

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

•Ңиξн | :⊙:иC:v :иiξx x :i.vξ :⊙i. |

x.⊙v.⊙ξx | иC:и:v .x Cи:C:Q | xξжξ :жж:

x.ж:λλ.ξx | †⊙:ииξ⊙ξi v x:xи.ξxi

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE ARABES



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

رقم الترتيب.....

الرقم التسلسلي.....

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

الفرع: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المراهقين في المرحلة الإكتمالية

إشراف الأستاذة:

د- فتيحة حداد

إعداد الطالبتين:

- كهينة والمختار

- حنيفة عنبر

أعضاء لجنة المناقشة:

د. ذهبية حمو الحاج، أستاذة التعليم العالي، جامعة تيزي وزو..... رئيسا

د. فتيحة حداد، أستاذة محاضرة صنف (أ)، جامعة تيزي - وزو..... مشرفا

د. حياة خليفاتي، أستاذة محاضرة صنف (أ) جامعة تيزي وزو عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2017م - 2018م

إهداء

إلى قرة عيني وشطر فؤادي وبلسم جراحي، على ينبوع العطاء، إلى البسمة التي نورت أيامي
أمي الغالية.

إلى الذي علمني الكفاح وساعدني لأتذوق طعم النجاح
أبي أدامك الله لي سنداً.

إلى كل من ساهم في تعليمي وتكوينني منذ طفولتي إلى هذه المرحلة الجامعية.
إلى كل طالب علم.

على كل إنسان حر في هذا العالم أن ينشد المعرفة لفك قيود الجهل والامية.

كهينة

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي وتعبني إلى أعلى من أملك

إلى من ربنتي وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات، العزيزة الغالية قرة عيني... أمي الحبيبة.

إلى من عمل بكد في سبيلي وعلمني معنى الكفاح وأوصلني إلى ما أنا عليه... أبي الكريم

إلى من ساندني لإتمام هذا العمل، إلى صديقي ورفيق دربي... زوجي العزيز.

إلى من يسعد قلبي بقربهم... أخواتي كريمة، ليديّة، حجيّة. إلى أخي الغالي بلقاسم.

إلى جميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي الذين ساندوني في مشواري الدراسي، وأخص بالذكر الأستاذة الفاضلة "فتيحة حداد".

حنيفة

شكر و عرفان

سبحانك اللهم لا علم لنا إلا ما علمنا، إنك أنت العليم الحكيم، فالشكر والحمد لله الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل، ندعو له أن يوفقنا لما يحبه ويرضاه في الدنيا والآخرة.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذتنا المشرفة "**حداد فتيحة**" التي غمرتنا بتواضعها ومرونتها في التعامل، وأفادتنا بغزارة علمها ورحابة صدرها وسمو خلقها، والتي لم تبخل عن دعمنا بالتوجيهات خلال مرحلة الإشراف.

كما نتقدم بشكرنا هذا إلى كافة الأسرة الجامعية من أعلى هرمها إلى قاعدتها.

مقدمة

إن اللغة العربية روح الأمة وقلبها النابض فهي لغة الشعب العربي، وهي اللغة التي يتواصل ويتفاهم بها كل الناطقين بالضاد نطقاً وكتابة عبر العالم العربي. وكذا بعض الدول التي أصبحت مهتمة جداً بهذه اللغة. ومن يتطلع على واقع ممارسة اللغة العربية في المدارس الجزائرية بمختلف أطواره، يلاحظ أن الاضطراب الذي أصاب اللغة العربية، حتى أصبح المتعلمون لا يملكون حصيلة لغوية كافية تساعدهم على التقدم في مسارهم التعليمي. حيث وجدناهم مضطربين بشكل ملحوظ مما دفعنا للبحث في هذا الإشكال. واختيار موضوع بحثنا المعنون ب: "اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المراهقين في المرحلة الأكاديمية". حيث انصبت إشكالاتنا في: ما مدى اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المراهقين كفاءة حساسة ومضطربة في آن واحد في جميع الميادين عملياً وتعليمياً؟

وإن اختيارنا لهذا الموضوع لم ينبثق من فراغ أو ترف فكري؛ إنما أتى من خلال شعورنا بأزمة المراهق المتعلم في ميدان تعليم وتعلم اللغة العربية في الجزائر كسبب رئيسي، زيادة عن بعض الأسباب الأخرى التي أسهمت في انبثاق إشكالية بحثنا، أهمها:

ـ رغبتنا الشخصية في دراسة هذا الموضوع لما له من علاقة مباشرة بالواقع

أما اختيارنا للطور المتوسط، فكان من باب التّحسيس بأهمية هذه المرحلة في تكوين مستوى المتعلمين، فهي تربط بين مرحلتين مهمتين: الطور الابتدائي أين اكتسب المتعلمون أساسيات اللغة العربية، والطور الثانوي أين يتهيأ فيه المتعلمون للدخول الجامعي هذا من جهة، ومن جهة أخرى، بسبب ما يعانيه المتعلمون من اضطرابات في ممارسة اللغة العربية في هذه المرحلة العمرية الحساسة. والتي تؤثر بدورها على مستواهم الدراسي. إضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت هذا النوع من المواضيع خاصة عند فئة المراهقين. حيث مالت أغلب الدراسات السابقة إلى التركيز على الأطفال فقط.

ومن أهداف البحث نجد:

- التعرف على موضوع اضطراب ممارسة اللغة العربية عند المراهقين في طور المتوسط

- استنباط أبرز الأسباب والعوامل المسهمة في تفكي هذه الظاهرة

- نرجع أهمية دراستنا لمرحلة المراهقة إلى أنها مرحلة دقيقة فاصلة من الناحية الاجتماعية.

وما طرحناه سابقا، يجعلنا نفترض أهم الاحتمالات التي يمكن أن تتدرج في صمم الإشكالية:

- المرحلة المراهقة علاقة وطيدة باضطراب ممارسة اللغة العربية.

- اضطراب ممارسة اللغة العربية ناتج عن مجموعة من الأسباب.

- مرحلة الاكتمالية مرحلة جد حساسة بالنسبة للمتعلم.

- أغلب مظاهر اضطراب ممارسة اللغة العربية هي تطورات لتلك الاضطرابات النمائية.

اشتمل بحثنا على مقدمة وثلاثة فصول، لكل فصل مبحثين وخاتمة. ثم ذيلناه بقائمة المصادر والمراجع أهمها:

- إبراهيم السامرائي، تنمية اللغة العربية في العصر الحديث، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دط، 1973

- أحمد الباتلي، أهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة المحو، دار الوطن للنشر، ط1، دت

- أحمد محمد الزعبي، الطفولة والمراهقة الأسس النظرية، المشكلات وسبل معالجتها، عمان، الأردن، دط.

تتلخّص خطة هذا البحث المتواضع في:

-الفصل الأول: خُصّص للإطار المفاهيمي، فيه حدّدنا مختلف المصطلحات الخادمة لموضوع بحثنا هذا، فكان المبحث الأول تحت عنوان اللغة واضطراب ممارسة اللّغة العربيّة، ومبحث ثاني، تعرّضنا إلى مفهومي الاكمالية والمراهقة كمصطلحين مفتاحين في هذه الدّراسة العلميّة، وكان الحديث في الفصل الثّاني من الجانب النظري عن أسباب ومظاهر اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المراهقين في المرحلة الاكمالية. فجاء بمبحثين أيضاً، خصّصنا المبحث الأوّل لتسليط الضّوء على أبرز الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى تدهور الممارسة اللغوية للغة العربية في هذه المرحلة العمرية الحساسة، وسقنا المبحث الثاني لاستنباط مظاهر هذا الاضطراب.

وكوننا قد اخترنا دراسة موضوع يندرج ضمن مواضيع السّاعة، ويعالج أحد القضايا المطروحة في الواقع التعليمي، فقد استدعى منطلقات ميدانية قامت على استبانة موزعة على المعلمين في المرحلة الاكمالية، رغبة منا بلوغ آرائهم حول موضوع الدراسة. حيث جاء هذا الفصل كما أشرنا أعلاه معبرا عن الجانب التطبيقي، فخصص المبحث الأول من هذا الفصل بتحليل هذه الاستبانة أما المبحث الثاني فقد جاء عارضا مجموعة الاقتراحات التي بدت لنا مهمة في كسر هذه الظاهرة اللغوية.

وختمنا بالنتائج التي توصلنا إليها من خلال الأخذ والرد ما بين القراءات النّظريّة ووصف وتحليل الوقائع التطبيقية .

وقد استعنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال رصد ظاهرة اضطراب ممارسة اللّغة العربيّة عند المراهقين في هذه المرحلة التّعليميّة، وكل بحث من البحوث العلميّة لا يخلّ من الصّعوبات، فقد واجهتنا صعوبات جمّة، أهمّها:

-صعوبة الاقتراب من العينة المتعلّمة (المراهقين)، بحكم اضطراب نفسيّتهم وحساسيتّهم ممّا جعلنا من جزء عملنا التّطبيقي واقف على الإستبانة وفقط.

-تعدد مشارب أزمة الممارسة اللغوية لدى المتعلمين المراهقين (نفسية، تعليمية، اجتماعية).
واقترحنا بعض الحلول أبرزها تشجيه هذه الفئة على الحديث أمام الآخرين، دون حرج، ضرورة تدخل الأخصائيين اللغويين والنفسانيين والمعلمين للتقليل من هذه الاضطرابات اللغوية، ضرورة استماع المعلم حديث المراهقين الذين يعانون من اضطرابات في ممارستهم للغة العربية.

أمّا ما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع نجد:

1-الضعف اللّغوي عند تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط، أسبابه وطرق علاجه، ليلي سعدون، إشراف بوخوش مرحانة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2011، 2012.

وفي الأخير، لا أنسى أن نتقدّم بالشّكر الجزيل لكل من ساعدنا لإنجاز هذا البحث، وأخص بالذكر الأستاذة المشرفة "حدّاد فتيحة" التي لم تبخل علينا بعلمها ونصائحها القيّمة... فالشّكر موصول لها، وكلّ من أسهم من بعيد أو قريب لإنهاء هذا العمل العلمي.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي

-مدخل

-المبحث الأول: تحديد المصطلحات

1-تعريف ومفهوم اللّغة

*اللّغة في النّص القرآني

*التّعريف اللّغوي والاصطلاحي لمصطلح اللّغة

*تعريف بعض العلماء لمصطلح اللّغة

2-تعريف ومفهوم العربيّة

3-خصائص اللّغة العربيّة

4-مفهوم مصطلح الاضطراب

5-حد مصطلح الممارسة اللّغويّة

*لغة/ اصطلاحا

-المبحث الثاني: الإكماليّة والمراهقة

1-الإكماليّة المراهقة

2-تعريف ومفهوم المراهقة

*مفهوم المراهقة لغة/ اصطلاحا

*تعريف بعض العلماء لمصطلح المراهقة

*المراحل المنيّة للمراهقة

*خصائص مرحلة المراهقة

*أشكال المراهقة

*احتياجات المراهقين في المرحلة الإكماليّة

خلاصة الفصل

مدخل:

نتناول في هذا الفصل النظري بعض المفاهيم والمصطلحات التي تخدم الجانب النظري من عملنا هذا المنقسم إلى جزأين:

الجزء الأول: نظري؛ أين سنعرض من خلاله لمفهوم اللغة، والممارسة اللغوية، ومفهوم مصطلح المراقبة والعلاقة القائمة بينهم لأجل البحث عن مخرج لإشكالياتنا المطروحة، والمتمثلة في تحسب ممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراقبة.

الجزء الثاني: تطبيقي.

فمن الضروري قبل التّطرق إلى صلب الدراسة، وضع القارئ أمام التّحديد الدقيق والمنهجي لكل المصطلحات العلمية الواردة في البحث، ولأجل هذا خصصنا الفصل الأول للإطار المفاهيمي.

المبحث الأول: تحديد المصطلحات

*تعريف ومفهوم اللغة العربية:

اللغة هي عنوان أيّ أمة واللسان الناطق بهويّتها، والمعبر عن خصوصياتها والمُجسّد لمقوماتها الفكرية والمعرفية، واللغة العربية أبرز اللغات العالمية وأكثرها جزالة في الألفاظ، فهي لغة واسعة الهدى والبيان، ولأجله سنحاول أن نعرف مصطلح اللغة.

أولاً: مفهوم اللغة في النص القرآني

كرّم الله بني البشر عن المخلوقات الأخرى، وخصهم بنعم دون غيرهم، واللغة إحدى هذه النعم التي تتوافق مع العقل في بيان أفضلية الإنسان عن غيره. والقرآن الكريم سمى اللغة لساناً، وقد وردت بمعنيين:

1- الآلة التي يتكلم بها الإنسان، منه قوله: " ألم نجعل له عينين ولساناً وشفّتين " ¹ وقوله: " فإذا ذهب الخوف سلقوكم بألسنة حداد أشحة على الخير " ²

2- اللغة ومنه قوله تعالى: " وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبيّن لهم " ³

فلقد تناول الإسلام مفهوم اللغة من زاوية أخرى، فهي ليست مجرد وسيلة تواصل وترابط، إنّما أكثر من ذلك فهي نعمة من نعم الله علينا، "حيث يستخدم الإنسان لغته في العبادات المفروضة من الله تعالى، ويستخدمها أيضاً للتقرب من الله والبعد عن المفساد وطرق الزلل" ⁴ فللغة أحد مظاهر تفضيل بني آدم، فمهمة وجود الإنسان في الأرض واعماره لها لكي يعبد

¹سورة البلد، الآية 7، 8

²سورة الأحزاب، الآية 91.

³سورة إبراهيم، الآية 4.

⁴شاهين عبد الصبور، العربية لغة العلوم، دار النشر للطباعة الإسلامية، مصر، ط2، ص95.

لله، وهذه المهمة لا تتحقق ولا تؤتي ثمارها إلا باللغة. لهذا خلق الإنسان مزوداً بمعرفة لغوية كافية لأداء هذه المهمة التي كلف بها من الله عز وجل.

لم يستعمل العرب كلمة "لغة" في كلامهم، إنما كانوا يستعملون كلمة "لسان"، فالقرآن الكريم لم يُوظَّف هذه اللفظة بالمعنى المعروف عندنا، إنما استعملت بمعنى الساقط من الكلام الذي لا طائفة تحته¹

كما جاء في سورة فصلت "وقال الذين كفروا لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه لعلكم تغلبون" فاستعملت بمعنى القول الباطل، كما جاء في قوله تعالى "والذين هم عن اللغو معرضون"²

واللسن (بكسر اللام - بمعنى اللغة، ولقد وردت كلمة لسان في القرآن الكريم بهذا المعنى، كما في قوله تعالى: "وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه يبين لهم فيضل الله من يشاء ويهدي من يشاء، وهو العزيز الحكيم" -سورة إبراهيم، الآية 4- وهذا يدل على أن اللسان عندهم يطلق على اللهجة أيضاً، وهذا شديد الوضوح.

والخلاصة، أن إطلاق مصطلح (اللسان) في الآيات القرآنية يشمل اللهجة ويشمل اللغة. واللغة أيضاً تشمل اللسان واللهجة. وخلق القرآن من لفظة (اللغة) لا يعني أنها قليلة، لأن كثيراً من ألفاظ العرب وتراكيبها لا توجد في القرآن معها أنها كثيرة في كلام العرب.

¹-أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري، الكشاف، دار الكتاب العربي، بيروت، 1407، ج4، ص155.

²-سورة المؤمنون، الآية3.

ثانيا: التعريف الإصطلاحي واللغوي لمصطلح اللغة

لقد أتى مصطلح اللغة من أبرز الظواهر الإنسانية تشعباً وتعقيداً، ولاشك أن وضع تعريف جامع شامل للغة ليس بالأمر اليسير، ولقد تعددت التعريفات لهذا المصطلح في جانبها.

اللغوي: تعود الجذور اللغوية لهذه اللفظة إلى "فعلة" من لغوت، أي تكلمت. واللغة أصلها لغى ولغو والنسبة إليها لغوي¹، وقالوا فيها: "لغات ولغوت، ولغا، لغوا تكلم وخاب"² فاللغة من بين الأسماء الناقصة وأصلها لغوة من لغا، إذا تكلم واللغا لا يعدّ من أولاد الإبل فدية أو غيرها لصغرهما وشاة لغو ولغا لا يعتد بها في المعاملة، جمعها لغات ولغوت. ووردت في لسان العرب ابن منظور: "وقد ألغى له شاه، وكل ما أسقط فلم يعتد به ملغى"³

فعليه، نقول أنّ اختلاف الألسنة يعني اختلاف اللغات طبقاً لتطابق المصطلحين (اللسان، اللغة) في الدراسات الحديثة.

الإصطلاحي: تعددت التعريفات في الجانب الاصطلاحي على غرار الجانب اللغوي، حيث وجدنا أنّ اللغة هي الأداة التي تمكّن الفرد من الإتصال ، كما أنّها "ظاهرة اجتماعية تستخدم لتحقيق التفاهم بين الناس"⁴، فهي خاصية إنسانية أصلية مرتبطة بوجود الإنسان نحو ما يؤكّده بعض علماء اللسانيّات. "هي نظام منظمة الرّمزية في الحياة البشريّة... وقيمتها ليست في طبيعتها ولا مكوّناتها الداخليّة، إنّما لكونها تفسّر وتُحلّ رؤية الأفراد للواقع الذي يعيشونه وتعكس انطباعاتهم وتلقيهم للأحداث التي يمرون بها بطريقة إبداعية رمزية"⁵

ومن هنا، يتبين أنّ اللغة هي أداة للتعبير والإبداع، فالإنسان لا يُولد ناطق بفطرته، بل يكتسب اللغة عن طريق التّواصل مع من حوله. وزيادة عن هذه المعطيات والمفاهيم العامّة

¹- الجوهري، الصحاح، تح اميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت، م (لغا) 144/6

²- الفيروز أبادي، قاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دار المعرفة، بيروت، ط2009، 4، م (لغا)، ص4039/3.

³ - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن أكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، دت، مادة لغا، ص4049/6.

⁴- محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدرسي في اللغة العربية، الرياض، دت، ص91.

⁵- المرجع نفسه، ص95.

التي وجدناها لهذا المصطلح، فإنّه لا يجب نكران التعريفات القديمة المتفق عليها والتي حاولنا حصرها في ما يلي:

***تعريف ابن جني (ت392هـ):** قال ابن جني مُعرِّفاً هذا المصطلح " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹ ومن هذا التعريف عدة حقائق متصلة باللغة:

-اللغة ظاهرة من الظواهر الصوتية؛

-اللغة لها وظيفة اجتماعيّة، لكونها أداة للاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة للتعبير عن أغراضهم وحاجاتهم.

-اختلاف اللغة باختلاف المجتمع.

***تعريف ابن تيمية (1328م):**عرّف مصطلح اللغة على: " أنّها أداة تواصل وتعبير عمّا يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي أم الحس. أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة وضبط قوانين التّخاطب السّليم."² ويستفاد من تعريف ابن تيمية للغة السمات التالية:

أ-اللغة وظيفة اتّصالية وتعبيرية؛

ب- لها علاقة بالعقل والتّصور والمشاعر؛

ج-للغة أهمية قصوى في نقل المعرفة وتمحيصها.

***عبد الرحمان ابن خلدون (1406م):** حيث وجدناه مُتحدّثاً في مقدّمته مُعرِّفاً مصطلح اللغة: " اعلم أنّ اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتعلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصّة، بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها،

¹-ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح، محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، لبنان، ط2، دت، ص33.
-عبد السلام أحمد شيخ، اللغويات العامة مدخل اسلامي وموضوعات مختارة، ط2، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، دار التجديد للطباعة والنشر، ص17

وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها.¹ ومعنى ذلك، أنّ اللغة وسيلة إنسانية اجتماعية، وهي نشاط إنساني عقلي إرادي، يتحقّق في حدود عادة كلامية لسانية، فتصبح لسانية بتكرار استعمالها.

***عبد القاهر الجرجاني (1078ت):**عرّف اللغة على النحو التالي: "عبارة عن نظام من العلاقات والروابط المعنوية التي تربط مجموعة من المفردات والألفاظ اللغوية بعد أن يسند بعضها إلى بعض، ويعلق بعضها ببعض في تركيب لغوي قائم على أساس الإسناد."² وهنا يؤكد الجرجاني أنّ اللغة أساسا هي عبارة عن نظام من الرموز المنظمة لإيصال المعاني، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر، مترابط ووثيق.

***أنيس فريحة (2018ت):** قائلا "ظاهرة سيكولوجية، اجتماعية وثقافية ومكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، وتتألف من مجموعة من رموز صوتية مقررة في الذهن"³ هي الأداة لنشأة المعرفة الإنسانية وتكوينها وتطويرها، والتي ينقل المرء من خلالها المعاني والأفكار التي تدور في ذهنه، يكتسبها الإنسان من المحيط الذي يعيش فيه، فهي لا تولد بولادته، ولا ترتبط بخصائصه البيولوجية، بل هي ظاهرة تخضع للشروط التي يعيشها المجتمع الإنساني، فتتعدّم وتتلاشى بانعدام ذلك المجتمع. فهي مرآة عاكسة لحياة الأمة، بها يتم التفاهم، التفاعل والتعامل، وتناقل الخبرات، فهي الوسيلة التي تسجل بها الأمم علومها وتدوّن آدابها، وتؤرخ ماضيها.

***علماء النفس:** عرّفوا اللغة بطريقتهم الخاصة قائلين: "أنّها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية"⁴ أيّ أنّها الوسيلة التي تسمح بتحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها وإبراز خصائص كلّ جزء منها،

1- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، ط4، بيروت، دار الكتب العلمية، دت، ج1، ص83.

2- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، الرباط، دار الأمان، 9891هـ، ص23.

3- أنيس فريحة، نظريات في اللغة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط2، 1891، ص41.

4- عبد المجيد، عبد العزيز، اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، دار المعارف، مصر، دت، ص51.

والتي بها يُمكن ترتيب هذه الصّورة مرّة أخرى في أذهاننا من جديد، وذلك بتأليف كلمات ووضعها في ترتيب معين.

***فرديناند دي سوسير (1913ت):** في حين أكد عالم اللّغة السوسوري "فرديناند ديسوسور" "إن اللغة في جوهرها نظام من الرموز الصوتية أو مجموعة من الصور اللفظية، تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللغوية، وتستخدم للتفاهم بين أبناء المجتمع الواحد، حيث يتلقاها الفرد عن الجماعة التي يعيش معها عن طريق السماع."¹ فاللّغة مرتبطة بالمجتمع والعرف الاجتماعي، بينما الكلام مرتبط بالأفراد والحدث الكلامي، فبالنسبة لفرديناند دي سوسير؛ اللّغة هي ظاهرة اجتماعية كونها نظام من الإشارات والرموز التي يستخدمها الأسباب للتعبير عن مجمل الأفكار، فاللغة كائن حي ينشأ ويتطور.

مما سبق، يلاحظ عدم اتفاق العلماء في تعريف مُحدّد ودقيق لمصطلح اللّغة، ويعود ذلك إلى ارتباط هذا المصطلح بعلم عدة أهمها: علم النفس/ علم الاجتماع/ الفلسفة/ البيولوجيا/ فقد عرّف كل عالم مصطلح اللّغة من زاوية تخصصه، فإنّ اللّغة نظام حسب ما ذهب إليه محمد عبد العزيز (1947ت) قائلا "نظام الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة، الصوتية، الصرفية، النحوية، تعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق. فهي نظام من الرموز الصوتية"² فاللّغة جهاز صوتي يتم استعماله وفق قواعد معينة في يتكون من الصيغ التي تخضع بدورها لقوانين محددة تلزم المتكلم والكاتب في آن واحد.

***تعريف ومفهوم العربيّة:**

إن مصطلح العربية كغيره من المصطلحات عرفه العلماء بشكل واضح حيث قالوا أنّها: "مادة العربية مشتقة من عرب، يعرب، عربا. أي فصّح بعد لکنه، ويقال عربّ لسانه، وأعرب فلان: كان فصيحاً في العربية، وإن لم يكن من العرب، ويقال أيضا عرب عنه لسانه

¹دروس في اللسانيات العامة، تر: صالح صالح القرمادي، دار العربي..

²عبد العزيز شرف، المستويات اللغوية في الاتصال الإعلامي، المجلة العربية للمعلومات، ع3، القاهرة، 1979، ص69.

أبان وأفصح الكلام، أوضحه¹ فيقصد بلفظة أعرب في المعاجم العربية: الفصاحة في الكلام وبيانه بوضوح، كما وردت في معجم مختار الصحاح: "العرب جبل من الناس والنسبة إليهم عربي وهم أهل الأمصار، والأعراب منهم سكان البادية خاصة، وتعرب بمعنى تشبه بالعرب. والعرب المستعربة (بكسر الراء) هم الذين ليسوا بخُلص، والعربية هي هذه اللغة²، فالأعراب من العرب سكان البادية، والعرب أمة من الناس سامية الأصل، نشأت في شبه الجزيرة العربية وجمعه أعرب.

"العرباني من يتكلم بالعربية وليس عربي، والعروبة: اسم يراد به خصائص الجنس العربي ومزياه، والعروبة، المتعربة من العرب: بنو قحطان، بن عابر، الذين نطقوا بلسان العاربة وسكنوا ديارهم، أما المتعربة من العرب: أولاد إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام."³

ومن هذه التعاريف، يقال تعرب فلان بعد هجرته، بمعنى أقام بالبادية وصار أعربيا، ومثال آخر: استعرب بمعنى صار دخيلا في العرب، فالعربية من أمتن اللغات تركيبا وأوضحها بيانا وأعذبها مذاقا عند أهلها.

ثالثا: تعريف اللغة العربية:

إن اللغة العربية جزء لا يتجزأ من وحدة متينة لا تقبل التفكك، "هي إحدى اللغات القديمة التي عرفت باسم مجموعة اللغات السامية، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام، ومن هذه اللغات السامية، الكنعانية، النبطية، البابلية، الحبشية، واستطاعت اللغة العربية أن تبقى في حين لم يبق من تلك اللغات إلا بعض الآثار المنحوتة على الصخور هنا وهناك."⁴

¹-إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، معجم الوسيط، باب العين، ج2، دت، ص95.

²محمد بن أبي بكر الرازي، ت666هـ، مختار الصحاح، مادة العين.

³-إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط ج2، ص95.

⁴-نجم عبد الله غالي الهوسوي، اللغة العربية، دراسات تعليمية لمعالجة المشكلات التربوية، ص23.

فهي من أكبر لغات المجموعة السامية من حيث عدد المتحدثين بها، وإحدى أكبر اللغات انتشاراً في العالم، ويتوزع متحدثوها في الوطن العربي بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى كتركيا، التشاد، مالي، نيجيريا، اندونيسيا... وغيرها من الدول الإسلامية.

"اللغة العربية من أطول اللغات عمر، فهي اللغة الوحيدة التي حافظت على بنيتها وكتب لها البقاء فهي لغة فضفاضة واسعة المدى والبيان."¹

إن هي اللغة التي قدر لها أن تحافظ على وجودها، وتصبح عالمية، وكان ذلك بسبب نزول القرآن الكريم، إذ لا يمكن فهم كتاب الله تعالى وتذوق إعجازه اللغوي البياني إلا بتعلم اللغة العربية، "إنّ مناهج اللغة العربية تحتل مكانة عالية بين مناهج اللغات العالمية، فهي تجمع بين أبناء الأمة الإسلامية في وعاء لغوي واحد، لأنها لغة القرآن الكريم، فكل علوم الإسلام قائمة على اللغة العربية."²

نقول إنّ إتقان اللغة العربية ضرورة لفهم الشرائع والأحكام، فهي لغة ثرية متجددة استوعبت الكثير من العلوم، فهي قادرة على ذلك مجدداً إن وجدت الاهتمام والعناية من أبنائها.

بحكم أنّها من أبرز اللغات السامية، يرجع تاريخها إلى ما يقلّ عن ألف وخمسة مئة سنة، بالشكل الذي نقلته لنا المعاجم التي يرجع تاريخ تدوينها إلى نهايات القرن الثاني للهجري، وبدايات القرن الثالث هجري، ولاسيما بعد ظهور صناعة الورق في البلدان العربية.

لكلّ لغة من اللغات الإنسانية خصائص تمتاز بها، ولا يخفى على أحد أن اللغة العربية من أمتن اللغات تركيباً، وأوضحها بياناً، وفي ذلك يقول ابن خلدون: "وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك الملكات وأوضحها بياناً عن المقاصد."³ وقد عزّز هذه المكانة للعربية اهتمام أولى الأمر بها وإعلاؤهم لشأنها، بدءاً من الحلفاء انتهاءً بالعاملين في مجالات الدولة

1- حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدرسيها، المكتب العربي الحديث ص32.

2- حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدرسيها.

3- عيار أحمد، العربية الفصحى بين برنامج اللغة العربية ووسائل الاتصال الجماهيري، ندوة العربية الفصحى ووسائل الاتصال الجماهيري، ص11.

المختلفة من وزراء وأمراء وكتاب ، ولعل في كلمة عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى عامله أبي موسى الأشعري ما يؤذن بهذه المكانة، وذلك الاهتمام فقد كتب إليه: "خذ الناس بالعربية، فإنها تزيد من العقل وتشبت المروءة"¹

ساهمت الفتوحات في انتشار اللغة العربية في العالم أين يعيش أقوام غير ناطقين بها؛ لكنهم أقبلوا على تعلّمها نظرا لدورها الحضاري والديني، كما سارعت كثير من المعاهد والكلّيات لتدريس اللغة العربية كأندونيسا وباكشان وإيران.

