جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
فاس
-سايس-

مختبر البحث في العلاقات الثقافية
المغربية المتوسطية

مركز دراسات الدكتوراه:
"اللغات والتراث والتهيئة المجالية"
تكوين: اللغات والآداب والتواصل (محور الدراسات العربية).

-ملخص أطروحة دكتوراه-

الاختلال اللغوي وصعوبات التعلم
الاضطراب والعسر والتعثر اللغوي
-دراسة سيكو لسانية - معرفية -ديداكتيكية-

إنجاز الطالبة:
أسماء بحياوي

الأستاذ المشرف:
الدكتور امحند الركيك

لجنة المناقشة

-**الدكتور** هشام خباش (كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس) /رئيسا
-**الدكتور** شكيب اللبيدي (مدرسة الملك فهد العليا للترجمة طنجة) /عضوا
-**الدكتور** الحسان حجيج (كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس) /عضوا
-**الدكتور** محند الركيك (كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس) /مشرفا ومقررا

بتاريخ المناقشة:
-الجمعة 05 أبريل 2019 ابتداء من الساعة العاشرة صباحا

الموسم الجامعي
2019 /2018

الاختلال اللغوي، وصعوبات التعلم
الاضطراب والعسر والتعثر
دراسة سيكولسانية معرفية ديداكتيكية

-ملخص حول الأطروحة:

تمثل الإشكالات التي تطرقنا لها خلال هاته الأطروحة، أهم التيمات التي تشكل مسار الدراسات النفسية واللغوية، عند الأفراد المعاقين، وتمت معالجتها بأحدث المناهج وأدقها وأشملها في الوقت نفسه، وأغناها مفاهيم وأدوات إجرائية، ونقصد بذلك المنهج/ المنهاج المعتمد في ما بات ينعت بـ"العلم المعرفي" أو "المعرفية".

ومن المفيد أن نشير إلى أن منهج وماهية هذا العلم "المعرفية" والذي اعتمدناه تصورا ومنهجا، أوسع بكثير مما تعِّرفه به كثير من المرجعيات التي تدعي المعرفية. إذ المقصود به هنا وأساسا، جموع التيارات المعرفية التي تكتسي طابعا يكامل في نهجه بين علوم تتحاقل أو تتقاطع معه دون أن يشكل هذا التكامل تشويشا على موضوع البحث، بل على العكس من ذلك، فهو يمكّنُ الباحث من استثمار ما أمكن من مفاهيم أو أدوات إجرائية لروز الإشكال أو الموضوع أو الظاهرة بحياد تام. ودليلنا في ذلك أن منهج/ منهاج العلم "المعرفي" لا يترك مجالا لتدخل المحلل، وهي سمة تنحو نحو الجدية والتطور في الآن ذاته.

وفي هذا السياق، يجب التأكيد على أنه من الطبيعي، أن لا يستقر العلم، إذ في سيرورتة تكمن حيويته، ويكمن تطوره، فما ينعت اليوم بـ"العلوم المعرفية"، كان قد تسربل عن "علم النفس" الإدراكي/المعرفي، وتوسع فاحتضنه، ليصبح مجرد مجال مما يشمل.

وليس جديدا أن نذكِّر بالخصُومات المعرفية، التي نازعت علماء مرموقين من أمثال "كاردنر"(Gardner) و"دونيس"(Denis) و"لوني"(LeNy) و"تبايرين"(Tiberghien) غيرهم... وذلك حين محاولاتهم التفريق بين "العلم المعرفي"، والمتفرع أساسا عن "العلوم النفسية". و[الإدراكية/المعرفية]، و"العلوم المعرفية" التي تفرعت عنها، لكنها امتدت لتتخذ منحى اشمل فتستحوذ عليها.

لقد شكلت جموع الدراسات التي تناولت "الاختلال اللغوي"، بصيغ أخرى وتسميات أخرى من مثل "الاضطرابات النطقية و أمراض الكلام" أو "الاضطرابات الحبسية" أو "صعوبات القراءة والكتابة"، أو "العسر اللغوي" أو "التعثر اللغوي"،

فهذه التسميات كلها تلامس خللا أو اثنين دون أن تكون شاملة كما حبكناها في مسمى "الاختلال اللغوي" والذي نزعم أنه يشملها كلها، وسواها من الصعوبات الاكتسابية والتعليمية/التلقينية.

إذن، وانطلاقا من هذا المنظور/الافتراض بدأ عملنا، وعلى إثره واصلنا معالجة الإشكالات التي تراكمها صيغته، في مستوياتها المنهجية المتقدمة للعلوم المعرفية، وما استطعنا كشفه إكلينيكيا -حسب المستطاع- (ففي الحقيقة لا نحذقه لأنه ليس من تخصصنا)، ورغم ذلك حاولنا الاجتهاد فيه قدر الإمكان، وبذلك حاولنا أن نوفق بين التيارات النفسية من جهة، والطبية من جهة ثانية. بعدما ظلت متناثرة تجاذبها التخصصات الضيقة.

ومن بين المعالجات التي رصدت ظاهرة الاختلال اللغوي في أحد مناحيه، الدراسة التي أقيمت حول "أمراض الكلام"، حيث تمت فيها معالجة بعض عيوب النطق من خلال مداخل ثلاثة، اعتبرت رئيسة، "العيوب العضوية" و"العيوب الوظيفية" و"العيوب الناتجة عن نقص في القدرة الذهنية". وتم التطرق كذلك لبعض "الأمراض اللغوية" كـ"تأخر النطق" و"الخمخمة" و"اللجلجة" و"الحبسة"، وهذه الأخيرة أطلق عليها مصطلح "الأفازيا" وهو في الواقع مجرد مصطلح مقترضي "للحبسة" (Aphasie)، حيث تم اقتراح مجموعة من الحلول النفسية والتشريحية، انطلاقا من فهم ونهج توصيفي، وفي أحسن الأحوال تشخيصي كذلك، دون التحقق من الوصول إلى الأهداف المعرفية، والتي قد تساعد على العلاج.

وكان أن خص هذا الإشكال [النفس/لغوي]، بعض الباحثين بدراسة بحثية أسماها "سيكولولوجية اللغة، والمرض العقلي" تطرق خلالها لعلاقة "الجهاز العصبي" بـ"اضطراب اللغة والكلام". وخصص بعضا منها لمقاربة "اضطراب اللغة والتفكير" باعتبارها مؤشرا للمرضى العقليين، دون أن يتناسى "اضطراب اللغة لدى الفصاميين".

