الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: ....

رقم التسجيل ط1: 1335072914

رقم التسجيل ط2:064086643

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة

بعنوان:

مهارة الكتابة ومشكلاتها التعليمية

السنة الرابعة من التعليم المتوسط – أنموذجا –

إعداد الطالبتين:

- إيمان عوفي
- نعيمة عدوي

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

د. بلقاسم جياب	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	رئيسا
د. مراد قفي	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د. أمينة رقيق	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية 1439-1440هـ/ 2018/2019م.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

إن الشكر والحمد لله وحده نحمده وشكره على أن تفضل علينا بإتمام هذا العمل المتواضع، فله الحمد كما ينبغي لجلال وجه وعظيم سلطانه.

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير للوالدين وشكر خاص لأستاذنا الفاضل" مراد قفي" على إشرافه على هذا العمل، وعلى ما أبداه من نصائح قيمة وتوجيهات.

لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر العظيم لجميع الأساتذة لما قدموه من مساعدات لاسيما في الجانب الميداني ونخص بالذكر:"خوجة عبد المالك" و"أذينة أحمد".

وكل الشكر لمن ساهم من قريب أو بعيد في إتمام هذا العمل.

مقدمة

مقدمة:

إنّ اللّغة آية من آيات الله في الكون، تقوم على عدة وظائف في حياة البشر. ولعلّ أهمّ وظيفة لها هي التّواصل والتّعبير عن الأحاسيس والأفكار بواسطة الكلام، وهي بذلك إحدى أدوات التواصل بين الماضي والحاضر؛ إذ تمثّل الذّاكرة الحضاريّة للفرد وقواما لشّخصيّته الثّقافية والاجتماعيّة.

والحقيقة، أنّ للّغة عدّة وظائف فهي ذات أبعاد فكريّة ونفسيّة واجتماعية واقتصادية، فهي ظاهرة اجتماعية. في مقابل الكلام الذي يعدّ انجازا فرديّا يعبّر عن ميولات الفرد وقدراته وانفعالاته النّفسيّة، وفي كل مجال من المجالات تؤدّي اللّغة دورا مهمّا فتصير حينها وظيفتا الاتصال والتّعبير، وظيفتين أساسيتين وليستا كلّ الوظائف، ومن هنا تصبح اللّغة بمثابة الكائن البشريّ، الّذي يعمل على بناء الرّوابط من أجل تحقيق التّكافل بين أفراد المجتمع الواحد.

كما أنّها وسيلة ينميّ بها الفرد أفكاره وتجاربه فبواسطتها يتواصل مع أسرته وأفراد مجتمعه ويكتسب مهاراته اللاّزمة لتطوير حياته، وباكتسابه الخبرات تنمو لغته وبالتالي يصبح أكثر إبداعا وإنتاجا من أجل تحقيق التّطور الفكريّ، وبذلك تسمح له بالاحتفاظ بقيمتها في حياة الفرد كونها أداة للتّواصل والتّعبير، وتسمح له بالاحتفاظ بالتّقاليد وتضمن نقلها من جيل لآخر.

ويُعدّ التّعبير من بين أهم مظاهر التّواصل. وتأتي في المرحلة الثّانية لغة الكتابة أو التّمثيل الخطّيّ للّغة المنطوقة، حيث ترى دراسات في علم الاجتماع أن الكتابة رمز من رموز الحضارة، وأفضل من المشافهة وبفضلها يتمّ التّعرف على الحضارات والأمم السّابقة بفضل مخزونها الكتابيّ.

فالكتابة نشاط تقويميّ، يمكن بواسطته قياس القدرات اللّغوية والعقليّة للمتعلّم خاصّة في الجانب الفنّيّ والإشكالية المطروحة: هل الكتابة غاية يطمح إليها المدرسون وتتّبعها المناهج الجديدة؟ أم هي وسيلة لغايات أخرى؟

إذا كانت غاية فما علاقتها بمادّة اللّغة العربيّة وبنشاطاتها المختلفة؟ هل يستطيع الأستاذ من خلالها قياس مدى تحكّم المتعلّم بالمهارات اللغوية؟ فيمَ تكمن أهدافها؟ وما أهميّتها؟

وإن كان التّواصل اللّغوي يحتل مكانة فإن الكتابة أهم أداة من أدوات التّواصل، حيث إن اللّسانين المهتمين بجانب تعليميّة اللّغات يركزون على ضرورة امتلاك آليّة الحوار والخطاب الشّفويّ والمكتوب. على أساس أنّهما أهم الخبرات الواجب امتلاكها أثناء عرض المادة اللّغوية، ومن خلال بحثنا هذا تعرضنا لماهية الكتابة، والمقصود بها في جميع الأنشطة التي يقوم بها التّلميذ وذلك للإجابة عن الأسئلة المقترحة من المنهاج أو الكتاب المدرسيّ، أو من الأستاذ مع ضرورة وجود علاقة بين المناهج الجديدة، والطّرائق التّعليميّة المعتمدة لأن هذه النّشاطات ما هي إلاّ انعكاسات لمقاربات سواء بالكفاءات، أو لمقاربات نصيّة في ميدان تعلّيم اللّغة.

والمتتبّع للمنهج الطّور المتوسط يركّز على التّوظيف بدلا من التّراكم والتّخزين، وهذا ما نصت عليه المقاربات الجديدة أي المقاربة بالكفاءات وسنرفق بحثنا هذا بجانب ميداني نظهر فيه الأداءات الكتابية في الحياة التّربوية، والمشاكل التي تواجه التّلميذ أثناء قيامه بهذه الأداءات وكيف يعالجها المدّرس وهل يمكن للمدّرس تقويمها.

ويتحدث بحثنا هذا عن مهارة الكتابة وحل مشكلاتها التعليمية ودورها في تنميّة المهارات اللّغوية لدى تلاميذ الطّور المتوسطيّ دراسة لسانّية ميدانّية. للإجابة عن التّساؤلات الموجودة في الإشكاليّة وذلك لرصد مختلف النّشاطات التّعليميّة في مادّة اللّغة العربيّة. الّتي

تعتمد الكتابة وسيلة تكوينيّة أو تشخيصيّة أو تحصيليّة، واخترنا في هذا الموضوع أحد أطوار التّعليم المتوسّطيّ ممثلا في السّنة الرّابعة.

ومن الأسباب الّتي دفعتنا إلى الخوض في هذا الموضوع مايلي:

- الرّغبة في الخوض في هذا النّوع من الدّراسات، خاصّة أننا في مجال التّعليم ونريد الوصول إلى نتيجة تساعدنا في المستقبل على تحسين مردود التّعليم.
- اختيارنا لهذا الطّور أو لهذا المستوى، لأنّ المتعلّم توصل لقدر كاف من القواعد تؤهله من إنتاج نصّ قصير.
- الموضوع ذو صبغة علميّة يتركنا نصل إلى مواطن الإخفاق والنّجاح من خلال تطبيق الكفاءات الجديدة على المنتوج الكتابيّ.

أما الصّعوبات الّتي واجهتنا تمثلت في صعوبة تحصلنا على انجازات التّلاميذ، وكذلك بصعوبة كبيرة سجلنا مقاطع فيديوهات لتلاميذ أثناء إنجاز الواجب.

- وقد سبقت إلى هذا الموضوع دراسات كثيرة تتحدّث عن مهارات الكتابة إلى جانب اهتمامهم بالجانب الشّفويّ. لأن في الأصل اللّغة منطوقة قبل أن تكون مكّتوبة، ومن بين الدّراسات السّابقة "مهارة الكتابة ونماذج تعليمها" لإبراهيم علي دباهة وأطروحة الدكتوراه لمصطفى بن عطية تحت عنوان الأداءات الكتابيّة ودورها في تنميّة المهارات اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية– دراسة لسانيّة ميدانيّة–.

أما المنهج الّذي اتبّعناه فكان المنهج الوصفي، لأنّه الأنسب لدراستنا وتخلل هذا المنهج بعض المناهج الأخرى الّتي دعت إليها الحاجة مثل المنهج المقارن لمقارنة الوضعيات والمقاربات، وكذا المنهج الإحصائي في الاستبيان.

وقد جاءت هندسة البحث قائمة على ثلاثة فصول؛ فصلان نظريّان وفصل ثالث عبارة عن دراسة ميدانيّة، فالفصل الأوّل بعنوان ماهية الكتابة وأهميتها حيث يندرج تحت مباحث منها تعريف المهارة والكتابة أنواعها، أهدافها، أبعادها، أسسها وأهميتها أما الفصل الثّاني

تحت عنوان منهجيات تقويم الأداءات الكتابيّة وكلاهما يندرج تحت مجموعة من المباحث منها تعريف الخطأ ومصادره، صعوبتها، طرق علاجها. أمّا الفصل الأخير فقد تناولنا فيه الدّراسة الميدانيّة، وأيضا يندرج تحته مجموعة من المباحث. وفي الختام أجملت القول حول النّتائج التّي توصلت إليها.

وفي الأخير نشكر كلّ من قدّم لنا يد العون على رأسهم الأستاذ المشرف الدكتور مراد قفي لموافقته لقبول الموضوع، ولمتابعته المستمرة لنا بنصائحه القيمة.