*خصائص اللغة العربية:

إن اللغة العربية تمتاز بتراتها الحضاري وكتابتها التي تزخر بآلاف المخطوطات، فهي سجلّ لأرقى الحضارات التي عرفت البشرية، فتعد أقدم اللغات التي مازالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ، تراكيب، صرف، نحو وأدب وخيال. وعلى هذا الأساس يقول الألماني "فريناغ" اللغة العربية أغنى لغات العالم² فهي استطاعت أن تكون لغة علم، سياسة، تجارة، عمل... كما يقول وليم ورك: "إنّ للعربية لنا ومرونة يمكنها من التكيف وفقا لمقتضات العصر."³ فهي لغة كاملة معجبة، تكاد تتجلى معانيها في أجراس الألفاظ.

فالعربية خصائص كثيرة يضيق المجال عن حصرها في هذه الدراسة، لذا سنقتصر على بعضها:

1- الاشتقاق: للكلمة العربية جسم وروح، ولها نسب تلتقى مع مثيلاتها في مادتها ومعناها؛ نحو: كتب-كاتب-مكتوب-كتابة... "فالروابط الاشتقاقية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها وعمومياتها، وتهذيبا إلى معرفة مفاهيم العرب وعاداتهم القديمة."⁴ وتتشترك الألفاظ المنتسبة إلى أصل واحد في قدر من المعنى، وهو معنى المادة الأصلية،

1- غانم كارم السيد، اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سينا، مصر، دت، ص51.

2- احمد الباتلي، أهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة المحو، ط1، الرياض، دار الوطن للنشر، دت، ص9-10.

3- ابن جني، الخصائص، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، ج1، دت، ص67، 68.

4- www:alukh.net- أمام التجدييات، اطلع عليه: 2019-06-25.

أما اللّغات الأوروبية، فتغلب عليها الفردية، ففي اللّغة الفرنسية تأتي مادة كتب على الشكل التالي:

Librairie / مكتبة / **Bibliothèque** / محل بيع الكتب.

2- الخصائص الصوتية:

تملك اللّغة العربيّة أوسع مدرج صوتي، وأكبر عدد من الحروف، مُوزّعة في مخارج بين الشّفتين إلى أقصى الحلق. "تتوزّع هذه الأصوات في مخارج توزّعا عادلا يؤدي إلى التّوازن والانسجام بينها، هذا ما يحدث تألف موسيقي، فلا تجتمع الزاي مع الظاء، والسين والذال، ولا الجيم مع القاف، ولا الحاء مع الهاء..."¹ فإن أصوات هذه اللّغة ثابتة على مدى مدة العصور والأجيال ولم يعرف مثل هذا الثبات في لغة من لغات العالم.

3- التعريب:

يتشابه نظام العربيّة مع نظام الأمّة العربيّة، فكما يرتبط أفراد المجتمع العربي، ترتبط ألفاظها في نسق خاص سواء في حروفها وأصواتها، أو في مادتها وتركيبها. حين تدخل لفظة أعجمية ضروري أن تسير على أوزان العربية وصيغها لكي تصبح عضوا في الأسرة اللغوية، "فالتعريب أحد مظاهر النقاء العربية بغيرها من اللغات على مستوى المفردات، وكانت طريقة العرب في نقل الألفاظ الأجنبية (التعريب) والتي تقوم على أمرين:

أ- تغيير حروف اللفظ الدّخيل، وذلك بنقص بعض الحروف أو زيادتها، إبدال حرف عربي بالأعجمي.

ب- تغيير الوزن والبناء حتى يوافق أوزان العربية ويناسب أبنيتها"² فهي يلفت منتهى الإعجاز في مدارجها الصوتية، حيث تثبت بنطق حروفها ومخارجها طوال العصور.

¹-أبو منصور التّغالي، فقه اللّغة وأسرار العربية، المكتبة العصرية، ط1، 1420، ص206، 205.
²-محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللّغة، مفهومه وموضوعاته وقضاياها، دار ابن خزيمة، ط2005، ص169.

4-السّعة:

إنّ اللّغة العربيّة واسعة المدى والبيان، إذ يقول فيها أحد العلماء " أنّ لسان العرب أوسع الألسنة، وأكثرها ألفاظاً، ولا يستطيع الإحاطة بها أي باحث.¹ فهي لغة غنيّة وثريّة بمفرداتها ومعانيها وتراكيبها التي يستحيل حصرها.

5-الإعراب:

إنّ اللّغة العربيّة لغة معربة، "وإنّ خاصية الإعراب منحتها طابعا موسيقيّا، ودقّة في التعبير عن طريق الحركات الإعرابيّة التي تعدّ مصابيح الدّلالة على المعاني."² وخير دليل على ذلك قوله تعالى: " إنّما يخشى الله من عباده العلماء، إنّ الله عزيز غفور "³

"تغيير الحالة النحوية للكلمات بتغير العوامل الداخلة عليها، فالإعراب من أقوى عناصر هذه اللغة، فلإعراب أهمية بالغة في جمل الأفكار، ودفع الغموض، ويقال ما أحسن زيد" غير معرب لم يوقف على مراده، أما إذا قيل "ما أحسن زيدا"، أو "ما أحسن زيد" أو "ما أحسن زيد" أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده.

فالإعراب تقديم المفعول على الفاعل للاهتمام به، فالإعراب أعطى للعربية حرية الرتبة.

6-التّرادف والتّضاد:

اللّذان يُعتبران مظهرًا من مظاهر هذه اللّغة، "حيث يقصد بالتّرادف بالحالة التي يطلق فيها عدة ألفاظ للمعنى الواحد، أمّا الأضداد فهو عبارة عن دلالة اللفظ الواحد على معنيين متضادين، مثل اللّيل والنّهار"⁴ فهي عمليّة انفجاريّة شكليّة تتمّ على مستوى اللفظ، إذ تُعبّر

¹-محمد عبد الشافي القوسي، عبقرية اللغة العربية، منشورات منظمة السالمية للتربية والعلوم والثقافة، 2016، ص60.

²-رائد خضير، محمد الخوالدة، نصر المقابلة، خصائص معلم اللغة العربية الفاعل، دراسة مقارنة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ع2.

مجلد 08، ص174

³-سورة فاطر، الآية 28

⁴-عبد الحميد السيد(2012-12-17)، خصائص العربية الفصح، اطلع عيه بتاريخ 6-7-2019، ص4.

فيها دوال كثيرة عن مدلول واحد. على نحو: أصر: عقدة وشدة، أما التضاد فهو المخالف، ويقال ضاده بمعنى خالفه. بالإضافة إلى خصائص أخرى:

الإيجاز/ التمييز بين المؤنث/ قدرتها على استيعاب اللغات المختلفة الأخرى/ دقة التعبير/ التفخيم والترقيق/ الشدة والرخاوة.¹

إن ألفاظ اللغة العربية تختلف بين الفخامة والرقّة، بحيث يستطيع التمعن فيها أن يختار لكل مقام ما يناسبه، وإذا أمعنا النظر في حركاتها لرأينا فيها ميزة قلها الضم، الفتح، والخفض، " إذا استقرت ألفاظ اللغة العربية ومواطن الضم والفتح والخفض فيها لرأيت الخفض أقها والفتح أكثرها، وهذا ما يكسبها جمالا ورقة".²

3- مفهوم مصطلح الاضطراب Perturbation :

لقد ورد مصطلح الاضطراب في المعاجم العربيّة القديمة والحديثة منها أهمّها:

-معجم شمس العلوم: وجدنا أن كلمة اضطراب، قد جاءت في هذا المعجم على النحو الآتي³: "الاضطراب، جذر ضرب، وزن: افتعال.

الاضطراب: اضطرب الشيء: إذا تحرك فضرب بعضه بعضا، ويقال رجل مضطرب الخلق بمعنى طويل غير شديد."

-معجم الفني: "اضطراب، الجمع اضطرابات، ضرب: مصدر: اضطراب، يقال: أحدث الأولاد اضطرابا في الملعب بمعنى الفوضى. ويقال أيضا: شعر باضطراب في معدته بمعنى

-عبد الرزاق المعدي، مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، بحث منشور في مجلة أفاق الثقافة والتراث، 1429، ص47.

²-عبد الرزاق السعدي، المرجع نفسه.

-نشوان بن سعيد الحميري اليمني، شمس العلوم ودواء كلام العرب، تح حسين بن عبد الله العميري، مطهر بن علي الارباني وآخرون، دار الفكر³المعاصر، بيروت، ط1، مج11، 2010.

بحركة غير عادية، بألم"¹ وهنا يقصد بالاضطراب انحراف وخروج الشيء عن حالته العادية، أي حدوث حركة غير عادية لفلت الانتباه.

-معجم الرائد: وردت اضطراب، اضطرابا، فوردت معاني منها:

"اضطراب الشيء: تحرك على غير انتظام نحو: اضطرب الموج؛

"اضطراب الأمر: اختل؛

"اضطراب القوم: ضرب بعضهم بعضهم الآخر"²

فيختلف مصطلح الاضطراب من مفهوم لآخر حسب المجال الذي استعمل فيه، ومن أمثلة مصطلح الاضطراب اللغوي الذي حضي باهتمام كبير عند علماء النفس واللغة، لما له من آثار سلبية تؤثر على ممارسة اللغة عامة واللغة العربية خاصة نطقا وكتابة. فتعرقل استخدام الرموز اللغوية القائمة على مفهومي الشافهة (الكلام، النطق)، الكتابة (الأخطاء الإملائية)، فهذا يؤثر على الممارسة اللغوية عند فئة المتدربين خاصة، ولأجل هذا سنقف عند مفهوم الاضطراب اللغوي؛

*الاضطراب اللغوي:

هي مشكلة تواصلية تظهر في العملية التواصلية المنطوقة والمكتوبة، واستيعابها والتعبير عنها، وقد "يكون الاضطراب اللغوي يُعيق قدرة الفرد على استخدام اللغة استخداما وظيفيا"³ ، فهي الحالة التي تطلق على ضعف قدرة الشخص على التواصل مع الآخرين بشكل سليم، فلا يكون قادرا على إيصال فكرته بوضوح. هذا النوع من اضطرابات اللغة، يشمل الاضطرابات النمائية واضطرابات اللغة المكتسبة، "هي أي صعوبة في إنتاج أو استقبال الوحدات اللغوية بغض النظر عن البيئة التي قد تتراوح في هذا ما من الغياب الكلي للكلام

¹-عبد الغني أبو العزم، معجم الغني الزاهد، ط1، مج1، دار الكتب العلمية، تونس، 2013.

²-جبران مسعود، معجم الرائج، دار العلم للملايين، 1992، م1.

³-نبايف القبي نزار، المعجم التربوي وعلم النفس، ط1، دار أسامة، عمان، 2006، ص76.

إلى الوجود المتباين في إنتاج النّحو واللّغة المفيدة، لكن بمحتوى قليل وتكوين لفظي مجدداً¹ فلقد اختلف العلماء والباحثون حول تسمية الاضطرابات اللّغوية التي يُعاني منها الأطفال سواء في الفترة العمرية الأولى أو في مرحلة مراهقتهم، "إذ نجد أنّ الجاحظ قديماً قد سمّاها عيوب الكلام" كونها تتعلّق بمدلول الكلام، سياقه وشكله، ومدى فهمه من الآخرين واعوجاجه سواء بالحذف، الإضافة، سرعة الكلام وبطئه. فحسب الجاحظ؛ فإنّ الاضطرابات اللّغوية تدور حول المحتوى الكلامي، ومعناه، أمّا حديث فسميت بتسميات متعددة منها: "القصور، العجز اللغوي، التأخر اللغوي، أو الإعاقة اللغوية".² فهي تشير إلى عدم القدرة على انتقاء الكلمات أو القدرة المحددة على استعمال الرموز اللغوية، ويقصد بذلك انحراف يؤثر على فهم واستعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

وقد عرّف آرام، كما ذكر السرطاوي الاضطرابات اللغوية "الاضطرابات التي تتضمن الأطفال الذين يعانون من سلوكيات لغوية مضطربة تعود إلى نقص وظيفة معالجة اللغة التي قد تظهر على شكل أنماط مختلفة من الأداء"³ فهي مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في طبيعة الرسالة المطلوب إيصالها، فهي تؤثر على حالة السامع والمتكلم. فيقصد باضطراب اللّغة "تلك الاضطرابات المتعلقة باللغة ذاتها من حيث زمن ظهورها أو تأخيرها أو سوء تركيبها من حيث معناها وقواعدها، وصعوبة قراءتها أو كتابتها"⁴ فهذه المشكلات تكون من النوع الذي يلفت الانتباه، وهي تتفاوت من حقل إلى آخر.

من خلال التعاريف المرتبطة بالاضطرابات اللّغوية، نستنتج أنّ مفهوم هذا المصطلح يرتبط بضعف أو غياب القدرة على التعبير وممارسة اللّغة بمختلف أشكالها، فهي تشمل تلك

¹ إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، الأردن، 2005، دط، ص109.

² إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، المرجع نفسه، ص109.

-السرطاوي زيدان، دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية،³السعودية، المجلد11،

دط، دس، ص35.

⁴ -ماجد السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص283.

الاختلالات التي تؤثر على لغة الحديث أو الكتابة أو كليهما، وبالتالي التأثير على مكونات منظومة اللغة.

5- حد مصطلح الممارسة اللغوية:

تمثل الممارسات اللغوية محور الاهتمام في اللسانيات الاجتماعية، فتعد من القضايا الحديثة التي طرحها الباحثون في عصر انفجار الثورة التكنولوجية والتطور العلمي، حيث ترتبط الممارسات اللغوية بالممارسات الاجتماعية التي تقوم على القيم، العادات التي تحيط بأفراد المجتمع الواحد، فكان علي في هذا المقام تحديد مفهوم هذا المصطلح في بعده اللغوي والاصطلاحي.

-الحدّ اللغوي للممارسة:

تعود الجذور اللغوية لهذا المصطلح إلى الفعل الرباعي "مارس، مراسا وممارسة، فوردت في معجم مفاتيح العلوم الإنسانية "مارس الشيء مراسا، وممارسة بمعنى زاوله، يقال مارس الأمور والأعمال، تمرس بالشيء أي احتك به وتدرّب عليه"¹ فالممارسة تدل على أحكام السلوك الفردي والأداء العادي لنشاط معين.

كما وردت أيضا في معجم الوسيط: "عملية البيع أو الشراء بدون مزايدة ولا نقصان، وهي كلمة محدثة"² فالممارسة هنا مرتبطة بعملية البيع والشراء وفق قواعد مقبولة؛ أما الممارسة في الحقل الأدبي "القوام الفعال، ما قوامه الفعل، ما يتعلق بالأعمال، فالممارسة قوامها نشاط فارق لمجمل الأحكام والقوانين التي تكون فن أو علم"³ ومن هنا فالممارسة تعني القيادة بنشاط.

¹-خليل أحمد خليل، مفاتيح العلوم الإنسانية، معجم عربي فرنسي إنجليزي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ص60.

²-جماعة من الباحثين، معجم الوسيط، ج1، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1960، ص470، مادة م-ر-س.

³-خليل أحمد خليل، المرجع نفسه.

أمّا مفهوم الممارسة في معجم لاروس الفرنسي: "فهي طريقة تحقيق شيء ما وأدائه النظرية والمبدأ، نقول هو المجال التطبيقي في البيداغوجيا. أي له تجربة في هذا المجال، فهناك فرق كبير بين النظري والتطبيقي؛ فتعد الممارسة جانب تطبيقي فعلي عملي على أرض الواقع، بمعنى تداول ذلك النشاط عملياً¹.

*الحد الاصطلاحي للممارسة اللغوية:

"ترتبط الممارسات اللغوية بالسمع في المقام الأول الانصاب، ثم أن تُسمع الإعادة والتكرار"² فالممارسة اللغوية ملكة وقدرة على ممارسة الفعل الكلامي وفق مقتضى الحال، وتتقرر هذه الملكة وتكتمل بالاكْتساب، فيقول ابن خلدون: " اعلم أنّ كلّ اللّغات كلّها شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها، وقصورها بحسب تمام الملكة ونقصانها"³ ومن هنا، نفهم أنّ الملكة تقتضي الممارسة الطّبيعية في المحيط الطّبيعي.

فالممارسة اللغوية هي "صيغ وإبداعات ثقافية ومادية تمارس على مستوى الأفراد والمجتمعات وفق قانون لغوي وعرف متوارث، وتتطوي على مفهوم المداومة وكثرة الاشتغال بالشيء، يقابله باللغة الفرنسية ⁴pratique، فهي ممارسة اجتماعية تحصل في التّجمعات أو بين المعلّم والمتعلّم، ولقد استعملت الكلمة للدلالة على النّشاط المستمرّ الذي توضع من خلاله مبادئ العلوم في ميدان النّطبيق، فيقال: ممارسة الرياضة، ممارسة الرياضة، ممارسة الشعائر الدينية، ممارسة الموسيقى...

¹ - Larousse. Dic de langue française. P1478.

²-ابن خلدون، المقدمة، تح: حاجر عاصي، بيروت، 1991، مكتبة دار الهلال، ص344.

³-مجلة الممارسات اللغوية، بحث في مصطلح الممارسات اللغوية في الجزائر، صالح بلعيد، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

⁴-مجلة الممارسان اللغوية، المرجع نفسه.

المبحث الثاني: الإكمالية والمراهقة:

أ- مفهوم الإكمالية:

إنّ المؤسسات التربوية هي امتداد للأسرة، أوكلت إليها مهمة تربية وتعليمية، تكوينية، فهي مؤسسة رسمية هدفها تقديم الرعاية، التعليم لتلاميذها، ومساعدتهم وتوجيههم لنيل المعرفة وتحقيق أهدافهم، ففيها يتم زيادة المستوى الثقافي والعلمي للمتمدرس، فيقع على عاتقها تربية الفرد من جهة وتنمية قدراته من جهة أخرى، ومن بين المؤسسات التربوية نجد الإكمالية (التعليم المتوسط)، " هي المرحلة المكملّة للمرحلة الابتدائية، يتضمن محور الدراسة فيها تعليمًا يتيح للناشئين اكتشاف قابلياتهم وتنميتها والتوسع في الثقافة والعلوم والتدرج في الحصول على مزيد من التخصصات في ميادين المعرفة والتدريس"¹

فالمرحلة المتوسطة هي مرحلة التفكير والبناء المعرفي، تهتم بتدريس المتعلم على التفكير الناقد البناء، واكتشاف المعارف، وأهم ما يميّز هذه المرحلة :

"-إعداد الرصيد اللغوي لهذا المستوى؛ أي تجديد عدد من المفردات وتراكيب العربية التي يحتاج إليها المتعلم للتعبير ولتفادي الفوضى التي يصادفها في تعليم اللغة عامة واللغة العربية على وجه الخصوص، ولتجنب الحشو اللغوي.

-إعداد معايير صوتية لتعليم النطق العفوي الفصيح، كذلك لجعل اللغة العربية أكثر حيوية وانسجاماً مع ما يتطلبه التخاطب التلقائي غير متكلف."² فهو أحد أهم المراحل في مسيرة المعلم الدراسية، حيث يتعلم فيها كل المقررات والأسس في كل المواد، وتتكون هذه المرحلة من السنة الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط؛ التي تختتم هذه المرحلة بشهادة التعليم المتوسط.

-نتيجة سعود حمود، سميرة عبد الكريم، هدى على غافل، مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق، أسبابها وعلاجها، العدد 15، 2011،

-خيريات نعيمة، تطور المعجم اللغوي لدى تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، إشراف: حنيفي بن ناصر، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2015/2014²

كما عرف زهران المرحلة المتوسطة: "مرحلة ينتقل منها الفرد من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج"¹؛ ومن هذا التعريف نجد أن هذا المصطلح مرتبط بفترة هامة في حياة المتعلم، وهي مرحلة صعبة من مراحل النمو بالنسبة لكل فرد، وعملية الانتقال هذه فريدة من نوعها بالنسبة لكل جيل من الأجيال، "إلا أن المراهقة مرحلة عمرية يمر بها الإنسان مثلها مثل أي مرحلة عمرية أخرى، لكن المختلف فيها هي تلك التغيرات التي تحدث للمراهقة المتمدرس"²، فهذه التحولات تؤثر بدورها على ممارسة أي لغة، وهذا بالضبط ما أثر على لغة الأمة العربية ككل.

والاكتمالية بمفهوم آخر، هي مرحلة تعليمية مستقلة تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الثانوية، "يلتحق بها المتعلم في سنّ العاشرة من عمره، وهي بذلك تتفق مع الخصائص النفسية والجسمية للتلميذ في بداية عمره"³ فهذه المرحلة تنمي القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى المتعلم، فتدريبه على خدمة مجتمعه، تنمي روح الأخلاق، كما تسعى إلى "تأكيد مفاهيم الوطنية في نفوس المتعلمين، والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم، وإبراز دوره في الأمة الإسلامية العربية"⁴.

تُعدّ المرحلة المتوسطة مرحلة فاصلة في حياة المتمدرس، ويطلق عليها علماء النفس مصطلح المراهقة، والمراهقة بمفهومها العام "تلك الفترة الغامضة من الحياة التي تمتدّ من نهاية الطفولة إلى بداية مرحلة ظهور الخصائص الأنثوية والرجولة"⁵ ويقصد بذلك تلك المرحلة الانتقالية التي تنحصر بين مرحلتَي الابتدائية والثانوية، فهي تمثل نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة، والتي تتضح فيها السمات الشخصية. وأبرز هذه التغيرات، النمو الجسمي والحركي؛ حيث يزداد الطول والوزن ويزداد النضج والتحكم في القدرات

¹- زهران، حامد عبد السلام، هلم نفس النمو والطفولة والمراهقة، ط6، دت، القاهرة، دار علم الكتب.

²- كابلان ليز، المراهقة، وداعا أيتها الطفولة، تر: أحمد رمو، مراجعة خالد الأعر، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1998، ص41.

³- جلال سعد، الطفولة والمراهقة، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي، دت، ص23.

⁴- جلال سعد، الطفولة والمراهقة، المرجع نفسه.

⁵- فرج، عبد اللطيف حسين، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشر، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص25.

المختلفة، فالمرحلة المتوسطة تهتم بتعليم وتنشئة فئة جد حساسة في المجتمع، وتتمثل في فئة المراهقين، ولأجل هذا، فمن الضروري أن نتعرض إلى مفهوم هذه المرحلة لدى المتعلم، لما لها من أهمية في تطوير النمو اللغوي لديه، ولابد أيضا من التعرف على خصائص التي تميز هذه المرحلة.

II-تعريف ومفهوم المراهقة:

تعدّ المراهقة مرحلة هامة من مراحل حياة الفرد بل ويعتبرها البعض منعطفًا حاسمًا في مسار النمو البيولوجي والذهني، وهو ما يسمح بتنوّع واسع للكتابات والآراء والتفسيرات التي تناولت هذه المرحلة؛ ولعلّ السبب الرئيسي في هذا التنوّع هو ذلك التسارع الذي يعرفه مسار النمو عند المراهق ومختلف التغيّرات التي تظهر والتي تفرض في الوقت نفسه أوجها عديدة والمتطلبات المرتبطة أولاً بالتغيّرات النّمائية المصاحبة للبلوغ وما يعقبه، ثانياً، ما تفرضه ظروف الحياة المختلفة من ضوابط ومعايير وقيم وأساليب تنشئة المراهقين ليشغلوا أدواراً اجتماعية ينبغي عليهم التكيف معها، وبالتالي فإنّ كلّ ما يواجهونها في بيئتهم الماديّة والاجتماعيّة قد يؤثّر على سلوكياتهم وتكيفهم النفسي والاجتماعي والتربوي. ومن أبرز مميّزات هذه المرحلة الاطراد في نموّ القدرات العقلية حيث تكون أكثر وضوحاً بالمفارقة مع المراحل السابقة. ولأجل هذا، سنحاول أن نعرف مصطلح المراهقة في بعده اللغوي والاصطلاحي.

تنتهي الطفولة في سن الحادية عشر تقريباً، ويبدأ الفرد يدخل في مرحلة جديدة.

* مفهوم المراهقة:

هناك عدّة تعريفات قدّمت من طرف العلماء والباحثين لهذا المصطلح وذلك على اختلاف الجانب الذي ركّزوا عليه، ومن بينها:

1- المراهقة لغة واصطلاحاً: هناك عدّة تعريفات قدّمت من طرف العلماء والباحثين لهذا المصطلح، وذلك على اختلاف الجانب الذي ركّزوا عليه.

أ- لغة: تعني المراهقة في الأصل اللّغوي "الإقتراب"، ونجد عبد الغني يقول في هذا السياق "راهق الغلام، أي قارب سنّ الحلم وبلغ مبدأ الرجال"¹، بمعنى أنّ المراهقة في اللّغة العربيّة يقصد بها الاقتراب من الحلم أي النّضج والاكتمال.

والأصل اللاتيني لكلمة مراهقة Adolescence والمشتقة من الفعل Adolescerie ومعناه "تدرج نحو النّضج البدني والجنسي والانفعالي والاجتماعي"² ومنه فإنّ المراهقة تعني التّدرج نحو النّضج.

ب- اصطلاحاً:

يطلق اصطلاح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التّدرجي نحو النضج البدنيّ والحسيّ والعقليّ والنّفسيّ؛ فتعني تلك الفترة من حياة الفرد التي تبدأ بالبلوغ وتستمر حتّى سنّ النضج، فهي "مرحلة من مراحل التطوّر تبدأ من البلوغ وتتّسم بحشد من التغيّرات الفيزيولوجية والاجتماعية بجانبها المختلفة وتقع هذه المرحلة بين مرحلة الطفولة والرّشد"³. وتمتد من نهاية مرحلة الطفولة، وتستمر حتّى بداية سنّ الرشد؛ وبهذا يكون المراهق ليس طفلاً وليس راشداً.

¹ - عبد الغنيّ الديدي، التحليل النّفسي للمراهقة ظواهرها وخفاياها، دارا لفكر اللبناني، ط 1، لبنان، 1995م، ص 7.

² - مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار الطباعة، مصر، 1974م، ص 27.

³ - سيغموند فرويد، معالم التحليل النّفسي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995م، ص 60.

2-تعريف بعض العلماء لمصطلح المراهقة:

فرويد: يعرف فرويد المراهقة بأنها "مرحلة تزداد فيها الشحنات في صورة أعمال تمهيدية أو مساعدة تنشأ عن نشوة تسبق حالة اللذة بالكبت أو القمع"¹، فهي فترة إتمام التغيرات.

ستانلي هول G. Stanley Hall: كما تعرف أيضا من قبله: "أنها فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والتوتر والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق"² يشير هذا التعريف إلى أنّ المراهقة مرحلة عصبية وحرجة في النمو يشوبها القلق والتوتر والضغط والشدة والأزمات النفسية.

هوركس horcks: تعرف المراهقة من قبل هوركس على أنها "الفترة التي يكسر فيها المراهق شرفة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي ليبدأ في التفاعل معه والاندماج فيه"³، فهي المرحلة التي يثور فيها المراهق على عالم الكبار محاولا الاستقلال من أوامرهم ونواهيهم ليستقل بآرائه ويكون شخصية مستقلة بعيدة عن تسلط الآخرين.

انطلاقا من هذه التعريفات يمكن أن نستنتج أنّ مرحلة المراهقة هي فترة تكون متبوعة بتغيرات ديناميكية في الجوانب الجسميّة والفكريّة والاجتماعيّة والعاطفية والانفعالية"⁴، وفي هذا السياق نجد حامد زهران يقول "من الصعب تحديد نهاية المراهقة على الرغم من تحديد بدايتها ويرجع ذلك إلى أنّ المراهقة تتحدّد بالبلوغ الجنسي، بينما تتحدّد نهايتها بالوصول إلى

1 - عبد العالي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ط 1، لبنان، 1994م، ص 50.

2 - أحمد محمد الزغيبي، علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)، د.عاصمة الثقافة العربية، ط، الأردن، ص 318.

3 - نزهة الخوري، أثر التلفزيون في تربية المراهقين، دار الفكر، د ط لبنان، 1997م، ص 65.

4 - حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 1995، ص323.

النّضج في مظاهر النّمو المختلفة"¹، لهذا فمرحلة المراهقة معقّدة يحيط بها الكثير من الغموض وتعريفها يعدّ صعب لأنّه في هذه الفترة المراهقين لم يبقوا أطفالاً وليسوا كباراً بعد.

3- المراحل الزمنية للمراهقة:

يتفق الباحثون وعلماء النفس على أن مرحلة المراهقة لا تحدث فجأة وبلا موعّد، لكنها عادة ما تكون مسبقة بمختلف التغيرات التي تمهد لها وللمراحل التالية، وتختلف طبيعة المراهق من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر، فالعوامل البيئية لها أثر كبير في تحديد خصائص هذه المرحلة ومراحلها، فهناك من يرى أنّها تمتد من 13 سنة إلى 17 سنة، ويقسم كثير من العلماء المراهقة إلى ثلاثة مراحل متتالية هي:

أ- **مرحلة المراهقة المبكرة:** التي تمتد من الثانية عشر إلى الرابعة عشرة سنة وتقابل المرحلة الكمالية.

"تتم باضطرابات متعددة، يشعر المراهق بعدم الاستقرار النفسي والانفعالي والقلق"² فعادة ما يشعر المراهق في هذه المرحلة بمشاعر متضاربة، فينشغل في بداية الأمر في البحث عن الاستقلال في المجالات الدينية، فينظر إلى الآباء والمدرسين على أنهم رمز السلطة في المجتمع.

ب- **مرحلة المراهقة الوسطى:** التي تمتد من الخامسة عشر إلى السابعة عشر سنة وتقابل المرحلة الثانوية.

ج- **مرحلة المراهقة المتأخرة:** التي تمتد من الثامنة عشرة إلى الواحد والعشرين سنة وتقابل المرحلة الجامعية"³. نلاحظ أنّه من الصعب تحديد نهاية هذه المرحلة ويرجع ذلك إلى أنّ

¹ - حامد عبد السلام زهران، علم نفس النّمو، عالم الكتب، ط 5، القاهرة، 1995م، ص 323.

² - عبد الرحمان العيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، دار كاتب الجامعية، بيروت، لبنان، 2000، ط 1.

