توظيف الوسائط المتعددة في علاج عسر الكتابة Dysgraphia، المعجم الذهني أنموذجاً.

الدكتور بدر بن سالم بن جميل السناني.

جامعة التقنية والعلوم التطبيقية (كلية التربية بالرستاق) – سلطنة عمان

bader.alsinani@utas.edu.om

الدكتورة بشرى عبد عطية

جامعة بغداد – كلية علوم الهندسة الزراعية

bushra.abd@coagri.uobaghdad.edu.iq

الملخص:

يرى المختصون في التربية أن عسر الكتابة (Dysgraphia) هو اضطراب يتجلى في صعوبة نجاح المتعلم في تحقيق مهارة الكتابة، وتصوير الكلمات تصويرا مطابقا لحقيقتها، مع توفر المناخ التعليمي الملائم، والذكاء الكافي، والفرصة الاجتماعية والثقافية، فالطفل – المقصود هنا بالدراسة – تكاد تجمع اللسانيات اللغوية والدراسات التربوية الحديثة أن من أهم وسائل علاج عسر الكتابة هو العلاج اللغوي باستخدام المعجم الذهني بالإفادة من تقنية الوسائط المتعددة التي تُعَدُّ تقنية. إذ تقدم الوسائط المتعددة المادة العلمية جذابة شائقة، تناسب المستويات المختلفة بين الطلبة، وتخدم فروقهم الفردية، ومشاكلهم التربوية في المهارات المختلفة وتشوقهم لمواصلة عملية التعلم، فتكسبهم جملة من المهارات والخبرات، وتنمي قدراتهم.

إن التدخل المبكر لعلاج عسر الكتابة عند الطفل ، وتنمية ذكائه اللغوي، بإكسابه مهاراته الإبداعية، وطلاقته الكلامية؛ لذا يسعى عملنا الموسوم بـ(**توظيف الوسائط المتعددة في علاج عسر الكتابة Dysgraphia، المعجم الذهني نموذجا**) إلى الإفادة من الوسائط المتعددة بتوظيف المعجم الذهني المتكئ على مستويات اللغة في علاج عسر الكتابة.

الكلمات المفتاحية: (الوسائط المتعددة، العسر، الكتابة، التعليم، المعجم الذهني).

Employing multimedia in the treatment of dysgraphia, the mental dictionary as a model.

Dr. Badr bin Salem bin Jamil Al-Sanani.

University of Technology and Applied Sciences

(College of Education in Rustaq) - Sultanate of Oman

bader.alsinani@utas.edu.om

Dr. Bushra Abdel Attia

University of Baghdad - College of Agricultural Engineering Sciences

bushra.abd@coagri.uobaghdad.edu.iq

Abstracts:

Education specialists believe that dysgraphia is a disorder that manifests itself in the difficulty of the learner's success in achieving the skill of writing, and portraying words in an image that matches their reality, with the availability of an appropriate educational climate, sufficient intelligence, and social and cultural opportunity. Recent linguistic and educational studies show that one of the most important means of treating dysgraphia is linguistic therapy using the mental lexicon by taking advantage of multimedia technology, which is considered a technique. Multimedia presents scientific material attractive and interesting, suits the different levels of students, serves their individual differences, their educational problems in different skills and their eagerness to continue the learning process, thus gaining them a number of skills and experiences, and developing their abilities.

Early intervention to treat a child's dysgraphia and develop his linguistic intelligence by providing him with creative skills and verbal fluency; Therefore, our work entitled (Employment of multimedia in the treatment of dysgraphia, the

mental lexicon as a model) seeks to benefit from multimedia by employing the mental lexicon based on language levels in the treatment of dysgraphia.

Keywords: (multimedia, dyslexia, writing, education, mental lexicon).

مقدمة :

الكتابة نشاط فسيولوجي، وعقلي معقد لأنماط من مراحل ذهنية متقدمة؛ لتصوير الكلمة بحروف هجائها، بوساطة أداة كتابة كالقلم أو الحاسوب، فهي عملية علمية يمارسها العقل لإنجاز مهارة الكتابة، وفهم العلاقة المتبادلة بين الدال والمدلول من خلال أنظمة اللغة (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية).

شهدت الساحة التربوية تطورا كبيرا في طرائق تعليم الكتابة، حيث بدأ تعليم الكتابة يتحرر من الطرق التقليدية إلى اعتماد مهارات لغوية، وذهنية مبنية على الوعي بمستويات اللغة انطلاقا من الوعي الصوتي، والصرفي، والنحوي، والمعجمي ، ودلالة الكلمة، واستثمار التقنية الحديثة التي تسهم في إيجاد بيئة تفاعلية بين المتعلم والمادة العلمية.

يولي المختصون في التربية الخاصة أهمية بالغة بالمعجم الذهني بهدف تنظيمه في ذاكرة المتعلم؛ فهو يساعد على إتقان اللغة، وحلِّ كثير من صعوباتها، ومشاكلها، ويساعد على تحسين مستوى الكتابة، وضبط رسم الأصوات، والكلمات، والجمل. حيث تؤكد الدراسات اللغوية أهمية توظيف المعجم الذهني في معالجة الأشخاص الكلمات المقدمة لهم بصريا أو سمعيا، أو إنتاجها شفاهيا أو كتابيا.

يعد الوعي بالمعجم الذهني من أهم الوسائل المتكأ عليها في علاج مشكلة مَن يُعاني من اضطرابات كتابية، فهو يعمل على علاج هذه الاضطرابات، أو التقليل منها، مما يقضي على كثير من الأمراض المتعلقة بهذا الجانب كضعف القراءة لما بينهما من ترابط وتلاقي، وهو بدوره ينعكس على التحصيل الدراسي، والحد من القدرة الإبداعية.

هذا البحث سعيٌ جادٌ للإفادة من التقنية الحديثة لعلاج عسر الكتابة، أو التقليل منه، وتقديم الموقف التعليمي بأسلوب الوسائط المتعددة الذي يساعد على تفاعل الطلبة مع المادة العلمية، وتخزينها.

مشكلة البحث:

تشير النظريات التربوية والدراسات اللغوية إلى أن غياب الوعي اللغوي بمستويات اللغة، ولاسيما غياب الوعي الفونولوجي في مؤسساتنا التعليمة، وبين المدرسين، وأولياء الأمور فضلا عن عدم توظيف تقنية التعليم الحديثة في مؤسساتنا التربوية من أهم أسباب حدوث معضلة عسر الكتابة (Dysgraphia) بين الأطفال..

تؤكد الدراسات الحديثة أن عسر الكتابة من أكثر الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في المراحل التعليمية الأولى، وهي مشكلة قد تستمر مع المتعلمين، وهذا بدوره يلزم المؤسسات التربوية بمعالجة هذه الاضطرابات، أو البحث عن الحلول التي تقلل منها، والاعتماد على التقنية الحديثة وتوظيفها في عملية التدريس لما لها من أثر واضح في علاج عسر الكتابة.

أهداف البحث

يأتي البحث قراءة جديدة تنهض على التقنية الحديثة، والإفادة من وسائل التقنية والثورة الحاسوبية؛ لتجديد طرق التعليم وأساليبه، ودعم المعرفة المدرسية، وعلاج مشكلات التعلم. لذا استند إلى تأسيس بعض الحقائق، ويسعى في ضوئها إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة – ونسأل الله التوفيق في كل هذا – وهذه الأهداف هي:

أولا: الوقوف على بعض المصطلحات العلمية المتصلة بعسر الكتابة (Dysgraphia).

ثانيا: بيان أهم الأسباب الباعثة على عسر الكتابة (Dysgraphia).

ثالثا: نرجو بعد هذا التأسيس وضع مقترح بتوظيف المعجم الذهني، والكلمات البصرية في علاج عسر الكتابة (Dysgraphia)، أو محاولة التقليل منه، بهدف تمكين الطفل الذي يعاني من عسر الكتابة من امتلاك القدرة على رسم الحروف، ومعرفة أسمائها، وقراءتها، ونُطقِ كلٍّ منها نطقا صحيحا؛ لأن عسر الكتابة ترتبط – غالبا – بعسر القراءة (Dyslexia)؛ فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب كتابية من تحقيق مهارة القراءة.

منهج البحث

بُنِيَ البحث على المنهج الوصفي التفسيري الذي يصف الظاهرة، ويحلل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث، ويحدد أسباب عسر الكتابة، وتصاعد شكوى الطلبة من صعوبة فهم قواعدها، وتطبيقها في المحادثات والمكاتبات؛ فيسعى إلى توظيف تقنية الوسائط المتعددة، وتنمية مهارات الذاكرة طويلة الأمد؛ بالإفادة من المعجم الذهني، واستثمار الوسائط المتعددة بإيجاد بيئة تعليمية تفاعلية تجسد المادة التعليمية أمام الطلبة، مما سيساعدهم على الاحتفاظ بشكل هذه الكلمات مدة طويلة، وتخزينها في الذاكرة.