الفصل الأوّل

أسس الكتابة وأهميتها

1. تعريف المهارة
2. تعريف الكتابة.
3. أنواعها
4. مراحل الكتابة
5. أهداف الكتابة
6. أبعاد الكتابة
7. أسس الكتابة
8. أهمية الكتابة

تمهيد:

نشأة الكتابة وتطورها عند العرب:

لا شكّ أنّ للكتابة فضلا كبيرا في حياة الأمم، إذ إنّ المتمعن في الكتابة يجدها أداة خلاّقة، مرتبطة باللّغة والمتوغل في الدّراسات اللّغوية وفي التّاريخ الإنساني ويجدها تستمدّ رسوخها وأصالتها في الحياة الإنسانيّة. حيث" إنّ النّظر في اللّغة قديما جدا قد يرجع إلى وقت أن أخذت الجماعات البشرية في الكلام ثم دق نسبيا بعد نشأة الكتابة"[1]، ومن هنا يرى الدكتور محمود السّعران في مسألة نشوء الدّراسات اللّغوية قديما, فلا أحد يستطيع أن يجزم بالحدّ الزّمنيّ الدّقيق الذي بدأ فيه الإنسان يفكّر بالكتابة. بيد أن " الكتابة إذا ما قورنت بالاختراعات الإنّسانيّة الأخرى تعتبر حديثة عهد بالوجود. حقيقة إنّها تبدوا لنا قديمة جدا، ولكن مرجعه إلى أنّ التّاريخ لم يصل إلينا إلاّ عن طريقها، ومن ثم لا يمكن أن تكون هناك تاريخ أقدم من الكتابة "[2]، حيث يشير في نفس السّياق ارتباط التّفكير العلميّ مرهون بالكتابة.

وقد اتّخذت الكتابة موقعا هامّا في الحياة الإنسانيّة، وتعددّت الآراء في نشأتها إذ يمكن حصرها في ثلاثة آراء:

- ✓ منهم من نسبها إلى آدم عليه السّلام، ومنهم من نسبها إلى النبي إدريس، ومنهم من نسبها إلى إسماعيل وهذا ما ذكره "ابن النّديم" في الفهرس ما وصله من أخبار في ذلك فقال " وقال كعب، وأنا أبرى من قوله– إنّ من وضع الكتابة العربية الفارسيّة وغيرها

[1] محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ط/ دار النهضة بيروت لبنان، ص37.

[2] تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، د.ت دار الثقافة الدار البيضاء، المغرب، ص134.

من الكتابات آدم عليه السّلام، وضع ذلك قبل موته بثلاثمائة سنة وكتبه في الطّين وطبخه، فلمّا أصاب الأرض طوفان، سلم فوجد كل قوم كتابتهم فكتبوا بها "[1].

- ✓ ومنهم من يرى أن الكتابة اختراع عربيّ نسب إلى ملوك مدين أو أولاد النبيّ إسماعيل أو نفر من أهل الأنبار، وهذا ما حكاه "عمرو بن شبه" أن أول من وضع الخطّ العربيّ أبجد هوز وحطي وكلمن وسعفص وفرشت، وهم قوم من الجبلّة الآخرة وكانوا نزولا من عدنان بن أدد، وهم من طس وجدّ يس".[2]

وهذا دليل على اعتناء العرب منذ الأزل بالكتابة.

- ✓ أمّا الرّأي الثالث، فيرى أن الكتابة العربيّة في المصادر العربيّة القديمة مشتقة من كتابات أخرى أقدم منها، حيث اشتقّت من المسند، وهو قلم الكتابة العربيّة الجنوبيّة أو أنها متطورّة عنه، ونتج عن ذلك علم الجزم الذي نسب للحيرة، وقد اعتمدت أغلب المراجع الحديثة نظريّة الأصل النبطي للكتابة العربيّة وهو الرأي الذي أجمع عليه العلماء والمستشرقون.

أما في الدراسات الحديثة: يرون أن تاريخ الخطّ العربي أن العرب أخذوا خطّهم عن أبناء عمومتهم الأنباط قبل الإسلام وهو " قبائل عربيّة نزحت من الجزيرة العربيّة وسكنوا في المناطق الآراميّة في فلسطين وجنوب بلاد الشّام والأردن"[3].

وهناك بعض المستشرقين ذهبوا إلى القول أن خطوط شمال بلاد العرب منقولة مباشرة من الخطّ الآرامي. معتمدين في اعتقادهم هذا على ما كان بين الآرامين، وهذه القبائل من القرب والجوار[4]. ويستندوّن في ذلك إلى أدلّة ماديّة ونقوش تعود إلى ما قبل

---

[1] محمد بن اسحاق النديم المعروف، إسحق أبي يعقوب الوراق، كتاب الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء، والمحدثين وأسماء كتبهم، ت. رضا تجدد، 197 ج1، ص7.

[2] أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، تح: عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية ط1، بيروت لبنان، 1983، ج4، ص239.

[3] الجبوري كامل سليمان، أصول الخط العربي، ط1، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان 2000، ص18.

[4] إسرائيل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، ط1، مطبعة الاعتماد، مصر 1921، ص171.

الإسلام وتنحصر بين عامي خمسين ومئتين (250) للميلاد ونهاية القرن السادس الميلادي وتظهر بوضوح الشّبه الكبير بين النّقوش العربيّة والنّبطيّة[1].

ويرى أيضا "لويس عوض" وغيره " أنّ لغة هذه النّقوش الآرميّة، وإن كان بعض العلماء يرجع أن معظم سكّان النّبط كانوا يتكلمون لهجة من اللّهجات العربيّة، وهذه الأبجديّة الآراميّة بخطها الآراميّ هي الّتي خرجت منها الأبجديّة العربيّة والمعروفة بخطها المعروف عن طريق الكتابة النّبطيّة"[2]. من هنا يمكن اعتبار أنّ الخطّ العربيّ كان آخر سلسلة لتطوّر الخطّ النّبطيّ، ويميل لهذا الرّأي عدد من الدّارسين من بينهم "" قولفديتريتش " في مؤلّفه أساس فقه اللغة: " إنّ شواهد الخطّ العربي التي ترجع إلى عصر ما قبل الإسلام ضئيلة، ومن ثمّ لا يمكن أن تتّبع تطوّرها بصورة متصّلة، وبالرّغم من ذلك تجيز البقايا الّتي تحتفظ بها من عصر نشأته القرن الثالث- الرابع الميلادي " ومن المرحلة الأخيرة لتشكله " القرن السادس- السابع ميلادي " بشكل كاف أقوالا موثوقا بها عن اتجاه تطوّره وتواصله، من هنا مستخلص صعوبة تحديد الإطار الزّمنيّ بدقّة[3].

1-تعريف المهارة:

إنّ عمليّة تعلم المهارات واكتسابها يستحسن ألا تتوقف عند مرحلة أو عمر ما، بل يجب أنّ تستمرّ ويسعى الإنسان إلى التّزود بها ليكون قادرا ومؤهّلا لأداء المهمّات. لأنّ تنميّة المهارات اللّغوية يقود إلى تنميّة القدرات المعرفيّة، والفعليّة، والاتّجاهات الوجدانيّة والمهارات النّفسيّة الحركيّة.

[1]ينظر: مختار عالم مفيض الرحمان، دراسة مقارنة للسمات الفنية في خط الثلث مطلب تكميلي للحصول على درجة ماجستير في التربية الفنية، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 2001.

[2]لويس عوض، مقدمة في فقه اللغة العربية ط1، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة 2006، ص31.

[3]قولفد يتريش، فيشر، الأساس في فقه اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص78.

1-1-لغة:

وكذلك تعني " الحذق في الشّيء، الماهر الحاذق لكل عمل وأكثر ما يوصف به السّباح المجيد"[1].

هي إحكام الشّيء وإجادته والحذق فيه، يقال: مَهَرَ، يمْهُرُ مَهَارَةً، فهي تعني الإجادة والحذق، وأنّ الماهر هو: هذا الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل، فهو: ماهر في الصّناعة وفي العلم بمعنى أنه أجاد فيه وأحكم[2].

1-2-اصطلاحا:

تعرف بأنّها السرعة والدقة في أداء عمل مع الاقتصاد في الوقت المبذول قد يكون هذا العمل بسيطا أو مركبا [3].

أو هي أداء لغوي " يتسم بالدّقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم "[4].

2- تعريف الكتابة:

تعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال، إذ بواسطتها الفرد يستطيع التّعبير عن أفكاره والتّعرف عن أفكار الغير. مصّدقا لقوله تعالى: " نُ والقَلَمِ ومَا يسطُرُون " القلم الآية 01، وقوله أيضا عز وجل: "اقرأ وَرَبُكَ الأكرَمْ (3) الذِي عَلَمَ بالقَلَم (4) عَلَمَ الإنْسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ (5) "العلق الآية من (3-5).

فالكتابة شأنها عظيم، ومكانتها عاليّة لأنّها الحافظة للتّراث والتّاريخ.

---

[1] ابن منظور- لسان العرب- تحقيق عامر أحمد- حيدر- دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 5-216.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د: ط2008- ص13.

[3] نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص163.

[4] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، المرجع السابق ص14.

2-1-لغة:

" كَتَبَهُ كَتْبًا وكِتَابًا: خطَه ... واكتَتَبَهُ اِسْتَملاَهُ كاسْتَكْتَبَهُ، والكتاب ما يكتب فيه ... والكاتب العالم، والاكتاب: تعليم الكتابة، كالتكتيب والإملاء.[1]

2-2-اصطلاحا:

يعرّفها بن خلدون بأنّها: " رسوم وأشكال حرفيّة تدّل على الكلمات المسموعة "[2]. ولكن هذه الرسوم لا بدّ لها من ضوابط وهذا ما يشير إليه هذا التّعريف، رسم الرموز والصّورة الخطيّة للكلمات والوحدات اللّغوية المسموعة أو المرئية رسما إملائيّا حسب معايير وقواعد معيّنة[3]. فالكتابة أهمّ ما يميّز الإنسان عن الحيوان.

3- أنواع الكتابة:

هناك أنواع مختلفة تندرج تحت مفهوم الكتابة، منها الخطّ بأنواعه "النّسخ- الرّقعة، ..."، ومنها الإملاء بأنواعه " منقول- منظور"، منها التّعبير بأنواعه " المقيد- الموجّه- الحّر"، ومن أنواع الكتابة:

3-1-الكتابة الوظيفيّة:

هي الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة لتحقق الفهم والإفهام، وهي ذلك النّوع من الكتابة التي يمارسها الطّلبة. كمتطلب لهم في حياتهم اليوميّة العامة، ويمارسونها عند الحاجة إليها، ومن مجالات الاستعمال لهذا النّوع: كتابة الرسائل والبرقيّات والسّير الأكاديمية والاستدعاءات بأنواعها والإعلانات وكتابة التّقارير والتّلخيص[4].