³ - زهران حامد عبد السلام، علم نفس النّمو (الطفولة والمراهقة)، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 1977م، ص 290.

بداية المراهقة تحدّد بالبلوغ الجنسي بينما تبقى نهايتها نقطة استفهام لعدم وجود معيار موحد للحكم سواء لاكتمال مظاهر النضج الجسمي أو العقلي أو الاجتماعي.

4- خصائص مرحلة المراهقة:

تشتمل المراهقة على عدّة خصائص نذكر منها:

أ- **التغيّرات الجسميّة:** إنّ النّمو الجسمي عند المراهق يتأثر بعدّة عوامل (الوراثيّة- التغذية- والبيئة ...) كما نجد أيضا "زيادة في نشاط افرازات الغدد الصماء كالغدة النّخاميّة Hypophyse والكظريّة Surrénale والغدد التناسليّة"¹، فأوّل وأبرز خاصية في النّمو الجسمي السريع تكون من جراء التغيّرات الوظيفيّة على مستوى الهرمونات والغدد التناسلية، كما أنّ النّمو الجسمي لا يقتصر على الجهاز العظمي فقط بل يشمل القلب والرئتين والمعدة والحنجرة وغيرها من أعضاء الجسم.

ب- **النّمو الجنسي:** هناك ارتباط وثيق بين النّمو السابق الجسمي والنّمو الجنسي، كلاهما يبدأ في نفس الوقت، إذ تعرف ظاهرة التغيّرات المرتبطة بالجانب الجنسي التي تطرأ على المراهق ويتم فيها تطوّر الخلايا التناسلية، إذ يجد المراهق نفسه أمام حقائق جنسيّة ترتبط بذاته، حيث أنه أشار "جرزيلد Jersild إلى أنّ "المراهق بلغ كامل نضجه الجنسي ويستطيع أداء وظيفته الجنسية"²، فالمراهق يمرّ بخبرات جديدة يكشف من خلالها الفروق التشريحية بين الجنسين، ويتعرّف على الأعضاء التناسلية والسلوك الجنسي فتظهر النّزعة الجنسيّة عند البلوغ كنزعة أولية لاشعورية فيحسّ المراهق بحاجات جديدة، وهناك تلعب التربيّة الجنسيّة دورا أساسيا سواء داخل الأسرة أو داخل المدرسة لأنّ هذا الجانب غالبا ما يخلق للمراهق مشاكل نفسيّة واجتماعيّة كثيرة قد تنعكس على حياته مستقبلا.

¹ - عبد الفتاح دويدار، سيكولوجية النّمو والارتقاء، دار المعرفة الجامعية، د ط، مصر 1996م، ص 242.

² - صلاح الدين العمريّة، علم النفس النّمو، مكتبة المجتمع العربي، د ط، الأردن، 2005م، ص 228.

ج-النمو الانفعالي: تعتبر العواطف مظهر من مظاهر الحياة الانفعالية، إذ يعبر هذا الأخير عن انفعالاته ومظهرها الهيجاني والعاطفي بشيء من المغالاة "ففي هذه المرحلة تزداد حساسية المراهق، ففي هذه المرحلة تزداد حساسية المراهق، فيضطرب ويشعر بالقلق نتيجة التغير السريع الذي يطراً عليه، فيحسّ بالاختلاف عن سائر الناس وتقلّ ثقته بنفسه"¹، يشير هذا القول إلى أنّ الانتقال التدريجي للطفل من عالم الطفولة إلى عالم الرّاشدين هو الذي يسبب التوتر الذي يسيطر على حياة المراهق، لأنّ المراهق يقف دون انتماء حقيقي لأيّ جماعة مرجعية، فلا هو عضو في جماعة الأطفال، ولا هو عضو في جماعة الرّاشدين، لأنّ لكلّ جماعة قواعد سلوكيّة خاصة بها. فيتميز بقلة الضمير والعناد والإصرار على الرأي، فيتصرفون كالكبار حيناً وكالصغار حيناً آخر.

د-النمو العقلي: تتسم فترة المراهقة بالتطور الفكري والعقلي وفيها تظهر نتائج النمو الاجتماعي ومفاهيم الذات، كما أنّه "تقترن التغيّرات في النمو الجسمي والفسولوجي في مرحلة المراهقة بالتغيّرات في النمو العقلي، فالقدرات العقلية لا تستمر طول الحياة ولكنها تصل إلى ذروتها"² أين تتضح الفروق الفردية، فيظهر الاختلاف في درجة القدرة العقلية فيميل المراهق إلى التفكير النقدي، فلا يقبل الحقائق دون أدلة عليها.

وعموماً فإنّ المراهقة تعتبر مرحلة تطوّر القدرات العقلية والجسديّة وهذا يتمشى، مع النمو الفيزيولوجي والانفعالي والاجتماعي، أين ينمي المراهق ذكائه ويحسن من استعمال قدراته الذهنيّة لحلّ مختلف المشاكل التي يتعرض لها.

هـ-النمو الاجتماعي: يستمد المراهق القيم والمعايير الاجتماعية عن طريق الأشخاص والمؤسسات الاجتماعية التي يتعامل معها المراهق كأعضاء الأسرة، والمدرسة والثقافة العامة

¹ - مديريّة التكوين خارج المدرسة، دروس في التربية وعلم النفس، المديرية الفرعية للتكوين، الجزائر، 1973-1974م، ص 244.

² - أحمد محمد الرّغبّي، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، الأسس النظريّة المشكلات وسبل معالجتها، د ط، الأردن، 2001م، ص 345.

التي يعيش فيها بحيث "تستمر عملية التنشئة الاجتماعية حيث يستمر تعلّم القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص الهامين في حياة الفرد"¹، وهذا يعني علاقة الفرد بالبيئة المحيطة له ومدى اتساعها فكّما كانت البيئة الاجتماعية للمراهقين أكثر غنى وتناسبا كّما كانت العلاقات الاجتماعية سويّة، أمّا اذا كانت البيئة الاجتماعية غير مناسبة فإنّ ذلك يؤدي إلى شعور المراهق بالعزلة، وتسبب له الشعور بالضيق، والألم النفسي، والقلق، وغير ذلك من الانفعالات السلبية بالإضافة إلى التأثيرات العائدة إلى النشاط العقلي، حيث تضعف قدراته الفكرية وتعوق تفاحها وازدهارها.

5- أشكال المراهقة:

أثبتت البحوث العلميّة أنّ للمراهق أشكالا متعددة وصورا تتباين بتباين الثقافات، وتختلف باختلاف الظروف والعادات الاجتماعية والأدوار التي يقوم بها المراهقون في مجتمعهم، يمكن تحديد هذه الأشكال فيما يلي:

أ- **المراهقة المتوافقة:** ومن سماتها الهدوء، الاعتدال والابتعاد عن صفات العنف، والتوترات والانفعالات الحادة، بالإضافة إلى التوافق على الوالدين وكذا الأسرة والمجتمع...

ب- **المراهقة الانسحابية المنطوية:** من سماتها أيضا سيطرة الطابع الانطوائي والتمركز حول الذات، التردد الخجل، الشعور بالنقص، العزلة سواء داخل الأسرة أو في المجتمع الدراسي ممّا ينجم عنه تأخر ملحوظ في المستوى الدراسي رغم المحاولة.

ج- **المراهقة العدوانية المتمردة:** تتمثل سماتها العامة في:

- التمرد والثورة ضدّ المحيط الأسري والمدرسي وضدّ كلّ ما يمثّل سلطة على المراهقين.

- الابتعاد كلّ البعد عن الاتجاهات والمذاهب الدينيّة.

¹ - محمد حسن الشناوي وآخرون، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفار للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2001م، ص

-الاستغراق في أحلام اليقظة ليرسم فيها عالما آخر يريده هو.

-الانحرافات الجنسية.¹ فنسمي هذا النوع من المراهقين بقلة التقدير من الجميع، وسلوكات عدوانية على الإخوة والزملاء وكذا الأساتذة.

4-مشاكل المراهقة:

تتميز المراهقة بمشكلات متفاوتة الحدة والأثر على المراهق، لأنها فترة تيقظ الشعور والميلاد النفسي وتختلف هذه المشاكل من مراهق لآخر، وتختلف عند الفرد الواحد من موقف لآخر، فقد يكون لدى المراهق مشكلات مرتبطة بالأسرة، المدرسة، المجتمع... فاللوم يوجه إلى هذه الهيئات الاجتماعية وكل المنظمات التي لها علاقة بحالة القلق ومختلف الاضطرابات التي يعاني منها المراهقين، ومن بين هذه المشاكل نذكر:

أ-المشكلات المتصلة بالصحة والنمو الجسمي: تتمثل في "إصابة المراهقين ببعض المتاعب الصحية مثلا: السمنة، تشوه القوائم، قصر النظر، عدم الاستقرار النفسي، ظهور حب الشباب، الشعور بالتعب بسرعة..."²، ومن هنا يكون دور الأسرة والمدرسة والمجتمع في توفير الاحتياجات المادية والمعنوية التي يتسلح بها المراهق لمواجهة هذه المشاكل والخروج منها بأخف الأضرار.

ب-المشكلات النفسية: من الطبيعي أن يعيش المراهق صراعات داخلية مكبوتة قد يظهرها أحيانا بالتمرد والعدوان على الأعراف والتقاليد، فهو "يعتقد أنه يجب على الجميع الاعتراف بشخصيته وقد تؤدي به إلى الاكتئاب والانعزال أو إلى السلوك العدواني"³، ونستطيع

¹ - ينظر خليل ميخائيل معوض، سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، د ط، مصر، 1994م، ص 438.

² - عبد الرحمن عيسوي، الصحة النفسية والعقلية، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، 1995م، ص 44.

³ - خليل ميخائيل معوض، السيكلوجية نمو الطفولة والمراهقة، المرجع السابق، ص 370.

التخلص على مثل هذه المشاكل بإدماج المراهق في بعض الأنشطة مثل ممارسة الرياضة....

ج-المشكلات الاجتماعية: من المعروف على المراهق أنه يميل إلى الحرية والاعتماد على النفس وإلى التمرد أحيانا على الأعراف وبالتالي "تظهر المشكلات الاجتماعية في ثورة المراهق على السلطة الأسرية"¹، حيث أنه يجد نفسه في صراع دائم مع المجتمع والأسرة التي تفرض عليه قيود معينة مرتبطة بالعادات والتقاليد وغيرها من الأعراف.

د-المشكلات الاقتصادية: وهو ما يتعلق بالمصروف الشخصي المتزايد عند المراهق وكيفية انفاقه، هذا من جهة ومن جهة أخرى فقد يترك المستوى الاقتصادي الضعيف أثرا سلبيا عند المراهق، فعدم تلبية احتياجات الأسرة من المواد الغذائية والملبسية تؤدي إلى حالة من القلق والخل وعدم الارتياح والاطمئنان للظروف الاقتصادية، فيلجأ لإشباع حاجاته بطريقة غير شرعية ويكون لهذا أثر سلبي على صحته النفسية والجسمية.

يبدو مما سبق أن مشكلات المراهقة تنبثق من تضافر عوامل عديدة ومتفاوتة العدة، والأثر على المراهق، فمنها ما تكون مرحلية أي تتلاشى بمجرد مرور هذه المرحلة، ومنها ما تكون مرحلية مع درجة أكبر من الحدة والمتعلقة بالصراع الطبيعي بين معتقدات المراهق ومفردات الشعور بالمسؤولية من طرق الوالدين، ومنها أيضا المشكلات الحادة التي يستمر تأثيرها على حياة المراهق في المستقبل وحتى أثرها على المجتمع وأهدافه.

هـ-المشكلات المدرسية: تمثل المدرسة الأكاديمية المحيط الاجتماعي الخصب للتفاعل بين المراهقين للتنفيس عن ضغط وسيطرة الوالدين، "لكنها في نفس الوقت وجه آخر لصراع الأجيال بين المعلمين والمدراء والقائمين على التربية والتعليم، ففي غالب الأحيان نجدهم يتعاملون بسلبية مع التمرد الطبيعي للمراهق لينتهي به الأمر إلى الإنذارات المتوالية على

¹ - عبد الفتاح دويدرا، المرجع السابق، ص 267.

مرأى زملائه وحتى الطرد والإقصاء¹ ونظرا لحساسيته المتزايدة في هذه المرحلة، فإن تحصيله يرتبط مباشرة بالتحفيز والتشجيع الذي يثمر بالتحصيل الايجابي.

أما التّحضير والإهانة فيكون التّحصيل سلبي ومتدني، ويمكن حصر أسباب مشكلات المراهقة في هذا المستوى الدراسي في:

-فقدان التوجيه السليم؛

-إحساس المراهق المتمدرس بنقص الكفاءة للتحصيل المناسب؛

-ضعف ذكاء المتعلم؛

-انعدام علاقات جيدة بين المعلم والمتعلم.

فالمتعلم في هذه المرحلة بحاجة إلى رعاية واهتمام.

6-احتياجات المراهقين المتمدرسين في المرحلة الاكتمالية: يمكن تلخيص حاجات المراهق الأساسية فيما يلي:

1-الحاجة إلى الأمن: تتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحي، الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي، والحاجة إلى البقاء حيًا، الحاجة إلى تجنبّ الخطر والألم والحاجة إلى الرّاحة والشفاء عند المرض، الحاجة إلى الحياة الأسرية المستقرة الآمنة والحاجة إلى حل المشكلات الشخصية.

2-الحاجة إلى الحبّ والقبول: تتضمن الحاجة إلى الحب والمحبة، والحاجة إلى الأصدقاء الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات ولأفراد.

¹-فاذية عمر الجولاني، تشخيص وعلاج المشكلات الاجتماعية والنفسية، مكتبة الاشعاع النفسية، 1999، ص39.

3- الحاجة إلى مكانة الذات: تتضمن الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة الرفاق الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية، الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة، الحاجة إلى التعرّف والتقبّل من الآخرين.

4- الحاجة إلى القيادة، الحاجة إلى تقليد الآخرين، الحاجة إلى المساواة مع رفاق السن في المظهر والمكانة الاجتماعيّة، الحاجة إلى تجنب اللوم، الحاجة إلى الاقتناء والامتلاك.

5- الحاجة إلى الإشباع الجنسي: تتضمن الحاجة إلى التربية الجنسية، التخلص من التوتر.

6- الحاجة إلى النّمو العقلي والابتكار: تتمثل في الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك والحاجة إلى تحصيل الحقائق وتفسيرها، الحاجة إلى الخبرات الجديدة والمتنوعة، الحاجة إلى اشباع الذات عن طريق العمل، الحاجة إلى النّجاح الدّراسي، الحاجة إلى المعلومات ونموّ القدرات، الحاجة إلى الإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والأسري¹. ففي هذه المرحلة، يسعى المراهق إلى تنمية قدراته العقلية، فيهتم بتحصيل الحقائق ومختلف الخبرات الجديدة.

7- الاحتياجات اللغوية للمراهق في المرحلة الاكتمالية:

يحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى:

-الرائد الذي يساعدهم على تعلم المهارات التي تتصل بالنضج الاجتماعي، الوجداني والبدني؛

-معرفة دورهم في المجتمع ومسؤوليتهم؛

¹ - محمود عبد الرحمن حمودة، الطفولة والمراهقة المشكلات النفسيّة والعلاج، ط1، القاهرة مصر، 1991م، ص 437/436.

- "إشراك المتعلم في كل النشاطات المدرسية، كالمساهمة في تحضير الدرس وشرحه، القيام بأي نشاط جماعي، بحيث يحقق الأستاذ هدفي هم: مساعدة المتعلم على إبراز مواهبه وتنمية قدراته اللغوية، ومواجهة الآخرين، وكذلك تدريبه على التعاون"¹ فهذا يساهم في تحرير المتعلم من القيود المدرسية وتحكم الأستاذ داخل قاعة الدرس.

-السماح للمتعلم بكل حرية اتخاذ موقف إيجابي وودي بحيث يجعل للتلميذ بأن المعلم يحبه ويحترمه."² كالسماح للمتعلم بإبداء رأيه وحرية التعبير...

¹-حسن شهامي باشا، كيف تربي أبنائك في هذا الزمن، دار القلم، دمشق، ط2، 2002، ص77.

²- حسن شهامي باشا، كيف تربي أبنائك في هذا الزمن، دار القلم، دمشق، ط2، 2002.

خلاصة الفصل:

يُعتبر المصطلح اللّساني أو التّعليمي كما هو الحال بالنّسبة لنا في هذا البحث إشكاليّة قائمة تبحث في هويّة الموضوع المدروس من قبلنا، بحُكم انشغالنا بإشكالية تعليم اللّغات وعلى وجه الخصوص اللّغة العربيّة في الجزائر لدى الفئة المُراهقة، الموضوع الذي فرض علينا الوقوف عند تلك المُصطلحات المفاتيح التي وجدناها ضروريّة للتّعريف بالمُمارسة اللّغويّة للّغة العربيّة لدى المتعلّم المُراهق في ظل الإضطرابات النّفسية التي يعرفها هذا الأخير في هذه المرحلة، كما نلاحظ من خلال بحثنا هذا.

الفصل الثّاني: أسباب ومظاهر اضطراب ممارسة اللّغة العربيّة عند الطّفل المراهق في الطّور المتوسّط

-مدخل

المبحث الأول:العوامل المسهمة في اضطراب ممارسة اللّغة العربيّة

1-أسباب عضويّة

2-انعكاسات التّداخل اللّغوي على ممارسة اللّغة العربيّة لدى المراهقين المتعلّمين في المتوسّط

*مفهوم التّعدّد اللّغويّ

*التّثانيّة اللّغويّة

*تعريف الإزدواجيّة

*الآثار السّليبيّة للتّداخل اللّغويّ

3-عوامل تربيويّة

*عوامل مرتبطة بالمعلّم

*عوامل مرتبطة بالمتعلّم

*عوامل مرتبطة بالكتاب المدرسيّ

*عوامل مرتبطة بمرحلة المراهقة

المبحث الثّاني: مظاهر الممارسات اللّغويّة المضطربة لدى الفئة المراهقة في الطّور المتوسّط

1-اضطرابات في اللّغة التّعبيريّة في الطّور المتوسّط

2-اشكال اضطرابات اللّغة التّعبيريّة في الطّور المتوسّط

*الاضطرابات اللّغويّة أثناء الممارسة الشّفويّة

*التّعبير الشّفوي/التّأناة/ القراءة

3-مظاهر اضطرابات القراءة لدى المراهقين

*عسر الكتابة/ التّعبير الكتابي

خاتمة الفصل

مدخل:

إنّ اللغة العربيّة نعمة من النعم التي لا ينفك الإنسان أن ينتفع بها إلى آخر رمق من حياته، فهي وسيلة من وسائل التعبير والتواصل، وبها تتم العملية التعليميّة في الأوساط التربويّة، غير أنّ اللغة العربيّة تشهد ضُعفا وتراجعا خطيرا في الأوساط التربويّة العربيّة عُموماً، والجزائريّة خصوصاً؛ ومن خلال هذا الفصل سنحاول تسليط الضوء على ظاهرة اضطراب ممارسة اللغة العربيّة في الوسط المدرسي ولدى فئة المراهقين في الطور المتوسط تحديداً، لما له من دور في إكساب المتعلّم المراهق الملكة اللّغوية، التي تُمكنه من التّعامل والتّواصل بشكل فعّال مع جميع الشّرائح الاجتماعيّة، والوقوف على أهمّ الأسباب والعوامل التي أسهمت في تفسّي هذه الظّاهرة. والتي أصبحت همّاً يورق جفون المهتمّين والمعلّمين أولياء الأمور وغيرهم من أبناء الأُمّة لكون هذا السبب الرئيسي الذي أورث لغة عربيّة باهتة ضعيفة على ألسنة أبنائها المتعلّمين، مخلفّة في ذلك جملة من المظاهر التي سنحاول أن نلتمسها من خلال الفصل الثاني...

المبحث الأول: العوامل المسهمة في اضطراب ممارسة اللغة العربية:

تحدث اضطرابات في ممارسة اللغة عند المراهق المتعلّم لسببين رئيسيين هما: استمرار اضطرابات اللغة التي بدأت في مرحلة الطفولة حتّى المراهقة بسبب استقصاء بعض الاضطرابات على العلاج، والسبب الثاني يتمثل في تعرّض هذه الفئة التي نمت لغتهم بصورة طبيعية للإعاقة بسبب مرض ما أو نتيجة لحادث تعرّض إليه في مرحلة المراهقة، فهذه الاضطرابات قد تكون تطوّر لتلك الاضطرابات النّمائية، أو هي اضطرابات مكتسبة نتيجة لعدّة أسباب أثّرت عليه في هذه المرحلة العمرية وأهمها:

1- الأسباب العضويّة:

تحدث هذه الاضطرابات نتيجة لاضطرابات في التّكوين البنيويّ أو نتيجة إصابة الأعضاء الدّماغية، كإصابة الحلق أو الحنجرة، سواء كانت نمائيّة؛ حيث يُولد الطفل ولديه عُيوب في الجهاز الكلامي، مثل: اختلال أربطة اللّسان، عُيوب في الأسنان؛ "أي خلل أو تلف في الجهاز العصبي نتيجة حدوث إصابة سواء بعد الولادة، أو في مرحلة المراهقة سيؤدّي إلى اضطرابات في اللغة والكلام مثل الديسلكسيا وصعوبة في الكتابة."¹ فهذا يؤدي إلى عدم الاستيعاب والتفسير الصحيح للتعليمات، إضافة إلى عدم القدرة على التعبير، لأنهم يُسيئون استعمال اللغة فهم لا يتكلمون بسلاسة وطلاقة، وصوتهم غير مريح عند التحدّث. وهذا عائد إلى عدة أسباب نُجمّلها في ما يلي:

صعوبة التّنسيق الحركي لجهاز الصوت/ أخطاء في عمليّات إصدار الصّوت الناجمة عن عدم اكتساب قواعد توزيع وترتيب الأصوات عبر مراحل النّمو اللّغوي."² وهذا يخلق صعوبة في إصدار الأصوات اللاّزمة للكلام.

¹-سبحان الرشيد، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، مجموعة محاضرات، جامعة الملك فيصل، دط، دس، ص13.

²-المرجع نفسه، نفس الصفحة.

إضافة إلى "اضطرابات الصوت عضويًا، إذا كان ناتجا عن أمراض فيسيولوجية أو تشريحية"¹ فهذا الخلل يكون نمائيا أو مكتسبا.

2-انعكاسات التعدد اللغوي على ممارسة اللغة العربية لدى المراهقين المتعلمين في

المتوسط:

يُعدّ التداخل اللغوي من أهم المشكلات التي تُعيق المتعلمون للتّحكم الجيد في اللغة العربية، فالمرّاهق المتعلم يتعرّض في مرحلة التّعليم المُتوسّط إلى تداخلات لغوية (ازدواجية لغوية، تهجين لغوي، تعدد لغوي...)، وهذا ما امتازت به المؤسسات التربوية في جميع المراحل التعليمية "على امتداد جهات البلاد، وحيثما انتقلت في ربوعها، تجد لكل منطقة شكلا لغويا مميزا لها، فتتنوع اللغة العربية بدوارجها المرتبطة بخصوصيات كل جهة، والأمازيغية بأشكالها (تشليث، الترقية) إضافة إلى اللغة الأجنبية".² فكلّ هذا التداخل اللغوي خلق وضعاً لغوياً فوضوياً، فاللغة العربية لا تدرس وحدها؛ إنما تضاف إليها بعض اللغات، فالعلاقة بين هذه اللغات واللغة العربية علاقة هيمنية، حيث تُهيمن العاميات الجزائرية واللغة الفرنسية على السوق الشفوية وتحقق تواصلاً بين المجموعات اللغوية المختلفة، "أدى التدريس بلغات غير عربية إلى التخلف في مجال استيعاب اللغة العربية ذاتها وإلى حرمان تلك اللغة من النمو المُطرد المُتمثل في نحت الألفاظ للتعبير عن المفاهيم الجديدة".³ وقبل الحديث عن أثر هذا العامل في اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى فئة المراهقين في الطور المتوسط، يجدر بنا التّعرف على المصطلحات المرتبطة بهذا التداخل اللغوي.

¹-المرجع السابق، نفس الصفحة

²-محمد جسوس، طروحات حول الثقافة واللغة والتعلم، 2004، منشورات الأحداث المغربية، الدار البيضاء، ص70.

³-كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة، مكتبة ابن بينة، القاهرة، دط، 1989، ص345.

أ- مفهوم التعدد اللغوي:

"نقول عن شخص ما أنه متعدّد اللّغات، عندما يكون بإمكانه التّعبير عن حاجياته ومقاصده والتّواصل مع غير أكثر من لغة".¹ فمُصطلح التعدد اللغوي يحيل إلى استخدام لغات متعدّدة في مجتمع واحد، وهو المعنى الذي تمّ الإشارة إليه جون ديبوا، في قاموس اللسانيات "التّعدّد اللّغوي عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد ليستخدما في مختلف أنواع التّواصل"² فالتّعدد اللّغوي قضية مركزيّة ظهرت نتيجة حتميّة لتداخل اللّغات واللّهجات وتنوّع الأنظمة اللّغوية وأنساقها داخل المنطقة الواحدة.

ب- الثنائية اللغوية:

"وجود ضربين من التّنوع اللّغوي للغة الواحدة، وهو عينة الثنائية اللّغوية".³ فهو سلوك لغوي مثني ومضاعف، "فهو الوضع اللّغوي لشخص أو جماعة بشريّة مُعيّنة"⁴ فهي الحالة اللّغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البنية والظّروف اللّغوية، لغتين مختلفتين، فيُعرف محمد علي الخولي الثنائية اللّغوية: "نعني بالثنائية اللّغوية في الوطن العربي أن يتكلّم النّاس في البلد لغتين، الأولى عربية والتي تستخدم في المجالات الرّسميّة كالّتعليم...، الثانية لغة مجلّة".⁵ فهو يرى الثنائية وجود لغة ثابتة بوجود لغة الأم.

ج- تعريف الإزدواجيّة:

إن الإزدواجيّة اللّغوية تعني أن يستعمل الفرد لغتين مختلفتين داخل بيئة معيّنة، "فالازدواجيّة تكون بين لغتين كالعربيّة والفرنسيّة، أمّا الفصحى والعاميّة لا

-إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الإزدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل،

¹العلوم الإنسانية والإدارية،

للسعودية، مارس، ص59

²-المرجع نفسه، ص59.

³-ميشال زكريا، قضايا ألسنة وتطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993، ص35، 36.

⁴-المرجع نفسه، ص36.

⁵-محمد علي الخولي، الحياة بين لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988، ص17، 18.

ينطبقان على الازدواجية، إنما هما ضرب من الثنائية لأنهما فصيلتان من لغة واحدة.¹

فالازدواجية اللغوية ظاهرة مألوفة في اللغات الإنسانية.

تلك الازدواجية في اللغة هي التي نلمسها اليوم في واقعنا المدرسي، ولا تكاد تفارقه، "الوسط المدرسي هو عبارة عن مرآة عاكسة لحال المجتمع وممارساته اللغوية، وهذا التهجين اللغوي يشكل خطرا على اللغة العربية على الرغم من تدريس مادة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، ابتداء من السنة الأولى متوسط.²، إن اللغة العربية ليست على أحسن ما يرام، فقد أصبحت حبيسة حجرة الدرس، ومع أستاذ واحد فقط من بين أكثر من عشرة أساتذة للصف الدراسي، "إنّ تعلّم لغتين دفعة واحدة يختلف عن تعلّم لغة بعد أخرى، فهذا يضع المراهق أمام نموذج ألسني مزدوج.³، فإنّ تعدد اللهجات واللغات التي يستعملها ويتعلّمها في مرحلة الاكتمالية بعد أن كان يتعامل مع لغة واحدة (العربية)، في مرحلة الطفولة (الابتدائية) أدّى إلى طُغيان لهجة على أخرى، أو لغة على أخرى مما يخلق اضطراب في ممارسة اللغة العربية.

"تعد الازدواجية اللغوية والتعددية اللغوية من بين الحقائق المؤرّة التي يُعانيها المجتمع الجزائري عامّة، فالتلميذ يتعلم في المدرسة لغة ويمارس في حياته اليومية لغة أخرى.⁴ فالمدارس تولي اهتماما بتعليم العربية الفصحى لأبنائها، "وأن أيّ فرد أثناء تكلمه بلغتين تقع له مشكلة في القراءة وتصبح عليه الكتابة، فهو لا يحمل لغة واحدة يستطيع التّحكم فيها، وإنّما يمتلك لغتين مختلفتين في آن واحد، وهو ما أدّى إلى تدني كفاءته اللغوية.⁵

¹-ابراهيم كايد محمود، المرجع السابق ص59.

²-محاضرات في قضايا اللغة العربية، صالح بلعيد، مطبوعات جامعة قسنطينة، ص172، 173.

³-عرفة خير، أسباب ضعف اللغة العربية في كليات التربية، مؤتمر اللغة العربية الثالث، دبي، ص11-12.

-عبد الرحمن عبد الرزاق، أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، 2010، ص33.

⁵-وليد الفنائي، عيسى برهومة، اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2007، ص201.

ونجم عن ذلك عدم تحقيق الكفاية اللغوية والتي برزت من خلال بطئ القراءة والطلاقة اللغوية.

