلاح الجديد على تحسين جودة البرامج التّكوينيّة وفق المقتضيات التّكنولوجيّة، والعمل على التّجديد البيداغوجيّ في المناهج التّعليميّة وذلك بـ:

- التّقليص في مدة التّكوين.
- تغيير الشّهادات الممنوحة.
- ظهور فروع وتخصصات جديدة.
- الاعتماد على مبدأ الأرصدة[1].

2- ترقية الحركة التّمهينيّة في التّكوين:

وتتم التّرقية بفتح قنوات التّواصل بين المحيط الجامعيّ والخارجيّ وتلبية متطلبات المؤسسات الاقتصاديّة والاجتماعيّة بتوفير يد عاملة مؤهلة وتحقيق ذلك يتمّ "بجعل محتوى البرامج التّكوينيّة ناتجة من حاجات مؤسسات المجتمع المختلفة، [وذلك حسب ما جاء] في اقتراحات 2001م CNERS بضرورة الأخذ بعين الاعتبار في عملية التّكوين أهمّ المراجع الأساسيّة وهي طلب السّوق. وعليه ينبغي أن يحدد محتوى البرامج والمراجع انطلاقا من ميكنيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعملين والإطارات المهنيّة وللتأكّد من أنّ الكفاءات وبرامج التكوين مطابقة وذات نوعيّة ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليوميّ للحياة المهنيّة وخلق فرص عمل للخريج الجامعيّ"[2].

3- إضافة طابع عالميّ للتعليم العالي الجزائريّ:

إنّ عصرنة القطاع ومواكبته للنظم العالميّة يكون عبر العلاقات التّشاركيّة بين مختلف المؤسسات الجامعيّة الأجنبيّة وتشجيع عملية التّبادل الطّلابيّ سواء داخل الوطن أو خارجه، والسّعي إلى إنشاء مخابر علميّة مشتركة تعمّق من عملية التّبادل الطّلابي وتبادل المعارف وتوسيعها.

ومن جملة الأهداف الأخرى التي يسعى نظام ل م د إلى تحقيقها في الجامعة الجزائريّة نذكر:

---

[1]- ينظر سعادو أسماء، التّطوّرات الاجتماعيّة للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) L M D في الجامعة الجزائريّة – دراسة ميدانيّة بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي-، ص 166.

[2]- ينظر ذيب فهيمة، آفاق وحدود حركية الطّلبة في الجامعة الجزائريّة في ظل تطبيق نظام L M D، ص 115.

- رفع حظوظ الطّالب الجامعيّ إلى أعلى مستوى.
- المرافقة البيداغوجيّة المستمرة للطالب.
- تنوّع المسارات الجامعيّة.
- تقليص الإخفاق والتّسرب الجامعيّ.
- توفير تكوين يستجيب ومتطلبات الاقتصاد الوطنيّ.
- اندماج المتخرج الجامعيّ بكلّ سهولة في الشّبكة العالميّة للعمل أو التّكوين[1].

4- خصائص نظام ل م د في الجزائر:

إنّ الاعتماد على نظام ل م د نتج عنه تغيير جذريّ في العملية البيداغوجيّة ككل، ومن أبرز هذه التّغييرات والخصائص نذكر:

4-1- مبدأ تقييم الوحدات التّعليميّة:

تعدّدت أشكال التّقييم بالنظر إلى نوع الوحدة التّعليميّة (أساسيّة، أو أفقية، أو استكشافيّة)، وحسب شكلها (دروس ومحاضرات، أعمال موجهّة وتطبيقيّة)، كما تمّ النّظر إلى كون الوحدة إجباريّة أم اختياريّة، وحسب القرار الوزاري المؤرخ في 20 جوان 2009م الّذي يتضمن كيفيات التّقييم والانتقال والتّوجيه في طوري الليسانس والماستر فإنّ الوحدة التّعليميّة والمواد المشكلة لها تقاس بأرصدة حسب الحجم السّاعي للسداسي لاكتساب المعارف أو المؤهلات عن طريق أشكال التّدريس (أعمال موجهّة، محاضرات...)، وكذلك حسب حجم النّشاطات الواجب على الطّالب القيام بها في نفس السّداسيّ (عمل شخصيّ، تقرير، مذكرة، تربص...)، وتحدّد القيمة الإجماليّة للأرصدة المسندة للوحدات التّعليميّة المكونة للسداسيّ بثلاثين (30) رصيدا[2]. وتكون العمليّة التّقييميّة لاكتساب المعارف والمؤهلات إمّا بامتحان نهائيّ أو بمراقبة مستمرة أو باستخدام كلا الطّريقتين على أن يخصص لمن أخفق في الانتقال أو الحصول على علامة تساوي أو تفوق 20/10، أو تحصيل نقاط الأرصدة امتحان استدراكيّ نهاية السّداسيّ، وإن أخفق يعيد دراسة المادّة في السّنة اللاحقة إمّا كليّا أو جزئيّا.

---

[1]- ينظر سعادو أسماء، التّطوّرات الاجتماعيّة للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) L M D في الجامعة الجزائريّة – دراسة ميدانيّة بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي–، ص 167.

[2]- ينظر وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، النّشرة الرسميّة للتعليم العالي والبحث العلميّ، السّداسيّ الأوّل 2009م، الجزائر، ص 250.

4-1-1- أنواع التّقييم:

يتمّ التّقييم انطلاقا من نوع المادّة وصولا إلى تقييم معارف الطّلاّب ومؤهلاتهم خلال سنة، وحسب القرار رقم 137 المؤرخ في 20 جوان 2009م فإنّ التّقييم يشمل:

- **المادّة:** وتكون بضم علامة المراقبة المستمرة مع علامة الامتحان، وتكتسب المادّة إذا كانت العلامة المحصّل عليها تساوي 20/10 أو تفوقها.

- **وحدة التّعليم:** تكتسب وحدة التّعليم نهائيا إذا اكتسب الطّالب كلّ المواد المكونة لهذه الوحدة، كما يمكن أن تكتسب بالتعويض إذا كان معدل مجموع النّقاط المحصّل عليها بالتوازن بمعاملها في المواد المكوّنة لهذه الوحدة مساويا أو يفوق 20/10.

- **تقييم السّداسيّ:** يكتسب السّداسيّ إذا حصل الطّالب على مجموع وحدات التّعليم التي يتكون منها، كما يمكن أن يكتسب السّداسيّ بالتعويض بين مختلف وحدات التّعليم التي يتكون منها موازنة بعاملها.

- **تقييم السّنة:** تكتسب السّنة إذا تمّ اكتساب السّداسيين المكونيين لها، كما تكتسب السّنة الجامعيّة أيضا بالتعويض[1].

4-1-2- شروط التّقييم:

فصلت وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ في شروط التّقييم في القرار المؤرخ في 23 جانفي 2005م والّذي يحدّد تنظيم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس "نظام جديد"، وتتمثّل في:

- أنّ لكلّ وحدة تعليميّة امتحان نهائيّ إضافة إلى علامات التّقييمات المستمرّة سواء كانت اختبارات متواصلة أو اختبارات TD، أو اختبارات TP، وكلّها تدخل في العلامة النّهائيّة.

- تنظّم دورتان لكلّ سداسيّ تعليميّ لمراقبة المعارف والكفاءات وتعدّ الدّورة الثّانية دورة استدراكيّة.

- يحسب المعدل العام على أساس المعدّلات المحصلة في وحدات التّعليم المكونة للسداسي والمرجحة بمعاملاتها.

- يحصّل الطّالب السّداسيّ إذا كان المعدل العام يساوي أو يفوق 20/10.

[1]- ينظر وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، الدّليل العمليّ لتطبيق ومتابعة ل م د، ص 36.

– بإمكان كلّ طالب أخفق في الدّورة الأولى أن يتقدّم إلى الدّورة الثّانية من الاختبارات الامتحانيّة المتعلّقة بوحدات التّعليم غير المحصلة.

– يحصّل الطّالب علامة الدّورة الثّانيّة على أساس العلامة المحصلة في الاختبار الامتحانيّ لهذه الدّورة وحصوله على معدل عام يفوق أو يساوي 20/10.

– إذا كان المعدل العام المحصّل أقل من 20/10 فإنّ المواد التي تحصّل فيها الطّالب على معدل يساوي أو يفوق 20/10 تعدّ مكتسبة[1].

إنّ عملية التّقييم التي يتعرّض لها الطّالب وفق نظام ل م د لتقييم مؤهلاته وقدراته تختلف تماما عمّا كان سائدا في النّظام الكلاسيكيّ الّذي يشمل امتحانات جزئيّة لا يقلّ عددها عن امتحانين جزئيين بالنسبة للمقاييس السّنويّة، وامتحان جزئيّ واحد بالنسبة للمقاييس السّداسيّة مع وجود امتحان شامل لبرنامج السّنة أو السّداسيّ لمن أخفق في الحصول على معدل عام، مع الاحتفاظ بالمواد التي حصل فيها على معدل يفوق أو يساوى 20/10 وتعدّ مكتسبة، ورغم التّباين في العملية التّقييميّة بين كلّ من النّظامين، لكن ظلّ التّقييم عاملا مهمّا في الكشف عن مستوى مؤهلات الطّلاب ومعارفهم، وعاملا لإحداث مراجعة عامّة لمن أخفق في الوصول إلى المستوى المطلوب، والسّماح بمعرفة مدى تحقّق الأهداف المسطّرة، ومدى فاعليّة الأساليب التّعليميّة المستخدمة من قبل الأساتذة.

4–2– مبدأ الانتقال والتّدرج:

إنّ هيكلة نظام ل م د المكون من أطوار تعليميّة تعتمد في أساسها على نظام السّداسيّات جعلته يتميّز بخصيصة الانتقال والتّدرج للحصول في نهاية كلّ طور على شهادة تثبت مؤهلاته وتسمح له بالولوج إلى سوق العمل، ويتمّ التّدرج من خلال:

4–2–1– المرور من السّنة الأولى ليسانس إلى السّنة الثّانيّة:

حدّدت كيفيّة الانتقال والتّدرج بحصول الطّالب على ستين (60) رصيدا للسنة الأولى، كما يقبل في السّنة الثّانيّة إذا تحصّل على السّنة بالتعويض بين وحدات تعليم السّنة الأولى، كما يتمّ السّماح له بمتابعة الدّراسة في السّنة الثّانية من دورة التّكوين إذا اكتسب على الأقل 50 % من

[1]– ينظر وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، النّشرة الرسميّة للتعليم العالي والبحث العلميّ، السّداسيّ الأوّل 2005م، الجزائر، ص ص 59–60.

أرصدة السّنة الأولى، وهذه الحالة تكون عندما يجتمع للطالب 30 رصيدا على الأقل حتّى يتمكّن من التّسجيل في المواد التي لم يكتسبها من وحدات تعليم السّنة الأولى[1].

4-2-2- المرور من السّنة الثّانية إلى الثّالثة ليسانس:

لا يختلف مبدأ الانتقال هنا أيضا عن السّنة الأولى حيث يكون الطّالب مطالب بتحصيل المعدل في السّنة السّابقة وامتلاكه 120 رصيدا مع وجود مبدأ التّعويض والانتقال إلى السّنة الثّالثة مع التّسجيل في المواد التي لم يكتسبها من وحدات تعليم السّنة الثّانية.

4-2-3- الانتقال من السّنة الثّانية إلى الثّالثة والحصول على شهادة الليسانس:

يحصل الطّالب على شهادة الليسانس بحصوله على رصيد سداسيات السّنة الثّالثة مع رصيد السّنوات السّابقة ليكون مجموع الأرصدة التي تؤهله لنيل شهادة الليسانس 180 رصيدا في مسار التّكوين، ولا يختلف مبدأ الانتقال في طور الليسانس عن طور الماستر؛ إذ الطّالب مطالب بتحصيل عدد معيّن من الأرصدة وفق أربعة سداسيات دراسيّة.

4-3- مبدأ التّعويض:

يتمكّن الطّالب في نظام ل م د بتعويض الوحدات التّعليميّة التي لم يحصل فيها على الرّصيد الكلي سواء في مادّة أو وحدة تعليميّة وينقسم إلى قسمين:

4-3-1- تعويض خارجي: ويقصد به أنّ الطّالب لا يلجأ إلى دراسة الوحدة التّعليميّة من جديد وإنّما تعوّض علامات الوحدات التّعليميّة ما ينقص من علامات لوحدات أخرى.

4-3-2- تعويض داخليّ: يتمّ التّعويض وفقه بين وحدة تعليميّة واحدة، وتعوّض المواد المتحصّل فيها على علامات مرتفعة المواد التي حصل فيها الطّالب على علامة أقل من 20/10.

4-4- مبدأ التّحويل:

حدّد القرار الوزاري المؤرخ في 20 جوان 2009م والّذي يتضمّن كيفيات التّقييم والانتقال والتّوجيه في طوري الليسانس والماستر في بابه الثّاني أنّ بإمكان الطّالب أن يغيّر وجهته الدّراسيّة باختيار اختصاص آخر أو التّحويل من جامعة إلى أخرى مع المحافظة على المكتسبات

[1]- ينظر وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، الدّليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د، ص 38.

الخاصّة بالمسارات الأولى وذلك حسب ما يحدّد فريق التّكوين واختيار المسلك الّذي يتوافق وقدرات الطّالب ممّا يسمح له بتدرّج أفضل في مساره الدّراسيّ[1].

4-5- المراقبة المستمرة:

حدّد نظام ل م د طريقة معرفة مدى اكتساب الطّالب للمعرف وتقييم مكتسباته ومؤهلاته وذلك بجعل امتحانات جزئيّة على مدى السّنة يقيّم من خلالها الطّالب إمّا شفويّا أو كتابيّا أو بتقديم أعمال بحثيّة تضاف تلك العلامات إلى العلامة النّهائيّة.

4-6- الاستدراك:

لا يعدّ الاستدراك خصيصة تميّز نظام ل م د فقط وإنّما هو أيضا من خصائص النّظام الكلاسيكيّ حيث يسمح للطالب المتحصّل على علامة أقل من 20/10 بإعادة الامتحان مرّة أخرى، وإذا لم يتحصّل على الرّصيد المطلوب يسمح له بإعادة دراسة الوحدات التي أخفق فيها في السّنة اللاحقة.

5- نظام ل م د في الجامعة الجزائريّة بين الرّفض والقبول:

شهد الوسط الجامعيّ منذ سبتمبر 2004م انقسامات بين مؤيد معارض لتوصيات اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة بالانفتاح على نظام ل م د كإصلاح لمواجهة التّحديات الدّاخليّة والخارجيّة التي يمرّ بها قطاع التّعليم العاليّ والجزائر ككل، ومحاولة مواكبة ركب البحث العلميّ على المستوى العالميّ سيما في ضوء المستجدثات التّكنولوجيّة ومدى أهمية قطاع التّعليم العالي في الدّفع بركب التّطور والنّهضة في عصر أصبح يعتمد على المعرفة كاقتصاد للأمم، وسلسلة الإصلاحات التي انتهجتها الوزارة الوصيّة نبعت من الوضع المتدهور الّذي مرّ به القطاع منذ الفِترة الاستعماريّة، وبَدت نتائجه واضحة على مستوى البنى التّحتيّة التي يعتمد عليها قطاع التّعليم، كون التّعليم عبارة عن حلقات مترابطة يشكّل التّعليم العالي قمتها.

علاوة على ذلك، نجد أنّ الجامعة الجزائريّة ونظرا للظروف التي مرت بها أصبحت متقوقعة على ذاتها بعيدة عن كلّ احتكاك خارجيّ يمنحها تجديدا في محتواها وهياكلها، كما دفعت مشكلات الوظائف وولوج سوق العمل إلى إحداث تغييرات تسمح بخلق فرص لخريجي الجامعات وتحسين تكوينهم ليتناسب ومتطلبات السّوق، والحقيقة أنّ الأسباب والدّوافع التي دفعت إلى تغيير

[1]- ينظر وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، النّشرة الرسميّة للتعليم العالي والبحث العلميّ، السّداسيّ الأوّل 2009م، الجزائر، ص 256.

الوجهة من النّظام الكلاسيكيّ إلى نظام ل م د كثيرة ومتعدّدة تشمل مختلف الهياكل المؤسسيّة الجامعيّة، غير أنّ تطبيقه منذ سنة 2004م إلى غاية اليوم لا زال مختلفا في أمره؛ حيث رفضه بعضهم ووصفوه بالانتقالة العرجاء، ورغم مرور قرابة العقدين من تطبيقه لكن الدّعوات الرّافضة له ازدادت نظرا لعدّة أسباب نذكر منها:

1- المرجعيات النّظريّة للنظام وعدم توافقها مع البيئة الجزائريّة:

إنّ إحداث إصلاحات لحل مشكلات باستحداث أساليب ووسائل تتوافق مع البيئة العربيّة يكون إيجابيّا، ولكن أغلب الإصلاحات تكون عبر جلب مناهج وأنظمة حققت نجاحا في بيئتها الأصليّة وبلغاتها المتداولة، وكلّ إصلاح يحمل فلسفة أيديولوجيّة ومرجعيات تتوافق مع بيئته الأصليّة، ومحاولة تطبيق هذه الإصلاحات بطريقة استعجاليّة غير خاضعة للدراسة المعمّقة هو ما أثار رفض الكثير لهذا النّظام الّذي يفتقد بعد النّظر والعقلانيّة والموضوعيّة في الطّرح.

2- مشكلة التحجيم والتّركيز على الكم لا على الكيف:

إنّ مشكلة ارتفاع عدد الطّلبة تعود إلى التّعليم ما قبل الجامعيّ، وارتفاع عدد النّاجحين في شهادة البكالوريا وبمعدلات دنيا عمل على خلق عدد كبير من الرّاغبين في الالتحاق بالجامعة في ظل ضعف التّكوين المناهج الدّراسيّة سواء قبل الجامعة أو في مراحل التّعليم الجامعيّ وهو ما أفضى إلى التّسيّب والتّساهل في انتقال هؤلاء الطّلبة الذين غالبا لا يسمح لهم مستواهم بالانتقال والتّدرج، وطرحت مشكلة الكم الهائل من الطّلبة نقص عدد الأساتذة المؤطرين، وصعّب من أداء بعض العمليات التّعليميّة مثل إنجاز المذكرات مقارنة بعدد الطّلبة؛ إذ أصبحت جل المواضيع متناولة، كما قلل العدد الكبير منهم من الخرجات الميدانيّة والتّربصات التي تسمح له بتطبيق ما تعلمه نظريّا على أرض الميدان.

3- قلّة الإمكانات والوسائل اللازمة لتطبيق ناجح لنظام ل م د:

إنّ نظام ل م د سمح بتقليص الوقت المخصّص لتكوين بغية السّماح للطالب بالمطالعة والبحث لكن لم يتهيأ ذلك بسبب نقص المخابر البحثيّة والكتب العلميّة المتخصصة، وعدم توفر مراكز خاصة بالإعلام الآلي، وأتصور أن بعض الجامعات أصبحت مؤخرا مزوّدة بكلّ ما سبق ذكره غير أنّ الإشكال يطرح على مستوى الطّالب الّذي يشهد تراجعا في المستوى فلا يبدى اهتماما أو تفاعلا مع التّكوين وتوسيع قدراته حتّى وإن توفّرت الوسائل البحثيّة.

ومن الصّعوبات التي أحدثها تبنى نظام ل م د محدثا بذلك فجوة بين التّصورات النّظرية والممارسات التّطبيقيّة نذكر:

– قلّة المؤسسات الاقتصاديّة في الوطن ممّا يقلل من فرص إيجاد مناصب العمل.

– انعدام العقود مع الشّريك الاقتصاديّ وغياب كامل للخرجات العلميّة والتّربصات الميدانيّة.

– التّكوين لنيل الشّهادات المهنيّة يكون متخصص وحسب المنطقة ممّا يؤدي إلى خلل في تصنيف الشّهادات عند الوظيف العموميّ.

– قلة الإعلام في الأوساط التّعليميّة ممّا يجعل الطّلبة المسجلين فيه لا يعرفون أي شيء عنه ولا عن مستقبلهم التّعليميّ[1].

وانطلاقا من الآية الكريمة: "وَيَا قَوْمِ أَوْفُوا المِكْيَالَ وَالمِيزَانَ بِالقِسْطِ وَلاَ تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ" –سورة هود–84– (وردت الآية أيضا في سورة الشّعراء الآية 183: "وَلاَ تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلاَ تَعْثَوا فِي الأَرْضِ مُفْسِدِينَ") فإنّنا لا ننفي جملة من المميزات لهذا النّظام وأنّ بعض الانتقادات أتت من الفهم الضّيق لمبادئ نظام ل م د ومن مميزاته نذكر:

1– فتح نظام ل م د آفاقا عالميّة بتشجيعه مبدأ التّبادل الطلابيّ وانفتاح الجامعات على بعضها، وإنشاء مخابر تشاركيّة بين الجامعات ممّا يسمح بتبادل المعارف وتوسيعها.

2– تقليص الحجم السّاعي بمقدار 20–25 ساعة في السّداسيّ الّذي يتراوح بين 14 و16 أسبوعا في السّداسيّ الواحد لجعل الطّالب يتّجه نحو البحث والمطالعة، ونرى أنّ هذه الميزة التي وفّرها نظام ل م د تخدم الفئة المجتهدة أكثر من غيرها كون الطّالب اليوم نادرا ما يتجه إلى المطالعة وقراءة الكتب.

3– توحيد الشّهادات يضفي عليها صبغة عالميّة لتصبح معترفا بها دوليا.

4– تثمين قدرات الطّالب ومكتسباته المعرفيّة بإخضاعه لتقييمات مستمرة خلال السّداسيّ وفي نهايته.

5– أدى تنويع المسالك والتّخصصات إلى توجيه الطّلبة حسي مؤهلاتهم وتلبية حاجات السّوق.

هذا وقد عزّز تبني نظام ل م د الانفتاح على المحيط الاقتصاديّ والاجتماعيّ والاستجابة لمختلف متطلباته من خلال فتح مسارين تكوينيين هما مسار أكاديميّ ومسار مهنيّ على مستوى

[1]– ينظر سعادو أسماء، التّطوّرات الاجتماعيّة للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) L M D في الجامعة الجزائريّة – دراسة ميدانيّة بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي–، ص 186.

الليسانس والماستر[1]. غير أنّ الاعتماد على أي إصلاح أو استجلاب مناهج حديثة تتسم بالعصرنة والحيوية في بيئتها لا يعني أنّها صالحة للتطبيق متى نقلت من بيئتها إلى بيئة أخرى كونها عبارة عن أوعية أيديولوجيّة وخلفيات فلسفيّة لا تتناسب والبيئة العربيّة، كما أنّ الاعتماد على الأنظمة يكون ناتجا عن دراسة معمقة من النّواحي كافّة بعيدا عن القرارات الارتجاليّة التي يبقى أثرها ممتدا عبر السّنوات.

خلاصة:

إنّ التّغيرات السّريعة التي يشهدها العالم اليوم والتّحولات المعرفيّة جعلت كبرى الدّول الأوروبيّة تتجه نحو الاستثمار في وسائل نشر المعرفة والتّحكم فيها، لا سيما قطاع التّعليم باختلاف أطواره لدوره الفعال في تحقيق قيمة مضافة إلى اقتصاديات الأمم، وبما أنّ قطاع التّعليم العالي يمثل قمة الأطوار التّعليميّة التي تسبقه فقد ساير جملة من الإصلاحات المتبناة أولا من قبل الدّول السّكسونيّة كان أبرز هذه الإصلاحات اعتماد نظام ل م د الّذي تمّ اعتماده تدريجيا عبر ندوات متواصلة تَغَيَّت من خلالها إثبات نجاعة نظام ل م د في إخراج القطاع من مشكلاته، والسّعي إلى تثمين الانفتاح الجامعيّ وتوحيد الشّهادات، والارتقاء بمستوى تكوين الطّلاب عبر فتح مسالك معرفيّة جديدة تتناسب ومتطلبات سوق العمل، ولم تكن الجزائر بمنأى عن مجريات التّغييرات حيث انخرطت منذ استقلالها في عدد من الإصلاحات لإنقاض التّعليم بعد ما خلفه الاستعمار من بنية تحتيّة لا تصلح للاستثمار على الأصعدة كافّة.

فاتجهت الجزائر منذ سنة 2004م إلى تدرّج في تطبيق نظام ل م د وتجريبه على مجموعة من الجامعات التي سرعان ما قامت الوزارة الوصيّة بتعميمه على كافة المؤسسات الجامعيّة متطلعة من وراء تطبيقه إلى مسايرة النّظم التّعليميّة العالميّة ومجريات المستحدثات التّكنولوجيّة وخلق توازن بين اليد العاملة ومتطلبات سوق العمل، لكن تطبيقه أثار الكثير من الجدل بين أوساط الأسرة الجامعيّة، ورغم مرور قرابة العقدين من تبنيه إلاّ أنّه لحد الآن يوسم بالنظام الجديد، بل وينعته البعض بالانتقالة العرجاء غير الموفّقة والتي تمخضت بعيدا عن الموضوعيّة في الطّرح والعقلانيّة وبعد النّظر، بينما أيده البعض كاشفا أنّ الانتقادات الموجهة لهذا النّظام نابعة من سوء الفهم والمعرفة بالنظام والقراءة الضّيقة له، وبين التّأييد والمعارضة نرى أنّ الدّعوة إلى تغييره

[1]– ينظر أمال بن سعدة وحنان بن سعدة، نظام ل م د بين التّنظير والتّطبيق ودوره في تنمية الطّالب الجامعيّ، ص 329.

تفرض أولا تهيأت البديل ودراسة معمقة لممارسته التّطبيقيّة سيما في ظل ما يشهده الوضع الجامعيّ من مشكلات على مختلف الأصعدة (تدنى مستوى الطّلبة، ارتفاع أعداهم، التّسيير البيداغوجيّ، اختيار برنامج المواد...)، وتبقى العودة إلى النّظام الكلاسيكيّ قائمة إذا ما وفرنا الإمكانات المناسبة والوسائل التي توصلنا إلى الغاية المنشودة.

الـفَـصْـلُ الـثَّالِـــثُ

قِـرَاءَةٌ في وَاقِـعِ الـمُـمَـارَسَـاتِ الـبِـيدَاغُوجِيَّـةِ للـتّـعـبـيـر الكـتـابيّ في المرحلة الجامعية

تمهيد:

تحدّثنا في الفصول السّابقة عن متغيّرات عدّة شملت موضوع بحثنا ومن أبرزها التّعبير الكتابيّ الّذي يعدّ الغاية النّهائيّة لتعلّم اللّغة، ويجمع بين مهارات مختلفة من نحو وصرف وأسلوب وعرض منطقيّ للأفكار، وتبرز أهمية التّعبير في المرحلة الجامعيّة التي لا يكتف فيها الطّالب بالكتابة الصّحيحة بل تتوسع دائرته ومجالاته كون الطّالب في مرحلة يحتاج فيها للتعبير عن أغراضه المتعدّدة (علميّة وعمليّة).

وقد كشفت البحوث عن وجود صعوبات كتابيّة تحدّ من إمكانات الطّلاّب التّعليميّة والمهنيّة والشّخصيّة في زمن طغت فيه أشكال الكتابة (رسائل، بريد إلكترونيّ...)، لذا سعينا في هذا الفصل إلى تسليط الضّوء على واقع الممارسات البيداغوجيّة في المرحلة الجامعيّة، وتكوين رؤية واضحة عن العملية التّعليميّة للتعبير الكتابيّ في الجامعة، ومعرفة مكانة هذا الفرع من عروض التّكوين الجامعيّة، والوقوف على مختلف الصّعوبات التي يواجهها الطّلاّب أثناء التّعبير عن أفكارهم كتابة. ولتحقيق هذا المسعى توجّهنا بدراسة استطلاعيّة للأستاذ والطّالب الجامعيّ بقسم اللّغة والأدب العربيّ نهدف من خلالها الإحاطة بالمشكلة المراد دراستها، كما استخدمنا إجراءات مختلفة للوصول إلى إجابات لإشكاليّة البحث نذكر منها:

– استخدمنا الاستبيان كأداة استطلاعيّة تمكّنا من جمع المعطيات اللازمة والّذي تمّ توجهيه إلى الأستاذ الجامعيّ والطالب.

– معاينة أوراق الطّلبة في سنوات دراسيّة مختلفة لأنّها تمثل مادّة حية تمكننا من الكشف عن مختلف الأخطاء التي يرتكبها الطّلاب عند التّعبير عن أفكارهم أو عند إجابتهم على الامتحانات السّداسيّة.

– قمنا بقراءة لعروض التّكوين الجامعي لجامعة العربيّ بن مهيدي وتغيّت قراءتنا فيها معرفة موقع ومكانة التّعبير الكتابيّ، والحجم السّاعي المخصّص له ومدى كفايته لتكوين الطّالب.

1– الإِجْـرَاءَاتُ المـَنْـهَـجِـيَّـةُ لِلـدِّرَاسِـةِ الـمـَيْـدَانِـيَّـةِ:

1– الدّراسة الميدانيّة:

إنّ البحث العلميّ يسعى لبسط النّظريات وإيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض الإنسان، كما يتمّ من خلاله عرض الأفكار والتّصوّرات النّظريّة بموضوعيّة بغية الوصول إلى الحقيقة، ويقسّم بحسب الجانب العلميّ إلى بحوث نظريّة غايتها مناقشة الأفكار وعرضها وتقديمها بعيدا عن

التّطبيق الميدانيّ للأفكار، والسّعي إلى الوصول إلى الحقيقة بعيدا عن تطبيقها، بينما تركّز البحوث التّطبيقيّة على تطبيق المعرفة التي توصّلنا إليها نظريّا ومعرفة مدى واقعيّة النّتائج المتوصّل إليها نظريّا، لذا تعدّ الدّراسات الاستطلاعيّة منطلقا يسمح للباحث بالإلمام بجوانب المشكلات التي وضعها نظريّا، والتّحقّق من صحّة الفرضيّات الأساسيّة لموضوع بحثه، وتهدف الدّراسات الاستطلاعيّة إلى:

- تساعد الباحث في إثبات أو نفي صحة الفروض المكوّنة لمشكلة الدّراسة.
- يتعرّف من خلالها على صحة التّصورات النّظريّة التي عالجها في الجانب النّظريّ.
- تسمح للباحث بتوفير جميع المعلومات التي تخصّ موضوعه، والتّعرف على متغيّراتها.
- تسمح للباحث بتوسيع آفاق بحثه، والتّحقق من صحة أدوات جمع البيانات في جمع المعلومات.

2- مجالات الدّراسة الميدانيّة:

تنقسم مجالات الدّراسة إلى قسمين هما:

2-1- المجال الزّمنيّ: تمّ إجراء الدّراسة الميدانيّة أواخر السّنة الجامعيّة 2022/2021م، وبدايات الموسم الجامعيّ من نفس السّنة.

2-2- المجال المكانيّ: تمّ إجراء الدّراسة الميدانيّة بكلية الآداب واللّغات وبالتحديد قسم اللّغة والأدب العربيّ بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

3- عيّنة الدّراسة الميدانيّة:

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة الميدانيّة بطريقة مقصودة، حيث تمّ اختيار طلبة يتابعون الدّراسة بقسم اللّغة والأدب العربيّ بغض النّظر عن جنسهم وعمرهم في سنوات دراسيّة مختلفة؛ حيث توزّعت العيّنة بين طلبة سنة أولى ليسانس إلى سنة ثالثة ليسانس بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، وكان العدد الإجمالي (130) طالبا جامعيّا، ويوضّح الجدول الآتي توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الميدانيّة المقدّمة للطلبة.

القسم	العيّنة		الحجم	التّكرار	النّسبة المئويّة
قسم اللّغة والأدب العربيّ	عيّنة الطّلبة	سنة أولى جامعيّ	103	103	%79.23
		سنة ثالثة جامعيّ	27	27	%20.76
المجموع			130	130	%100

جدول رقم 01: التّوزيع العدديّ لأفراد العيّنة حسب الاستبيانات المقدّمة للطلبة.

4- أدوات الدّراسة الميدانيّة:

إنّ أدوات جمع البيانات في ميدان البحث العلميّ كثيرة ومختلفة غير أنّ طبيعة البحث موضوع الدّراسة وإشكالياته وفروضه هي التي تفرض على الباحث استخدام أداة دون غيرها كونها تتناسب أكثر مع البحث، وتساعد في الحصول على أكبر قدر من المعلومات، لذا اقتضت منّا طبيعة الدّراسة استخدام:

4-1- الملاحظة: Observation.

تعدّ الملاحظة إحدى أدوات جمع البيانات، ويلجأ إليها الباحث في البحوث الميدانيّة لجمع المعلومات التي تعجز الأدوات الأخرى عن تحصيلها خصوصا الاستبيان والمقابلة، وتساعده في معاينة الأشخاص المبحوثين وتحديد بعض الخواص التي تفيد الباحث في موضوعه، وتبرز أهميتها في "البحوث أو الدّراسات الاجتماعيّة والنّفسيّة والأنثربولوجيّة وجميع المشكلات التي تتعلّق بالسلوك الإنسانيّ ومواقف الحياة المختلفة وتعتمد الملاحظة على خبرة وقابلية الباحث في الصّبر لمدة طويلة لتسجيل المعلومات"[1]، ولجأنا إلى الملاحظة لمعاينة سلوك بعض الطّلبة سواء التي ترتبط بجسمه أو نفسيته كونها تؤثّر بشكل مباشر في عملية التّحرير الكتابيّ.

4-2- الاستبيان:

يعدّ الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما نظرا لسهولة استخدامه وقلة تكلفته، ويعتمد أساسا على "استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة ترسل بواسطة البريد أو تسلم إلى الأفراد (عيّنة البحث) الّذين تمّ اختيارهم لموضوع الدّراسة ليسجلوا إجاباتهم على الأسئلة الواردة به ومن ثمّ إعادته ثانية، ويتمّ ذلك من دون مساعدة الباحث للأفراد سواء في فهم الأسئلة أو تسجيل الإجابات عليها"[2]. وقد جرى تقسيم الاستبانة إلى مجموعة من الأسئلة يعبّر كلّ منها عن متغيّر أساسيّ من متغيّرات الدّراسة، وسعيا منّا لرصد مختلف الصّعوبات التي يواجهها الطّالب الجامعيّ في التّعبير الكتابيّ توجّهنا باستبانة إلى الأساتذة والطّلبة بقسم اللّغة والأدب العربيّ على اختلاف تخصصاتهم، وصِيغت أسئلتها بصورة تتلاءم مع طبيعة الدّراسة وتحقق أهدافها، وجاءت أغلب الأسئلة الموجّهة للطلبة مغلقة بإجابة واحدة (نعم/لا) أو بإجابات متعدّدة، بينما شملت الاستبانة الموجهة للأساتذة على أسئلة مغلقة ومفتوحة تتيح لهم التّعبير عن آرائهم.

---

[1]- ناهدة عبد زيد الدّليمي، أسس وقواعد البحث العلميّ، دار صفاء، عمان، الأردن، ط01، 2016م، ص 128.

[2]- المرجع نفسه، ص 134.

وتمّ قياس صدق محاور الاستبانة وتناسبها مع أفراد العيّنة بالاعتماد على صدق المحتوى أو الصّدق الظّاهري، حيث عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص للقيام بتحكيمه ومعرفة مدى قياس ومناسبة بنوده للمبحوثين، ومدى ملاءمتها لموضوع البحث، واشتمالها على جميع متغيّرات الدّراسة، ومعرفة مدى سلامة صياغة البنود من النّاحية اللّغويّة، وبناء على تقييمات المحكمين يجري الباحث تعديلاته على الاستبانة إمّا بالحذف أو إعادة صياغة بعض المحاور أو بالإضافة ليكون صالحا للتّطبيق على أفراد العيّنة، لذا قمنا بتوزيع الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المختصين التّابعين لقسم اللّغة والأدب العربيّ على اختلاف تخصّصهم، ويمثّل الجدول الآتي أسماء المحكّمين الذين عُرضت عليهم الاستبانة بُغيةَ تحكيمها.

الأستاذ المحكّم	قسمه وتخصصه	الجامعة التي ينتمي إليها
د. صابر كنوز	قسم اللّغة والأدب العربيّ (لسانيات تطبيقيّة).	جامعة العربي بن مهيدي/أم البواقي
د. هشام بلخير	قسم اللّغة والأدب العربيّ (لسانيات تطبيقيّة).	جامعة العربي بن مهيدي/أم البواقي
د. ياسين سرايعيّة	قسم اللّغة والأدب العربيّ (اللّسانيّات النّصيّة)	جامعة محمد الشّريف مساعديّة/سوق أهراس.
جدول رقم 02: أسماء محكمي الاستبيان.		

وجاءت ملاحظاتهم كالآتي:

1- إعادة صياغة بعض الأسئلة وتبسيط بعض العبارات التي جاءت مركّبة وتعبّر عن أكثر من فكرة ممّا لا يسمح للمبحوث باختيار الإجابة الصّحيحة.

2- زيادة بعض العبارات حتّى تغطّي جميع جوانب المحور.

3- حذف بعض الأسئلة لتكرر صياغتها مع بعض الأسئلة أو لعدم تناسبها مع بقية أسئلة الاستبانة.

كما عمدنا إلى قياس الاتساق الدّاخلي لعبارات الاستبيان ومدى ارتباطها ببعضها وذلك بالاعتماد على مقياس ألفا كرونباخ Alpha Cronbach باستخدام برنامج SPSS وظهرت نتائج الاتساق الدّاخليّ للاستبيان الموجّه للطلبة كالآتي:

عدد عناصر الاستبيان	Alpha Cronbach
[1]24	0.80

جدول رقم 03: الاتساق الدّاخلي لعبارات الاستبيان الموجّه للطلبة.

ولمّا كان الاستبيان الموجّه للطلبة غير مقسّم لمحاور بل جميع الأسئلة تندرج ضمن محور أو بُعد واحد فإنّ حساب الاتساق الدّاخليّ كان لجميع الأسئلة مرة واحدة، وقد حدّد المختصون في علم الإحصاء والمنهجيّة أنّ قيمة ألفا كرونباخ إذا كانت منخفضة وتقترب من الصّفر أو سالبة فهذا يعني حذف بعض العناصر أو أنّ بعضها لا يتناسب مع بقية العناصر ولا بدّ من تعديله، وتكون قيمة ألفا كرونباخ مقبولة إذا كانت 0.70 فما أكثر، والملاحظ من خلال الجدول أنّ قيمة المقياس ألفا كرونباخ بلغت 0.80 وهي قيمة جيّدة تعبّر عن مدى ارتباط عناصر الاستبيان ببعضها وأنّها صالحة للتطبيق على عناصر العيّنة، وقد قمنا بذات العملية مع الاستبيان الموجه لأساتذة الجامعة وذلك بعد عرضه على المحكمين، ويظهر الجدول الآتي الاتساق الدّاخلي لعبارات الاستبيان الموجه لأساتذة الجامعة وأبان عن ارتباط عناصره حيث بلغت نسبة الاتساق 0.88 وهي نتيجة مقبولة.

عدد عناصر الاستبيان	Alpha Cronbach
33	0.88

جدول رقم04: الاتساق الدّاخلي لعبارات الاستبيان الموجّه لأساتذة الجامعة.