---

[1] الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط1، 1997، 218/1.

[2] عبد الرحمان بن خلدون، تاريخ خلدون المسمى كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر وعاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، المقدمة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2002، ص451.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د-ط) 2009، ص11.

[4] البجه عبد الفتاح حسن، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، المرحلة الأساسية العليا، عمان، دار الفكر 1999، ص24.

3-2-الكتابة الإبداعيّة:

الكتابة الإبداعيّة هي عمليّة تسمح بإنتاج نصّ مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسيّة ومراجعتها وتطويرها[1].

وهذه الكتابة تهدف إلى ترجمة المشاعر والأحاسيس، ومن ثم نقلها للآخرين بأسلوب أدبيّ راقي بغية التّأثير في السّامعين[2] ، حيث يعبّر فيها الفرد عن أفكاره الذّاتية، ويبني أفكاره وينّسقها وينظمها في موضوع بطريقة تسمح للقارئ أن يمرّ بالخبرة نفسها الّتي يمر بها الكاتب ويطلق عليها أيضا بالتّعبير الإنشائي، لذا فهو تعبير ابداعيّ ذاتيّ فينفث فيه الشّاعر أو النّاثر أفكاره وأحاسيسه، فيفصح عمّا في داخله من عواطف بعبارات منتقاة مستوفيّة الصّحة والسّلامة النّحوية واللّغوية. ومن أمثلته: كتابة القصّة القصيرة والرّواية والمقالة الأدبيّة والقصيدة الشّعرية وكتابة تراجم حياة العظماء والمذكرات الشّخصيّة.

3-3-الكتابة الإقناعيّة:

وهي فرع من الكتابة الوظيفيّة، وفيها يستخدم الكاتب وسائل الإقناع لاقناع القّارئ بوجهة نظره. مثل المحاججة ، وإثارة العطف، ونقل المعلومات بطّريقة تؤثر لصالح الموقف واستخدام أسلوب أخلاقيّ وربما لجأ إلى الدّين لإقناع القّارئ بآرائه [3].

4- مراحل تعليم الكتابة:

4-1-مرحلة الاستعداد للتّعليم: حسب رأي عبد العزيز السرطاوي وآخرون:[4]

---

[1]خصاونة، وعد مصطفى، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، عمان، جدار الكتاب العالمي،مكتبة مؤمن قريش،ط1429،1_2008 ،ص9_10

[2] البجة عبد الفتاح حسن، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، ص 26.

[3]رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية، مستويات تدرسيها صعوباتها، القاهرة، ط1، دار الفكر العربي 2006، ص182.

[4]ينظر: عبد العزيز السرطاوي وآخرون، 2009، طرق تشخيص وعلاج صعوبات التعلم وعسر القراءة، د.ط، دار وائل، الأردن، ص234.

مرحلة الاستعداد لتعليم الكتابة، هدفها الرّئيسي هو إثارة ميول التّلاميذ نحو الكتابة وإعدادهم لاستخدام الوسائل المختلفة بسهولة معقولة، ذلك أنّ الكتابة عمليّة معقدة تشمل مهارات كثيرة حسيّة مثل: استعمال أدوات الكتابة والسّيطرة على حركة الأصابع، الذّراع، اليد، عقلية كتذكر هجاء الكلمات. وفيما يلي بعض مهارات الاستعداد للكتابة:

- التّعرف على الأشكال والأحجام، والتمييز بينها.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- التّدريب على رسم الخطوط والأشكال الهندسية.
- التّدريب على تقليد أشكال مختلفة.
- تصنيف الأشياء حسب الشّكل والحجم.
- تتبع الأشكال وتلوينها.
- تحسين الحركات الدّقيقة من خلال التّدريب على مهارات القص، واللّصق كما أن تدريب الكتابة يندرج من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط للمركب ومن الحرف للكلمة.

بعدما نتأكد من استعداد التّلميذ للكتابة، تبدأ المرحلة الثّانية وهي تعلّيم الكتابة.

4-2-مرحلة تعليم الكتابة:

إنّ هدف هذه المرحلة هو تدريب التّلاميذ على تعلم الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة بمجرد أنّ يتحقق النّمو العضلي. الّذي يمكنهم من السّيطرة على أدوات الكتابة، وإعادة تحويل الصّور البسيطة لرموز لغوية أو جمل.

ومن الأسس التي ينبغي أن تراعى في تعلّيم الكتابة ما يلي: حسب رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع:[1]

[1]رشدى أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع 2000، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص45.

- استغلال دوافع التّلميذ في الكتابة، فهناك حاجة في حياة الطّفل الأولى في المدرسة ليتعلم الكتابة مثل كتابة اسمه في الكراس فيبدأ النّسخ.
- مراعاة النّضج العضلي، ولابدّ على المدّرسين أن يدركوا أنّهم أضعف في حركات الكتابة من الكبار، ولذلك وجب أن يكونوا أكثر صبرا في معالجة كتابة الأطفال.
- المدّرس النّاجح هو الذي يهيّئ لتّلاميذه فرصا كثيرة للكتابة، مثل كتابة أسمائهم، العناوين، تكملة الجمل.
- البدء بالكلمة ثم الجملة في تعلّيم الطّفل الكتابة، وأن تكون الكلمة أو الجملة واضحة لديه، وأن تكون ممّا قرأ حتى تكون الكتابة ذات هدف واضح.
- قصر فترة التّدريب، وتكليف التّلاميذ بحلّ التّمارينات التي تتطلّب كتابة الكلمات ورسم الحروف.

4-3-مرحلة السّيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة:

الهدف من هذه المرحلة هو التّركيز على تحسين ممارسة التّلاميذ للكتابة. والانتقال بهم من خطّ النّسخ إلى خطّ الرقعة، ويتضّمن التّحسين أمرين هما: جودة الخط أو جماله، والسّرعة في الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة في الصفّ الثّالث وتستمرّ إلى نهاية المرحلة الابتدائية[1].

5- أهداف الكتابة:

لكي تتحقّق الأهداف المرجوّة لمهارة الكتابة فلا بدّ من خلق القدرة على التّعبير السّليم والواضح، فالهدف العام منها هو الكتابة الجيّدة وتوجد أهداف أخرى منها:

5-1-أهداف معرفية:

- أن يكتب المتعلّم كتابة جيّدة في يسر وسهولة.
- القدرة على تدوين الأفكار بطريقة منتظمة.

[1] المرجع نفسه، ص 45.

- تكوين كثير من القدرات العقليّة كصّحة الحكم، دقّة الملاحظة، وقوّة الانتباه [1].

5-2-أهداف حركيّة:

- تدريب المتعلّمين على رسم أشكال الحروف في كلمة وانسجامها مع بعضها البعض.
- تقوّية عضلات اليد.
- تدريب المتعلّمين على الاستماع الجيّد قصد للكتابة السّليمة والواضحة.

5-3-أهداف وجدانية:

- زرع قيم أخلاقيّة لدى المتعلّمين مثال: يجب- يقتنع.
- تكوين كثير من القدرات الفنيّة كإدراك الجمال وحسن الذوق.
- تنميّة مواهب المتعلّمين الفنيّة وتشجيعهم على الإبداع [2].

6- أبعاد الكتابة:

ينبغي لمعلمي اللّغة أنّ يدركوا أن للكتابة بعدين هما:

6-1-البعد الشكلي أو اللّفظي:

ويقصد به الألفاظ والتّراكيب والأساليب والقوالب اللّغويّة التي يختارها الكاتب بما يتّفق مع اللّغة.

6-2-البعد المضموني أو المعرفي:

ويقصد به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني الّتي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته، وبما أنّ للكتابة عمليّة عقلية تتطلب قدرا خاصا من المعرفة، وتوليدا مستمرّا للأفكار، وكيفيّة صوغها وتنظيمها ووضعها على الورق في صور مقنعة ومؤثّرة [1].

[1] ينظر: رشدى أحمد طعيمة، محمد سيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، " نظريات وتجارب "، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2011، ص165.

[2] المرجع نفسه، ص 165.

7- أسس الاستعداد لتعليم الكتابة:

إنّ الكتابة عمليّة لا بدّ من الاستعداد لها والتّهيؤّ لممارستها. ومن ثمّ تدريب الحواس الّتي تتعلق بعملية الكتابة تدريبا مكثفا. والملاحظ أن الكثير من الأطفال يفتقدون الاستعداد لتعلّم الكتابة عند التحاقهم بالمدرسة، لذلك من حق التّلاميذ أن ينالوا تدريبا خاصّا يساعدهم على اكتساب مزيدا من التّحكّم الحركيّ، والإلمام بالصّيغ المعقّدة للخطّ كما ينّمي استعدادهم العقلي للكتابة.

7-1-الأسس الفيزيولوجية: حسب عبد السلام يوسف الجعافرة [2]

لا شكّ أنّ الكتابة تتطلّب استخدام العين واليد، وهناك تناغم وانسجام بين حركتهما، بحيث يكون هناك توافق بين العين واليد أثناء عمليّة الكتابة، أي أنّ التآزر البصريّ اليدويّ لدى المتعلّم يشكل عنصرا هامّا في عملية الكتابة ويتوقّف نجاح تعليم الكتابة بإلمام التّلميذ بما يلي:

7-1-1- رؤية الكلمة:

فالعين ترى وتلاحظ حروفها مرتّبة، وهي بهذا تساعد على رسم صورة الكلمات صحيّحة في ذهن المتعلّم وعند تذكّرها حين يراد كتابتها [3].