محاور البحث

يكتنف عنوان البحث محوران يسعيان إلى البحث عن إجابة الأسئلة الآتية:

-ما أسباب عسر الكتابة ؟

-كيف نستثمر المعجم الذهني في علاج عسر الكتابة؟

-هل تستطيع التقنية الحديثة أن تقدم نفسها بيئة تعليمية تغيِّر شكل التعلم التقليدي، وتعيد هيكلة تصميم مناهج العربية؟

قام البحث على محورين رئيسين هما:

يمثل المحور الأول الشق النظري من البحث، ويتمثل في تأطير مصطلح عسر الكتابة (Dysgraphia) عند الطفل، وهو يمثل جانب العمل النظري، حيث يؤصل الظاهرة في الدرس اللغوي في ضوء علم اللسانيات التطبيقية، ويبيّن أسبابها، وأشكالها.

أمَّا المحور الآخر فهو الشق التطبيقي المتمثل في طرح الباحث مقترحا لعلاج هذا العسر باستخدام المعجم الذهني، والكلمات البصرية باستثمار تقنية الوسائط المتعددة؛ رغبة في معالجة عسر الكتابة (Dysgraphia)، بطرح الباحث مقترحا لعلاج عسر الكتابة، أو التقليل منه، مُرَكِّزًا جُهْدَهُ على تقنية علمية لغوية تتكئ على استخدام المعجم الذهني بالإفادة من مستويات اللغة في علاج عسر الكتابة (Dysgraphia)، وقد أخذ مفهوم المعالجة طيلة البحث معنى المعالجة بالوصف، والتحليل بعد الاستماع إلى قراءة الطفل.

يأخذ مفهوم المعالجة طيلة البحث على أنه يعني المعالجة بالوصف والتحليل بعد متابعة كتابة الطفل، ويمكن صياغته في شكل سؤال، وهو:

كيف يكتب الطفل الكلمة أو الجملة كتابة سليمة ؟

يُفترض أن هذا الإشكال هو إشكال واقعي يجد له أمثلة متكررة في المجتمع المدرسي (رياض الأطفال وما بعدها)؛ لذلك سنبتعد – قدر الإمكان – عن تناول هذا الموضوع تناولا متعاليا، وكأنه حبيس المصحات العلاجية، والعيادات النطقية، والكتب النفسية، بل المرجح أن يكون المستوى المعجمي، والفونيم، والمورفيمي حاضرة بشكل أو بآخر في ذهن معالج هذه المشكلة، فهي أدواته في تحليل مشكلة الكتابة عند الطفل بأشكالها المختلفة.

الفصل الأول: المعجم الذهني

مدخل الفصل

تتجلى صعوبة الإدراكالبصري أو الاستقبال البصري في عدم القدرة على التعرف بأجزاء الكلمة، وصعوبة في التمييز بين الحروف والأعداد وبين الشكل والخلفية ومشكلات الذاكرة البصرية، أما الإدراك الحركي فتظهر

في عدم قدرة الطفل على تمييز الاتجاهات وتحديدها بدقة، أو عدم القدرة في أداء الحركات المناسبة كأقرانه، وقد يصاحب صعوبات الإدراك الحركي ارتعاش في اليدين، والأصابع.

ترى المخابر اللغوية ضرورة الاهتمام بالمراحل الأولى من تعلم الطفل، ومتابعة تطور مستواه في مهارة الكتابة للكشف عن عسر الكتابة.

يتشكل هذا الارتباط بناء على معرفة القارئ بنظام الأحرف الأبجدية، والقدرة على التمييز بين نطق كل منهما،فكتابة الكلمة يكون أسهل عندما تتوافق أصواتالكلمة كلها مع نطقها، فالكلمات التي يتطابق فيها نطق الكلمة مع كتابتها تكون أسهل في التعلم والاكتساب، يقول فولتير (Voltaire): "تظهر الكتابة وكأنها نقل بسيط للعبارات اللسانية إلى عبارات خطية، تعد الكتابة رسم للصوت كلما زادت درجة تشابهها به كلما كانت أفضل"(عوايجية. ٢٠٠٨. ص ١١٠).

من أمثلة هذا التباين، الآتي:

– التباين بعدد النقاط (النون، والتاء، والثاء،مثال: ناب، تاب، ثاب)، و(الباء والياء مثال: بئس، يئس)، و(الفاء والقاف مثال فرض، قرض).

– التباين بمكان النقاط (الجيم، والحاء، والخاء مثال: جار، حار، خار) .

– التباين بوجود نقطة من عدمه كالتبيان بين (الدال والذال)، و(الراء والزاي)، (السين والشين)، و(الصاد والضاد)، و(الطاء والظاء)، و(العين والغين).

ثالثا: الحركة البصريةفي الكلمة العربية أفقية من اليمين إلى اليسار، ويسير المسح البصري فوق الحروف، وتحتها؛ لأن ضبط الكلمة بالشكل يغير المعنى، هذا فضلا عن ضبط عدد نقاط بعض الحروف ومكانها.

رابعا: تباين شكل الحروف باختلاف مواقعها في الكلمة، وهذا التغيرفيالمنظومةالألفبائيةيتطلبمنالطفل اكتسابعددكبيرمنالأشكال،ممايصعّبعليهمهمة التذكر بسرعةوبدقة.

خامسا:اختلاف أواخر الكلمات؛ لاختلاف المواقع الإعرابية، ولاسيما الكلمات التي تعرب بالحروف نيابة عن الحركة حيث تمثل الأصوات الصائتة حركة إعرابية في بعض الأسماء كالمثنى، وجمع المذكر السالم، والأسماء الستة، والأمثلة الخمسة في الفعل المضارع، تقول: جاء أخوك، ورأيت أخاك، وسلمت على أخيك.

سادسا: تباين رسم الكلمات المهموزة، ولا سيما الهمزة المتوسطة، والمتطرفة، فالهمزة المتوسطة تعتمد على مبدأ قوة الحركتين، حيث ترسم على حرف يجانس الحركة الأقوى، والمتطرفة تعتمد على حركة الحرف الذي قبلها فقط، وتكتب على الحرف المناسب للحركة.

سابعا: التبيان بين نطق بعض الكلمة وكتابتها،حيث تقتضي قواعد الإملاء العربي أن يكون بين منطوق بعض الكلمات ومكتوبها فرق بالزيادة أو النقصان، فثمة حروف تنطق ولا تكتب، وحروف تكتب ولا تنطق، وهذه من الصعوبة التي تظهر في بعض كلمات العربية حيث تظهر في صورتين: إما كلمات بها حروف تنطق لا تكتب، وإما كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق. ومن أمثلة الكلمات التي بها حروف تنطق لا تكتب، الآتي:

– قد يخطئ بعضهم في كتابة لفظ الجلالة (الله) أو(إله) أو(الرحمن) مع شيوع هذه الكلمات، فالطفل يسمع الأذان يوميا، وتتردد على مسامعه (أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ)، وقد تُصْحَبُ بكتابة لَمَّا تُعْرَضُ على الأجهزة المشاهدة، ومع ذلك يقع كثير منهم في خطأ عند كتابتها؛ والعلة تعود لاختلاف المكتوب عن المنطوق، فهي تنطق: إِلَاهَ، اَلْلَاهُ، اَرْرَحمان.

– بعض أسماء الإشارة (هذا، هذه، هذان، ذلك، أولئك، تنطق: هاذا، هاذه، هاذان، ذالك، ألائك).

– الألف في حرفي الاستدراك (لكنْ، ولَكِنَّ)، ينطقان هكذا: لاكِنْ، لاكِنْنَ.

– الكلمات المنونة تنطق بنون ساكنة، مثل: عِلْمٌ، علمًا، علمٍ، تنطق هكذا: عِلْمُنْ، عِلْمَنْ، عِلْمِنْ.

– زيادة حرف الواو في بعض الأسماء، مثل: طاوس، دَاود، تنطق هكذا: دَاوُوْد، طَاوُوْس.

– الحروف المضعفة، لأنها تنطق بصوتين: ساكن فمتحرك، مثل: مرَّ، فَهَّمَ تنطق مَرْرَ، فَهْهَمَ، وهذا فقد يوقع الطفل أو متعلم اللغة في خطأ كتابي؛ لأن الأصوات الصامتة في حالة التضعيف تشكل مقطعين مختلفين، يكون الأول نهاية مقطع مغلق، والثاني بداية مقطع.