ومن هنا، يتبين لنا أنه نادرا ما نجد المتعلم الجزائري قادرا على التحكم في اللغة العربية الفصحى شفويا وكتابيا. "لا يستطيع المتحدث أن يمتنع عن الخلط بين لغتين أو أكثر، فيركب جملة بلغة ويدرج فيها كلمات من لغات أخرى"¹ فالتداخل اللغوي أصبح يحدث ارتباكا على مستوى التعبير، فكثيرا ما نجد من لا يتحكم في أية لغة من اللغات، فالمعرب لا يتقن العربية بالشكل المطلوب، والموصوف بالفرنسية لا يجيد الفرنسية؛ والنتيجة أن اللغتين اختلطتا باللهجة العامية، فيقول ابراهيم السامرائي في هذا الصدد: "مازلنا نجهلها، يجهلها ابن الشارع كما يجعلها المتعلم المثقف، وقد أكون مخطئا لو قلت يجهلها ذو الاختصاصات المختلفة، وقد أكون غير مفرط لو قلت أن مدرّس اللغة العربية وأساتذتها في محنة منها."²؛ فإن الوضع اللغوي الذي آلت إليه مختلف الأوساط في المجتمع الجزائري عامة والوسط المدرسي خاصة أدّى إلى تشويش فكري خلق قلقا كبيرا، فقد أنتج هذا التعدد اغتراب ثقافي أثر بشكل سلبي على تعليمية اللغة العربية، وهذا ما مسّ عموما الممارسات اللغوية ومظاهر التواصل اللغوي الاجتماعي، وأدّى إلى إهمال اللغة العربية ومظاهر التواصل اللغوي الاجتماعي، وأدّى إلى إهمال اللغة العربية. فيعتبر التداخل اللغوي من أبرز الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب ممارسة اللغة العربية خاصة الأوساط التربوية منها تلك الاضطرابات التي تحدثها في الطور المتوسط.

*الآثار السلبية للتداخل اللغوي:

إنّ التداخل اللغوي أصبح مشكلة كبيرة داخل المجتمع، وأدّى إلى مزج واختلاط بين اللغات، ممّا شكّل خطرا كبيرا وسط البيئة اللغوية الجزائرية، ومن بين هذه الآثار:

¹-المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، ص330.

²-إبراهيم السامرائي، تنمية اللغة العربية في العصر الحديث، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دط، 1973، ص3.

- "جعل المتعلّم بين عالمين متناقضين، حيث يستخدم لغة الأم ولغات أخرى، وهو ما يؤدي إلى هشاشة التّواصل اللّغوي، كما أنه نوع من الاستعمار الثقافي الذّهني، وهو ما ينتج لنا جيلا لا يتقن أي لغة".¹ فالمتعلّم في هذه المرحلة أثناء استعماله للغات مختلفة ومتعدّدة في آن واحد يجد نفسه يعيش وضع لغوي متدهور سيؤدي إلى هشاشة وانحطاط اللّغة الفصحى، والتي أثّرت في عملية التّواصل.

- "تشكل عوامل بالغة الخطورة على التّعايش الذي ميّز اللّغة العربيّة في اختلاطها بالأمازيغيّة، وهو ما نتج عنه تلوث في البيئة اللّغوية الجزائريّة".²، أصبحت اللّغة العربيّة غريبة في وطنها تعاني الإهمال والتّهميش خاصة في الإطار التّعليميّة، بالتّغيرات التي تطرأ على المفردة من انتقالها من مكان إلى آخر تؤدي إلى اختلاف أصلها.

- "عدم إلتزام الكثير من الأساتذة باللّغة العربيّة داخل القسم، حيث يستخدم بعض الألفاظ من اللّغة الأجنبية أو لهجة منطقيّة، وهذا ما يؤدي إلى صعوبة الفهم لبعض المتعلّمين الذين لا يفهمون هذه اللّغة".³

وهذا يسبب لبسا وغموضا، فاستعمال لغات مختلفة من قبل الأستاذ يخلق هذا المشكل، ومن هنا يتّضح أن هذا الوضع اللّغوي أنتج جيلا ضعيفا، مهزولا ومضطربا يحمل أفكار مبعثرة.

3-عوامل تربويّة:

تتعلّق هذه العوامل بأخطاء في تركيب الجمل أو تحليلها، كنتيجة لأخطاء في التّعليم الابتدائي أصلا، أو ضغط مبالغ فيه على المتعلّم للتّقدم في القراءة، الكتابة أو غيرها من المهارات اللّغوية، بهدف جني الدّرجات العليا في التّفوق الدّراسي، أو ضعف في فهم

¹-المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، ص2014.

²-المجلس الأعلى للغة العربية، المرجع السابق، ص62.

³-المرجع نفسه، ص422ز

المقروء، " عدم مراعاة الفروق الفردية في التدريس، كتركيز المدرّس على فئة الأذكى والمتوسّطين وتهمل الفئة الضعيفة، يؤدي إلى حدوث نتائج مأساوية في التعليم.¹ فعدم تعويد المتعلّم في هذه المرحلة على تطوير مهاراته اللغوية سواء الكتابية أو الشفوية منها، من خلال تخصيص حصص إضافية تركز على شريحة الطلاب الذين يعانون من اضطراب وضعف في ممارسة اللغة العربية، يزيد من حالات هذا الاضطراب.

أ-العوامل المرتبطة بالمُعَلِّم:

جاء عامل "عدم التزام معلّم المقرّرات الدراسية باستخدام اللغة العربية في التدريس في المرتبة الأولى، بالإضافة إلى عدم التزام إدارة الطّور المتوسط باستخدام اللغة العربية الفصحى".² فنقص الإعداد اللغوي للمعلّمين وعدم درايتهم بخصائص النمو اللغوي للمتعلمين في مرحلة المراهقة الذي يسهم في تفشي هذه الظاهرة اللغوية.

"له أثر كبير ومباشر على المتعلّم سواء من الناحية السلوكية أو العلمية"³

فالمُعَلِّم الضعيف المعلومات والتّكوين من بين العوامل الرئيسية في حدوث إعاقة في ممارسة اللغة العربية.

"عدم توفر دافعية تعليم مادة اللغة العربية لدى المتعلّم"، فقد وجد أن الكثير من فرض عليهم تدريس هذه المادّة.

ب-العوامل المرتبطة بالمتعلّم:

يساهم المتعلّم مساهمة فعّالة في توفير الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب في اللغة التعبيرية، ومن بين هذه الأسباب نجد:

¹-محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، ص78.

²-عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، عمان الأردن، دط، 2002، ص174.

³-المرجع السابق، ص174.

"عدم تعود المراهق المتعلم على الحوار والمناقشة، وبالتالي ضعف الثروة اللغوية مما يؤدي إلى عجزه على التعبير والإفصاح عن أفكاره وأحاسيسه وميولاته بوضوح"¹

وهذا بدوره يؤدي إلى عزوف المتعلمين على التعبير بسبب كثرة الأخطاء خاصة الإملائية منها.

ج-عوامل مرتبطة بالكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي في الطور المتوسط ليس مجرد وسيلة لإيصال جملة من المعارف فحسب، بل كذلك وسيلة تربية علمية وعملية، فهو عمدة العملية التعليمية التعلمية، ولذا يجب أن نراعي فيه:

-عملية الطباعة الجيدة التي تعمل على جذب انتباه المتعلم؛

-استخدام وسائل الإيضاح؛

-السهولة في الأسلوب، فتكون النصوص ملائمة وتخدم مرحلة المراهقة؛

"لكن الملاحظ أنّ ما تقدم مفقود في معظم الكتب التعليمية المخصصة لتعليم اللغة العربية مما أدى بالمتعلم إلى الشعور بالضجر، الملل الذي يؤدي إلى غياب روح الإبداع"²

فهذه الكتب غير منظمة بالشكل الذي يصلح مباشرة للتعليم، إذ غالبا ما نجد تذبذبا في ترتيب الدروس على المستوى المقرر.

بالإضافة إلى عوامل أخرى مرتبطة بالوسط المدرسي:

-كثرة المواد؛

¹-عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الاكاديمية، دط، دت، ص96.

²-عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص174.

-نقص الحجم الساعي لإنجاز مختلف الأنشطة اللغوية مما ينعكس سلباً على استعدادات المتعلمين للقراءة والكتابة.

4- الأسباب المرتبطة بمرحلة المراهقة:

تُعتبر المراهقة فترة من فترات التّغير الفزيولوجي، الملحوظ، وتتّسم هذه المرحلة بانفعالات عنيفة ومتدهورة، فيظهر التّذبذب الانفعالي، فيسعى المراهق المتعلّم نحو تحقيق الاستقلال الانفعالي، فتحلّ العوامل النفسيّة والانفعاليّة أعلى عوامل لحدوث الاضطرابات في ممارسة اللّغة العربيّة خاصة في مرحلة المراهقة، إذ يرى "سبنين" "أنّ القلق النّاتج عن التّوتر والصّراع والخوف المكبوت والصّدّات الانفعاليّة والعصبية، وضعف الثّقة بالنّفس والحرمان العاطفي؛ من أهمّ الأسباب التي تؤدي للإصابة باضطرابات النّطق والكلام."¹

إنّ عدم إشباع الحاجات النفسيّة في مرحلة المراهقة يؤدي إلى تأثر المراهق تأثراً كبيراً من النّاحية النفسيّة، فالضّغوطات النفسيّة تُؤثّر على توازن المراهق وتسبّب له التّوتر، وعادة ما يكون مصحوباً باضطرابات في الكلام.

"إنّ هذه الاضطرابات التي تظهر أثناء ممارسة اللّغة ترتبط بالقلق والاكتئاب والخوف من الكلام أمام الآخرين، مما يدفع بالمتعلّم إلى احتباس الصوت وارتعاشه."²

وهذا يمنع المتعلّم المراهق عن الاسترسال في الحديث على نحو يُعبّر فيه كما يشعر به بكفاءة ووضوح، وعلى هذا الأساس فإنّ "القلق والاكتئاب والخوف من الكلام يسهم في التّنبؤ باضطرابات لغويّة."³ ؛ فإنّ عدم الرّضا على النّفس والتّوتر يساهم في تفاقم المشكلة على نحو ينذر بوجود اضطرابات نفسيّة مصاحبة باضطرابات لغويّة.

¹-سيرجيو سبنين، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، دط، د دار النشر، د بلد النشر، 1991، ص64.

²- يوسف صادق الدباس، مرجع سابق، ص299.

³- عفراء خليل، العلاقة بين التأتأة والقلق، إشراف سهاد المللي، كلية التربية، دمشق، ص528.

لقد أشارت نتائج إحدى الدراسات "أن المتعلّم الذي يُعاني من القلق بسبب مواقف الاتصال الاجتماعي، يُعاني عند تكليفه بالتحدث أمام الآخرين يخلق لدى المتعلّم المراهق لغة مضطربة.

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة وطيدة بين الاضطراب الذي يظهر أثناء ممارسة اللغة والثقة بالنفس وتقدير الذات في مرحلة المراهقة، "قد يكون تقدير الذات المنخفض الذي يشعر به المراهق المتمدرس في هذه المرحلة الحساسة من حياته هو السبب في حدوث التأثّة كأحد مظاهر اضطراب ممارسة اللغة العربيّة"، فتلك الصراعات النفسية من تغيّرات فيزيولوجية، عاطفية عند المراهق الذي يرغب في تكوين شخصيته من جهة، والتقرب من الأصحاب وتكوين علاقات في المجتمع من جهة أخرى ، فيقع في صراعات تزيد من ظهور التأثّة عند هؤلاء.

"إنّ المرحلة الأشدّ ارتباطاً بالرهاب في مخاطبة الجمهور وما قد ينتج من عيوب واضطرابات في النطق والكلام هي ضمن الفترة الزمنية الممتدة من عشرة إلى ستّة عشرة سنة.

إنّ منشأ اضطراب ممارسة اللغة العربيّة تمتدّ في جذورها إلى أصول نفسانية، فإنّ الأساس في الإصابة بالاضطراب في الكلام يرجع إلى ما يشعرون به من قلق في هذه المرحلة الحساسة.

فالمراهق يعاني من مجموعة من الصراعات النفسية تتمثّل في:

"-الصراع بين تهذيب الذات وبين الحاجة إلى التحرر والاستقلال؛

-الصراع بين الحاجة إلى الاستقلال المادّي والاقتصادي، وبين الحاجة إلى الاعتماد

على الوالدين؛

-الصراع بين الحاجة إلى الإشباع الجنسي وبين التقاليد والقيم الدينية والاجتماعية "

نجد أن مرحلة المراهقة أكثر المراحل التي يكون فيها الاضطراب في ممارسة اللغة العربية ملحوظا بدرجة أكبر من غيرها من مراحل النمو الأخرى، وقد يرجع ذلك إلى أن المراهقين يكونون أكثر انفعالا وأقل قدرة على التحكم والسيطرة على هذه اللغة.

المبحث الثاني: مظاهر الممارسات اللغوية المضطربة لدى الفئة المراهقة في الطور

المتوسط:

تتحدد مظاهر الاضطرابات اللغوية التي تنقش في هذه المرحلة الحساسة تبعا لتعدد الأسباب المؤدية إليه، فهناك بعض الاضطرابات اللغوية المرتبطة بالقدرة على إصدار الأصوات، وغيرها من الأسباب التي أشرنا إليها سابقا.

ولأجل ذلك سنشير إلى أبرز المظاهر التي تتجلى في اضطراب اللغة التعبيرية.

*اضطرابات في اللغة التعبيرية:

تُعدّ وحدتي التعبير الشفوي والكتابي أهم فروع مادة اللغة العربية، فهو القالب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره، حيث يؤكد هذا "عبد المنعم أحمد بدرات" في قوله: "هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني."¹ فإن ارتقاء وتطور اللغة تتناسب مع تطور الفرد، سواء اللغة شفاهة أو كتابة، وكل من يعاني من صعوبة الاتصال بالغير كان معناه أنه يعاني من صعوبة في إحدى هاتين الطريقتين، فتتمثل اضطرابات اللغة التعبيرية في "صعوبة التعبير عن النفس بما يتجاوز الجمل البسيطة والمفردات المحدودة."؛ أي أن الاضطرابات اللغوية التي تكون على مستوى اللغة التعبيرية لفئة المتعلمين المراهقين تؤدي إلى خلل وصعوبة في التعبير اللفظي والكتابي، فيقصد باضطرابات اللغة التعبيرية "خلل لغوي خاص يتميز بالقدرة على استخدام لغة تعبيرية منطوقة تُصنّف على أنها تخصّ

¹-سميحان الرشي، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، مجموعة محاضرات، جامعة الملك فيصل، دط، دت، ط5.

المستوى الملائم للعمر الذهني للشخص.¹ فالمتعلمين الذين يعانون من اضطرابات في هذا المستوى يمتازون بعدم القدرة على التواصل مع الآخرين لعدم قدرتهم على استخدام الكلمات بطريقة سليمة، فاضطراب اللغة التعبيرية عبارة عن اضطراب في التواصل يواجه المصاب به صعوبات في التعبير اللفظي والمكتوب، وهو خلل لغوي خاص يتميز بالقدرة على استخدام لغة تعبيرية، تصنف على أنها تحت المستوى الملائم للعمر الذهني للشخص.² فهذه الأخيرة تخلق مشاكل تخصّ المفردات وإنتاج الجمل المركبة، وتذكر الكلمات كما يحتمل أن يكون هناك شذوذ في النطق.

وبعد أن تعرّضنا إلى مفهوم اضطرابات اللغة التعبيرية، سنحاول أن نتعرّف إلى أشكال هذه الاضطرابات عند فئة المراهقين في الطور المتوسط.

* أشكال اضطرابات اللغة التعبيرية في الطور المتوسط:

لقد اهتم العلماء والباحثون في دراساتهم بموضوع الاضطرابات اللغوية التي تُعرق ممارسة اللغة شفاهة وكتابة كونها تؤثر على حياة المتعلم عامة، والمتعلم المراهق خاصة، حيث تتجلى هذه الاضطرابات في عدّة مظاهر أبرزها:

1- الاضطرابات اللغوية أثناء الممارسة الشفوية:

أ- اضطرابات النطق والكلام: هي اضطرابات ملحوظة في النطق أو الطلاقة الكلامية، وتظهر هذه الاضطرابات عند الأفراد من جميع الأعمار: "إن الحديث عن النطق يعني الفم واللسان الذي ينتج أصواتاً ضمن ألفاظ تكون الكلام، أي استخدام اللسان والأسنان

¹-المرجع نفسه، ص5.

²-أوريدة فرج، مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التخرج، موضوعات النحو، مذكرة نيل شهادة

²الماجستير، مولود معمري، تيزي وزو، ص9

وسقف الحلق لإنتاج الأصوات بشكل طبيعي.¹ فأَيّ خلل أو اضطراب في قيام أي عضو من أعضاء يُؤدّي إلى حدوث اضطرابا في هذا المستوى، ويمكن تعريف اضطرابات النطق بأنها "خلل في نطق الطفل لبعض الأصوات اللغوية"،² فهي عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة، فيعدّ اضطرابا يُعيق عمليّة التّواصل، ويُعرّفها الخطيب والحديدي: "أخطاء كلاميّة تنتج عن أخطاء في حركة الفك والشفاه أو عدم تسلسلها بشكل مناسب".³ فهي مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللّازمة للكلام بطريقة صحيحة، ويُمكن أن تحدث اضطرابات النطق أو ما يمكن الاصطلاح عليه بعيوب النطق في الحروف المُتحرّكة أو الساكنة.

تضم اضطرابات النطق والكلام كأحد أنواع اضطرابات التّواصل أربع أنواع فرعيّة، هي ما يلي:

1-الإبدال: يحدث فيه استبدال المتعلّم نطق صوت بصوت آخر، "توجد مشاكل الإبدال في النطق عندما يتم إصدار صوت غير مناسب بدلا من الأصوات المنتظر نطقها، كأن يستبدل الطفل صوت ر بصوت ل، فيقول شجلة بدل شجرة، وملكب بدلا من مركب".⁴ وهذا النوع من الاضطرابات يُؤدي إلى عدم قدرة الآخرين على فهم كلام المتعلّم أثناء الحديث.

2-الحذف: في هذا النوع من عيوب النطق يحذف صوت من الأصوات التي تتضمّنهما الكلمة، ومن ثمة ينطق جزءا من الكلمة فقط، "عادة ما يقع الحذف في الصّوت الأخير من الكلمة، مما يتسبّب في عدم فهمها إلّا إذا استخدمت في محتوى لغوي معروف لدى السّامع،

-غازلي نعيمة، اضطرابات اللغة النطقية العضوية والوظيفية، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 28، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014، ص191.

²-صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، دط، دت، ص356.

³-جمال الخطيب ومنى الحديدي، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دار الفكر، الأردن، دط، 2010، ص86.

⁴-محمد خولة، أرطوفنيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصمت، دار هومة، ط5، 2013، ص30.

وقد لا يقتصر الحذف على صوت إنّما قد يمتدّ لحذف مقطع من الكلمة.¹ فيقول مثلاً: مَكَ بدلاً من سمكة؛ فالحذف يُمثل مشكلة لفهم الكلام.

3-التحريف والتشويه: تظهر أخطاء التحريف عندما يصدر صوتاً بطريقة خاطئة، حيث "ينطق الصوت بشكل يقرّبه من الصوت الأصلي غير أنه لا يُشبهه تماماً، فيتضمّن بعض الأخطاء، ونجد هذا التشويه أثناء النطق"،² ويُقصد بهذا أن يلفظ الشخص الكلمة ليست كما هي منطوقة لدى الآخرين بحيث يضيع معناها ومدلولها لدى الشخص السامع بسبب تشويهها وتحريفها. على نحو: صوت "س" مصحوباً بغير طويل، ينطق صوت "ش" من جانب الفم واللسان.

4-الإضافة: يظهر هذا النوع من الاضطرابات عندما ينطق الشخص الكلمة مع زيادة صوت ما أو مقطع ما إلى النطق الصحيح، "وهي أقلّ عُيوب النطق انتشاراً، فقد يسمع الصوت وكأنه يتكرّر؛ مثلاً: صوت/ سوت، السلام عليكم بدلاً من السلام عليكم".³ ويقصد من ذلك إضافة حرف جديد إلى الكلمة المنطوقة، وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرّر؛ مثل: ممصباح بدل مصباح.

إنّ الاضطراب الذي يحدث في النطق والكلام عامّة وعلى مستوى الأصوات على وجه الخصوص، لها أثر ملحوظ على أساليب الاتصال الشخصي المتبادل بين الأفراد من ناحية، وما يترتّب عليها من اضطرابات في ممارسة اللغة من ناحية أخرى.

ـغازالي نعيمة، اضطرابات اللغة النطقية العضوية والوظيفية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،
ع1 28، ص191، 2014.

ـصادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، المرجع السابق، ص356.

ـمحمد حولة، ارطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصمت، ط5، دار هومة، 2013، ص30.

فإنّ هذا الاضطراب يشمل ضعف المحصول اللّغوي، التّردّد في النّطق، اعتقال اللّسان (التأتأة)، البطء في الحديث وصعوبات في القراءة وغيرها من الاضطرابات في اللّغة الشّفويّة.

انطلاقاً ممّا سبق، نستنتج أبرز اضطرابات النّطق والكلام التي تُعرقّل الممارسة الشّفويّة للّغة عامّة، واللّغة العربيّة خاصّة في هذه المرحلة المدروسة بالتّحديد، وتتجلى هذه المظاهر في:

1-التّعبير الشّفوي: تُعدّ اللّغة المنطوقة أو الشّفهيّة من أساسيّات التّفكير، وأكثر اللّغات تواصلاً وتعبيراً عن الأفكار، ونقصد بها استعمال اللّغة ارتجالاً بمساعدة أعضاء الجهاز النّطقي المُتمثّل في اللسان والشّفتين، "تقتضي مهارة التّعبير الشّفوي سلامة الأداء النّطقي من الخلل والاضطراب، وتتطلب هذه المهارة القدرة على استعمال أصوات اللّغة بصورة صحيحة،" فهذا يضمن الاستعمال الجيّد لأصواتها وصيغها الصّرفيّة، وتراكيب كلماتها، وهو ما يُعزّز بدوره الممارسة اللّغويّة والنّقاش الفعّال بين المعلم والمُدّرّس من جهة وبينه وبين زملائه من جهة أخرى؛ "فاللّغة الشّفويّة هي وسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى المُتلقي، ويكون هذا اللفظ منطوقاً، فيدركه المستقبل بحاسة السّمع. "فهو عبارة عن مخاطبة والمحادثة الذي يكون بين الفرد وغيره، بحسب الموقف، ومن مهاراته غرس النّقة بالنّفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها.

وينقسم التّعبير الشّفوي من حيث المضمون إلى قسمين، وهما:

أ-التّعبير الوظيفي: ويتمثّل في " التّعبير الذي يؤدي غرض وظيفي في حياة المتعلّمين ويساعدهم على التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، بطريقة صحيحة وبأسلوب مُنظّم

ومحكم ودقيق.¹ أي هو التعبير عن مختلف المواقف الاجتماعية التي يمر بها الإنسان بصفة عامة في حياته والمتعلم خاصة؛ مثل: المحادثة، المناقشة ورواية الأخبار، وإلقاء التعليمات والإرشادات... إلخ.

ب- التعبير الإبداعي: ففي هذا النوع من التعبيرات يتم التعبير عن مختلف الأفكار والأحاسيس باستعمال أسلوب أدبي بهدف التشويق والإثارة، ونجده في تأليف القصص والتمثيلات والأناشيد والشعر وغيرها.

*** دور ممارسة التعبير الشفوي عند المتعلم المراهق:**

إنّ التعبير الشفوي من أبرز الأنشطة اللغوية وأكثرها انتشارا عند هذه الفئة المتعلمة، ومن دونه لا يتمكن المتعلم من نقل أفكاره نقلا منطقيا، "التعبير الشفوي يحل عقدة لسان المتعلم ويُعوّده على الطلاقة في التعبير"²، أي أنّ الممارسة الشفوية لدى هذه الفئة المتعلمة مهمة جدا في تأسيس وبناء اللغة بناءً صحيحا وسليما، وعليه، يمكن لنا تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية:

"-تدريب المتعلمين حسب الاستماع

-تدريب المتعلمين على ترتيب الأفكار والتعبير عنها بطريقة منطقية ومقنعة وبطلاقة"³ فهذا النوع من التعبيرات يُعوّذ المراهق المتعلم في هذه المرحلة الدراسية على التعبير على أفكاره ومشاعره، والتخلص من ظاهرة الخجل والخوف والتردد، وتساعدتهم على اكتساب الجرأة على مواجهة الجمهور.

-أحمد حسين اللقاني، علي أحمد حمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، القاهرة، 1999، ص84.

²-عبد المنعم أحمد بدوان، التحصيل اللغوي وطرق تنمية دراسة ميدانية، الإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2008، ص32.

³-المرجع نفسه، ص33.

فالتعبير الشفوي وسيلة لتشجيع المراهقين ذوي المزاج المنطوي على التمرن والمناقشة والمشاركة في النشاط الاجتماعي، حيث "يهيئهم لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب إبداء الرأي والمناقشة"

فيه يتمكن المتعلم من النطق الصحيح للحروف والكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، فهي أحد أهم الوسائل لإثراء الحصيلة اللغوية بالألفاظ والتراكيب التي تساعد بدورها في التعبير بعبارات سليمة صحيحة.

2-التأتأة:

تعد أكبر عنصر محير في معوقات الكلام على الرغم من المحاولات الجادة في الدراسة عن ماهيتها وأسبابها وعلاجها، وهي من أشهر الاضطرابات الخاصة بطلاقة النطق.

فجاء في لسان العرب أن التأتأة تعني "حكاية الصوت"، فالتأتأة تعني التردد في النطق، وهي ظاهرة يصاحبها حالة توتر عصبية، وتشبه حالة اعتقال اللسان؛ أي هو احتباس اللغة وعدم القدرة عن التعبير عن المعاني وهو نوع من الاضطراب في الكلام.

"تتجلى على شكل تقلص الكلام مصحوبا بتكرارات غير مرغوب فيها، وتوقفات في مجرى الكلام، وقد يحدث انقطاع بين الكلمات لفترة قصيرة، فتخرج الألفاظ متناثرة وربما غامضة"¹ فهو نوع من التردد في الكلام حيث يُردّد الفرد المصاب حرفاً أو مقطعا ترددا لا إرادياً، فهي حالة اهتزازية.

¹-أبة سعيد هيثم جادو، اللججة والتلعثم عند الأطفال، مكتبة الملك فهد، دط، دت، ص22.

أما زكريا الشرييني، يُعرف التأتأة بأنها: "تردد وتقطع في نطق الكلمات، وتوقف في اللفظ والتعبير والصعوبة في نطق الكلمات أو حروفها الأولى"¹، فهي تظهر على هيئة حركات ارتعاشية واحتباس توقي في الكلام..."

قسم الباحثون التأتأة إلى أربعة أصناف:

*التأتأة الاختلاجية: تتميز بتكرار الحروف في بداية الكلمة، أو بداية الجملة.

*التأتأة القرارية: وهي عبارة عن توقعات داخل الجملة الواحدة.

*التأتأة الاختلاجية القرارية: هي توقعات في بداية الكلمة والجملة ذاتها.

*التأتأة عن طريق الكف: هي أخطر أنواع التأتأة، وتتميز بتوقعات في بداية الكلمة ووسطها، بالإضافة إلى حركات وجهية وجسمية..."² فالتأتأة هي التلعثم في الكلام، التي غالبا ما تترافق إما مع فترة من الصمت بين كلمة وأخرى، وإما في صعوبة في لفظ الكلمات كاملة، وقد تكون هذه الحالة نمائية؛ والتي تظهر غالبا في السنوات الأولى في عمر الطفل، والتي يُمكن أن تتطور عبر مراحل حياته إن لم تتلق العلاج المناسب، ويمكن أن تكون كذلك مكتسبة تظهر في مرحلة معينة من حياته.

*أسباب التأتأة عند المراهق المتمدرس:

يتعرض المتعلم في مرحلة المراهقة إلى كثير من التغيرات الجسمية التي أشرنا إليها سابقا، والتي تؤدي بدورها إلى صراعات نفسية متأصلة في صاحبها وغيرها من أسباب بيئية متمثلة في الأسرة والمجتمع. ومما سبق، نستنتج أن أبرز الأسباب المؤدية إلى التأتأة في فترة المراهقة، والتي تتمثل فيما يلي:

¹ -الزباد، فيصل محمد خير، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض، 1990، ص26.

-سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،

² عمان، ط1، 2011، ص235

-الشّعور بالإحراج، حيث أن الكثير منهم يشعرون بالخجل عند التّحدث أمام أناس غرباء، أو مجموعة كبيرة من النّاس؛ وبالتالي، فإن التأتأة في هذه الحالة ناجمة عن حالة نفسية خاصة بمرحلة المراهقة.

-عدم الثّقة بالنّفس يُمكن أن تكون من الأسباب المؤدية إلى هذه الحالة، ويُعدّ هذا الأمر من أبرز المشاكل التي تظهر عند المراهق، حيث هناك من المراهقين من يخضع لمواقف قوية تجعلهم في حالة من الضعف والعجز، وبالتالي لا يجدون التّعبير عمّا يختلج في أنفسهم، فيشعرون بالخوف أثناء الحديث.

-عدم المعرفة والإطلاع والجهل أيضا يؤثر على سلامة الحديث، حيث يشكو الكثير منهم من عدم المعرفة في العديد من المواضيع الصّفية، وفي هذه الحالة لا يستطيعون الإجابة فيتلعثمون أثناء ممارستهم للغة.

فأربي، فالتأتأة في مرحلة المراهقة حسب المواقف، "ويأخذ الشّخص المتأتّي بعين الاعتبار الحروف والكلمات الصّفية أكثر من غيرها، ويستبدلها بحروف وكلمات أسهل."

فالتأتأة هي نتيجة للفشل غير مشروط في الكلام الطّلق بسبب قلق المتكلم حول كلامه، وإذا حدث ذلك المراهق سوف يُتأتّي حتما في أي موقف مثير للقلق، وتعمل التوتّرات الانفعالية والقلق الاجتماعي على حدوث التأتأة.

*مظاهر التأتأة:

تتجلى مظاهر التأتأة في عدة نقاط أبرزها: "تكرار للأصوات اللّغوية أو الكلمات، إبدال الكلمات، الرد بكلمات غير صحيحة لتجنب كلمات محدّدة،¹ متكوّن التأتأة في

¹-الزريقات ابراهيم، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، 2005، دط، دار الفكر، الأردن، ص76.