4-3- أوراق الطّلبة:

إنّ التّعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة يتخذ شكلين؛ فإمّا أن يكون عبارة عن واجبات تحريريّة متمثّلة في مواضيع يُطلب التّحرير فيها أو مذكرات أو كتابة إبداعيّة وغيرها من الأشكال التي تتطلب التّعبير باستخدام الكتابة، ويتمثّل الشّكل الثّاني في الإجابة على الاختبارات نهاية السّداسيات الدّراسيّة أو الاختبارات الجزئيّة لكلّ وحدة تعليميّة، ولمّا كانت كتابات الطّلبة عيّنة واضحة تمكّننا من التّعرف على مستوى أداء الطّلبة في التّعبير الكتابيّ اعتمدنا عليها كأداة تعيننا

[1]- جاء عدد العناصر 24 في مقياس ألفا كرونباخ مرتبطا بعدد المتغيّرات ونوعية أسئلة الاستبيان التي جاءت أحادية (مثل الجنس: ذكر أو أنثى) ومتعددة الاختيارات (يصبح فيها كلّ احتمال إجابة متغيرا مستقلا عند تفريغ أسئلة الاستبيان).

في معرفة تجليات الضّعف في كتاباتهم، ويوضّح الجدول توزّع أوراق الإجابات للمبحوثين حسب السّنوات الدّراسيّة.

الطّور التّعليميّ		عدد الأوراق	النّسبة المئويّة
اللّيسانس	سنة أولى	100	%31.25
	سنة ثالثة	27	%8.43
الماستر	سنة أولى	193	%60.31
المجموع		320	%100

جدول رقم 05: توزّع أوراق المبحوثين حسب الأطوار التّعليميّة.

5- منهج الدّراسة:

إنّ طبيعة موضوع الدّراسة تفرض على الباحث أن يلتزم منهجا معيّنا يخدم موضوعه ويساعده في الوصول إلى الحقيقة لأنّ المنهج هو "الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامّة التي تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته حتّى يصل إلى نتيجة معلومة"[1]، والكشف عن الحقيقة لا يتمّ باستخدام منهج واحد أثناء الدّراسة بل إنّ المناهج في التّطبيق العمليّ تتداخل وتتشابك في إيجاد الحلول والنتائج، إذ هي وثيقة الارتباط باطنيّا في تطبيقاتها العمليّة إلى درجة أنّه لا توجد مشكلة مركّبة لا تتشارك جميعا في حلّها، ونقدّم مثالا على ذلك بعلم الجيولوجيا الّذي يحاول الكشف عن التّطوّرات التي مرّت بها القشرة الأرضيّة منذ أقدم العصور وذلك بالاعتماد على مختلف الآثار التي خلّفتها العصور الجيولوجيّة وهو بهذا التّتبع يسير على نفس المنهج الّذي يسلكه المؤرخ في المنهج التّاريخيّ، كما أنّ المنهج الإحصائيّ المستخدم في علم الإحصاء يستخدم في علم الكيماء[2]، وهكذا تتداخل المناهج بين العلوم ولا يكون منهج بعينه حكرا على علم محدّد من العلوم.

وقد اقتضت منّا الدّراسة استخدام المنهج الوصفيّ الّذي يستخدم كثيرا في البحوث النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة كونه "يعتمد على دراسة الظّاهرة كما توجد في الواقع ويهتمّ بوصفها وصفا دقيقا ويعبّر عنها كيفيّا وكميّا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظّاهرة أو

[1]- عبد الرّحمن بدويّ، مناهج البحث العلميّ، وكالة المطبوعات، الكويت، ط03، 1977م، ص 05.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص ص 10-16.

الموضوع محل البحث"[1]، وإلى جانب المنهج الوصفيّ تمّ استثمار آليات التّحليل والنّقد والاستقراء والإحصاء كآليات مساعدة تستخدم مع أيّ منهج لتحليل المعطيات وضبط النّتائج.

6- الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة:

6-1- النّسب المئويّة: تمّ الاعتماد في تحليل المعطيات على النّسب المئويّة عند الإجابة على الاستمارات المقدّمة لأفراد العيّنة، ويتمّ الوصول إلى النّتيجة من خلال:

$$\frac{\text{التّكرار} \times 100}{\text{عدد أفراد العيّنة}}$$

وحساب النّسبة المئويّة بهذه الطّريقة غالبا ما يتمّ يدويّا، وتحريا للموضوعيّة والدّقة في الحصول على المعطيات والنّتائج قمنا بالحصول على النّسب المئويّة في هذه الدّراسة باستخدام برنامج **SPSS** وهو برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (Statistical Package For The Social Sciences)، واستخدامه يوفّر كلّ الأساليب الإحصائيّة (نسب مئويّة، وتكرارات، وأعمدة بيانيّة، وحساب الوسط والوسيط الحسابيّ، وحساب الانحراف المعياريّ...إلخ).

2- تحليل النّتائج:

2-1- تحليل الاستبانة الموجهة للطلبة:

2-1-1- تحليل الأخطاء اللّغويّة في التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الجامعة:

الكتابة هي وسيلة من وسائل الاتصال اللّغويّ والتي تعمل على نقل الأفكار بين الأفراد وقضاء حاجاتهم، ولتكون أداة فعالة في عملية التّواصل وتبادل المعارف لا بدّ أن تكون عملية الكتابة خالية نسبيّا من الأخطاء، إذ أنّ الأخطاء الكتابيّة سواء على مستوى رسم الكلمات أو في كيفية التّعبير عن الفكرة يؤدّي إلى تغيّر دلالة المقصود، وسنحاول تبيان الأخطاء اللّغويّة عند الطّلبة نظريّا وميدانيّا، وتحليلنا للأخطاء لم ينبثق من باب التّخطئة والتّصويب ولكن ما دفعنا للحديث عنها هو ظهور الأخطاء اللّغويّة في كتابات الطّلبة بصورة لافتة، حيث لا يكاد يُستثنى طالب من هذه الكثرة رغم أن الطّالب الجامعيّ في قسم اللّغة والأدب العربيّ بمختلف تخصّصاته (اللّغة والأدب) وفي مرحلته المتقدّمة هذه كان من المفروض أن تكون الأخطاء الكتابيّة قليلة إلى حد بعيد.

[1]- ناهدة عبد زيد الدّليمي، أسس وقواعد البحث العلميّ، ص 98.

واعتمدنا في تحليلنا للأخطاء الكتابيّة ومعرفة مدى شيوعها على الاستبيان الموجه للطلبة، أمّا تحديدها فاعتمدنا على المادّة المكتوبة المتمثّلة في أوراق امتحانات الطّلبة، ولم نكتف بتلك المادّة لأنّها لا تساعدنا في التّعرف على الأخطاء، حيث غالبا ما تكون المادّة المكتوبة في أوراق الامتحانات هي مادة حفظها الطّالب وتدرّب عليها، لذلك اعتمدنا بجانب هذه المادّة على أوراق كتابيّة كانت قد قدّمت في اختبار جزئيّ مفاجئ للطلبة لتكون مادة ثريّة تمكّننا من التّعرّف بدقة على الأخطاء ومعرفة مدى تنوّعها.

2-1-1-1- أنواع الأخطاء اللّغويّة:

إنّ الكشف عن مختلف الأخطاء الكتابيّة في كتابات طلبة الجامعة يقتضى منّا معرفة كنه هذه الأخطاء التي انبرى العلماء الأوائل إلى تحليلها ومعرفة حقيقتها، ويراد بالأخطاء "أيّ استعمال خاطئ للقواعد أو سوء استخدام القواعد الصّحيحة أو بالجهل بالشّواذ (الاستثناءات) من القواعد، ممّا ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثّل في الحذف، أو الإضافة، أو الإبدال وكذلك في تغيير أماكن الحروف، وهناك اختلاف بين الأخطاء والأغلاط، فالخطأ في التّهجي أو الكتابة الّذي يحدث بانتظام عبر الكتابة يسمّى Error وربّما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة اللّغة وقواعدها"[1]، وقد ركّزنا على الأخطاء التي تتصل بالجانب اللّغويّ بالدرجة الأولى على مختلف مستوياته (نحويّة، صرفيّة، تركيبيّة، إملائيّة)، وتعاملنا مع الأخطاء اللّغويّة التي تمّ رصدها من خلال أوراق الطّلبة عبر ثلاثة مراحل تصنيفيّة عامّة نذكرها كالآتي:

1- مرحلة التّعرف على الخطأ بتصحيح الإنتاجات الكتابيّة.

2- مرحلة وصف الخطأ وتصنيفه إلى النّوع اللّغويّ الّذي ينتمي إليه.

3- تفسير الخطأ ومحاولة التّعرف على السّبب الّذي أدّى إلى الوقوع فيه.

1- الأخطاء النّحويّة:

إنّ الصّورة النّمطيّة التي ترسّخت في أذهان المعلمين قديما ورُسّخت في أذهان المتعلمين حديثا بأنّ النّحو مادة عقليّة جافة وقواعده مجردة تتطلب جهدا فكريّا أسهم بشكل كبير في نفور المتعلّمين وضعفهم في تحصيل النّحو، فتجلّى الضّعف النّحويّ في كتاباتهم بعدم معرفة حركات أواخر الكلم، واللّجوء إلى إسكان أواخر الكلمات كحل لتغطية الضّعف النّحويّ سيما مع تغيّر حركة

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة -مستوياتها- تدريسها- صعوباتها-، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط01، 2004م، ص 307.

الكلمة حسب تغيّر موقعها من الجملة، وهو ما أدركه اللّغويّون القدماء حيث درسوا تركيب الجملة العربيّة وقسّموها إلى جمل خبريّة وإنشائيّة، ثمّ قسّمت الجمل الخبريّة إلى جمل فعليّة واسميّة، وقسّمت الجمل الإنشائيّة إلى جمل طلبيّة (أمر، نهي، استفهام، نداء...) وأساليب (مدح، ذم...)، ودرست الجمل الفعليّة وقسّمت إلى فعل وفاعل، وبعضها يتعدّى إلى مفعول به، ودرس الفعل الماضي ووجد أنه يلزم حركة واحدة إذا لم يتصل به ضمير[1]، واستمر العمل بنفس الطّريقة في التّفسير مع كلّ التّراكيب اللّغويّة. ويندرج ضمن مظاهر الضّعف النّحويّ كلّ ما يتعلّق بضبط الجمل العربيّة، وما يطرأ عليها من تغيّرات سواء بالحذف أو الزّيادة أو الفصل والوصل ومعرفة كلّ العلاقات الدّقيقة بين الكلمات، وإدراك وظائفها على ضبط الإنتاج الكتابيّ والتّقليل من ورود الأخطاء. وعودا إلى إجابات الطلبة على أسئلة الاستبيان الموجّه إليهم فإنّ الأخطاء النّحويّة ومدى شيوعها كان كالآتي:

الأخطاء النّحويّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	69	%53.1
لا	61	%46.9
المجموع	130	%100

جدول رقم06: نسبة شيوع الأخطاء النّحويّة في كتابات الطّلبة.

يتبيّن لنا من الجدول أنّ شيوع الأخطاء النّحويّة في كتابات الطّلبة بلغت 53.1% وهي نسبة مرتفعة تعود إلى أسباب مختلفة نذكر منها:

1- كثرة الاستثناءات والأوجه الإعرابيّة وتغيّر الحركة الإعرابيّة للكلمات كلما تغيّر موقعها من الجملة أدّت بشكل مباشر إلى ضعف الطّالب فيها وهو ما جعل أيضا معهد الخدمة الخارجيّة وهو معهد لتعليم اللّغات الأجنبيّة التّابع لوزارة الخارجيّة الأمريكيّة يصنّف اللغّة العربيّة بأنّها من أصعب اللّغات إلى جانب اللّغة الصّينيّة واليابانيّة والكوريّة.

2- إنّ الضّعف الحاصل في كتابات الطّلبة ليس وليد الصّدفة في المرحلة الجامعيّة بل هو نتيجة تراكمات معرفيّة خلال الأطوار التّعليميّة المختلفة التي لم يستوعب فيها المتعلّم مختلف الظّواهر النّحويّة.

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري، عمّان، ط1، د.ت، ص 188.

3- إنّ الأساليب التّدريسيّة لهذه المادّة التي توسم غالبا بجفاف فروعها والحاجة إلى استخدام مختلف الأساليب الذّهنيّة كالاستدلال والاستنباط أسهم بشكل مباشر في ضعف الطّلبة الّذين تكونوا أساسا تكوينا ضعيفا، حيث تقدّم أغلب المباحث النّحويّة في أمثلة مبتورة بعيدة عن وظيفيتها في العملية التّواصلية، ناهيك عن أسلوب التّحفيظ الّذي ينتهجه الكثير من الأساتذة للمباحث النّحويّة.

4- أثبتت الدّراسات الحديثة أنّ التّداخل اللّغويّ يؤثّر على اكتساب الطفل للغة بمختلف قواعدها، ذلك أنّ العادات اللّغويّة التي يكتسبها الطّفل من لغته الأولى وترسّخ تراكيبها في ذهنه تؤثّر بشكل مباشر في تحصيل قواعد اللّغة التي هو بصدد تعلمها، ونسبة معتبرة من طلبة قسم اللّغة العربيّة بجامعة العربيّ بن مهيدي أم البواقي يتكلمون اللّهجة الشّاويّة منذ المنشأ إلى التّواصل بها في أيّ مكان ما عدا داخل الغرف الصّفيّة أين يتم التّواصل والكتابة باللغة العربيّة، وهذه الازدواجيّة اللّغويّة تنعكس على تحصيل الطّالب لقواعد اللّغة العربيّة.

وعند النّظر في الإنتاجات الكتابيّة لطلبة الجامعة نجد أنّ الأخطاء النّحويّة توزّعت على مختلف مظاهر النّحو العربيّ، وكان للحركات الإعرابيّة الخاصّة بالكلمات النّصيب الأوفر من جملة الأخطاء بينما بعض الأخطاء كانت في الحركات الفرعيّة نحو جمع المذكر السّالم والمثنى والأسماء السّتة.

الخطأ	نوعه	تصحيح الخطأ
1- يتواصلو في ما بينهم عن الأخطاء.	حذف الألف من الفعل المضارع	- يتواصلوا في ما بينهم عن الأخطاء.
2- وعلاقتها بلسانيات العامة عند لجؤوه إلى لغة الإشارة.	إعراب الكلمات التي تأتي بعد الظّروف والتي غالبا ما تعرب مضاف إليه.	- وعلاقتها باللسانيات العامة عند لجوئه إلى لغة الإشارة.
3- في القرن العشرون احتاجت اللغة إلى استعمال الحاسوب.	عشرون من ألفاظ العقود ويعامل معاملة جمع المذكر السّالم.	- في القرن العشرين احتاجت اللّغة إلى استعمال الحاسوب.
4- فيم نرى غير مناسب	عدم زيادة ألف ما.	- فيما نرى غير مناسب.
5- لم يمضي وقت طويل	عدم حذف ياء الفعل المضارع المنقوص المجزوم بلم.	- لم يمض وقت طويل.

6- لا يستغنى.	عدم حذف ياء الفعل المضارع المنقوص المجزوم.	- لا يستغن.
7- اللسانيات تجمع عدّة علوم.	مخالفة التّرتيب بين الصفة والموصوف حيث تأتي الصفة بعد الموصوف	- اللّسانيّات تجمع علوما عدّة.
8- التعريفين سابقين. - لسانيات النظرية هي لسانيات العامة. - مشاكل اللغوية والعلم الحاسوب. - يلجأ إلى اللغة الإشارة للتعبير عمّا يريد.	اللام الشّمسيّة والقمريّة أو ظاهرة المطابقة في الجملة.	- التّعريفين السّابقين. - اللّسانيّات النّظريّة هي اللّسانيّات العامة. - المشاكل اللّغويّة وعلم الحاسوب. - يلجأ إلى لغة الإشارة للتعبير عمّا يريد.
9- إذا تعمقنا في نظر في حيثيات هذا العلم.	حذف "ال" حين يقتضيها السّياق.	- إذا تعمقنا في النّظر في حيثيات هذا العلم.
10-أمّا بالنسبة للعلم اللغة النفسيّ	زيادة اللام.	- أمّا بالنسبة لعلم اللّغة النّفسيّ.
11- فنرى اللسانيون من تخصصات مختلفة	رفع ما يقتضى السّياق نصبه	- فنرى اللسانيين من تخصصات مختلفة.
12- كما أنّ لها حدود مع التّخصصات الأخرى.	إعراب أنّ وأخواتها، وعدم نصب اسم أنّ (حدود).	- كما أنّ لها حدودا مع التّخصصات الأخرى.
13- إنّ مصطلح اللسانيات التطّبيقية يحمل دلالات ومعاني مختلفة.	- عدم حذف ياء المنقوص في حالة جره وهو مفرد نكرة غير مضاف.	- إنّ مصطلح اللسانيات التطّبيقية يحمل دلالات ومعانٍ مختلفة.
14- تدرس اللسانيات علوم كثيرة	إهمال الألف الدّالة على النّصب والتنوين.	- تدرس اللّسانيّات علوما كثيرة.
15- كلهم متخصصين في اللسانيات التّطبيقيّة.	إعراب جمع المذكر السّالم.	- كلهم متخصصون في اللسانيات التّطبيقيّة.

جدول رقم07: أمثلة عن الأخطاء النّحويّة الموجودة في كتابات الطّلبة.

نستشف من خلال جدول الأمثلة أنّ الأخطاء النّحوية في كتابات الطّلبة مختلفة ومتنوعة حيث تشمل مختلف ظواهر النّحو العربيّ، كما تدل هذه الأخطاء على عدم معرفة الطّالب بقواعد اللّغة العربيّة وضوابط الكلمات وحركاتها الإعرابيّة كلما تغيّر موضع الكلمة من الجملة؛ ففي المثال الأوّل وجدنا خلطا واضحا عند الطّلبة بين الألف الفارقة التي تزاد بعد واو الجماعة المتصلة بفعل ماض أو أمر أو فعل مضارع منصوب أو مجزوم للتفريق بينها وبين غيرها من الواوات وبين الألف التي تحذف بعد واو الجمع التي تلحق بجمع المذكر السّالم نحو: واضعو اللّسانيّات، وفي المثال الثّاني والثّالث لمسنا فيه عدم قدرة الطّالب على تحديد إعراب الكلمات وتأثير كل كلمة في غيرها إذ تعرب الكلمات بعد الظّروف الزّمانيّة أو المكانيّة مضافا إليه سواءً كانت مضافة إلى اسم مفرد أو جملة، والمثال الثّالث "في القرن العشرون احتاجت اللغة إلى استعمال الحاسوب "يتطلب معرفة الطّالب بإعراب ألفاظ العقود من عشرينَ إلى تسعينَ والتي ألحقت بجمع المذكر السّالم في إعرابه فرُفعت بالواو ونُصبت وجُرَّت بالياء.

وفي المثال الرّابع "فيم نرى غير مناسب" فإنّ الراجح بين الدّارسين هو مد ألف "ما" التي هنا في المثال ليست ما استفهاميّة حتى تكتب "فيم"، ووصل "ما" بما قبلها يوجب الطّالب أم يكون مدركا أن ما على ضربين: اسميّة تشمل ما الاستفهاميّة وموصولة ونكرة ومعرفة تامة والضّرب الثاني منها هو ما الحرفيّة واستخدامها بغض النّظر عن فصلها أو وصلها يرتبط بالسياق الّذي يحدّد زيادة الألف فيها أو عدم كتابتها، وفي المثال الخامس والسّادس يستوجب من الطّالب أن يدرك أنّ الفعل المضارع المعتل الآخر إذا جزم بأحد الأدوات الجازمة نحو" لم ولا النّاهية يحذف حرف العلة وتبقى حركة الحرف الّذي قبلها.

ويكشف المثال السّابع "اللسانيات تجمع عدّة علوم" عن مخالفة التّرتيب بين الصّفة والموصوف حيث تأتي الصفة بعد الموصوف وهذا الخطأ منتشر بين أغلب الدّارسين، كما لاحظنا عند تصفحنا لأوراق الطّلبة شيوع ظاهرة التّعريف والتّنكير عند الكتابة إما بتعريف الكلمة الأولى وتنكير الثانية أو تنكير الأولى وتعريف الثّانية أو تعريفهما معا بشكل يخالف سياق الكتابة أو إضافة وحذف "أل" التعريف كما يظهر في المثال رقم ثمانية وتسعة وعشرة من الجدول –07– وحل هذه المشكلة يقتضي تدريبات مكثفة للمتعلم منذ المراحل التّعليميّة الأولى حتّى يتمكن من معرفة الحروف القمريّة والشّمسيّة ويدرك أيضا متى تكون الكلمة معرفة أو نكرة، أمّا الأمثلة الأخيرة من الجدول السّادس فبيّنت ضعف الطّالب في إدراك تأثير الكلمات والحروف على بعضها داخل الجملة

الواحدة كرفع ما يقتضي السّياق نصبه أو نصب ما يقتضي السّياق رفعه، وأنّ جمع المذكر السّالم يكون بزيادة واو ونون رفعا، وياء ونون نصبا وجرّا.

وعليه نجد أنّ هذه العيّنة الصغيرة جدا من الأخطاء النّحوية ما هي إلا جزء بسيط من أخطاء نحوية كثيرة لمسناها في كتابات الطّلبة في مختلف المستويّات الجامعيّة والتي لا تعبر حقيقة عن طبيعة المرحلة التعليميّة للطالب الجامعيّ، ولا يمكن عزو الوقوع في الأخطاء إلى الطّالب فقط بل هي عملية تشاركية تلقى على عاتق كل المنظومة التّعليميّة وحلها أو التّخفيف من حدتها لا يكون في المرحلة الجامعيّة بل ينبغي أن تبدأ من المراحل القاعديّة ثم تشمل بقية الأطوار التعليميّة وتركيزنا على المرحلة الابتدائيّة نابع من أهمية هذه المرحلة في تكوين وترسيخ القواعد إلى التلميذ، وطريقة تقديمها له، والتّخفيف من حدة الوقوع في الأخطاء يكون بتكثيف التّدريبات عليها، واختيار أنجع السّبل في توصيل هذه القواعد إلى الطّالب لتفادى مشكلة نفور الطّلبة من تعلّم القواعد النّحويّة لأنّها حسبهم قواعد ذهنيّة جافة يصعب تعلّمها وممارستها.

2- الأخطاء الصّرفيّة:

إنّ تصنيف العلوم وتقسيمها إلى أقسام تجمع في كليتها اهتماما واحدا يعدّ منهجا قديما سار عليه العلماء الأوائل في مختلف العلوم، ولم تكن علوم اللّغة العربيّة بمنأى عن اتباع منهج التّقسيم الذي يجمع بين خصائص عدّة تشترك فيها علوم العربيّة، فانبرى العلماء يقسّمون علوم اللّغة العربيّة ويحدّدون التّفاصيل الدّقيقة لكلّ صنف، وجاءت التّصنيفات عند بعضهم جزئيّة وأخرى شاملة وتتوافق مع تحديدات الدّرس اللّسانيّ الحديث، ويقتصر حديثنا عن تصنيفات علوم العربيّة هنا على بابيّ النّحو الّذي يعرف به أحوال الكلمات داخل الجمل من حيث إعرابها، ووظيفتها وخصائصها كالتقديم والتّأخير والفاعليّة والمفعوليّة، أمّا الباب الثّاني من علوم العربيّة هو الصّرف الّذي كان له نصيب قليل من البحث والدّراسة ويعنى ببنية الكلمات وتحديد كلّ ما يطرأ عليها من تغيّرات وزيادات، ويتحدّد الصّرف في ثلاثة أمور هي:

- تحويل بِنْية الكلمة إلى أبنيةٍ مختلفة لضروب من المعاني كالتّصغير.
- تغيّر الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض آخر فيحصر في الزّيادة والحذف والإبدال والقلب.
- بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها[1].

[1]- ينظر فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص 176.

وحدوث الأخطاء الصّرفيّة في كتابات الطّلبة قليل، وغالبا ما يرتبط بأخطاء تصريفيّة أو اشتقاقيّة ويوضّح الجدول الآتي مدى شيوعه في كتاباتهم حسب إجابة الطّلبة على الاستبيان الموجّه إليهم.

الأخطاء الصّرفيّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	48	%36.9
لا	82	%63.1
المجموع	130	%100

جدول رقم08: نسبة شيوع الأخطاء الصّرفيّة في كتابات الطّلبة.

يظهر لنا الجدول أنّ نسبة حدوث الأخطاء الصّرفية في كتابات الطّلبة قليلة حيث بلغت نسبة 36.9%، ولعلّ سبب هذه النّسبة القليلة من الأخطاء الصّرفيّة تعود إلى وضوح المباحث الصّرفيّة للطلبة، ولا يتطلب تحصيلها جهدا ذهنيّا مثل النّحو الذي تتشعب مسائلة وتتعدّد استثناءاته، ومن خلال معاينة أوراق الطّلبة وجدنا أنّ مظاهر الضّعف الصّرفيّ لديهم ترتبط بـ:

- الاشتقاق.
- التّذكير والتّأنيث
- جزم الفعل المضارع الأجوف.
- تصريف الأفعال.
- الممنوع من الصّرف.
-والإفراد والجمع.

الخطأ	نوعه	تصحيح الخطأ
1- للتعبير عن احتياجاته.	اشتقاق الكلمات.	- للتعبير عن حاجاته.
2- تفتحت اللسانيات على الحوسبة.	الخلط بين صيغتين من أصل واحد.	- انفتحت اللّسانيات على الحوسبة.
3- وأخذت اللسانيات التطبيقيّة تجاربا كثيرة.	صرف الممنوع من الصّرف	- وأخذت اللّسانيّات التّطبيقيّة تجارب كثيرة.

جدول رقم09: أمثلة عن الأخطاء الصّرفيّة في كتابات الطّلبة.

نلاحظ من خلال الجدول وحتّى من خلال تصفحنا لأوراق الطّلبة قلة وجود الأخطاء الصّرفيّة في كتابات الطّلبة وما عثرنا عليه من أخطاء اقتصر على بعض الأوراق؛ حيث كشف

المثال الأول عن خطأ موجود بكثرة في كتابات الطّلبة وهو اشتقاق لفظ حاجة من حاجيات والصّواب هو حاجات، قال اللّيث: الحوجُ من الحاجةِ، تقول أحوجَهُ اللهُ والحَاجُ جَمْعُ الحَاجَةِ، وكذلك الحَوَائِجُ والحَاجَاتُ، وقَال الفَرَّاءُ هي الحَوْجُ للحَاجَاتِ، يقال حَاجَةٌ وَحَاجٌ وَأَخْبَرَنِي عن أبي الهيثم أَنَّهُ قَالَ الحَاجَةُ فِي كَلَامِ العَرَبِ الأَصْلُ فيهَا حَائِجَةٌ حذفوا منها الياء فلمّا جمعوها ردّوا إليها ما حذفوا منها فقالوا حاجة وحوائج[1].

ويظهر المثال الثّاني من الجدول رقم –09– عدم معرفة الطّالب بصيغ الكلمة وما تضمّها من مشتقات وبالتالي لا يستطيع اختيار اللّفظ الّذي يتناسب مع بقية الكلمات المكونة للجملة، والمثال الأخير ينقلنا إلى الممنوع من الصّرف الّذي لا يقبل آخره التّنوين، ويمنع الاسم من الصّرف في مواضع محدّدة نذكر منها: اسم العلم، أو صفة على وزن "فعلان" و"أفعل"، كما يمنع الاسم من الصّرف إذا كان مختوما بألف التّأنيث المقصورة، أو ألف التّأنيث الممدودة، أو على صيغة منتهى الجموع كما في المثال الثّالث (جمع ثالثه ألف زائدة بعدها حرفان).

3– الأخطاء الإملائيّة:

تحتل الإملاء مكانة مهمّة في الكتابة العربيّة لأنّها تعمل على نقل الكلام المسموع إلى رموز كتابيّة وأيّ خطأ في عملية النّقل يؤثّر على المعنى المقصود، ويتطلب التّحكم فيها إدراكا لرسم الحروف بأشكالها المختلفة حال اتصالها أو انفصالها عن بعضها، والقدرة على التّمييز بين حروف المد الثلاثة (الألف والواو والياء) والحركات القصيرة (الفتحة والضّمة والكسرة)، وظهرت الأخطاء الإملائيّة من بين أكثر الأخطاء شيوعا في كتابات الطّلبة وهو ما يظهره الجدول الآتي:

الأخطاء الإملائيّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	88	%67.7
لا	42	%32.3
المجموع	130	%100

جدول رقم10: نسبة شيوع الأخطاء الإملائيّة في كتابات الطّلبة.

نلاحظ أنّ الأخطاء الإملائيّة هي من أكثر الأخطاء اللّغويّة شيوعا مقارنة بالنحو والصّرف، حيث بلغت نسبة حضورها في كتاباتهم 67.7%، بينما أخذت الأخطاء النّحويّة نسبة

[1]– أبي منصور الأزهري، تهذيب اللّغة، تحقيق عبد الله درويش، الدّار المصريّة، القاهرة، الجزء 5، 1964م، ص 134–135.

53.1% والأخطاء الصّرفيّة نسبة 36.9%، وشيوع الأخطاء الإملائيّة لا يقتصر على المرحلة الجامعيّة فقط ففي دراسة ميدانيّة أجريت في المرحلة المتوسطة للكشف عن واقع تعليم التّعبير الكتابيّ وأساليب تقويمه تبيّن من خلال استبيان موجه للأساتذة أنّ الأخطاء الإملائيّة كثيرة التّوارد في إنتاجات التّلاميذ وبلغت نسبتها 91.7%[1]، وتعود أسباب الضّعف في الإملاء إلى عوامل مختلفة سواء لدى التّلاميذ في التّعليم ما قبل الجامعيّ أو طلبة الجامعة، وأتصور أنّ الضّعف الإملائيّ في كتابات طلبة الجامعة ما هو إلاّ تحصيل لضعف تراكم خلال الأطوار التّعليميّة الثّلاثة، ومن هذه العوامل نذكر:

1- أسباب عضويّة:

إنّ الكتابة وسلامتها من الأخطاء ترتبط غالبا بجملة من الوظائف الحيويّة التي ينبغي أن تكون سليمة نحو البصر والسّمع واليدين، حيث إنّ البصر يعمل على ملاحظة الحروف جيّدا ومعرفة تموضعات كلّ الحروف حال اتصالها مع غيرها في الكلمة أو انفصالها عنها، وهو ما يساعد على تخزين صورة صحيحة للحروف والتّمكن من استعادتها كلّما تطلب الأمر، وأيّ خلل في الذّاكرة يؤثّر بدورة على عملية تذكّر صور الحروف وكيفية ربطها، ويؤدّي أيّ خلل في السّمع إلى خلل في عملية إدراك الأصوات وفقدان القدرة على التّمييز بين الحروف المتشابهة سواء في الرّسم الكتابيّ أو الحروف القريبة المخارج، كما أنّ أيّ اضطراب حركيّ على مستوى اليدين يؤدّي إلى إخفاق في تدوين الحروف ورسمها بطريقة سليمة لتظهر الحروف نتيجة هذا الاضطراب متموجة وغير متناسقة، وحل هذا الخلل يكمن أوّلا في إجراء فحص طبيّ ثمّ تدريب المتعلّمين منذ المراحل الأولى على طريقة مسك القلم لتعتاد عضلات يديه فيما بعد على الكتابة، إذ كلّما تمرّن أكثر ظهرت كتابته متناسقة تساعد في فهم القارئ لها.

2- أسباب تربويّة:

إنّ الضّعف الإملائيّ قد يكون ناتجا عن أسلوب المعلّم أثناء التّدريس؛ كأن يكون صوته منخفضا كثيرا لا يسمح للتلاميذ بتخزين صورة صحيحة عن كيفيّة نطق الحروف ومن ثمّ كتابتها بطريقة صحيحة، أو أنّ الأستاذ لا يوضّح بدقة الحروف التي تتقارب في المخارج.

---

[1]- ينظر ياسمين بلوطار وصابر كنوز، وَاقِعُ تَعْلِيمِ التَّعْبِيرِ الكِتَابِيّ فِي المَرْحَلَةِ المُتَوَسِّطَةِ وَأَسَالِيبُ تَقْوِيمِهِ – دِرَاسَةٌ مَيْدَانِيَّةٌ بِمُتَوَسّطَات بلدية سدراتة/سوق أهراس–، مجلّة القارئ للدراسات الأدبيّة واللّغويّة والنّقديّة، الوادي، الجزائر، المجلد 05، ع 01، 2022م، ص 29.

ومن الأسباب الأخرى التي تؤدّي إلى ضعف إملائيّ كثرة الاستثناءات في قواعد الرّسم الإملائيّ العربيّ إجمالا وهذه الاستثناءات تعود في الأصل إلى طبيعة اللّغة العربيّة التي تعدّ لغة اشتقاقيّة تتكون أغلب كلماتها من جذر ثلاثيّ ويزاد على بعض جذور الكلمات صوامت consonants وصوائت vowels قصيرة أو طويلة ليتغيّر معناها ومبناها، وهذه الصّفة طَبعت الرّسم الكتابيّ العربيّ بمزايا وعيوب جعلت المتعلّم لا يحسن كتابة كثير من المواضع الإملائيّة، وعمل تغيّر موضع الحروف في الوصل والفصل، وتعدّد صور الحرف الواحد على ظهور صعوبات عند رسم الكلمات.

صحيح أنّ هذه الصّعوبات تشكّل عائقا عند المتعلّمين سواء من أهل اللّغة العربيّة أو من غير أهلها وخاصّة الأجانب، ولكن نرى أنّه مع كثرة المران والممارسة يمكننا التّقليل من حدّة هذه الصّعوبات سيما إذا علمنا أنّ كثرة الاستثناءات ليست صفة تختص بها اللّغة العربيّة فقط وإنّما هي في كلّ اللّغات، كما ينبغي التّركيز على الطّريقة التي تُعرض بها هذه القواعد خاصّة في المراحل الأولى التي تكون فيها قابليّة ترسيخ القواعد الإملائيّة من قبل المتعلّم أكبر، وتعزيز مكانة التّعبير ككل ضمن المناهج والمقررات الدّراسيّة وذلك بمنح التّعبير الكتابيّ الوقت الكافي الّذي يسمح للمتعلّم بتحصيله بمختلف قواعده.

وكشف تصحيح الأوراق الكتابيّة للطلبة شمول الأخطاء لمختلف الظّواهر الإملائيّة، وتشمل:

- طريقة كتابة الهمزات وزيادتها وحذفها في بعض الكلمات.
- كتابة الألف المقصورة.
- كتابة الألف اللّينة والمتوسطة.
- كتابة الهمزة المتطرفة.
- كتابة التّاء وهاء التّأنيث.
- وصل وفصل الكلمات.
- كسر همزة إن، وزيادة وحذف الصّوائت الطّويلة، والتّنوين وبعض الظّواهر الإملائيّة الأخرى.

الخطأ	نوعه	تصحيح الخطأ
1- إحترام. - إختيار. - إكتساب.	الهمزة الوصليّة والقطعيّة	- احترام. - اختيار. - اكتساب.

– اخلال. – احد تلك العلوم. – بالإستعانة بالحواسيب. – بإتباع طريقة علمية. – إشتمال. – فإستثمرت برامج الحاسوب. – للوصول الى النتائج اليقينيّة. – دراسة اللّغة بإستعمال الحاسوب. – ان يستند على حجج وبراهين والابتعاد عن اصدار الاحكام. – فقد إهتم العلماء.		– إخلال. – أحد تلك العلوم. – بالاستعانة بالحواسيب. – باتباع طريقة علمية. – اشتمال. – فاستثمرت برامج الحاسوب. – للوصول إلى نتائج يقنيّة. – دراسة اللّغة باستعمال الحاسوب. – أن يستند على حجج وبراهين والابتعاد عن إصدار الأحكام. – فقد اهتم العلماء.
2– إستفادة لسانيات الحوسبة .	التّاء المبسوطة والمغلوقة، والهمزة الوصليّة.	– استفادت لسانيّات الحوسبة.
3– لا يستهزؤبأراءه.	الهمزة المتطرفة.	– لا يستهزئ بآرائه.
4– تؤويلها.	الهمزة المتوسطة السّاكنة.	– تأويلها.
5– يجب عليه أن يوجهه إذا بدى عليه التكاسل.	الألف الليّنة.	– يجب عليه أن يوجّهه إذا بدا عليه التّكاسل.
6– حيث أن الباحث هو الذي يقوم. – يمكن أن نقول أن اللسانيات التطبيقيّة.	كسر همزة إن.	– حيث إنّ الباحث هو الّذي يقوم. – يمكن أن نقول إنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة.
7– ولمعرفة الضروف التي يعايشها الإنسان.	عدم التّمييز بين الضّاد والظّاء.	– ولمعرفة الظّروف التي يعايشها الإنسان.

8- يجب أن يكون بناءا. - واستعمالها سوءا في القراءة أو الكتابة.	التّنوين.	- يجب أن يكون بناءً. - واستعمالها سواء في القراءة أو الكتابة.
9- ذالك. - استفدت.	- زيادة وحذف الصّوائت الطّويلة.	- ذلك. - استفادت.
جدول رقم11: أمثلة عن الأخطاء الإملائيّة في كتابات الطّلبة.		

إنّ الحديث عن الأخطاء الإملائيّة عند الطّلبة يعد مشكلة المشكلات، ومن يتعامل مع إجابات الطّلبة ومختلف تحريراتهم الكتابيّة يلمس شيوعا للأخطاء الإملائيّة في كتاباتهم مقارنة بالأخطاء اللّغويّة الأخرى، وأول مشكلة تطالعنا عند الحديث عن الأخطاء الإملائيّة هي الهمزة الوصليّة والقطعيّة التي لا تكاد تخلو منها أي ورقة من أوراق الطّلبة، ويلجأ الطلبة إلى كتابة الكلمات إمّا بهمزة قطعيّة من بداية الكتابة إلى آخرها أو يبدأ الكتابة بهمزة وصليّة وينتهي بهمزة وصليّة في جميع الكلمات، وأحيانا يستخدم في بعض الكلمات الهمزة القطعيّة مكان الهمزة الوصليّة أو العكس، كاشفا بذلك عن عدم معرفته بمواضع كتابة همزة الوصل والقطع، والتّمكن من كتابة الهمزات بشكل صحيح يتطلب من الطّالب أن يكون ملما ومدركا لمواضع الهمزات، فالهمزة الوصليّة هي همزة تكتب ولا ينطق بها وتكون مجردة من رأس العين (ا)، ولها مواضع محدّدة منها الأسماء السّبعة (اسم، ابن، ابنة، اثنان، اثنتان، امرؤ، امرأة) وهناك من يضيف ثلاثة (ايم، ايم الله، است)، وأمر الفعل الثّلاثيّ، وماضي الفعل الخماسيّ وأمره ومصدره، وماضي الفعل السّداسي وأمره ومصدره، أمّا الهمزة القطعيّة فهي همزة ينطق بها (أ)، ولها أيضا مواضع محدّدة نذكر من بينها: ماضي الفعل الرّباعيّ وأمره ومصدره، والحروف، والظّروف...إلخ، ولكتابتها بشكل صحيح يتعين تكثيف الممارسات التّطبيقيّة لها وجعل الطّالب دائم التّدريب عليها وعلى مختلف المواضع التي تكون عليها الهمزات حتّى نضمن عدم نسيان الطّالب لمواضعها، وتظهر أهمية التّحكم في رسم الكلمات التي فيها همزة وصليّة أو قطعيّة على بعض الأحكام عند قراءة القرآن الكريم نحو: النّقل أو التّحريك (هذه الأحكام حسب رواية ورش عن نافع من طريق الأزرق).