في المقابل قد تشتمل الكلمة على حروف تكتب ولا تنطق، فاعتماد الطالب على كتابة الكلمة وفق ما ينطقه يوقعه في الخطأ، ككلمة (write) في اللغة الإنجليزية، حيث تنطق (rite)، أما في العربية فمن صورها الآتي:

– ألف الوصل مع (أَل) المعرفة إذا وقعت في درج الكلام، فإن كانت (أَل) قمرية سقطت نطقا الهمزة فقط، وبقيت (اللام) ساكنة، مثل: الكتاب، والعلم، تنطق هكذا: وَلْكتاب، وَلْعِلْم.

أما (أَل) الشمسية فالألف واللام تسقطان نطقا، إن كانت في درج الكلام، ويُشَدَّدُ الحرف الذي بعدها، كالصِّدْق، والشَّمس، تنطق هكذا: كَصْصِدْق، وَشْشَمْس، وهذا كله يمثل مشكلة أخرى في تعلم الكتابة.

إن كانت (أَل) الشمسية في أول الكلام سقطت (اللام) نطقا دون الألف، وشُدِّدَ الحرف الذي بعدها، الصِّدْق، الشَّمس، تنطق هكذا: اَصْصِدْق، اَشْشَمْس، وهذا كسابقه يمثل صعوبة في تعلم الكتابة.

– ألف الوصل إذا وقعت في درج الكلام، فالفعل استعان في قولك: (توكل على الله واستعن به) ألف الوصل في الفعل (استعن) لا تنطق.

- الألف بعد واو الجماعة (لم يكتبوا / لن يذهبوا).
- واو كلمة (عَمْرو).
- الألف والواو والياء الساكنة في أواخر الأسماء والأفعال والحروف إذا وليها ساكن،نحو: أتى المظلوم إلى القاضي، وأهدى الحق إلى المظلوم، تنطق هكذا: أتَ لْمظلوم إلَ لْقاضي، وأهدَ لْحقْقَ إل لْمَظلوم .

هذه بعض الحالات التي يخالف منطوقها صورة المكتوب؛ مما ينتج عنه احتمالية صعوبة تعلم الكلمة مع شيوعها، لذا يرى ديدييه أن اللغة المكتوبة تتألف من أحرف مخطوطة أو مطبوعة تستعمل منفصلة أو متصلة، وهي اتفاقية محض وغالبا كيفية، الأمر الذي دعا بعضهم إلى اقتراح إيجاد كتابة صوتية مع إملاء مواز للاستخدام الفونيمي(بورو. ١٩٩٧. ص ٤٩).

سابعا: طرائق تدريس العربية، وتقديمها للمتعلم بالأساليبالتقليدية،وعدم البحث عن الوسائل الحديثة التي تقدم المادة العلمية إلى الطلبة شائقة ممتعة، ولعل من أهم الوسائل المفيدة في هذا المجال تعليم مهارة الكتابة بتوظيف الكلمات البصرية لبناء المعجم الذهني وهو " ذاكرة طويلة المدى، يقوم الفرد بالاحتفاظ بمجموع المعلومات التي كونها حول مفردات لغته"(عوايجية. ٢٠٠٨. ص ١١٢٥).

لقد وجد الباحثون أن اكتساب الطفل الكلمات البصرية – وإدراكه إياها – يزيد من سرعة مهارة قراءته الكلمات، وفهمها، وكتابتها، فالطفل يجد في كثير من مفردات اللغة صعوبة في كتابتها بالصورة التي اعتاد على سماعها، أو نطقها؛ لأن الكتابة قد تختلف في كثير من الأحيان عن المنطوق. وقد أشار عالم اللغة الفرنسيجوزيففندريس إلى التأرجح بين المنطوق والمكتوب في اللغتين الفرنسية والإنجليزية (١٩٥٠. ص ٤٠٥).

إن هذا التأرجح يصعب عملية اكتساب مهارة الكتابة؛ لضعف الذاكرة البصرية، حيث يرتبط عدد كبير من صعوبات كتابة الكلمة من صعوبات في التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية، إذ يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات، ولذلك فهم يرتكبون أخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها، وهناك طلاب يغيّرون مواقع الحروف في الكلمة بسبب ضعف في الذاكرة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات، فتراهم يستذكرون شكل كل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة أو أكثر، يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية صعوبات في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات.

هذا الأمر يجعل استذكار هذه الصورة صعبا عليهم، فمن هنا "جنح بعض التربويين إلى الأخذ في تعليم الكتابة بالبدء بتعليم صور الكلمات لا صور رموز الحروف، وحجتهم في ذلك أن الكتابة الإملائية تقصر عن

أن تمثل حروف الكلمة تمثيلا صحيحا"(حسان. ٢٠٠٠. ص ١٣٠)، يؤكد هذا الأمر أهمية التطابق بين شكل الكلمة ونطقها(عبد الجليل. ٢٠١٤. ص ص ١٠٠ – ١٠٤) في سهولة تعلم القراءة، والكتابة فملفوظ الفونيم في العربية يعادل رسمه كتابةً، فالعلاقة بين فونيمات اللغة الإنجليزية (عبد الجليل. ٢٠١٤. ص ١٠٢)كفونيم (F) الذي يرسم بصور شتى، والنطق واحد، نحو:

الكلمة	صورة الفونيم	صورة النطق
fellow	(f)	f
philosophy	(ph)	
rough	(gh)	
off	(ff)	

مثله الفونيم (k)، له صور عدة في الرسم الكتابي، نحو:

الكلمة	صورة الفونيم	صورة النطق
kite	(k)	k
chord	(ch)	
cat	(c)	
quite	(q)	

إن هذا التباين في اللغة الإنجليزية يحدث فيفونيمات عدة، كـ(G)، و(T)، و(S)؛ حيث يتباين نطقها وكتابتها، وقد تتركب بعض الفونيمات في اللغة الإنجليزية من فونيمين ذائبين في التشكيل النطقي؛ لإنتاج

[1]) بالصور الآتية: G-ينطق فونيم الـ(

– ينطق(جيما قاهرية) كما في God.

– ينطق(جيما معطشة) كما في Religion.

– يكتب ولا ينطق في right

وينطقفونيم الـ(T) بالصور الآتية:

– ينطق(تاء) نحو:to.

–ينطق (ثاء) نحو:think.

–ينطق (ذالا) نحو:this.

–ينطق (شينا) نحو:mention، بل و(سينا) كالكلمة نفسها بالفرنسية.

–ينطق (جيما معطشة) في pleasure.

أما فونيم الـ(S) فمن أشكال نطقه، الآتي:

فونيم واحد، ولعل هذا سمات النظامفياللغةالعربيةالكتابي، وهو"عدموجودمايعرف بالدياجراف (Diagraph) أي،الحرفالمزدوج (الحرفين) الذييعبرعنهمابصوتواحد فياللغةالإنكليزية"(أبوالديار، وآخرون. ٢٠١٢. ص ٣٨). على نحو ما تجد في (ph – ch – th)،ففونيم(th) – مثلا –يحمل صورتين نطقيتين لفونيمين مختلفين:

الكلمة	صورة الفونيم	صورة النطق
think – theology – though	(th)	ث
the – than – that – this	(th)	ذ

قدنجدفيبعضاللغاتمجموعةمنالحروف (ثلاثةأوأكثر) ولهماصوتواحد(أبوالديار، وآخرون. ٢٠١٢. ص ٣٨)؛ لذا كان المعجم الذهني من الوسائل الناجحة لعلاج عسر الكتابة، وهوبالأصل مصطلح صكه أولد فيلد عام ١٩٦٦، وهو متداخلبين مجموعة من العلومكعلم صناعة المعجمات، وعلم اللغة النفسي، واللسانيات العصبية، والبحث الحاسوبي، ويشير المعجم الذهني إلى قدرة المتعلم على تمثيل الكلمات في ذهنه، وإدراك مدلولها، مما يعينه على تذكر رسمها، وإن كانت الدراسات اللغوية المتصلة بهذا المجال لم تقف على عدد معين من المفردات يجب أن يدركها الطفل حتى يحقق الأداء اللغوي في مستويات اللغة، ولكن مرحلة تكوين معجم الطفل اللغوي تمر بمراحل، وتتبعكفاءته اللغوية منحى تسلسلي يستلزم سلامة أعضائه المسؤولة عن إنتاجها من الناحية التشريحية، والفيزيولوجية.