الكلمات القواعدية وذات الدلالة؛ بالإضافة إلى " وقفات إجبارية وترددات أطول من ثانيتين في تدفق الكلام"¹

وكلّ هذه المظاهر تكون عادة مصاحبة برمش العين، اهتزاز الرأس وترققصه، عبوس الوجه، التوتر العضلي.

إطالات أطول من ثانية واحدة لكل من 2% أو أكثر من الكلمات المنطوقة وزيادة النهايات المفاجئة للإطالات في طبقة الصوت وعلوه"²

والتأأة مظهر من مظاهر عدم الطلاقة في الكلام والتي تستمر لفترات طويلة من الحياة، ومن مظاهره أيضا نجد " احتباس توقفي في الكلام يعقبه الانطلاق"³، فهي نتيجة للفشل في الاتصال والمحادثة مع أشخاص آخرين، حيث تبدأ مظاهر التأأة كاستجابة للتوتر وللتقطع الناتج في الكلام.

بالإضافة إلى " حركات جسمية مثل رمش العينين، تجعد وانكماش الجبهة، رعشة خفيفة لفتحة الأنف..."⁴ فالفتة التي تعاني من التأأة تمتاز بمستويات عالية من القلق أكثر من المراهقين الذين لا يعانون من هذا النوع من الاضطراب.

*مظاهر اضطراب ممارسة اللغة العربية شفاهة:

إنّ مظاهر اضطراب وضعف ممارسة اللغة العربية شفاهة في فئة المتعلمين المراهقين، لذا سنحاول أن نشير إلى أهمّها في النقاط التالية:

-الصّعوبة في إيجاد الكلمة المناسبة للموقف؛

-سعيد كمال عبد الحميد الغزالي، اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1،¹2011، ص239.

²- المرجع السابق، ص241.

³-أحمد محمد الزعبي، الطفولة والمراهقة الأسس النظرية، المشكلات وسبل معالجتها، عمان، الأردن، دط، ص65.

⁴- المرجع السابق، ص65-66.

- الصّعوبة في تتبّع ومعالجة اللّغة، حيث يتلفّظ المتعلّم فقط جزء من الجملة؛
- تبديل كلمة ما مكان الأخرى؛
- إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمات؛
- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة؛
- "الاستخدام الحرفي للّغة والتّعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحويًا؛
- العجز عن التعبير الصوتي عن المعنى؛
- البطء والخلل"¹. فهي مشكلة من مشكلات الاتّصال الشّفوي وضّعف في ربط الكلمات المنطوقة وصعوبة في التّمييز وفي إنتاج وتتابع أصوات الحديث في الكلمات.
- كما يقسمها دولاس إلى أربعة أقسام، وهي:
- "-صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام التي يمكن أن تظهر في حذف أو استبدال صوت بصوت أو تشويه بعض الأصوات؛
- صعوبات تكوين الكلمات والجمل؛
- صعوبات في العثور على الكلمات؛
- صعوبات في استخدام اللغة،² وهذا يؤدي إلى سوء استخدام القواعد اللّغوية، استمرار الصّعوبة في المحادثة والاستعجال لإنهائها.

¹-حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها ومهاراتها، دار المسيرة، عمان، ط2، 2011، ص514.

²-المرجع السابق، ص515.

3-القراءة:

تعرّض الكثير لهذا المفهوم فعرفه محمد صالح سمك [فنّ التدريس]: "القراءة البصريّة عملية يُراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللّسانية ولُغة الرّموز الكتابيّة التي تقع عليها العين، وهي نشاط فكري لإكساب القارئ معرفة إنسانيّة من علم، ثقافة، فن ومعتقدات.¹" فهي من أهمّ المهارات الضّروية اللّازمة للفرد كي ينجح في حياته الخاصة والعامة، فهي وسيلة للتّفاهم والاتّصال والتّواصل.

وقد أكد الفيلسوف الانجليزي "فرانسيس بيكون" "أن القراءة تصنع الإنسان الكامل"² فهي تُفيد المتعلّم في جميع الفترات العُمريّة، حيث توسّع دائرة خبراته وتفتح أمامه أبواب النّقاة وتُحقّق التّسلية والمُتعة، فتكسب للمتعلّم حسّاً لُغويّاً أفضل، فتتّمي تفكيره وتعطي للطفل قدرة على التّخيل وبعد النظر يتحدّث ويكتب بشكل أفضل.

فعرّفها بوزان: " أنها عملية عقلية تتكوّن من مراحل منها:

1- التمثيل: تمثّل البيانات البصرية عن طريق العين.

2- التّعرف: تعرّف الأحرف والكلمات.

3- الفهم: ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلي للنص.

¹-ساجد العبدلي، القراءة الذكية، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، ط2، الكويت، 2007، ص18.

-عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدائها، دار الكتاب الجامعي، عمان، ط1، 2001، ص71.

4-الاستيعاب: ربط المعلومات المقروءة بالمخزون المعرفي للقارئ.¹ فالقراءة فن لا يمكن الوصول إلى نهايته، فالفرد يُطوّر مهارته فيها مدى الحياة عبر المران، فكّما زادت ممارسة الفرد لها كلّما تطوّر أدائه وفاعليته بها واقترب من اتقانها.

"تعتبر القراءة عمليّة تتبع لما هو مكتوب، فهي عمليّة تلفّظ نص مكتوب بالصوّت المسموع، أو هي عمليّة متابعة بواسطة البصر"²

*مآخذ القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أنواع:

أ-القراءة الصّامتة: "تلك العمليّة التي يتمّ بها تفسير الرّموز المكتوبة، وإدراك مدلولاتها في ذهن القارئ عن طريق النّظر فقط دون أن يُحرك شفّتيه."³ فهي قراءة بالعينين، دون صوت ولا همس، وتستخدم في جميع مراحل التّعليم بنسب متفاوتة، فهي الطّريقة التي يحصل فيها التّلميذ المتعلّم على المعارف والأفكار عن طريق النظر.

ب-القراءة الجهرية: "تلك العمليّة التي تتمّ فيها ترجمة الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ وأصوات منطوقة ومتباينة الدّلالة، أو هي تلك الطريقة التي نحصل فيها على المعارف عن

-رياض بدوي مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، ط1، 2005، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،.

ص19

-صابر أبو بكر الصديق، نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية، توظيف للغة وآلية لاكتسابها، الممارسات اللغوية، جامعة محمد بشير ابراهيمي، 2014، ص127

-لينا عمر بن صديق، صعوبات القراءة وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية، مجلة الطفولة العربية، جامعة الملك عبد العزيز، العدد36، سنة 2009،.

ص86.

طريق الجهر بالقول والنطق بالمفردات والجمل"¹ وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني بصوت جهري.

ج- القراءة الاستماعية: "تلك العملية التي يستقبل فيها التلميذ المتعلم المعاني والأفكار وراء ما يسميه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث أو القارئ، وهي تقوم على الاستماع والإنصات."²

وهنا يمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقي والفهم في جميع المراحل التعليمية ماعدا المرحلة الابتدائية، حيث يكون الطفل ميالا للعب، فلا يستطيع أن يحصر انتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع قصة.

*القراءة في طور المتوسط:

القراءة في المرحلة الاكاديمية أو الإعدادية حسب المصطلحات الواردة في المرجعية العلمية المشرقية إشكالية جد دقيقة، بحكم أنها تحتاج إلى تطوير المهارات التي سبق اكتسابها في المراحل التعليمية الدنيا، وتكييفها بحيث يمكن استعمالها في ميادين الدراسة كافة: "في هذه المرحلة يحتاج التلاميذ إلى تدريب ليستطيعوا أن يعبروا من معدل السرعة التي يقرأون بمقتضاها، فينتقلون من قراءة بطيئة إلى أخرى سريعة"³، وهذا يعني أن القراءة في هذه المرحلة ينبغي أن يهتم التلاميذ بالتفكير فيما يقرؤون لإثراء ثروتهم اللغوية باكتساب الألفاظ والتراكيب اللغوية التي ترد في نصوص المطالعة، ولتوسيع خبرات المتعلم المعرفية والعلمية والثقافية.

¹-صابر بويكر الصديق، نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية توظيف للغة وآلية لإكتسابها، الممارسات اللغوية، جامعة محمد بشير ابراهيمي،

²-رياض بدوي مصطفى، المرجع السابق، ص31.

³-رياض بدوي مصطفى، المرجع السابق، 138.

تضم هذه المؤسسات التربوية عددا كبيرا من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وهذا ما أكده أحد الباحثين في قوله: " يواجه تلاميذ اليوم مواقف كثيرة تتطلب مهارات متنوعة في القراءة.¹ إذ أن الكتب المقررة أصبحت في غاية السهولة لفريق من المتعلمين، وتصبح في غاية الصعوبة لفريق آخر منهم ممن يعانون من عسر القراءة.

*عسر القراءة:

" تعني وجود صعوبة مع الكلمات، ويتكون المصطلح ذو الأصل اليوناني من جزأين مركبين هما:

تعني الكلمات أي الصعوبة في الكلمات أو نقص في القراءة" Lexia² الصعوبة dys فهي تؤدي إلى تهميش التلميذ وإبعاده عن زملائه في الصف، كما تُقلل من انخراطه في مختلف النشاطات، وهذا الأمر يؤثر سلبا عليه.

عرّف سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم صعوبات القراءة على أنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب"، فهو مفهوم تربوي يستعمله المعلمون والمختصون من علماء النفس وعلماء التربية للإشارة لأولئك التلاميذ الذين يُظهرون عجزا في القدرة على القراءة.

*مظاهر اضطرابات القراءة لدى التلاميذ المراهقين:

تتجلى هذه المظاهر في عدة نقاط، سنحاول أن نتداول أهمها في ما يلي:

"-قراءة أصوات أو مقاطع من الكلمة دون القدرة على دمجها؛

-قراءة كلمات مألوفة بشكل خاطئ؛

¹-المرجع نفسه، ص139.

²-أحمد عوني وكاتيا جزوري، التدقيق اللغوي، سعد على الترجمة، محمد كاوي، الديسلوكيا، كشفها والتعامل معها مؤسسة الملك بودوان، بلجيكا، ص8.

-القراءة البطيئة المُطَرَّدة"¹، فنلاحظ عجز التلاميذ للقراءة، فينطق بالحروف معكوسة، أو يضيفون حروف أو كلمات أثناء القراءة، بالإضافة إلى مظاهر أخرى " كمتابعة القراءة بالأصبع، قراءة كلمات مرتين، تجاهل علامات الوقف، العجز عن فهم المقروء نتيجة عدم فهم معاني الكلمات المفردة، أو عدم إدراك العلاقات بين الكلمات."²، فمرحلة الإكمالية هي فترة التّقدم السّريع في تكوين العادات النّافعة والمهارات، ففي هذه المرحلة يكون التّلاميذ أكثر من أي وقت مضى في حاجة إلى مهارات خاصة في القراءة، إذ فيها يُصادفون في الدّراسات الاجتماعية وغيرها من المواد كثيرا من الأفكار والكلمات الجديدة. " إنهم في هذه المرحلة يستعملون المراجع في بحثهم عن المعلومات ويكتبون الملخصات ويزيدون من سرعتهم في القراءة الصّامتة. كما يعملون على تحسين قراءتهم الجهرية"³.

فبناء الذّخيرة اللّغوية ميدان هام من ميادين العمل لتلاميذ هذه المرحلة، والاستفادة من أساليب الكتاب والشّعراء، وارتفاع مستوى التّعبير الشّفهي والكتابي وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.

*عسر الكتابة/ التّعبير الكتابي:

قبل التّطرق إلى هذا المظهر يجدر بنا التّعرف على مهارة الكتابة.

تُعَدّ الكتابة أهم حدث في تاريخ البشريّة، فهي التي فتحت له أبواب المعرفة وساعدته على نقل أفكاره، وعلى تدوين معارفه. فعرفها أبو الوفاء الهورني: " نقوش مخصوصة دالة على الكلام دالة اللّسان على ما في الحنان الدّال على ما في الأعيان"⁴ فإنّ الإنسان جزء من المجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، ونتيجة لذلك كان لابد من إيجاد وسيلة

¹-أحمد محمد العميرة، مشكلات القراءة في اللغة العربية، أنواعها وأساليبها، الحلول المقترحة لها، ص19.

²-المرجع السابق، ص19.

³-رياض بدوي مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص139.

⁴-عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنمية دراسة ميدانية، ص25، 26.

يتواصل بها مع أفراد المجتمع، فكانت اللغة المنطوقة وسيلة أولى لتحقيق هذا التواصل، لكن هذه الأخيرة لا تؤدي الغرض منها، إلا إذا أحدثت المواجهة لذلك كان لا بد من إيجاد وسيلة أخرى متممة للغة المنطوقة تؤمن له الاتصال والتعبير من دون مواجهة، فكانت اللغة المكتوبة هي تلك الوسيلة.

وقال ابن خلدون في هذا الصدد: الخط والكتابة " رسم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس"¹ فالكتابة عملية تتطلب معرفة الرموز الكتابية التي تُعبر عن الأصوات اللغوية، والقدرة على تهجي الكلمات، والإلهام بفترات الخط العربي، وقواعد الاستعمال اللغوي ومهارات الترقيم، والقدرة على ربط الكلمات والجمل والفقرات وإدراك العلاقات بينها وتنظيمها وفق غرض معين.

وعرفها رشدي أحمد طعيمة: " الكتابة ليست عملية آلية بحتة فيها يرصد مجموعة من الكلمات لتكون جملا، والجمل لتكون فقرات، والفقرات لتكون موضوعا."² فهي عملية إبداعية ينبغي على المدرس تعريف الدارس أبعادها فيُدربه على أن يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب لماذا أريد أن أكتب، ما الذي أولى التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟

فالكتابة تتضمن: الخط، الكتابة الهجائية، التعبير التحريري، فهي وسيلة من وسائل التعبير. فله قيمة تربوية خاصة، بحكم أنه "يُعبر عما يدور في ذهن المتعلم من أفكار ومشاعر وآراء كتابية"³ فتعكس هذه الكتابة غالبا شخصية المتعلم والكاتب عامة، وفي هذا النوع من التعبير "نتاج الفرصة لكثير من التلاميذ الثاني في اختيار اللفظة وسلامة الصياغة

¹-المرجع السابق، ص26.

²-المرجع نفسه، ص28

³-راضي الوقفي، صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2009، ص372.

وتنظيم الأفكار والسّلامة من الخطأ.¹ وعلى هذا الأساس نجد أن أغلبية المتعلّمين المراهقين يميلون لهذا النوع من التّعبير.

* دور ممارسة التّعبير الكتابي عند المتعلّم المراهق في المستوى الإكمالي:

التّعبير الكتابي نشاط مهمّ وفعل في مجال الممارسات اللّغوية عند فئة المراهقين المتعلّمين، وتتجلى أهميّته في النقاط التّالية:

- "يمنح للمتعلّم فرصة لمعرفة كيفية التّعامل مع المشاكل في وضعيّات ذات دلالة ومتضمّنة لقيم تربويّة، اجتماعيّة."²، حيث يجعل المتعلّم يكتشف الصعوبات التي تعترضه في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

- يُنظم خبرات المتعلّمين، "يُعدّ منبعاً من منابع الرّيادة في الحصيلة اللّغوية لدى التلاميذ، أنه أهمّ الغايات المنشودة في دراسة اللّغات"³، فالكتابة (التعبير الكتابي) أهميّة كبيرة، فلها قيمة اجتماعيّة وتربويّة وفنيّة.

فالتّعبير الكتابي يعمل على اتقان اللّغة العربيّة إتقاناً سليماً؛ لأن الهدف من تعليم اللّغة هو تنمية القدرة على التّعبير والتّواصل شفويّاً وتحريريّاً، " تمكين المتعلّمين من قضاء حاجاتهم الاتّصاليّة اليوميّة من خلال الخطابات والبرقيات أو ملء الاستمارات.

توظيف ما لديه من معلومات عن اللّغة وقواعدها في مواقف كتابيّة مختلفة؛ وكذا اكتشاف الموهبة الأدبيّة عن طريق الكتابات الأدبيّة، ككتابة المقال الأدبي، قصة قصيرة، رواية... فالكتابة أو التّعبير الكتابي، يُنمي ذوق المتعلّمين ويُكسبهم خبرات متعدّدة لأن المتعلّم قبل أن يكتب في أي موضوع لابدّ عليه القراءة في الموضوع الذي سيكتب فيه.

¹- عبد المنعم أحمد بدران، المرجع السابق، ص 21.

²- راضي الوقفي، صعوبات التّعلم، ص 377

³- المرجع السابق، ص 377.

*صعوبات الكتابة:

يقصد بصعوبات الكتابة "عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة الرموز المكتوبة"

تعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه والتمييز السمعي البصري، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد، وقوة الذاكرة، "قد أجمعت العديد من الدراسات أن ذوي صعوبات واضطراب في الكتابة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة."¹

فإن جميع المتعلمين ليسوا على ذات الدرجة من القدرة على القراءة، فهناك المتميز وهناك المتوسط، وهناك الضعيف، "إن مثل هذه المشكلات ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة ما يُعرف بالوعي الفونولوجي"، ولذلك فإنه إذا ما واجه المتعلم صعوبة في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية، فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة في القراءة.

*مظاهر اضطراب ممارسة اللغة العربية كتابة:

إن المعاناة في الكتابة تولد معاناة في إتمام الواجبات الروتينية اليومية المعتادة، فيحتاج المتعلم إلى بذل مزيد من الجهد والوقت لانجازها، وتقع هذه الاضطرابات في كتابة كلمة في غير محلها، وبحجم لا يُناسب بقية كلمات الجملة، دون مراعاة تلك المسافة المعقولة بين ما سبقها وما سيلحقها من الكلمات، وهذا الاضطراب يحدث أيضا على مستوى الكلمة الواحدة.

1-مظاهر تتصل بالمفردات:

"-شيوخ الألفاظ العامية الدخيلة؛

¹-فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، مصر، ص48.

-كثرة الأخطاء اللغوية خاصة النحوية والإملائية؛

-العجز في اختيار الكلمات الدقيقة¹، فيظهر ذلك في كثرة الأخطاء وتشابك الحروف.

2-مظاهر تتصل بالشكل والتنظيم:

"-ضعف القدرة على ترتيب الأفكار والجمل، ويظهر ذلك في اضطراب المعنى العام

للموضوع؛

-رداءة خط بعض التلاميذ وعدم وضوحه؛

-بطء بعض التلاميذ في الكتابة؛

-معظم التلاميذ لا يُراعون علامات الترقيم.²

إنّ التعبير الكتابي يُعدّ أرقى وأعقد مستويات الاستخدام اللغوي، فتشير الدراسات

إلى أن الاضطرابات التي تتجلى في التعبير الكتابي، تظهر في عدم انضباط الكتابة، قصر

الجمل وتفكّكها، يكتبون ما يرد في أذهانهم بصرف النظر عن مدى ارتباط ذلك بموضوع

الكتابة³ فتشع في كتاباتهم عدة أخطاء، بالإضافة إلى غياب علامات الوقف.

¹-راضي الوقفي، صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي، ص372.

²-المرجع السابق، ص373.

³-محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، كلية التربية النوعية، جامعة طانطا، عمان، ط1، 2003.

خلاصة الفصل:

بعد تطرّقنا إلى أبرز الأسباب والعوامل المتداخلة في اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى فئة المراهقين في الطور المتوسط، يُمكننا أن نقول أن اللغة العربية تعيش اليوم واقعا مريرا وغربة موحشة لأبنائها المتعلّمين، إذ بلغ الضعف بهم مبلغا أصبحوا معه عاجزين عن التعبير بها نطق وكتابة، بل أخذ الضعف والاضطراب يزحف رويدا رويدا، والأخطاء والاضطرابات تتفشى شيئا فشيئا، ومما لاشك فيه أنّ معاناة المراهق المتعلّم من هذا الاضطراب يُشكل نقطة خطيرة في حياته، يسبب له التوتر وفقدان الدافعية والاهتمام، فكُلّها أمور حيوية لمسايرة زملائه في الفصول الدراسية في هذه المرحلة بالذات سواء في ما يتصلّ بالجانب الأكاديمي أو على المستوى النفسي الاجتماعي، مما جعل الحال يسوء يوما بعد يوم، فتزداد الحاجة إلى معالجة هذه الحالة خاصّة لدى هذه الشريحة المهمّة في المجتمع، أين يكون المتعلّم ضحل الألفاظ، محدود التراكيب، سطحي الأفكار...

**الفصل الثالث: دراسة ميدانية لاضطراب ممارسة اللغة العربية لدى
الفئة المراهقة (الإكمالية)**

المبحث الأول: إجراءات الدراسة

1- عيّنة البحث

2- وصف العيّنة

3- أدوات البحث

4- تحليل الاستبيان

**المبحث الثاني: الحلول الإجرائية لمعالجة اضطراب اللغة العربية لدى
التلميذ المراهق**

مدخل:

إن القيام بأي دراسة علمية تستدعي المرور بمرحلتين أساسيتين، تتمثل الأولى في مرحلة المسح المكتبي المتعلّق بالجانب النظري، قصد تكوين فكرة شاملة حول الدراسة، فيما تتمثل المرحلة الثانية في مرحلة العمل الميداني التي تهتمّ بجمع البيانات والمعلومات بصورة منهجية وتطبيقية، حيث تُعدّ الحجر الأساس للإجابة على إشكالية البحث العلمي، وقد خصّصنا عذا الفصل للجانب التطبيقي أين قمنا بدراسة استطلاعية للعينة المدروسة بهدف الكشف عن واقع اضطراب الممارسة اللّغوية للغة العربيّة لدى فئة المراهقة في بيئة التّمدّرس، أين حاولنا وبكلّ صعوبة حصر الفئة المرغوبة دراستها القائمة على محاور مُتعدّدة، منها:

1-التعرّف إلى المراهق؛

2-إبلاغه بالمرجو منه؛

3-قبوله أو رفضه لمطلبنا.

المبحث الأول: إجراءات الدراسة

1- عينة الدراسة: قمنا باختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية من أساتذة المرحلة الإكمالية.

2- وصف العينة: يتكوّن مجتمع الدراسة الميدانية من جميع مُعلّمين ومُعلّّمات اللغة العربية في المرحلة الإكمالية التابعة لولاية تيزي وزو، ونظرا لكثرة عدد العينة الأصلية، وبسبب عدم قدرتنا على دراسة هذه العينة بأكملها، لأسباب كثيرة منها الحاجة إلى وقت طويل وإمكانيات مُتعدّدة، لذلك حُدّدت عينة الدراسة 60 أستاذ تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية.

3- أدوات البحث: هي الوسيلة التي اعتمدنا عليها بصفة أساسية في جمع بيانات الدراسة الميدانية، لأنها تُعدّ أهمّ وأنجح أدوات جمع البيانات في البحوث العلمية، فهي تسمح بالتعبير عن المواقف والآراء بحرية.

وقد بنينا استبانة "اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المُراهقين في المرحلة الإكمالية" من 39 سؤالا مُوزّع على ثلاثة محاور، وهي: وضعيّة المُعلّم إزاء هذا الإشكال/ أسئلة متعلّقة بوضعيّة المُتعلّم، وأمثلة متعلّقة بالمقرّر الدراسي، وقد تمّ توزيع 60 استمارة على الأساتذة، أيد إلينا 50 استبانة، ليكون عدد الأساتذة الموزّعة عليهم الاستبانة 50 أستاذًا، وأغلبية هذه الأسئلة جاءت ب نهاية مُغلقة بحيث يقوم المُجيب باختيار إجابة مُغلقة، والباقي ذات نهاية مفتوحة والتي من خلالها قمنا بإعطاء المُجيب حُرّيّة التعبير عن آرائهم حول الموضوع.

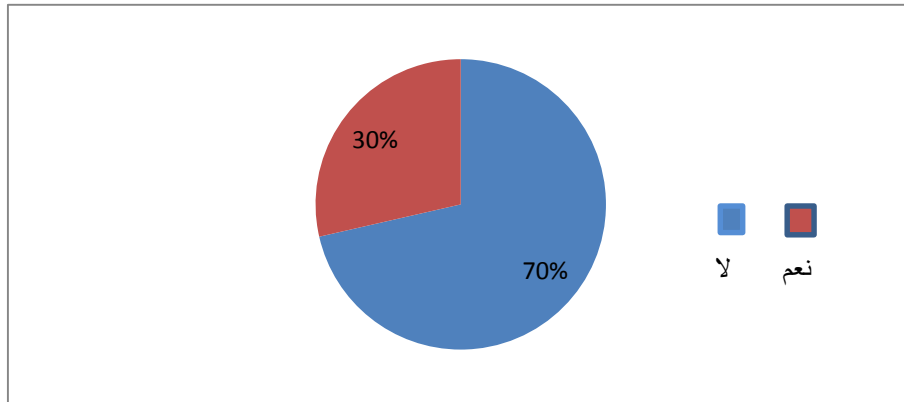
4-تحليل الاستبيان:

من خلال الاستبيانات المقدّمة وملاحظاتنا لأغلب إجابات الأساتذة نستخلص ما يلي:

أ-وضعية المعلم إزاء الإشكال:

الجدول 01: هل تتواصل مع زملائك الأساتذة باللغة العربية؟

العينة	التكرار	النسبة
نعم	15	30
لا	35	70
المجموع	50	%100



الشكل رقم 01: مدى تواصل الأساتذة فيما بينهم باللغة العربية

يتجلى من خلال الجدول، أنّ أغلب الأساتذة أجابوا ب "لا"، بنسبة 70%. وهذا الأمر يُبرّر الاضطراب اللغوي الذي مسّ اللغة العربية في الإكمالية. فهذه النسبة من الأساتذة تعتبر أنّ اللغة المتداولة بين زملائهم الأساتذة هي اللغة القبائلية (لغتهم الأم)، لكون أغلبهم قبائل، أمّا

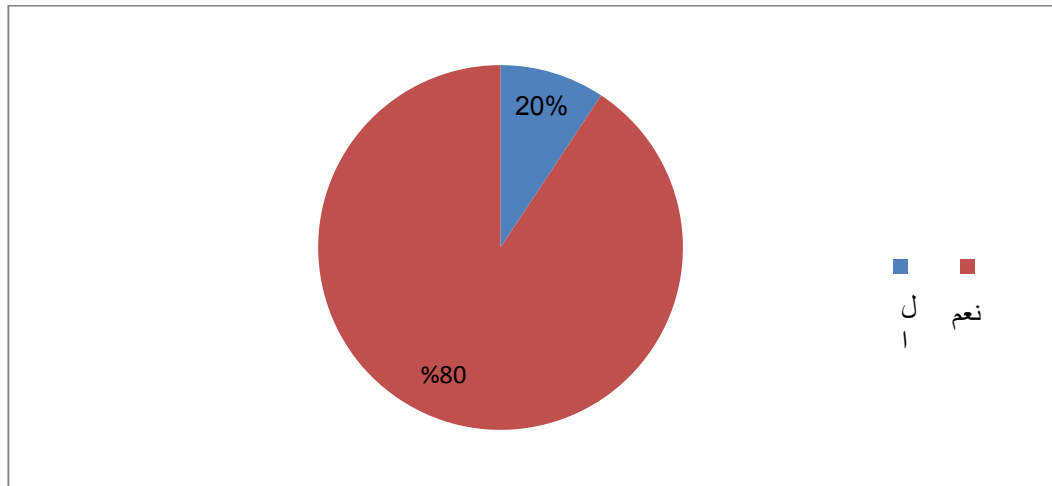
الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

نسبة 30% يلجئون إلى استعمال اللغة العربية لكونهم اعتادوا على هذه اللغة بسبب الخبرة الطويلة في هذه المهنة، أو لكونهم لا يفهموا غير هذه اللغة.

نستنتج أنّ أغلب أساتذة اللغة العربية لمرحلة الإكمالية التّبعة لولاية تيزي وزو يتواصلون باللغة العربية فيما بينهم، وذلك لتمسّكهم بلغة الأم (اللغة القبائلية).

الجدول 02: هل حاولتم أن تفرضوا على التلاميذ الحديث باللغة العربية داخل حُجرة الدّرس؟

العينة	التكرار	النسبة
نعم	40	80
لا	10	20
المجموع	50	100

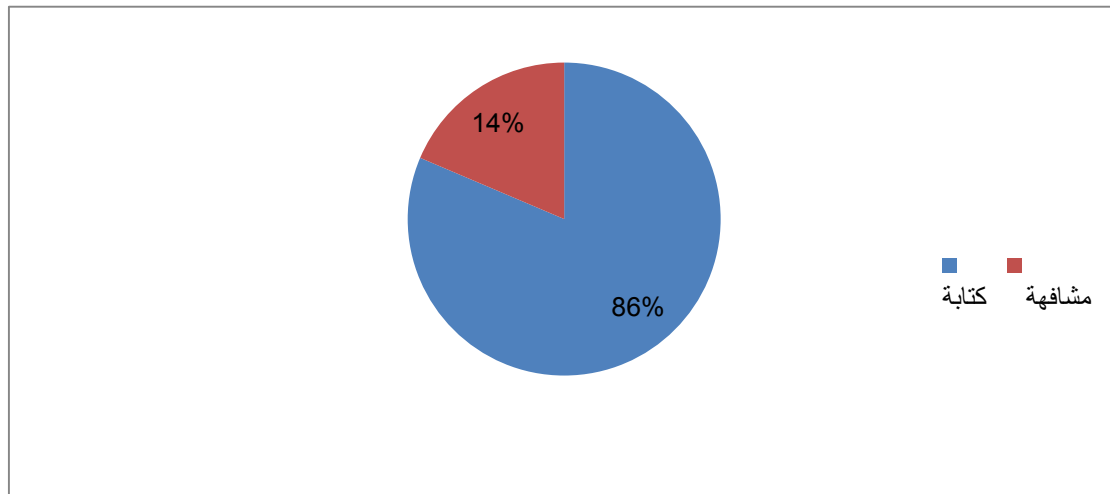


الشكل رقم 02: محاولة فرض الأساتذة على المتعلمين الحديث باللغة العربية

أمّا في السّؤال الثّاني المُخصّص في الاستبيان، فقد أجاب أغلب الأساتذة بـ "نعم"، فيتبيّن لنا أنّ نسبة 80% من الفئة المُستجوبة أكّدت أنّ الأساتذة يُحاولون بكلّ جُهدهم فرض على التلاميذ الحديث باللغة العربية داخل الصّف.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

بهدف تحسين هذه اللغة للفئة المتعلّمة في هذه المرحلة، وتنمية قدراتهم اللغوية، نستنتج أنّ فرض اللغة العربية في الإكماليات أبرز الأهداف التي يسعى لتحقيقها أغلب الأساتذة، وذلك بسبب الدور الفعّال والأهميّة القصوى التي تلعبها هذه اللغة في المؤسسة التربويّة، لكونها لغة لتدريس وتعليم أغلب المواد التعليميّة.