وقد تناولنا بالبحث موضوع "اللغة واضطرابات النطق والكلام"، حيث تم الاهتمام بترتيب مراحل الاكتساب اللغوي ووظائفه من جهة، وارتباطهما بالمنحى الإكلينيكي من جهة ثانية. وقد تم الوقوف على علاقة الاكتساب اللغوي ببعض مظاهر "الإعاقة"، كما تم التركيز على مشكل "الاضطراب اللغوي" وتصنيفه، وتحديد العوامل المسببة لذلك.

وفي هذا المنحى وقفنا على باحثين لم يشروا إلى كل المعيقات التي تسبب ذلك بتفصيل مدقق؛ بحيث أنهم لم يفرقوا بين "العسر اللغوي" و"التعثر اللغوي"، ولم يميزوا كذلك بين المعيقات النفسية والمعيقات الإكلينيكية. وهذه كلها مآخذ نظرنا فيها بتدقيق؛ فهي التي تمكن الباحث المتخصص من تحديد موضع الإشكال ليسهل تحديده وبالتالي فك لغزه.

وقد نظرنا إلى الموضوع من جهة نظر مرضية؛ أي باعتباره "إعاقة ذهنية" فأخذت على عاتقها القيام بدراسة ميدانية، وقفنا خلالها على دراسة العلاقة الرابطة بين "الاختلال اللغوي" والفرد المصاب، فخرجنا ببعض الاستنتاجات، تلخص لنا مدى استيعاب الفرد للغة انطلاقا من تركيزها على "القدرة الذهنية" لديه. كما أثبتت دراستنا الميدانية كشوفات عن أن لغة المعاق ذهنيا تتسم في شموليتها بـ"العسر" و"التعثر"، وأن "الإعاقة الذهنية" بأنواعها تتميز بمحدودية التطور الذهني بما في ذلك اللغة.

كما تطرقنا إلى إشكال "الاختلال اللغوي" من وجهة نظر لغوييننا القدامى، والذين كانوا يتحدثون عن "علل اللسان"، نجد ذلك على مدى ما جاء عند القدامى؛ أي ما جاء من تشخيص لـ"الاختلال اللغوي" اعتمادا على التراث اللغوي العربي. حيث كانوا قد اقترحوا بعض طرق العلاج لمشاكل "الكلام والتعبير". وقد جاءت الدراسة في شكل مؤلف مقسمة إلى ثمانية فصول، انطلق فيها بداية من تحديد ولعلاقة اللغة بالإنسان بصفة عامة. وقد تم ربطها بعوامل نفسية واجتماعية، من مثل: "كلام المجنون" و"المحذور اللغوي" و"آداب السلوك".

ومن الدراسات التي عنيت بـ"سيكولوجية عسر القراءة" مؤلف للدكتور "أحمد عبد الكريم حمزة"، والذي حدد فيه هذا المفهوم، ومدى انتشاره، ثم حدد العوامل المتسببة فيه، من خلال تشخيصه، موضحا الحلول الرامية لعلاجه في إطار نظري ديداكتيكي.

وإلى جانب ذلك تطرقنا لمناقشة إشكال "الاختلال اللغوي" من وجهة "سيكولوجية"، فتم النظر إلى ذلك تيمة "العسر اللغوي" في علاقته ببعض "اضطرابات اللغة والصوت"، من وجهات متعددة، كما ذكرنا، بحيث إلى جانب الوجهة "السيكولوجية" تم التطرق له في جانب آخر من وجهة نظر "إكلينيكية"، خاصة وأن منها ما هو مرتبط بالدماغ، ونخص بالذكر "الاضطرابات اللغوية"، وما يتعلق بها من "تأخر في الكلام" و"اضطرابات الصوت والنطق"، وما يترتب عنها

من إعاقات لغوية مختلة نفسية أو حركية. يمكن حصرها في "الحبسة" (Aphasie). والملاحظ أن تدافع الأسباب المؤدية إلى "الاختلال اللغوي" وتعدد الأعراض كذلك، والحالات النفسية المصاحبة لها، هي ما ميزت هذه الدراسة، أضف إلى ذلك شساعة المواضيع، وشح المعالجات، وقد عد هذا الزعم، أحد دعائم تمسكنا بالخوض في هذا البحث.

لقد لاحظنا تعدد المسببات وتعدد التصنيفات، بحيث أنه إلى جانب ما صادفنا من تصانيف هناك من اعتبر "الاختلال اللغوي" مجموعة ظواهر مرضية تعيق النمو اللغوي، فتم تصنيفها إلى:

أولا، -العيوب المرتبطة بالتخلف العقلي.

وثانيا، -العيوب المرتبطة بالتلقي والاستماع.

وثالثا، -العيوب المرتبطة بإصدار الكلام، وذلك في إشارة في الوقت ذاته، إلى "التعثر اللغوي" الذي يؤدي بدوره إلى باقي أنواع التعثر الأخرى.

ومن أهم مشكلات التي تبين لنا ترصدها، هي مشكلة علاقة النمو الجسدي بالنمو النفسي والذهني على وجه الخصوص، فالملاحظ أن للتكوين النفسي في المرحلة الأولى للنمو الجسدي للطفل علاقة بمشكلة التأخر في اكتساب اللغة، وقد تم التفريق فيها ذلك بين ما هو صحي وما هو عضوي أو بيئي أو اجتماعي، ويمكن أن يعزى بعض ذلك لما هو اجتماعي. إذ قد تكون الأسباب الانفعالية فيه، راجعة إلى انعكاسات المجتمع عليه.

وخلال هذا المبحث حاولنا أن نبين بأن المتخلفين عقليا، قد تصل قدراتهم القرائية إلى مستوى دون مستوى أعمارهم العقلية.

وقد دفعنا التعمق البحث في "الاختلال اللغوي"، إلى مقاربة بعض "المشكلات اللغوية"، المرتبطة بـ"الاختلال" أو الناتجة عنه، وقد تم تقسيمها إلى قسمين:

-قسم ارتبط بالمشكلات اللغوية الناتجة عن إصابات الدماغ، مثل "الحبسة" (Aphasie) في تنوعها، و"العسر اللغوي" في أشكاله.

-وقسم ارتبط بالمشكلات المتعلقة بـ"الإعاقة السمعية" و"عيوب النطق" الفيزولوجية، وقد تم التركيز على عيوب نطقية، ضمنها "الخمخمة" و"التأتأة"، وبعض العيوب النطقية ذات الطبيعة النفسية.