ويبيّن المثال الثّاني أخطاء مرتبطة بكتابة التّاء المبسوطة والمغلوقة كما هو موضّح في الجدول رقم 11 (ينظر أيضا أوراق الطّلبة في الملاحق) ورغم قلة الوقوع في هذا النّوع من

الأخطاء إلاّ أنّ وجودها يدل على مدى الضّعف الّذي تفشى في كتابات الطّلبة ووصل إلى هذه القواعد التي تعد أساسيّة يتم اكتسابها وتعلّمها في المراحل الابتدائيّة الأولى (سنة أولى أو ثانية ابتدائيّ)، وإدراك مواضع التّاء المبسوطة والمغلوقة يفرض على الطّالب أن يكون على علم بأن التّاء المغلوقة تكون مواضع محدّدة منها: الاسم المفرد المؤنث وجمع التّكسير وبعض الظّروف، أمّا التاء المبسوطة فتكون في الفعل للدلالة على التأنيث أو للدلالة على الفاعل أو تكون من أصل حروف الفعل، والفعل الثلاثيّ السّاكن الوسط...إلخ، ورغم كون هذه القواعد تعلّم في الأطوار التّعليميّة الأولى ولكن مع تفشيها في كتابات الطّلبة نرى أنّه من الضّروري على كلّ أستاذ تصحيحها والعودة إلى القاعدة لتذكير الطّلبة ولفت انتباههم لها.

وفي المثال الثّالث والرّابع يظهر لنا عدم قدرة الطّالب على التّعرف على طريقة كتابة الهمزات إذا تغيّر موقعها من الكلمة وتغيّرت حركة الحرف الّذي قبلها؛ ففي المثال الثّالث "لا يستهزؤ بأراءه" يتعيّن على الطّالب أن ينظر إلى الحرف الّذي قبل الهمزة المتطرفة (همزة تكتب في آخر الكلمة)، واختيار ما يناسب حركة الحرف الّذي قبلها فإن كان مضموم كتبت على الواو وإن كانت الفتحة كتبت الهمزة على الألف وإن كانت الكسرة كتبت الهمزة على الياء، وإن كانت في حالة الجر كتبت على الياء (بآرائه)، والهمزة المتوسطة السّاكنة نحو المثال الخامس "تؤويلها" فإنّه عند كتابتها لا بدّ من معرفة حركتها وحركة الحرف الّذي قبلها ومعرفة أقوى الحركات، وبما أنّ الهمزة في هذا المثال ساكنة وما قبلها مفتوح والفتحة أقوى من السّكون كتبت الهمزة على الألف، أمّا المثال الخامس فيرتبط بطريقة كتابة الألف اللّيّنة التي تكون في وسط أو آخر الكلمة ولا تشكل الألف في وسط الكلمة أية مشكلة عند الكتابة مقارنة بها عندما تكون في آخر الكلمة، حيث يتعيّن على الطّالب أن يعرف أن كل فعل ثلاثي ألفه منقلبة عن واو رسمت ألفا ممدودة، وترسم ياء مقصورة إذا كان الفعل الثّلاثي ألفه منقلبة عن ياء نحو مضى.

وكشف تصفحنا لأوراق الطّلبة عن مشكلة فتح أو كسر همزة إنّ والتي تبيّن لنا في كثير من كتابات الطّلبة أنّهم لا يفرقون بين مواضع فتحها وكسرها، ومن الأمثلة الشّائعة كثيرا في كتاباتهم هي فتح همزة إن بعد حيث كما في المثال السّادس "حيث أن الباحث هو الذي يقوم"، وفتح الهمزة أو كسرها لا يكون اعتباطا إنّما يستند إلى ضوابط تتعلق أساسا بإمكانية تأويل معموليها (اسمها وخبرها) بمصدر فإن تمكّنا من تأويل معموليها بمصدر جاز فتح الهمزة وجوبا، وإن لم يصح تأويل معموليها بمصدر كسرت همزة إنّ وذلك في مواضع معيّنة نذكر منها: أن تكون بعد ألاَ

الاستفتاحيّة، أو أن تكون في بداية الكلام، أو أن تقع بعد حيث، أو أن تكون بعد الألفاظ الدّالة على القول (قال، قيل، يقول...)، أو أن تقع في بداية جملة الصّلة...إلخ.

أمّا المثال السّابع "ولمعرفة الضروف التي يعايشها الإنسان" فهو قليل جدا في أوراق الطّلبة ويحتاج إلى كثرة التّدريبات والممارسات العملية للتمييز بين الضّاد والظّاء ولتفادي الوقوع فيه كتابة، والخلط بينهما لم يقتصر على الكتابة بل امتد إلى الكلام الشّفهيّ فيجعل المتكلم الضّاد ظاء في أغلب الكلام، وأي خلط بينهما يؤدي إلى تغيّر في المعنى المنوط بالكلمة نحو: ضل بمعنى الضّلال وهو ضد الهداية وظل بمعنى بقي على الرّغم أنّ لكل حرف منهما مخرجه وصفاته الخاصة التي ينماز بها عن الآخر، وجاء المثال الثّامن ليبرز لنا مشكلة التّنوين عند بعض الطّلبة وترتبط المشكلة بإضافة الألف بعد التّنوين من عدمها، ولما كان التّنوين هو نون ساكنة تلحق بالأسماء وتكون بإضافة ضمتين أو فتحتين أو كسرتين ولكن في بعض الحالات نقوم برسم الفتحتين على الحرف دون زيادة الألف كما في المثال (بناءً، سواءً).

وتعدّ مسالة إثبات الألف أو حذفها عند الكتابة كما في المثال الأخير (ذالك، استفدت) مسألة قديمة ترتبط بتطور مراحل الكتابة العربيّة، حيث كانت قديما تثبت الألف في بعض الكلمات نحو ذلك، إله، الرحمن...إلخ ولكنّها في المرحلة الأخيرة من تطور الكتابة العربيّة ثبتت وبقيت على صورتها القديمة أو ما يصطلح عليه بمصطلح "التّجمد على الصّورة الكتابيّة القديمة" فنجدها محذوفة في الكلمات المتعارف عليها والتي جرى عليها العرف عند الكتابة، وترسم فقط عند الكتابة العروضيّة أمّا في الكتابة الطّبيعيّة فيتم حذفها، والوقوع في هذه الأخطاء في تحريرات الطّلبة قليل مقارنة ببقية الأخطاء اللّغويّة.

4- الأخطاء التّركيبيّة والأسلوبيّة:

إنّ الجوانب التّركيبيّة في الكتابة غالبا ما تشير إلى النّحو وطرق اتّصال عناصر الجملة ببعضها وتأثير كلّ عنصر في بناء الجملة، ولكننا استعملنا مصطلح الأخطاء التّركيبيّة في البحث وأُريد به طريقة بناء الجمل والفقرات واختيار المفردات التي تتناسب مع بعضها، فنجد الطّالب لا يهتمّ كثيرا بترتيب الجملة فيقدّم المفعول على الفاعل والمضاف على المجرور والخبر على المبتدأ في مواضع لا تصح فيها هذه التّقديمات والتّأخيرات، لتظهر كتابته مشوشّة يعوزها الضّبط ولا يُفهم معناها، ضف إلى ذلك تفتقر كتابة الطّالب إلى أسلوب فصيح وبليغ فيستعمل تعابير لغويّة ركيكة لا

تعكس مستواه. ويظهر الجدول الآتي نسبة حضور الأخطاء التّركيبيّة في كتابات الطّلبة وفق دراسة استطلاعيّة موجّهة إليهم.

الأخطاء التّركيبيّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	71	%54.6
لا	59	%45.4
المجموع	130	%100
جدول رقم12: نسبة شيوع الأخطاء التّركيبيّة في كتابات الطّلبة.		

نلاحظ أنّ حضور الأخطاء التّركيبيّة في كتابات الطّلبة كثيرة التّوارد حيث بلغت نسبتها 54.6%، ويرجع سبب وجودها بكثرة في كتاباتهم إلى قلّة المحصول اللّغويّ بالدّرجة الأولى والّذي لا يسمح لهم بالتعبير وانتقاء المفردات التي تتناسب مع المقام المراد التّعبير عنه، ويتمّ العمل على إثراء الرّصيد المفرداتي وتنمية الحصيلة المعرفيّة عند الطّلبة بكثرة القراءة والمطالعة ليتمكّن كن خلال القراءة الواعية والهادفة كيف يَنظِمُ الكلام ويختار المفردات المناسبة لموضوع الكتابة ويؤلف الجمل بطريقة سليمة وبأسلوب بليغ وفصيح، وقد أظهرت الدّراسة الاستطلاعيّة أنّ نسبة قليلة فقط من الطّلبة من يقرأ ويطالع بعض الكتب كما هو موضّح في الجدول الآتي:

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل تطالع كتبا في المكتبة أو في البيت؟.	نعم	43	%33.1
	لا	86	%66.2
المجموع		130	%100
جدول رقم 13: نسبة مقروئيّة الكتب عند الطّلبة.			

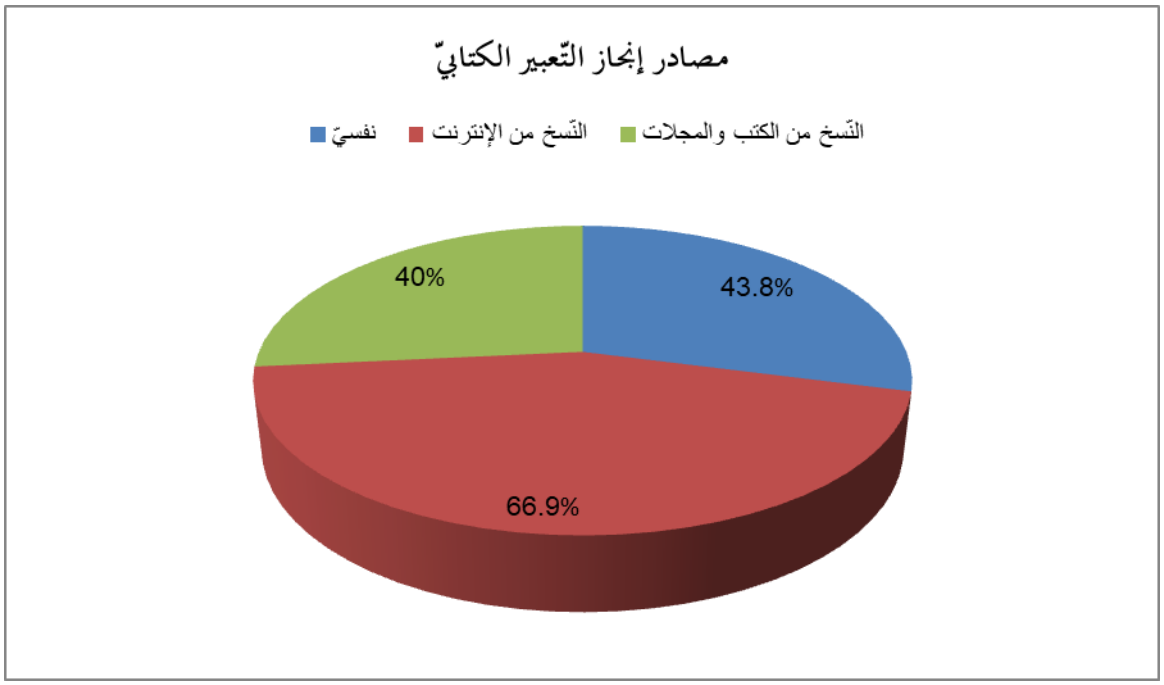
نستشف من الجدول غياب ثقافة القراءة والمطالعة بين الأوساط الطّلابيّة حيث بلغت نسبة المبحوثين الّذين لا يطالعون سواء في المكتبة أو في المنزل 66.2%، والحقيقة أنّ غياب المطالعة وتدريب الطّالب عليها لا يكون في المرحلة الجامعيّة التي من المفترض أن يكون فيها الطّالب مهيأ للبحث العلميّ وحده وليس تدريبه على المطالعة والقراءة من جديد، ونرى أنّ تدريب المتعلّم على المطالعة يأتي بداية من الأطوار الثّلاثة لأنّ التّعليم عبارة عن حلقات مترابطة أو هرم تمثّل فيه الجامعة قمته، ومن الأسباب التي تؤدّي إلى النّفور من قراءة الكتب غياب وسط يشجّع على الدّراسة والبحث خاصّة في البيت ففي أغلب الأحيان يكون الوسط البيئيّ للمتعلّم غير مشجع للدراسة،

وللأوساط التّربويّة دور في تشجيع المتعلّم أو نفوره من القراءة، فالمعلّم الّذي لا يُكوّن جيدا يفشل في العملية التّعليميّة ومن ثمّ في إعداد متعلّم شغوف بالقراءة وإثراء حصيلته المعرفيّة، والحديث عن الوسط التّربويّ لا يخصّ المعلّم فقط إنّما يتعلّق بكل الوسط التّربويّ من إداريين ومفتشين، كما تشمل الأسباب حتّى المناهج الدّراسيّة في الأطوار التّعليميّة الثّلاثة.

وبعض الأسباب تعود إلى المتعلّم الّذي لا تسعفه قدراته للقراءة الجيدة أو توظيف محصوله من القراءة فيما بعد في مواقف مختلفة، كما أنّ كثير منهم يميل إلى الكسل ورفض قراءة ومطالعة الكتب التي تدخل في اختصاصه أو حتّى القراءة خارج إطار التّخصص خاصّة في ظل توفّر الإنترنت التي تقدّم له كلّ ما يريده جاهزا، وقد كشفت الدّراسة الاستطلاعيّة أنّ أغلب الطّلبة يميلون إلى الاعتماد على الانترنت عند إنجاز تعبير كتابيّ بنسبة 66.9%، وقليلا ما يعودون إلى قراءة الكتب والمجلات حيث بلغت نسبتهم 40%، أمّا من يعتمدون على أنفسهم في إنجاز تعابيرهم الكتابيّة فقد بلغت نسبتهم 43.8%، وهذا يدلّ على الوضع العام للطلبة والّذي ينعكس على مستواهم العام الّذي يشهد تراجعا كلّ سنة، ويوضّح الجدول الآتي مصادر اعتماد الطّلبة عند إنجاز الإنتاجات الكتابيّة:

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار		النّسبة المئويّة	
		نعم	لا	نعم	لا
- اعتمد في التّعبير على:	نفسي.	57	73	%43.8	%56.2
	النّسخ من الإنترنت.	87	43	%66.9	33.1%
	النّسخ من الكتب والمجلاّت.	52	78	40%	%60
المجموع		130		%100	

جدول رقم14: مصادر إنجاز التّعبير الكتابيّ عند الطّلبة.



وعند تصحيحنا لأوراق الطّلبة توزّعت الأخطاء التّركيبيّة والأسلوبيّة على النّحو الآتي:

الخطأ	نوعه	تصحيح الخطأ
1- تعتبر اللسانيات التّطبيقية علما جامعا. - في إطار إعتبار منطقي أو فلسفي.	اختيار مفردات غير مناسبة للسياق.	- تعدّ اللسانيات التّطبيقيّة علما جامعا. - في إطار عده منطقيّا أو فلسفيّا.
2- فالطفل أثناء إكسابه للغة وتعلمها.	حذف التّاء بما لا يتناسب مع سياق الكتابة.	- فالطفل أثناء اكتسابه للغة وتعلمها.
3- ولذلك أن علم اللغة النفسي فرع من اللسانيات التّطبيقية.	إهمال الرّوابط عند كتابة الجمل.	- ولذلك فإنّ علم اللّغة النّفسيّ فرع من اللّسانيّات التّطبيقيّة.
4- اصطلح على هذا المجال اللسانيات الحاسوبيّة.	إهمال كتابة حروف الجر حين يقتضي السّياق ذكره.	اصطلح على هذا المجال باللسانيات الحاسوبيّة.
جدول رقم15: أمثلة عن الأخطاء الأسلوبيّة في كتابات الطّلبة.		

نرى أنّ الأخطاء التركيبيّة والأسلوبيّة ارتبطت غالبا باختيار مفردات غير مناسبة للسياق الّذي استعملت فيه، والصواب استبدالها بكلمات أخرى تحل محلها وتؤدي المعنى المنوط بها، ومثال ذلك ما ورد في المثال الأول والصّواب استخدام مفردات أخرى تعوض كلمة اعتبار، فقد ورد في

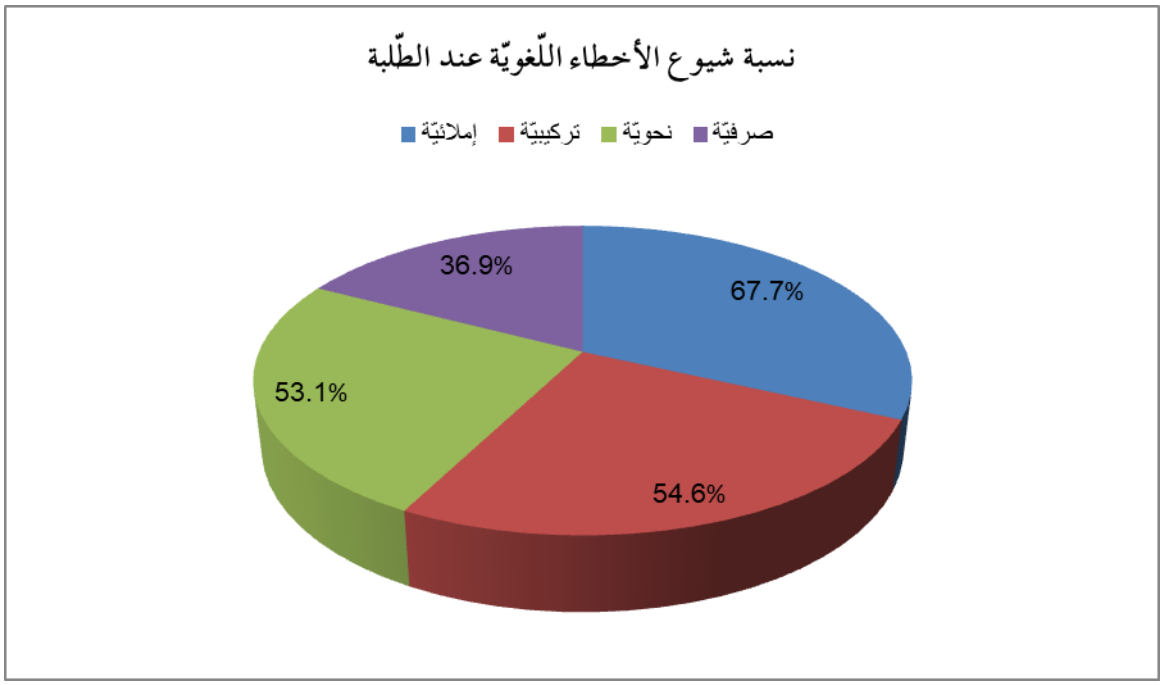
معجم التّعريفات للجرجاني أنّ الاعتبار "أن يرى الدّنيا للفناء والعاملين فيها للموت، وعمرانها للخراب، وقيل: الاعتبار اسم المعتبرة: وهي رؤية فناء الدّنيا كلها باستعمال النّظر في فناء جزئها"[1]، والاعتبار هو أخذ العبرة كما ورد في قوله تعالى " وقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ يُخْرِبُونَ بُيُوتَهُم بِأَيدِيهِم وَأَيدِي المُومِنِينَ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الأَبْصَارِ" سورة الحشر –02–.

وأظهرت الأمثلة الأخرى عن قلة مراجعة الطّالب لمنتوجه الكتابيّ حتّى ظهرت كتابته بهذه الأخطاء، وأيضا قلة محصوله اللّغويّ لاختيار الألفاظ المناسبة للسياق حيث لم يوفق في اختيار صيغة الكلمة المناسبة لسياق الكتابة كما في المثال الثّاني "فالطفل أثناء إكسابه للغة وتعلمها"، وبيّن المثال الثّالث "ولذلك أن علم اللغة النفسي فرع من اللّسانيّات التّطبيقية"، والمثال الرّابع "اصطلح على هذا المجال اللسانيات الحاسوبيّة" عن إهمال الطّالب لحروف الرّبط وعدم درايته بانتقاء الحرف الأنسب بلاغيا وأسلوبيّا لسياق الكتابة دون زيادة للحروف، ممّا قد يؤدّي إلى حشو لا طائل منه أو نقصان يخل بالمعنى المراد تبليغه لأنّ النّص ليس مجموعة من الجمل منفصلة بل عبارة عن وحدة مترابطة تجمع بين جملها مجموعة من الرّوابط المنطقيّة والدّلاليّة التي سبق وأن نصّت عليها الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية من السّنة الثّالثة ثانويّ (جميع الشّعب)، وأتصور جل الأخطاء التي عثرنا عليها في كتابات الطّلبة كان يمكن تجاوزها أو التّخفيف منها إذا أُعيد قراءة المكتوب لأكثر من مرة والتّعديل عليها بالزيادة والتّعديل أو الحذف.

ويمثّل الجدول الآتي نسبة شيوع الأخطاء اللّغويّة في إنتاجات الطّلبة بالترتيب:

أنواع الأخطاء	النّسبة المئويّة
إملائيّة	%67.7
تركيبيّة	%54.6
نحويّة	%53.1
صرفيّة	%36.9
جدول رقم16: يوضّح أكثر الأخطاء اللّغويّة شيوعا عند الطّلبة.	

[1]– الشّريف الجرجاني، معجم التّعريفات، تحقيق محمد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، 2004، ص ص 28– 29.



وبعد أن تمّ الحديث عن الأخطاء اللّغويّة ومسبباتها عند الطّلبة وتمظهراتها في كتاباتهم انتقلنا إلى تحليل كلّ النّقاط المتصلّة بالتعبير الكتابيّ عند الطّلبة بداية من أهمّ الصّعوبات التي يواجهها الطّلبة عند التّعبير عن أفكارهم كتابة، كما تحدّثنا عن الوقت المخصّص لهذه المهارة ومكانتها عند الطّلبة، وعالجنا بعض الإشكاليات المرتبطة بتصحيح التّعبير الكتابيّ وتقويمه.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل تواجه صعوبة أثناء التّعبير عن أفكارك بالكتابة؟	نعم	70	%53.8
	لا	60	%46.2
المجموع		130	%100

جدول رقم17: صعوبات التّعبير بالكتابة عند الطّلبة.

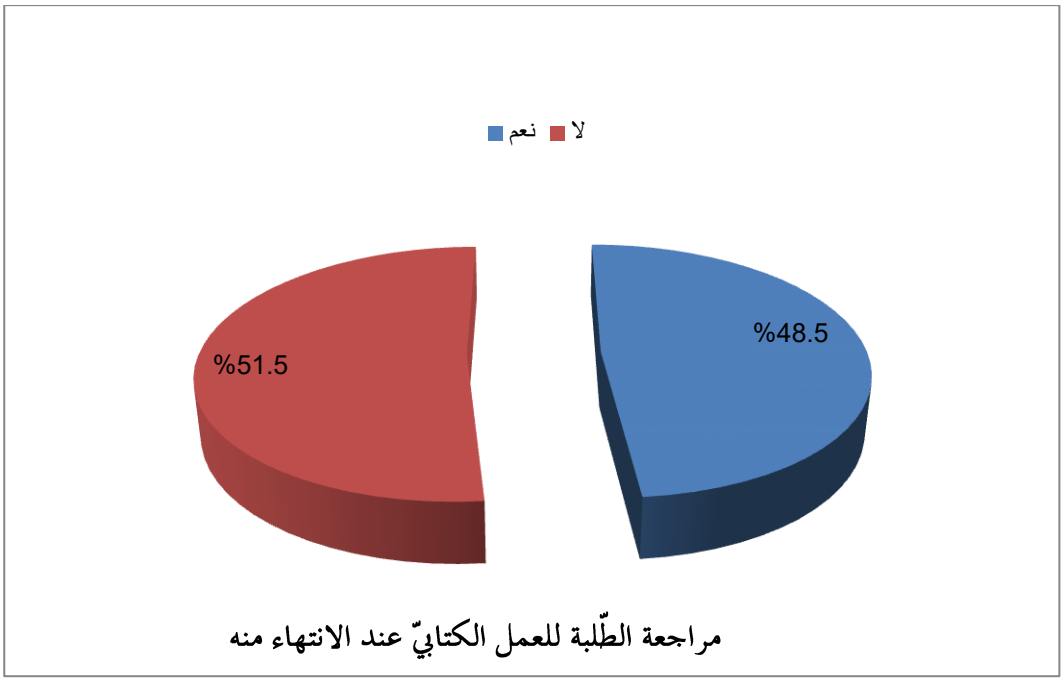
نلاحظ من خلال الجدول أنّ الطّلبة الّذين يواجهون صعوبة في التّعبير عن أفكارهم بالكتابة بلغت 53.8%، بينما الّطلبة الّذين لا يجدون مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة بلغت 46.2%، ومردّ الصّعوبة التي يواجهها الطّلاب أثناء التّعبير عن أفكارهم إلى قلّة محصولهم المفرداتيّ –كما قلنا آنفا– لقلة مطالعة الكتب بالدرجة الأولى وقلّة ممارستهم لتقنيات الكتابة، إذ كلّما تمرّن الطّالب على التّحرير كلّما جادت كتابته، كما يمكن أن ترجع الصّعوبة إلى مفارقة المنطوق للمكتوب وعدم قدرة الطّالب على التّعبير بدقة عمّا يجول في ذهنه كتابة مع سهولة التّعبير عنها شفهيّا، وعدم قدرة الكتابة على مجاراة المنطوق في التّعبير عن الأفكار بدقة لا يقتصر على اللّغة

العربيّة وإنما هي موجودة في جميع اللّغات الحيّة، ونتج عن اختلاف المنطوق والمكتوب في التّعبير زيادة الحاجة إلى مفردات لغويّة لتعبّر عن مواقف فيها مثلا نبر وتنغيم لأنّ المكتوب ما هو إلاّ مقاربة للمنطوق ولا ينقله نقلا أمينا.

وقد شكّلت قضيّة مطابقة المنطوق للمكتوب في اللّغة العربيّة مناقشات كثيرة كان أبرزها مناقشات مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة الّذي دعا إلى تيسير الكتابة العربيّة التي يستعصي تعلّمها على المتعلّمين سواء من أهلها النّاطقين بها أو من غير أهلها، فجاءت الاقتراحات بين استبقاء الحروف العربيّة وبين استبدالها بحروف لاتينيّة تعوّضها مع إضافة حل لعلامات الحركات التي تخص اللّغة العربيّة، والحقيقة أنّه في السّنوات الأخيرة تعالت الدّعوات وتعدّدت النّدوات الدّاعية إلى تيسير الكتابة العربيّة، وحملت عناوينها دعوات الإصلاح والتّقويم وتيسير الكتابة العربيّة التي لا يعبّر فيها المكتوب بشكل دقيق عن الكلام المنطوق، واستعمال هذه المصطلحات يوحي بوجود مشكلة في الكتابة وجب حلّها لكي يَسْهُلَ على المتعلّمين تعلّمها.

ونرى أنّ الحديث عن صعوبة أو سهولة تعلّم أيّة لغة بغض النّظر عن اللّغة العربيّة لا يرتبط باللغة في أساسها بقدر ما يرتبط بقدرة ومهارات المتعلّم على اكتساب تلك اللّغة، والدّعوة إلى تيسير الكتابة العربيّة نرى فيها أنّه بدل الاشتغال وراء تحقيق تطابق كليّ بين المنطوق والمكتوب الّذي لا يمكن بأيّ حال سواء في اللّغة العربيّة أو في غيرها من اللّغات أن نغيّر وجهة البحث إلى إيجاد أساليب فعّالة توصل الاختلافات والاستثناءات الموجودة في أيّ قسم من أقسام اللّغة العربيّة (النّحو، والرّسم الإملائيّ خاصّة) إلى المتعلّم لأنّه بعد بسط المشكلة التي تكمن غالبا في علامات الحركات وبعض الاستثناءات التي تميّز اللّغة العربيّة يتعيّن علينا وضع حل للمشكلة التي استوفينا في شرحها، كما يمكن الاشتغال لحل هذا الإشكال على المناهج الدّراسيّة حيث إنّه غالبا ما يتمّ الاعتماد على مناهج غربيّة لا تصلح لتعليم اللّغة العربيّة، وتكثيف الدّورات التّكوينيّة للأساتذة حتّى يعرفوا كيف يقدّموا ويتعاملوا مع استثناءات قواعد اللّغة العربيّة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل تراجعون العمل الكتابيّ للتأكد من سلامته؟.	نعم	63	%48.5
	لا	67	%51.5
المجموع		130	%100
جدول رقم18: مراجعة الطّلبة للعمل الكتابيّ عند الانتهاء منه.			



مراجعة الطّلبة للعمل الكتابيّ عند الانتهاء منه

يتبيّن لنا من خلال الجدول وجود تقارب بين نسب مراجعة العمل الكتابيّ عند الطّلبة فور الانتهاء من الكتابة، حيث بلغت نسبة الطّلبة الذين يراجعون الإنتاج الكتابيّ 48.5%، بينما بلغت نسبة الطّلبة الذين لا يراجعون الإنتاج الكتابيّ 51.5%، والوقوع في الأخطاء اللّغويّة يكون أحيانا ناتجا عن إغفال الطّلبة لأهمية مراجعة عملهم الكتابيّ الذي يكون غير مرتب الأفكار ولا يخلو من الأخطاء اللّغويّة التي غالبا ما تقع عند الاهتمام والتّركيز بتدوين الأفكار حتّى لا تضيع وهو أمر طبيعيّ عند الكتابة.

وبما أنّ الكتابة هي مهارة معقدّة فإنّها تضمّ ثلاثة عمليات، إذ تبدأ بمرحلة التّخطيط للكتابة وهي مرحلة أوليّة يتمّ فيها تحديد الأبعاد العامّة في الذّهن لموضوع التّعبير سواء كان خلال الإجابة على الاختبارات السّداسيّة أو الكتابة في أيّ موضوع داخل التّخصص وتختلف مرحلة التّخطيط وزمنها باختلاف نوع التّعبير الكتابيّ الّذي قد يكون وظيفيّا أو إبداعيّا يأخذ زمنا أطولا عند الكتابة، ثمّ تليها مرحلة الإعداد والشّروع في الكتابة وفيها يبدأ الطّالب بتحرير الأفكار وانتقاء الأساليب المناسبة للمقام وتعدّ كتابة الطّالب في هذه المرحلة مسودة، لتليها مرحلة مراجعة العمل الكتابيّ الّذي يكون قابلا للتغيير بالحذف أو الزّيادة سواء في الأفكار أو في المفردات والأساليب، ومراجعة المقومات اللّغويّة من احترام القواعد النّحويّة وسلامة الرّسم الإملائيّ، كما تتم مراجع العمل الكتابيّ من النّاحيّة الشّكليّة نحو الالتزام بالشكل العام للكتابة (مقدمة، وعرض، وخاتمة)

وتوظيف علامات التّرقيم. وعليه نجد أنّ إهمال الطّالب لعملية المراجعة يؤثّر سلبا على كتابته التي تكون غير مرتّبة الأفكار والأساليب وتكثر فيها الأخطاء اللّغويّة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار		النّسبة المئويّة	
		نعم	لا	نعم	لا
– هل تجدون صعوبات في التّعبير الكتابيّ:	الوظيفيّ	94	36	%72.3	%27.7
	الإبداعيّ	89	41	%68.5	%31.5
المجموع		130		%100	

جدول رقم19: قدرات الطّلبة بين التّعبير الوظيفيّ والإبداعيّ.

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الصّعوبات التي يجدها الطّلاب عند التّعبير الكتابي خصّت كل من نوعي التّعبير الكتابيّ الوظيفيّ والإبداعي حيث بلغت نسبة الطّلبة الذين يجدون صعوبات في التعبير الوظيفيّ 72.3% بينما بلغت نسبتهم في التّعبير الإبداعيّ 68.5%، وتنبغي الإشارة أنّ الحديث عن هذين النّوعين يكون عادة في السّنة الأولى جامعيّ في السّداسيّ الثّاني أين يتلقى الطّالب تكوينا في مادّة لوحدها تسمّى التّعبير الكتابيّ وتقتصر فقط على السّنة أولى جامعيّ (ليسانس)، ويبقى استخدام هذين النّوعين لا يقتصر فقط على السّنة أولى جامعي بحكم نوع التّعبير، فالتعبير الوظيفيّ يحتاجه الطّالب في قضاء جميع مصالحه كونه يرتبط كثيرا بالرسائل الإداريّة وكتابة التّقارير وكلّ ما يحقق للطّالب حاجاته سواء داخل الجامعة أو خارجها، أمّا التعبير الإبداعيّ فالنجاح فيه يتطلب قدرا من المهارة والإبداع في إنجازه لأنّه يرتبط بتناول موضوعات فيها جدّة في الطّرح وعمق في تناول الأفكار، واستعمال الخيال والصّور البلاغيّة وكلّ ما سبق ذكره لا يكون متاحا أمام جميع الطّلبة. وعليه نجد أنّ تدارك تلك الصّعوبات والتّقليل منها عند الطّلبة يأتي بممارستهم لعملية الكتابة في كلا التّعبيرين وخاصّة الوظيفيّ الّذي يرتبط بقضاء مصالحهم وحاجاتهم اليوميّة والمستقبليّة، والعمل على طرح واختيار مواضيع يرغب في التّعبير عنها وتجذبه وتحبب إليه فعل الكتابة كما هو موضّح في الجدول الآتي:

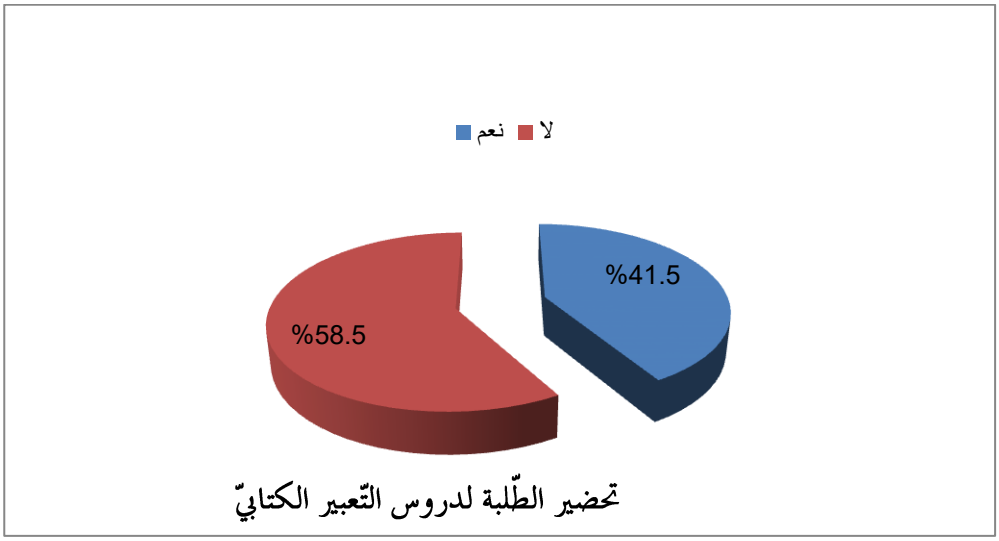
محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
- هل هناك موضوعات تحب أن تعبر عنها؟	نعم	91	%70
	لا	39	%30
المجموع		130	%100

جدول رقم20: يوضّح حاجة الطّلاب إلى موضوعات معيّنة يعبّرون عنها.

والملاحظ أنّ أغلب الطّلبة يميلون إلى التّعبير عن موضوعات معيّنة حيث بلغت نسبتهم 70%، فالطّالب في هذه المرحلة له آفاق واسعة في البحث، وبعضهم له قراءات ومطالعات مختلفة تفرض على واضعي برامج المواد الأخذ بعين الاعتبار هذا الجانب واختيار مواضيع مختلفة ومتنوعة من فنون الثّقافة تتيح للطالب الكشف عن قدراته أثناء الكتابة وتبيان أفكاره اتجاه الموضوع المعالج. والحديث عن حرية الطّالب في التّعبير كتابة عن الموضوع الّذي يرغب الكتابة فيه يقودنا للحديث عن مكان إنجاز التعبير وطريقة جمع المعلومات عنه سيما وأنّ البرنامج الدّراسي لمادة التعبير غالبا ما يكون متاحا أمام الطّالب.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
- أحضر دروسي وأسهم في تنشيط حصص التّعبير الكتابيّ؟.	نعم	54	%41.5
	لا	76	%58.5
المجموع		130	%100

جدول رقم21: تحضير الطّلبة لدروس التّعبير الكتابيّ.

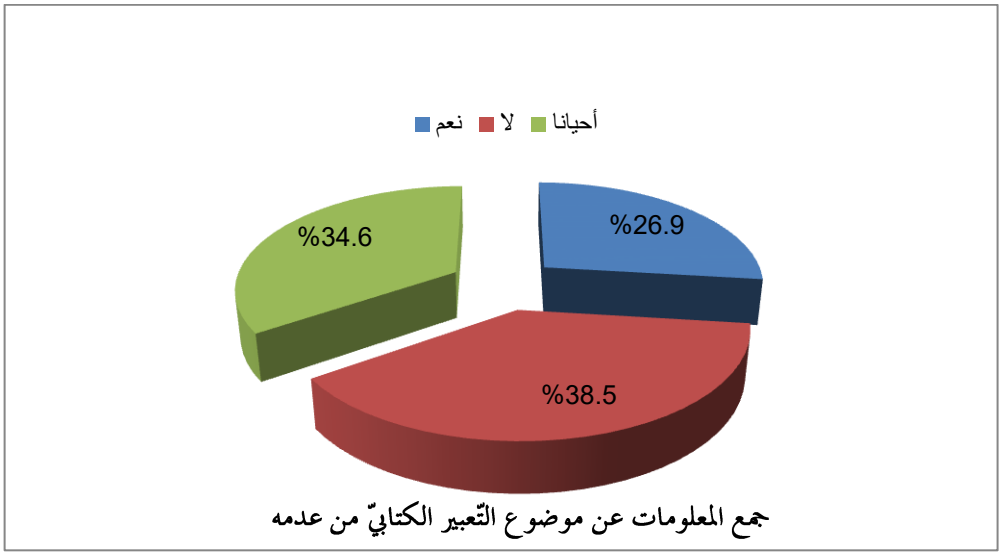


تحضير الطّلبة لدروس التّعبير الكتابيّ

وبما أنّ التّعليم عبارة عن بنى طبقيّة تشكّل فيها الجامعة قمتها فإنّ التّعليم يختلف فيها عن بقية الأطوار التّعليميّة، إذ الطّالب في هذه المرحلة لم يعد ينتظر المعرفة من الأستاذ بل من المفترض هو من يبحث عنها حتّى لا تكون الجامعة تحمل نفس خصائص المدرسة من حفظ وتلقين للمعلومات، وعليه فإنّ الطّالب الجامعيّ مطالب بأن يكون على علم بالبرنامج الدّراسيّ للمواد وبما يقدّمه الأستاذ في كلّ حصة، ومن خلال نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة فقد تبيّن لنا أنّ نسبة الطّلاب الذين يسهمون في تنشيط حصة التّعبير الكتابيّ 41.5% وهي نسبة تعكس بوضوح واقع التّعلم في الجامعة ولا يتعلّق الأمر فقط بمادة تقنيات التّعبير إنّما هي مشكلة تطبع جميع المواد التي قليلا ما يكون فيها الطّالب مهتما بالمادة ويكون على دراية بأهمّ النّقاط التي سيقدّمها الأستاذ في كلّ حصة، وبلغت نسبة الطّلاب الذين لا يسهمون في تنشيط حصة التّعبير الكتابيّ 58.5%، وقلة اهتمام الطّلبة بالتحضير ينعكس سلبا على كتاباتهم التي تكون فيها الأفكار بسيطة وسطحيّة ومختلة المباني والمعاني.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل تجمعون المعلومات عن الموضوع قبل الكتابة؟	نعم	35	%26.9
	لا	50	%38.5
	أحيانا	45	%34.6
المجموع		130	%100

جدول رقم22: يوضح جمع المعلومات عن التّعبير الكتابي من عدمه.