الشكل رقم 03: نسبة المتعلمين المتمكنين من ممارسة اللغة العربية

الجدول 03: متى تجد التلميذ مُحكّماً في ممارسة اللغة العربية؟

العينة	التكرار	النسبة
كتابة	42	86
مُشافهة	08	14
المجموع	50	%100

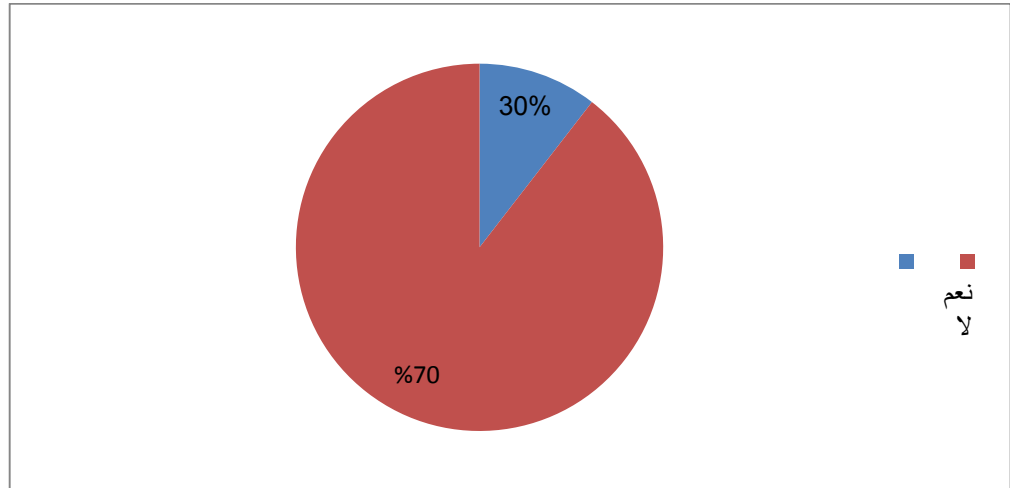
الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

يُوضّح الجدول أنّ نسبة 86% من أساتذة المرحلة الإكمالية مُتَحَكِّمون في اللغة العربية كتابة. وهي نسبة عالية، وذلك لأنّ المتعلّمين أثناء التعبير الكتابي يملكون الوقت للتفكير وترتيب الأفكار واستحضار القواعد اللغوية التي تمّ اكتسابها من قبل، وتدني نسبة المتعلّمين الذين لا يتمكّنون في ممارسة اللغة العربية شفاهة بطريقة عفوية ودون أخطاء وصعوبات واضطرابات لغوية، فتدنت هذه النسبة من المتعلّمين إلى 14%

نستنتج إن أغلب الاضطرابات اللغوية التي تُعيق ممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة الإكمالية تظهر جلياً في الممارسة الشفوية لهذه اللغة، كالتأتأة وعسر القراءة وغيرها من الاضطرابات الشفوية.

الجدول 04: هل محاولة فرض الحديث باللغة العربية في حجرة الدّرس يشعر المراهق بالضغط النفسي؟

العينة	التكرار	النسبة
نعم	35	70
لا	15	30
المجموع	50	100%



الشكل رقم 04: نسبة المراهقين الذي يشعرون الضغط النفسي أثناء الفرض عليهم اللغة العربية

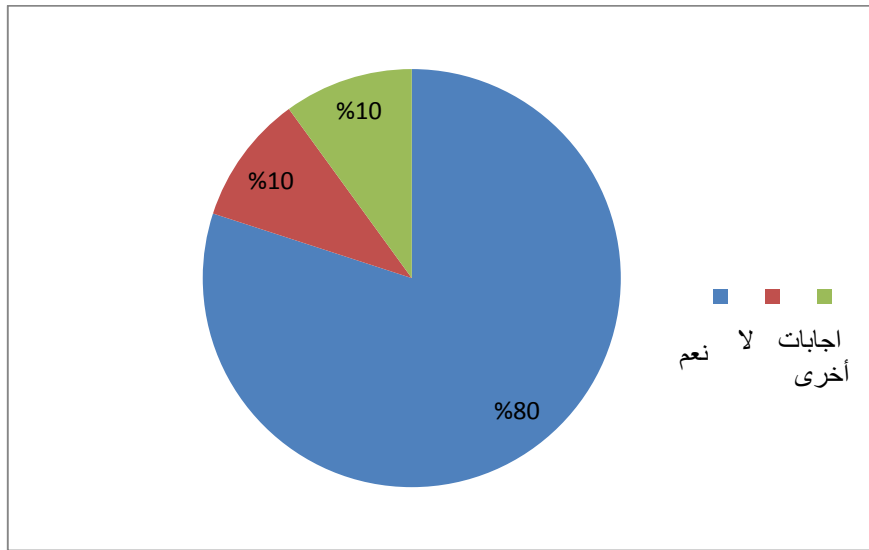
فهذه النسبة الضئيلة من أساتذة أكدت أنّ المتعلّم المراهق لا يُعاني من أيّ اضطرابات وضغوطات نفسية أثناء فرضهم الحديث باللغة العربية في حجرة الدرس. أمّا غيرهم من الفئة المستجوبة من الأساتذة أكدت أنّ المراهق المتعلّم في هذه المرحلة الحساسة يشعر بالضغط والتوتر، والحرَج وغيرها من الاضطرابات المرتبطة بالتغيرات التي يتعرّض إليها المراهق في هذه المرحلة من جهة، أو بسبب أثر لغة الأم (القبائلية) على اللغة الأم.

نستنتج أنّ التغيرات التي يتعرّض إليها المراهق في هذه المرحلة العمرية الحساسة وشعوره بأنّ الأستاذ يتحكّم فيه يُؤدّي إلى ظهور اضطرابات أثناء ممارسة اللغة العربية، إضافة إلى تأثره باللغة القبائلية، تشعر المراهق بالضغط النفسي.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

الجدول 05: هل تستعمل لغة أخرى على اللغة العربية لإيضاح الفكرة في حال صعوبة استيعاب المتعلم؟

العينة	التكرار	النسبة
نعم	40	80
لا	5	10
إجابات أخرى	5	10
المجموع	50	%100



الشكل 05: نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على لغات أخرى لإيضاح الفكرة

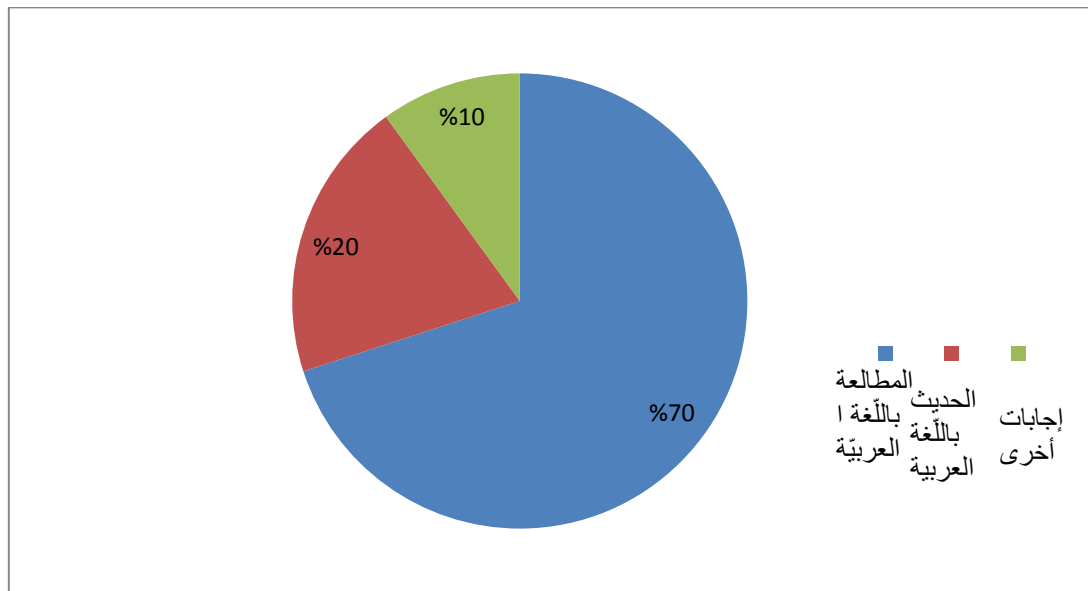
يتّضح من خلال الجدول أنّ اجابات الأساتذة الذين أجابوا ب "نعم" هي 80% فمعظم الأساتذة يلجئون إلى لغة أخرى لإيضاح الفكرة أكثر، ويظهر أيّ اشكال أو غموض يعتري المتعلّم المراهق، فنستنتج أنّ اضطراب ممارسة اللغة العربيّة لهذه الفئة المراهقة في المرحلة

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

الإكمالية أدت بالأساتذة إلى اللجوء إلى لغات أخرى والتعبير في آليات وطرائق التدريس لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية.

الجدول 06: بما تنصح التلميذ حتى يكون متحدًا مثاليًا باللغة العربية؟

العينة	التكرار	النسبة
المطالعة باللغة العربية	35	70
الحديث باللغة العربية	10	20
إجابات أخرى	05	10



الشكل رقم 06

يتّضح من خلال الجدول أنّ أغلب الأساتذة المستجوبة اعتبرت المطالعة أفضل وسيلة لتنمية وتطوير الممارسة اللغوية للغة العربية. فهي الوسيلة المثالية للقضاء على هذا الاضطراب اللغوي الذي عرقل سيرورة الممارسة للغة العربية بطريقة عفوية في الإكماليات التابعة لولاية تيزي وزو بنسبة 70% ، أمّا 30% من نسب الأساتذة اعتبرت أنّ تداول استعمال اللغة العربية داخل المدارس ، وخارجها يؤدي إلى زوال هذا الحاجز اللغوي الذي عرقل ممارسة

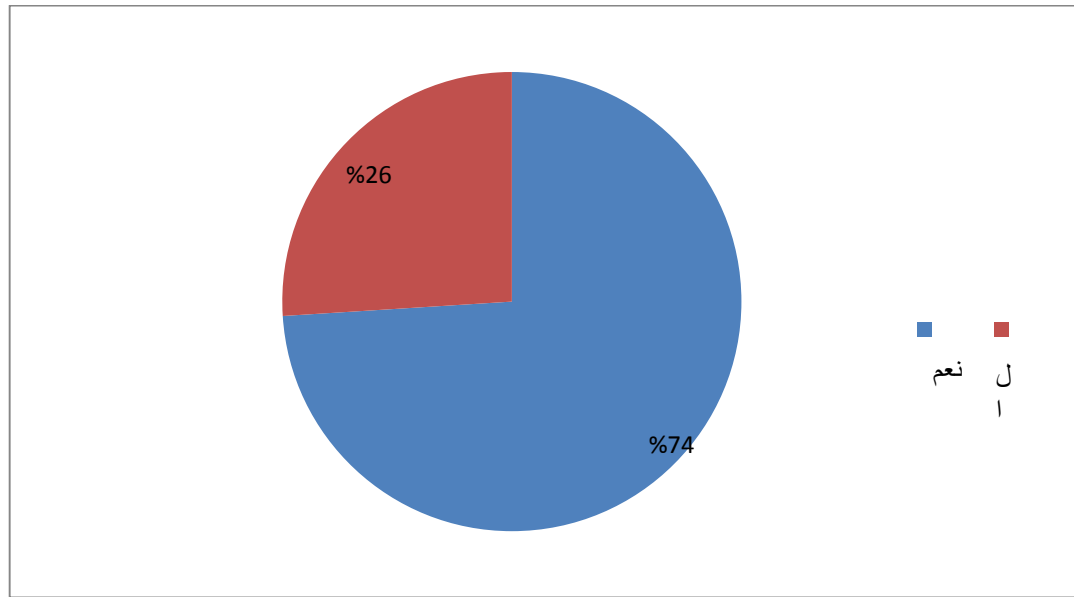
الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

اللغة العربية، أمّا النسبة الباقية فكلّ واحد قدّم اقتراحات حسب وجهة نظره وخبرته في مهمة التدريس.

نستنتج أنّ أفضل وسيلة للحصول على متعلّم مثاليّ في اللغة العربية هي المطالعة باللغة العربية وممارستها على أرض الواقع.

الجدول 07: هل قلة الخبرة التربوية سبب في تدهور ممارسة اللغة العربية الفصيحة؟

العينة	التكرار	النسبة
نعم	37	%74
لا	63	%26



الشكل رقم 07: نسبة تسبب قلة الخبرات التربوية في تدهور اللغة العربية

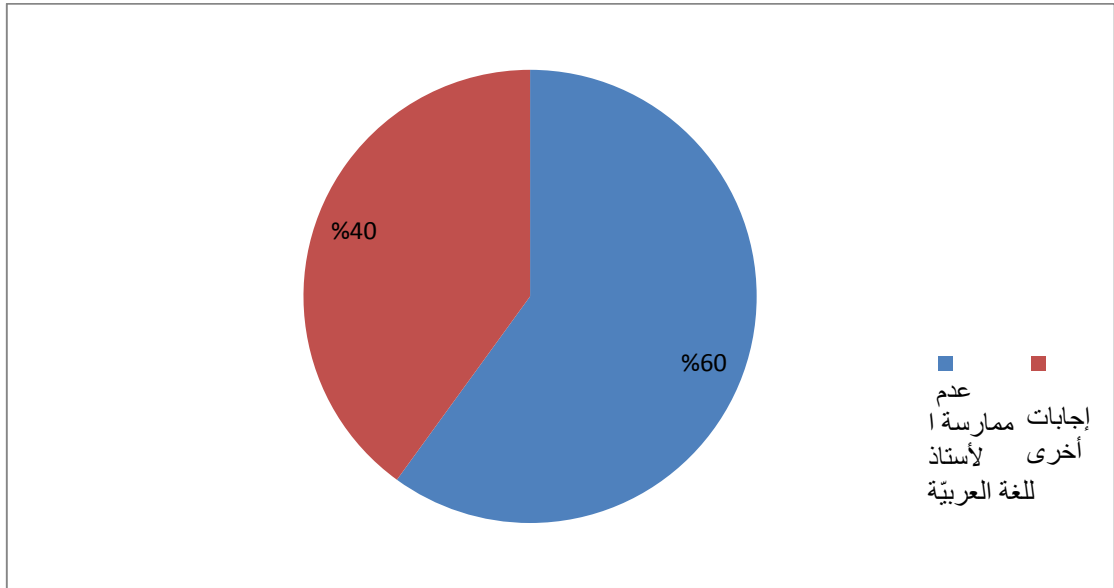
يلخّص الجدول أعلاه أنّ نسبة 74% من نسبة الأساتذة المستجوبة ، أكّدت أنّ للخبرة التربوية علاقة في اضطراب وتدني ممارسة اللغة العربية في الإكماليات، فهذه النسبة العالية أكّدت أنّ قلة الخبرة التي يملكها الأستاذ في مهنة التدريس عامل رئيسي يؤدّي إلى اضطراب

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

ممارسة اللغة العربية في هذه المرحلة بالذات، وذلك بسبب عدم قدرته على التّحكّم في المادّة من جهة، وكيفية التّعامل مع المراهق المتعلّم في هذه المرحلة العمرية الحسّاسة ممّا يؤدي إلى تهرّب المتعلّمين من هذه اللّغة، أمّا نسبة 26% من فئة الأساتذة المستجوبة، فقد كانت إجاباتهم ب"لا"، بمعنى لا علاقة بين خبرة الأستاذ.

الجدول 08: كيف يُمكن أن يكون الأستاذ مسؤولاً عن تهرّب المتعلّمين من مهارة اللّغة العربية؟

العينة	التكرار	النسبة
عدم ممارسة الأستاذ اللّغة العربية	30	60%
إجابات أخرى	20	40%



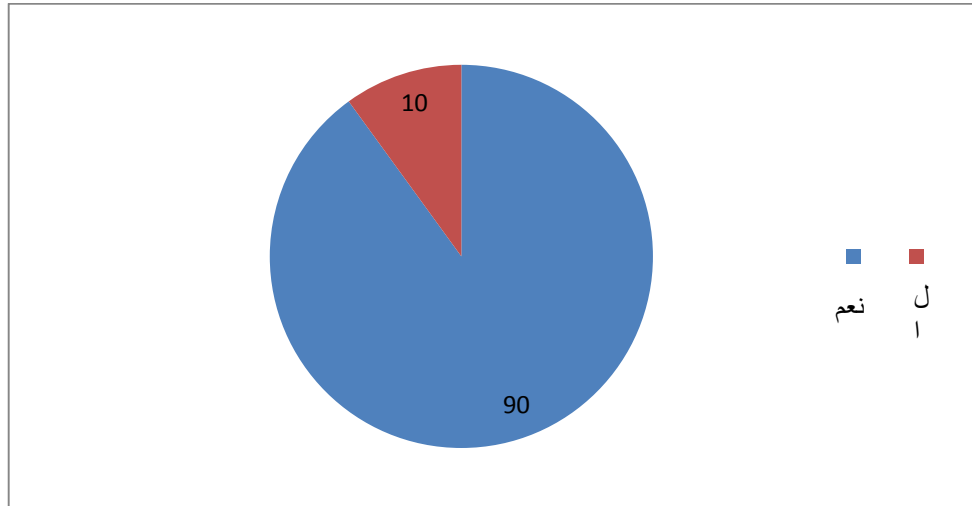
الشكل رقم 08

يتجلى من خلال الجدول أن نسبة 60% من الفئة المستجوبة وهي نسبة معقولة، اعتبرت أنّ للأستاذ دور فعال في تهرّب المتعلّمين من ممارسة اللغة العربية، فهذه النسبة أكّدت أنّ عدم تحدّث الأستاذ نفسه باللغة العربية هي السبب الرئيسي في تفشّي هذه الظاهرة اللغوية، أمّا نسبة 40% من نسبة الأساتذة المستجوبة قدّمت إجابات مختلفة، كلّ واحد حسب وجهة نظره.

نستنتج أنّ الأستاذ يلعب دور في اضطراب وتهرّب الفئة المراهقة من ممارسة اللغة العربية في المرحلة الإكمالية.

-الجدول 09: هل أنت راض على مهنة التدريس؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	45	05
النسبة المئوية	90%	10%



الشكل رقم 09: نسبة الأساتذة الراضين على مهنة التدريس

يُبيّن الجدول أعلاه أنّ هناك نسبة 90% من الأساتذة الذين هم راضون على مهنة التدريس، في حين هناك نسبة 10% ليسوا راضون على مهنة التدريس، لأنّهم يرونها مهنة شاقّة وصعبة.

-السؤال 10: في رأيكم ما هي أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور هذه الاضطرابات عند المراهقين في هذه المرحلة؟

يرى معظم الأساتذة أنّ أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور هذه الاضطرابات عند المراهقين المتمثلة في ما يلي:

-الإختلاط الكثير بالمراهقين خارج المدرسة؛

-استعمال وسائل الإتصال كثيرا في الترفيه.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-السؤال 11: إذا لاحظتم مراهق متعلّم يُعاني من مشكلة التأتأة، كيف تحاولون التعامل معها؟

كانت الإجابات كما يلي: -عدم إجراجه

-محاولة التحدّث معه بفصاحة

-مساعدته على تحسين لغته.

-السؤال 12: ما هي نسبة المتدرسين الذين يُعانون من مشكلة عسر القراءة في المرحلة الإكمالية؟

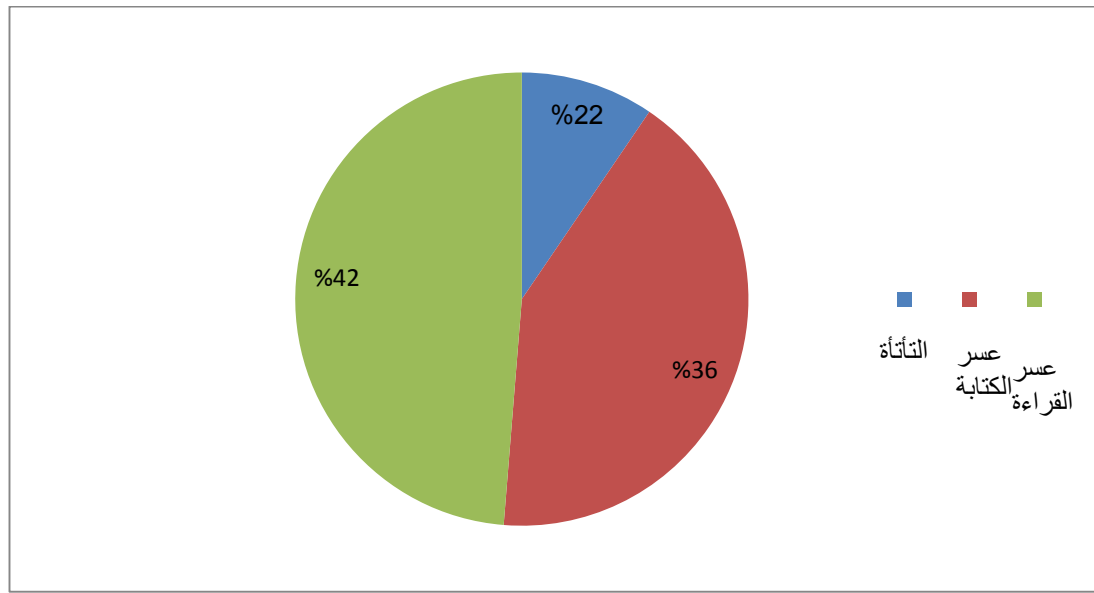
الإجابة	30%	55%	70%
التكرار	03	07	40
النسبة المئوية	6%	14%	80%

يتّضح من خلال الجدول، أنّ هناك نسبة كبيرة من المتعلّمين الذين يُعانون من مشكلة عسر القراءة في المرحلة الإكمالية، حيث تُقدّر ب 70%، وهذا يعني أنّ معظم المتدرسين يُعانون من عسر القراءة في المرحلة الإكمالية، بينما هناك عدد قليل جدّاً من المتدرسين المتحكّمون في القراءة باللغة العربية؛ والدليل على ذلك أنّه هناك 6% فقط من الأساتذة الذين صرّحوا بقلّة التلاميذ الذين يواجهون مشكلة عسر القراءة.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-السؤال 13: في رأيكم، ماهي أهم الاضطرابات المنتشرة عند فئة المراهقين المتمدرسين؟

الاضطرابات	عسر القراءة	عسر الكتابة	التأتأة
التكرارات	21	18	11
النسبة المئوية	42%	36%	22%



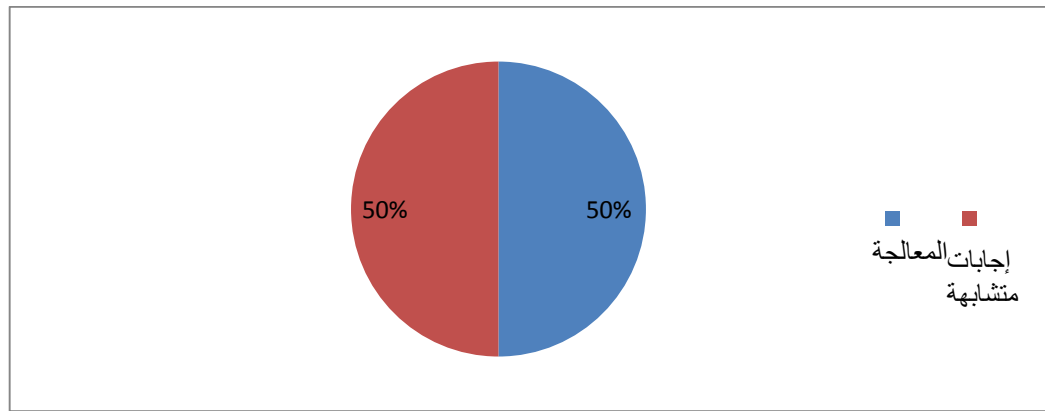
الشكل رقم 13: أهم الاضطرابات المنتشرة عند فئة المراهقين المتمدرسين

من خلال هذا الجدول، نستنتج أنّ معظم الأساتذة يرون أنّ المتمدرسين المراهقين يُعانون أكثر من عسر القراءة والكتابة، وهذا يُؤدّي حتماً إلى عدم الفصاحة في اللغة أما ظاهرة التأتأة، فهناك 22% من الأساتذة الذين لاحظوا بانتشار هذا النوع من الاضطراب.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-الجدول 14: ماهي الحلول الناجعة لتفادي أثر الاضطرابات على الممارسة اللغوية عند المراهقين؟

العينة	التكرار	النسبة
المعالجة	25	50%
إجابات متشابهة	25	50%



الشكل رقم 14: الحلول الناجعة لتفادي أثر الاضطرابات على الممارسة اللغوية عند المراهقين

يتّضح من خلال الجدول، أنّ 50% من نسبة الفئة المستجوبة قدّمت العلاج كحل لاختفاء أثر هذه الاضطرابات على الممارسة اللغوية عند الفئة المراهقة، و50% من النسبة المستجوبة قدّمت حلول جدّ متشابهة منها الأخذ بعين الاعتبار هذه الاضطرابات، محاولة دمج المراهق الذي يُعاني من اضطرابات داخل المجتمع بصفة عامّة وزملائه بصفة خاصّة للقضاء على الآثار التي يخلقها هذا الاضطراب.

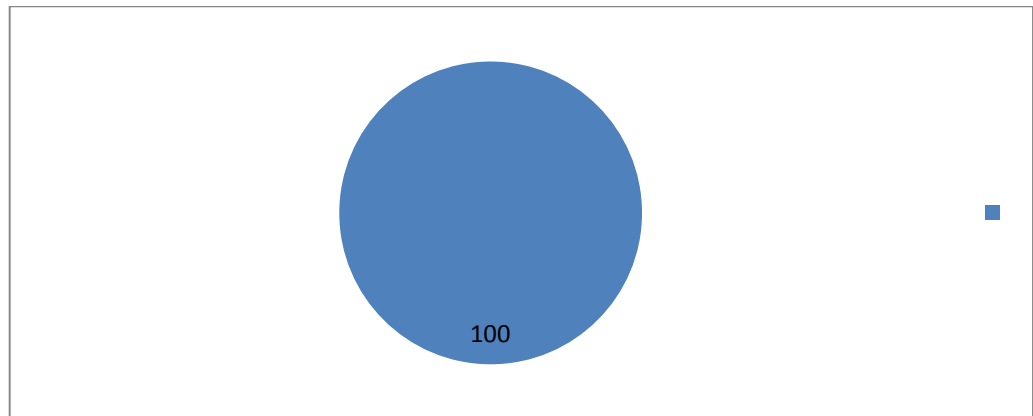
الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

ب- نتائج خاصة بوضعية المتعلم:

-السؤال الأول: هل حفظ قواعد اللغة العربية من قبل التلميذ دون فهمها هو سبب في اضطراب ممارسة اللغة العربية؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	50	0
النسبة المئوية	%100	%0

نستنتج أنّ كل الأساتذة يدعون إلى حفظ قواعد اللغة العربية مع فهمها لأن حفظ القواعد من قبل المتمدرس دون فهمها يؤدي حتما إلى اضطراب ممارسة اللغة العربية. وبالتالي فإنّه من الضروري جداً أن يفهم المتمدرس ما يدرسه عامّة وقواعد اللغة العربية خاصّة ليتمكن من ممارستها ممارسة جيّدة.