أما في مجال "علوم التربية"، فقد تم التطرق إلى "الاختلال اللغوي" في إطار "صعوبات التعلم"، وهو ما وجدناه عند علماء التربية حديثا وقديما، كما أن الغربيين تناولوا الظاهرة اللغوية بمعناها التربوي والديداكتيكي خاصة، وطوروا في مناهجها بشكل فاق كل من كان قبلهم. وقد أشرنا إلى كل ما يتعلق ببحثنا درسا ومناقشة كل في موضعه داخل الأطروحة. ومن ضمن النتائج التي خلصنا إليها، هي أن من أهم الصعوبات التي يتعرض لها الفرد هي مشاكل على مستوى القراءة والكتابة، وتعد من أهم العوامل التي تساهم في عدم تحقق العملية التعليمية التعلمية.

فلقد وردت في مجموعة من المؤلفات ذات البعد التربوي أو النفسي، أنوع من الاضطرابات التي تلحق بالعمليات النفسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن أو في جزء من أجزاءها عن العمليات الحسابية. وقد تتضمن إلى جانب "صعوبات التعلم" بعض أنواع الإعاقات من بينها "العسر اللغوي" و"التعثر" و"الحبسة".

وكما تم القول سابقا، فإننا نؤكد على أن الكتب التي اهتمت بالمشاكل اللغوية، كانت قد اكتفت بالاهتمام بـ"الحبسة" دون غيرها من الإعاقات الأخرى دون مبرر، أو ربما دون انتباه أو تدقيق. فاهتم مثلا جل علماء التربية بتحديد "صعوبات التعلم" بعدما تم بسطها، لكنهم حين معالجة الظاهرة/(الإعاقة)، اعتمدوا في وضع تفسيرات لها تبعا لانطباعاتهم الشخصية، دون الاعتماد على أدنى مصادر أو مراجع.

إن إثارة صعوبات التعلم متمثلة في مشكلات القراءة وصعوبات اللغة الشفوية، وربطها بصعوبات التعلم الإنمائية المتمثلة في "الانتباه" و"الإدراك" و"التذكر"، واقتراح السبل لعلاجها جدير بالاهتمام.

أما حين تناولنا لـ"العسر اللغوي"، باعتباره إعاقة في مجال القراءة، لاحظنا الصعوبات التي يتعرض لها الطفل حين يواجه صعوبة التعرف على الكلمات وفهمها وقراءتها. وتجاورها إعاقات أخرى مرتبطة بالقراءة كالديمغرافيا، وهي صعوبة يواجهها الطفل في الكتابة، وأيضا في الإملاء، ويرتبط ذلك بتخطيط الدماغ.

وقد تمت الإشارة في ذلك، إلى بعض مشاكل "العسر" كـ"التأتأة" و"التأخر" اللغوي. وغير بعيد عن المشاكل النفسية والاجتماعية وحتى الذهنية، أثيرت مسألة "الاختلال اللغوي" في إطار الحديثة عن أزمة لغة ما، في هذا الصدد، وبما أننا نعيش (أزمة) لغوية في المغرب حيث تتنازع لغات وأشكال لغوية حول تراتبية بعضها عن بعض، وبين اختلال تلك التعددية نفسها، وهذا ما يكرس الوضع المزري الذي تعيشه

اللغة العربية داخل المنظومة التربوية في المغرب وكيفية تأثير ذلك على مصاعب اندماج التلميذ المكون باللغة العربية في الثانوي في الشعب العلمية والتقنية والمنهجية باعتبار هذه الشعب لا تدرس إلا بالفرنسية، كما أن أولئك المتخرجين من الشعب العربية، ليسوا ذووا خطوة كبيرة في الحصول على عمل في مقاولات القطاع الخاص.

وقد تم التشخيص لهذا الوضع بناء على ما جاء به أحد المهتمين بالشأن اللغوي بالمغرب. وهي كما يلي:

-ضعف إتقان اللغة العربية لدى المتعلم، وضعف نوعية تعليمها، وضعف الوسائط الموظفة في الأنشطة التربوية المرتبطة بها، مما يترتب على ذلك اكتساب المهارات والمعارف وضعف مردود التعليم بصفة أعم.

-عدم توفر لغة عربية شاملة، تفضي مختلف أسلاك التعليم وتوظف في مختلف المواد والأنشطة.

-تعثر المتعلم في المراحل الأولى من التمدرس ناجم عن صعوبة الانتقال من لغة البيت (الدارجة المغربية أو الأمازيغية) إلى لغة المدرسة (العربية الفصيحة) وعدم تطوير طرق الدعم اللائقة.

-عدم توفر لغة عربية واضحة وطبيعة وعلمية وجذابة، نتيجة عدم وجودها ما يكفي من الأبحاث والأدوات اللغوية والتربوية المستجدة، التي تطور نظامها ومتنها، وطرائق تدريسها بصفة دائمة.

كما تمت الإشارة كذلك، إلى مظاهر اختلال اللغة العربية في الحياة العامة وهيمنة اللغة الأجنبية كلغة عمل وتواصل في الاقتصاد والمعاملات الإدارية، وأيضا ضعف لغة الإعلام والإدارة وشيوع الأخطاء اللغوية فيها وعدم استقرار المصطلح: ومن أهم الأسباب المؤسساتية للاختلال اللغوية، هو على عدم القيام بتخطيط لغوي هادف ودائم يحد من الاختلال اللغوي الأساسية بصفة دائمة، يسعى إلى الضبط والتنسيق والتوجيه واليقظة والتعاون، بالإضافة إلى عدم توفر مراكز بحيث فاعلة لتحقيق الجودة في إنتاج الأبحاث والأدوات الضرورية بموازاة مع ما يجري في مراكز البعث الدولية.

وقد عرف اللغة بصفة عامة باعتبارها أداة تواصل بامتياز، فهي نبراس الإنسان الذي يخرجه من "مرحلة اللغو" إلى "مرحلة التعبير" و"الحوار" فـ"التواصل". إنها ملكة بشرية ومهارة اجتماعية مكتسبة داخل عشيرة لغوية، معينة، وبناء عقلي عضوي يميز النوع البشري عن غيره من الكائنات.

تبعا لذلك، تولي الدراسات اللسانية أهمية خاصة للغة المنطوقة باعتبارها مجالا معرفيا خصبا مرتبطا بالواقع، ومواكبا للتطورات النظرية والتجريبية لمختلف مجالات العلوم الإنسانية، ومظهرا أساسيا لسلوك الإنسان يعبر من خلاله عن تجاربه، وخبراته ثم معرفه زمانا ومكانا، محققا بذلك التواصل مع الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها.

والملاحظ كذلك أن أغلب الدراسات تقتصر على الجانب النظري المجرد، وتبتعد -نسبيا- عما هو واقعي لغوي، خاصة عندما يتعلق الأمر بدراسات "لغوية/ إكلينيكية" تتناول -مشاكل عملية-، من قبيل الاضطرابات التي تلحق النظام اللغوي، حيث من المهم تكثيف الجهود لإيجاد حلول نظرية تجريدية عسيرة الفهم والإدراك وصعبة الاستثمار لنتائجها.