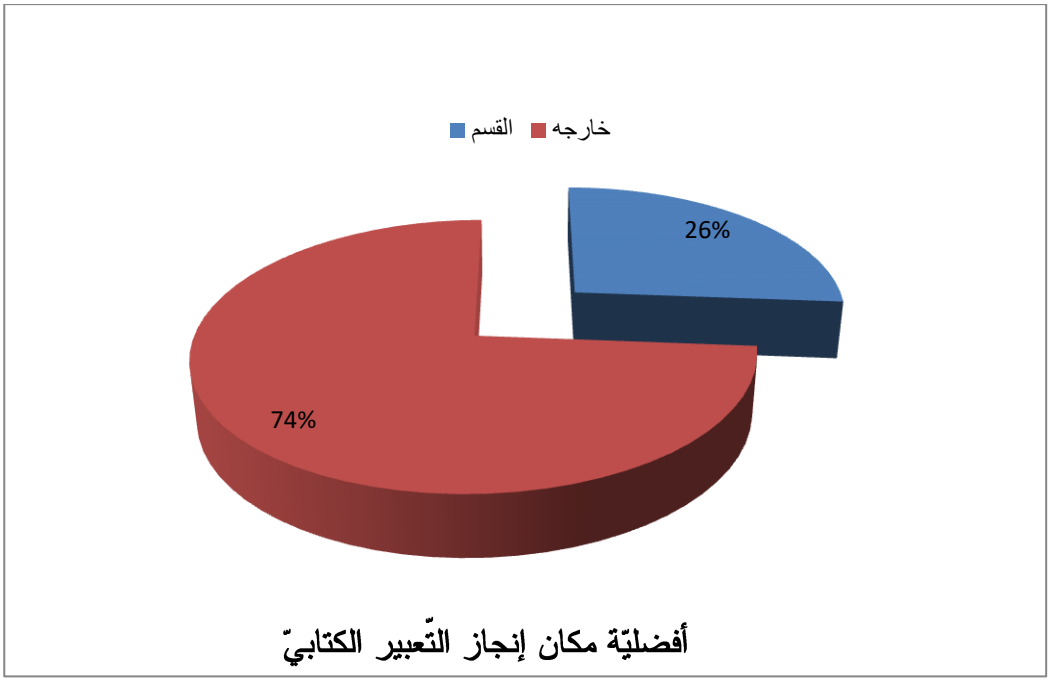


جمع المعلومات عن موضوع التّعبير الكتابيّ من عدمه

ويؤكّد جدول جمع المعلومات عن موضوع التّعبير الكتابيّ من عدمه ما ذهبنا إليه سابقا وهو أنّ قلة اهتمام الطّلبة بتحضير الدّروس أو حتّى أخذ فكرة عامّة عن الموضوع محل الدّرس ينعكس على كتاباتهم، وقد أظهر الجدول أنّ فئة قليلة من الطّلبة يجمعون المعلومات عن الموضوع وقدّرت نسبتهم 26.9%، أمّا الذين لا يجمعون المعلومات فبلغت نسبتهم 38.5%، والذين يجمعون المعلومات أحيانا وأحيانا لا يجمعونها عن الموضوع فبلغت نسبهم 34.6%، وعملية الجمع من عدمها تبيّن مدى حرص الطّلبة على التّعلم والتّعرّف على كلّ ما يخص مواضيع المادّة وفي ذلك إثراء لحصيلتهم المعرفيّة وخروج عن ما يقدّمه الأستاذ من معلومات كون الطّالب في مرحلة تختلف عن المدرسة التي يكتفى فيها بتلقي المعلومات، والاكتفاء بمعلومات الأستاذ يجعل الجامعة تحمل نفس ملامح المدرسة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل تفضل إنجاز تعبيرك داخل القسم أم خارجه؟	القسم	34	%26.2
	خارجه	96	%73.8
المجموع		130	%100

جدول رقم23: يوضّح أفضلية مكان إنجاز التّعبير الكتابيّ.



أفضليّة مكان إنجاز التّعبير الكتابيّ

نرى من خلال الجدول أنّ نسبة قليلة فقط من الطّلبة يريدون إنجاز تعبيرهم في القسم وبلغت نسبتهم 26.2% بينما كانت نسبة الطّلبة الذين يميلون إلى إنجاز تعبيراتهم خارج القسم 73.8%، ونرى أنّ إنجاز التّعبير خارج القسم يخدم الأستاذ لأنّ الوقت المتاح للمادّة لا يكفي لتناول إجابات الطّلبة بالتفصيل والتّنبيه على بعض الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء التّحرير، ولكن من جهة أخرى نجد أنّ إنجاز التّعبير الكتابيّ خارج القسم لا يعدّ معيارا صحيحا يمكننا من خلاله تقويم كتابة الطّالب إذ في كثير من الأحيان لا يكلف الطّالب نفسه عناء الكتابة وتقديم الأفكار بل يلجأ إمّا لشخص آخر يكتب له التّعبير أو يذهب إلى أقرب معين يتيح له جميع المعلومات وفي وقت قصير والمتمثّل في الإنترنت وفي كلا الحالتين لا يمكننا الحكم على كتابة الطّالب وتحديد الأخطاء التي وقع فيها، لذا أتصور أنّ إنجاز الطّالب للتعبير خارج القسم لا يمكّن الطّالب من التّدرب على الكتابة لتحسين مهاراته فيها أو التّقليل من الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
- هل تفضلون تقديم مساعدة من الأستاذ بتقديم معلومات عن الموضوع؟	نعم	93	%71.5
	لا	37	%28.5
المجموع		130	%100
جدول رقم24: يوضّح رأي الطّلبة في إمدادهم بمعلومات عن موضوع الكتابة.			

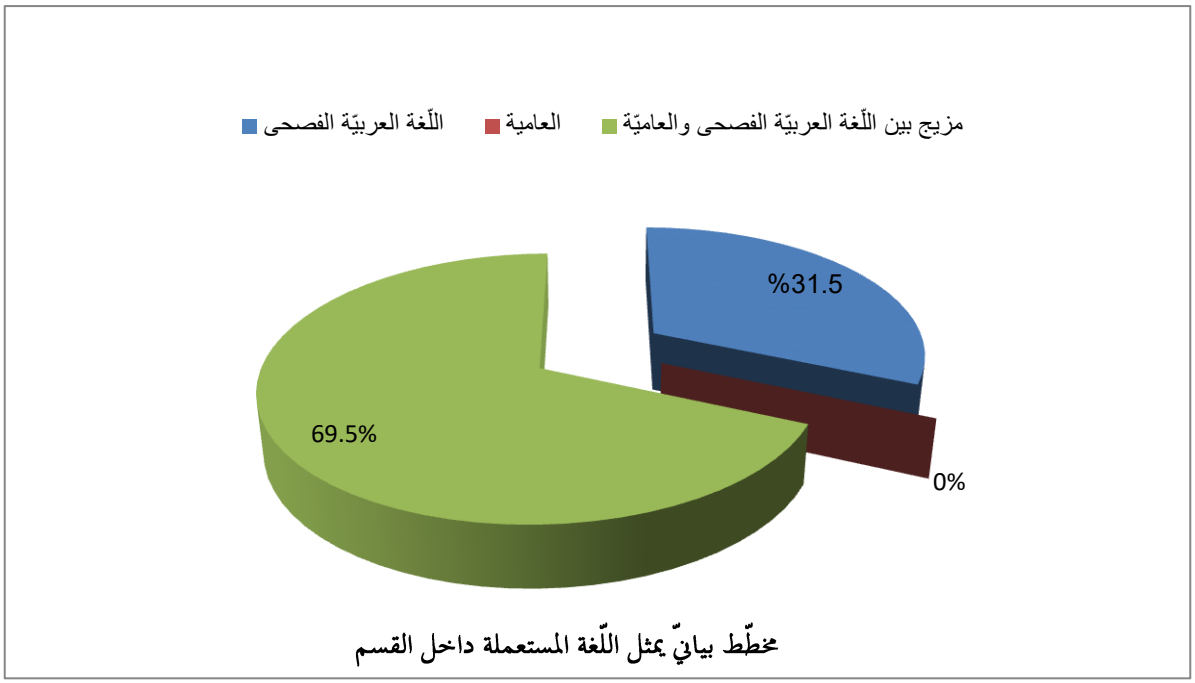
يُظهر الجدول أنّ نسبة 71.5%من الطّلبة يرغبون في تقديم معلومات مساعدة من الأستاذ حول موضوع الكتابة بينما فضل بعض الطّلبة الذين بلغت نسبتهم 28.5% الاعتماد على أنفسهم في كتابة الموضوع دون اللّجوء إلى مساعدة الأستاذ، واختلف المربون في أهمية إمداء الأستاذ بمعلومات حول الموضوع، حيث منهم من يراه مظهرا سلبيا لا يسمح للطّلبة بالاعتماد على أنفسهم والتّعبير عن أفكارهم بل هم من خلال معلومات الأستاذ المقدمة إليهم يعبّرون عن أفكاره لا أفكارهم ويؤسسون رأيهم انطلاقا من مبدأ "دع الطّالب يتدفق وينطلق"، ويرون أنّ تقديم المعلومات كأداة مساعدة للطلاّب لا يتيح لهم تقديم أفكار جديدة تعبّر عن رأيهم، كما تورث لديهم عادة الاتكال على أفكار الأستاذ فلا يستطيعون إنجاز تعبير بمفردهم.

ويذهب فريق آخر إلى ضرورة تقديم المساعدة للطّالب ببعض الأفكار والعبارات حتّى لا يتوقف عن التّعبير وينفتح ذهنه إلى أفكار أخرى كانت غائبة عنه، ويستند الأستاذ في ضرورة إمداد الطّلبة بالمعلومات إلى ضعف أفكارهم وقلة محصولهم اللّغويّ الّذي لا يسعفهم للتعبير عن

المقصود، وبين هؤلاء وهؤلاء نرى أنّ فكرة الاعتدال في إمداد الطّلبة ببعض الأفكار وإرشادهم إليها فكرة صائبة إلى حد بعيد دون أن يكون هذا الإمداد يطغى على شخصيّة الطّالب ولا يسمح له بالتعبير عن أفكاره بحرية، بل يتعيّن أن تكون مساعدة الأستاذ للطّالب تفتح له الطّريق للتعبير عن فكرة لم يكن ليهتدي إليها لولا مساعدة الأستاذ كأن يطرح أسئلة تمهدّ له فكرة غائبة عن ذهنه أو عبارة لم يحسن صياغتها، وأن يعرف الأستاذ كيف يقدم تلك المعلومات والوقت المناسب لتقديمها.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– ماهي اللّغة المستعملة في القسم؟	اللّغة العربيّة الفصحى.	41	%31.5
	العاميّة.	0	%0
	مزيج بين اللّغة العربيّة الفصحى والعاميّة.	89	%68.5
المجموع		130	%100

جدول رقم25: يوضّح اللّغة المستعملة داخل القسم.



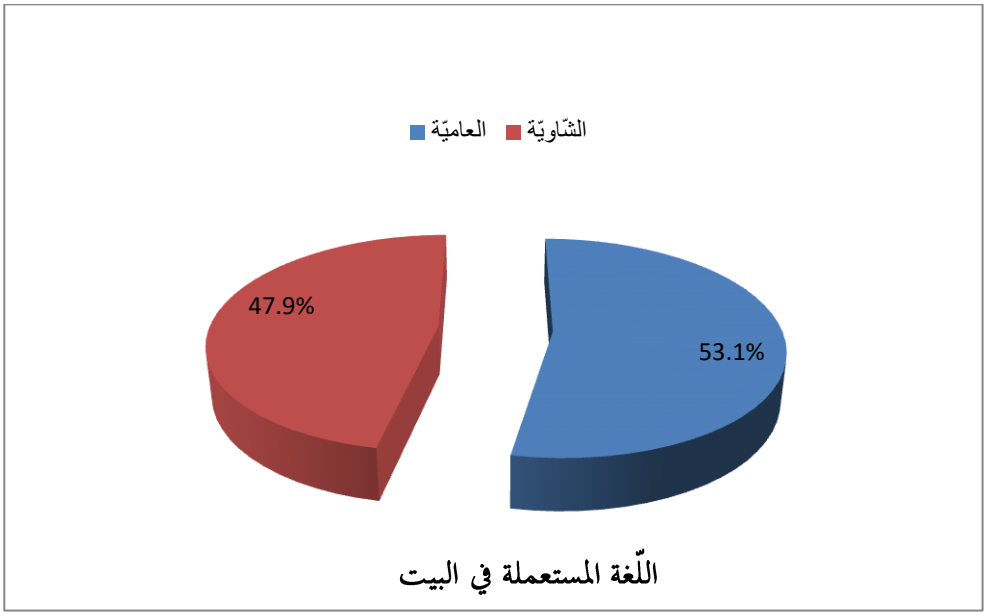
مخطّط بيانيّ يمثل اللّغة المستعملة داخل القسم

تعدّ هذه النّتائج المتحصل عليها نسبيّة نتيجة محدوديّة العيّنة مقارنة بالكم الهائل من الطّلبة وليست مؤشرا حقيقيّا يقاس عليه استخدام اللّغة داخل الغرف الصّفيّة ولكنّها من جهة أخرى تقدّم لنا نظرة ولو جزئيّة عن اللّغة المستخدمة من قبل الأستاذة حتّى وإن كانت محدودة العيّنة، ونلاحظ من

خلال الجدول رقم 19 أنّ نسبة الأساتذة الذين يستخدمون اللّغة العربيّة الفصحى داخل القسم قدرت بـ31.5%، وبلغ عدد الأساتذة الذين يمزجون بين اللّغة العربيّة الفصحى والعاميّة أثناء التّدريس 68.5%، بينما بيّنت إجابات الطّلبة أنّ العامية لا تستخدم اطلاقا أثناء التّدريس، والحديث عن اللغّة العربية الفصحى والعامية يبرز لنا وجود لونين من الاستعمال اللّغويّ والّذي جاء بداية من مبدأ النّقاء اللّغويّ، حيث ينقسم الأداء اللّغويّ إلى مستوى فصيح أو رسميّ يستخدم في المناقشات الرّسميّة والمؤتمرات...إلخ ومستوى غير رسميّ أو عامي وينحرف في أدائه عن اللغّة العربيّة الفصحى مع وجود تشابهات بينهما في الاستعمال اللّغويّ، والعاميّ عاميات وينتشر بين الأوساط الطّلابية استخدام الشّاويّة نظرا لانتماء الطّلبة وموقع المنطقة الجغرافيّ، وقد بيّنت الدّراسة الاستطلاعيّة وجود نسب متقاربة في استخدام العاميّة والشّاويّة في البيت كما هو موضّح في الجدول الآتي.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– اللّغة المستعملة في البيت هي:	العاميّة.	69	53.1%
	الشّاويّة.	61	46.9%
المجموع		130	%100

جدول رقم26: يوضّح اللّغة المستعملة في البيت.



ووجود هذه التّعدديّة اللّغويّة في محيط الطّالب يدفعنا للتساؤل هل يؤثّر استخدام العامية أو المزج بينها وبين اللّغة العربيّة الفصيحة داخل الغرف الصّفيّة على مستوى الطّلاب؟.

إنّ المتعلّم في بداياته التعليميّة يواجه مشكلة تتمثل في اللّغة حيث إنّ لغة التواصل في البيت أو حتى مع أقرانه تكون غالبا العامية أو الشّاويّة وعندما يدخل إلى المدرسة يصدم باللغة العربيّة الفصحى بتراكيبها ومستوياتها المختلفة غير أنّ هذه الصّعوبة سرعان ما تزول مع انتقاله لصفوف دراسيّة كون المستوى العامي لا يبتعد كثيرا عن المستوى الفصيح إذ هو مستوى مخفف عن العربيّة الفصحى ولكنه فصيح، وتبقى هذه الصّعوبة قائمة خاصّة عند متعلمي العربيّة من غير أهلها، وأمّا الذين يستعملون الشّاويّة في البيت وفي مختلف تعاملاتهم فنرى أنّ تأثيرات عاداتها اللّغويّة تتجلى على المنطوق وتكيّف أعضاء النّطق لأداء أصوات اللّغة العربيّة أكثر من المكتوب، ويتجلى تأثير هذا الاستعمال في إهمال كليّ لعلامات الإعراب عند استخدام العربيّة في المدرسة كون العاميات تهمل العلامات الإعرابيّة، وكلّما انتقل الطّالب إلى مراحل تعليميّة كلّما نقصت حدّة هذه التأثيرات ويعيَ أنّ للعربية لونين من الاستعمال اللّغويّ. ويعدّ الأستاذ المسؤول الأوّل على التخفيف من حدّة هذه التّعدديّة اللغويّة، باستعمال اللّغة العربيّة الفصحى خلال حديثه وتحري سلامة اللّفظ والأسلوب حتّى يترسّخ في أذهان الطّلبة، وتعويد الطّالب على الحديث بها وتخيّر الكلمات والعبارات الدّالة عن المقصود بلغة عربيّة فصيحة ومع التّعود والأنس بالمستوى الفصيح يتمكنون من التّعبير بها نطقا وكتابة، وأهمّ وسيلة هي إتاحة الفرحة للطّالب على ممارسة مختلف المهارات اللّغويّة للعربيّة وتقويمها متى اقتضت الحاجة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل تستفيد من تصحيح الأستاذ لأخطائك اللّغويّة؟.	نعم	130	100%
	لا	0	0%
المجموع		130	%100

جدول رقم27: يوضحّ استفادة الطّلبة من تصحيح الأستاذ.

إنّ وصول الطّالب إلى مرحلة استخدام اللّغة العربيّة الفصحى بمختلف مهاراتها بدقة ووضوح وسلامة لغويّة يقتضي من الأستاذ تقويمه في كلّ مرة يخطأ فيها وإرشاده إلى الصّواب حتّى يصبح ينتبه لأخطائه بنفسه، وقد أثبت المربون أهمية عملية التّصحيح في النّهوض بمستوى الطّلاب والتّعرف على جوانب القوة والضّعف في تعبيراتهم الكتابيّة، ومن خلال نتائج الجدول (21)

يتبين لنا إدراك الطّلاّب لأهمية التّصحيح واستفادتهم من تصويبات الأستاذ وقدّرت نسبتهم بـ 100%، ويعدّ تصحيح التّعبيرات الكتابيّة مشكلة تواجه الأساتذة وتظهر عوامل الصّعوبة في:

- لا يسمح العدد الكبير للطلبة من تصحيح ومتابعة جميع الأخطاء وتوجيهم للصواب.
- عدم كفاية الوقت المسموح به لمادة فنيّات التّعبير الكتابيّ.
- شمولية أخطاء الطّلبة لجميع المظاهر اللّغويّة النّحويّة والإملائيّة والأسلوبيّة وحتّى الفكريّة.

وتطرح قضية تصحيح التّعبير الكتابيّ تساؤلات عدّة منها: هل تصحّح الأخطاء فرديّا أم جماعيّا؟، وأيهما أنسب لاستفادة الطّالب في تحسين مستواه ومهاراته اللّغويّة؟، وكيف تتمّ عملية التّصحيح؟، وهل تكون بالإشارة فقط ووضع رموز تحت كلّ خطأ من قبل الأستاذ؟، أو يقوم الأستاذ بكتابة البديل الصّائب لخطأ الطّالب؟.

لا شك أنّ التّصحيح بشكليه (الفرديّ أو الجماعيّ) يعود بالفائدة على الطّلبة ودوره في تنمية مهاراتهم في التّعبير كما يجعل الأستاذ على بيّنة بقدرات الطّلبة الفكريّة واللّغويّة، ولكن استخدام أي شكل من أشكال التّصحيح تحكمه عوامل تفرض على الأستاذ أن يستخدم شكلا معيّنا من أشكال التّصحيح دون غيره، وقد أظهرت نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة ميل الطّلبة إلى التّصحيح الجماعيّ بنسبة بلغت 78.5% على التّصحيح الفرديّ الّذي قدرت نسبته بـ36.2% كما هو موضّح في الجدول الآتي:

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار		النّسبة المئويّة	
		نعم	لا	نعم	لا
- هل تحبذون طريقة التّصحيح:	الجماعية	102	28	%78.5	%21.5
	الفرديّة	47	83	%36.2	%63.2
المجموع		130		%100	

جدول رقم28: يوضّح طريقة التّصحيح التي يفضّلها الطّلبة.

والواقع أنّ استخدام التّصحيح الجماعيّ أو الفرديّ وفق معايير تقويميّة معيّنة تتحكم فيه عوامل كما قلنا سابقا تفرض على الأستاذ استخدام أحدهما دون الآخر؛ فلو استعمل التّصحيح الفرديّ وتمّت مناقشة جميع الأخطاء التي وقع فيها الطّالب وتصويبها مع جميع الطّلبة مقارنة بالوقت المخصص للمادة لاستنفد الوقت ولم ينهي الأستاذ تصحيح جميع التّعبيرات، واستخدام التّصحيح الجماعيّ لا يسمح لجميع الطّلبة بالتعرف على أخطائهم أو تصحيح جميع الأخطاء

اللّغويّة، وأتصور أنّ الجمع بين التّصحيحين أفضل وإن كان فيه إرهاق للأستاذ حيث يستخدم التّصحيح الفرديّ خارج القسم ويسمح للطالب بالتعرّف على أخطائه، واستخدام التّصحيح الجماعيّ مع التّركيز على الأخطاء اللّغويّة الشّائعة والمتكررة في كتابات الطّلبة ومناقشتها حتّى يستفيد الطّلبة من تصويبات الأستاذ.

ووفقا للأدبيّات التّربويّة فإنّ الأساليب التّصحيحيّة متعدّدة وقد يستخدم أثناء التّصحيح أسلوبا واحدا أو يتمّ الجمع بين أكثر من أسلوب، ومن أبرز الأساليب التّصحيحيّة المتبعة أسلوب التّصحيح المرمّز الّذي يقوم بالاكتفاء بوضح رمز تحت خطأ الطّالب ليقوم بتصحيحها بنفسه، ويرمز لكلّ بخطأ برمز نحو الخطأ الإملائيّ (إ) والخطأ النّحويّ (ن) والتّركيبيّ (ت) والصّرفيّ (ص)، واستخدام هاته الرّموز يكون متفقا عليها بين الأستاذ وطلابه حتّى يتسنى لهم فهمها وتصويبها عند الوقوع فيها، ونرى أنّ هذا الأسلوب التّصحيحيّ يتماشى مع الطّلبة كونهم لديهم معرفة بهذه الأخطاء ولكن من لديهم مستوى متوسط لا يستطيع أن يقوم بتصحيح الأخطاء التي وقع فيها حتّى وإن تمكن من معرفة نوع الخطأ ولا خير في إصلاح لا يدركه الطّالب.

أضف إلى ذلك، يستخدم التّصحيح الإشاري الّذي يكتفى فيه الأستاذ بوضع خط تحت الخطأ دون وضع أي رمز يوضح نوعه ويسمح للطالب بالتعرف على الخطأ، وهذا الأسلوب التّصحيحيّ يستخدم بكثرة كونه يقلل من عناء الأستاذ أثناء التّصحيح مقارنة بعدد الطّلبة من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ استخدام الأسلوب الإشاريّ نابع من المرحلة التي يدرس فيها الطّالب، إذ الطّالب يمتلك رصيدا معرفيّا يؤهله للتعرف على الخطأ بمجرد وضع خطأ دون الإشارة إلى ذلك بكتابة نوعيّة الخطأ، غير أنّنا نرى أنّ صلاحية الأسلوب الإشاريّ تصلح مع الطّلبة المتوفقين الذين يسمح لهم رصيدهم المعرفيّ بالتعرف على الخطأ وتقويمه، بينما لا يصلح استخدامه مع الطّلبة ضعاف المستوى حيث لا يستطيعون تصويب أخطائهم والاستفادة من تصحيحات الأستاذ، لذا نرى أنّ استخدام أي أسلوب من الأسلوبين يعود إلى الأستاذ الذّي له معرفة بقدرات الطّلبة ومستوياتهم المعرفيّة، كما يمكن المزاوجة بين الأسلوبين بحسب نوعيّة الخطأ حيث إنّ هناك بعض الأخطاء التي يصعب على الطّالب معرفتها وتصحيحها لوحده فيصحّحها له الأستاذ.

نخلص إلى أنّ عملية التّصحيح على اختلاف أساليبها تعمل على تحسين كتابة الطّالب لتكون أوضح بيانا وتدرأ أيّ انحراف لغويّ يؤثّر على مقصود العبارة، وتتمّ عملية التّصحيح بالاعتماد على جملة من المعايير التّقويميّة فيتمّ في ضوئها تقييم كتابة الطّالب سواء شكلا أو

مضمونا كالسلامة اللّغويّة ووجاهة الأفكار وثرائها والقدرة على توظيفها، وحسن توظيف القواعد النّحويّة والصّرفية والالتزام بما هو متصل بقواعد الرّسم الإملائيّ والخط، وثراء الرّصيد المفرداتيّ بما يتناسب مع الموضوع محل الكتابة، واحترام علامات الوقف التي تنظم وتوضّح المعاني والمقاصد، ولا تقتصر عملية تصحيح الأخطاء اللّغويّة على مادة تقنيات التّعبير الكتابيّ فقط لأنّ الطّالب يمارس فعل الكتابة في كلّ المواد الدّراسيّة لذا يتعيّن على كلّ أستاذ التّصحيح حتّى يتحسّن مستوى الطّالب.

2-2- تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة الجامعة:

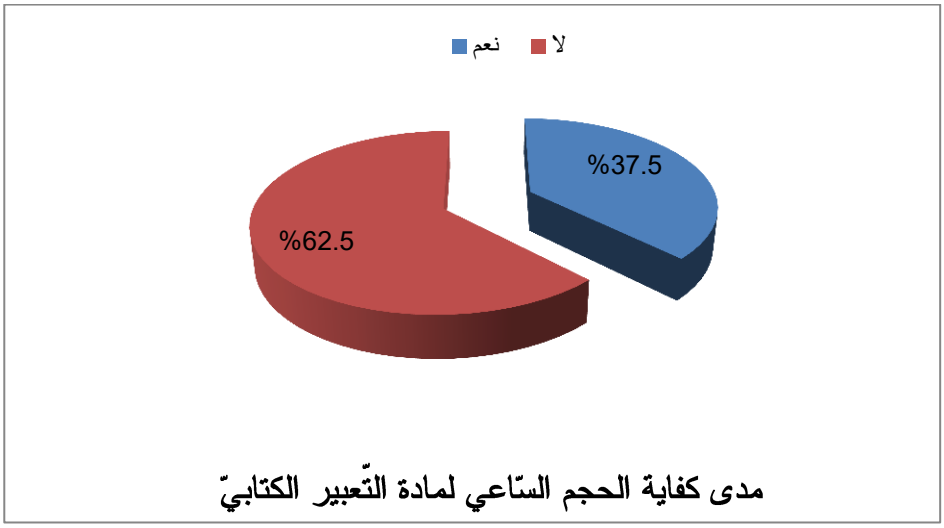
إنّ الحديث عن التّعبير الكتابيّ في الجامعة فرض علينا العودة إلى عروض التّكوين لجامعة العربيّ بن مهيدي مركزين على مادة فنيات التّعبير الكتابيّ على الرّغم من ارتباط التّعبير الكتابيّ بمختلف مهارات اللّغة العربيّة واستعمال الكتابة في جل المواد الدّراسيّة، وتغيّت قراءتنا لها معرفة واقع التّعبير الكتابيّ في الجامعة وموقعيته ضمن بقية المواد الدّراسيّة، والتّعرف على أهميته ومدى اهتمام واضعي برامج المواد الدّراسيّة بهذه المادّة التي تخصص دراستها غالبا للسنة أولى من طور الليسانس ولمدة فصل واحد (الفصل الثّاني) ولا نلمح لها أيّ وجود بعد ذلك في أيّ سنة دراسيّة، ولتحديد ذلك عدنا إلى عروض التّكوين واستفدنا من آراء أساتذة الجامعة والطّلبة عبر الاستبيان الموجّه إليهم.

لقد عرفت الكتابة بأنّها عملية عقليّة معقّدة تعمل على ترجمة الأفكار والمدلولات الذّهنيّة إلى رسم خطيّ يقارب الكلام الشّفهيّ، وترجمة الأفكار تتطلب عرضها وفق قواعد وتراكيب صحيحة نحويّا وواضحة خطيّا وموافقة إملائيّا للغة التي يتمّ الكتابة بها حتّى تقدّم صورة واضحة عن الأفكار المعبّر عنها، ورغم أهميتها فإنّنا نلاحظ أنّ التّعبير الكتابيّ لم يأخذ مكانته ضمن المواد الدّراسيّة الجامعيّة، حيث خصّصت له حصة واحدة أسبوعيّة بمقدار ساعة ونصف لتناول بعض المهارات الكتابيّة التي ترتبط غالبا بالكتابة الوظيفيّة (إنجاز مقالات، ورسائل إداريّة، وسيرة ذاتيّة ...إلخ) ونحن لا ننكر أهميتها بالنسبة للطالب الّذي هو في مرحلة متقدمة ومنفتح على آفاق معرفيّة تحتم عليه إجادة هذه الأنواع الكتابيّة كونها على علاقة بمقتضيات حياته الاجتماعيّة، ولكن حياة الطّالب لا تقتصر على الجانب الوظيفيّ الّذي يخدم حياته الاجتماعيّة بل إنّ بعض الطّلبة يمتلكون قدرات كتابيّة تحتاج إلى قليل من الاشتغال والعمل للكشف عليها وتنميتها، لذا نرى أنّ الموضوعات المقترحة على الطّلبة في مادّة فنيّات التّعبير خالية من الجانب الإبداعيّ الّذي يفتح آفاقا للطلبة

لاكتشاف مهاراتهم الكتابيّة، وتطوير كتاباتهم في الأنواع الكتابيّة التي يبدعون فيها، ولنظام ل م د المتبع في الجامعة وطبيعته وخصائصه التي يتميّز بها دور في هذه المشكلة حيث إنّ نظام لم د يقوم على نظام السّداسيات ولا يسمح للطالب بالتبحر في المادّة والتّمكن فيها ولا يلبث أن ينتقل إلى مادّة أخرى، وقد توجّهنا بدراسة استطلاعيّة موجّهة لأساتذة الجامعة للتعرف على مدى كفاية الحجم السّاعي لتطبيق برنامج المادّة وتحسين مستوى الطّلبة وهو ما يظهره الجدول الآتي.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل الحجم السّاعي المخصص لمادة التّعبير الكتابي كاف لتحسين مستوى الطّالب؟.	نعم	9	%37.5
	لا	15	%62.5
المجموع		24	%100

جدول رقم 29: مدى كفاية الحجم السّاعي لمادة التّعبير الكتابيّ.

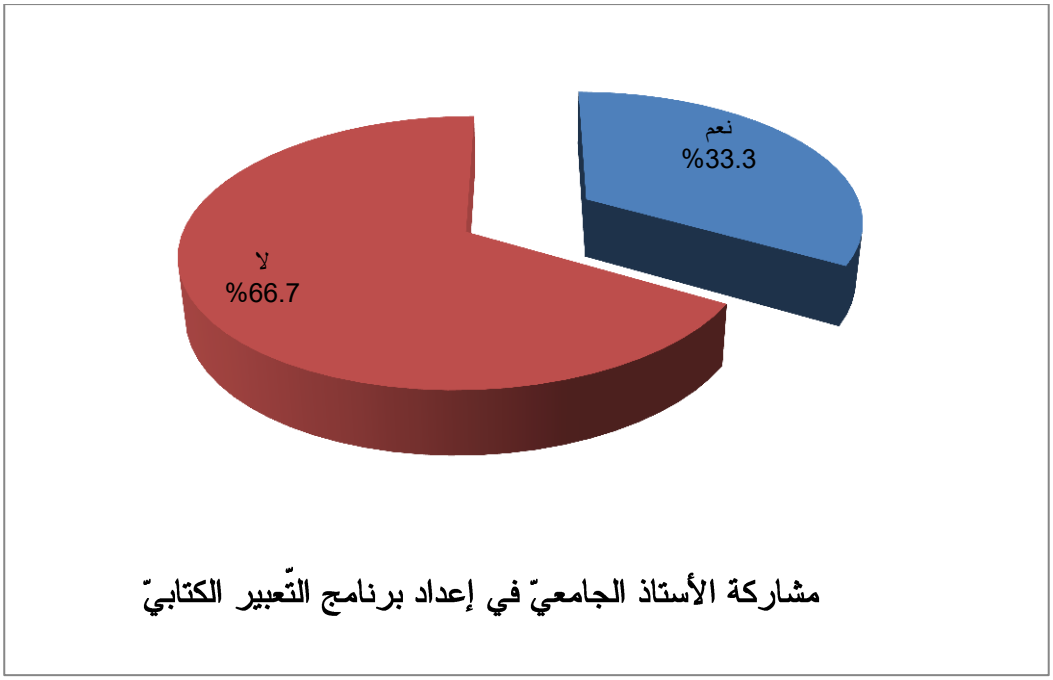


نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة عدم كفاية الحجم السّاعي المخصّص لمادة فنيات التّعبير لتحسين مستوى الطّلاب حيث إنّ نسبة 62.5% من الأساتذة يرون أنّ الحجم السّاعي المخصّص لمادة التّعبير الكتابيّ غير كاف لإصلاح ما يجب إصلاحه وتقويم كتابات الطّلبة والعمل على الرّفع من مستواهم، وإن كنّا نرى أنّ مادة التّعبير الكتابيّ غير كافية لوحدها حتّى وإن كان الحجم السّاعي كاف لها، كون إصلاح إنتاجات الطّلبة وتقويمها يحتاج إلى عملية تشاركيّة من جل الأساتذة وفي كلّ المواد الدّراسيّة كون الضّعف الكتابيّ أصبح صورة لافتة تطبع المرحلة الجامعيّة.

وتعد قضية وضع برامج المواد ومدى مناسبتها للطلبة ولواقعهم من أهمّ القضايا التي تثار عند الحديث عن مشكلات التّعبير الكتابيّ، لأنّ مناسبة الموضوع محل الكتابة وحسن اختياره يعمل على تشجيع الطّالب على التّعبير، ووضعها (المواضيع) يتطلب عملية تشاركيّة واستشارية بين الأساتذة لاختيار الموضوعات المناسبة القريبة من واقع الطّالب ويملك فكره عليها حتّى يستطيع الكتابة عنها، وقد بحثنا عن إشراك الأستاذ الجامعيّ ومساهمته في وضع برنامج مادة التّعبير الكتابيّ وجعله عنصرا فاعلا فيه من وجهة نظر الأساتذة كما يظهر في الجدول الآتي.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل يسهم الأستاذ الجامعيّ في إعداد برنامج مادّة التّعبير الكتابيّ؟.	نعم	8	%33.3
	لا	16	%66.7
المجموع		24	%100

جدول رقم 30: يوضّح مشاركة الأستاذ الجامعيّ في إعداد برنامج التّعبير الكتابيّ.



مشاركة الأستاذ الجامعيّ في إعداد برنامج التّعبير الكتابيّ

نلاحظ من خلال الجدول أنّ تدخلات الأساتذة الجامعيين لوضع برنامج التّعبير الكتابيّ قليلة حيث يرى الأساتذة أنّ الأستاذ الجامعيّ لا يسهم في إعداد برنامج مادّة التّعبير الكتابيّ وقدرت نسبتهم 66.7%، بينما وقدرت نسبة من يرى أنّ الأستاذ له نصيب في وضع البرنامج 33.3%، وجعل الأساتذة عنصرا فاعلا في وضع البرنامج يسمح بتقديم رؤية واضحة عن المواضيع القريبة من محيط الطّالب، وتقدّم تنوّعا في طبيعة الموضوعات المعبّر عنها واختيار الموضوعات المناسبة

لمستوى الطّالب والتي تسمح لهم بعرض آرائهم ورؤيتهم اتجاه المواضيع المختارة، وهو ما يعمل على إثراء خبراتهم وتوسيع معلوماتهم وخلق بيئة تحفيزيّة على الكتابة، كما بيّنت الدّراسة الميدانيّة أنّ إدخال التّحسينات الدّوريّة على البرنامج قلّما تحدث لجعله مسايرا لطبيعة المادّة ولأيّ ثغرات قد تطرأ عليه عند تدريسه كما يظهر في الجدول الآتي.

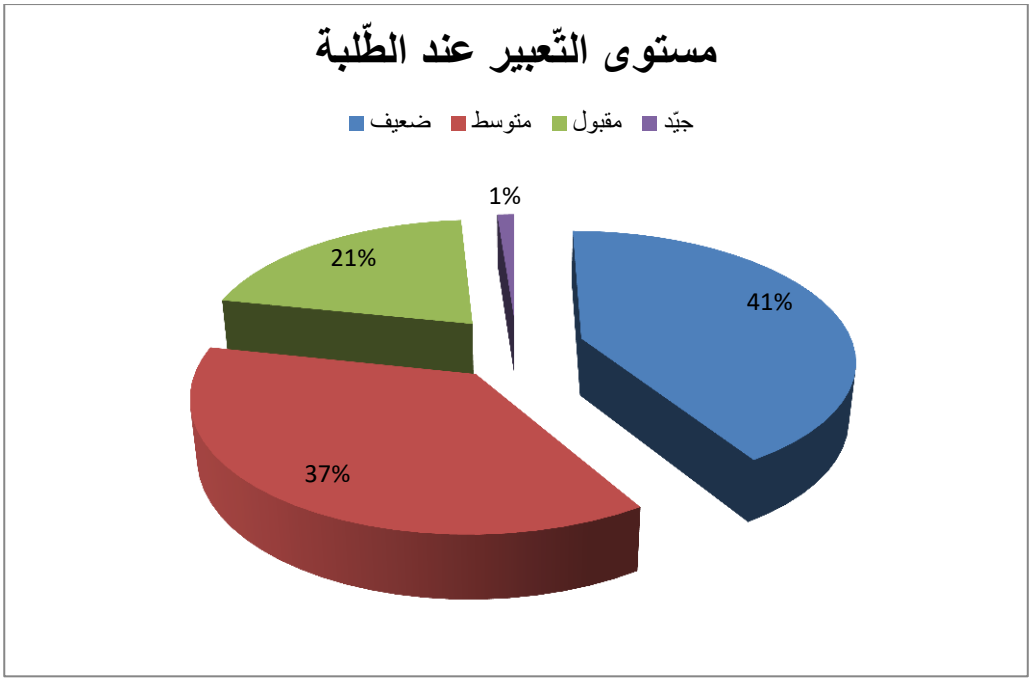
محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل تؤخذ بعين الاعتبار اقتراحات الأساتذة في إدخال تحسينات أو تغييرات على برنامج مادّة التّعبير الكتابيّ بعد مرور سنوات على وضعه؟.	نعم	10	%41.7
	لا	14	%58.3
المجموع		24	%100

جدول رقم 31: يوضّح الأخذ باقتراحات الأساتذة من عدمه في إحداث تحسينات على برنامج مادة التّعبير الكتابيّ.