تبدأ رحلة تكوين المعجم اللغوي في سنة الطفل الأولى بعد مرحلة البأبأة، حيث يدخل في مرحلة تكوين الكلمة الأولى، حيث يبدأ الطفل بنطق الكلمة المفردة التي قد لا تحمل – في أول مراحلها – دلالة، الطفل بإصدار بعض الأصوات غير المفهومة، فهي مرحلة الأصواتغيرالدالةعلىالمعنى، أو لا يوجد ارتباط بين الدال ومدلوله، فيقول قطة، وهو يريد الكلب، أي: يقوم بتعميم دلالة القطة على كل ما يمشي على أربع، وقد يقوم بتعميم زائد بخلاف المرحلة السابقة كأن يطلق الطفل كلمة (بابا) على جميع الرجال، وكلمة (ماما) على جميع النساء، والسَّبب في هذا التَّعميم الزَّائد هو عدم قدرة الطفل على التَّعبير؛ بسبب قلَّة المفردات اللغويَّة،لكن هذا الارتباط بين الدال والمدلول يبدأ يتشكل مع زيادةثروته المعجمية، حيث يبدأ في تقليص تعميمه الزَّائد إلى أن يقترب من الدلالة الحقيقة أو تتطابق مع دلالاتها الحقيقية، ليصل الطفل بعدها إلى مرحلة اللغة الصغيرة عندما يحاول الطفل تكرار كلمات، أو جمل قصيرة يسمعها وهي تمثل توظيف المعجم اللغوي.

– ينطق (زايا) فى is.

–ينطق (صادا) في salt .

– ينطق(شينًا) في sure.

– يكتب ولا ينطق في right.

إن الطفل لا يستطيع أن يصل إلى المرحلة الكلاميَّة قبل أن يتكوَّن لديه بوضوح مفهوم دوام الشيء – أي إنَّ الأشياء تظل موجودة في ذهنه حتى لو غابت عن مجاله الإدراكي الحسي – ويصبح الطفل قادرًا على الاحتفاظ بصورة الشيء؛ لأن وضوح دوام الشَّيء عند الطفل يعطيه القدرة على تكوين معنى، أو دلالة للأصوات التي يستمع إليها(ليونز. د. ت. ص ١٩).

موجودة في مجاله الحسي، أو غير موجود، محسوسة أو مجردة، ومعنى ذلك أن معاني الكلمات لا تكتسب إلاَّ بعد أن يستطيع الطفل تكوين صورة ذهنيَّة ثابتة للأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلاَّ لما استطاع أن يعبر عن الشَّيء في غيابه.فالطفل الذي ينطق بلفظ (بابا)، وأبوه غير موجود لا بدَّ من أن تكون لديه صورة ذهنية للأب، وبعبارة أخرى لا بدَّ أن يكون قد تكون لديه (مفهوم دوام الشَّيء).

حين تلفظ كلمة (بابا) أمام الطفل، مصحوبة بالإشارة إلى أبيه، سيقوم هذا الطفل بعد مدة فترة زمنية بتكرار الكلمة، فهذه الكلمة لا تستحضر لديه إلا بوجود أبيه، وعندما يدخل رجل قد يناديه الطفل بـ(بابا)، وعندما ينطق في أذن الطفل كلمة جرس لأول مرة، تقوم هذه الأخيرة بإثارة خلايا المركز السمعي المختص، وإذا تكرر نطق هذه الكلمة ترسخ الكلمة في خلايا مركز الذاكرة السمعية للكلمات، ويكوِّن حينها الصورة السمعية للكلمة؛ أي: أن الطفل بفضل هذا المستودع سيكون لديه من الآن فصاعدا ذكرى هذا الانطباع الرنان المتميز الموافق لتناغمات المقاطع المكونة لكلمة جرس، وتبقى الكلمة المسموعة في حالة صورة سمعية متخصصة، ولا توقظ فكرة الجرس شيء، إلا إذا ربطت هذه الصورة السميعة بباقي الصور البصرية، اللمسية، والسمعية للشيء، وتدمج ضمن المركز الفكري حيث تعد البنية المؤمنة لتكوين الصور الذهنية، وتوليدها والجمع بين أنواعها المختلفة.

بناء على هذا المبدأ افترضتبعض الدراسات أن اكتساب الصور هو الأصل، والتعبير عنها نطقا وكتابة مرحلة لاحقة؛ فانطلاقا من هذا الافتراض فالحبسة هي فقدان اللغة الاصطناعية (المتطورة)، والاحتفاظ باللغة الطبيعية (البدائية) (عوايجية. ٢٠٠٨. ص ١٢)، وهذا باعتمادهم مبدأ الاشتقاق القائم على أن اللغة تتطور لدى الإنسان انطلاقا من تعبيرات، وإيماءات بدائية، وصياح مثله مثل الحيوات، ثم تتطور مع تراكم الاكتساب إلى لغة مقننة، وراقية، أي منطوقة أو مكتوبة والتي ينفرد بها الإنسان لوحده.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيمالتي ترتبط بها هذه الكلمات أولا، بمعنى إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرَّة إنَّما هو مفهوم دوام الشيء؛ أي تبقى صورته الذهنيَّة بعد زواله في ذهن الطفل، وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم

وعلاقات بين المفاهيم؛ ولذا تلاحظ أن الطفل في مراحله الأولى يبدأ في تكوين لغته بتدرج التصورات الدلالية التي يكونها انطلاقا من مثيرات المحيط.

إن الطفل "يبدأ مثلا بتمييز صورة الأم؛ باعتماد رائحتها، شكلها الخارجي، رنة صوتها، وبالتدرج يقوم بالتعرف عليها باعتماد أحد هذه الميزات الحسية، ففي غياب الأم عن مجاله البصري، بإمكان الطفل إدراكها بسماع صوتها، وهي بعيدة عنه، علما أنه خزَّن تلك الصورة الذهنية التي تمثل شكلها، ملامحها"(عوايجية. ٢٠٠٨. ص ٧).

يرى تشومسكي (Chomsky) أن الطفل عندما يولد يكون مزودا بملكة لغوية فطرية، أي: مجموعة من القواعد والقوانين اللغوية العامة التي تنضج شيئا فشيئا من خلال ما يسمعه الطفل في مجتمعه إلى أن يصبح قادرا على بناء الجمل وتركيبها(عمايرة. ١٩٨٤. ص ٥٦)، فاللغة – عند تشومسكي

وتسمى هذه القواعد المسؤولة عن توليد الجمل وبنائها القواعد التوليدية (Generative Rules)، وقد ركزت نظرية تشومسكي (Chomsky) اللغوية على دراسة اكتساب الطفل اللغة (Language Acquisition)، فهو يرى أن عقل الطفل يحتوي على خصائص فطرية، أو ما يمكن أن تسميته ملكة فطرية، فلما كانت هذه الفطرة مشتركة بين البشر جميعا قال تشومسكي (Chomsky) بنظرية القواعد العامة للغات جميعها، ونادى بهذه الفلسفة سوسير (Saussure) ومن قبله الإغريق (خورما. ١٩٧٨. ص ١١٩)؛ وحاولتشومسكي من خلالها الوصول إلى تلك القواعد الكلية العامة المختزنة في الذهن الإنساني الإغريق (خورما. ١٩٧٨. ص ١٢٠).

سعت نظرية تشومسكي (Chomsky) اللغوية إلى تحديد الآتي:

- الكفاية اللغوية (Language Competence).
- الأداء اللغوي (PerformanceLanguage).

إن هذه الكفاية المعرفة اللغوية المتعارف عليها بين المتكلم والمستمع، والموجودة في الدماغ البشري، فهي عبارة عن نظام القواعد النحوية الموجودة في الدماغ الإنساني، التي من خلالها يمكن للمرء أن يعرف لغته شكلا، ومضمونا بوجهيها الكلامي والفهمي،فهي نظام القواعد النحوية الذي يولد الجمل اللغوية الصحيحة ثم بالتالي يفسرها تفسيرا دلاليا صحيحا ومفهوما، حيث يمكن للفرد إنتاج عدد غير محدود من الجمل، وفهمها، وتحديد الخطأ، وتلمس الغموض الكامن في الناتج اللغوي، فهي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم، أو هي القدرة على الجمع بين الأصوات اللغوية، ومعانيها الضمنية في نسق وثيق مع قواعد اللغة.

أمَّا الأداء اللغوي فهي عملية استخدام هذه القدرة في نسق محدد، أو استعمال اللغة الحقيقي في حالات ملموسة، أي: هو استعمال اللغة استعمالا فعليا في سياق أو حالات محددة، فهو الوجه الظاهر المنطوق

للمعرفة الضمنية الكامنة في اللغة، أو هو استعمال اللغة الآني ضمن سياق معين، وفيه يعود المتكلم بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفاءته اللغوية التي تقود عملية التكلم(الوعر. ١٩٨٨. ص ١١٦، وزكريا. ١٩٩٢. ص ٤٧، وأبو عاصي. ٢٠٠٨. ص ٢١٣).