وكذلك بها يلاحظ المتعلّم صور الحروف والكلمات، وعن طريقها تنتقل هذه الصّور إلى الدّماغ الذي يتولّى ترجمتها، وتفسيرها في ضوء المخزون المعرفيّ فمهمّة العين ملاحظة

---

[1] ابراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الألوكة: www.alukah.net.

[2] ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرئق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص235.

[3] رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها- مهاراتها- تدريسها- تقويمها) دار المسيرة- عمان- الأردن- ط1 سنة 2007، ص369.

الرّسم، وترتيب الحروف، والصّور المنقولة تتوقف في دقّتها [1] وصحّتها فالعين تبصر الكلمات وتلاحظ ترتيب حروفها وفق نطقها وعلى مدى دقّة الملاحظة [2].

7-1-2- الدّماغ:

مهمّته ترجمة الرّموز المنقولة إليه عن طريق العصب البصريّ. إلى دلالات صوتيّة ذات معان مستندا في ذلك إلى البنية المعرفيّة السابقة، وهذا يعني أنّ الدّماغ قد بلغ مستوى من النّضج يمكّنه من ترجمة الرّموز ومعرفة دلالاتها، وكذلك الدّماغ يتولى الاحتفاظ برموز الحروف والكلمات واستدعاءها عند الحاجة [3].

7-1-3- الاستماع إلى الكلمة:

فالأذن تسمع ولهذا يجب تدريبها على تمييز الأصوات ووسيلة هذا التدريب الإكثار من التهجي الشفوي للكلمات قبل الكتابة [4].

وكذلك يرى عبدالحكيم محمود الصافي وآخرون[5] بأنّ الأذن تسمع الكلمات، وتميز بين أصوات الحروف، ولذا يجب تدريب المتعلّمين على سماع الأصوات وتميز بعضها بعض، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج قبل ممارسة كتابتها.

7-1-4- المرانة اليدوية على كتابة الكلمة:

حتى تعتاد يد المتعلّم على طائفة الحركات العضليّة الخاصّة وهذا يفيد في سرعة الكتابة [1].

---

[1] عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص198.

[2] محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، المرجع السابق، ص 135.

[3] عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، ص199.

[4] رشدي أحمد طعمية وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهارتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، سنة 2007، ص369.

[5] ينظر: عبد الحكيم محمود الصافي وآخرون: تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص152.

تستلزم تنميّة مجموعة من المهارات منها:

- ✓ التّحكّم في حركة الذراع.
- ✓ التّحكّم الجيّد في حركة اليد والأصابع ولا يتمّ ذلك إلا بقيام المعلّم بتدريبات متنّوعة لاكتساب هذه الأصابع القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة.
- ✓ التعويد اليد على مسك القلم والتّلوين والتّنقيط.
- ✓ أن جميع النّشاطات اليدوية دون استثناء تعتبر إعداد لتعليم الكتابة وخاصّة نشاطات القصّ، واللّصق، والتّلوين، و الرّسم وتشكيل الصّلصال وغيرها [2].
- ✓ تعدّ اليد عاملا مهمّا في الرّسم الكتابي، لأنّ عمليّة الرّسم الكتابي مهارة لذا فالمهارة تكتسب بالمران والتّدريب.
- ✓ ولتمكين المتعلّم من مهارة الكتابة عليه أنّ يعرّض المتعلّم إلى برامج تدريبيّة مخطط لها سلفا[3].
- ✓ وأنّ وضع يد المتعلّم أثناء كتابته يكون مائلا فوق السّطر المخصّص لكتابته لأنّ السّطور تقيد حركة يده، ويفضل ترك خطّه يتأرجح حتى يكتسب تلقائيّا الاتزان المطلوب[4].

7-2- الأسس النّفسيّة:

وتتمثّل حسب رأي عبد السّلام يوسف الجعافرة[1]في الاستقرار النّفسيّ والشّعور بالأمن لدى الطّفل، لأنّ الاضطراب النّفسيّ والعصبيّ لا يسمح للطّفل بالسّيطرة على أصابعه ،التي تمسك بالقلم وبالتالي فإنّ نتاج الكتابة يكون مشوشا مضطربا.

---

[1] رشدي أحمد طعمية وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، ص399.

[2] كريمان بدير وإيميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر ط1، 2000، ص152-161.

[3] عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، ص 198-199.

[4]كريمان يدير وإيميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل، ص161.

ولهذا يجب أنّ يختار المعلّم كما قال ماهر شعبان عبد البّاري[2]من مجالات الكتابة ما يتصل بخبرات التّلميذ ويدخل في دائرة اهتمامه، وكذلك وجود الدوافع أمر مهمّ لتنشيط التّلاميذ، والمدّرس النّاجح هو الذي يخلق المواقف التي تحفّز التّلميذ على التّعبير وتحقيق غرض يريده.

ومعاملة الأطّفال بمساواة تامة وعدم إغراق بعضهم بالمديح، وإهمال الآخرين لأنّ ذلك يصيبهم بالانّطواء أو يدفعهم إلى العدوانيّة، ويبني تعليم الكتابة على أساس ظهور الميل عند المتعلّم لتعلّمها وقدرتهم على ممارستها، وأنّ يتغاضى المدّرس في المراحل الأولى من تعليم الأطفال الكتابة عمّا يلاحظه من كبر الحروف، أو خروجها عن السّطر، أو عدم انتظامها أو استقامتها، وعليه أنّ يتقبل ما قد يكون فيها من أخطاء وأنّ يعمل على معالجتها في رفق، وخطورة إجبار المتعلّم الأيسر على الكتابة باليد اليمنى حتى لا يؤدّي ذلك إلى نشوء اضطرابات نفسيّة وعصبيّة [3].

وكما ذكر فهد خليل زايد[4]والبطء في الكتابة ويظهر ذلك في كتابة الكلمات حرفا حرفا، ولذا على المعلّم أنّ لا يتابع في تأنيب من يبطئ منهم وأنّ يأخذهم باللّين واللّطف.

ومن خلال تقديمنا للأسس النّفسيّة نجد أنّها ملّمة بجوانب التّلاميذ في الاستقرار النّفسيّ وثقته بنفسه تلعب دورا مهمّا في الكتابة.

7-3- الأسس التّربوية:

---

[1] ينظر: عبد السلام يوسف جعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائف تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 235.

[2] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والابداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص 47-48.

[3] رشدي أحمد مطيعة وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، ص96-400.

[4] ينظر فهد خليل زايد: تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2006، ص117.

وتتمثّل في القدرة على تنميّة الميل عند المتعلّم نحو الكتابة. ولشعوره بالحاجة لها وإذا استطاع المعلّم تحقيق ذلك فإنّه يجعله أكثر تحفّزا واهتماما نحو الخبرة الجديدة وهي الكتابة[1].

– وأن تناسب موضوعات الكتابة مع المستوى الفعلي للتّلاميذ (عقليا، عمريا وانفعاليا، اجتماعيا)، وترتبط موضوعات الكتابة بحاجات وميول ورغبات التّلاميذ. بحيث يجد كل تلميذ في نفسه الدّافع للكتابة، ومن حقّ التّلميذ أن يتمتع بحريته عند التّعبير عن أفكاره وما يريد قوله [2].

ولذلك فإنّ على المدرسة والمعلّم مهمّات منها:

- تأمين الظّروف المناسبة الّر بتي تثير اهتمام المتعلّمين والتّركيز عليها.
- توفير البيئة المناسبة لتحفيز المتعلّمين وتشجيعهم واستخدام مبدأ الثّواب والتّعزيز عن طريق المكافآت والجوائز ومدحه وشكره.
- ربط المادة الكتابيّة باهتمام التّلاميذ وميولهم واحتياجاتهم، والعناية بما يكتبه المتعلّمين تشجيعا لهم وحثّا للآخرين على تقليدهم [3].

ونقصد بمهارة التّعزيز أنّها: " وسيلة فاعلة في زيادة مشاركة المتعلّمين في العمليّة التّعليميّة " وللتّعزيز أكثر من أسلوب منها:

أ–**الأسلوب اللّفظي:** مثل: أحسنت، بارك الله فيك، ممتاز، جيد...

ب– **الأسلوب غير اللّفظي:** مثل: هزّ الرأس تعبيرا عن الاستحسان أو تعابير الوجه [4].

---

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص235.

[2] ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم)، ص48.

[3] عبد الحكيم محمود الصافي: تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي، صص–47–48.

[4] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم سلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 304.

وتدريب الأطفال على الكتابة و تشويق الأطفال إليها، وإيجاد الدّافع عندهم إلى الكتابة حتى إذا أقبلوا عليها بحبّ وشغف، وهذا قصد تطوير أعضاء الكتابة لدى المتعلّم واكتساب مهاراتها [1].

وتعتبر الوسائل التّعليميّة وسائطا تربويّة يستعان بها في عمليّة التّعلم لما تقدّمه من إثارة وتشويق ومساعدة الطّفل على اكتساب المعلومات بسهولة [2].

ونستخلص أنّ تعليم الكتابة وتعلّمها يمثّل عنصرا أساسيا مهمّا للأسس التربويّة وهي من وظائف المدرسة الإبتدائيّة ومن مسؤوليتها ميل الطّفل نحو الكتابة وشعوره بالحاجة إليها.

7-4- الأسس التمهيدية أو الاجتماعية:

يساعد على إنجاح الكتابة أو صعوبتها عوامل تعود إلى مدى اكتساب ما ينال التّلميذ من تدريب ومران مسبق على كتابة الخطوط المختلفة والأشكال المختلفة، ويضاف إلى ذلك مستوى الأسرة الثّقافي، والاجتماعي ومدى توفير المثيرات المساعدة على البدء بالكتابة وممارستها [3].