تحوز "الاضطرابات اللغوية" عند الطفل -بشكل عام-، باهتمام كبير من قبل المتخصصين في المجال النفسي، وانعكاس ذلك على الاكتساب اللغوي، وقد طور دراستهم بوضع آليات نظرية وأخرى إجرائية، وذلك من أجل ضبط أي خلل أو اضطراب، بغية رصده ومن تم وضع أفق لمعالجته، وقد انبنت تلك الآليات في جانب منها على ما هو اكلينيكي صرف، وفي جانب آخر على ما هو لساني، وهو ما دفعهم إلى الاستعانة بعلماء اللغة المهتمين بهذا المجال، خاصة مع تطور الدرس اللساني الحديث.

وتنبني دراستنا على معالجة من لهم إعاقات لغوية. ولقد أثبتت الدراسات التكاملية الحديثة نتائج، مكتب العديد من مثل هاته الفئة من الأطفال من إدماجهم في المجتمع. وقد لعبت الدراسات الميدانية في المجال دورا أساسيا، خاصة حين تشخيص تلك الاضطرابات وتحليلها، ووضع الخطط العلاجية لتفاديها أو التخفيف من حدتها. خاصة عند الأطفال المعاقين ذهنيا، نظرا لكون لغتهم تتميز " بخط قاطع أفقيا كل جوانب اكتساب اللغة، وتتحدد في التأخر اعتمادا على درجة الضعف العقلي عند الطفل.

لقد حاولنا الوقوف على بعض المشاكل اللغوية التي يعاني منها الطفل حين اكتسابه اللغوي، مركزين بالأساس على "الطفل الذي يحمل اضطرابا نفسيا أو سلوكيا مرتبطا بتعلم اللغة اكتسابا أو تلقينا. وسنعمد ببدء ملامسة "الاضطراب اللغوي" عند المعاقين لغويا -بصفة عامة-، لنعمق النظر في المصاب باختلال لغوي ونظامه اللغوي. إذ من الأكيد أن الاهتمام بلغة الطفل المعاق ذهنيا بدأ بصورة مرهصة منذ

مطلع القرن التاسع عشر، وتطورت التصورات السيكولوجية واللغوية بشكل سريع فيما بعد.

وحين تطرقنا لآفة اضطرابات النطق والكلام، تبين لنا أنه يختلف حسب الجنس والعمر والبيئة، فالاضطرابات التي من قبيل "التمتمة" و"التلعثم"، يتعرض لها الذكور أكثر من الإناث والمراهقون أكثر من الأطفال، و"اللجلجة" (إدخال الكلام بعض في بعض) في الكلام تزداد نسبتها مع تقدم العمر.

أما إصابة أجزاء جذر اللسان فقد أكدت الدراسات التشريحية أنها لا تؤدي إلى فقدان الكلام، إذ يستمر هذا الأخير، لكن ليس بالصورة غير مألوفة. كما أن أعضاء التنفس، هي كذلك وفي الوقت نفسه تعد من أعضاء الكلام: الرئتان، البلغوم، الحنجرة، الوتران الصوتيان، التجاويف الفموية والأنفية، والتي تقوم بوظيفتي التنفس والكلام. وإن أي تلف في عملية توافق التنفس مع النطق، يؤدي إلى اضطرابه.

وقد تقع الإصابة أيضا على مستوى المسالك العصبية السمعية أو الحنجرة، كما يمكن إرجاع عدم التوافق هذا إلى اختلال بنيوي، أو إلى إصابة في الأعصاب الدماغية، أو القشرة المخية، أو إصابة الحلق والحنجرة والأنف والأذن والرئتين بالتهابات حادة أو تشوه انتظام الأسنان. فالضعف الجسمي الشديد يعتبر عنصرا مخلا، خلف الحواس. خاصة حاسة السمع، وذلك إلى جانب الضعف العقلي.

وقد يضاف إلى ذلك إجبار الطفل الأعسر على الكتابة باليد اليمنى، أو إصابة الشفاه، مثل الشفة الشرماء وعدم التناسق بين الفكين وانطباقهما واضطرابات سقف الحلق وعيوب اللسان [تورمه] الذي يؤدي إلى تضخم الصوت وخشونته، وخلل الغدد التي تؤثر بهرموناتها على الأعصاب، والمراكز العصبية داخل المخ والجهاز العصبي، وأمراض الصدر والرئتين، والسل والقلب والسعال الشديد والربو، وجيوب الأنف، وأمراض اللوزتين، ونزلات البرد والزوائد الأنفية، وانحراف وثيرة الأنف. إن هذه الأعراض كلها عناصر محسوسة او ملموسة، ولكلها تمثل عوائق لانطلاق الكلام بعفوية مفهومة.

تشكل العوامل النفسية الرائز الأساسي للاضطرابات اللغوية، وهذا ما أكده أصحاب التحليل النفسي، فما يعرف بالعصبية والتوتر الانفعالي وحدة مشاعر الطفل وحدسه لطفل آخر ورغبته في جلب انتباه العائلة، يؤدي إلى قلق الطفل نتيجة شعوره بالخيبة أو الحرمان لسبب أو لآخر، هذا السبب العام، وقد أكد "جونسون" على أن

عيوب الكلام تحدث حين ينتظر الطفل حصولها أو حين يخافها أو يشعر بالتوتر توقعا لها أو حين ينتجها.

قد يتعرض الطفل في نهاية العام الأول بعد الميلاد لصدمات انفعالية، كأن يحرم من الأسرة والوالدين بسبب الطلاق أو مرض أحد الوالدين أو غيابه أو موته، أو أن يوضع في مؤسسة لرعاية الأطفال فيشعر بالحرمان الأبوي، وكأنه في هذه الحالة يعاني من العزلة والإهمال، فيحمله الخوف الجازم الذي يحجم على كلامه، وسرعان ما يزول الاضطراب الناجم عنه الطفل بزوال السبب.

قد يصاب الطفل بصدمات عصيبة ناجمة عن إصابات جسيمة حادة تؤثر على جهازه العصبي وقد تؤدي إلى إعاقة كلامه.

بدأ الحديث عن اضطرابات اللغة يأخذ مكانه منذ منتصف القرن التاسع عشر، ويعكس من ناحية تطور التصورات السيكولوجية واللغوية للسلوك اللغوي، ومن ناحية أخرى تطور التصورات التشريعية والإكليلية للعلاقات بيت الأعصاب المخية واضطرابات السلوك.