يتفاعل المركز البصري مع مركز الصورة السمعية، ومركز تجميع الأفكار، بطريقة تمكنه في المستقبل بمجرد أن يرى الكلمة المكتوبة لا يحدث فقد إحياء الصورة البصرية فقط، كذلك الصورة المصاحبة أي الصورة السمعية وفكرة الشيء،لتأتي بعد ذلك مرحلة تعلم الطفل الكتابة، فالكلمة المكتوبة موضوعة أمام عينيه، والانطباع البصري ينعكس على المركز المتحكم في الحركات المتناسقة الخاصة باليد أي مركز اللغة المكتوبة، يجد الطفل صعوبة في نسخ الكلمة، ولكن شيئا فشيئا تنتظم الحركات، ويحتفظ مركز اللغة المكتوبة في شكل بقايا ذكريات الأفعال الضرورية المتدخلة في التمثيل الخطي لكل كلمة، وهذا المخزون الحركي الذي لم يسبق إيقاظه إلا من خلال الصورة الخطية للكلمة، في حين أن الطفل كان قادرا على النسخ فقط، فيمكن أن يأتي بالكلمة عن طريق الصورة السمعية أو عن طريق الفكرة الممثلة للشيء بفضل الاتصالات القائمة بين كل من مركز اللغة المكتوبة السمعي للكلمات، ومركز تجميع الأفكار.

هذه باختصار شديد لمحة من تكوين الطفل معجمه الذهني، واكتساب مفرداته اللغوية كما تمثلها الدرس اللغوي. وقد استفادت برامج التربويةمن المعجم الذهني في علاج صوبة الكتابة، لا سيما برامج ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لما أعطته منننتائجإيجابية؛ نتيجة استحضار صورة الكلمة البصرية، وفي الفصل الثاني من هذا العمل تجد بيان هذه القضية.

الفصل الثاني: مفهوم عسر الكتابة، أسبابه

٢. ١. مفهوم عسر الكتابة

يعد مصطلح (عسر، وصعوبة، ومشكلة) من المصطلحات المتداولة في الدروس اللغوية التطبيقية الباحثة في عسر النطق،والقراءة، والكتابة، ومشكلاتها، واضطرابها، وغالبا ما يستخدمها اللغويون بمعنى واحد يدور حول العسر والصعوبة والاضطراب، وعدم قدرة الطفل على النطق، أو القراءة، أو الكتابة، وإصدار أصوات اللغة، وبيانها بصورة سليمة، فهي مصطلحات مترابطة متشابكة من حيث الدلالة، جاء في لسان العرب: "العسْر والعُسُر ضد اليُسْر، وهو الضّيق والشدَّة والصعوبة"(ابن منظور ١٩٩٢. مادة: ع، س، ر)، قال الفيروزآبادي:"الصَّعْبُ العَسِرُ كالصُعْبوبِ والأَبِيّ"(١٩٩٣. مادة: ص، ع، ب)، وقيل: "الصَّعْبُ العَسِرُ وهو خِلاَفُ السَّهْل"(الزبيدي. ١٩٩٤. مادة: ص، ع، ب).

قسَّم البلاغيون الكلام المركب من حيث الفصاحة وعدمها، إلى أقسام منها، "القسم الثاني: المتنافر الصعب العَسِر النطق"(الجارم، وأمين. ١٩٦٩. ص ٢٠)، وبالترادف سارت المعاجم الحديثة، جاء في معجم الوسيط "الصعب العسر والأبي، وهي صعبة"(مصطفى، وآخرون. ٢٠٠٨. مادة: ص، ع، ب).

إلا أننا قد اعتمدنا في عنوان العمل مصطلح عسر، والعسر ضد اليسر، فـ" العُسْرةُ والمَعْسَرةُ والمَعْسُرةُ والعُسْرَى خلاف المَيْسَرة، وهي الأُمور التي تَعْسُر، ولا تَتَيَسَّرُ، واليُسْرَى ما اسْتَيْسَرَ منها" ابن منظور ١٩٩٢. مادة: ع، س، ر)؛ لكون عسر الكتابة، أو قصور التصوير قد يتولد من صعوبة تصوير الكلمة، أو من مشكلة في جهاز الطفل.

وجاء في التعريفات الفقهية" الكتابة التي هي تصويرُ اللفظ بحروف هجائية"(البركتي. ٢٠٠٣. ص ٢١٥)، وتتشكل الكلمة من تجميع عدد من الرموز المتمثلة في الحروف، حيث لا تلق هذه الكلمة معنى إلا في ظل قوانين لغة معينة(عوايجية. ٢٠٠٨. ص ١١١)، فالكلمة المكتوبة " سلسلة من الحروف المجمعة فيما بينها تبعا لقانون خطي معتمد، معمول به حسب اللغة التي تنتمي إليها"(عوايجية. ٢٠٠٨. ص ١١١).

تمثل مصطلح عسر الكتابة في مجموعتين: (الشمري. ٢٠٢٢)

الأولى: (graphia) يعني كتابة أشكال الحروف باليد.

الأخرى: تبدأ بالمقطع اللاتيني (DYS) الذي يشير إلىالصعوبةأوالعجز، أي: الحالة المضطربة، أو الفقدان الجزئي، فيشير مصطلح ديسجرافي (Dysgraphia) إلى مدى الاضطراب في القدرة على أداء الحركات الدقيقة بصفة خاصة على نحو ما يظهر في الكتابة والرسم.

تعددت الأقوال في بيان مصطلح عسر الكتابة فكل عالم نحا به منحى تخصصه، فتباينت مفاهيمهم؛ وكثرت تعريفاتهم؛ لاختلاف تكوينهم، وتباين خلفياتهم التخصصية، فمنهم من يراها اضطرابات في الضبط الحركي وعدم المقدرة على خط شكل الحرف أو الرمز كما يجب، ومنها يراها اضطرابات في الإدراك البصري وعدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة، ومنهم من يراها اضطرابات في الذاكرة البصرية وعدم القدرة على التهجئة بشكل صحيح أو تذكر جذر الكلمة، أو شكل الحرف في مواضع الكلمة.

من أشهر هذه التعريفات:

– تعريف الزيات (١٩٩٨) "صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة. وهذه تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها كتابة الحروف، أو الأشكال، أو الصيغ والكلمات"(الزيات.١٩٩٨. ص ٤٤).

– تعريف نبيل (٢٠٠٠) "مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ"(عبدالهادي، وآخرون. ٢٠٠٠. ص ١١٠).

تكاد تجمع النظريات التي تناولت عسر الكتابة أن عجز المعالجة الفونولوجية يعد جوهر عسر الكتابة الذي يُصيب الكثير من الأشخاص الأصحّاء جسديا، وعقليا، وذوي نسب الذكاء الطبيعية، فلا يرتبط عسر الكتابة بالغباء أو التخلف العقلي، حيث " يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي، ويمتد إلى المستوى العادي والمتفوق"(الطائي. 2012).

أما عسر الكتابة فيشمل صعوبةً في كتابة كلمات معينة بشكل صحيح، أو صعوبة في كتابة الجمل، وتظهر هذه الأعراض منذ الصغر، وتُكتَشف عادة في مرحلة الدراسة الابتدائية؛ لارتباطها بالقدرة على التحصيل الدراسي.

ولعل من أهم أسباب عسر الكتابة الآتي: (شقير. ٢٠٠٥. ص ٤٣٢، والسعيد.٢٠١٠. ص ٧٥)

أسباب عسر الكتابة	مظاهر العسر
الأسباب الجسمية	– ضعف السمع فلا يحصل الطفل على كلمة واضحة، فيكتب ما سمع رغم نقصه. – ضعف البصر فلا يستطيع الطفل أن يتابع حركة رسم الكتابة على الورق، فتخرج كتابته معوجة. –مشاكل دماغية تؤدي إلى رجفة اليد، تشوه في الأصابع، أو شللها، أو رجفانها.
الأسباب الحركية	– عدم التناسق بين اليد والعين. –صعوبة رسم الحروف. –صعوبة تحريك القلم بسبب انقباض اليد المفرط. –تغطية الكتابة مما يسبب عدم رؤية الحروف عند كتابتها.
الأسباب النفسية	–صعوبة نقل الإدراك بين اليد والعين. –صعوبة حفظ التجارب البصرية. –نقص في إدراك المحيط الخارجي وتشخيصه. –تعذر إخراج المعلومات وتحويلها حركة، وهذا قد يؤدي إلى تعدد أشكال الحرف الواحد بتكرار كتابته. –التخلف والأمراض النفسية، أو المشكلات العاطفية.

الأسباب الثقافية	-ضعف القدرة النحوية (عدم إدراك مغزى الكلام عند الاستماع إليه. -الفقر الأدبي واستيلاء ثقافة اللغة العامية عليه. -فقر المعجم اللغوي مما يؤدي إلى العجز عن التعبير عن النفس بالأسلوب المناسب. -ضعف القدرة الفنية، فالحرف كائن فني يحتاج إلى مراعاة نسبه وانحناءاته في طرق رسمه المختلفة خاصة في الكتابة العربية، مع ضرورة مراعاة اختلاف رسمه باختلاف موقعه.