- تدريب المتعلّم وتعويده على طريقة الجلوس الصحيح في مقعد الدّراسة.
- تعريف التّلاميذ ببعض العادات والسّلوكات مثل: الاهتمام بنظافة الجسم والملبس وارتداء المئزر وتقليم الأظافر ... وغيرها.
- تشجيع الأسرة حب الاستطلاع لدى التّلميذ وتنميّة ميوله واتجاهاته وقدراته والاعتماد على نفسه.

[1] رشيد أحمد طعيمة والآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها) . ص 402.

[2] كريمان يدير وإيميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل، المرجع السابق، ص154.

[3]

- ممارسة الكتابة من خلال اللّعب والمتعة عن طريق رسم خطوط عشوائيّة، ثم تعليمه على رسم خطوط بأشكالها المتنّوعة[1]، والأشكال الهندسية (مثلث، مربع، مستطيل... وغيرها) وتنميّة قدرته على تمييز الاتجاهات [2].
- إعداد الطّفل للكتابة بتعويده على مسك القلم والورقة، وإفهامهم بطريقة غير مباشرة أنّهم قادرون على امتلاك مهارة الكتابة، والسير مع التّلاميذ في عمليّة الكتابة ببطئ والتسلسل بدءا من السّهل كالرّسومات غير المنظمة ثم الانتقال إلى الرّسوم المنظمة ثمّ محاكاة أشكال الحروف والمقاطع ثم الكتابة [3].
- وتعتبر التمرينات البدنيّة للأطفال من العوامل الّتي تساعد على اكتسابهم التّوازن كما أنّ التّرابط الحركيّ يدعّم اكتسابهم للمهارات المختلفة الخاصّة بالكتابة واكتساب مهارات خاصّة في مسكه للأداة التي يستخدمها في الكتابة مثل: خفة حركة يده وانسيابها على الورقة، مع مرونة أصابعه في تشكيل حروف الكتابة [4].
- ومن خلال تقديمنا للأسس التّمهيدية نجد أنها تقوم على تنميّة قدرة التّلاميذ، وتكوينهم بتزويدهم بالمعارف والتّدريبات والمهارات ليكون قادرا على الكتابة.

8- أهمية الكتابة:

ذكر عبد السّلام يوسف الجعافرة[5]أن الكتابة في حياة الإنسان ليست عملا عاديّا، بل هي ابتكار رائع حقّقت له كثيرا من إنسانيّته، وهي أعظم اكتشاف إنسانيّ. توصّل إليه من خلال تاريخه الطّويل. فبفضلها استطاع أن يسجّل إنتاجه وتراثه، وأن يربط الحضارات

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص235.

[2] عبد الحكيم محمود الصافي: تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي، ص 54.

[3] رشدي أحمد طعمية والآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهارتها، تدريسها، تقويمها)، ص 97-99.

[4] عبد الحكيم محمود الصافي: تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد، ص 54-58.

[5]ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرئق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 231.

السّابقة بالحضارات الرّاهنة. إذن فالكتابة تمثل فكر الإنسان وتاريخه وتراثه مسجّلا لتضعه أمام الأجيال القادمة.

ونظرا لهذه الأهميّة أصبح تعليم الكتابة وتعلّمها يمثل عنصرا أساسيّا في العملية التّربويّة. وهي من أبرز الوظائف الأساسيّة الّتي تقوم بها المدرسة الابتدائية ولعلّ تدريب التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة في إطار العمل المدرسيّ يتمركز على نقاط أساسيّة:

- قدرة التّلميذ على الكتابة الصّحيحة إملائيّا.
- إجادة الخطّ.
- قدرته على التّعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقّة [1].

وكذلك أهميّتها متمثّلة في أمور نذكر منها:

1-إنّها واحدة من أهمّ الوسائل في الاتّصال الفكريّ بين الجنس البشريّ على مرّ الأزمان وذلك لما تحوي الكتب والمؤلفّات.

2-إنّها حافظة للتّراث.

3-إنّها شاهدة على تسجيل مجريات الوقائع والأحداث والقضايا والمعلومات وهي لا تنطق إلاّ بالحق ولا تقول إلاّ صدق.

4-إنّها الوسيلة مثلى في الرّبط بين الماضي والحاضر.

5-إنّها الأداة الطبيعيّة لنقل المعارف والثّقافات عبر الأزمنة والأمكنة.

6-بها يؤخذ فكر الآخرين ويتوقّف على خواطرهم وأحداثهم.

7-إنّها من وسائل التّنفيس عن النّفس والتّعبير عمّا يجيش بالخواطر والصّدور [2].

8-إنّها الأداة الرّئيسية للتّعليم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحله.

---

[1] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د، ط، 2006، ص 97-98.

[2] زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، ص 169.

9-مساهمتها في رقيّ اللّغة وجمال صياغتها، وذلك لما يرد في الكثير من أدائها من استخدام اللّغة الفصحى في التّعبير والأداء.

10- إنّها جزء أساسي للمواطنة، وشرط ضروري لمحو أمية المواطن.

11- إنّها أداة رئيسيّة للتّلميذ على اختلاف مستوياتها والأخذ عن المعلّمين فكرهم وخواطرهم[1].

12- إنّها أداة لحفظ العلم، فلولا الكتب المدونة والأخبار المخلّدة، والحكم المخطوطة لضاع أكثر العلم، ولغلب سلطان النّسيان سلطان الذّكر.

13- إنّها شهادة تسجيل للوقائع والأحداث والقضايا، تنطق بالحقّ وتقول الصّدق.

أنّ الكتابة اكتسبت مزيدا من العناية والاهتمام في الإسلام لقوله تعالى: "**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ**" البقرة (282)[2].

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، دار المسير والتستر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2009، ص 198.

[2] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة ، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 217-218.

الفصل الثّانـي

الخطأ والعوامل المساعدة في ظهور صعوبة الكتابة

1- تعريف الخطأ ومصادره.

2- مراحل دراسة الأخطاء.

3- أهمية دراسة الأخطاء.

4- صعوبة الكتابة "تعريفها"

5- العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة.

6- مظاهرها الكتابة وتشخيصها.

7- علاج صعوبة الكتابة

توطئة:

يتم تقويم الأداءات الكتابيّة بتحديد مكّونات الإنجاز اللّغوي عموما، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص المميّزة لهذا الإنجاز. في شكله التّعبيري حتّى يتمّ الكشف عن الأخطاء وتحليلها، وعلى هذا الأساس فإنّ الباحث في ميدان تعلّيم اللّغات يجد نفسه أمام تحدي صعب ألا وهو الكشف عن الأخطاء الحاصلة فعلا في انجازات المتعلّمين، بغرض فهم الخلل الواقع في تعلماتهم وبناء استراتيجيّات المعالجة والتّقويم.

وقد صنّف الباحثون هذه الأخطاء من بينهم " علال خوش " من كلية علوم التّربية بجامعة محمد الخامس المغربية، بعض التّصنيفات لأنواع الأخطاء في بحثه المرسوم بتطوّر المهارات اللّغويّة، دراسة ميدانيّة لأخطاء الفصحى على ضوء المقاربة السّيكولسّانية، الطّور الثّاني من التّعلّيم الأساسي نموذجا حيث حدد مفهوم الخطأ ونماذج نصية للأخطاء.

1-**تعريف الخطأ:** حيث عرّفه أصحاب تحليل الأخطاء بمبادئ التّحليل النّفسيّ بأنّه " مظهر للرّغبات المتصارعة في نفس الفرد المخطئ، ومؤشرا دالا على ما يحتمل فيها من مخاوف وتطلّعات "[1] .وذكر تعريفا آخر متأثر بمبادئ النّظرية النّفسيّة السّلوكيّة، حيث يعتبر الخطأ عندهم " نتيجة للنقل السلبي للعادات اللّغوية السّابقة إلى اللّغة الجديدة موضوع التعلّم "[2]

[1] علال خوش: تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى على ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية، الطور الثاني من التعليم الأساسي نموذجا، أطروحة لنيل دكتوراه العولمة في علوم التربية، كلية التربية، شعبة منهجية لتدريس اللغات، تخصص اللغة العربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 2007/2006، ص 77.

[2] المرجع نفسه، ص 77.

أمّا تعريفه حسب النّظريّة التّوليدية التّحويلية لنعوم تشومسكي هو " مخالفة أو انحراف البنية اللّغويّة عن مقتضيات الاستعمال السّليم لقواعد اللّغة، وعدم ملائمة هذا الاستعمال للمقام والسّياق اللّغويّ "[1]

أما معجم علوم التّربية " حالة ذهنيّة أو فعل عقليّ يعتبر صائبا ما هو خاطئ أو العكس"[2]، وفي تعريف آخر " ليس ... مجرد نتيجة للجهل أو الشكّ أو المصادقة كما تعتقد النّظريّة التّجريبيّة أو السّلوكيّة في مجال التّعليم، بل إنّه ناتج عن أسلوب في المعرفة، وعن تصّور متناسق، وعن معرفة قديمة أكّدت نجاحها في مجالات الممارسة.

فالخطأ ناتج عن نظام من التّصورات والحدود والوسائل التي يوظّفها التّلميذ في حلّ المشكلات، ويعبّر عن نفسه من خلال عوائق يعاود إنتاجها وتصبح راسخة، أي أنّها لا تختفي كليّة، وتقاوم وتعود للظّهور بعد أن يكون التّلميذ قد تخلّص من النّموذج المعرفيّ الخاطئ "[3]. من خلال هذه التعريفات يظهر جليّا أن " الخطأ موجود عن المتعلّم وهو ذو أهميّة بالغة في مجال الدّيداكتيك ومجال البيداغوجيا فالمربّون ينظرون إلى أخطاء التّلاميذ بطرق مختلفة، ففي مجال البيداغوجيا التّقليديّة تعتبر الخطأ شيئا مشوّشا، وسقوطا، وسوء فهم لا يستحق الوقوف عنده لذا يجب إقصاؤه، ويتم ذلك عن طريق الفهم السّليم. أمّا البيداغوجيا الحديثة تنظر إليه نظرة إيجابيةّ، إذ يعتبر "فرنيي" الخطأ مجرّد محاولة تشقّ طريقها نحو النّجاح وتتبع إقصاء الأفعال المنجزة صدفة والّتي لا تعطي نتائج جديدة أمّا "باشلار" فيندرج الخطأ ضمن سيرورة المعرفة ذاتها باعتبارها خطوة ضروريّة لتقدّم المعرفة

[1] علال خوش: تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى على ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية، ص77.