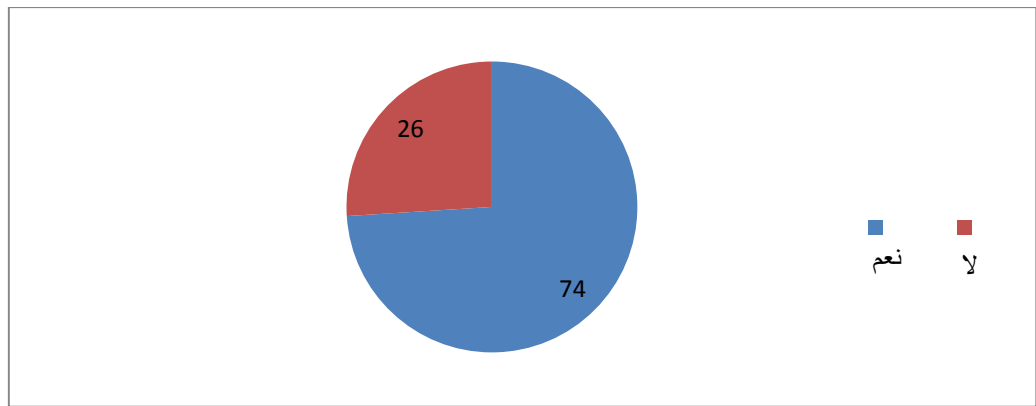


الشكل رقم 01: تأثير عدم حفظ قواعد اللغة العربية من قبل التلميذ في اضطراب ممارسة اللغة العربية

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-السؤال الثاني: هل ابتعاد التلاميذ عن المطالعة الخارجية باعتبارها أداة لتنمية العقل بسبب هذا الاضطراب؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	37	13
النسبة المئوية	%74	%26



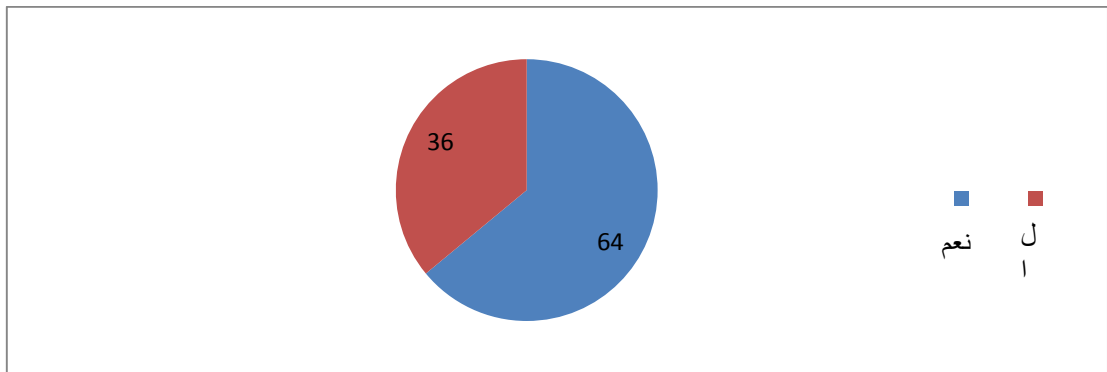
الشكل رقم 02: أثر ابتعاد التلاميذ عن المطالعة الخارجية لاعتبارها أداة لتنمية العقل

يتّضح من خلال الجدول أنّ ابتعاد التلاميذ عن المطالعة الخارجية يُعدّ أيضاً سبباً من أسباب اضطراب ممارسة اللغة العربية باعتباره وسيلة ناجحة لتسمية القدرات العقلية للمتمدرس؟

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-السؤال 03: هل زيادة عدد التلاميذ في القاعة الدراسية سبب في تدني وضعف اللغة العربية في الإكمالية؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	32	18
النسبة المئوية	%64	%36



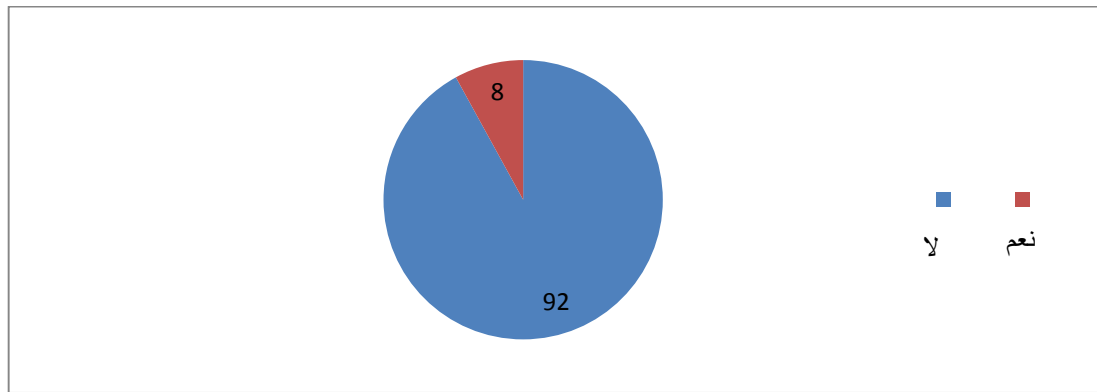
الشكل رقم 03: علاقة عدد التلاميذ في القاعة الدراسية وضعف اللغة العربية في الإكمالية

يُشير هذا الجدول إلى أنّ زيادة عدد التلاميذ في القاعة الدراسية سبب في تدني وضعف اللغة العربية في الإكماليات، وهذا ما يراه 64% من الأساتذة. وبالتالي يستلزم وضع عدد قليل من التلاميذ في كلّ قسم لكي يتمكن الأستاذ من التّحكّم بهم وتدريسهم بطريقة جيّدة. وفي المقابل هناك 36% من الأساتذة الذين يرون أنّ زيادة عدد التلاميذ في القاعة الدراسية ليس له أيّة علاقة بتدني وضعف التلاميذ في اللغة العربية.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-السؤال الرابع: هل حاولتم إعطاء نبذة عن مرحلة ازدهار العربية عبر العصور للمتعلّمين؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	04	46
النسبة المئوية	%8	%92



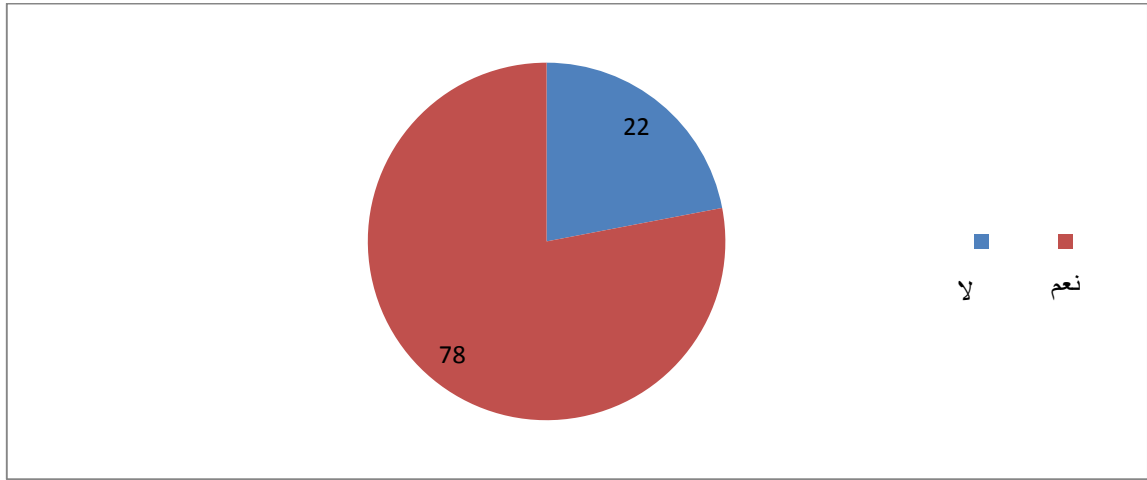
الشكل رقم 04: نسبة الأساتذة الذين حاولوا تقديم نبذة تاريخية عن مرحلة ازدهار العربية عبر العصور للمتعلّمين

يُبيّن الجدول أنّ معظم الأساتذة لا يهتمّون بتاريخ اللغة العربية ومراحل تطوّرها، حيث هناك 92% من الأساتذة من صرّح بذلك، في حين هناك 08% فقط من يهتمّ بتاريخ وتراث اللغة العربية ويعرض على تتقيف تلاميذهم بذلك.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-السؤال 05: هل تُشجّع المراهق في مرحلة الإكمالية بالإشتراك في النشاطات اللغوية؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	39	11
النسبة المئوية	78%	22%



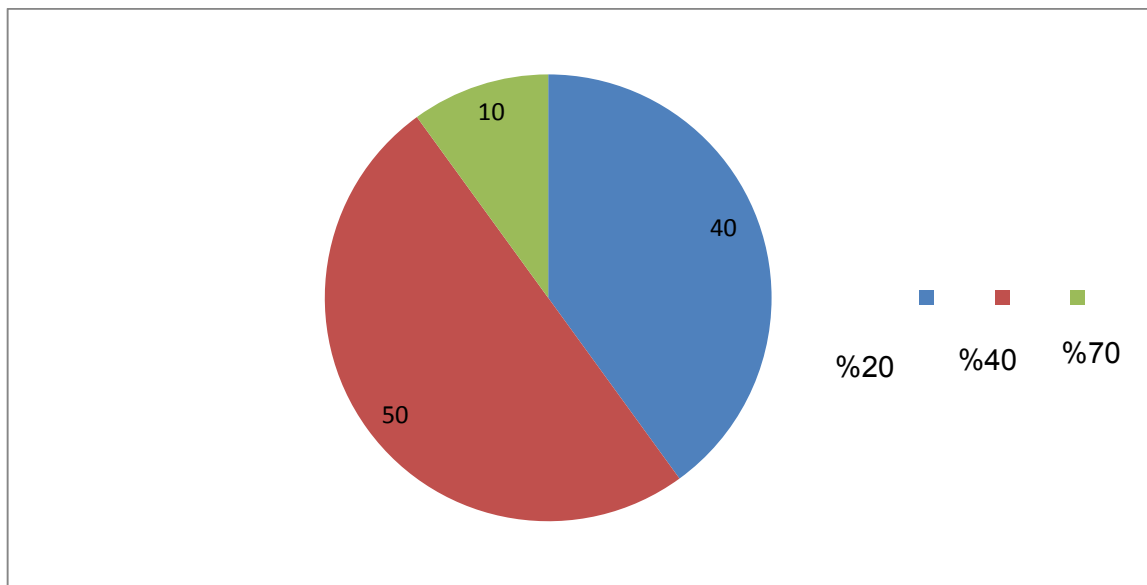
الشكل رقم 05: نسبة الأساتذة الذين يشجعون المراهق في الاشتراك في النشاطات اللغوية

إنّ معظم الأساتذة يُشجّعون المراهقون في المرحلة الإكمالية على الإشتراك في النشاطات اللغوية، حيث هناك 78% من المشجعين في حين هناك نسبة ضئيلة ممّن لا يشجّعهم على الإشتراك في مثل هذه الأنشطة.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-الجدول 06: في رأيكم ماهي نسبة الأساتذة الذين يطلعون على كتب سواء في ميدان التخصص أو ميادين أخرى؟

النسبة	%20	%40	%70
التكرارات	20	25	%05
النسبة المئوية	%40	%50	%10



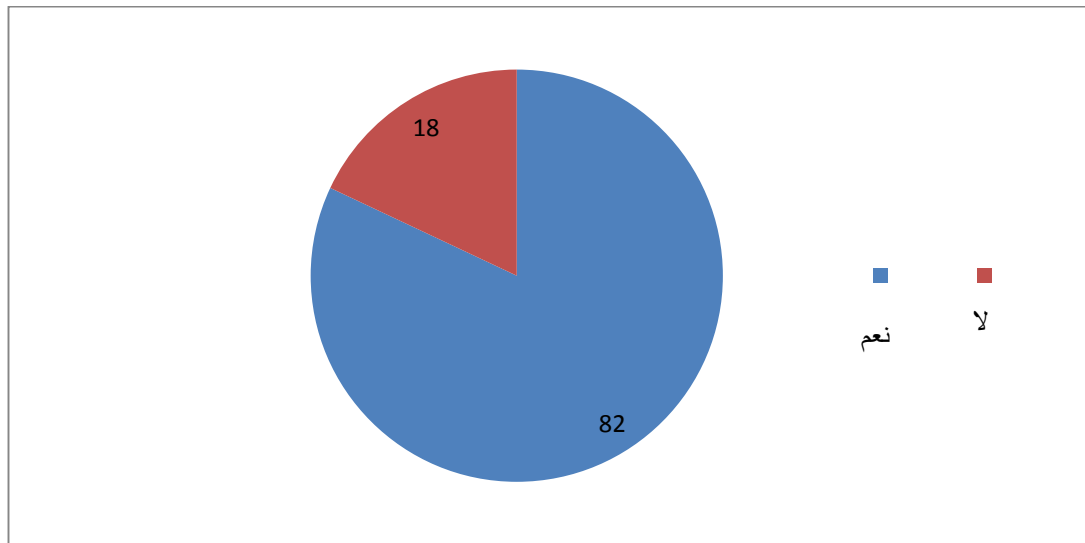
الشكل رقم 06: نسبة الأساتذة الذين يطلعون على كتب سواء في ميدان التخصص أو في ميادين أخرى

يظهر لنا من خلال الجدول، أنّ أغلب الأساتذة الذين يطلعون على الكتب هم متوسطون، حيث تُقدّر نسبتهم بـ 50%، وهذا يعني أنّه ليس كلّ الأساتذة يمارسون مهنة المطالعة، ممّا يُؤثر بالسلب على التلاميذ، وهذا لا يعني أنّه كلّ الأساتذة يهملون المطالعة إنّما هناك من يُمارسها.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-السؤال 07: هل أصبح الأستاذ أسير الكتاب المدرسي؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	41	9
النسبة المئوية	%82	%18



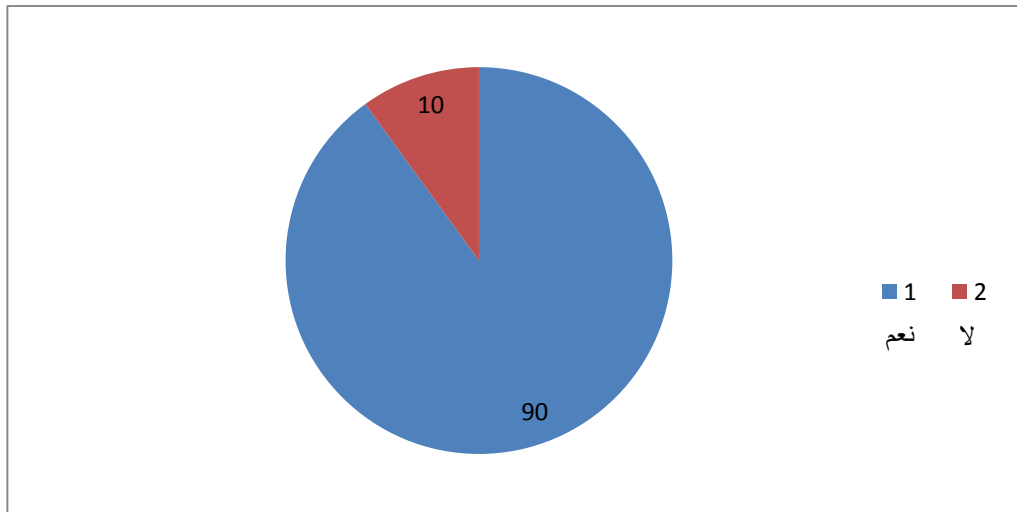
الشكل رقم 07: نسبة الأساتذة المقيدين للكتاب المدرسي

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم الإجابات كانت بـ "نعم"، وهذا دليل على أنّ التلاميذ غير قادرين على فهم محتوى الكتاب المدرسيّ إلّا بعد أن يشرح الأستاذ داخل حجرة الدرس. وهذا يؤكّد بضعف مستوى التلاميذ.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

السؤال 08: هل تضع برامج علاجية خاصة لتقوية مستوى التلاميذ الذين يعانون من الاضطراب اللغوي في الممارسة اللغوية؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	45	05
النسبة المئوية	%90	%10



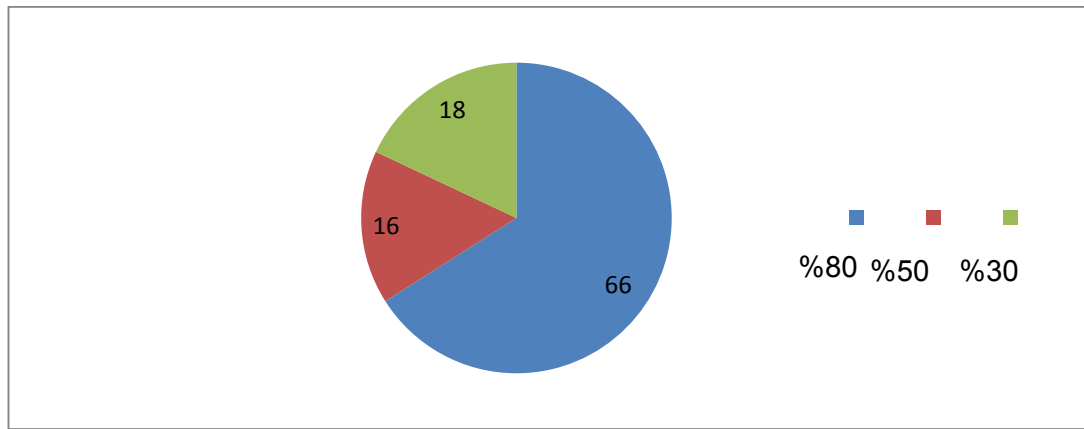
الشكل رقم 08: نسبة وضع البرامج العلاجية لتقوية مستوى التلاميذ من قبل الأساتذة

يبين الجدول أنّ هناك نسبة كبيرة من الأساتذة الذين يُحاولون التخلّص من تلك الاضطرابات التي يُعاني منها المراهقون المتمدرسون أثناء ممارستهم اللغوية، حيث يقدّرون ب 90%، بينما هناك عدد ضئيل ممن لا يُبالي بوضع برامج علاجية لتحسين مستوى التلاميذ.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-الجدول 09: ما درجة ضعف تلامذة المرحلة الإكمالية أثناء ممارسة اللغة العربية من جهة نظركم كأساتذة؟

النسبة	%30	%50	%80
التكرارات	9	8	33
النسبة المئوية	%18	%16	%66



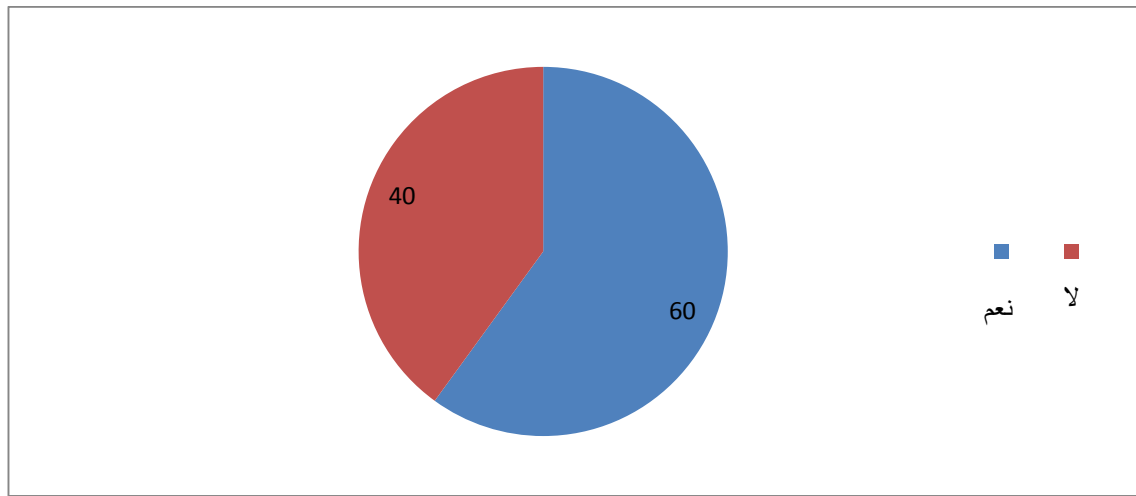
الشكل رقم 09: نسبة ضعف تلاميذ المرحل الإكمالية أثناء ممارسة اللغة العربية

نلاحظ من هذه الإجابات أنّ هناك 66% من الأساتذة الذين يقولون بأنّ التلاميذ ضعفاء في اللغة العربية وبالدرجة الأولى، وهذا يعني أنّ التلاميذ في المرحلة الإكمالية لا يهتمون باللغة العربية، وبالتالي لا يمارسونها ممارسة جيّدة، فهناك 18% فقط من الأساتذة الذين يقولون بأنّ هناك درجة ضئيلة من التلاميذ الضعفاء أثناء ممارستهم للغة العربية.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

السؤال 10: هل يُمكن أن يكون لسن المراهقة تأثير على ضعف استيعاب التلاميذ لدروس اللغة عامّة واللغة العربيّة خاصّة؟

الإجابة	نعم	لا
التكرار	30	20
النسبة المئوية	%60	%40



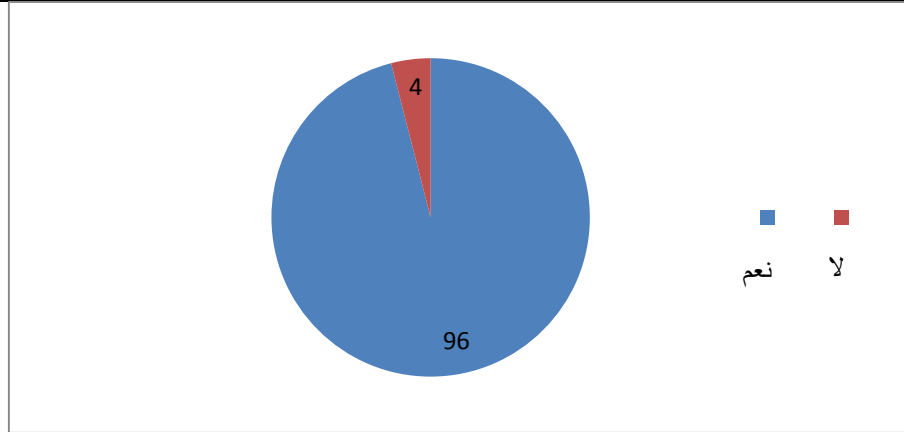
الشكل رقم 10: تأثير سن المراهقة على ضعف استيعاب التلاميذ لدروس اللغة عامّة ودروس اللغة العربية خاصة

في الجدول، هناك 60% من الأساتذة الذين يرون بأنّ لسن المراهقة تأثير على ضعف استيعاب التلاميذ لدروس اللغة عامّة واللغة العربيّة خاصّة، وفي المقابل هناك 40% من الأساتذة الذين يرون عكس ذلك؛ أي أنّه ليس لسن المراهقة أيّة علاقة بهذا الضعف إنّما السبب قد يعود لعوامل أخرى.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكاديمية

السؤال 11: هل عدم تحفيز التلميذ في هذه المرحلة يؤدي إلى ضعف واضطراب في ممارسة اللغة العربية؟

الإجابة	نعم	لا
التكرارات	48	2
النسبة المئوية	96%	4%



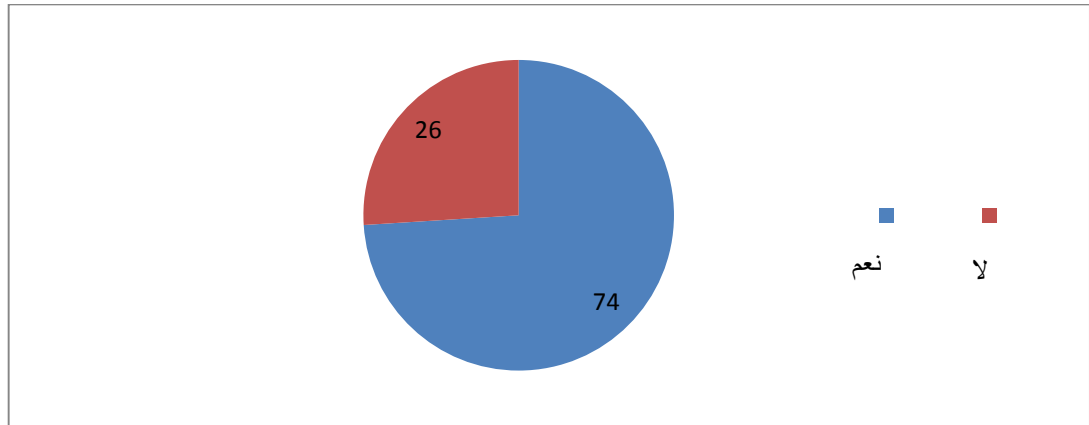
الشكل رقم 11: علاقة عدم تحفيز التلميذ في هذه المرحلة وضعف ممارسة اللغة العربية

من خلال الجدول، نستنتج أنّ هناك 96% من الأساتذة الذين يدعون إلى ضرورة تحفيز التلميذ المراهق، حتّى يتمكّن من الممارسة الجيدة للغة العربية، وبالتالي التخلّص من تلك الاضطرابات التي يواجهها، ونجد 4% فقط من الأساتذة الذين يرون عكس ذلك، أي يرون أنّه ليس من الضروري تحفيز التلميذ في هذه المرحلة حتّى يتمكّن من اللغة العربية ويمارسها ممارسة جيّدة.

ج- إشكال مرتبط بالمقرّر الدراسي:

الجدول 01: هل البرامج المقررة في اللغة العربية تساعد على تنمية وترقية قدرات التلميذ اللغوية؟

العينة	التكرار	النسبة
نعم	37	74%
لا	13	26%



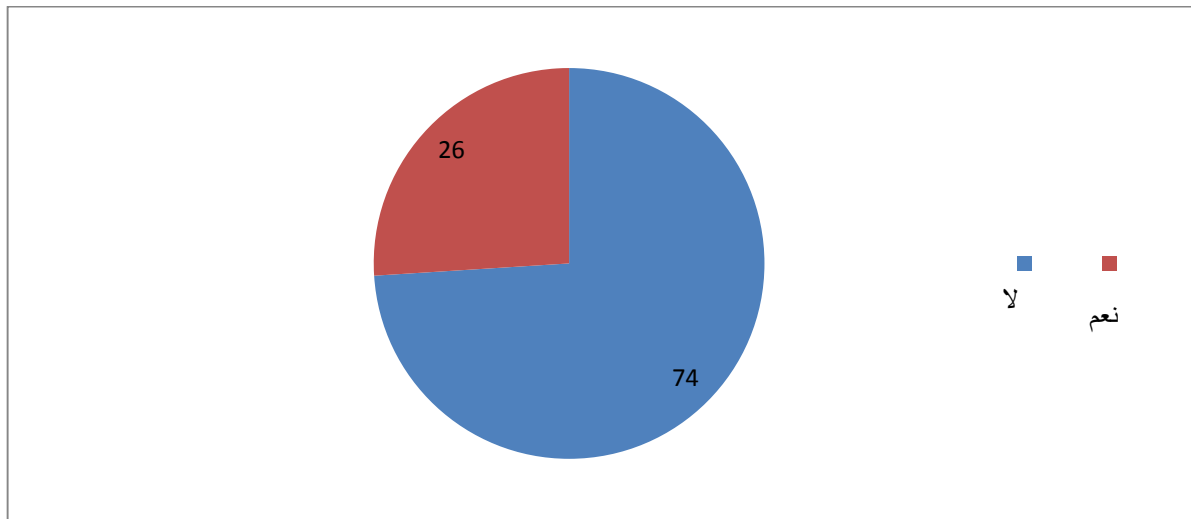
الشكل رقم 01: تأثير البرامج المقررة في اللغة العربية على تنمية قدرات التلميذ اللغوية

يتّضح من خلال الجدول، أنّ 74% من فئة الأساتذة قد أجابت ب "لا"، وهي نسبة عالية تثبت أنّ المناهج الدراسية تُعاني من سوء التصميم من حيث كبر حجم المقرّر الدراسي، وتنوّع المقرّرات الدراسية وتعدّدها ممّا قلّل من التركيز على اللغة العربية واحتواء الكتب على عدد أخطاء مطبعية ولغوية.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-الجدول 02: هل المواضيع المقررة في المرحلة الإكمالية تُراعي مرحلة المراهقة؟

العينة	التكرار	النسبة
نعم	13	26%
لا	37	74%



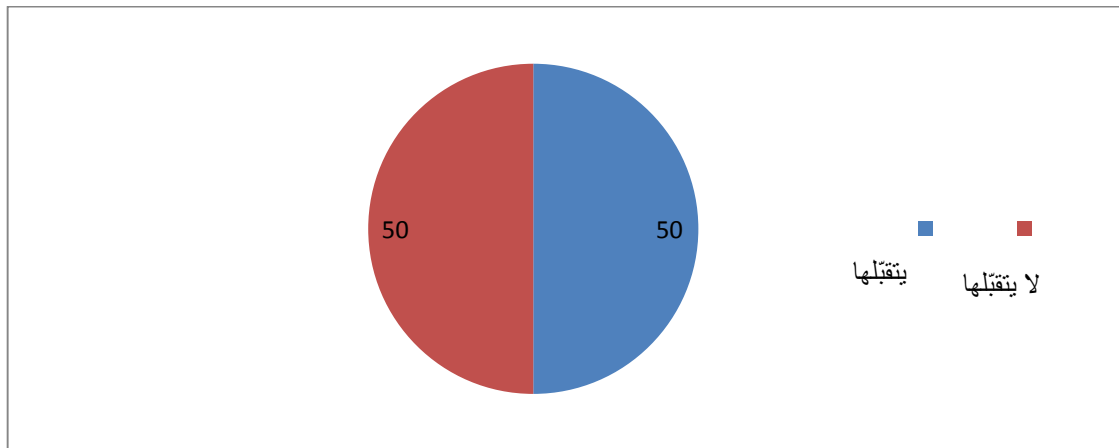
الشكل رقم 02: مدى مراعاة المواضيع المقررة في اللغة العربية لمرحلة المراهقة

يتبين من خلال الجدول المتعلق بالمواضيع المقررة في المرحلة الإكمالية، كانت الإجابة بـ"لا" بنسبة 74%، وهي نسبة عالية تثبت أنّ المواضيع المقررة في الكتب.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-الجدول 03: كيف يستجيب التلميذ المراهق للدروس المقررة، هل يتقبلها أم ينفّر منها؟

العينة	التكرار	العينة
يتقبلها	25	%50
ينفّر منها	25	%50



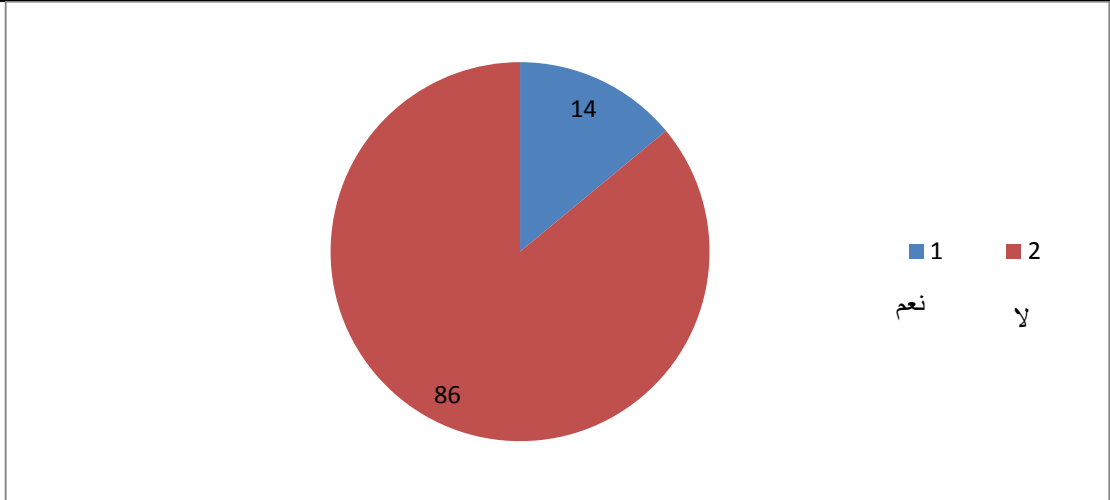
الشكل رقم 03: مدى استيعاب التلميذ المراهق للدروس المقررة

من خلال الجدول تبين لنا، أنّ نسبة 50% من الأساتذة المستجوبين أكدوا أنّ المتعلّم المراهق يتقبل تلك الدروس المقررة في المنهاج الدراسي والتّصف الآخر يرفضها ويتهرّب منها، كونها لا تنافس مرحلتهم العمرية.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

جدول 04: هل محتوى المادة العلمية التي تُقدّم للتلميذ تمسّ حاجاته كمراهق؟

العينة	التكرار	النسبة
نعم	7	14%
لا	43	86%



الشكل رقم 04: نسبة تلبية المادة العلمية المقدمة لحاجات المراهق

يتّضح من خلال الجدول أنّ أغلب الأساتذة يرون أنّ محتوى المادّة اللّغويّة التي يتلقّاها المراهق المتعلّم لا تتناسب حاجاته كمراهق و 49% من هذه النّسب أكّدت على ذلك.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

الجدول 5: كيف يُحسّ المراهق في هذه المرحلة في حال استعمالكم للغة أخرى للتوضيح؟

العينة	التكرار	النسبة
يتقبل	48	96%
يستجيب	2	4%
يرفض	0	0%

الشكل رقم 05: ردة فعل المراهق من استعمال لغة ثانية غير العربية للتوضيح

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 96% يتقبل استعمال الأساتذة لغة أخرى عدى اللغة العربية للتوضيح ولتسهيل عملية استيعاب الدّروس للتلاميذ.