الآخر: ينشأ من خصائص الكلمة، أو الجملة، وفي هذه الحالة ليس لجهاز الطفل دور في المشكلة، فالمشكلة تتمحور في عسر الكلمة، أو الجملة؛ كأن تظهر المشكلة بحذف حروف، أو إضافة حروف، أو إبدالها كأن تشتمل على حروف منطوقة، ولا تكتب ككلمة (هذا، أو لكن) حيث يجد الطفل صعوبة لأنه قد يكتب كتابة فونيمية.

من عسر الكتابة عدم قدرة الطفل على كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، أو عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة، أو يكون حجمالحرفكبيرا أكثرمماهومطلوب،أوأصغر، وتختلفأنماط هذه مظاهر عسر الكتابة باختلافأشكاله، واجتماعه عندالطفل،أوتفرقه، وأهم مظاهر عسر الكتابة التي ترتبط بهذا العمل تلك الأخطاء الكتابية المتصلة برسمالحروفوالكلمات، مثل:

- عدم التمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب كـ(الله، وهذا).
- عدم التمييز بين الحروف التي تكتب ولا تنطق كـ(واكتب).
- عدم التمييز بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- عدم التمييز بين كتابة اللام الشمسية واللام القمرية.
- عدم التمييز بين واو الجماعة، والواو الأصلية، أو واو علامة الرفع في جمع المذكر السالم.
- الخطأ في مواضع الهمزات.
- الخطأ في مواضع التنوين.

حيث تشير النظريات التربوية والدراسات اللغوية إلى أن غياب وعي الفونيميوالمورفيمي من أهم أسباب حدوث معضلة في إدراك اللغة بمستوياتها المختلفة، ولا سيما عسر القراءة والكتابة، فمن لا يعرف اللغة الفرنسية – مثلا – لا يقدر على التمييز بين "الصائت الأمامي المستدير /y/ يختلف فونيميا عن الصائت الخلفي

المستدير /u/، فالأمريكي الذي لا يستطيع التمييز بينهما لن يكون قادرا على التمييز بين الكلمتين الفرنسيتين (tout) جميع، و(tu) أنت"(كمحي، وكاتس. ٢٠١٥. ص ٢٥).

هناك أساس قوي لهذا الادعاء؛ لأن القدرة على القراءة مؤشر على القدرة على الكتابة؛ نظرا للارتباط القائم بينهما، فهما في المقام الأول نشاط لغوي يعتمد بشكل كبير على معرفة الفرد الفونولوجية، والدلالية، والنحوية، ومعرفته بالجوانب البرجماتية للغة، وما دام الأمر كذلك فإن العجز في واحد أو أكثر من جوانب اللغة يمكن أن يعطل قدرة الفرد على الكتابة، أو القراءة.

(كمحي، وكاتس. ٢٠١٥. ص ١٥٧).

إن غياب هذا الوعي عند الطفل قد يوقعه في عدم القدرة على رؤية الاختلاف البصري بين الفونيمات أو المورفيمات، فيقال مثلا:" إن لدى الطفل الذي يخلط بين الحرفين (ن، وت) في كلمتين مثل (ناب، وتاب) مشكلة في التمييز البصري" كمحي، وكاتس. ٢٠١٥. ص ٢٥)، حيث يعود السبب في عدم التمييز إلى غياب الوعي الفونيمي، مثله في ذلك من لا يستطيع أن يميّز بين صيغتي (مُسْتَخْرِجٌ، مُسْتَخْرَجٌ)؛ لعدم إدراكه البعد المورفيمي بين الكلمتين؛ لذا اهتمت الدراسات اللغوية بالوعي الفونولوجي، لما له من أهمية في تسهيل تعلم اللغة في مستوياتها المختلفة.

تؤكد الدراساتالتربويةأن غياب الوعي الفونيمي والمنوال المورفيمي من أهم أسباب حدوث صعوباتالتعلم التي تشمل ضعف في القراءة أو الكتابة والإملاء أو الاثنين معا، وأحيانا كثيرة في الرياضيات أيضا، وحسب الإحصائيات أن حوالي ١٠% من السكان مصابون بحالات متقدمة أو شديدة من صعوبات التعلم(الطائي. 2012)؛

يؤكد هذا القولأنه "ليس هناك منحى تاريخي لا يكون منحازا"(كمحي، وكاتس. ٢٠١٥. ص ٨٥)؛ لهذا انطلق كل عالم يحدد أسباب عسر الكتابة ومقترحات العلاج من الزاوية التي شخَّص بها حالة عسر الكتابة، لا يبتعد هذا البحث عن هذه القاعدة، فهو يتكئ على القاعدة اللغوية في تناول عسر الكتابة، فينحو النحو اللغوي في تقديم الحلول لعلاج عسر الكتابة، أو التقليل منه.

٢. ٣. علاج عسر الكتابة

يركز البحث جهده على الإفادة من الكلمات البصرية وتشكيل المعجم الذهني في علاج عسر الكتابة (Dysgraphia)، والإفادة من التقنية الحديثة بتوظيف الألعاب في علاج عسر الكتابة، حيث يمكن أن يستخدمه الآباء والمدرسون والمتخصصون في مجالي التربية والتعليم في تعاملهم مع أطفالهم أو ذويهم الذين يعانون من عسر الكتابة التي قد يعود سببها إلى أحد الأسباب الآتية:

أولا: ضعف بالمهارات الدقيقة، أي عدم القدرة على التحكم في استخدام اليدين بالصورة المثلى.

ثانيا: صعوبة في كتابة الكلمة فهي جزء من صعوبات التعلم.

يركز البحث على الحالة الثانيةويقدم مقترحا لعلاجه؛ لأن الصعوبة الأولى يحتاج معها الطفل – غالبا – إلى عيادة تخصصية، وتدريب من قبل اختصاصي علاج وظيفي.أما إذا كان السبب صعوبة في الكتابة فهو يحتاج إلى تدريب من قبل اختصاصي صعوبات التعلم حيث يلجأ القارئ – عادة – إلى حيث يعمد القارئ إلى تخزين الكلمة في ذاكرته؛ ولا سيما الكلمات المبنية التي تحافظ على شكل واحد كالحروف، والضمائر المنفصلة، وبعض أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، فيعتمد في قراءتها على ما خَزَّنَه في ذاكرته.

لتحقيق هذه المهارة في القراءة يلجأ المختصون في التربية الخاصة إلى تعليم الأطفال القراءة بالمنهج البصري الكلمي القائم على حفظ شكل الكلمة في ذهن الطفل ولا سيما الكلمات الشائعة، وقد نشأ المنهج البصري الكلمي نتيجة افتراض مؤداه أن أول ما يتعلمه الأطفال ربما كان التعرف بالكلمات من خلال أشكالها، أو من خلال السياق الذي تظهر فيه، فهم يتعلمون التعرف بأشكال كثيرة من الكلمات من خلال الكتب السهلة، وعناوين البرامج، والإعلانات، وبطاقات التعريف بالمنتجات.

يجب هنا أن يزود الطفل بمخزون معجمي، وثروة لغوية بصرية تتضمن الكلمات التي يكثر استعمالها باستمرار في اللغة المحكية. وغالبًا ما نجد هذه الكلمات نفسها في اللغة المكتوبة. ويمكن مساعدة الأطفال في التعرف بالكلمات البصرية الأساس من خلال تدريبهم عليها.

يرى بعض المختصين في تعليم القراءة أنه يمكن تعليم الكلمات الجديدة بوصفها كلمات بصرية دون أي تحليل للأصوات التي تستلزمها. فالأطفال يتعلمون كلمات مألوفة كثيرة بهذه الطريقة. " وما أكثر المحفزات البصرية في رسم الكلمة العربية، وتشكيلة كتابتها، وتنقيط حروفها، وتوافر عناصر الارتباط فيها بين الشكل، والمعنى، والحرف، والدلالة"(عمر. ٢٠١٥. ج ٥ ص ١٥٨)، ويقول أحد المتحدثين في جامعة واشنطن:"إنتعلم اللغة العربية كالمعادلة؛ لأن كل جزء دقيق للغاية يحمل مجموعة من المعلومات"(عمر. ٢٠١٥. ج ٥ ص ١٥٨).

قاد التوسع في تطبيق المنهج البصري الكلمي – في ثلاثينيات القرن العشرين – إلى طريقة تدعى منهج (انظر وقل)، أو منهج التعرف بالكلمة بوصفها كلا، ويدعم المنهج البصري الكلمي بطريقة فيرنالدز (Fernald Method) في تدريس صعوباتالقراءة باستخدامالمدخل المتعددالحواسفيعمليةالقراءة، وهي تعتمدعلىأعمالخبرةالطفلاللغويةفياختياره الكلمة؛ ممايجعلهأكثرإيجابيةونشاطا، وتسير خطوات العلاج المقترحة على النحو الآتي:

أولا: اختيار الكلمة (يختار الطفل الكلمة، وقد يختار المعلم كلمة شائعة تتكرر كثيرا أمام الطفل، أو يسمعها كثيرا).