[2] عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمد آيت موحي، عبد الكريم غريب معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديدايتيك، سلسلة علوم التربية، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر 1994، ص 118.

[3] المرجع نفسه، ص 118.

فهو يقول " إننا نعلّم على أنقاض المعرفة السّابقة أي يهدم المعارف التي لم يحسن بناءها. بذلك وجب على المربّين أن يعلّموا التّلاميذ اعتمادا على هدم أخطائهم " [1].

لذلك يعتبر الخطأ عند باشلار نقطة تحوّل كبيرة، لأنّ المعرفة الجديدة ماهي إلا اصطدام بالمعرفة القديمة، وهذا مالا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله.

وعند تحليل أخطاء التّلاميذ انطلاقا من أبحاث عديدة كتلك التي أنجزها Broysseau تبيّن أن ثّمة أربعة مصادر هي:

1-1- **مصدر نمائيّ:** إذ قد يخطئ التّلميذ لأنّنا نطالبه بمجهود أكبر من قدراته في مرحلة النموّ التي يوجد بها.

1-2- **مصدر استمولوجي:** ذلك أنّ صعوبة المفهوم في حدّ ذاته هي الّتي تجرّ التّلميذ إلى الخطأ.

1-3- **مصدر تعليمي:** لأنّ الطّريقة المتبّعة من طرف المدّرسين هي الّتي تضع التّلميذ في طريق الخطأ.

1-4- **مصدر تعاقدي:** لأنّ عدم التّصريح بما ينتظره المدّرس من التّلميذ قد يجر هذا الأخير إلى الخطأ.

2- **مراحل دراسة الأخطاء:** تمر دراسة الأخطاء بثلاث مراحل وهي:

2-1- تعريف الخطأ: ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطّلاب عن مقاييس الاستخدام اللّغوي الصّحيح.

2-2- توصيف الخطأ: ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي تنتمي إليها تحديد موقع الخطأ من المباحث اللّغويّة.

[1] عبد اللطيف الفاربي، وآخرون معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديدايتيك، ص 118.

2-3- تفسير الخطأ: ويقصد به بيان العوامل الّتي أدّت إلى هذا الخطأ والمصادر الّتي يعزى إليها وهناك مدخلان لتفسير الاخطاء: الأوّل يهتم بمصادر الخطأ، وهناك مصدران أساسيان للأخطاء الشّائعة فالخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللّغة إلى اللّغة الثّانية، وهذا النّوع من الأخطاء يسمى بأخطاء ما بين اللّغات، وقد يكون الخطأ ناتجا عن عجز الدّارس عن الاستخدام اللّغوي الصّحيح في مرحلة معيّنة من تعلّمه هذه اللّغة، أي أنّ الخطأ لا يعزى إلى عمليّات النّقل من لغة لأخرى بقدر ما يعزى إلى الجهل بقواعد اللّغة الجديدة، أو التّداخل بينهما في عقل الدّارس في مرحلة ما. وهذا النّوع من الأخطاء يسمّى بالأخطاء التّطورية أو أخطاء داخل اللّغة ذاتها، أمّا المدخل الثّاني لتفسير الأخطاء فيهتمّ بتأثير الخطأ ويقصد بالتّأثير هنا دور الخطأ في تشويه الرّسالة الّتي يريد المرسل إبلاغها.

أمّا المستوى الصّوتي، فعلى سبيل المثال، يفرّق الباحثون بين نوعين من الخطأ:

الخطأ الفونيمي وهو الذي يغيّر محتوى الرسالة، كأن ينطق الدّارس كلمة "طين" بدلا من "تين" والنوع الثاني يسمّى بالخطأ الصّوتي الفونوتيكي وهو لا يغيّر محتوى الرّسالة كأن ينطق الدّارس اللّام مفخّمة أو مرقّقة عند نطق لفظ الجلالة الله [1].

3- أهمية دراسة الأخطاء:لتحليل الأخطاء أهميّة كبيرة في برامج تعليم اللّغات نذكر منها:

- إنّ دراسة الأخطاء تفيد في إعداد المواد التعليميّة، إذ يمكن تصميم المواد التعليميّة المناسبة للنّاطقين بكلّ لغة في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الاخطاء الخاصّة بهم.
- إن دراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى تكتشف من خلالها أسباب ضعف الدّارسين في برامج تعليم اللّغة الثّانية، واقتراح أساليب العلاج المناسبة.
- إنّ دراسة الأخطاء تزوّد الباحث بأدلّة عن كيفيّة تعلّم اللّغة أو اكتسابها،و كذلك الاستراتيجيّات و الأساليب الّتي يستخدمها الفرد لاكتساب اللّغة.

[1] رشدي أحمد طعمية: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، المرجع السابق، ص 308-309.

- إنّ دراسة الأخطاء تساعد في وضع المناهج المناسبة للدّارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أوطرق التّدريس أو أساليب التّقويم.

وتسمّى دراسة الأخطاء في أحاديث الطّلاب أي كتاباتهم بالتّحليل البعدي، إذ أنها تصف ما حدث وليس ما تتوقّع حدوثه.

ويركز رشدي أحمد طعيمة على الأخطاء الشّائعة لسببين:

- الأخطاء الشّائعة هي الّتي تعبّر عن ظاهرة تستحقّ الدّراسة.
- أنّها تلقي الضّوء بسهولة على أسباب الأخطاء، فإذا كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من الدّارسين دلّ على وجود سبب مشترك يعزى إليه الأخطاء.

كما أنّ الأخطاء الشّائعة هي التي تستحق أن تبنى المناهج على أساسها وتستحق الجهد الّذي يبذل في سبيل ذلك.

4- صعوبة الكتابة:

4-1- تعريفها: تعدّدت التعاريف لصعوبة الكتابة نذكر منها ما أورده عادل توفيق حجات:[1]

لقد أشار جراهام وهاريس Graham et Harris (1989) أن " صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في النشاط الخطّي أو اضطراب في نموّ الكتابة وتظهر عادة بين سن السّابعة والثّامنة من عمر الطّفل، إذ تلاحظ التشّوهات في الكتابة، وفي سير الخطّ، وصعوبة الرّبط، وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الحروف، والكلمات ". كما أفصح نبيل عبد الحافظ " صعوبة الكتابة هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليدويّة بالغ السّوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللاّزمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخّ " [2].

[1] ينظر: عادل توفيق حجات، دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنيين رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية العليا في الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1999، ص14.

[2] نبيل عبد الحافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1 مكتبة زهراء الشرق عمان الأردن، 2000، ص 110.

كما ركزت حوريّة باي في تعريف صعوبة الكتابة بقولها أنّ: " صعوبة الكتابة هي عبارة عن خلل وظيفيّ بسيط في المخّ، حيث يكون الطّفل غير قادر على تذكر التّسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فهو يتعرّف عليها، ولكن لا يستطيع تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبّة اللاّزمة للنّسخ أو كتابة الكلمة من الذّاكرة "[1].

كما تضيف " صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التّمثيل الخطيّ لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيّزها المكاني والتّنسيق بينها فالطّفل يرسم الحروف ولا يكتبها.

فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كلّ حرف من حيث التّوجيه المكانيّ "[2].

أمّا التّعريف الّذي ذهب إليه عبد الناصر أنيس أنّ " صعوبة الكتابة هي اضطراب في نقل المعلومات البصريّة لنشاط حركيّ "[3].

كما تؤكّد منى إبراهيم اللّبودي " صعوبة الكتابة تظهر من خلال الكتابة غير المنّسقة الّتي تفتقر إلى عدم التّنظيم، والضّبط، والدقّة كما تشيع فيا أخطاء الحروف أو زيادة حروف"[4].

يضيف أيضا مفلح كوافحة بأنّ " صعوبة الكتابة هي عبارة عن عدم اتقان كتابة الحروف من حيث حجمها، وعدم التّحكم في المسافات بين حروفها "[5].

---

[1] حورية باي، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 2002، ص 86.

[2] المرجع نفسه، ص 86.

[3] عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية التشخيصية، د ط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003، ص 104.

[4] تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجي المقترحة ط2، دار الميسر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 84.

[5] أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم " النظرية والممارسة" ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005،ص 175.

يدعم ما سبق ذكره أسامة محمد البطانية بقوله: " صعوبة الكتابة هي عبارة عن رداءة في الخطّ، وعدم تناسقه رسما إملائيّا، يظهر ذلك في الإدراك الخاطئ للمسافات بين الحروف، والكلمات مما يجعل إمكانيّة قراءتها أمرا صعبا "[1]، إضافة إلى ما تم ذكره نجد كريمان بدير يقول: " صعوبة الكتابة هي عبارة عن تشوّه في شكل الحروف، أو تباعد حجمها، وتباعد المسافات بين الكلمات، مع تمايل السّطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة "[2]. ومن خلال هذه التّعاريف تظهر لنا الصّعوبة أنّها مرتبطة بعدة عوامل منها ما هو بصريّ، ومنها ما هو مرتبط بالذّاكرة البصريّة، ومنها ما هو متعلق بدافعية التّلميذ.

5- العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة:

بعد الدّراسة العميقة التي قام بها الباحثون وجدوا أن العوامل تنقسم لشقين:

عوامل خاصّة بالطّفل أي عوامل داخليّة، وعوامل أخرى خاصّة بالبيئة الأسريّة، والمدرسيّة وفيما يلي نعرض هذه العوامل:

5-1- **عوامل مرتبطة بالطّفل:** وهي جملة نذكر منها:

5-1-1- اضطراب الضّبط الحركي للطّفل:

لقد أوضح كل من أسامة محمد البطانيّة ونبيل عبد الفتاح حافظ " أن العجز في ضبط وضع الجسم والتحكّم في وضع الرّأس والذّراعين واليدين والأصابع يؤثّر سلبا في تعلم أداء الأنشطة الحركيّة اللاّزمة لنسخ الحروف والكلمات، وكتابتها وتتبّعها كلّ ذلك ناتج عن تلف في وظائف المخّ المسؤولة عن الحركة والخاصّة بالحاسة اللمسيّة لدرجة أنّ الطّفل قد يستطيع التّعرف على كلمة أو حرف وقراءته إلاّ أنّه لا يستطيع كتابته "[3].

---

[1] كريمان بدير، التعلم الايجابي وصعوبات التعلم، رؤية تربوية ونفسية معاصرة، ط1، عالم الكتب بالقاهرة، مصر،2006، ص164.

[2] عبد الناصر أنيس عبدالوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، دط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر،2003، ص104.

[3] ينظر: نبيل عبد الحافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 111.

5-1-2- استخدام اليد اليسرى في الكتابة:

استخدام اليد في النّشاطات لا يثبت حتى يصبح عمر الطّفل 8-9 سنوات، ومن ثم نجد التّطور التّدريجيّ لاستخدام احدى اليدين، أو كلاهما وهي حالة نادرة حوالي 1 %، كما أن فشل عمليّة التّدريس في مساعدة الطّفل الّذي يستخدم اليد اليسرى على تصحيح كتابته في مراحل مبكّرة لها دور في ظهور صعوبة الكتابة، فالأطفال الّذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة ثمّ يتمّ تدريبهم على استخدام اليد اليمنى، وجد أنهم يعكسون الحروف والأعداد، فالطّفل الّذي تعلّم كتابة العدد 9 باليد اليسرى فإنّه يكتب العدد بطريقة معكوسة باليد اليمنى.

5-1-3- اضطراب الإدراك البصريّ:

أشار عدنان غالب راشد، ومحمود عوض الله سالم وآخرون أن تعلّم الطّفل للكتابة يتطّلب منه أن يميّز بصريا بين الأشكال، والحروف والكلمات والاتّجاهات "يمين، يسار"، والتّمييز بين الخطّ الأفقيّ، والرأسي وأيضا مطابقة الحروف، الأشكال، الكلمات، على نماذجها، كلّ هذا إنّ لم يتعلّمه يؤدي إلى صعوبة الكتابة" [1]، حيث يعرف الإدراك البصري بأنّه " عدم قدرة الطّفل على التّميز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، ومن مظاهره عدم تمييز اليسار من اليمين أو كتمييزه الخطّ الرئيسي من الخطّ الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف، والأعداد والكلمات على نماذجها، ورسم الخرائط أو استخدامها، وكلّ هذا يؤدّي إلى صعوبة القراءة والكتابة "[2]، وهذا أيضا ما أشار إليه قحطان أحمد الظّاهر حيث يؤكّد " على أنّ الإدراك البصريّ هو الصّعوبة في التّمييز بين الأشكال والحروف ومعرفة العلاقات المكانيّة البصريّة كصعوبة التّمييز بين اليسار واليمين، الأعلى والأسفل"[3]، ومن طرق علاجه تعليم الطّفل على كيفيّة التّمييز بين "أوجه الشبه والاختلاف في الأشكال والحروف

[1] محمود عوض سالم وآخرون، صعوبات التعلم الأكاديمية " التشخيص والعلاج "، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003، ص 165.

[2] نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، عمان الأردن، 2000،ص 111.

[3] ينظر إلى قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم، ط1، دار النشر والتوزيع، عمان الأردن، 2004،ص 244.

والأعداد وإعطاء فرصة للتّلاميذ ذوي صعوبات التّمييز البصريّ اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف "[1].

5-1-4- اضطراب الذّاكرة البصريّة:

والتي تعرف بأنّها " صعوبة تذكر أشكال الحروف والكلمات والتّعرف عليها بصريّا، ورغم أنّ بصره سليم ويسمى هذا باضطراب الذّاكرة البصريّة، هذه الأخيرة التي تؤدّي بدورها إلى صعوبة تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال "[2]، ومن بين أنشطة علاج اضطراب الذّاكرة ما يلي:

1- **تحديد الأشياء المفقودة:** في هذا النّشاط يتم عرض مجموعة من الأشياء النّاقصة أو المحذوفة.
2- **إيجاد تصميم صحيح:** عرض تصميمات هندسيّة الشّكل لرقم أو حرف ثم يطلب من التّلاميذ اختيار التّصميم المماثل من بين مجموعة بدائل.
3- **الاسترجاع من الذاكرة يتم وفقا لترتيب معين:** في هذا النّشاط يتمّ عرض سلسلة قصيرة من الأشكال، أو التّصميمات وفقا لترتيب السابق عرضه لها ويمكن استخدام الألوان، الأرقام، أو الكلمات والصّور.
4- **استرجاع الأشياء المرئية:** عرض مجموعة من الأشياء أو الصّور ويطلب من التّلاميذ استرجاعها دون التّقيد بترتيب.
5- **اشتقاق القصص من الصّور:** في هذا النّشاط يتم عرض مجموعة متتابعة من الصور ويطلب من التّلاميذ اشتقاق واستنتاج قصّة من هذه الصّور.

[1] ينظر: محمد عوض سالم وآخرون، صعوبات التعلم الأكاديمية – التشخيص والعلاج، ص 179.

[2] نبيل عبد الحافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 111.

6-استرجاع الفقرة أو الجزء المحذوف: في هذا النّشاط يتم عرض مجموعة أرقام، أشكال، أشياء أو صور بها عناصر أو فقرات محذوفة ويطلب تحديد العناصر النّاقصة أو المحذوفة.

7-تكرار أو ترديد الأنماط: يمكن للمدّرس عمل مجموعة من الأنماط المختلفة للكلمات أو الأعداد أو الصّور أو الأشياء ويطلب ترديدها.

5-1-5- نقص الدّافعية: " تؤثّر الدّافعية بشكل عام في الجوانب الأكاديميّة، ومن بينها الكتابة، وقد يكون راجع لسبب ذاتي متعلّق بالفرد، وناتج عن عوامل وراثيّة وقد يكون نتيجة عوامل خارجيّة تؤدّي إلى تدني دافعية الطّفل من بينها أساليب والديه في التّربيّة، أو الطّفل الذي يكون من النّوع الخامل قليل النّشاط، ولا يسعى إلى التّعلم بجديّة، أو إلى تصحيح الأخطاء الكتابيّة الّتي يقع فيها، ولا يطلب مساعدة المعلّم أو الزّملاء في ذلك، ويتسم بعدم الغضب، والشّعور الفاتر، ومدة انتباهه قصيرة لأنّه من الصّعب جدا انتباهه إلى مثير معين "[1].

5-2- العوامل المرتبطة بالبيئة الأسريّة والمدرسيّة:

يرى المتخصّصون في صعوبات التّعلم أن صعوبة الكتابة لا تتناول بمعزل عن العوامل الأسريّة والمدرسيّة وتتمثّل في ما يلي:

أ- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطّفل " حيث أنّ مهارة الكتابة تتطلب التّدريب المستمّر لأنّ وقت الحصّة لا يكفي للتّدريب على الكتابة الصّحيحة، لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثّل في المتابعة، لذلك فإنّ تحسين الكتابة اليدوية أو الفشل والإهمال غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة"[2].

ب- طرق التّدريس الخاطئة من بين هذه الطّرق:

[1] قحطان أحمد الظاهر: صعوبات التعلم، ص 245.

[2] صعوبات التعلم الأكاديمية " التشخيص والعلاج "، ص 170.

- الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة أيّ الانتقال من الحروف المنفصلة إلى المتصّلة دون مبرر بعد أن يعتاد التّلميذ على نوع واحد.
- الاقتصار على متابعة التّلميذ في حصّص الخطّ دون الحصّص الأخرى (الإملاء- التّعبير- التّطبيق).
- غياب الحوافز للتّلميذ لزيادة الرغبة في تعليم مهارات الكتابة والّذي يكون سببه استخدام أسلوب التّدريس القهري.
- التّدريس الجماعي الّذي لا يراعي قدرات وميول التّلميذ الخاصّة.

6- مظاهر صعوبة الكتابة:كما قال اسامة محمد البطانية[1] تظهر صعوبة الكتابة لدى التّلميذ بوضوح في طريقة كتابته، ومن خلال إمساكه بالقلم بطريقة غير صحيّحة لا تحقق المرونة أثناء الكتابة، وتكون الأصابع تقترب بشدة من القلم، ووضع الورقة بطّريقة غير مناسبة، والجلوس بطّريقة غير مريحة مع الاقتراب أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة، والضّغط على القلم بقوة أو بوهن شديد، ويلاحظ أيضا أن عيونهم تقترب من الورقة بحيث تكون قريبة جدا من الصّفحة عند الكتابة، ومسك القلم بطّريقة غير صحيّحة.

أمّا فيما يخص أخطاء الكتابة:فقد لخصنا أحد الدّراسين عبد الناصر أنيس عبدالوهاب[2].

6-1- مظاهر صعوبة الكتابة الآتية:

- تشويه أشكال الحروف يسبب عدم تناسب أحجام الحروف.

- عدم انتظام المسافات بين الحروف، والكلمات.

- ميل الكتابة على السّطور.

[1]ينظر أسامة محمد البطانية،" صعوبات التعلم النظرية والممارسة"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 168.

[2] عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، " الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية"، المرجع السابق، ص 120.

- حذف النّقاط أو وضعها في أماكن غير صحيّحة.