بيّن الجدول أعلاه عدم الأخذ باقتراحات الأساتذة في إدخال التّحسينات على البرنامج بسنة 85.3%، وعملية تقويم أو تغيير برنامج الدّراسيّ عملية طبيعية تحيينيّة للبرنامج تسمح بالحكم على جودته وفاعليته لجعله أكثر مرونة عند تقديمه، كما يسمح إدخال التّحسينات على البرنامج الدّراسيّ من خلال اقتراحات الأساتذة الجامعيين من تكييف البرنامج ليتناسب مع ميول الطّلبة وحاجاتهم التّعبيريّة وتحديد مدى استفادتهم من بعض المواضيع الموضوعة في البرنامج الدّراسيّ، وأيّ تغيير يكون نابعا من دراسات ميدانيّة مكثفة ترصد ما يعتري الممارسات البيداغوجيّة الجامعيّة من نقائص بعيدا عن الأحكام الذّاتيّة والخبرة الميدانيّة، وبعد الحديث عن عروض التّكوين الخاصة بمادة التّعبير الكتابيّ للسنة أولى من طور الليسانس انتقلنا إلى تحليل بقية عناصر الاستبانة الموجّهة إلى أساتذة الجامعة والتي هدفنا من خلالها إلى التّعرف على رأي الأساتذة في مستوى الطّلبة ومدى تفاعلهم مع المواد الدّراسيّة (ركّزنا على مادة فنيّات التّعبير الكتابيّ) وأنجع السّبل للنهوض بمستواهم الكتابيّ، وتعامل الأساتذة مع أخطاء الطّلبة وطريقة تصحيحها.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– ما هو مستوى التعبير الكتابيّ لدى طلبة الجامعة؟.	ضعيف	10	%41.7
	متوسط	9	%37.5
	مقبول	5	%20.8
	جيد	0	%0
المجموع		24	%100

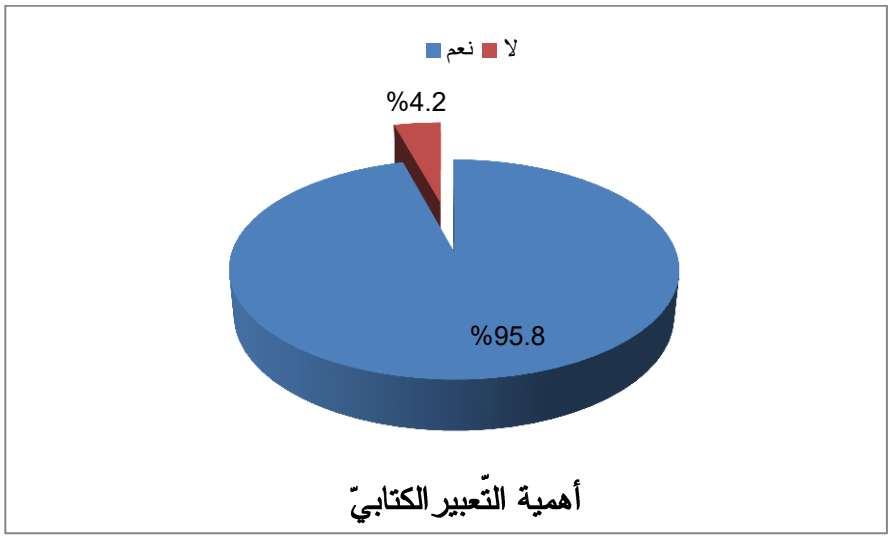
جدول رقم32: مستوى التّعبير عند الطّلبة



نستشف من خلال الجدول أنّ آراء الأساتذة تباينت حول مستوى الطّلبة، إذ يرون أنّ مستوى الطّلبة في التّعبير الكتابيّ ضعيف وبلغت نسبتهم 41.7%، بينما قدرت نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ مستوى الطالب متوسط 37.5%، أمّا من يرى أنّ مستواهم مقبول فبلغت نسبتهم 20.8%، وأجمعوا باتفاق كليّ على أنّ مستواهم في التّعبير لا يصل إلى درجة الجيّد، والحقيقة أنّ آراء الأساتذة لا تتعارض والنّتائج المتوصّل إليها في الاستبيان الموجّه للطلبة وحتّى أوراق الطّلبة تثبت أنّ المستوى العام للطلبة عند الكتابة ينقصه تدريب وممارسة ومراجعة، كما تُظهر كتاباتهم عجزا واضحا في التّحكم في قواعد اللّغة العربيّة كون الكتابة في أساسها عملية تفكير وفق مجموعة من القواعد التي تحكم اللّغة المكتوب بها، وتَظهر إمّا شكلا نحو الالتزام بقواعد الكتابة العالميّة بترك فراغات عند بدايات الفقرات والالتزام بالضوابط الشّكلية للعمل الكتابيّ من مقدمة وعرض وخاتمة،

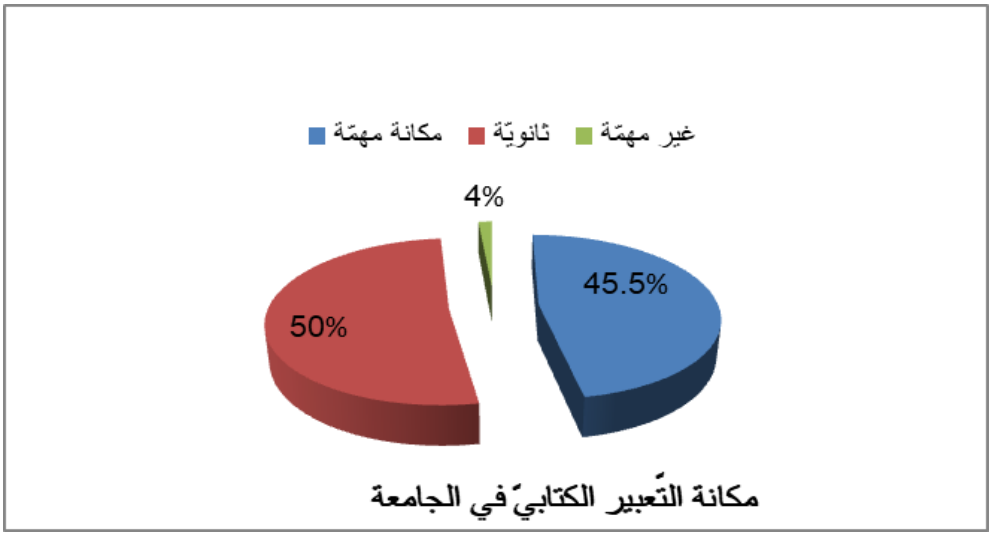
أمّا ضوابط المحتوى فتشمل الالتزام بالقواعد الإملائيّة والنّحويّة والصرفيّة والكتابة وفق أسلوب سليم يتيح تمثّل مقاصد الطّلاب وفهم مضمون العمل الكتابيّ.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل ترى حصة التّعبير الكتابيّ مفيدة لطلبة الجامعة للرفع من مستواهم في اللّغة العربيّة؟.	نعم	23	%95.8
	لا	1	%4.2
المجموع		24	%100
جدول رقم33: أهمية التّعبير الكتابيّ.			



يتبيّن لنا من الجدول أن هناك اتفاقا شبه كليّ على أهميّة حصة التّعبير الكتابيّ في الرّقع من مستوى الطّلبة في اللّغة العربيّة حيث بلغت نسبة الأساتذة 95.8%، ولمّا كان التّعبير الكتابيّ هو غاية تعلّم مهارات اللّغة العربيّة والمحصلة النّهائيّة لغيره من المهارات التي تعدّ روافد له فإنّ حصة التّعبير الكتابيّ تعدّ وسيلة لاختبار ما تعلّمه من قواعد نحويّة وإملائيّة وصرفيّة وكيف يقوم بتنظيم ما لديه من أفكار ومعلومات، وكيف يقوم بعرضها كتابيّا وفق تسلسل منطقيّ.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– ما هي مكانة التّعبير الكتابيّ في الجامعة؟.	مكانة مهمّة	11	%45.8
	ثانويّة	12	%50
	غير مهمّة	1	%4
المجموع		24	%100
جدول رقم34: مكانة التّعبير الكتابيّ في الجامعة.			

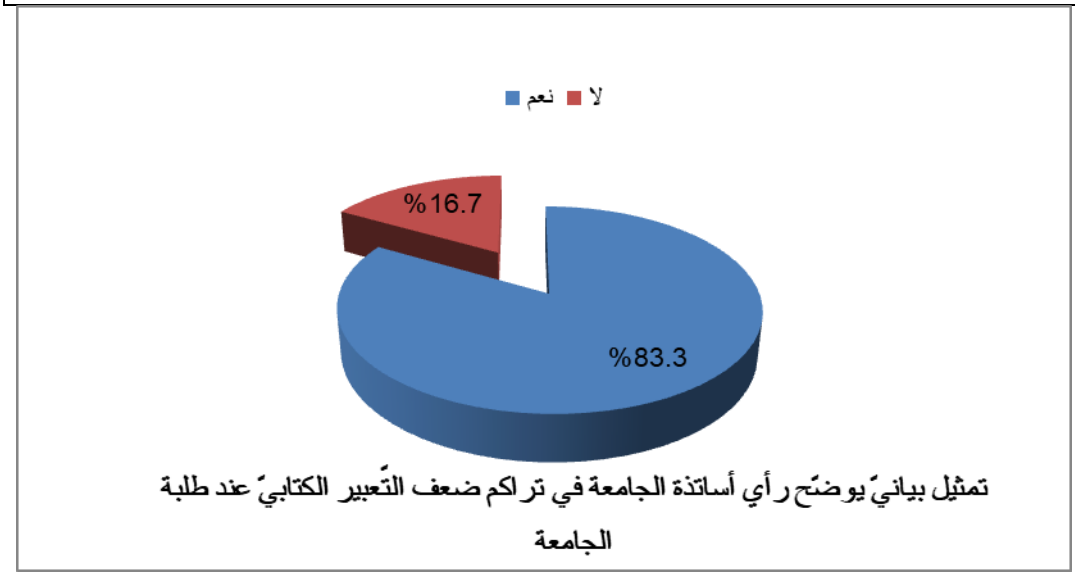


يتضح من الجدول تباين آراء الأساتذة حول مكانة التّعبير الكتابيّ في الجامعة حيث ترى أغلبيّة الأساتذة أنّ للتعبير مكانة ثانويّة في الجامعة وقدرت نسبتهم بـ 50% بينما بلغت نسبة من يرى أنّ للتعبير مكانة مهمّة 45.5 %، ونسبة قليلة جدا ترى للتعبير الكتابيّ مكانة مهمّة في الجامعة وبلغت نسبتهم 4 %، وواقع الممارسات التّعليميّة في الجامعة يثبت بشكل قاطع أنّ للتعبير مكانة ثانويّة وخير دليل على ذلك الحجم السّاعي المخصّص للمادة والمقتصر على فصل واحد من السنة الأولى (طور الليسانس) والّذي لا يسمح للطلبة بالتدرّب الكافي على مختلف الممارسات الكتابيّة.

كما نرى أنّ الواقع الدّيداكتيكيّ لمادة التّعبير الكتابيّ ينظر لها بأنّها المهارة الأخيرة في سلم تعلّم المهارات اللّغويّة وفي هذا عودة إلى اهتمامات المختصين وواضعي المناهج الدّراسية الذين أولوا تطوير المهارة الشّفهيّة والقدرة التّواصليّة بها أهمية بالغة ممّا انعكس على التّعبير الكتابيّ عند ممارسته والتّدرب عليه، ونظرا لما تتطلبه الكتابة من عمليات دقيقة عند الكتابة نحو الدّقة في عرض الأفكار وحسن توظيفها وتنظيمها وصياغتها وسلامة اللغة المكتوب بها مقارنة بالكلام الشّفهيّ جعل الطّلبة ينفرون من التّعبير عن أفكارهم كتابة، والعدول عن الكتابة بين الأوساط الطّلابيّة لا يمكن إرجاعه فقط إلى متطلبات الكتابة وتعقيداتها بل إنّ تراجع مستوى الطّالب وقلة تحكمه في القواعد اللغويّة وضحالة معارفه وقراءاته له دور أيضا في عزوف الطّلبة عن الكتابة بمختلف أنواعها الخطابيّة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل ضعف الطّلبة انعكاس لضعف تراكم خلال مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ؟.	نعم	20	%83.3
	لا	4	%16.7
المجموع		24	%100

جدول رقم 35: انعكاس ضعف المتعلّم عبر مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ على أداء الطّلبة في المرحلة الجامعيّة.



تمثيل بيانيّ يوضّح رأي أساتذة الجامعة في تراكم ضعف التّعبير الكتابيّ عند طلبة الجامعة

إنّ الحديث عن صعوبات التّعبير الكتابيّ عند طلبة الجامعة لا يكون بمعزل عن مشكلات التّعليم والتّعلم في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ كون التّعليم عبارة عن حلقات مترابطة وتمثّل الجامعة قمّة الأطوار التّعليميّة وامتداد للأطوار الثّلاثة، ويتبيّن لنا من الجدول أنّ نسبة 83.5%من أساتذة الجامعة يرون أنّ ضعف الطّلبة في التّعبير الكتابيّ انعكاس لضعف تراكم خلال مراحل ما قبل التّعليم الجامعيّ، بينما بلغت نسبة من يرى أنّ الضّعف الكتابيّ لا يعود إلى مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ 16.7%، ونرى أنّ الضّعف الكتابيّ في الجامعة ما هو إلاّ نتيجة لضعف مس مختلف المراحل التّعليميّة، وتعدّدت الأسباب المؤديّة إلى ذلك وتشعّبت لتشمل المعلم والمتعلّم والمنهاج الدّراسيّ؛ فتؤثّر الطّريقة التي يختارها الأستاذ للتدريس ورصيده المعرفيّ على اكتساب المتعلّم للمعلومات وتحصيلها، كما تؤدّي الطّرق الخاطئة التي تعلّم بها قواعد اللّغة العربيّة على تحصيلها، واتباع طرق تقليديّة تقدّم فيها القواعد في جمل منفصلة ومبتورة لا تسمح للمتعلّم بممارستها والتّدرب عليها، والاعتماد على طريقة واحدة عند تدريسها يضعف من دافعية المتعلّم ونفوره من اكتسابها.

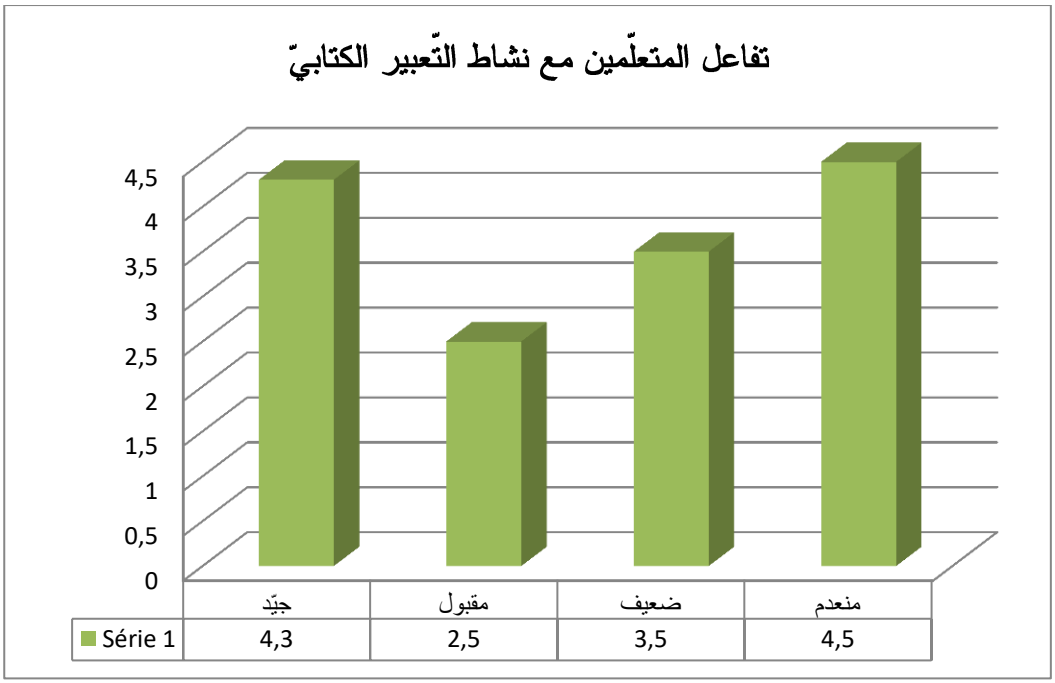
أضف إلى ذلك، انخفاض صوت المعلّم عند التّدريس (خاصّة في التّعليم الابتدائيّ) ممّا قد يؤثّر على سماع الأصوات والتّمييز بين مخارج الحروف وتخزين صورة الحروف في ذهن المتعلّمين، أو اعتماده على اللّهجة العاميّة لتقريب المعاني من الأفهام فيتأثّر المتعلّم بتعبيرات المعلم، وعدم الاهتمام بالفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، وإهمال تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها وتصويبهم إلى الصّواب منها خاصة في المراحل التّعليميّة الأولى أين لا يمكن للمتعلّم الاهتداء إلى الصّواب بمفرده.

ومن العوامل المرتبطة بالمتعلّم عدم رغبته في الدّراسة وانخفاض مستوى الذّكاء عنده، وإهماله لدراسته كما أنّ للظروف الاجتماعيّة دور هام في ترغيبه أو تنفيره، ووعي الأسرة واهتمامها بتعليم المتعلّم والإحاطة بمختلف مشكلاته، كما تنعكس الاضطرابات الأسريّة والخلافات على مستواه الدّراسيّ وقدرته على الاستيعاب نتيجة التّشتت الذّهنيّ النّاتج عن هذه الاضطرابات، وتؤدّي بعض العلل العضويّة للمتعلّم إلى ضعفه في الإنتاج الكتابيّ منذ المراحل القاعديّة كأن يكون بصره ضعيفا أو لديه مشكلة في السّمع وقلّة مشاركته وتفاعله مع غيره وميله إلى الانطواء والعزلة ممّا يحول بينه وبين تخزين صورة صحيحة في ذهنه للحروف.

أمّا مشكلات المنهاج الدّراسيّ فتظهر على مستوى تطبيقه وعلى مستوى محتواه الّذي يكون شاملا لمواد لا تتناسب مع مستوى التلميذ خاصّة من ناحية القواعد النّحوية، وأخذنا كمثال على ذلك منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط الّذي أظهر غناه بالمحتويات المعرفيّة، ونصّه على تزويد التّلاميذ سواء في الكفاءات الشّاملة أو الختاميّة بالقدرة على إنتاج نصوص منسجمة يراعى فيها الرّصيد اللّغويّ والقدرة على توظيف الأنماط اللغويّة ولكنّه يشهد تذبذبا عند تطبيقه مقارنة أوّلا بأعداد التلاميذ في الغرف الصّفيّة وعدم كفاية الحجم السّاعي مقارنة بطول وحدات المنهاج الدّراسيّ لتطبيق كلّ ما ورد فيه ممّا يؤدّي إلى إهمال حصة تطبيق الإنتاج الكتابيّ وتقييمه، ومن المشكلات الأخرى عدم تنوّع موضوعات التّعبير الكتابيّ، وعزل نشاط التّعبير عن بقية الفروع اللّغويّة وتجزئة المادّة اللّغويّة ممّا لا يسمح للمتعلّم بأن يدرك أنّ جميع الفروع متداخلة، وانحصار أهمية التّعبير على مادته فقط بغض النّظر عن إمكانية ممارسته مع جميع الحصص التّعليميّة ومع مختلف المهارات اللّغويّة، وإهمال تصحيح إنتاجات المتعلّمين وخلو عملية التّصحيح من معايير واضحة يقيّم في ضوئها المنتج الكتابيّ.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– كيف ترى تفاعل المتعلّمين مع نشاط التّعبير الكتابيّ؟.	جيّد	2	%8.3
	مقبول	12	%50
	ضعيف	10	%41.7
	منعدم	0	%0
المجموع		24	%100

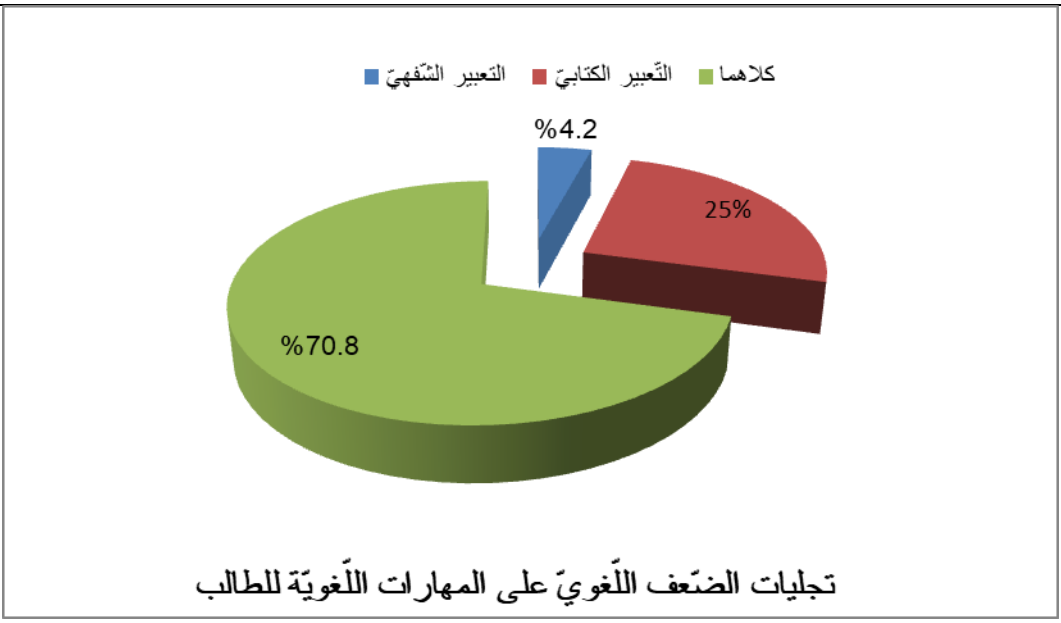
جدول رقم36: تفاعل المتعلمين مع نشاط التّعبير الكتابيّ.



أفرزت نتائج الجدول عن تضارب في آراء الأساتذة حيث يرى قسم منهم أنّ تفاعل المتعلّمين مع نشاط التّعبير الكتابيّ وهي أعلى نسبة وقدرت بـ 50 % بينما يرى قسم آخر أنّ تفاعل المتعلّمين ضعيف وبلغت نسبتهم 41.5%، وكانت نسبة المتعلّمين المتفاعلين جيدة حسب آراء الأساتذة وقدرت 8.3 %، كما أظهر الجدول عدم وجود متعلّمين غير متفاعلين مع نشاط التّعبير الكتابيّ، ونرى أنّ نشاطهم وتفاعلهم ضعيف استنادا إلى الواقع التّعليميّ الّذي يبيّن قلة اهتمام المتعلّمين بالمواد الدّراسيّة وقلّما يبحثون على محتوى المادّة المقدّمة في كلّ حصّة تعليميّة ويقتصر تفاعل المتعلّمين على القلّة القليلة من الطّلبة الّذين يهتمون بأخذ نصيب من المعرفة قبل الشّروع في محتوى كلّ حصة جديدة وهو ما انعكس على ممارساتهم الكتابيّة التي تكشف عن ضعف عام في الكتابة وتحكم جزئيّ في القواعد.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل الضّعف اللّغويّ عند الطّالب يظهر على مستوى:	التّعبير الشّفهيّ	1	%4.2
	التّعبير الكتابيّ	6	%25
	كلاهما	17	%70.8
المجموع		24	%100

جدول رقم 37: تجليات الضّعف اللّغويّ على المهارات اللّغويّة للطالب.

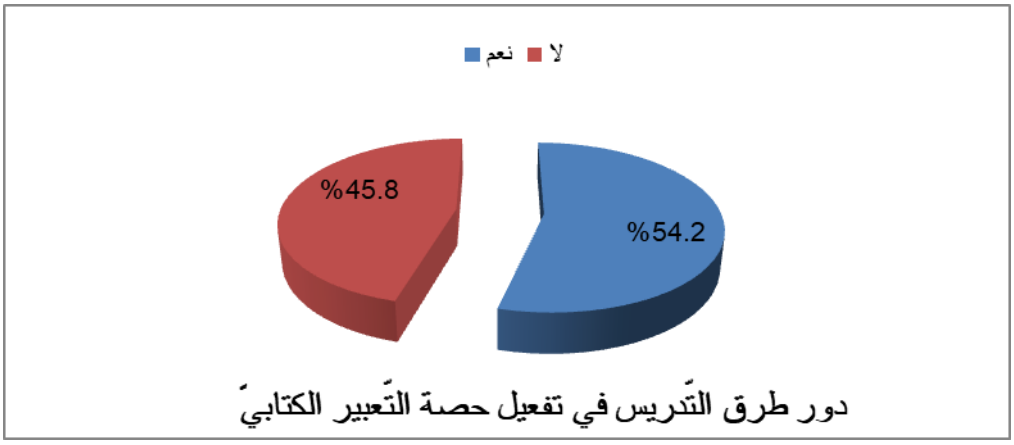


نستنتج من الجدول أعلاه أنّ الضّعف اللّغويّ يمس كلّ من التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ وهي أعلى نسبة وقدرت بـ 70.8%، وفي هذا تأكيد على توسّع دائرة الضّعف اللّغويّ وعدم اقتصاره على التّعبير الكتابيّ الّذي يرى فيه الأساتذة أنّه منتشر بنسبة 25%، والواقع أنّ الضّعف الكتابيّ ما هو إلاّ انعكاس لضعف التّعبير الشّفهي الّذي يعدّ سابقا في عملية التّعلم، والتّحكم الجزئيّ في مهارة التّعبير الشّفهيّ يؤثّر سلبا على مهارة الكتابة والذّي يشهد هو أيضا (التّعبير الشّفهيّ) تراجعا سيما في ضوء قلة الاهتمام به وبممارسته وتدريب الطّلبة عليه، بل إنّ إهماله وعدم تمهير كفاءة التّواصل الشّفهيّ لدى الطّالب جعلته لا يتمكّن من إنتاج خطاب لغويّ سليم ويتعلّق الأمر أيضا بمراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ التي تشهد الممارسات التّعليميّة فيها ضبابيّة وقلة معرفة بالأساليب المنهجيّة الصّحيحة لتطبيقه، وأتصور أنّ ما أدّى إلى هذا الضّعف العام سواء في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ أو التّعليم الجامعيّ هو غياب الممارسات الصّفيّة الفعليّة للتواصل الشّفهيّ والكتابيّ والقريب من التّواصل الاجتماعيّ المحيط بالمتعلّم لأنّ اللّغة هي استعمال وتواصل بالدرجة الأولى،

ونرى من ضمن أسباب الضّعف اللّغويّ هو عدّ كلّ مهارة فعلا تربويّا يقتصر على الحصة المقدّم فيها ولا يتعداها إلى كلّ الممارسات اللّغويّة المكوّنة للغة العربيّة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل طرائق التّدريس المعتمدة تساعد وتحبب المتعلّم في حصة التّعبير الكتابيّ؟.	نعم	13	%54.2
	لا	16	%45.8
المجموع		24	%100

جدول رقم 38: دور طرق التّدريس في تفعيل حصة التّعبير الكتابيّ.

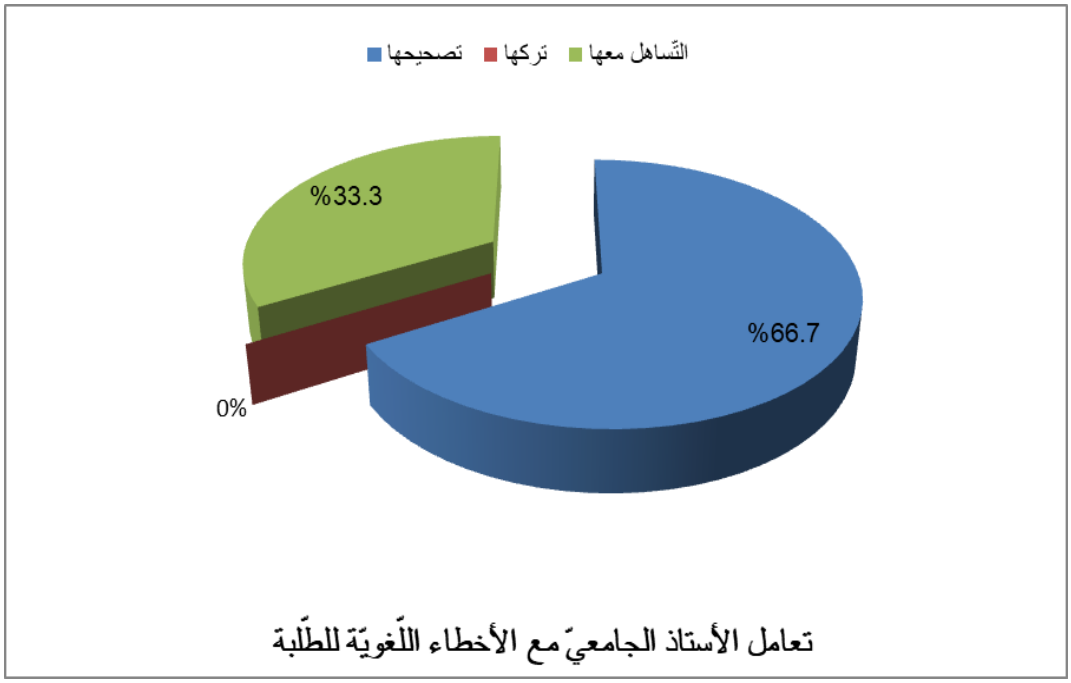


يتضح من الجدول أعلاه أنّ لطرق التّدريس تأثير واضح في تفعيل حصة التّعبير الكتابيّ وترغيب المتعلّم في عملية الكتابة ، حيث إنّ 54.2% من الأساتذة يرون أنّ لطرق التّدريس المعتمدة تساعد في ترغيب عملية الكتابة وتفعيل حصة التّعبير الكتابيّ، بينما لا يتفق آخرون مع التوجّه السّابق ويرون عدم تأثير الطّرائق التّدريسيّة المستعملة في ترغيب أو تنفير المتعلّم وبلغت نسبتهم 45.8%، ونرى أنّ طرق التّدريس واحدة من الأسباب التي تعمل على حث الطّالب على عملية الكتابة، فاختيار الطّرق الحديثة التي تحسن التّعامل مع الطّالب وتراعي مختلف الجوانب المعرفيّة والذّهنيّة والوجدانيّة والنّفسيّة والتّنويع بينها تشكّل فارقا في عملية الاكتساب والتّحصيل، كما تساعد في تحقيق الأهداف المسطّرة في المناهج الدّراسيّة، فالأستاذ لا بدّ أنّ يدرك أنّ الظّروف التّدريسيّة للعملية التّربويّة تغيّرت؛ حيث أصبح الطّالب في عصر التّكنولوجيات الحديثة أين يجد المعرفة متوفرة لديه وفرضت على الأستاذ تغيير دوره معها، حيث لم يعد مانح المعرفة بل يتعيّن أن يجعل الطّالب طرفا فاعلا في العملية التّعليميّة وهذا الطّرح يصح مع بعض الطّلبة الّذين يملكون

حسّا تفاعليّا ويرغبون في الحصول على المعرفة، ولكن مع الوضع العام للتعليم في الجامعة فإنّ الطّالب يعتمد بصفة كليّة على المعلومات المقدّمة من الأستاذ وقلّما يكلّف نفسه جهدا في التّعلم.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– كيف يتعامل الأستاذ مع الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها الطّالب؟.	تصحيحها	16	%66.7
	تركها	0	%0
	التّساهل معها	8	%33.3
المجموع		24	%100

جدول رقم 39: تعامل الأستاذ الجامعيّ مع الأخطاء اللّغويّة للطّلبة.

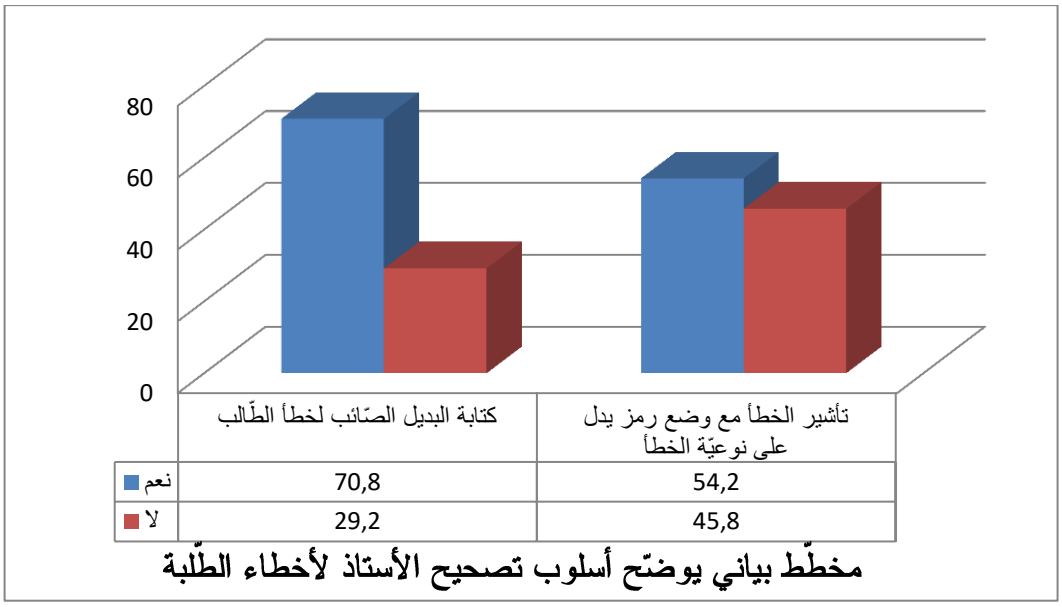


يظهر من الجدول أنّ نسبة 66.7%من الأساتذة يقومون بتصحيح الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها الطّلبة، بينما يتمّ التّساهل معها كما يرى بعض الأساتذة وبلغت نسبتهم 33.3% ولا يوجد من الأساتذة من يترك الأخطاء دون الوقوف عندها، وفلسفة تصحيح أخطاء الطّلبة تمكّن الأستاذ من الوقوف عند نقاط القوة والضّعف عند كلّ طالب، كما تمكّنه من تحديد مدى استفادة الطّالب من المعلومات المعرفيّة التي يتلقاها، وتصحيح الأخطاء اللّغويّة يعدّ باعثا على تحفيز الطّلبة وإثارة اهتمامهم بعلوم اللّغة العربيّة، وتسمح للطالب أن يعمل على تنمية أوجه القصور التي تظهر في

كتاباته سواء من ناحية قواعد اللّغة أو من ناحية رصيده اللّغويّ وتوسيع دائرة معلوماته، مع العلم أنّ التساهل مع الأخطاء والمرور عليها دون لفت انتباه الطّالب إليها يؤدّي إلى تراكم الأخطاء في إنتاجاتهم الكتابيّة كما يعوّد الطّالب على عدم الاهتمام بتحسين كتابته، والحكم على أوراق الطّلبة وتصحيحها لتحديد مكمن الخطأ يتمّ وفق جملة من الشّبكات التّقويميّة **les grilles d' èvaluation** نحو انسجام النّص المكتوب وأصالته وثراء الأفكار المقدّمة وحسن تأليفها والرّبط بينها، والقاموس المفرداتيّ المستعمل وبلاغة الأسلوب وجزالته، كما يتمّ الحكم على الإنتاج الكتابيّ للطالب من حيث الرسّم الكتابيّ ومراعاته لقواعد اللّغة العربيّة الإملائيّة، وحسن استعمال القواعد النّحويّة وتوظيفها داخل المكتوب، وللتصحيح أساليب محدّدة وضعها ووضّحها المختصون لتساعد الأساتذة من جهة على التّخفيف من حدّة ارتفاع أعداد الطّلبة داخل الصّفوف التّعليميّة وضيق الوقت المخصّص للمادة وتسمح للطّالب من جهة أخرى على التّعرف على أخطائه بسهولة والعمل على تصحيحها.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار		النّسبة المئويّة	
		نعم	لا	نعم	لا
– إذا صحّح الأستاذ الخطأ هل يكون عن طريق:	كتابة البديل الصّائب لخطأ الطّالب	17	7	%70.8	%29.2
	تأشير الخطأ مع وضع رمز يدل على نوعيّة الخطأ	13	11	%54.2	%45.8
المجموع		24		%100	

جدول رقم40: يوضّح أسلوب تصحيح الأستاذ لأخطاء الطّلبة.



مخطّط بياني يوضّح أسلوب تصحيح الأستاذ لأخطاء الطّلبة

يتضح من الجدول أعلاه أنّ أغلب الأساتذة يستخدمون الطّريقة الأولى المتمثلة في كتابة البديل الصّائب لخطأ الطّالب وبلغت نسبتهم 70.8%، ويعمد قسم من الأساتذة إلى تأشير الخطأ مع وضع رمز يدل على نوعيّة الخطأ وقدروا بنسبة 54.2%، وقد سبق الحديث عن هذه النّقطة وفق الاستبيان الموجّه للطلبة (ينظر الجدول 28)، وأتصور أنّه انطلاقا من مستوى الطّالب في الجامعة يمكن المزواجة بين الأسلوبين عند التّصحيح مع تغليب أسلوب تأشير الخطأ ووضع رمز يدل علي نوعيّة الخطأ حتّى يترك الأستاذ مجالا للطالب حتّى يبحث عن تصحيح الخطأ الّذي وقع فيه ويترسخ في ذهنه، ويتحكم في استخدام كلّ من الأسلوبين كثافة الطّلبة في الغرف الصّفيّة التي تحول من تمكن الأستاذ من تصحيح جميع الأوراق سيما ما يرتبط بأوراق الواجبات التّحريريّة أو الأعمال البحثيّة المكلف بها الطّالب، لأنّ أوراق الاختبارات لا يسمح للطلبة غالبا بتصفحها أو إعادة قراءتها (في هذه الحالة يمكن للأستاذ أن يقوم بجمع الأخطاء الشّائعة التي وقع فيها الطّلبة عند الإجابة وتدارسها بشكل جماعيّ مع الطّلبة بغية تصحيحها)، وإلى جانب ارتفاع أعداد الطّلاب داخل الغرف الصّفيّة نجد أنّ مستوى بعض الطّلبة لا يسمح لهم بالاهتداء إلى الصّواب وتصحيح الخطأ الّذي وقع فيه ممّا يفرض على الأستاذ كتابة البديل الصّائب ولفت انتباه الطّالب للخطأ.