ثانيا: يوظف الطفل الكلمة في جملة من إنشائه (لمعرفة إدراك معناها).

ثالثا: كتابة الكلمة أمام الطفل (الكتابة بخط كبير – تصحب بالقراءة والتنغيم).

رابعا: إعادة الكلمة المكتوبة مع النطق (تُعاد الكتابة تحتها مباشرة مع النطق؛ لإحداث توافق بصري وسمعي).

خامسا: استخراج الكلمة من بين كلمتين، ثم من بين ثلاث كلمات، ثم من سطر.

سادسا: مسح حرف من الكلمة، ويطلب من الطفل تذكر الحرف (قد يُساعد).

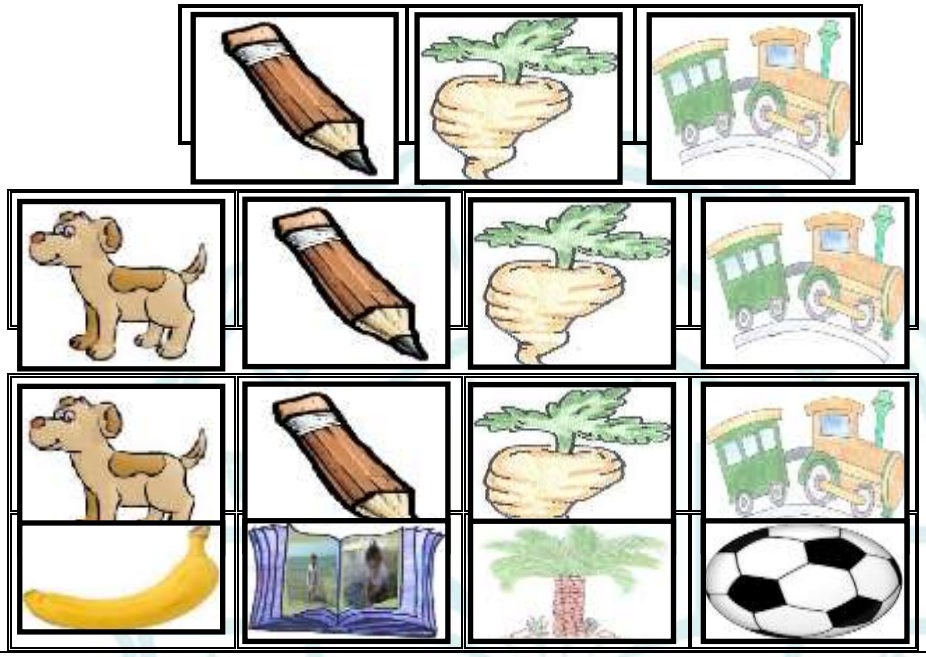
سابعا: مسح الكلمة، ويطلب من الطفل كتابتها.

ثامنا: تكرر العملية، ويُدرب الطفل عليها.

وخاصة تقديم المادة الموجهة إلى فئة معينة، لذا كان لزاما على المؤسسات التعليمية الاشتغال على تحديث المناهج الدراسية، وطرائق التعليم؛ لمواكبة متطلبات التقنية الحديثة التي دمجت المادة العلمية بالتقنية الحديثة لتكون المؤسسة التعليمية قادرة على توظيف التقنية الحديثة لتحقيق أهداف العملية التعليمية (زغلول، وآخرون. ٢٠٠١، ص ٣٥). وتؤكد الدراسات "أن الوسائط المتعددة تعزز إمكانية المسؤولية عند الطالب، والقدرة على التعليم الفردي، وقد دلت النتائج إلى تميز الفصول التي تدرس بنظام الوسائط المتعددة بمشاركة كبيرة ومتنوعة"(خمايسة، وعرمان. ٢٠٠٣. ص ١٤٢).

إن استخدام التقنيات في حياة التلاميذ لا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة لها فوائد عدة فقد أثبتت دراسات علمية "أن لاستخدام بعض التقنيات كالحاسب الآلي –مثلًا– دورًا كبيرًا في خفض التوتر والانفعالات لدى التلاميذ، حيث تتوفر برمجيات software فيها الكثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة التي تدخل البهجة والسرور في نفوس هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تخفف كثيرًا من حدة التوتر والقلق النفسي لديهم. ولذلك يستخدم كثير من المعلمين هذه الوسيلة معززا إيجابيا أو سلبيا في تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة" (الفرماوي. ٢٠١٠)

جاء اهتمامنا في هذا العمل بتوظيف الوسائط المتعددة في علاج عسر الكتابة، وهنا نضع –للتمثيل– بعض النماذج لألعاب لغوية يمكن تنفيذها لعلاج عسر الكتابة،وقد يستعان بمصمم لتنفذها في الهاتف الذكي، وهي الآتي:

<table>
<tr><th>المهارة</th><th>شرح المهارة/ مثال</th></tr>
<tr><td>العصف الذهني</td><td>(يعطى الطالب بطاقة فيها صور، ثم تخفى البطاقة، ويبدأ الطفل بتذكر الصور من اليمين إلى اليسار، ومن اليسار إلى اليمين، مع زيادة عدد الصور)
المستوى الأول
  </td></tr>
<tr><td></td><td>(يعطى الطالب بطاقة فيها حروف، ثم تخفى البطاقة، ويبدأ الطفل بتذكر الحروف من اليمين إلى اليسار، ومن اليسار إلى اليمين، مع زيادة عدد الحروف)
<table>
<tr><td>المستوى الأول</td><td colspan="2">خ</td><td colspan="2">خ</td><td colspan="2">ح</td></tr>
<tr><td>المستوى الثاني</td><td colspan="2">خ</td><td colspan="2">د</td><td colspan="2">خ</td><td>ح</td></tr>
<tr><td>المستوى الثالث</td><td>ر</td><td>ح</td><td>خ</td><td>د</td><td>خ</td><td>ذ</td></tr>
</table>
(يعطى الطالب كلمات، ثم تخفى الكلمات، ويبدأ الطفل بتذكر الكلمات، مع زيادة عدد الكلمات، مع تقليل الترابط بين الكلمات)
<table>
<tr><td>المستوى الأول</td><td colspan="2">علم</td><td colspan="2">كتاب</td><td colspan="2">بحر</td></tr>
<tr><td>المستوى الثاني</td><td colspan="2">هاتف</td><td colspan="2">مسجد</td><td colspan="2">بيت</td><td>سيارة</td></tr>
<tr><td>المستوى الثالث</td><td>فصل</td><td>خبز</td><td>كأس</td><td>قلم</td><td>ماء</td><td>صحراء</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>ماذا رأيت ؟</td><td>يعرض المعلم للطالب مجموعة من الصور قد تشترك في الحقل الدلالي، ثم يخفي صورة واحدة، ويطلب من الطلبة أن يتذكروا هذه الصور، وقد يستخدم كلمات ويحذف منها، أو يطلب من الطلبة أن يعيدوا ترتيبها التي كانت عليه، ويمكن أن يزاد في عدد الكلمات، وتهدف اللعبة إلى زيادة نسبة الانتباه والتركيز، وزيادة معجم المتعلم اللغوي بالمفردات اللغوية عند المتعلم. مثال الكلمات:</td></tr>
</table>

أب	أم	أخ

أب	.....	أخ

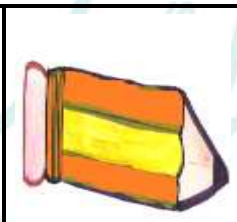
يمكن أن تضاف إليها كلمات

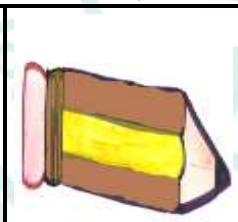
أب	أم	أخ	جد	جدة

أب	أم	.....	جد	.....

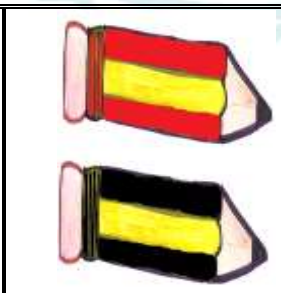
ترتيب الصور (المستوى الأول)

ترتيب الصور (المستوى الثاني)





ترتيب الصور (المستوى الثالث)



اسم الصورة	تعرض صورة ويطلب تحديد اسمها بهدف مطابقةالصورةبالكلمة، وقد تستخدم للتمييز بين الأصوات المتشابهة، ويجري التركيز على الكلمات الشائعة في الاستخدام اليومي.