ويلاحظ في حالة الاضطرابات التي تنجم عن علة وظيفية أن المصاب لا يشكو أي نقص عضوي في الجهاز الكمي أو السمعي، وكل ما هنالك أن قدرة الفرد على التعبير تتأثر بعوامل غير عضوية تسبب له اضطرابات عدة تختلف من حيث نوعها وشدتها وفقا لمدى قوة هذه العوامل وتأثيرها في الفرد.

ويمكننا أن نميز بين ثلاثة أنواع رئيسية من الاضطرابات في سلوك التخاطب اللفظي، وهذا التصنيف يعتمد على روائز لغوية وغير لغوية. فهناك "اضطرابات اللغة" التي تقابل "الإعاقات المخية" ذات البؤر المحدودة أو المنتشرة، مثل "الحبسة الفصامية". ويختلف الباحثون حول تحديد هذه الفئة، فكثيرا ما تضطرب اللغة دون وجود أعطاب مخية. وهو ما يعرف بالاضطرابات الوظيفية مثل ما يحدث لدى المرضى الفصاميين من اضطرابات في فهم وإنتاج اللغة برغم ما هو معروف من أن الفصام مرض وظيفي ليس له سبب عضوي معروف حتى الآن. وهناك "اضطرابات الكلام" والتي تقابل الأعضاء الطرفية للإنتاج، وأعضاء الاستقبال ويمكن أن نضمن في هذه الفئة من الاضطرابات اللجلجة واللعثمة واضطرابات القراءة. ويعني اضطرابات الكلام أي اضطراب طويل المدى في إنتاج الكلام أو في إدراكه وبالتالي فإن الكم المضطرب هو الكلام الذي ينحرف عنه كلام الأقران الآخرين، ويكون ملفتا للانتباه، ويسبب سوء التوافق بين المتكلم وبيئته الاجتماعية، وقد تكون هذه

الاضطرابات عضوية أو وظيفية. وإلى جانب ذلك الاضطرابات النطقية، ولها مظاهر شتى تتجلى في عملية النطق، وفي التعديلات العامة في سلوك المفحوص تجاه العالم الخارجي، وفي حالات معينة (مثل الذهانيين) يمكن هناك اضطراب في خريطة التخاطب ذاتها، وتقع في علاقة المتكلم بالمستمع بالإضافة إلى العلاقة بين المتكلم والمرجع الذي يتحدث عنه، وفي حالات أخرى (كالفصاميين) لا تضطرب خريطة التواصل، ولكن يظهر تنظيم وظيفي يأخذ شك معينا بالنسبة للحديث الهستيري والحديث الوسواسي.

إن عوامل التنشئة الاجتماعية، وفقر البيئة الثقافية، وعدم إتاحة الجو المشجع للطفل في المحادثة المركزة يؤدي إلى عدم نمو تجاربه وعدم نمو لغته.

إن الطفل قبل بدء الكلام لابد أن يكون لديه ما يتحدث عنه، كما أن وجود وسائل الإعلام يضعف من وجود الأفكار التي تستدعي الألفاظ والعبارات التي يتمكن من أن يعبر بها عن حياته وأمور معيشته. كما هو الحال بالنسبة لأطفال الذئاب وأطفال دور الأيتام والملاجئ.

لقد قمنا في البداية بالوقوف على مكامن الاختلالات اللغوية، وربطناها بصعوبات التعلم، خاصة لدى الأفراد المعاقين بصفة عامة، وعلى الأطفال خاصة، ذلك أن حظوظ معالجتهم وتقويمهم احتمال ممكن، وأحيانا قائم وفعال. حافز آخر جرنا إلى التشبة بالعمل ضمن هذا الميدان، وهو ندرة الدراسات المغربية، خاصة ونحن نعرف ما للعوامل البيئية والاجتماعية من انعكاس مباشر على هاته الفئة من الأفراد في تقويمهم أو في تكريس الآفة لديهم.

قلنا إن ندرة الدراسات التجريبية والتحليلية للغة الأطفال المعاقين ذهنيا على مستوى الدرس اللساني في تجلياته "الصوتية" و"التركيبية" و"الدلالية" و"التداولية" كذلك، والذي شكل في حد ذاته أحد الدعائم الأساسية لخوض هذه التجربة، كمساهمة متواضعة للنهوض بهذا النوع من الدراسات اللغوية ببلادنا، والإجابة عن بعض الإشكالات التي تؤرق المختص كما المهتم على السواء.

ويمكن تقسيم النتائج التي توصلنا إليها إلى قسمين: نتائج عامة، ونتائج خاصة، سنشير لكل واحدة على حدة.

بالنسبة للنتائج العامة، وتتمثل في النظرة الشمولية إلى إشكالية "الاختلال اللغوي"، وربطها المباشر بـ"صعوبات التعلم". وقد مكنتنا رؤية إشكال الاختلال اللغوي من زاوية ربطه بصعوبات التعلم اللغوي، من النظر إلى آفة الاختلال

باعتبارها إعاقة مهما كانت درجة حدتها، هذا من جهة، وأن هاته الآفة/الإعاقة متداخلة في شموليتها لحد لا يمكن معه معالجتها إلا ضمن تداخل معرفي، فلمعالجتها، بل ولتوصيفها على الأقل من اللازم تظافر علوم وجهود.

وقد لعب هذا التداخل دورا إيجابيا في جلب مناهج معرفية مصاقبة وموازية، تتسم بتكامل منهجي، ينهل من معارف شتى. وهذا ما زكى تبنينا له، فمنهجه يوازي في تحليله بين مسالك لعلوم مختلفة ومتخصصة كـ"السيكولسيات"، و"السوسيولسانيات"، و"الانثروبولوجيا"، و"علم النفس" بتفرعاته، و"علوم التربية" عامها وخاصها، وبعض "علوم التقويم"، و"التلقين"، و"إكساب المهارات"، و"النهج التلقيني"(Didactique). وبالإضافة إلى ذلك، فإن تداخل أشكال الاختلال اللغوي وتقاطعها مع ظواهر وإعاقات أخرى مرتبطة بها. ألزمنا يقظة دائمة، طيلة مراحل البحث. خاصة وأن الانزياحات كثيرة، كما الهفوات.

ولهذا فما كان علينا إلا أن نضبط كل انسياقات الظواهر/الآفات قيد المعالجة مظهر منها وما تخفى. وأن يتم تناول كل تيمة من تيمات تلك الآفات/الإعاقات أو الصعوبات، كل على حدة، حتى في التباسها، بجدية.

لقد تطرقنا إلى مواضيع وتفرعات تنتمي إلى المجال النفسي، وأخرى إلى المجال الاجتماعي، أو التحليل العيادي و/أو المعرفي، وقد تم توظيف هاته المخرجات في تفسير الانطباعات النفسية، وضبط الأعراض المرضية، المترتبة عن الظاهرة المراد روزها.