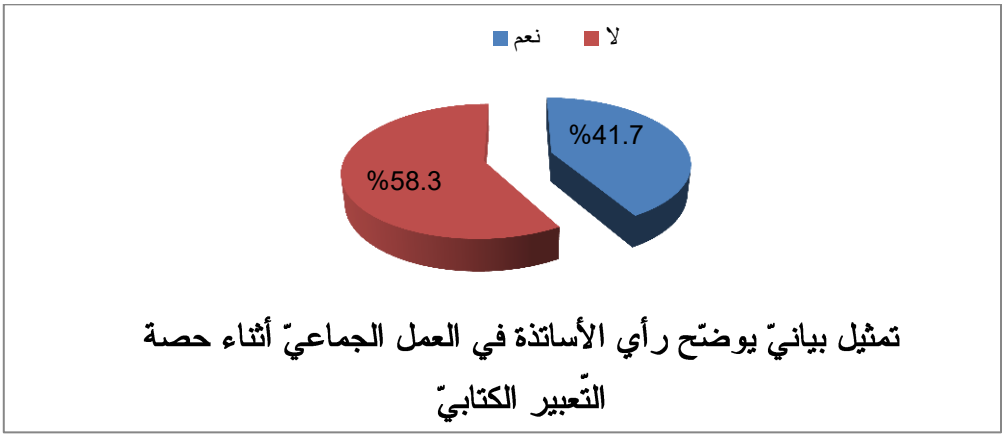
محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– هل تجد تكرارا للأخطاء التي سبق تصحيحها في القسم؟.	نعم	23	%95.8
	لا	1	%4.2
المجموع		24	%100

جدول رقم41: يوضّح رأي الأساتذة حول مدى استفادة الطّلبة من تصويبات الأساتذة.

يتضّح لنا من الجدول اتفاق أغلب الأساتذة بنسبة 95.8%حول تكرار الأخطاء التي يتمّ تصحيحها في الغرف الصّفية، ونسبة4.2% لمن يرون عدم عودة الطّلبة للأخطاء التي يتمّ تصحيحها، وتدل النتائج عن وجود خلل إمّا على مستوى الطّالب الجامعيّ أو على مستوى طريقة التّصحيح، وأتصور أنّه في ظل تعدد الأساليب التّصحيحيّة التي تراعى الفروقات الفرديّة بين الطّلبة وتمنح للطالب الفرصة للتعرّف على أخطائه سواء بمفرده أو بالاستعانة بالأستاذ نرى أنّ أساليب التّصحيح المتبعة ليس لها دور في عودة الطّلبة إلى ارتكاب الأخطاء، أمّا بالنسبة للطلبة فإنّ العودة إلى الأخطاء التي سبق وأن تمّ تصحيحها قد تكون بسبب عدم استيعابهم للتصويبات المقدمة أو أنّهم لا يعيرون لها اهتماما، أو قلة كتاباتهم التي يستعملون فيها التّصويبات، لذا فعزوف الطّلبة عن ممارسة الكتابة يجعلهم لا يقومون بتوظيف ما صُحح من الأخطاء، علاوة على ذلك، قلة اطلاعهم على الكتب بجعل التّصويبات لا تترسخ في أذهانهم.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– أثناء حصة التّعبير الكتابيّ هل تشجّع على العمل الجماعيّ؟.	نعم	10	%41.7
	لا	14	%58.3
المجموع		24	%100

جدول رقم42: يوضّح رأي الأساتذة في العمل الجماعيّ أثناء حصة التّعبير الكتابيّ.

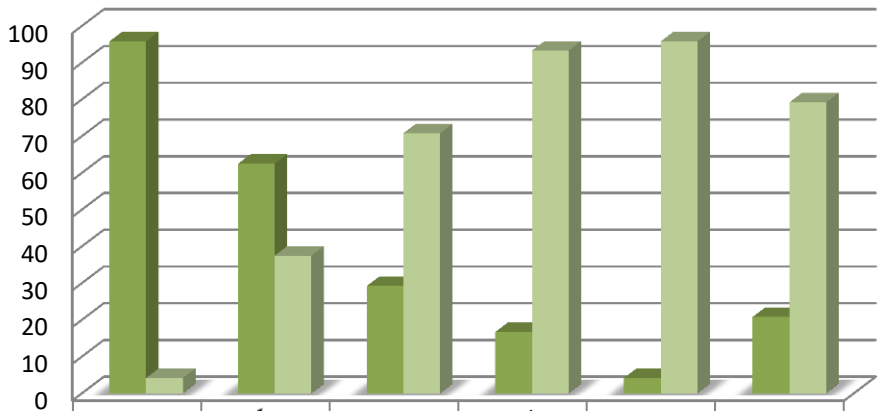


تمثيل بيانيّ يوضّح رأي الأساتذة في العمل الجماعيّ أثناء حصة التّعبير الكتابيّ

نستشف من المعطيات الواردة في الجدول والتي لا يحبذ فيها قسم من الأساتذة الجمل الجماعيّ أثناء حصة التّعبير الكتابيّ وبلغت نسبتهم 58.3%،وبينما يرى بعضهم أنّه لا توجد مشكلة في ممارسة الجمل الجماعي عند تدريس مادة التّعبير الكتابيّ وقدروا بـ41.7%، والمشكلة ليست في العمل الجماعيّ الّذي يسمح للطلبة بتبادل الأفكار والمعلومات وحسن توظيفها عند الكتابة بقدر ما يتجلى الإشكال في ذهنيّات الطّلبة كما نرى، حيث إنّ أغلبهم عند العمل الجماعيّ يرجحون كفة العمل على أحد الطّلبة دون البقية، وهو ما يكشف لنا عدم جدوى تطبيق خاصية العمل الجماعيّ والاكتفاء بالعمل الفرديّ الّذي يمكّن من الكشف عن قدرات كلّ طالب ويسمح للأستاذ من تحديد مواطن القوة والضّعف في كتابات الطّلبة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار		النّسبة المئويّة	
		نعم	لا	نعم	لا
– ما هي الأسباب المؤديّة إلى تدني مستوى كتابات الطّلبة؟.	تحكّم جزئيّ في قواعد النّحو والصّرف والإملاء.	23	1	%95.8	%4.2
	قلّة الثّروة الفكريّة.	15	9	%62.5	%37.5
	اضطراب الأسلوب.	7	17	%29.2	%70.8
	تأثير اللّهجات.	4	20	%16.7	%93.3
	تعدّد صور الحرف الواحد بحسب موضعه.	1	23	%4.2	%95.8
	تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات في الكتابة العربيّة.	5	19	%20.8	%79.2
المجموع		24		%100	

جدول رقم43: أسباب تدني مستوى كتابات طلبة الجامعة.



	تحكم جزئيّ في قواعد النّحو والصّرف والإملاء	قلة الثّروة الفكريّة	اضطراب الأسلوب	تأثير اللهجات	تعدّ صور الحرف الواحد بحسب موضعه	تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات في الكتابة العربيّة
نعم	95,8	62,5	29,2	16,7	4,2	20,8
لا	4,2	37,5	70,8	93,3	95,8	79,2

مخطط بيانيّ يوضح أسباب تدني كتابات طلبة الجامعة

نلاحظ من الجدول أعلاه تباين آراء الأساتذة فيما يخص مسببات تدني مستوى كتابات الطّلبة التي تراوحت بين تحكم جزئي في قواعد النّحو والصّرف والإملاء، ويرى فيه الأساتذة أنّه سبب رئيسي في تدني مستوى كتابات الطّلبة وبلغت نسبته 95.8%، بينما يرون أنّ قلة الثّروة الفكريّة أحد أهم العوامل المؤديّة إلى الضّعف وقدرت نسبتها 62.5%، أمّا اضطراب الأسلوب فكانت نسبته 29.2%، وجاءت بقية الأسباب متباينة فيما بينها حسب رأي الأساتذة، ونرى أنّ السّبب الرّئيسيّ المؤدّي إلى هذا الضّعف العام في إنتاجات الطّلبة في الجامعة يعود بالدرجة الأولى إلى قلة الثّروة الفكريّة، وانعدام ثقافة المطالعة بين الأوساط الطّلابيّة التي قلّما تقرأ وإن قرأت فتكون نتيجة لتكليف كلف به الطّالب من قبل الأستاذ، وانعدام الثّروة الفكريّة والمخزون المفرداتيّ لا يسمح للطالب باختيار المفردات المناسبة لمقام الكتابة والتّعبير عن فكرته، والتّنويع بين الأساليب البلاغيّة عند الكتابة، وكلّما كان للطالب ثروة لغويّة كلّما تكمن من التّعبير بحرية والتّعبير بطرح معمّق يكشف عن مدى تنوّع مشاربه في القراءة الواعية وما تتضمنه من عمليات كالاستنباط والتّذكر والرّبط والاستيعاب، كما يقلّل امتلاكه لثروة لغويّة من وقوعه في الأخطاء اللّغويّة وركاكة أسلوبه واضطرابه عند نظم التّأليف.

وقد كشفت الدّراسة الاستطلاعيّة وما تمّت ملاحظته على أوراق الطّلبة أنّ عدم امتلاك القدرة على التّحكم في القواعد اللّغويّة (النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة) أدّى إلى ضعف عام في

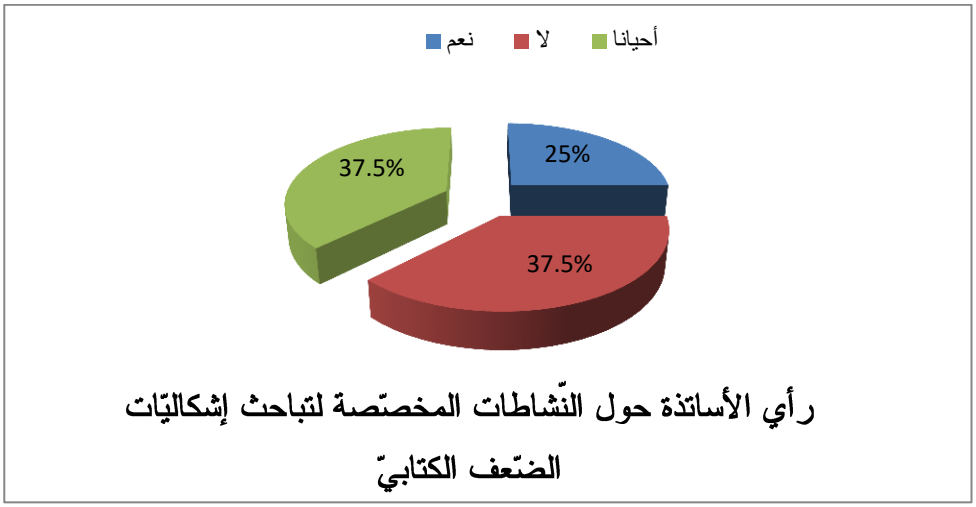
تحرير كتابات لا ترتقى إلى مستوى الطّالب الجامعيّ، ومرد الضّعف في التّحكم في القواعد اللّغويّة نراه ليس وليد المرحلة الجامعيّة إنّما حدث خلال تراكمات في المراحل التّعليميّة التي تسبق مرحلة التّعليم الجامعيّ وتعمل على ترسيخ الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون اتجاه قواعد اللّغة العربيّة، بينما أكّد الأساتذة باتفاق شبه كليّ بلغت نسبته 93.3% على عدم تأثير اللّهجات (خاصّة الشّاويّة كون كثير من بلديات أمّ البواقي تتحدّثها) على المستوى الكتابيّ للطالب الجامعيّ، وأتصور أنّ تأثير اللّهجات المحيطة بالطّالب والتي يتحدّث بها في محيطه الأسري تؤثّر على الجانب النّطقيّ من كلام الطّالب أمّا من ناحية الكتابة فغالبا لا تؤثّر بشكل مباشر كون الكتابة لها رموزها المتعارف عليها ولم يصل تأثير اللّهجة عليها كونها تتصل مباشرة بحديث الطّالب ويبرز تأثيرها في عدم تمكن الطّالب من نطق بعض الحروف بمخارجها وصفاتها الصّحيحة.

أمّا بالنسبة لبعض الاستثناءات الموجودة في اللّغة العربيّة نحو تعدّد صور الحرف الواحد حسب موضعه الّذي يرى فيه الأساتذة أنّه لا يؤثّر في المستوى الكتابي وقدرت نسبته بـ 95.8%، وتشعب قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات في الكتابة العربيّة الّذي لا يؤثّر هو أيضا في المستوى الكتابيّ للطلبة وقدرت نسبته بـ79.2%، ونرى أنّ هاته المشكلات يمكن أن تطرح على مستوى المراحل الأولى لتعلّم اللّغة العربيّة أين يمكن أن يواجه المتعلّم صعوبات في التّعرف على صور الحروف والتّعرف على موضعها حالة الوصل والفصل مع غيرها من الحروف، وتُتَجاوز هذه الإشكالية بكثرة الممارسة والمران على الكتابة ليخزّن المتعلّم صور الحروف في ذهنه بشكل صحيح، كما تُطرح هذه الإشكالية على مستوى متعلّم العربيّة من غير أهلها والّذي يجد صعوبة أيضا في التّمييز بين الحروف التي تتشابه في رسمها وتختلف من النّاحيّة الصّوتيّة والفارق الوحيد بينها هو نقاط الإعجام، كما يجد صعوبة في التّمييز بين صورة الحرف الواحد إذا تغيّر موضعه من الكلمة، ونظرا لهذه الإشكالية فإنّنا نرى أنّ الممارسة والمران تعدّ حلا للتخفيف من صعوبة التّمييز بينها، كما تعدّ الطّريقة التّدريسيّة التي تقدّم بها هذه المسائل كفيلة بحلها كون هاته الاستثناءات اللّغويّة موجودة في جميع اللّغات ولا تقتصر فقط على اللّغة العربيّة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– أمام الضّعف الملحوظ في كتابات الطّلبة هل توجد فعاليات وملتقيات وندوات دراسيّة في الجامعة لمعالجة إشكاليات الضّعف الكتابيّ؟.	نعم	6	%25
	لا	9	%37.5
	أحيانا	9	%37.5

المجموع	24	%100

جدول رقم44: رأي الأساتذة حول النّشاطات المخصّصة لتباحث إشكاليّات الضّعف الكتابيّ.

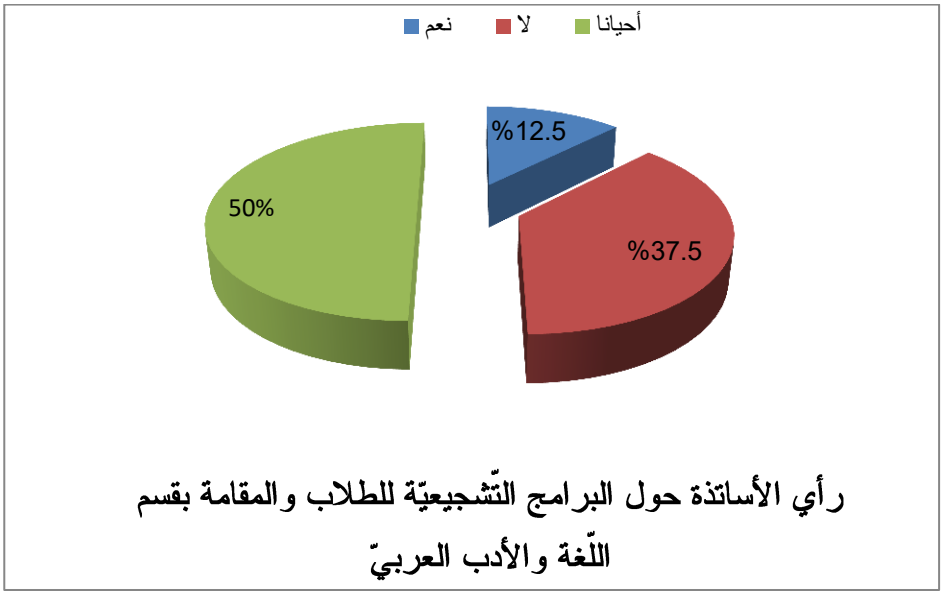


رأي الأساتذة حول النّشاطات المخصّصة لتباحث إشكاليّات الضّعف الكتابيّ

يتضّح لنا من الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الّذين يرون وجود فعاليات وملتقيات وندوات دراسيّة في الجامعة لمعالجة إشكاليات الضّعف الكتابيّ بلغت 25%، بينما وجدت نفس النّسبة بين الأساتذة الذين يرون عدم وجود هذه الفعاليات (37.5%) ووجودها أحيانا (37.5%) لتدارس وضعية الضّعف العام التي تظهر على مستوى كتابات الطّلبة، ووجود هذه الملتقيات والفعاليات يساعد في بسط الواقع البيداغوجيّ لمادة التّعبير الكتابيّ وتشخيص حالة الضّعف وتحديد عواملها ومسبباتها وطرق علاجها واستثمار نتائجها في ترقية الفعل البيداغوجيّ، كما تعرّف الطّالب بخطورة تدني مستوى كتاباتهم على عملية التّعليم والتّعلّم إجمالا، والتّشخيص الجيّد يعدّ بداية العلاج ولا خير في رفع الشّعارات الإصلاحيّة الرّامية إلى ترقيع الوضع ما لم يصاحبها الممارسة الفعليّة والتّطبيق الميدانيّ لتلك الإصلاحات.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
- هل تخصص الجامعة وإدارة قسم اللّغة والأدب العربيّ برامج تحفيزيّة للطلاب لتشجيعهم على الكتابة (أمسيات شعريّة ونثريّة، مسابقات...إلخ)؟.	نعم	3	%12.5
	لا	9	%37.5
	أحيانا	12	%50
المجموع		24	%100

جدول رقم45: رأي الأساتذة حول البرامج التّشجيعيّة للطلاب والمقامة بقسم اللّغة والأدب العربيّ.

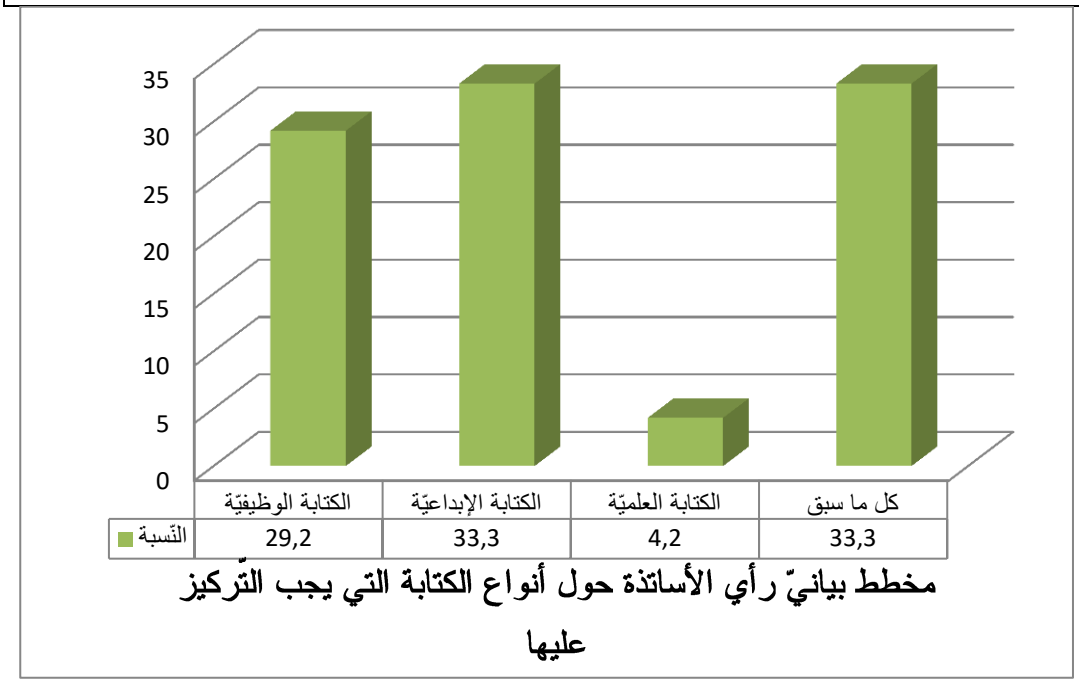


رأي الأساتذة حول البرامج التّشجيعيّة للطلاب والمقامة بقسم اللّغة والأدب العربيّ

أفرزت نتائج الجدول أعلاه عن تباين آراء الأساتذة حول المبادرات التّحفيزيّة التي ترفع من دافعيّة الطّلبة وقابليتهم للكتابة، حيث بيّن قسم منهم عن إقامة هذه النّدوات بقسم اللّغة والأدب العربيّ بنسبة بـ 12.5%، بينما رأى فريق منهم عدم وجود هذه المبادرات وقدرت نسبتهم بـ37.5% ورأى فريق آخر أنّ هذه الفعاليات قام أحيانا بتنظيم أمسيات شعريّة وأدبيّة خاصة من خلال نوادي الكليات وكانت نسبتهم بـ 50%، والعمل على تنظيم هذه المبادرات يؤدّي إلى تحفيز الطّلبة سيما من يمتلك مواهب في الكتابة على اختلاف الأنواع الخطابيّة التي تضمّها الكتابة العربيّة، والوعي بأهمية هذه النّشاطات يؤدّي إلى الكشف عن حاجات الطّلبة والموضوعات التي يريدون التّعبير عنها، كما يفتح المجال أمام الطّلبة إلى التّنافس وتجويد إنتاجاتهم الكتابيّة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– أيّ نوع من الكتابة يتمّ التّركيز عليها في تحسين مستوى الطّالب الجامعيّ فيها ؟.	الكتابة الوظيفيّة	7	%29.2
	الإبداعيّة	8	%33.3
	العلميّة	1	%4.2
	كلّ ما سبق	8	%33.3
المجموع		24	%100

جدول رقم46: رأي الأساتذة حول أنواع الكتابة التي يجب التّركيز عليها.

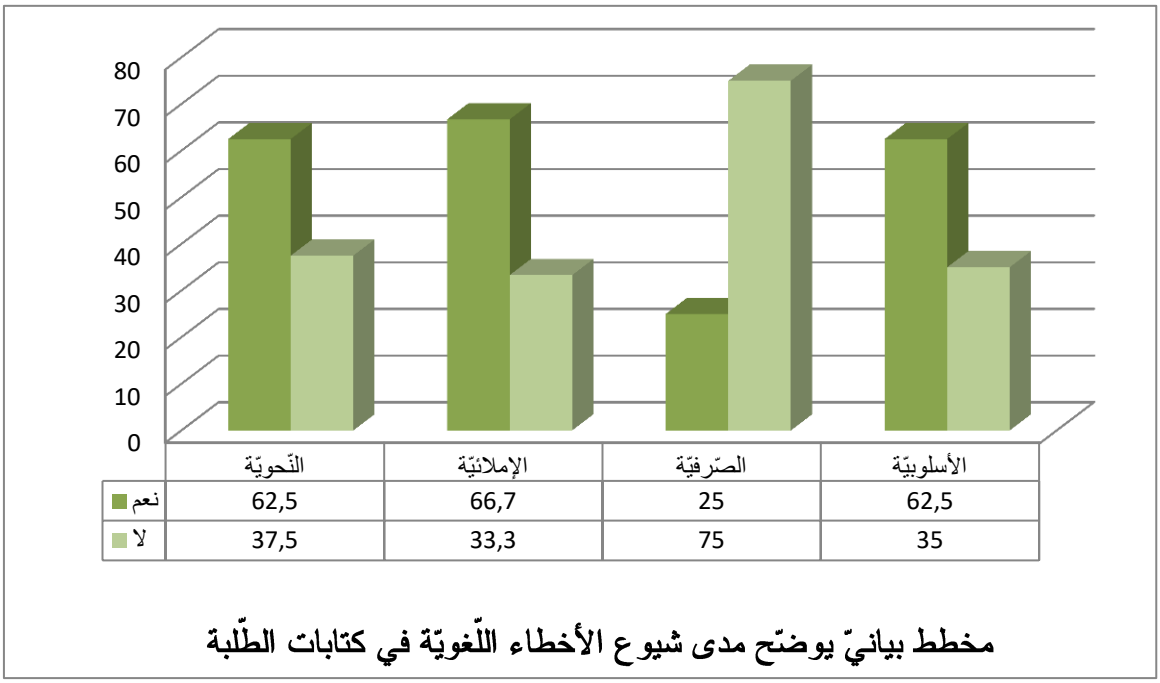


مخطط بيانيّ رأي الأساتذة حول أنواع الكتابة التي يجب التّركيز عليها

بيّنت نتائج الجدول تنوّع إجابات الأساتذة حيث هناك من يرى بضرورة التّركيز على الكتابة الوظيفيّة ونسبتهم 29.2%، ومنهم من يرى ضرورة التّركيز على الكتابة الإبداعيّة بنسبة 33.3%، ومنهم من قال بالكتابة العلميّة وهي نسبة قليلة جدا بلغت4.2% وذهب فريق آخر إلى ضرورة التّركيز على كلّ الأنواع الكتابيّة وكانت نسبتهم 33.3%، ونرى أنّ تدريب طلبة قسم اللّغة العربيّة –على اختلاف تخصّصاتهم– على كلّ الأنواع الكتابيّة مهمّ في تنمية قدرته على الكتابة في أيّ موضوع يطلب منه وفي أيّ نوع كتابيّ يملك فيه قدرات تؤهله للإبداع فيه، وقد أظهر برنامج مادة فنيّات التّعبير الكتابيّ الموجّه لطلبة السّنة الأولى من طور الليسانس تركيزا على الكتابة الوظيفيّة مع وجود بعض التّقنيات والآليات التي ينبغي على الطّالب أن يتحكم فيها، ولا ننفي أنّ التّركيز على الكتابة الوظيفيّة في المرحلة الجامعيّة وتمهير الطّالب فيها يخدمه بالدرجة الأولى سواء على المستوى الاجتماعيّ أو الأكاديميّ، ولكن من الضّروريّ المزواجة بينها وبين بعض الأنواع الكتابيّة الأخرى التي تصقل مهارات الطّالب وتكشف عن قدرات بعض الطّلبة ممّن لديهم نزوع نحو إنتاجات إبداعيّة نثريّة أو شعريّة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار		النّسبة المئويّة	
		نعم	لا	نعم	لا
– أيّ الأخطاء اللّغويّة تغلب في التّعبير الكتابيّ:	النّحويّة	15	9	%62.5	%37.5
	الإملائيّة	16	8	%66.7	%33.3
	الصّرفيّة	6	18	%25	%75
	الأسلوبيّة	15	9	%62.5	%37.5
المجموع		24		%100	

جدول رقم47: يوضّح مدى شيوع الأخطاء اللّغويّة في كتابات الطّلبة.



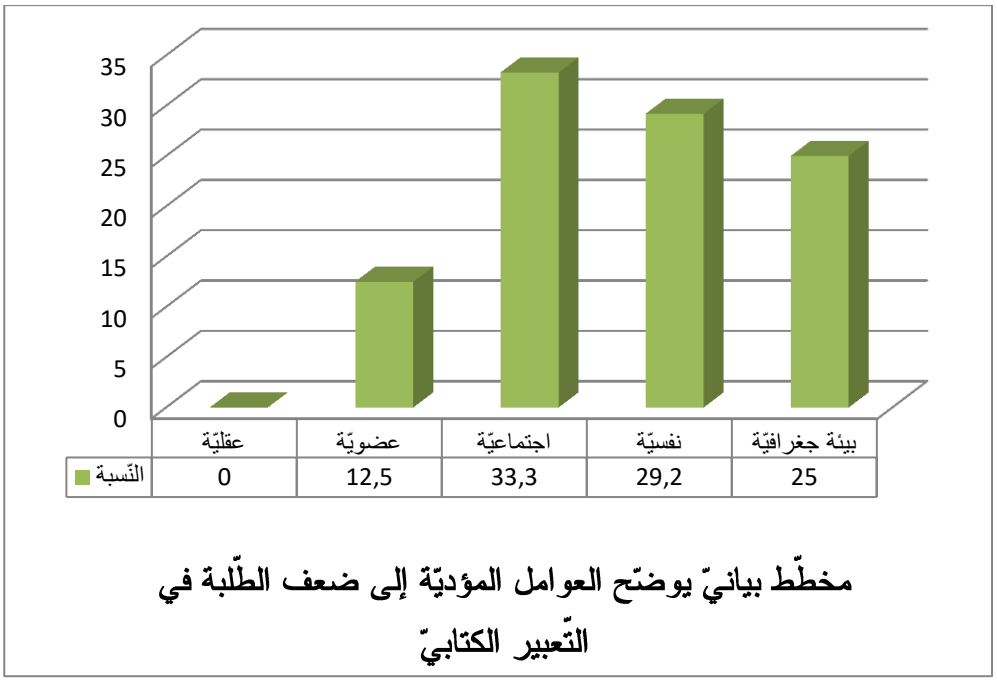
مخطط بيانيّ يوضّح مدى شيوع الأخطاء اللّغويّة في كتابات الطّلبة

إنّ الحديث عن الأخطاء اللّغويّة وتحديد مدى شيوعها في كتابات الطّلبة سبق وأن تحدثنا عنها وقمنا بتحليلها من وجهة نظر الطّلبة ومن خلال معاينتنا لأوراقهم الكتابيّة، وقد أردنا أن نبحث عنها أيضا من وجهة نظر الأساتذة والتّعرف على آرائهم من خلال الاستبيان الموجّه إليهم، وأظهرت النّتائج التي لم تتعارض مع ما وصلنا إليه سابقا وفقا للدراسة الاستطلاعيّة الموجّهة للطلبة أو وفقا لأوراقهم الكتابيّة، حيث تصدّرت الأخطاء الإملائيّة قائمة التّرتيب بنسبة 66.5% لتليها الأخطاء الأسلوبيّة والنّحويّة بنسبة متساوية بلغت 62.5% واحتلت الأخطاء الصّرفيّة ذيل التّرتيب بنسبة 25%، وتصدّر الأخطاء الإملائيّة حسب ما أسفرت عليه النّتائج يجعلنا نتساءل عن مسببات

وعوامل شيوعها في كتابات الطّلبة رغم أنّ المتعلّم منذ المراحل الأولى يبدأ بتعلّم اللغة العربيّة بمختلف قواعدها؟!، وأتصور أنّ الأسباب تتجاذبها أطراف عدّة بداية من المتعلّم مرورا بالمعلّم ووصولا إلى المنهاج الدّراسيّ والطّرائق التّدريسيّة التي تعلّم بها هذه القواعد، وكثافة المقررات الدّراسيّة التي تثقل كاهل المتعلّم منذ مراحله التّعليميّة الأولى، وعدم مناسبتها لمستواه التعليميّ الّذي يفترض فيها أن تتدرج حسب تعقيدها، وأن تبقى المسائل والقواعد التي تفترض مستوى متقدما من المتعلّم وتقدم إلى مستويات تعليميّة أعلى، والحديث عن الأخطاء اللّغويّة عند الطّلبة وكيفية الحد أو التّخفيف منها –كما قلنا آنفا– هي مسألة لا بدّ أنّ تتدارسها الجهات المختصة أوّلا في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ ثّم في المرحلة الجامعيّة أين يسهل التّعامل مع هذه الأخطاء وتقويمها في المراحل التّعليميّة الأولى وخاصة المرحلة الابتدائيّة.

محتوى السّؤال	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
– أيّ الأخطاء اللّغويّة تغلب في التّعبير الكتابيّ:	عقليّة	0	%0
	عضويّة	3	%12.5
	اجتماعيّة	8	%33.3
	نفسيّة	7	%29.2
	بيئة جغرافيّة	6	%25
المجموع		24	%100

جدول رقم 48: العوامل المؤديّة إلى ضعف الطّلبة في التّعبير الكتابيّ.



مخطّط بيانيّ يوضّح العوامل المؤديّة إلى ضعف الطّلبة في التّعبير الكتابيّ

سعينا من خلال طرحنا لهذا السّؤال إلى الوقوف على بعض العوامل المرتبطة بالطالب وتؤدّي إلى ضعف إنتاجه الكتابيّ، ولا شك أنّ الطّالب بوصفه عنصرا فعّالا في العمليّة البيداغوجيّة تؤثّر عليه جملة من العوامل والاختلالات، وقد رأينا آنفا (ينظر المبحث الأوّل من الفصل الثّاني) أنّ أيّ اختلال وظيفيّ عند المتعلّم يؤثّر على تحصيل المتعلّم لمختلف المهارات اللّغويّة، كما أنّ الصّعوبات التي يواجهها الطّلبة عند الكتابة تعود إلى ظواهر مرتبطة بهذه الاختلالات ولا تظهر بصورة مباشرة حتّى يتم تشخصيها وتقديم العلاج لها، وبيّنت نتائج الجدول اتفاق الأساتذة حول عدم وجود خلل عقليّ يرتبط باختلالات الجهاز المركزيّ العصبيّ للطالب، وتباينت بقية الإجابات بين أسباب تخص الطّالب وأخرى محيطة به، وممّا يخص الطّالب ويؤثّر على اكتسابه لمهارة الكتابة هو وجود مشاكل عضويّة (12.5%) مثل: ضعف البصر، وخلل في عملية السّمع وكلّ ذلك يؤدّي إلى عدم تخزين صورة صحيحة عن رسم الحروف وهذه المشكلة تعالج حال الكشف عنها حتّى لا يمتد تأثيرها إلى مستويات تعليميّة أعلى، كما أكّدوا على أنّ للظروف الاجتماعيّة دور مهمّ في الضّعف الملموس عند الطّلبة وبلغت نسبتهم 33.3%كمابلغت نسبة البيئة الجغرافيّة 25%، وأثبتت الدّراسات الحديثة عن مدى تأثير الظّروف الاجتماعيّة والبيئة الجغرافيّة في عملية تحصيل واكتساب المعلومات، ومن هذه الظّروف نذكر: المشاكل الأسريّة، وقلة رعاية الأسرة للطفل، ودرجة الوعي لديها تعمل على إهمال المتعلّم لعملية تحصيل المهارات اللّغويّة.

وسعيا منّا للإحاطة بمشكلات البحث ورصد واقع تعليم التّعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة توجّهنا من خلال الاستبانة الموجّهة إلى الأساتذة بأسئلة مفتوحة يعبّر فيها المبحوث عن رأيه اتجاه السّؤال المطروح بحكم خبرته في الميدان، وجمع إجابات المبحوثين عن الأسئلة المفتوحة تمّ بذكر الإجابات المتكررة والتي عثر عليها في أكثر من مرة في إجابات الأساتذة والتي لم تتكرر قمنا بذكرها لوحدها.

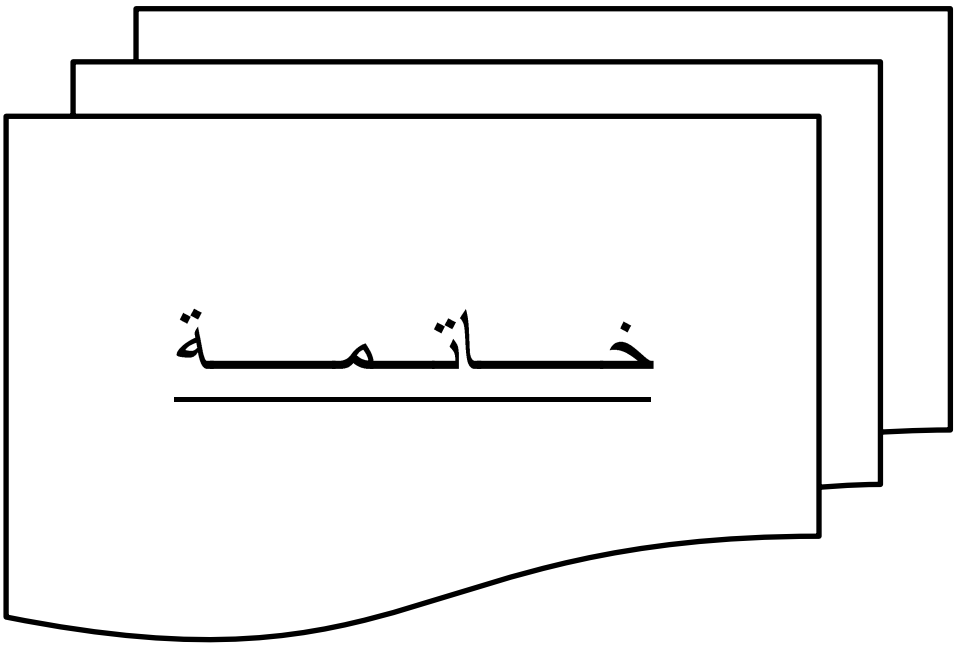
السّؤال	الإجابة
– كيف يسهم الأستاذ في إعداد الطّالب إعدادا لغويّا ضعيفا؟.	– طريقة التّدريس. – غياب التّوجيه السّديد للطلبة (المطالعة وإثراء المعارف). – إهمال الجانب التّطبيقيّ في تقديم الأستاذ لمختلف الظّواهر اللّغويّة. – قلة حرص الأستاذ على تصحيح مختلف الأخطاء التي يقع فيها الطّالب.
جدول رقم 49: يوضّح رأي الأساتذة حول دور الأستاذ في ضعف الطّلبة.	

ويرى بعض الأساتذة أنّ الأستاذ ليس له دور في ضعف الطّلبة كون الطّالب في هذه المرحلة باحث والأستاذ موجه له في عملية البحث عن المعلومات، وهذا الطّرح صائب كون الطّالب في المرحلة الجامعيّة يسهم في تكوين نفسه بنسبة كبيرة ولكن موازين العملية البيداغوجيّة في المرحلة الجامعيّة تغيّرت والطّالب الجامعيّ –باستثناء البعض– لا يبحث عن المعلومة من تلقاء نفسه بل إن بحثه عنها أحيانا يكون بتكليف من الأستاذ، وعودا إلى إجابات الأساتذة وفقا للجدول يتضّح لنا تأكيدهم على دور الطّريقة التّدريسيّة في عملية الضّعف أو الرّفع من مستوى الطّلبة، وهذا لا يكون فقط في المرحلة الجامعيّة بل إنّ الطّريقة التّدريسية التي يستعملها الأستاذ داخل الغرف الصّفيّة تشكّل فارقا في دافعيّة المتعلّم في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ والتي يحرص فيها الأستاذ على انتقاء الأسلوب الّذي يراعى الفروقات الفرديّة بين المتعلمين، ويحرص على التّنويع بين الطّرائق التي توصل المعلومات إلى المتعلّمين وتحبّب إليهم القواعد اللّغويّة، علاوة على ذلك، فالمعلم الّذي يتجه إلى عملية التّعليم مكرها وخاصة في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ أو أنّ تدريس مادة اللّغة العربيّة ليس من اختصاصه، أو يمتلك رصيدا معرفيّا محدودا وإلماما ضعيفا بعلوم العربيّة، أو لم يتلق تكوينا مستمرا يحثّه على اتباع طريق تدريسيّة حديثة ويحيّن معلوماته ونرى أنّها عوامل أساسيّة في ضعف تكوين الطّلبة.

ويؤدّي إهمال الجانب التّطبيقي عند تقديم الظّواهر اللّغويّة إلى نسيان دروس القواعد بمجرد خروج الطّالب من الدّرس أو اجتيازه لاختبارات المواد الدّراسيّة وإهمال الجانب التّطبيقيّ يجعل المادّة المقدمة جافة وبعيدة عن الاستعمال، ودائما ما نعود إلى مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ أين يكون التّدريب الفعليّ على مختلف القواعد اللّغويّة وترسيخها في الذّهن، حيث نرى أنّ أمثلة القواعد اللّغويّة غالبا ما تقدّم مبتورة بعيدا عن استخدامها وممارستها عند التّحدث أو الكتابة بها، ومن الأسباب الأخرى التي يسهم فيها الأستاذ هو غياب الحرص على تصحيح مختلف الأخطاء الكتابيّة التي يقع فيها الطّالب ممّا يسمح لهم بالتساهل في الوقوع فيها وعدم الاكتراث إلى معرفة الصّحيح منها.