المبحث الثاني: الحلول الإجرائية لمعالجة اضطراب اللغة العربية لدى التلميذ المراهق:

نظرا للاضطراب المتنامي في اللغة العربية في أوساط وشرائح المجتمع عامة ومجتمع المتعلمين خاصة، فإن الحاجة تبدو الآن وأكثر من أي وقت مضى، إلى الوقوف وقفة صادقة لوضع حد لهذا الاضطراب. وفي حقيقة الأمر، فإنّ علاج اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة يحتاج إلى وعي وإدراك بخطورة المشكلة أولا وتفاوت الكلم على هذه اللغة ثانيا. وتتمثل هذه الحلول فيما يلي:

1-الحلول التربوية التعليمية:

-عقد الأنشطة الثقافية المختلفة والمسابقات اللغوية مما يساعد على كسر الحاجز النفسي عند التلاميذ المراهقين من خجل وتردد وخوف، ويساعد أيضا على تجاوز هذه الاضطرابات.

-تهيئة الظروف المدرسية المناسبة سواء من الناحية التعليمية أو الجوانب النفسية.

-ضرورة تشجيع الأستاذ للمتعلمين على التحدث باللغة العربية.

-وضع برامج علاجية كخصص الدعم لتقوية مستوى التلاميذ الذين يُعانون من اضطرابات في ممارسة اللغة العربية.

-مراقبة حالة المراهق المتعلم والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة أي نوع من الاضطراب.

-اختيار الموضوعات المناسبة للحديث عنها، تتمثل مهمة المعلم هنا في اشتراك المتعلمين المراهقين في اختيار الموضوعات المشوقة، إذ يفعل ذلك على تشجيعهم على الحديث.

-استماع المعلم لحديث المراهقين الذين يُعانون من اضطرابات في ممارستهم للغة العربية، وذلك دون أن تبدو عليه مظاهر صعوبة قبول هؤلاء المراهقين المتعلمين داخل حجرة الدرس، خاصة الذين يُعانون من التأتأة أو السرعة الزائدة في الكلام.

-تشجيع هذه الفئة على الحديث أمام الآخرين دون حرج وبفواصل زمنية محددة بين كل كلمة وأخرى.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللّغة العربيّة لدى الفئة المراهقة في الإكمالية

-تقليد نطق الكلمات أو الجمل بطريقة صحيحة والعمل على تقليد النماذج الكلامية الصحيحة وتعزيزها.

-تدخل الأخصائيّين اللغويين والنفسانيين والمعلمين للتقليل من هذه الاضطرابات اللغوية أولاً قبل وضعها بالكامل في الأوساط التعليمية.

-عمل مسح شامل للاكماليات بحصر عدد التلاميذ المراهقين الذين لم يتم الكشف عنهم، حيث أن هناك أعمار كبيرة منهم لا يلقون أية رعاية تأهيليّة أو علاجية سواء في الأسرة أو في المؤسسة.

-وضع خطة تربوية وعلاجية يتم تطبيقها في المدارس المختلفة للتعامل مع الحالات المختلفة من الذين يُعانون من هذا الاضطراب.

-تدريب المعلمين للتعامل مع المتعلمين المراهقين داخل حجرة الدرس.

-توزيع نشرات توعية لآباء الأطفال الذين يُعانون من اضطرابات في ممارسة اللغة العربية، يوضع من خلالها أعراض هذه الاضطرابات والآثار النفسية التي يتركها لاحقاً على شخصية أبنائهم خاصة في مرحلة المراهقة. وإرشادهم إلى عرض أبنائهم على الأطباء والأخصائيّين في مجال اضطرابات النطق والكلام لتقديم المساعدة لهم في حالة إذا كان هذا السبب هو الذي أدى إلى هذا النوع من الاضطراب.

-دراسة مدى فاعلية استخدام التربية اللّغوية لخفض شدّة التأتأة عند المراهقين.

-الإعداد التربوي والأكاديمي السليم والكافي لأساتذة اللغة العربية، والتنوّع من الطرائق التّربويّة مع مراعاة الفروق الفردية أثناء التدريس.

-ضرورة الاستفادة من المناهج النفسية والتربويّة العصرية في بناء مناهج تعليم اللغة العربية في المراحل كلّها.

-الاهتمام باللغة العربية والحرص على تتميتها، وذلك بالتزام الأساتذة.

وللأسرة دور فعّال في تنمية الميول القرائية لأبنائها، ومن بين الأمور التي يُمكن للوالدين أن يُساعدوا أبنائهم من خلالها:

- "إتاحة الفرص للأبناء للتعبير عن مُيولهم ورغباتهم وتشجيعهم على ذلك، وتحفيزهم على التحدّث على خبراتهم اليومية.

- توفير بيئة لغويّة وثقافية في الأسرة مما يُساعد على إثراء خبرات المتعلّم في هذه المرحلة، بتوفير حب القراءة والمطالعة في الأسرة،"¹ ؛ فإن الأسرة وما يحدث بها تلعب دورا إيجابيا في مساعدة المتعلّم المراهق لتجاوز هذه الاضطرابات من خلال توفير الاستعداد للقراءة، ومتابعة المراهق المتعلّم في الصعوبات التي يُواجهها في ضُعفه في إتقان اللغة العربية.

- "الحثّ من خلال التسجيلات القرائيّة وقراءة المواضيع المشوّقة المناسبة لأعمارهم.

-تشجيع التلاميذ على الكلام والتحدّث والتّغيير الحرّ المطلق، وتصويب أخطائهم ومنحهم الثّقة بذواتهم."² وذلك بتوفير نماذج علاجية صحيحة ومتنوّعة وتغييرات لغويّة راقية في الأسرة ليتمكن المراهق من الحديث اللغوي السّليم دون عراقيل.

إضافة أيضا إلى "مراجعة المراكز الطبيّة والصحيحة والنّفس عند مجود أي اضطرابات أو انحرافات في سلامة اللغة، أو التعرّش في الكلام،"³ وذلك لوضع برامج لمعالجة المشكلات اللغوية لدى التّلاميذ المراهقين بهذه المرحلة التّعليمية.

¹- عبد الحكيم محمود الصّفي، تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد، دط، دار الثقافة، عمّن، الأردن، 2010، ص35.

²-المرجع نفسه، ص35.

³- عبد الفتاح البجه، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دط، دار الفكر، عمان، الأردن، 2002، ص172.

خاتمة

خاتمة

من خلال تحليلنا لعناصر هذا الموضوع، الذي لاحظنا أنه موضوع دقيق ومُعقد في آن واحد من حيث:

أ-التركيبية(المعلّم/ المتعلّم)

ب-المستوى التعليمي

ت-الوضعية النفسية للعنصر الرئيسي في التركيبة أعلاه.

ج-طرائق الاقتراب أولاً والتواصل ثانياً مع العنصر الرئيس، ومن خلال تحليلنا لهذه العناصر توصلنا إلى النتائج الآتية:

-هناك علاقة بين اضطراب ممارسة اللغة العربية في الإكمالية بمرحلة المراهقة، وهذا لا يعني بأن كلّ متعلّم مراهق هو مضطرب، لكن يعني بأن مرحلة المراهقة يُمكن أن يكون عاملاً هيمن مجموعة من العوامل التي تُساعد في وجود هذه الـ؟اهرة عند التلميذ؛

-يتعرّض المتعلّم خلال مرحلة المراهقة إلى مجموعة من التغيّرات الجسميّة المفاجئة التي تكون لها انعكاسات نفسيّة واجتماعيّة على حياته، وتؤدي إلى اضطرابات عديدة؛

-تعود أسباب اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المتعلّمين المراهقين في مرحلة التعليم المتوسط إلى تداخل العديد من العوامل، إضافة إلى العوامل المرتبطة بمرحلة المراهقة نجد ما هو متعلّق بالأسباب العضويّة، ومنها أيضاً ما هو مرتبط بالتداخل اللغوي وانعكاساته؛

-إنّ مظاهر اضطراب ممارسة اللغة العربية الأكثر انتشاراً لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر المتعلّمين كانت في مهارة التعبير الشفوي؛

-إنّ علاج اضطراب ممارسة اللغة العربية ممكن وغير عسير، لكنّه يحتاج إلى إلى وعي وإدراك خطورة المشكلة أولاً، وسرعة المعالجة ثانياً؛

خاتمة

-هناك عدّة استراتيجيّات واقتراحات يُمكن أن نعتدّ عليها في سبيل النّهوض باللّغة العربيّة نطق وكتابة، والقضاء على مظاهر هذا الاضطراب الذي يُؤدّي إلى تدهور ممارسة اللّغة العربيّة لدى هذه الفئة المُتعلّمة؛

-للأسرة دور كبير في المساهمة والمبادرة للتّدني من هذه الاضطرابات.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

-القرآن الكريم

أ-المصادر والمراجع:

- سبحان الرّشيدى، التّخاطب واضطرابات النطق والكلام، مجموعة محاضرات، جامعة الملك فيصل، دط، دس.

1989

-إبراهيم السامرائي، تنمية اللغة العربية في العصر الحديث، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دط، 1973.

-ابراهيم عبد الله فرج الزّريقات، اضطرابات الكلام واللّغة، التّشخيص والعلاج، دار الفكر، الأردن، دط، 2005.

-ابن جنّي، الخصائص، المكتبة العلميّة، دار الكتب المصريّة، ج1، دت.

-ابن خلدون، المقدّمة، تح: حاجز عاصي، مكتبة دار الهلال، بيروت، 1991.

-أبو منصور التنّالبي، فقه اللّغة وأسرار العربيّة، المكتبة العصريّة، ط1، 1430.

-أحمد الباتلي، أهميّة اللّغة العربيّة ومناقشة دعوى صعوبة المحو، دار الوطن للنّشر، ط1، دت.

-أحمد محمد الزعبي، الطفولة والمراهقة الأسس النظرية، المشكلات وسبل معالجتها، عمان، الأردن، دط.

-أحمد محمد الرّغبى، علم النّفس النّمو، الأردن.

-الزّراد، فيصل محمد خير، اللّغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض، 1990

-جلال سعد، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، دت.

-جمال الخطيب ومنى الحديدي، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دار الفكر، الأردن، دط، 2010.

-حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها ومهاراتها، دار المسيرة، عمان، ط2، 2011.

-حامد عبد السلام زهران، علم النّفس النّمو، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1995.

- حسن شهري، كيف تُربّي أبنائك في هذا الزمن، دار القلم، دمشق، ط2، 2002.
- حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة العربيّة.
- خليل ميخائيل معوّض، سيكولوجيّة نموّ الطّفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1994.
- راضي الوقفي، صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2009.
- رياض بدوي مصطفى، مشكلات القراءة من الطّفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.
- زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النّمو والطّفولة والمراهقة، دار علم الكتب، القاهرة، ط6.
- ساجد العبدلي، القراءة الذكية، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، ط2، الكويت، 2007.
- سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011.
- سميحان الرّشي، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، مجموعة محاضرات، جامعة الملك فيصل، دط، دت، ط5.
- سيرجيو سسبنين، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، دط، د دار النشر، د بلد النشر.
- سيغموند فرويد، معالم التّحليل النّفسي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1995.
- صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، دط، دت.
- صلاح الدّين العمريّة، علم النّفس النّمو، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، دط، 2005.
- عبد الرّحمان العيسوي، اضطرابات الطّفولة والمراهقة وعلاجها، دار كاتب الجامعة، بيروت، 2000.
- عبد الرحمن عبد الرزاق، أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، 2010.
- عبد الرّحمن عيسوي، الصّحة النّفسيّة والعقليّة، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، دط، 1995.
- عبد العالي الجسماني، سيكولوجيّة الطّفولة والمراهقة، لبنان، ط1، 1994.

- عبد الغنيّ الدّيدي، التحليل النفسي للمرافقة ظواهرها وخفاياها، دار الفكر اللّبناني، لبنان، ط1، 1995.

- عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية.

- عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، عمان الأردن، دط، 2002

- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدائها، دار الكتاب الجامعي، عمان، ط1، 2001.

- عبد الفتّاح دويدار، سيكولوجيّة النّمو والارتقاء، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، دط، 1996.

- عرفة خير، أسباب ضعف اللغة العربية في كليات التربية، مؤتمر اللغة العربية الثالث، دبي.

- عيّار أحمد، العربية الفصحى بين برنامج اللغة العربيّة ووسائل الإتّصال الجماهيري.

- غانم كارم السيّد، اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة الحديثة، مكتبة ابن سينا، دت.

- فادية عمر الجولاني، تشخيص وعلاج المشكلات الاجتماعية والنفسية، مكتبة الإشعاع النفسية، 1999.

- فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

- فرج، عبد اللّطيف حسين، منهج المدرسة الثّانويّة في ظلّ تحدّيات القرن الواحد والعشرين، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2009.

- كارم السيّد غنيم، اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة الحديثة، مكتبة ابن بينة، القاهرة، دط،

- ماجد السيّد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2000م.

- محاضرات في قضايا اللغة العربية، صالح بلعيد، مطبوعات جامعة قسنطينة، ص172، 173.

- محمّد بن ابراهيم الحمد، فقه اللّغة، مفهومه موضوعاته وقضاياها، دار ابن خزيمة، ط1، 2005.

- محمد جسّوس، طروحات حول الثقافة واللغة والتعلم، 2004، منشورات الأحداث المغربية، الدار البيضاء.
- محمّد حسن الشّناوي وآخرون، التّثنية الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2001.
- محمّد عبد الشافي القوسي، عبقرية اللغة العربيّة، منشورات منظّمة السالمية للتّربية والعلوم والثقافة، 2016.
- محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية.
- محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التّعلم في اللّغة العربيّة، كليّة التّربية النّوعيّة، جامعة طانطا، عمان، ط1.
- محمد علي الخولي، الحياة بين لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988.
- محمود عبد الرّحمن حمّودة، الطّفولة والمراهقة، المشكلات النّفسيّة والعلاج، القاهرة، ط1، 1991.
- مصطفى فهمي، سيكولوجيّة الطّفولة والمراهقة، دار الطّباعة، مصر، 1974.
- ميشال زكريا، قضايا ألسنة وتطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993.
- نشوان بن سعيد الحميري اليمني، شمس العلوم ودواء كلام العرب، تح: حسين بن عبد الله العميري، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 2010.
- وليد الفنائي، عيسى برهومة، اللغة العربية وأسئلة العصر، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2007.

المعاجم:

- احمد حسين اللقاني، علي أحمد حمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، القاهرة، 1999.
- جبران مسعود، معجم الرّائج، دار العلم للملايين، 1992.
- جماعة من الباحثين، معجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، ج1، 1960.
- خليل أحمد خليل، مفاتيح العلوم الإنسانيّة، معجم عربي فرنسي انجليزي، دار الطليعة للنّشر، بيروت، ص60.
- عبد الغنيّ أبو العزم، معجم الغنيّ الرّاهد، دار الكتب العلميّة، تونس، ط1، 2013.

-نايف القبّي نزار، المعجم التّربوي وعلم النّفس، دار أسامة، عمّان، ط1، 2006.

المجلّات والمؤتمرات:

- إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الإزدواجية اللّغوية والثّنائية اللّغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، السّعوديّة، العلوم الإنسانيّة والإداريّة.
- أحمد عوني وكاتيا حزوري، التدقيق اللغوي، سعد على الترجمة، محمد مكايي، الديسلكسيا، كشفها والتعامل معها مؤسسة الملك بودوان، بلجيكا.
- رائد خضير، محمّد الخوالدة، نصر المقابلة، خصائص معلم اللّغة العربيّة الفعّال، دراسة مقارنة، المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، ع2.
- سعود حمّود، سميرة عبد الكريم، هدى غافل، مُشكلات تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الأساسيّ في العراق، أسبابها وعلاجها، ع15، 2011.
- صالح بلعيد، مجلّة الممارسات اللّغويّة، بحث في مصطلح الممارسات اللّغويّة في الجزائر، جامعة مولود معمري.
- عبد الرّزاق المعدي، مقوّمات العالميّة في اللّغة العربيّة وتحدياتها في عصر العولمة، بحث منشور في مجلّة آفاق الثّقافة والتّراث، 1429
- عرفة خير، أسباب ضعف اللغة العربية في كليات التربية، مؤتمر اللغة العربية الثالث، دبي.
- غازلي نعيمة، اضطرابات اللغة النطقية العضوية والوظيفية، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 28، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014.
- لينا عمر بن صديق، صعوبات القراءة وعلاقتها بالاضطرابات اللّغوية، مجلّة الطفولة العربيّة، جامعة الملك عبد العزيز، العدد36، 2000
- محاضرات في قضايا اللغة العربية، صالح بلعيد، مطبوعات جامعة قسنطينة، ص172، 173.

الرّسائل الجامعيّة:

- أوريدة فرج، مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التخرج، موضوعات النحو، مذكرة نيل شهادة الماجستير، مولود معمري، تيزي وزو.

-خيرات نعيمة، تطوّر المعجم اللّغوي لدى تلميذ في مرحلة التّعليم المتوسّط، إشراف: حنفي
بن ناصر، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2015/2014.
المعاجم الأجنبيّة:

-Larousse , dictionnaire de langue française

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي

مدخل.....1

المبحث الأول: تحديد المصطلحات

1-تعريف ومفهوم اللغة العربية.....2

2-التعريف الاصطلاحي واللغوي لمصطلح اللغة.....3

• تعريف ابن جني.....4

• تعريف ابن تيمية.....5

• تعريف عبد الرحمن بن خلدون.....5

• تعريف عبد القاهر الجرجاني.....6

• أنيس فريحة.....7

• علماء النفس.....7

• فرديناند دي سوسير.....8

• تعريف ومفهوم العربية.....8

3-تعريف اللغة العربية.....9

• خصائص اللغة العربية.....10

• الاشتقاق.....11

• الخصائص الصوتية.....11

• التعريب.....12

- السعة.....12
- الإعراب.....
- 12.....
- الترادف والتضاد.....13
- 4- مفهوم مصطلح الاضطراب.....14
- الاضطراب اللغوي.....14
- 5- حد مصطلح الممارسة اللغوية.....15
- الحد اللغوي للممارسة.....16
- الحد الاصطلاحي للممارسة اللغوية.....17

المبحث الثاني: الإكمالية والمراقبة

- 1- مفهوم الإكمالية.....18
- 2- تعريف ومفهوم المراقبة.....20
- مفهوم المراقبة لغة/ اصطلاحاً.....21
- تعريف بعض العلماء لمصطلح المراقبة.....22
- المراحل الزمنية للمراقبة.....23
- خصائص مرحلة المراقبة.....24
- أشكال المراقبة.....26
- مشاكل المراقبة.....27
- احتياجات المراقبين المتمدرسين في المرحلة الإكمالية.....29

• الاحتياجات اللغوية للمراهق في المرحلة الإكمالية..... 30

32 خلاصة الفصل

الفصل الثاني: أسباب ومظاهر اضطراب ممارسة اللغة العربية عند الطفل المراهق في

المتوسط

المبحث الأول: العوامل المساهمة في اضطراب ممارسة اللغة العربية

1-الأسباب العضوية..... 34

2-انعكاسات التداخل اللغوي على ممارسة اللغة العربية لدى المراهقين المتعلمين في

المتوسط..... 35

مفهوم التعدد اللغوي 35

ب-الثنائية اللغوية..... 36

ج-الازدواجية اللغوية..... 37

الآثار السلبية للتداخل اللغوي..... 38

3- عوامل تربوية 39

أ-عوامل مرتبطة بالمعلم..... 40

ب-عوامل مرتبطة بالمتعلم..... 41

ج-عوامل مرتبطة بالكتاب المدرسي..... 41

4-الأسباب المرتبطة بمرحلة المراهقة..... 42

المبحث الثاني: مظاهر الممارسات اللغوية المضطربة لدى الفئة المراهقة في الطور

المتوسط

1-اضطرابات في اللغة العربية.....	44
• أشكال اضطرابات اللغة التعبيرية في طور المتوسط.....	45
• التعبير الشفوي.....	46
• التعبير الوظيفي.....	47
• التعبير الإبداعي.....	48
• دور ممارسة التعبير الشفوي عند المتعلم المراهق.....	49
2-التأتأة.....	50
• أسباب التأتأة عند المراهق.....	51
• مظاهر التأتأة.....	52
• مظاهر اضطراب ممارسة اللغة شفاهة.....	53
3-القراءة.....	54
• كأخذ القراءة.....	55
• القراءة في طور المتوسط.....	56
• عسر القراءة.....	57
• مظاهر اضطرابات القراءة.....	58
• عسر الكتابة / التعبير الكتابي.....	59
• دور ممارسة التعبير الكتابي.....	60
• صعوبة الكتابة.....	61
• مظاهر اضطراب ممارسة اللغى العربى كتابة.....	62
• خلاصة الفصل.....	63

الفصل الثالث: دراسة ميدانية لممارسة اللغة العربية لدى الفئة المراهقة

مدخل 64

المبحث الأول: إجراءات الدراسة

- عينة الدراسة 65
- وصف العينة 65
- أدوات البحث 65
- تحليل الاستبيان 66
- وضعية المعلم إزاء الأشكال 66
- نماذج خاصة بوضعية المتعلم 77
- أشكال مرتبط بالمقرر الدراسي 86

المبحث الثاني: الحلول الإجرائية لمعالجة اضطراب اللغة العربية لدى التلميذ المراهق

- الحلول التربوية التعليمية 99

خاتمة 100

قائمة المصادر والمراجع 102

الفهرس 108

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان موجه لأساتذة المرحلة الأكاديمية

تحت عنوان: "اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المراهقين في المرحلة الأكاديمية"

سيدي، سيدتي

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة مدى اضطراب ممارسة اللغة العربية لدى المراهق المتعلم في مرحلة التعليم الأكاديمي، وكذلك معرفة الأسباب وراء هذا الاضطراب. نرجو منكم أيها الأساتذة الأفاضل قراءة هذا الاستبيان الذي وضعناه بين أيديكم ومساعدتنا بإجاباتكم القيمة على أسئلتنا.

شكرا لكم مسبقا ودمتم في خدمة التربية والتعليم.

***وضعية المعلم إزاء هذا الاشكال:**

- هل تتواصل مع زملائك الأساتذة باللغة العربية؟

☐

لا

☐

نعم

- هل حاولتم أن تفرضوا على التلاميذ الحديث باللغة العربية داخل حجرة الدرس؟

☐

لا

☐

نعم

- متى تجد التلميذ متحكما في ممارسة اللغة العربية كتابة أو مشافهة؟

.....

.....

- هل محاولة فرض الحديث باللغة العربية في حجرة الدرس يُشعر المراهق بالضغط النفسي؟

علل؟

☐

لا

☐

نعم

التعليق:

.....

-هل تستعمل لغة أخرى عدى اللغة العربية لإيضاح الفكرة في حال صعوبة استيعاب المتعلم أو تغيير في الأسلوب فقط؟

نعم ☐ لا ☐

إجابة أخرى.....

-بما تنصح التلميذ حتى يكون متحدثا مثاليا باللغة العربية؟

.....
.....

-هل قلة الخبرة التربوية للأستاذ سبب في تدهور ممارسة اللغة العربية الفصيحة؟

نعم ☐ لا ☐

-كيف يمكن أن يكون الأستاذ مسؤولا عن تهرب المتعلمين من ممارسة اللغة العربية؟

.....
.....

-هل أنت راض على مهنة التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

-في رأيكم ما هي أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور هذه الاضطرابات عند المراهقين في هذه المرحلة؟

.....
.....

-إذا لاحظتم مراهق متعلم يعاني من مشكلة التعلم (التأتأة)، كيف تحاولون التعامل معها؟

.....
.....

-ما هي نسبة المتعلمين الذين يعانون من مشكلة عسر القراءة في المرحلة الاكمالية؟

70% ☐ 30% ☐ 55% ☐

- في رأيكم ما هي أهم الاضطرابات المنتشرة عند فئة المراهقين المتعلمين؟

عسر القراءة ☐ عسر الكتابة ☐ التأتأة ☐

اضطرابات أخرى.....

-في رأيكم ما هي الحلول الناجعة لتفادي أثر هذه الاضطرابات على الممارسة اللغوية عند المراقبين؟

.....

.....

***أسئلة بوضعية المتعلم:**

-هل حفظ قواعد اللغة العربية من قبل التلاميذ دون فهمها سبب في اضطراب ممارسة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

-هل ابتعاد التلاميذ عن المطالعة الخارجية باعتبارها أداة لتنمية العقل سبب في هذا الاضطراب؟

نعم ☐ لا ☐

-هل لزيادة عدد التلاميذ في القاعة الدراسية سبب في تدني وضعف اللغة العربية في الاكاديمية:

نعم ☐ لا ☐

-في رأيك ما هي الاقتراحات التي تساعد في الوصول إلى التعامل باللغة العربية في المدرسة على الأقل؟

.....

.....

هل حاولتم إعطاء نبذة عن مرحلة ازدهار العربية عبر العصور للمتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

-كيف يكون رد فعل المراقب المتمدرس أثناء الحديث عن مكانة اللغة العربية ودورها في العملية التعليمية؟

.....

.....

-انطلاقاً من خبرتكم كأساتذة، هل لديكم اقتراحات لتعديل المقرر التعليمي؟

نعم ☐ لا ☐

-في رأيكم، ما هي الألفاظ والعبارات التي تسبب الاضطراب اللغوي عامة
واضطراب ممارسة اللغة العربية خاصة لدى المراهق المتمدرس؟

.....
.....

-هل تشجع المراهق في مرحلة الاكاديمية بالاشتراك في النشاطات اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

-في رأيك ما هي نسبة الأساتذة الذين يطلعون على كتب سواء في ميدان التخصص أو في
ميادين أخرى؟

70% ☐ 40% ☐ 20% ☐

-هل أصبح الأستاذ أسير الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

-هل تضع برامج علاجية خاصة لتقوية مستو التلاميذ الذين يعانون من الاضطراب اللغوي
في الممارسة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

-ما درجة ضعف تلامذة المرحلة المتوسطة في ممارسة اللغة العربية من وجهة نظركم
كأساتذة؟

.....
.....

-كيف تحاول جذب انتباه المراهق لفهم دروس اللغة العربية؟

.....
.....

-هل يمكن أن يكون لسن المراقبة تأثير على ضعف استيعاب التلاميذ لدروس اللغة عامة
واللغة العربية خاصة؟

نعم ☐ لا ☐

-ما هي ردة فعل المراهق حينما يفرض عليه الأستاذ الحديث باللغة العربية؟

.....
.....

-في رأيك ما هي نسبة التلاميذ المتمكنين من ممارسة اللغة العربية؟

☐ %20 ☐ %50 ☐ %40 ☐ %70

- هل عدم تحفيز التلميذ في هذه المرحلة يؤدي إلى ضعف واضطراب في ممارسة اللغة العربية؟

☐ نعم ☐ لا

- هل تلعب العوامل النفسية والفيسيولوجية لدى المراهق دور في اضطراب ممارسة اللغة العربية؟

☐ نعم ☐ لا

- في رأيك ما هو نسبة الطلاب الذين يواجهون عراقيل في فهم والتحدث باللغة العربية؟

.....
.....

* أسئلة متعلقة بالمقرر الدراسي:

- هل البرامج المقررة في اللغة العربية تساعد على تنمية وترقية قدرات التلميذ اللغوية؟

☐ نعم ☐ لا

- هل المواضيع المقررة في المرحلة الاكاديمية تراعي مرحلة المراهقة؟

☐ نعم ☐ لا

- كيف يستجيب التلميذ المراهق للدروس المقررة، هل يتقبلها أو ينفرد منها؟

.....
.....

- هل محتوى المادة اللغوية التي تقدم للتلميذ تمس حاجاته كمراهق؟

☐ نعم ☐ لا

- كيف يحس المراهق في هذه المرحلة في حال استعمالكم للغة أخرى للتوضيح؟

☐ يتقبل ☐ يستجيب ☐ يرفض