وللإشارة فقد كان اشتغالنا منصبا خلال البحث برمته على جانبي اللغة المنطوق منها والمكتوب.

بالنسبة للنتائج الخاصة، حصرناها تبعا لكل سياق أو ظاهرة على حدة.

ففيما يتعلق بـ"الاضطراب اللغوي"، حاولنا خلال الاشتغال على هاته التيمة التأكيد على أن لا الدراسة التي قمنا بها ولا باقي الدراسات التي لا مست موضوع الاضطراب بطريقة أو بأخرى، كلها أجمعت على أنه ليس سهلا الكشف عن مشكل اضطراب النطق خلال مراحل الأولى لاكتساب اللغة، حيث لا يمكن التكهن فرضا بأن هذا الطفل سيصاب باضطراب لغوي أم لا.

فهناك كثير من الأطفال قد تبدو عليهم من خلال هيئاتهم الجسمية الضعيفة، ولكن مستوى اكتسابهم اللغوي كان قياسيا، ومستوى تلفظهم اللغوي كان سليما قايس أقرانهم الأسوياء.

وذلك في مقابل الأطفال الذين يعانون مشاكل نفسية وسلوكية، أو الذين تظهر عليهم بعض ملامح "الاختلال" أو "الإعاقة الذهنية"، ذلك أن هؤلاء لا محال سينعكس عليهم بشكل سلبي مظاهر ذلك الاختلال، وابتداء على قدراتهم اللغوية.

هذا ما بينته الدراسات التي تطرقنا إليها، بالإضافة إلى ما لاحظناه خلال المرحلة الميدانية للبحث، وفي كل الأحوال، فإن لآفة "الاضطراب اللغوي" أصل فيزيولوجي مرتبط بالجهاز العصبي. وبتداخل هذه العوامل وتراكبها، يكون الطفل المضطرب مضطرا لمواجهة صعوبات في عملية تعلم الكلام وباقي المهارات التلقينية، بعيدا عن إرهاصات التحسن والعلاج، فبالأحرى مساعدة على الاندماج والاعتماد على نفسه في مواجهة باقي الصعوبات الأخرى.

ومن الملاحظات المهمة والتي يجب الالتفات إليها خلال طرحنا ومناقشتنا لآفة الاختلال، غياب تعريف محدد للاختلال اللغوي، وهو ما لا يساعد في الكشف المبكر لهاته الآفة، وهو ما يبقي على تكريس معانات الطفل المعاق ذهنيا، وتركه يسقط في مشكل الاضطراب اللغوي وغيره من باقي الآفات الأخرى المحاقلة، وهذا ما أثرناه بتفصيل خلال تناولنا للظاهرة، واقترحنا لذلك بعض الحلول ضمنها، التزام التكفل الشامل بوضع خطط تقويمية لهم وشملهم برعاية خاصة ومستمرة كي لا تتفاقم حالاتهم إلى الأسوأ. وهذه من أبسط الحلول. أو لكي ينعموا كأقرانهم من العيش بسلام واطمئنان. ومحاولة تلقينهم مهارات وأنشطة أخرى موازية كي لا يحسوا بالغربة، وليستفيدوا كغيرهم من مواكبة التطور التكنولوجي الحالي، وأن نحفزهم على التكيف الإيجابي مع الإعاقة، وبالتالي الاندماج في الحياة الاجتماعية.

أما بالنسبة لـ"العسر اللغوي"، فإنه الأمر يختلف عن "الاضطراب اللغوي" من حيث طبيعته، فستختلف انعكاساته ضرورة على الفرد. هذا مع كونهما يدخلان كليهما تحت آفات "الاختلال اللغوي".

لقد لاحظنا من خلال مقاربتنا لهاته التيمة/الظاهرة/الآفة أنها من الممكن جدا أن تكون ناتج حالة نفسية قابلة للتجاوز لاحقا، وذلك بتقويم الخلل المتسبب فيها.

وعلى العموم، فإن حالات "العسر اللغوي" رغم تعددها واختلافها، يمكن اعتبارها ذات طبيعة مزدوجة. والدليل أنه مذ وقوفنا على مظاهر "العسر الكتابي" - كفرع من فروع الظاهرة-، والتفصيل في أنواع الكتابات/ الخطوط/ الخربشات، التي يقوم بها المصاب، أبانت الدراسة عن إمكانية تصنيفها إلى أربعة أصناف، عددناها، وفصلنا في كل صنف منها على حدة تفصيلا وتمثيلا.

وقد مكنتنا، بداية معالجة تلك الأخطاء، بالرغم من تعدد أنواعها، من معرفة العوامل المتسببة فيها، وكذا من محاولة إيجاد حلول لها. وتتلخص أنواع الأخطاء التي توصلنا إليها خلال الدرس والتمحيص، أنها أخطاء من نوع:

-"الحروف المنزاحة عن وضعها الأصلي"، وهي حروف تكتب على غير شكلها وحجمها الذي وضعت عليه، وتعد الأكثر ارتكابا من قبل التلاميذ، وتليها في الرتبة الثانية:

-"الحروف المتغيرة" وهي حروف يلحقها التغيير إما بالزيادة أو النقصان فيها، أو الإبدال. ثم يكون التناوب على المرتبة الثالثة بين الخط المتباعد (والمقصود به التباعد بين الحروف والكلمات أثناء الكتابة) وبين الحروف المهندسة أي تلك الحروف التي تشبه الكتابة الهندسية مثل المربعات والمثلثات والدوائر. وأصناف أخرى مشمولة هي كذلك بالتحديد والوصف والتقويم.

وللإشارة، فإن هذا البحث تتخلله مجموعة من الأبعاد المتداخلة فيما بينها، وهي كالتالي:

-البعد التاريخي: يتجلى في التطرق إلى أصل الكتابة، وهذا مختلف فيه بين القدامى والمحدثين، وفي كيفية البحث والوسائل المستخدمة لذلك، وللبحث عن ذلك الأصل.

-البعد اللغوي: يمثله تطبيق المنهج البنيوي على الخط العربي .

-البعد الاجتماعي: ويعكس الجانب الذي قمنا فيه بتحديد وضعية الوالدين وانعكاساتها على خطوط الأبناء، وكذلك معرفة مدى تأثير الأجهزة الإلكترونية.

-البعد التعليمي التربوي: ويتجلى في معرفة مدى ممارسة القراءة والكتابة من قبل التلاميذ، ومنهجية التعلم في المدرسة.