المستوى الأول (كلمات مكونة من حرفين أو ثلاثة حروف)

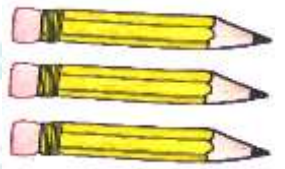
	أب	أم
	قلم	علم
	كتاب	باب
	أسد	فهد

المستوى الثاني (كلمات مكونة من أربعة حروف)

	كباب	كتاب
	نخلة	نحلة
	نحلة	نخلة

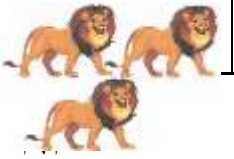
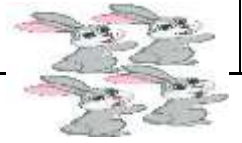
	هاتف	هاتق

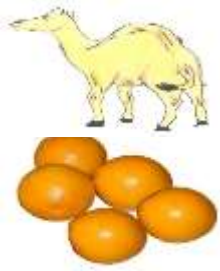
المستوى الثالث (كلمات مكونة من خمسة حروف، وأكثر)

	قلم	أقلام
	معلمة	ملعمة
	مدرس	مدرسة
	حاملة	حافلة

اختر الصورة

طابق بين الاسم، والصورة

أذن		
حمار		
أرانب		

				
	موز			

خاتمة البحث

اعتنت البحوث التربوية بإكساب الطفل مهارة الكتابة؛ لما لها من أهمية في تنمية مهارة القراءة، وإكسابه مهارة الإبداع الفني، أو تنميته، فقد لا يستطيع الطفل الذي يعاني من اضطراب كتابية من تحقيق مهارة القراءة.

ترى الدراسات اللسانية أن أول خطوة في علاج عسر الكتابة هي معرفة السبب وراء عدم قدرة الطفل على الكتابة، وإزالتها،ثم توظيف الخطط المناسبة في كيفية التعامل مع هذه النوعية، حيث تشير النظريات التربوية والدراسات اللغوية إلى أن غياب الوعي اللغوي بمستويات اللغة، ولاسيما غياب الوعي الفونيمي، والفونولوجي، والمورفيمي، والمونيمي، في مؤسساتنا التعليمة، وبين المدرسين، وأولياء الأمور فضلا عن عدم توظيف تقنية التعليم الحديثة في مؤسساتنا التربوية من أهم أسباب حدوث معضلة عسر الكتابة (Dysgraphia) بين الأطفال، ولعل من أهم الحلول المطروحة لعلاج عسر الكتابة أو التقليل منها المعجم الذهني.

المعجم الذهني هو قدرة الطفلِ على تمثيل الكلمات في ذهنه، وإدراك مدلولها، مما يعينه على تذكر رسمها، فهو وسيلة لغوية يمكن الاتكاء عليها في علاج عسر الكتابة، ومَن يُعاني من اضطرابات الكتابة، والقراءة، فتوظيفه خطوة من خطوات علاج هذه الاضطرابات، أو التقليل منها، مما يقضي على كثير من الأمراض المتعلقة بهذا الجانب كالخجل، والتوحد.

توصية البحث

أهم ما يوصي به البحث الآتي:

– تحفيظ الطفل القرآن، والأحاديث الشريف، والنصوص الأدبية لما لها من دور فاعل في معجمه اللغوي، زيادة ثروته اللغوية، وزيادة مداركه اللغوية.

– أهمية تضافر الجهود الفردية والمؤسسية في نشر ثقافة الوعي الفونيميوالمورفيمي؛ لما له من دور ملموس في تنمية مستوى الطفل اللغوي النطقي، والقرائي، والكتابي، وتحسين تحصيله الأكاديمي، فنشر هذه الثقافة بين أفراد المجتمع من القضايا الأساس التي تُسَهِّلُ عمليةَ تعلمه اللغة، وتعليمها، ورفع كفاءته الأكاديمية.

– عدم وصف الطفل بسوء الخط، والضغط عليه من أجل التدريب، وضرورة تحلي مَن يتعامل مع ذوي عسر الكتابة أو غيرها من الصعوبات أن يتحلى بالصبر، وإشعار الطفل بأهميته، وعدم تأخرِّه عن زملائه.

المراجع:

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور. (١٩٩٢). لسان العرب. ط ١. بيروت: دار صادر.

– أبو عاصي، حمدان رضوان. (٢٠٠٨). تراكيب أسلوب النداء في العربية (دراسة وصفية في ضوء علم اللغة التوليدي). مجلة الجامعة الإسلامية. المجلد السادس عشر. العدد الأول. يناير.

- البركتي. محمد عميم الإحسان. (٢٠٠٣). التعريفات الفقهية. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية.

- الجارم، علي،وأمين. مصطفى. (١٩٦٩). البلاغة الواضحة (البيان، المعاني، البديع). ط ٢١. القاهرة: دار المعارف.

- الروسان، فاروق. (٢٠٠٠). مقدمة في الاضطرابات اللغوية. ط ١. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- الزبيدي، محمد مرتضى. (١٩٩٤). تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق علي شيري. ط ١. بيروت: دار الفكر.

– الشمري، أنس. (٢٠٢٢). عسر الكتابة عند الأطفال. مقال منشور بتاريخ ١٣ / ٧ / ٢٠٢٢ في موقع ورقات: https://wrgat.com/p4944

-الطائي، عزيزة. (2012). صعوبات القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. بحث منشور بتاريخ ٤ / ٣ / ٢٠١٢ في مجلة الفلق الإلكترونيةالعدد ٢٣، موقع المجلة https://www.alfalq.com/?p=3403

–الفرماوي، محمود. دور التقنيات الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. مقال منشور بتاريخ ٥ / ١٠ / ٢٠١٠ في موقع كنانة أونلاين:

http://kenanaonline.com/users/elfaramawy/posts/153731.

- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (١٩٩٣). القاموس المحيط. تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. ط ٣. بيروت: مؤسسة الرسالة.

- الوعر، مازن. (١٩٨٨). قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث. ط ١. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

- إيمان، والمرسي، محمد. (٢٠٠٦). مدىفاعليةبرنامجتدريبيلتنميةبعضالمهارات المعرفيةللتلاميذذويصعوبات. مؤتمرصعوباتالتعلمالرابع. ٢١ نوفمبر ٢٠٠٦. الرياض. المملكة العربية السعودية.

- بورو،ديدييه. (١٩٩٧). اضطرابات اللغة. ترجمة أنطوان الهاشم. ط ١. بيروت: منشورات عوديات.

- حسان، تمام. (٢٠٠٠). اللغة بين المعيارية والوصفية. ط ٤. القاهرة: عالم الكتب.

-خمايسة، فيصل. وعرمان، عبد الله. (٢٠٠٣). تكنولوجياستخدامفعالية الوسائطالمتعددة مجلة جامعة الخليل، المجلد ١، العدد ٢.

- خورما، نايف. (١٩٧٨). أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. مجلة عالم المعرفة. الكويت: سبتمبر.

- زكريا، ميشال. (١٩٨٣). الألسنية علماللغةالحديث. ط ١. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

- زكريا، ميشال. (١٩٩٢). بحوث ألسنية عربية. ط ١. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

- صوالحة، محمد أحمد. (٢٠٠٧). تطوراللغةعندالأطفال. ط ١. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عبد الجليل، عبد القادر. (٢٠١٤). الأصوات اللغوية. ط ٢. عمَّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عبدالهادي، نبيل. وآخرون. (٢٠٠٠). بطءالتعلموصعوباته. ط١. بيروت: داروائلالنشر.

- عمايرة، خليل. (١٩٨٤). في نحو اللغة وتراكيبها. ط ١. المملكة العربية السعودية، جدة: عالم المعرفة.

- عوايجية، خديجة. (العام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨) أثر الصورة الذهنية البصرية في التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الحبسي باعتماد نتائج نظام معلوماتي بين مدى فعالية هذا الأثر. رسالة ماجستير بإشراف نصيرة زلال. جامعة الجزائر. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوقونيا.

- فرغلي،جمال إسماعيل. (٢٠٠٦). الاتجاهاتالمعاصرةفيمجالالصعوباتتعلمالكتابة. ط ١. القاهرة: جامعةالأزهر.

- فندريس. جوزيف. (١٩٥٠). اللغة. ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص. د. ط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- -كمحي،آلان.وكاتس، هيو. (٢٠١٥). اللغة وصعوبات القراءة. ترجمة موسى محمد عمايرة. ط ١. عمَّان: دار الفكر.

-ليونز، جون. (د. ت) اللغة وعلم اللغة. ط ١. القاهرة: دار النهضة العربية.

- مصطفى، إبراهيم. وآخرون.(٢٠٠٨). المعجم الوسيط.ط ١. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

- منصور،أحمد حامد.وفتح الباب، عبد الحليم. (١٩٩١). تكنولوجيا التعليم ومنظومة الوسائطالمتعددة، ديسمبر.