السّؤال	الإجابة
- كيف يمكن للأستاذ الجامعيّ تنمية روافد التّعبير الكتابيّ (القراءة والمطالعة خاصّة) والاستفادة منها في تحسين كتابات الطّلبة؟.	- حثّهم على المطالعة. - تشجيع الإلقاء والمناقشة.
جدول رقم50: يوضّح كيفيّة تنمية روافد التّعبير الكتابيّ.	

كشفت نتائج الجدول أعلاه أنّ تنمية مهارة القراءة عند الطّلبة من أهمّ الرّوافد المساعدة على تعلّم مهارات الكتابة وخاصّة الرسّم الإملائيّ كون مهارات اللّغة العربيّة متداخلة، إذ تعمل القراءة بنوعيها (الجهريّة والصّامتة) على تخزين صورة صحيح للحروف عبر النّظر إلى الكلمات وكيفية كتابة الحروف وذلك بالاعتماد على ذاكرته البصريّة وكلّما توسّعت مشاربه القرائيّة كلّما تمكّن من معرفة عدد أكبر من صور الكلمات وأدرك كيفية كتابة الحروف إذا تغيّر موقعها من الكلمة، لذا فإنّ المطالعة وتشجيع القراءة بين الأوساط الطّلابيّة هي الحل الأمثل لتنمية قدراتهم الكتابيّة والتّقليل من ضعفهم العام في مهارات اللّغة العربيّة، ويكون تشجيع القراءة من خلال تكليفهم بتلخيص الكتب أو حتّى فصول منها وإبداء رأيه فيما يقرأ لتعويده القراءة الواعيّة وترسيخ المعلومات التي يقوم بقراءتها، كما يرى بعض الأساتذة أنّ الحل يكمن في زيادة الحجم السّاعي المخصّص لمادة التعبير الكتابيّ، والتّأكيد على أنّ مهمة الرّفع من المستوى الكتابيّ للطّلبة لا يقتصر على حصة التّعبير الكتابيّ بل هي مهمّة يتقاسمها جميع الأساتذة وفي شتّى تخصّصات قسم اللّغة والأدب العربيّ كون الطّالب يمارس الفعل الكتابيّ في كلّ المواد الدّراسيّة.


خـــــاتـــمـــــة

خاتمة:

في ختام هذه الدّراسة وبعد تتبعنا لمختلف الصّعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الجامعيّة بقسم اللّغة والأدب العربيّ على اختلاف تخصّصاتهم، وبعد دراسة الواقع البيداغوجيّ للتعبير الكتابيّ من خلال دراسة استطلاعيّة موجهة للطلاب والأساتذة ومعاينتنا لأوراقهم واحتكاكنا معهم توصّلنا إلى النّتائج الآتيّة:

– إنّ تنوّع الطّرائق التّعليميّة واختلافها من حيث الأسس النّظريّة والسّيكولوجيّة والمعرفيّة التي تنطلق منها وحتّى من حيث تصنيفاتها بين تقليديّة وبنويّة وتواصليّة، لكنّها انطلقت من أساس مشترك وهو الجانب الشّفويّ الّذي ميّز طبيعة اللّغات وكان متناسبا مع حاجات المتعلّم من تعلّم اللّغات وهو التّواصل بها وظلّ الجانب الكتابيّ متأخّرا من حيث الظهور وحتّى من ناحية الدّراسات المهتمّة بالأنظمة الكتابيّة.

– تعدّدت التّعريفات المقدمة للتعبير الكتابيّ ولكن تركيزها انصب على الوظيفة الأساسيّة للتّعبير وهي ترجمة الأفكار والإفصاح عنها كتابة، مع ضرورة سلامة اللّغة الّتي يكتب بها المتعلّم، وتنظيم المعاني والمباني، واحترام الضّوابط الصّرفيّة والنّحويّة. ويشتمل على عمليتين مثل التّعبير الشّفهيّ؛ إذا يتطلّب عملية عقليّة تسبق كتابة التّعبير ويتمّ فيها تحديد الأفكار وربطها لتليها عملية لغويّة تقوم بترجمة هذه الأفكار بواسطة رموز كتابيّة، وهو ما يوجب على المتعلّم امتلاك ترسانة مصطلحيّة واطّلاع واسع باللّغة حتّى يستطيع التّعبير بدقّة عن غرضه.

– تشتمل الكتابة على مجموعة من العمليات، إذ يقترن التّعبير الكتابيّ بالخط وهو عملية يتعيّن تعلّمها وإتقان رسم الحروف رسما يتيح لقارئها فهمها عند التّصحيح قبل طلب التّعبير عن أيّ موضوع، لأنّ المعينات المصاحبة للتّعبير الشّفهيّ والمساعدة في توصيل الفكرة كاستخدام تعابير الوجه والإشارات أثناء الحديث لم تعد موجودة في التّعبير الكتابيّ الّذي أضحت فيه الكلمة مسؤولة عن التّعبير وتوضيح الأفكار والآراء، ممّا يقودنا إلى عقد مقارنة بينهما لتوضيح بعض المميّزات الّتي يَنمازُ بها كلّ نشاط عن الآخر.

– أبانت الدّراسة الاستطلاعيّة والواقع البيداغوجيّ وما صاحبه من معاينة لأوراق الطّلبة عن ضعف عام يمس كتابات الطّلبة وتحكم جزئيّ في القواعد اللّغويّة وظهرت كتاباتهم لا تجمع بين السّلامة اللّغويّة وحسن الأداء وانتظام التّأليف وجودة الأسلوب وعمق الأفكار المطروحة.

– أظهرت نتائج الدّراسة الميدانيّة وتصفّح أوراق الطّلبة عن تصدّر الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة قائمة الأخطاء اللّغويّة الأكثر انتشارا في كتابات الطّلبة، ومسببات الوقوع فيها لا تعود إلى المرحلة الجامعيّة فحسب بل تعود إلى مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ أين تتجاذبها أطراف عدة منها: المتعلّم والمعلّم والمنهاج الدّراسيّ والطّرائق التّدريسيّة ونوعية المحتوى المقدّم للمتعلّمين والمحيط الاجتماعيّ.

– قلة النّشاطات التّحفيزيّة والفعاليّات والنّدوات بقسم اللّغة والأدب العربيّ والتي تعمل على تشجيع الطّلبة على الكتابة وتحسين إنتاجاتهم، كما تعمل الفعاليّات والنّدوات الدّراسيّة على تقديم رؤية واضحة عن نشاط التّعبير الكتابيّ، وتقدّم الأساتذة والطّلبة بتشخيص حقيقيّ للنقائص التي تعتري تدريس التّعبير الكتابيّ وإنتاجات طلبة الجامعة.

– بيّنت النّتائج عن أهمية الالتزام بتصحيح إنتاجات الطّلبة وإرشادهم لمختلف الأخطاء التي يقعون فيها ممّا يعمل على الوقوف على نقاط القوة والضّعف في كتاباتهم، وجعله حريصا على تفاديها عند الكتابة، وتنوّع الأساليب التّصحيحيّة يخدم الطّلاب ويراعي الفروقات الفرديّة الموجودة بينهم.

– إنّ التّعليم عبارة عن حلقات مترابطة تمثّل فيها المرحلة الجامعيّة قمة الهرم التّعليميّ وتعلّم المهارات اللّغويّة بما في ذلك الكتابة يتمّ بداية من المراحل التّعليميّة لذلك فإنّ تعلّمها وإجادتها يبدأ من المراحل القاعديّة ويكون من خلال تكثيف التمرينات والتدريبات حتّى يتحسّن مستوى المتعلّم ويجيد المهارة وكأي خلل يمكن أن يتحسن أو يختفي مع المراحل التعليميّة الأخرى.

– إنّ الرّفع من مستوى كتابات الطّلبة وتجويدها لا يتمّ بمعزل عن مجموعة من العناصر التشاركيّة أو يتمّ معالجة الصّعوبات الكتابيّة في المرحلة الجامعيّة بعيدا عن مراحل التعليم ما قبل الجامعيّ كون مشكلة الصّعوبات الكتابيّة تتجاذبها أطراف عدّة والعمل على إيجاد الحلول لها يكون بالنظر إلى ممارسات أخرى تساعد في تشخيص وإيجاد الحلول لها.

هذا وأسفرت الدّراسة الاستطلاعيّة على جملة من التّوصيّات التي ينتظر أن يؤدي الاهتمام بها إلى تحسين مدخلات الفعل البيداغوجيّ في المرحلة الجامعيّة ومن هذه التّوصيات نذكر:

1– زيادة الحجم السّاعي لمادة فنيّات التّعبير الكتابيّ وعدم الاقتصار على ساعة ونصف كحصة تطبيقيّة، وتخصيص هذه المادة للسنة أولى فقط بل جعلها في سنوات دراسيّة أخرى لتحسين الأساليب الكتابيّة عند الطّلبة.

2- تكثيف الفعاليات والنّدوات الدراسيّة الرّامية إلى بسط واقع الكتابة عند الطّلبة ومختلف الإشكاليات التي تواجه الطّلبة عند ممارسة الفعل الكتابيّ وتشخيص وعلاج الصّعوبات الكتابيّة والسّعي إلى تطبيق ما يتوصّل إليه نظريّا ميدانيّا لأنّه لا خير في إصلاح أو تشخيص لا نجد نتائجه واقعيّا.

3- التّركيز على تصحيح الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها الطّلبة، ومهمّة التّصحيح لا تقتصر على مادة فنيّات التّعبير الكتابيّ بل تمتد لكلّ المواد الدّراسيّة وفي مختلف تخصّصات قسم اللّغة والأدب العربيّ.

4- الاهتمام بالأنشطة الكتابيّة والأمسيات الشّعريّة والنثريّة التي تعمّق خبرات الطّلاب وتطوّر قدراتهم الكتابيّة وتفتح باب التّنافسيّة بينهم لتجويد إنتاجاتهم الكتابيّة.

ونقترح:

1- إجراء مزيد من الدّراسات الأكاديميّة عن صعوبات التّعبير الكتابيّ التي يواجهها طلبة الجامعة عند ممارسة الكتابة.

2- التّعاون بين أساتذة الجامعة وأساتذة التّعليم ما قبل الجامعيّ لتعميق المناقشات والحوارات بغية الوصول إلى رؤية واضحة تعالج الصّعوبات الكتابيّة أو تعمل على التّخفيف منها منذ المراحل التّعليميّة الأولى.

3- نتيجة للضعف العام في إنتاجات الطّلبة لا بدّ من تخصيص مادة التّعبير الكتابيّ والتّدرب على الأساليب الكتابيّة لأكثر من سنة دراسيّة (مثلا تخصّص لفصل آخر من السّنة الثّانية أو الثّالثة من طور اللّيسانس) حتّى يتمكّن الطّالب من التّدرب جيدا على الكتابة وفي مختلف الأنواع الخطابيّة (مقال، رسائل إدرايّة، وروايات...).

4- جعل الأساتذة طرفا مشاركا في عملية وضع مفردات المواد الدّراسيّة وخاصّة مادة فنيّات التّعبير الكتابيّ وإجراء عمليات تحيينيّة وتقويميّة على البرنامج متى طرأت عليه نقائص، أو أبدى قصوره وعدم نجاعته في توجيه الطّلاب والإحاطة بكل ما يرتبط بالمادّة الدّراسيّة المقدمة للطالب.

الـــمـــــلاحـــــق

1- الاستبيان.

2- برنامج فنيّات التّعبير الكتابيّ.

3- نماذج من إجابات الطّلبة.

1- الاستبيان:

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة العربي بن مهيدي/ أم البواقي

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة

استبيان موجّه لأساتذة الجامعة/ قسم اللّغة العربيّة

حضرة الأستاذ (ة) المحترم (ة): تندرج هذه الاستبانة ضمن بحث في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ويهدف إلى الوقوف على مظاهر ضعف التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الجامعة بقسم اللّغة والأدب العربيّ/ جامعة أمّ البواقي على اختلاف تخصصاتهم من خلال رأي الأساتذة الممارسين، ومعرفة الأسباب المؤديّة إلى الضّعف الحاصل في كتابتهم. إنّ تعاونكم للإجابة عن الأسئلة المطروحة من خلال خبرتكم في التّعليم سيعين على معرفة مظاهر تدنّي كتابات الطّلبة، مع العلم أنَّ المعلومات المقدّمة ستستخدم لغرض علميّ.

شكرا على تعاونكم

ملاحظة: ضع علامة (×) في الخانة التي تراها مناسبة.

1- هل الحجم السّاعي المخصّص لمادّة التعبير الكتابيّ كاف لتحسين مستوى الطّالب؟.

نعم ☐ لا ☐

2- ما هو مستوى التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الجامعة؟.

ضعيف ☐ متوسط ☐ مقبول ☐ جيّد ☐

3- ما هي مكانة التّعبير الكتابيّ في الجامعة؟.

مكانة مهمّة ☐ ثانويّة ☐ غير مهمّة ☐

4- هل ضعف الطّلبة انعكاس لضعف تراكم خلال مراحل التّعليم ما قبل الجامعي؟.

نعم ☐ لا ☐

5- كيف ترى تفاعل المتعلّمين مع نشاط التّعبير الكتابيّ؟

جيّد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐ منعدم ☐

6- هل الضّعف اللّغويّ عند الطّالب يظهر على مستوى:

التّعبير الشّفويّ ☐ التّعبير الكتابيّ ☐ كلاهما ☐

7- هل يسهم الأستاذ الجامعيّ في إعداد برنامج مادّة التّعبير الكتابيّ؟.

نعم ☐ لا ☐

8- هل تؤخذ بعين الاعتبار اقتراحات الأساتذة في إدخال تحسينات أو تغييرات على برنامج مادّة التعبير الكتابيّ بعد مرور سنوات على وضعه؟.

نعم ☐ لا ☐

9- هل طرائق التّدريس المعتمدة تساعد وتحبب المتعلم في حصة التّعبير الكتابيّ؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل ترى حصة التّعبير الكتابيّ مفيدة لطلبة الجامعة للرفع من مستواهم في اللّغة العربيّة؟.

نعم ☐ لا ☐

11- كيف يتعامل الأستاذ مع الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها الطّالب؟

تصحيحها ☐ تركها ☐ التّساهل معها ☐

12- إذا صحّح الأستاذ الخطأ هل يكون عن طريق:

- كتابة البديل الصّائب لخطأ الطّالب. ☐
- تأشير الخطأ مع وضع رمز يدلّ على نوعيّة الخطأ. ☐

13- هل تجد تكرارا للأخطاء التي سبق تصحيحها في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

14- أثناء حصة التّعبير الكتابيّ هل تشجّع على العمل الجماعيّ؟

نعم ☐ لا ☐

15- ماهي الأسباب المؤديّة إلى تدنّي مستوى كتابات الطّلبة؟.

- تحكّم جزئي في قواعد النّحو والصّرف والإملاء. ☐
- قلّة الثّروة الفكريّة. ☐
- اضطراب الأسلوب. ☐
- تأثير اللّهجات. ☐
- تعدّد صور الحرف الواحد بحسب موضعه. ☐
- تشعّب قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات في الكتابة العربيّة. ☐
- أسباب أخرى، أذكرها:.....

16- أمام الضّعف الملحوظ في كتابات الطّلبة هل توجد فعاليات وملتقيات وندوات دراسيّة في الجامعة لمعالجة إشكاليات الضّعف الكتابيّ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17- هل تخصص الجامعة وإدارة قسم اللّغة والأدب العربيّ برامج تحفيزيّة للطلاب لتشجيعهم على الكتابة (أمسيات شعريّة ونثريّة، مسابقات...إلخ)؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- أيّ نوع من الكتابة يتمّ التّركيز عليها وتحسين مستوى الطّالب الجامعيّ فيها؟.

الكتابة الوظيفيّة ☐ الإبداعيّة ☐ العلميّة ☐ كل ما سبق ☐

19- أيّ الأخطاء اللّغويّة تغلب في التّعبير الكتابيّ:

النّحويّة ☐ الإملائيّة ☐ الصّرفيّة ☐ الأسلوبيّة ☐

- مظاهر أخرى لضعف الطّلبة، أذكرها:.....

20- هل يعود ضعف الطلبة في التّعبير الكتابيّ إلى أسباب:

عقليّة ☐ عضويّة ☐ اجتماعية ☐ نفسيّة ☐ بيئة جغرافية ☐

أسباب أخرى أذكرها:.....

21-كيف يسهم الأستاذ في إعداد الطّالب إعدادا لغويّا ضعيفا؟.

.....

22- كيف يمكن للأستاذ الجامعيّ تنمية روافد التعبير الكتابيّ (القراءة والمطالعة خاصّة) والاستفادة منها في تحسين كتابات الطّلبة؟.

.....

.....

23- في نظرك، أيّ الحلول تجدي لمحاولة إصلاح الضّعف الحاصل في كتابات الطّلبة:

.....

.....

استبيان موجّه لطلبة الجامعة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة العربي بن مهيدي/ أم البواقي

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

زميلي الطّالب (ة) المحترم (ة): تهدف هذه الاستبانة إلى دراسة صعوبات التّعبير الكتابيّ ومظاهر ضعفه لدى طلبة الجامعة بقسم اللّغة والأدب العربي بجامعة العربي بن مهيدي/أم البواقي، ومعرفة الأسباب المؤديّة إلى الضّعف الحاصل في كتاباتهم. إنّ تعاونكم للإجابة عن الأسئلة المطروحة

سيعين على معرفة مظاهر تدنّي كتابات الطّلبة، مع العلم أنَّ المعلومات المقدّمة ستستخدم لغرض علميّ.

شكرا على تعاونكم

ملاحظة: ضع علامة (×) في الخانة التي تراها مناسبة.

1- ما هي أكثر الأخطاء التي ترتكبها في تعبيرك الكتابيّ؟.

إملائيّة ☐ صرفيّة ☐ نحويّة ☐ أسلوبيّة ☐

2- هل هناك موضوعات تحب أن تعبّر عنها كتابيّا؟.

نعم ☐ لا ☐

3- هل تطالع كتبا في المكتبة أو في البيت؟.

نعم ☐ لا ☐

4- هل تواجه صعوبة أثناء التّعبير عن أفكارك بالكتابة؟.

نعم ☐ لا ☐

5- هل تستفيد من تصحيح الأستاذ لأخطائك اللّغويّة؟.

نعم ☐ لا ☐

6- هل الوقت الممنوح في حصة التّعبير الكتابيّ كاف لك للتعبير عن أفكارك؟.

نعم ☐ لا ☐

7- هل تعدّ حصة التّعبير الكتابيّ مفيدة لك؟.

نعم ☐ لا ☐

8- هل تراجع العمل الكتابيّ للتأكّد من سلامته؟.

نعم ☐ لا ☐

9- هل تجد صعوبات في التّعبير الكتابيّ؟.

الوظيفيّ ☐ الإبداعيّ. ☐

10- اعتمد في التّعبير الكتابيّ على:

نفسي ☐ النّسخ من الإنترنت ☐ النّسخ من الكتب والمجلاّت ☐

11- هل تحبّذ طريقة التّصحيح:

الجماعيّة ☐ الفرديّة ☐

12- اللّغة المستعملة في البيت:

اللّغة العربيّة الفصحى ☐ العاميّة ☐ الشّاوية ☐

13- ماهي اللّغة المستعملة في القسم؟.

اللّغة العربيّة الفصحى ☐ العاميّة ☐ مزيج بين العاميّة والفصحى ☐

14- هل تفضّل إنجاز تعبيرك داخل القسم أم خارجه؟.

القسم ☐ خارجه ☐

15- هل تجمع المعلومات عن الموضوع قبل الكتابة؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- هل تفضّل تقديم مساعدة من الأستاذ بتقديم معلومات عن الموضوع؟.

نعم ☐ لا ☐

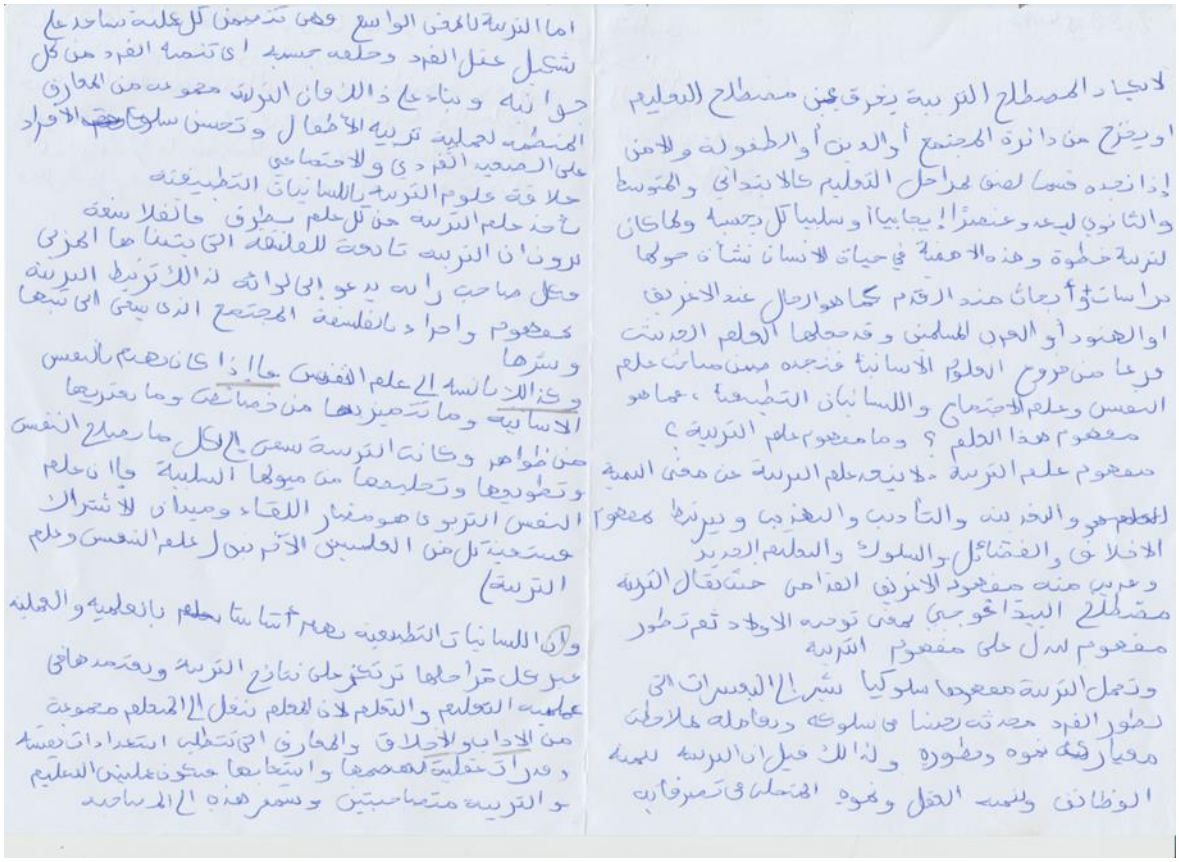
17- أحضر دروسي وأسهم في تنشيط حصص التّعبير الكتابيّ؟.

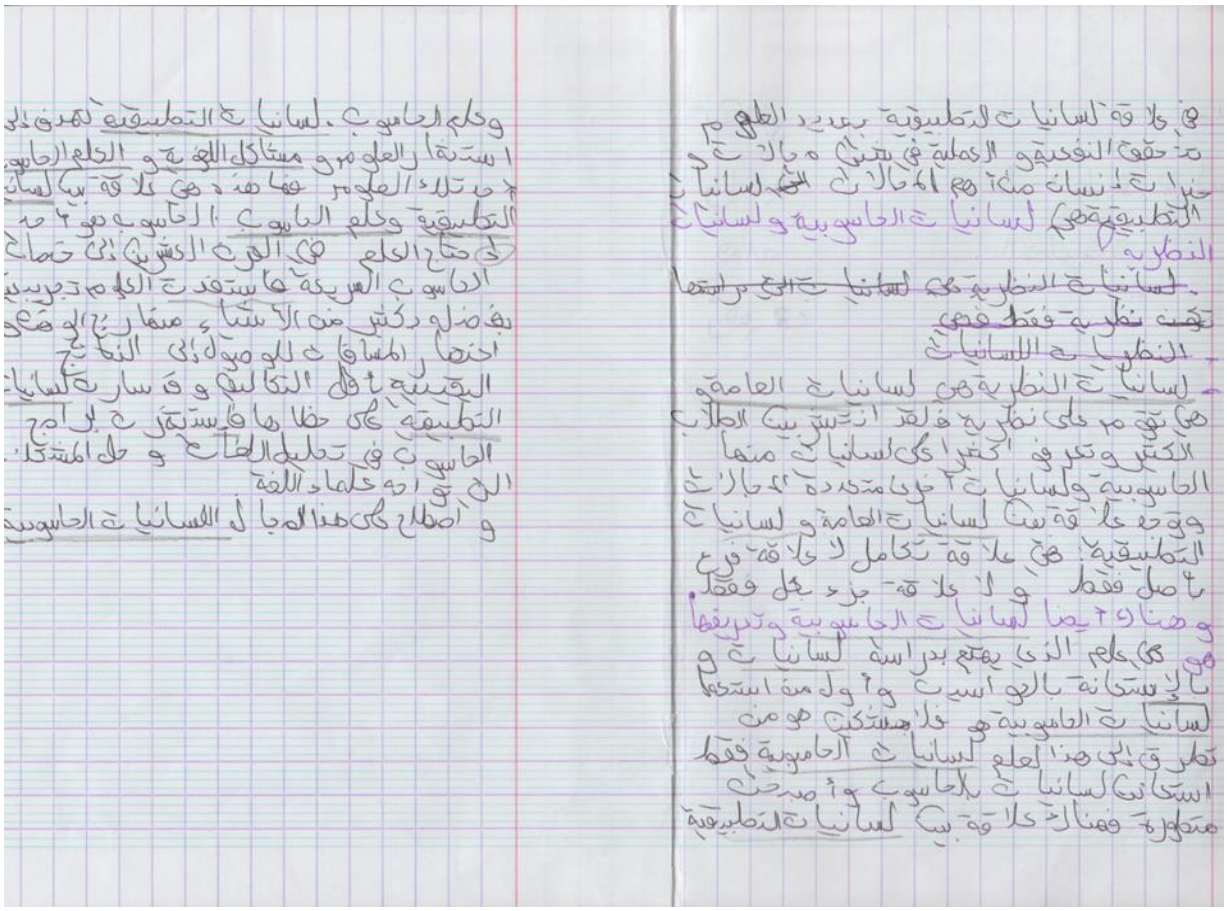
نعم ☐ لا ☐

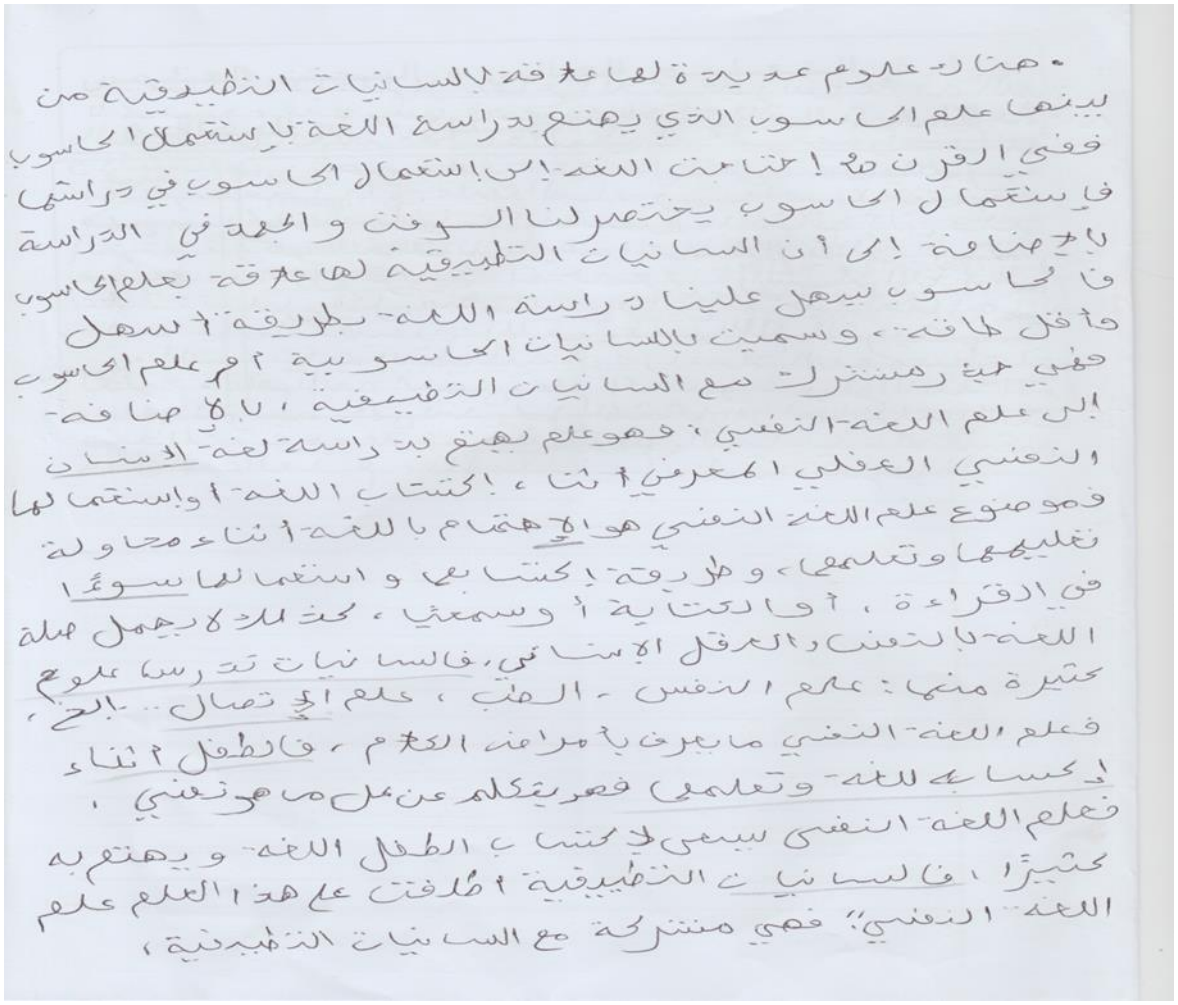
2- برنامج مادة فنيّات التّعبير الكتابيّ.

	السداسي الثاني وحدة التعليم المنهجية	المادة : فنيات التعبير الكتابي	المعامل:02	الرصيد:03
1	حول ضرورة الانتقال من المشافهة إلى الكتابة. التعبير كفاءة (كفاءة الكتابة، الكفاءة والممارسة..)			
2	أنماط لغة التعبير الكتابي(النمط الإحتفائي-النمط الإقناعي- النمط المعياري. النمط التلقائي. النمط الشعبي- النمط الوظيفي- النمط الإبداعي) التعبير الكتابي الرقمي(مواصفات وآفاق، أثره في تطوير نشاط التعبير			
3	فعالية إفراغ التعبير:(المفهوم اللغوي ، الاصطلاحي، الهدف، والإجراءات المعتمدة..)			
4	إجراء التمثّل والمحاكاة(المفهوم ، التقنية، النماذج، تدريب..)			
5	إجراء الوصف(المفهوم ، النماذج، تدريب.). إجراء **التعليق** (فنيات التحرير)			
6	إجراء السّرد(المفهوم،الآلية، النماذج، تدريب.)			
7	إجراء التلخيص(المفهوم، الآلية ،النماذج، تدريب. تقنية تسجيل الملاحظات والأفكار،استخدام المخططات الهيكلية والشجرية)			
8	إجراء التقليص(المفهوم ،الآلية، النماذج، تدريب..).			
9	إجراء التقرير (المفهوم،الآلية، النماذج، تدريب..)			
10	إجراء كتابة بحث (تحديد العناصر التي يقتضيها موضوع البحث، مراعاة الرتيب المنطقي للعناصر، الطروحات القائمة ، الطروحات المضادة، التركيب والاستخلاص،كيفية التعامل مع الأدلة والبراهين المنطقية،توظيف اللغة بحسب طبيعة البحث، ضبط النتائج المتوصل اليها في البحث)			
11	قوالب تعبيرية كتابية متنوّعة: -المقال: (مفهومه وضرورته، خصائصه الفنية والأسلوبية-أنواعه، تدريب حول:استخدام كلمات مناسبة للسياق ، التعبير بكلمات محدّدة، استخدام جمل صحيحة في تراكيبها، توظيف انماط متنوّعة للجمل، الاستعانة بالصور البلاغية خدمة للمعنى،جودة المقدمة وجودة الخاتمة، التسلسل المنطقي في طرح أفكار الموضوع وطرحها، الدّقة في وضع علامات الترقيم والعناوين والهوامش،توظيف اللغة المعبّرة والمؤدية للمعنى، وذلك بانتقاء الجمل الدالة والمعاني القريبة إلى ذهن المخاطب).			
12	**الرسائل الإدارية** (تقنيتها- خصائصها، تدريب)			
13	السيرة الذاتية(عناصرها- فنّياتها، تدريب)			
14	الإجابة عن سؤال(استيعاب فكرة السؤال- تخطيط الإجابة- مستلزمات الإجابة(الطرح- استخدام لغة واضحة في معانيها ،دقيقة في افكارها- انتقاء الحجج والبراهين المنطقية التي تخدم الفكرة وتخدم الموضوع- استخلاص النتائج والأحكام).			

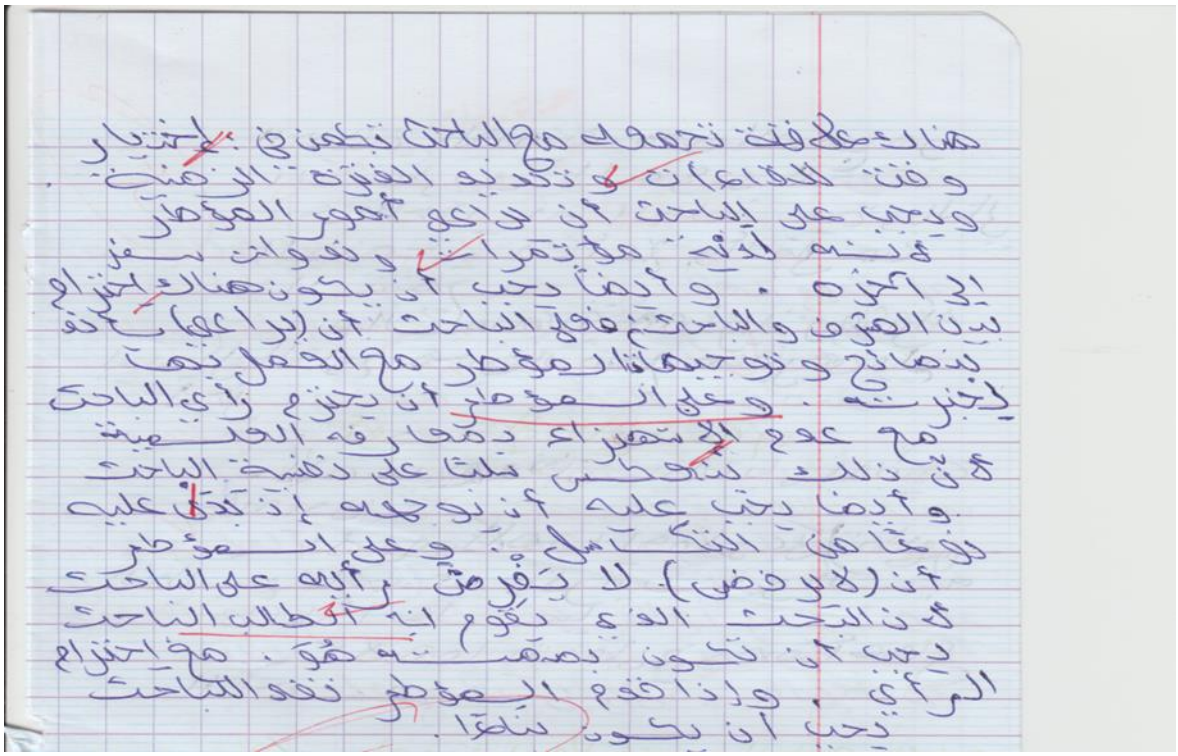
3- نماذج من أوراق الطّلبة:







• هناك علوم عديدة لها علاقة باللسانيات التطبيقية من بينها علم الحاسوب الذي يهتم بدراسة اللغة باستعمال الحاسوب ففي القرن 20 اتجهت اللغة إلى استعمال الحاسوب في دراستها فاستعمال الحاسوب يختصر لنا الوقت والجهد في الدراسة بالإضافة إلى أن اللسانيات التطبيقية لها علاقة بعلم الحاسوب فالحاسوب يسهل علينا دراسة اللغة بطريقة أسهل وأقل طاقة، وسميت باللسانيات الحاسوبية أم علم الحاسوب فهي حيث مشترك مع اللسانيات التطبيقية، بالإضافة إلى علم اللغة النفسي: فهو علم يهتم بدراسة لغة الإنسان النفسي العقلي المعرفي أثناء اكتساب اللغة واستعمالها فموضوع علم اللغة النفسي هو الاهتمام باللغة أثناء محاولة تعليمها وتعلمها، وطريقة اكتسابها واستعمالها سواء في القراءة، أو الكتابة أو السمع، لحد الآن لا يهمل علم اللغة بالنفس والعقل الإنساني، فاللسانيات تدرس علوم كثيرة منها: علم النفس، الطب، علم الاتصال... إلخ، فعلم اللغة النفسي مايزال بإمكانه القيام، فالطفل أثناء اكتسابه للغة وتعلمها فهو يتكلم عن كل ما هو نفسي، فعلم اللغة النفسي يسمى باكتساب الطفل اللغة ويهتم به كثيرا، فاللسانيات التطبيقية أطلقت على هذا العلم علم اللغة النفسي" فهي مشتركة مع اللسانيات التطبيقية،

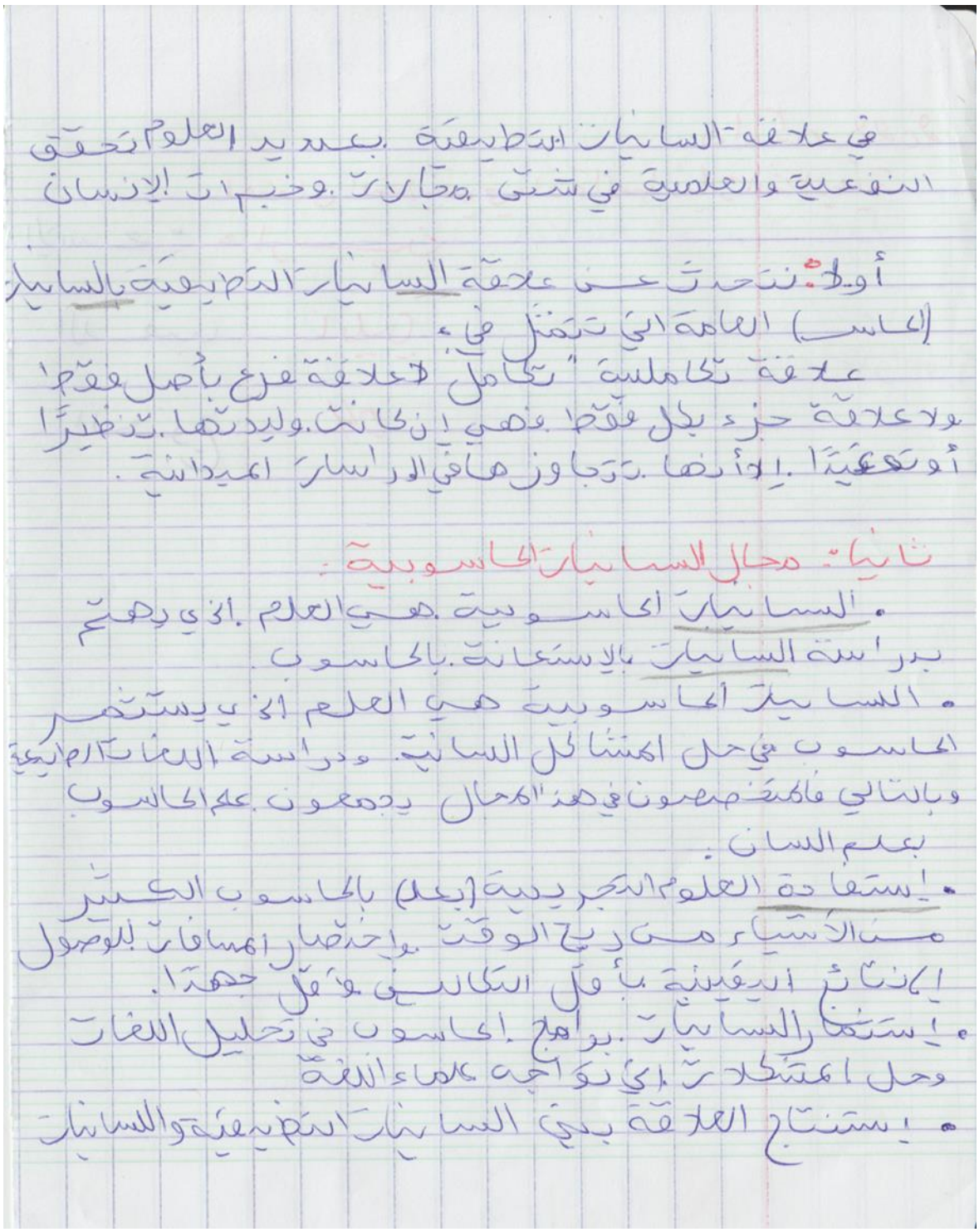


هذا معرفة تتعلق بمجال البحث فتكون في اختيار وقت الإمكان وتحديد الفترة الزمنية. ويجب على الباحث أن يراعي أمور الموضوع منها لغة الكتابة هل تقرأ وتفهم بسهولة. وأيضا يجب أن يكون هناك اختلاف بين الموضوع والباحث فعلى الباحث أن يراعي هذا الاختلاف بمناهج وتوجيهات الموضوع مع العمل بها. وعلى الموضوع أن يحترم رأي الباحث ولا يتعرض عدم الاستهزاء بمعارفه العلمية. وأيضا يجب على الباحث أن يتوخى الدقة في اختيار المكان الذي يجب عليه أن يتوجه إليه. وعلى الموضوع أن (لا يرفض) لا يرفض رأيه على الباحث لأن الباحث الذي يقوم بالبحث يجب أن يكون بصفته هو. مع احترام الرأي. وإذا فقد الموضوع فقد الباحث يجب أن يكون ناطقا.