وباختصار، وبما أننا بصدد ختم هذه الأطروحة، فإن ما يمكن قوله حول ظاهرة الخط، وربطها بمظاهر "العسر الكتابي" التي أشرنا إلى بعضها سابق ومثلنا له. فإن موضوع الخط العربي ومشاكل تعلمه تعد من المواضيع الشائكة والمتشعبة. فكلما حاولنا البحث في أغواره، واجهتنا صعوبات من قبيل:-قلة المراجع بالنسبة للقسم النظري، وبعض العراقيل من قبيل:-صعوبة ولوج المدارس الابتدائية. و-صعوبة التنقل بين الجانبين النظري والميداني في محاولة لإيجاد معادلات تطبيقية موضوعية، فالموضوع شاسع وجماعي. إذ لا يمكن لباحث واحد الإلمام بشموليته.

ومع ذلك اقترحنا بعض الحلول أو محاولاتها، وهي عبارة عن تكاثف بين الأسرة والمؤسسة التعليمية

وتمثل المدرسة مجتمعا مصغرا يلجه الطفل وهو على أتم الاستعداد لتعلم الأشياء الجديد تحقق له التمييز والتحرر من قيود الأسرة، إذ يكون ذهنه خاليا قابلا لأن تحشوه بالأشياء والأفكار التي نريدها، سواء كانت جديدة أم لا. وبما أن الخط من أهم وسائل التواصل، فإنه من الأشياء الأساس التي ينبغي تلقينها للتلميذ في المرحلة الابتدائية، لذا أصبح لزاما على الوزارة الوصية رد الاعتبار للخط، وذلك بالخطوات التالية:

-إعادة إدراج دفتر الخط ضمن المقررات المدرسية الأساس.

-تخصيص مجزوءة بأكملها للخط في مراكز التكوين، لأن الأستاذ الذي يعاني مشاكل في الخط لن يستطيع تلقينه للتلميذ على الوجه الصحيح.

-تخصيص حصة معقولة لأنشطة الخط في المنهاج الدراسي .

يستطيع الطفل إتقان التعلمات في المدرسة بالتوجيه والدعم الموجهين من قبل الأسرة، وهي من قبل "التهيؤ النفسي" بحيث يجب أن نخبره بأنه سيتعلم شيئا جديدا ومفيدا، سيساعده ليصبح مثل أبويه إن كانا متعلمان، أو أحسن منهما -كيفما كان الحال. و"التشويق"؛ أي أن نحدث الطفل عن أهميته الخط وجماليته. وأن نربط له الخط بالأشكال أو الأشياء المحببة لديه. وهناك عمليات تحفيزية كثيرة لذلك، عددنا بعضها في مواضعها فوق.

وبالنسبة لـ"التعثر اللغوي": فسنقدم بعض السبل لمقاومة هاته الآفة والتي غالبا ما تكون نتيجة حتمية للآفتين السابقتين أو قد تكون عارضا ابتلي به الطفل مع انفصاله عن الأسرة وولوجه عالم التلقين المدرسي، ولذلك فإننا لم نجد بُدًّا من ربط "التعثر الدراسي" بـ"التعثر اللغوي"، معتبرين أن الأول يعتبر نتيجة للثاني.

وسيطغى خلال معالجتنا لآفة التعثر الجانب التطبيقي، وذلك لطبيعته المرتبطة بالجانب التلقيني وبالجوانب المنهجية التدريسية، وعلى رأسها ما يعرف بديداكتيك التعلم.

وفي هذا الباب حاولنا أن نكون واقعيين، وقد أخذنا على عاتقنا جمع ما استطعنا جمعه وما بدا لنا كافيا وصفيا لروز هذا الإشكال، وقد اقتصرنا في هذا السياق على معالجة الحالات التي تمت مصادفتها عندنا داخل الفصل أو حين كنا نلقي دروس الدعم مجانا (أنظر هامشا في بداية البحث). لقد وقفنا عند حالات/أطفال أدهشتنا، وفي مادة

تدريسنا؛ أي اللغة العربية فقط، ينتمون للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي. لقد تم رصدهم وتتبعهم. ومن خلال مجموعة من المعاينات والرصد والتتبع، حاولنا في الخير الخروج ببعض الاقتراحات، يمكن إدراجها كالتالي:-التركيز على القراءة. -التزام لغة سليمة داخل الفصل. -تقوية ملكة الملاحظة البصرية. -التصحيح المرحلي للتعثرات

ومن خلال عملية المعالجة التي واصلت عملية الرصد، تبين أن تقوية ملكة الملاحظة البصرية، قد استأثرت اهتمامنا، وذلك لكون رسم الكلمات ينبني أساسا على نص الانطلاق لبناء القواعد اللغوية الصوتية عند التلاميذ المتعثرين، وقد حاولنا في حصة الإنشاء جعل التلاميذ يستحضرون رصيدهم الوظيفي والمعجمي الذي تم تجميعه من خلال ما تخزن لديهم في الذاكرة، ليقومون بتوظيفه في بناء أي نص جديد. والملاحظ أن التلاميذ المتعثرين لم تخزن عندهم سوى الصورة السمعية، وليس الصورة الخطية.

من خلال تفسيرنا لبعض التعثرات اللغوية، تمكنا من رصد الأسباب المؤدية إليها، ومن اقتراح حلول عملية لمعالجة تقويمية، بدءا من التعثرات الصوتية.

ونشير ختاما إلى أننا قد نصادف بإنجازات للتلاميذ بها تعثرات لا يمكن تفسيرها بـ"عدم استيعاب التلميذ للقاعدة"، ولا بـ"الازدواجية اللغوية"، ذلك أنها تكون وليدة تسرعه وعدم تركيزه خلال الإنجاز. ودليل ذلك ما يقدم تلاميذ الفصل لحل هذا النوع من التعثرات، حين يتم عرض عينات منها عليهم، ومطالبة مرتكبيها بتحديد مسبباتها، فيكون جوابهم أنها لم تكن مقصودة، وإنما أحدثها التسرع وعدم التركيز.

وتعتبر التعثرات التركيبية أكثر الأنواع تعقيدا وصعوبة على المستوى المقترح العلاجي، وذلك لكونها منتهى مستويات الدرس اللغوي [الإملاء/ الصرف/ المعجم].

وسنحاول فيما يلي اقتراح آليات لمعالجة هذه التعثرات حسب المسببات التي خلصنا إليها في مرحلة التفسير:

إن عملية بناء القاعدة داخل الكتاب المدرسي أو عند تقديم الدرس مسألة جوهرية، على ضوئها تترسخ المعرفة في ذهن التلميذ، من هنا اقتضت حرصا على صياغتها بشكل يحيط بجميع الظواهر المدروسة، ولا تتحول معه القاعدة إلى حالة خاصة يتم تعميمها بدعوى النقل الديداكتيكي؛ فهذا الانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية لا ينبغي أن يشوه الحقائق ويبترها من سياقها كما هو شأن بالنسبة لـدرس "البناء" و"الإعراب"، الذي يتم تقديمه في الكتاب المدرسي على شكل تعريفات مقتضبة لمفهومي البناء والإعراب دون تفسيرها، أضف إلى ذلك درسي "الميزان

الصرفي" و"المجرد والمزيد" ومعاني "حروف الزيادة"، مما يجعل التعثرات المرتبطة بها تصاحب التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.

ولعلاج هذه التعثرات نقترح على مستوى البرنامج الدراسي الرفع من عدد الحصص المخصصة للقواعد المذكورة آنفا أي إنجازها في أكثر من حصة، وعلى مستوى الممارسة الصفية تشخيص القواعد وتقديمها على شكل مسرحيات من خلال استخدام تقنيات تنشيط فعالة من شأنها تركيز القاعدة في ذهن المتعلم وتسهيل عملية استدعائها، أثناء الممارسة الكتابية.

يعد تحقيق التكامل بين المكونات الدراسية عاملا حاسما من شأنه مساعدة التلميذ على تركيب معارفه وصياغتها في شكل نص مكتوب، لكن في ظل عدم توفر المقرر الدراسي على بعض التي اعتبرها بمثابة أجزاء مهمة لتركيب إنتاج كتابي، كمعاني حروف الجر ووظائفها، ناهيك عن تقنيات التقديم والتأخير والاعتراض وغيرها، من شأنه أن يؤدي إلى التعثرات التي تم رصدها خلال هذه الدراسة.

لكن غياب درس مستقل للتقديم والتأخير في المرحلة الإعدادية لا ينبغي أن يلغي فرص ترويجه في الدرس القرائي ، فالنصوص القرائية تحمل العديد من مثل هذه الظواهر، وهذا يشير مرة أخرى إلى الدرس القرائي والممارسة القرائية هما البوابتان الرئيسيتان لفهم الدرس اللغوي وممارسة الكتابة الإنشائية بشكل سليم، وبذلك سنسهم في الرفع من جودة الإنجاز اللغوي عند التلميذ.

وتعد الكتابة عمل واع يتطلب استحضار جميع القدرات الذهنية، وحضور الانتباه الدائم، لكن رهبة الامتحان والخوف من نفاد الوقت يجعل التلميذ مرتبكا ومتسرعا، مما يؤدي إلى وقوعه في تعثرات قد لا تكون ناجمة عن عدم تمكنه من القواعد بقدر ما تكون ناتجة عن التسرعن وعدم مراجعة الانجاز قبل تسليمه للأستاذ.

هذه العوامل تجعل إنجازات التلاميذ مفروضة وتحت عاملي السلطة والخوف من العقاب بالنقطة التحصيلية العددية، مما يسلبها صبغة الإبداعية، لذا وجب عتق التلميذ من عبء المراقبة وهاجس الوقت.

كما تعد "الازدواجية اللغوية" من العوامل الأساس المؤدية للتعثر نتيجة خلط المتعلم بين الأنساق اللغوية مما يحذو به إلى إسقاط تراكيب لغة الم على الإنشاء العربي، وبما أن تواصله يتم بلغة الأم، فإنه لا سبيل لتجاوز هذا التداخل إلا بتكثيف استعماله للغة العربية الفصحى داخل الفصول الدراسية.

وبالنسبة للتعثرات المعجمية، فإننا سنقترح آليات لمعالجتها، وذلك عبر:

إن تجاوز الازدواجية اللغوية -باعتبارها المكمن الرئيسي للتعثرات اللغوية- رهين بتقوية الرصيد المعجمي من خلال:

-استعمال الأستاذ والتلاميذ معا لغة سليمة داخل الفصل

-إنشاء مكتبة داخل الفصل الدراسي، وتشجيع التلاميذ على قراءة محتوياتها

-إنشاء معجم شخصي، حيث يقوم التلميذ بتجميع المفردات المتداولة في الحصة وتبويبها حسب قاموسيا، مما سيمكنه من استثمارها في إنجازاته الكتابية وفي تحصيل طريقة البحث داخل القواميس

-تقديم أنشطة تهدف إلى تقوية الذاكرة، حيث إن اكتساب المعلومة يمر بثلاث مراحل متتالية تنطلق من: ترميز المعلومة، ثم تخزينها والاحتفاظ بها، وأخيرا العمل على استرجاعها وتوظيفها.

-اعتماد لغة سليمة ضمن جميع مكونات البرنامج الدراسي بما فيها من مكونات

-بناء العملية التعليمية التعلمية على مبدأ التفاعل وإشراك التلميذ انطلاقا من العمل على تشخيص ومسرحة الدروس وتقريبها من ميولاته.

وبما أن الفئة العمرية المستهدفة صغيرة وفي طور النضج العقلي، فهي سريعة التأثر بما تشاهده وتسمعه في وسائل الإعلام، ولذلك ينبغي تقديم برامج تخدم بشكل إيجابي هذه الفئة العمرية وتغني رصيدها المعجمي، من قبيل رسوم متحركة وبرامج هادفة بلغة فصيحة.

وبما أن من مسببات التعثر المعجمي الإفراط في التعميم للتلميذ فإنه يمكن أن يتفاداه، وذلك باتباع ما تمت الإشارة إليه حول ما يتعلق بإغناء الرصيد المعجمي.

وما يمكن استنتاجه من كل ما سبق بأن التعثرات المعجمية في المرحلة الإعدادية ناتجة عن التشابه الحاصل بين العامية والفصحى والموروث من المرحلة الابتدائية؛ بحيث يصعب على التلميذ التمييز بينهم لاحقا ما لم يمتلك رصيدا معجميا يمكنه من التعبير كتابيا وبشكل سليم.

وقد نتجت عن ذلك تعثرات تمثلت في استعمال التلميذ "اللغة الدارجة" في إنجازاته الكتابية، وتعثرات أخرى تمثلت في استعمال التلميذ ألفاظا فصيحة استعمالا غير سليم. وبتتبعنا لهذه التعثرات وجدنا أن لها روافد تفاقمها وتزيد من حدتها، ومن تم تعمل على ترسيخها في ذهن التلميذ، وقد حصرناها في: الأسرة، ووسائل الإعلام، والكتاب المدرسي، ثم الأستاذ.

وللحد من هذه التعثرات حاولنا اقتراح آليات علاجية، تمثلت في التركيز على تقوية الرصيد المعجمي للتلميذ، وذلك بالتزام لغة فصيحة داخل المؤسسة التعليمية، والتشجيع على القراءة، والتأكيد على أهمية إنشاء كل تلميذ لمعجمه الذهني الخاص به.