الرجلي والنفسي أثناء استعمال اللغة فهما وقراءة وانتاجا وكتابة.
اضافة الى وصف اللغة وتحليلها، لتعلم اللغة وتعليمها
أما هنا قضايا وظيفية تتمثل في: أمراض الكلام، لغة الاشارة، البنية السطحية والعميقة كذلك اكتساب اللغة، نظريات. ومن هذا يتبين لنا أن العلاقة بين هذه أي اللسانيات النفسية والتطبيقية هي أن هذه الاخيرة تستثمر نتائج (العلوم) العلوم الانسانية والتجريبية في حل مشاكل تعلم اللغة وتعليمها في كل مراحلها وهي بذلك تستعين بكل العلوم لحل مشاكل اكتساب اللغة، ومنه فإن علم النفس فرع من اللسانيات التطبيقية، وهي نتاج اجتماع علمي.

هما لا شك فيه ان الانسان متأثر بمحيطه ومؤثر فيه حسب درجة الوعي، الثقافة، المستوى العلمي، الانفعالي، الذي يلعب هذا التأثير علم الاجتماع بكل فروعه، حين تتعلق القضية (اللغة) باللغة، علاقتها بالمجتمع وهنا تكون للسانيات دور من الدراسة هذا ما ينتج لنا علم جديد هو علم اللغة الاجتماعي الذي يدرس اللغة الانسانية، علاقتها بالمجتمع حيث أن ما تهتم هي اللغة، علاقتها بالمجتمع، المتخصصون فيه هم اللسانيون الاجتماعيون حيث يبحثون عن الاسس والمعايير التي تضبط سلوك مستعملي اللغة، وتحديد وظيفتها في الحياة الانسانية.
لابد أن نشير الى أهم القضايا التي عالجها هذا العلم لنذكر: علاقة اللغة بالمجتمع، الجماعات اللامية، تصنيف انواع اللغات، وظيفة اللغة وطبيعتها الاجتماعي، النمو الاجتماعي اللغوي لدى الطفل
فنجد هناك من اللسانيات الاجتماعية والتطبيقية يربط اللغة بالسياق التواصلي الحقيقي الا أن التطبيقية اشمل، أعم من الاجتماعية بكونها تتجاوز حدود الدراسة الاجتماعية فالعلاقة علاقة جزء بالكل.

كما ننوه، نشير الى علم آخر وهو علم التربية الذي هو مجموع من المعارف المنظمة لعملية تربية الطفل، وتحسين سلوكات الافراد بهدف تحقيق التنشئة الاجتماعية على الصعيد الفردي والجماعي فالبعض يرون أنها تابعة للفلسفة وعلم النفس



في علاقة اللسانيات التطبيقية بعديد العلوم تتحقق النفعية والعلمية في شتى مجالاته وخبراته الإنسان

أولا: نتحدث عن علاقة اللسانيات التطبيقية باللسانيات (العامة) التي تتمثل في:

علاقة تكاملية "تكامل" علاقة فرع بأصل فقط ولا علاقة جزء بكل فقط فهي إن كانت وليدتها نظيرا أو تعقيبا إلا أنها تتجاوزها في الإسهام الميداني.

ثانيا: مجال اللسانيات الحاسوبية:

- اللسانيات الحاسوبية هي العلم الذي يهتم بدراسة اللسانيات بالاستعانة بالحاسوب.
- اللسانيات الحاسوبية هي العلم الذي يستخدم الحاسوب في حل المشاكل اللسانية. ودراسة اللغات الطبيعية وبالتالي فالمهتمون في هذا المجال يجمعون بين الحاسوب وعلم اللسان.
- إستفادة العلوم التجريبية (بما) بالحاسوب الكثير من الأشياء من توفير الوقت واختصار المسافات للوصول إلى نتائج اليقينية بأقل التكاليف وأقل جهد.
- إستثمار اللسانيات برامج الحاسوب في تحليل اللغات وحل المشكلات التي تواجه علماء اللغة
- إستنتاج العلاقة بين اللسانيات التطبيقية واللسانيات

- إن اللسانيات التطبيقية علاقات متعددة بشتى العلوم، مثال ذلك اللسانيات الحاسوبية التي بها يتحقق النمعنية و العلمية.

- إحتاج العلم في القرن 20 إلى خدمات الحاسوب السريعة، فإستفادت العلوم منها وقد سارت اللسانيات على خطاها، فاستفادت العلوم التي بفضله الكثير من الأشياء منها ربح الوقت و إختصار المسافات للوصول إلى النتائج الدقيقة بأقل الجهد وقد سارت اللسانيات على خطاها فإستثمرت برامج الحاسوب في تحليل اللغات وحل المشكلات التي تواجه علماء اللغة.

وإصطلح على المجال الذي يهتم بهذا الجانب باللسانيات الحاسوبية، ويمكن لنا أن نعرفه باللسانيات الحاسوبية وهي العلم الذي يهتم بدراسة اللسانيات بالاستعانة بالحاسوب اللسانيات التطبيقية - تهدف إلى إستثمار العلوم في حل المشاكل اللغوية وعلم الحاسوب أحد تلك العلوم

لذا فاللسانيات الحاسوبية ميدان مشترك بين اللسانيات التطبيقية وعلم الحاسوب

فـــهـــرس الـــجـــداول

والـــمـــخـــطّـــطات

فهرس المخطّطات والأشكال البيانيّة

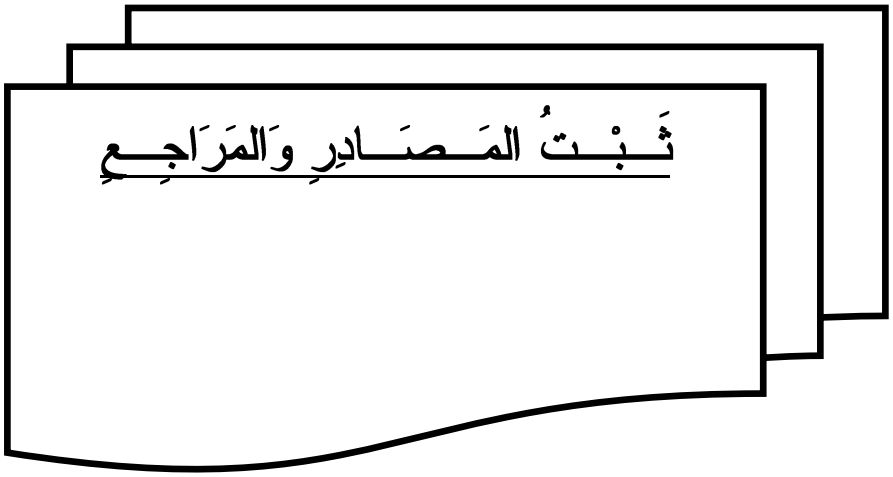
الرّقم	عنوان المخطّط	الصّفحة
01	عناصر التّواصل.	53
02	تصنيفات كيرك وكاليفنت لصعوبات التّعلّم.	102
03	تمثيل بيانيّ عن تفاعل المتعلّمين مع نشاط التّعبير الكتابيّ	184
04	تمثيل بيانيّ عن أسلوب تصحيح الأستاذ لأخطاء الطّلبة.	188
05	تمثيل بيانيّ عن أسباب تدني مستوى كتابات طلبة الجامعة	191
06	تمثيل بيانيّ عن رأي الأساتذة حول أنواع الكتابة التي يجب التّركيز عليها.	196
07	تمثيل بيانيّ عن يوضّح مدى شيوع الأخطاء اللّغويّة في كتابات الطّلبة.	197
08	تمثيل بيانيّ عن العوامل المؤديّة إلى ضعف الطّلبة في التّعبير الكتابيّ	198

فهرس الجداول

الرّقم	عنوان الجدول	الصّفحة
01	التّوزيع العدديّ لأفراد العيّنة.	144
02	أسماء محكمي الاستبيان.	145
03	الاتساق الدّاخلي لعبارات الاستبيان الموجه للطلبة.	146
04	الاتساق الدّاخلي لعبارات الاستبيان الموجه لأساتذة الجامعة.	146
05	توزّع أوراق المبوحثين حسب الأطوار التّعليميّة.	142
06	نسبة شيوع الأخطاء النّحويّة في كتابات الطّلبة.	145
07	أمثلة عن الأخطاء النّحويّة في كتابات الطّلبة.	148
08	نسبة شيوع الأخطاء الصّرفيّة في كتابات الطّلبة	150
09	أمثلة عن الأخطاء الصّرفيّة في كتابات الطّلبة.	151
10	نسبة شيوع الأخطاء الإملائيّة في كتابات الطّلبة	152
11	أمثلة عن الأخطاء الإملائيّة في كتابات الطّلبة.	155

12	نسبة شيوع الأخطاء التّركيبيّة في كتابات الطّلبة.	158
13	نسبة مقروئيّة الكتب عند الطّلبة.	158
14	مصادر إنجاز التّعبير الكتابيّ عند الطّلبة.	160
15	أمثلة عن الأخطاء التّركيبيّة في كتابات الطّلبة.	160
16	يوضّح أكثر الأخطاء اللّغويّة شيوعا عند الطّلبة.	161
17	صعوبات التّعبير بالكتابة عند الطّلبة.	162
18	مراجعة الطّلبة للعمل الكتابيّ عند الانتهاء منه.	163
19	قدرات الطّلبة بين التّعبير الوظيفيّ والإبداعيّ.	165
20	يوضّح حاجة الطّلاب إلى موضوعات معيّنة يعبّرون عنها.	166
21	تحضير الطّلبة لدروس التّعبير الكتابيّ.	166
22	يوضح جمع المعلومات عن التّعبير الكتابي من عدمه.	167
23	يوضّح أفضلية مكان إنجاز التّعبير الكتابيّ.	168
24	يوضّح رأي الطّلبة في إمدادهم بمعلومات عن موضوع الكتابة	169
25	يوضّح اللّغة المستعملة داخل القسم.	170
26	يوضّح اللّغة المستعملة في البيت.	171
27	يوضحّ استفادة الطّلبة من تصحيح الأستاذ	172
28	يوضّح طريقة التّصحيح التي يفضّلها الطّلبة	173
29	مدى كفاية الحجم السّاعي لمادة التّعبير الكتابيّ.	176
30	مشاركة الأستاذ الجامعيّ في إعداد برنامج التّعبير الكتابيّ.	177
31	يوضح الأخذ باقتراحات الأساتذة من عدمه في إحداث تحسينات على برنامج مادة التّعبير الكتابيّ.	178
32	مستوى التّعبير عند الطّلبة	178
33	أهمية التّعبير الكتابيّ.	179
34	مكانة التّعبير الكتابيّ في الجامعة.	180
35	انعكاس ضعف المتعلّم عبر مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ على أداء الطّلبة في المرحلة الجامعيّة.	182

36	تفاعل المتعلّمين مع نشاط التّعبير الكتابيّ.	184
37	تجليات الضّعف اللّغويّ على المهارات اللّغويّة للطالب.	185
38	دور طرق التّدريس في تفعيل حصة التّعبير الكتابيّ.	186
39	تعامل الأستاذ الجامعيّ مع الأخطاء اللّغويّة للطّلبة.	187
40	يوضّح أسلوب تصحيح الأستاذ لأخطاء الطّلبة.	188
41	يوضّح رأي الأساتذة حول مدى استفادة الطّلبة من تصويبات الأساتذة.	190
42	يوضح رأي الأساتذة في العمل الجماعيّ أثناء حصة التّعبير الكتابيّ.	190
43	أسباب تدني مستوى كتابات طلبة الجامعة.	191
44	رأي الأساتذة حول النّشاطات المخصّصة لتباحث إشكاليّات الضّعف الكتابيّ.	194
45	رأي الأساتذة حول البرامج التّشجيعيّة للطلاب والمقامة بقسم اللّغة والأدب العربيّ.	195
46	رأي الأساتذة حول أنواع الكتابة التي يجب التّركيز عليها.	196
47	يوضّح مدى شيوع الأخطاء اللّغويّة في كتابات الطّلبة.	197
48	العوامل المؤديّة إلى ضعف الطّلبة في التّعبير الكتابيّ.	198
49	يوضّح رأي المبحوثين حول دور الأستاذ في ضعف الطّلبة.	200
50	يوضّح كيفيّة تنمية روافد التّعبير الكتابيّ.	201


ثَــبْــتُ المَــصَــادِرِ وَالمَرَاجِــعِ

المراجع العربيّة:

الكتب:

1- عبد الباري ماهر شعبان، التحرير العربي - مكوناته- أنواعه- استراتيجياته-، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2010م.

2- عبد الباري ماهر شعبان، المهارات الكتابيّة من النّشأة إلى التّدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2010م.

3-عبد الباري ماهر شعبان، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة -المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم- ، عمّان، الأردن، دار المسيرة، 2010م.

4- بدويّ عبد الرّحمن، مناهج البحث العلميّ، وكالة المطبوعات، الكويت، ط03، 1977م.

5- براون دوجلاس، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1994م.

6- بوقربة لطفي، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة بشّار، الجزائر.

7- التومي عبد الرّحمن، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، المغرب، ط01، 2008م.

8- ثيودور جاك ورتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات -وصف وتحليل-، ترجمة صيني محمود إسماعيل و العبدان عبد العزيز عبد الرّحمن ، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1990م.

9- الجبوري سهيلة ياسين، الخط العربي وتطوّره في العصور العباسيّة في العراق، منشورات المكتبة الأهليّة، بغداد، العراق، ط1، 1962م.

10- جمعة إبراهيم، قصة الكتابة العربية، دار المعارف، مصر، 1947م.

11-الجوادي رياض بن علي، مداخل حديثة في التّعليم -مدخل الأهداف- مدخل المعايير- مدخل نواتج التّعلّم- مدخل الكفايات-، دار التّجديد للطّباعة، تونس، ط01، 2018م.

12- الحاج صالح عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، الجزائر، الجزء 1، 2007م.

13-حثروبي محمّد الصّالح، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ط01، 2002م.

14- حجازي محمود فهمي، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء، القاهرة، مصر، ط1، 1978م.

15- حسن صالح بن إبراهيم، الكتابة العربيّة من النقوش إلى الكتاب المخطوط، دار الفيصل الثقافية، الرياض، السعودية، 2003م.

16- الحمد غانم قدوري، رسم المصحف دراسة لغويّة تاريخيّة، اللّجنة الوطنيّة للاحتفال بمطلع القرن الخامسَ عشر هجري، بغداد، العراق، ط1، 1982م.

17- الحمد غانم قدوري، علم الكتابة العربيّة، دار عمار، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.

18- خرما نايف وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة -تعليمها وتعلّمها-، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988م.

19- ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون -ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر-، ضبط خليل شحادة، مراجعة سهيل زكار، الفصل الثلاثون، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001م.

17- دريدا جاك، في علم الكتابة، ترجمة وتقديم أنور المغيث ومنى طلبة، المركز القوميّ للترجمة، القاهرة، ط02، 2008م.

18- الدليمي ناهدة عبد زيد، أسس وقواعد البحث العلميّ، دار صفاء، عمان، الأردن، ط01، 2016م.

19- عبد الرحيم محمد عبد الرحيم وحسن محمد نور المبارك، الكتابة العربيّة، جامعة قناة السويس، مصر، ط1، 2005-2006م.

20- زايد فهد خليل، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري، عمّان، ط1، د.ت.

21- زكي أمل عبد المحسن، صعوبات التّعبير الشّفهيّ -التّشخيص والعلاج-، المكتب الجامعيّ الحديث، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2010م.

22- الزّيات فتحي، صعوبات التّعلم التوجّهات الحديثة في التّشخيص والعلاج، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، ط01، 2015م.

23- الزّيات فتحي مصطفى، صعوبات التعلّم -الاستراتيجيّات التّدريسيّة والمداخل العلاجيّة-، دار النّشر للجامعات، مصر، ط01، 2007م.

24- زيدان جرجي، الفلسفة اللّغويّة والألفاظ العربيّة، مطبعة الهلال، مصر، ط2، 1904م.

25- سالم محمود عوض الله وآخرون، صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط02، 2006م.

26- السّرطاوي أحمد عواد وزيدان، صعوبات القراءة والكتابة -النّظرية والتّشخيص والعلاج-، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، السّعودية، ط01، 2011م.

27- سعيدي دراجي وآخرون، دليل الأستاذ في اللّغة العربيّة وآدابها للسنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ جميع الشّعب.

28- صمّادي إبراهيم خليل وامتنان، فنّ الكتابة والتّعبير، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط02، 2009م.

29- الصّولي أبي بكر محمد بن يحي، أدب الكتاب، تصحيح وتعليق محمد بهجة الأثري، نظر فيه محمود شكري الآلوسي، المكتبة العربية، بغداد، العراق.

30- الصّويركي محمّد علي، التّعبير الشّفويّ -حقيقته- واقعه- أهدافه- مهاراته- طرق تدريسه وتقويمه-، دار الكندي، عمّان، الأردن، 2014م.

31- طعيمة رشدي أحمد، المهارات اللّغويّة -مستوياتها- تدريسها- صعوباتها-، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط01، 2004م.

32- طعيمة رشدي أحمد، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة إعدادها- تطويرها- تقويمها-، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2004م.

33- عادل عبد الله محمد، صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجيّ -قضايا ورؤى معاصرة-، دار الزّهراء، الرّياض، السّعوديّة، ط01، 2010م.

34- عطا إبراهيم محمّد، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، موقع الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط02، 2006م.

35- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر،ط03، 2006م.

36- علي صلاح عميرة، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة -التّشخيص والعلاج-، مكتبة الفلاح، الكويت، ط01، 2005م.

37- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1961م.

38- فريدريش يوهانس، تاريخ الكتابة، ترجمة سليمان أحمد الضاهر، منشورات الهيئة العامة السوريّة للكتاب، دمشق، ط2، 2013م.

39- فريمان دايان لارسن، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغة، ترجمة عائشة موسى السّعيد، مراجعة محمود إسماعيل صالح، إصدار جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1998م.

40- القلقشندي أبي العباس أحمد، صبح الأعشى في كتابة الإنشا، دار الكتب الخديوية، القاهرة، الجزء الثّالث، 1914م.

41- الكحالي سالم بن ناصر، صعوبات تعلّم القراءة -تشخيصها- وعلاجها-، مكتبة الفلاح، عمان، ط01، 2011م.

42-اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثّانويّ العام- جميع الشّعب-،2006م.

43- اللحية الحسن، الكفايات في علوم التّربيّة -بناء كفاية-، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2006م.

44- محمود عبير أسعد، تطوّر الكتابة العربيّة، دار البداية ناشرون وموزّعون، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

45- المسدّي عبد السّلام، قاموس اللّسانيّات مع مقدمة في علم المصطلح، دار الكتاب العربيّة، تونس، 1989م.

46- المشيخص عبد العظيم، الموجز في فنّ الكتابة والتّأليف، مرفأ الكلمة للحوار والتّأصيل الإسلاميّ، إيران، ط01، 2012م.

47- معمار صهيب صالح، ذوي صعوبات التّعلّم -الفئة المحيّرة والخفيّة-، مؤسسة الأمة العربيّة للنشر والتوزيع، مصر، ط01، 2012م.

48- مناح سلطان عبد الله، صعوبات التعلّم -التّعريف-التّدريس- الأساليب-، دار الزّهراء، الرّياض، المملكة العربيّة السّعودية، ط01، 2010م.

49- نامي خليل يحي، أصل الخط العربي وتاريخ تطوّره إلى ما قبل الإسلام، مطبعة بول باربيه، القاهرة، مصر، 1935م.

50- النّجار عبد الحميد قاسم، التّسهيل في قواعد الكتابة، مطبوعات الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين، ط01، 1997م.

51- النّديم محمد بن إسحاق، الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، تحقيق رضا تجدّد المازندراني، طهران، إيران، 1971م.

52- عبد الهاشمي عبد الرّحمن، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه-، دار المناهج، عمّان، ط1، 2010م.

53- الوائلي سعاد، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.

54- وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ، الدّليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د، ديوان المطبوعات المركزيّة، الجزائر، 2011م.

55- وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، النّشرة الرسميّة للتعليم العالي والبحث العلميّ، السّداسيّ الأوّل 2009م، الجزائر.

56- وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، النّشرة الرسميّة للتعليم العالي والبحث العلميّ، السّداسيّ الأوّل 2005م، الجزائر.

57- يوسف إبراهيم سليمان عبد الواحد، المرجع في صعوبات التّعلّم النّمائيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط01، 2010م.

معاجم:

1- الأزهري أبو منصور، تهذيب اللّغة، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، مطابع سجل العرب، القاهرة، الجزء11، مادة "شفي".

2- الجرجاني الشّريف، معجم التّعريفات، تحقيق محمد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، 2004.

3- ديكرو أوزوالد وجان ماري سشايفر، القاموس الموسوعيّ الجديد لعلوم اللّسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثّقافيّ العربيّ، لبنان، ط01، 1995م.

4- الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التّراث في مؤسسة الرّسالة، إشراف محمّد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005م، مادّة "عبر".

5- مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، ط4، 2004م، مادّة "شَفَهَهُ".

6- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد اللّه علي الكبير وآخرون، دار المعارف، كورنيش النّيل، القاهرة، مادّة "عبّر" و"نشأ"، 1891م.

7- هجرسي مصطفى وفريدة شنان ، المعجم التّربويّ، تنقيح عثمان آيت مهدي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2009م.

المجلات:

1- ابن جخدل سعد الحاج وقندوز محمّد، أساليب تشخيص صعوبات الكتابة -التّطوّر والأبعاد-، مجلة منارات، تيارت، الجزائر، المجلد03، ع01، 2021.

2- خان محمّد، الجامعة الجزائريّة من التّأسيس إلى التّأصيل، مجلّة حوليات المخبر، العدد السّادس، بسكرة، الجزائر، 2016م.

3- ابن سعدة أمال وحنان بن سعدة، نظام ل م د بين التّنظير والتّطبيق ودوره في تنمية الطّالب الجامعيّ، مجلة حقائق للدراسات النّفسيّة والاجتماعيّة، الجلفة، الجزائر،ع04، المجلد 02.

4- علام شريهان محمد فريد، تصور مقترح لعلاج العسر الكتابيّ عند تلاميذ الصّف الثّالث الابتدائيّ، المجلّة العلميّة، دمياط، مصر، ع71، 2016م.

5- القاضي هشام بن صالح، أنظمة الكتابة: النّظرية وإشكالية التصنيف، مجلّة اللّسانيّات العربيّة، المملكة العربيّة السعودية، العدد 7، 2018م.

6- الوناس مزياني، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربويّة، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة، الجزائر، المجلّد 03، ع02، 2011م.

7- يحياوي نجاة وفتيحة طويل، التّربية والبيداغوجيّا -دراسة نقديّة لرؤية دور كايم-، مجلّة دفاتر، الجزائر، بسكرة، العدد 16، 2016م.

رسائل وأطروحات:

1- بلواهري فريد، مدى تماشي التّكوين الجامعيّ في نظام ل م د مع متطلبات سوق العمل "حسب رأي الأساتذة"، رسالة ماجستير، سطيف، الجزائر، 2013/2012م.

2- ذيب فهيمة، آفاق وحدود حركية الطّلبة في الجامعة الجزائريّة في ظل تطبيق نظام L M D، أطروحة دكتوراه، سطيف، الجزائر، 2014م.

3- زرزور أحمد، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعيّ الجديد نظام "ليسانس- ماستر- دكتوراه" في ضوء تحضير الطّلبة إلى عالم الشّغل، رسالة ماجستير، قسنطينة، الجزائر، 2006/2005م.

4- سعادو أسماء، التّطوّرات الاجتماعيّة للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل م د) L M D في الجامعة الجزائريّة – دراسة ميدانيّة بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي–، رسالة ماجستير، أم البواقي، الجزائر، 2010/2009م.

5- معارشة دليلة، تحديد الاحتياجات التّدريبيّة للأستاذ الجامعيّ في ضوء متطلبات نظام ل م د، أطروحة دكتوراه، سطيف، الجزائر، 2018/2017م.

مواقع إلكترونيّة:

1- كريمة الجايي، العملية التعليمية والدّيداكتيك، الخميس 14 مارس 2013، https://www.diwanalarab.com

المراجع الأجنبيّة:

1- authier josèe, perceptions d'élèves en difficulté d' apprentissage quant à leurs conditions d' intégration scolaire au primaire, mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éducation, montréal, québec, 2010.

2- bouchemal falek, l' enseignement de l'oral dans des centres exrascolaires, mémoire magistere, universitè Constantine, algèrienne, 2007.

3- borjes jewell and others, dysgraphia, handbook for kerrville I.S.D, 2010.

4- chung peter and diliprpatel, dysgraphia, nova science publishers, california, usa, n 08 (1), 2015.

5- Dubois Jean, mathèegiacomo et autre, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, edition larousse, paris, 1994.

6- Esraa tmaca, un apercugènèral des mèthodes de fle: de la mèthode audio- orale jusqu' a l'approche communication, international journal of languages education , volume5, issue 4, 2017,

7- Farhana Ferdouse, learning formmistakes: using correction code to improve student'swritingskill in English composition class, Stamford journal, Bengladesh, volume 07, 2013.

8- Gaston Mialaret, pèdagogie gènèrale, presses universitaires de France, 1 reèdition, France, paris, 1991.

9- hollandken, learning disabilities, british institute of learning disabilities, campion house, 2011.

10- Kauffman James and Daniel hallahan, handbook of special education, Routledge, new york, 2011.

11- khatira tanriverdieva, la notion de grammaire dans l' enseignement / apprentissage du francais, ècole nationale superieure des sciences de l'information et des bibliithèques, lyon, 2001/2002.

12-Lombard Vincent, l'évolution de l'évaluation de la composante linquistique de la competence à écrire, mémoire présenté à la faculté des études supérieures, montréal, 2012.

13- Macro A. Fiola, Prolègomènes à une didactique de la traduction professionnelle, journal des traducteurs, vol 48, n˚3, 2003.

14- Nadia batool et Muhammad anosh et autre, the direct method: A good start to teach oral language, european centre for research training and development, vol 5, n 1, 2017.

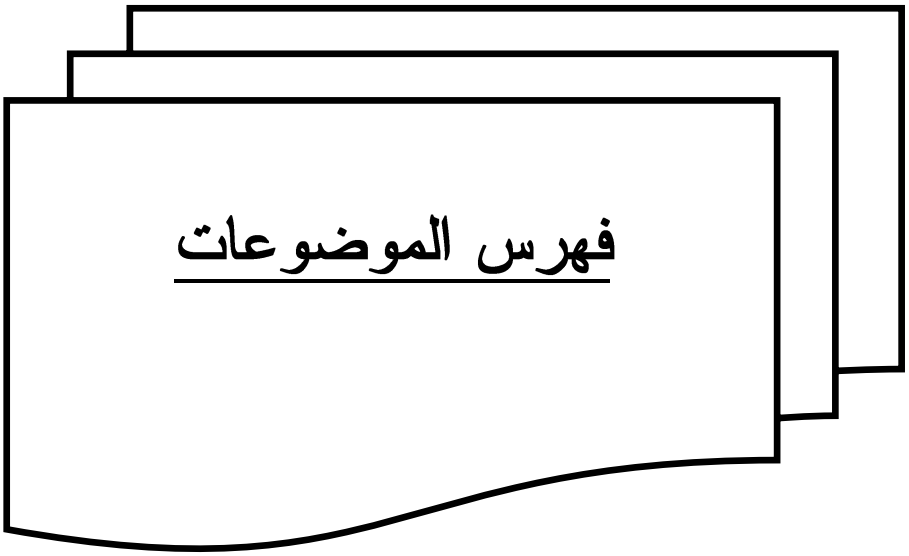
15- neveu franck, dictionnaire des sciences du langage, armand-colin, paris, 2004.

16- Nicholas anastasiow, oral language expression of thought, the international reading association, 1971.

17- Olivier Percheron, Construire des competences en production d'écrit à travers un projet d'écriture en cycle 2 (CEL), HAL, paris, 2016.

18- Oswald ducrotet Tzvetantodorov, dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions du seuil, paris, 1972.

19- Pol Caput Jean, guide d'expression écrite -toutes les régles d'expression-,education Hachette, paris, 1991.
20- rabate lalain, Interactions orals en context didactique, IUFM, layon, 2004.
21- Richards stephanie, characteristics, assessment, and treatment of writing difficulties in college students with language disorders and/ or learning disabilities, topics in language disorders, usa, vol 35, n 04, 2015.
22- westwood peter, learning and learning difficulties, ACER press, australian, 2004.



فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

شكر

إهداء

المقدمة.....أ-ب-ج-د-ه-و-ز

مدخل: تطور الكتابة العربيّة.....13-28

1- فجر الكتابة.....13

2- تطور الكتابة العربيّة.....18

3- أنواع الكتابة.....23

4- سمات النّظام الكتابيّ العربيّ.....24

الفصل الأوّل: التّعبير الكتابيّ: المكون المفاهيميّ والمضمون المعرفيّ.....29-82

المبحث الأول: التّعبير وطرائق التّعليم.....31-43

1- التّعليميّة والبيداغوجيا بين الاختلاف والائتلاف.....32

2- التّعبير وطرائق التّعليم.....34

المبحث الثّاني: التّعبير الكتابيّ: مفاهيم ودلالات.....44-82

1- اللّغة والتّعبير.....45

2- أسس التّعبير.....48

3- التّعبير الشّفهيّ: محاولة ضبط المفهوم.....50

4- أهمية التّعبير الشّفهيّ.....53

5- مجالات التّعبير الشّفهيّ.....54

6- علاقة التّعبير الشّفهيّ ببقية فنون اللّغة العربيّة.....56

7- أغراض تدريس التّعبير الشّفهيّ.....59

8- التّعبير الكتابيّ: مراجعة في بعض التّعريفات.....61

9- مقارنة بين التّعبير الشّفهيّوالكتابيّ.....64

10- الأنواع الخطابيّة للتعبير الكتابيّ.....66

11- أهداف تدريس التّعبير الكتابي.....70

12- الكفاءات القاعديّة للتعبير الكتابيّ.....72

13- تقييم الإنتاج الكتابيّ.....77
14- أسس تقييم الأداء الكتابيّ.....78
15- أساليب ومعايير تقييم الأداء الكتابيّ.....80
الفصل الثّاني: التّعبير الكتابيّ وصعوبات الكتابة.....83-140
المبحث الأوّل: صعوبات تعلم الكتابة الاستراتيجيات التّشخيصيّة والعلاجيّة.....84-121
1- صعوبات التعلم: التّأسيس والتّأصيل.....85
2- صعوبات التّعلم: مراجعة في التّعريفات. 88
التّعريفات الطّبية.....88
التعريفات التّربويّة.....91
الأبعاد المشتركة في تعريفات صعوبات التعلم.....92
الخصائص المميزة لصعوبات التّعلم.....93
أسباب صعوبات التّعلم.....95
3- تصنيفات صعوبات التعلم.....97
صعوبات التّعلم النّمائيّة.....97
صعوبات التّعلم الأكاديميّة.....100
تشخيص صعوبات التّعلم.....103
4- صعوبات الكتابة.....104
مؤشرات ومظاهر صعوبات الكتابة.....107
عوامل وأسباب العسر الكتابيّ.....108
تشخيص صعوبات الكتابة.....111
أنماط صعوبات الكتابة.....113
الاستراتيجيات العلاجيّة لصعوبات الكتابة.....114
المبحث الثاني: الأداء البيداغوجيّ في ظل نظام ل م د.....122-140
1- نظام ل م د في الجامعة: التّعريف والنّشأة.....123
2- نظام ل م د في الجامعة الجزائريّة.....126
3- أهدافه.....130

4- خصائصه.....132

5- نظام ل م د في الجامعة الجزائريّة بين الرّفض والقبول.....136

الفصل الثّالث: قراءة في واقع الممارسات البيداغوجيّة لمادة التعبير الكتاب.....141-207

1- الإجراءات المنهجيّة للدراسة الميدانيّة.....142

2- تحليل الاستبيان الموجّه لطلبة الجامعة.....148

3- قراءة في عروض التّكوين لمادة التعبير الكتابيّ.....181

4- تحليل الاستبيان الموجّه لأساتذة الجامعة.....185

خاتمة.....209

ملاحق.....214

فهرس الجداول والمخططات.....223

ثبت المصادر والمراجع.....227

فهرس الموضوعات.....237

ملخص البحث:

يحظى التّعبير الكتابيّ بمكانة بارزة بين المهارات اللّغويّة ويعدّ غاية تعلّمها، ويتخذ في المرحلة الجامعيّة شكلين يكون أُولاهما الإجابة على مختلف الامتحانات الكتابيّة التي تخصّ المواد الدّراسيّة، ويكون الثّاني على شكل أعمال تحريريّة خاصّة بكتابة المقالات والتّقارير والرّسائل الإداريّة وكلّ ما له علاقة بأعماله الوظيفيّة والإبداعيّة، وامتد مع المستحدثات الحديثة ليشمل مختلف مظاهر الحياة الاجتماعيّة للطالب، وقد حاولنا عبر هذا العمل الموسوم بـ**"صعوبات التّعبير الكّتابيّ لدى طلبة ل م د في الجامعة –جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي أنموذجا–"** تحرّى مكانة التّعبير الكتابيّ في المرحلة الجامعيّة وضمن عروض التّكوين الجامعيّة، ووفقا للضعف الملموس ممارسة وتدريسا في كتابات طلبة الجامعة سعيا إلى الكشف عن أهمّ الصّعوبات التي تواجه طلبة قسم اللّغة والأدب العربيّ على اختلاف تخصّصاتهم عند ممارسة الفعل الكتابيّ، وقد مكننا فحص عروض التّكوين الخاصّة بمادة فنيّات التّعبير واستنطاق الاستبيانات الموجّهة لأساتذة وطلبة الجامعة من بحث الواقع البيداغوجيّ لمادة التّعبير الكتابيّ وتسليط الضّوء على الإشكاليات التي يواجهها تدريس التّعبير الكتابيّ في الجامعة.

الكلمات المفتاحيّة: التّعبير الكتابيّ؛ طلبة الجامعة، الأخطاء اللّغويّة؛ الطّرائق التّدريسيّة.

Résumé:

L’expression écrite occupe une place prépondérante parmi les compétences linguistiques et est la fin de leur apprentissage Au niveau universitaire, deux formes sont prises, dont la première est la réponse aux différents examens écrits relatifs aux matières d’enseignement. Le second sera sous forme de travail éditorial pour la rédaction d’articles, de rapports, de lettres de management et tout ce qui concerne son travail fonctionnel et créatif. Et il s’est étendu avec des innovations modernes pour inclure diverses manifestations de la vie sociale de l’étudiant, et nous avons essayé à travers ce travail étiqueté comme "Les difficultés de l’expression cléricale parmi les étudiants LMD à l’Université -Al-Arabi Bin Mahidi Oum El-Bouaghi exemple -" Étudier le statut de l’expression écrite au niveau universitaire et dans les offres de formation universitaire et en conformité avec la faiblesse significative de la pratique et de l’enseignement dans les écrits des étudiants universitaires afin de découvrir les difficultés les plus importantes rencontrées par les étudiants de le Département de langue et littérature arabes dans leurs diverses disciplines dans l’exercice de l’acte écrit, Examiner les offres de formation sur le thème des expressions et des questionnaires pour les professeurs et les étudiants de l’université nous a permis d’examiner les réalités pédagogiques des expressions écrites et de mettre en évidence les problèmes rencontrés dans l’enseignement des expressions écrites à l’université.

Mots-clés : expression écrite; étudiants universitaires, erreurs linguistiques; méthodes d’enseignement.

Abstract:

Written expression has a prominent place among linguistic skills and is the end of their learning At the university level, two forms are taken, the first of which is the answer to the various written examinations relating to teaching subjects. The second will be in the form of editorial work for writing articles, reports, management letters and everything related to his functional and creative work. And it extended with modern innovations to include various manifestations of the social life of the student, and we tried through this work tagged as "The difficulties of clerical expression among LMD students at the University - Al-Arabi Bin Mahidi Oum El-Bouaghi Model University -" Investigate the status of written expression at university level and in university training offers and in accordance with the significant weakness of practice and teaching in the writings of university students in order to uncover the most important difficulties faced by students of the Arabic Language and Literature Department in their various disciplines in the exercise of the written act, Examining training offers on the subject of expressions and questionnaires for university professors and students enabled us to examine the pedagogical realities of written expressions and highlight the problems encountered in teaching written expressions at the university.

Keywords: written expression; University students, linguistic errors; Teaching methods.