- إضافة بعض الحروف مما يغير شكل، أو معنى الكلمة كما تكون الجمل المكتوبة تحتوي على أخطاء إملائية كثيرة.

- صعوبة التّعرف على اليسار واليمين لورقة الكتابة.

- المسافات غير مناسبة بين الكلمات، عكس ترتيب الأحرف أو إبدالها وإهمالها، أحجام غير مناسبة للأحرف.

- سوء استخدام الأسطر والهوامش، وانخفاض سرعة الكتابة.

- الإفراط في استخدام الممحاة

الخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة في الكتابة بسبب عدم القدرة على التّفريق بينهما.

- الاستمرار في الكتابة حتى بعد نهاية السّطر.

6-2- تشخيص صعوبة الكتابة:حسب رأي محمودعبد الله سالم و آخرون[1]

أ- **الفحص الطبي:** وتتم بدّراسة حالة جسم الطّفل، وخلوه من الأمراض والإعاقات الحسيّة أو الحركيّة، أو وجود تلف في وظائف المخ والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسيّة التّي تسّبب اضطرابا واضحا في عمليّة الكتابة مع دراسة المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ، والمناخ السّائد الذي يعيش فيه الطّفل ومعرفة مدى متابعة الأسرة لطلفهم في المدرسة.

ب- قياس التآزر الحركي العصبي: ويتم من خلال استلام المتعلّم قلم رصاص وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ، ويطلب من المتعلّم شطب الكلمات، وكتابة التّعديل فوق أو

[1] محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم الأكاديمية التشخيص والعلاج، ص 173.

أسفل ما تمّ تصحيحه من كلمات بأقصى سرعة، وهذا النّوع يسمى المثيرات الإملائيّة، أما المثيرات غير الإملائيّة فيقوم المتعلّم بنسخ الأشكال الهندسيّة المتزايدة في الصّعوبة.

ج- **الفحص النّفسيّ الاجتماعيّ:** ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي أو المعرفي للمتعلّم، أو وجود تخلّف عقلي، او تأخّر دراسي.

د- **التّعرف على اليد المفضلة في الكتابة:** حيث يطلب منه أداء المهام التالية:

- كتابة الاسم باليد بشكل متوال.

- كتابة تقاطعات أفقية وعمودية باليد بشكل متوال.

- معرفة العين المفضلة والقدم المفضلة في الركل.

- معرفة القدرة على التّمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.

6-3- التّعرف على مهارات الكتابة وتشمل عشر مهارات على النّحو التّالي:حسب رأي نبيل عبدالفتاح[1]

1. وضع الجسم واليد، والرأس، والذراعين، والورقة أثناء التّهيؤ للكتابة.

2. طريقة مسك القلم.

3. الخطوط النّاتجة عن الكتابة الأفقيّة، العموديّة، فوق، تحت،اليمين، اليسار.

4. كتابة الحروف وتشكيلها من ناحية الشّكل صحيح أم لا، والحجم مناسب أو لا.

5. استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السّطر.

6. الفراغات بين الحروف والهوامش.

[1]ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، عمان، الأردن، 2000، ص 114.

7. نوعيّة الخطّ نتيجة الضّغط بالقلم على الورقة داكن أم خفيف.

8. وضع الخطط التّنسيقيّة للكتابة خاصّة من حيث الهوامش، وكتابة الفقرات.

9. إكمال الحروف أو عدم استكمالها.

10. الّتقاطع في كتابة الحروف والأشكال.

7- علاج صعوبة الكتابة:

يتعرّض هذا العنصر إلى علاج صعوبة الكتابة، والذي يشمل العلاج الطبّي، واستراتيّجيات ما قبل الكتابة، التّعليم الصّحيح، التحويل من الكتابة المنفصلة إلى الكتابة المتصلة، وعلاج تشكيل الحروف كما يلي:

7-1- **العلاج الطّبيّ:** قد تكون صعوبة الكتابة نتيجة تصّور حسيّ، أو عضويّ وبالتّالي يمكن علاج هذه الأسباب، من خلال الوسائل المعيّنة والبصريّة لأنّ القصور السّمعي والبصريّ يؤثر سلبا في تعلّم الكثير من المهارات، ومن ضمنها الكتابة وقد يكون السّبب عضويّا مرتبطا بخلل في المخّ، ممّا يتطلّب استخدام تعويضه أو أطرافا صناعيّة.[1]

7-2-تعديل وضع جلسة الطّفل أثناء الكتابة: بحيث يتمّ تعديل جلوس المتعلّم أثناء الكتابة ومدى استعداده للكتابة بصورة مريحة، ووضع كل من الكرسيّ و منضدة الكتابة، ومدى ملاءمتها للعمر الزّمنيّ للمتعلّم، ونموه الجسميّ الحركيّ يعّد أمرا أساسيّا، كما يمكن التّأكّد من ارتفاع وضع السّبورة بالنّسبة لطول قامة المتعلّم.[2]

[1] ينظر: قحطان احمد الظاهر، كتاب صعوبات التعليم، ط1، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 251.

[2] ينظر: فتحي مصطفى الزيان –آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المملكة العربية السعودية، 1998، ص 528. [2]

7-3-استراتيجيّات ما قبل الكتابة: إن هذه الاستراتيجيات بحسب رأي محمود عوض وسالم وآخرون[1]

- يتمّ فيها تدريب التّلميذ عل تحريك عضلات الكتفين والذّراعين واليدين والأصابع والتآزر الحسّ الحركي، استخدام الألوان الطباشيريّة لإكساب التّلميذ مهارات الدقّة في الكتابة، ورسم الحروف، والأشكال والأرقام واستخدام أماكن مريحة في الكتابة لتهيئة التّلميذ في جلسته أثناء الكتابة.

- ويمكن تدريب المتعلّم على النّماذج الحركيّة الضروريّة لإنتاج الحروف والكلمات من خلال التّمرين، والتّكرار، وتدريس الحروف التي تشترك في النّماذج المتشابهة.

- تحسين الإدراك البصريّ المكانيّ للتغلّب على صعوبة التّعرف على شكل الكلمة.

تحسين التّمييز البصريّ للحروف والكلمات، وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلّم لاختيار الاستجابات التّمييزية.

7-4-العلاج بالتّعليم الصّحيح: وذلك باستخدام عدّة أساليب أهمّها:[2]

- الرّبط بين الكتابة، وبين الألعاب، والأشغال اليدويّة التي يقوم بها المتعلّم.

- رسم الكلمات، وتكوينها من أعواد خشبيّة صغيرة أو من أعواد الثقاب.

- عمل كلمات من الورق الملوّن وإلصاقها على ورق أبيض.

- لزيادة فعاليّة تعديل صعوبة الكتابة ينصح البدء بالكتابة بطريقة منفصلة للحروف، إلى الطّريقة المتّصلة للكلمات والجمل.

---

[1] ينظر: محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم الأكاديمية "التشخيص والعلاج"، ص 175.

[2] غافر مصطفى، كتاب طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم، د.ط. دار السلام للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 168.

7-5-التحويل من الكتابة بشكل منفصل، إلى شكل متّصل في العناصر الآتية:حسب رأيمحمود عوض الله سالم[1]

- التّدريب التّلميذ على إيصال الحروف بالحرف الذي قبله، والتّدريب على كيفية كتابة الحرف في أوّل، وسط، أخر الكلمة.

- التّدريب على كتابة الكلمات من خلال نماذج معدّة مسبقا، وكتابة الحروف التي يتعلّمها المتعلّم بألوان تجذب انتباهه لتبقى في الذّاكرة.

- التّدريب المتعلّم على كتابة ما يملأ من الحروف، والكلمات، والجمل.

- تدريب على استخدام الدّلالات اللّفظيّة للكلمة المنطوقة لمعرفة شكل الحرف واتجاهات تكوينه.

- التّدريب على استخدام المسافات في أحجام الحروف، ووضعها بالنّسبة لسطور الصّفحة

7-6- علاج تشكل الحروف: يتم علاج تشكل الحروف من خلال التّدريب على التّمارين الآتية حسب قول نبيل عبد الفتاح حافظ[2]:

1.النّمذجة: أي تقديم نموذج لحرف كي يقلّده بعد تسميّته.

2. ملاحظة العوامل المشتركة بين الحروف مثلا: ب، ت، ث.

3. المثيرات الجسمية: حيث يقوم المعلّم بمسك يد المتعلّم في تشكيل الحروف، وتوجيه حركته في تتبع الاتجاهات وترتيب شكل الحروف من خلال الأسهم أو النّقاط الملوّنة.

4. ويتم ذلك من خلال رسم نماذج منطقة، ثم يقوم المتعلّم بالسير عليها بالقلم.

---

[1] محمود عوض الله سالم، صعوبات التعلم الأكاديمية "التشخيص والعلاج"، ص 176.

[2] نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 116.

5. النّسخ: حيث يقوم المتعلّم بنسخ قطعة أي إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يتعرف على كتابة الحروف في أكثر من موضع له في الكلمات.

6.الكتابة في الذّاكرة: أي أن يكتب المتعلّم الحروف دون مساعدة من مثيرات المعلّم.

7. التّعزيز والتّغذية الرّاجعة: وذلك من خلال نموذج يرجع إليه المتعلّم ويقارن به ما كتبه، ليرى الخطأ من الصّواب مثال ذلك لوحة الحروف الهجائية، ويتم مدح التّلميذ، وتعزيزه عند التّصحيح، وتشكيل الحروف.

الفصل الثَّالث

الدِّراسة الميدانيَّة

9. شرح ظروف العمل
10. نتائج الدراسة
11. تحليل نتائج الاستبيان

1. شرح ظروف العمل:

قمنا بسعي جادٍّ إلى البحث في كل ما يتعلّق بعنوان مذكّرتنا، والمتمثّل في مهارة الكتابة ومشكلاتها التّعليميّة، ولقد وجدنا الإجابات عن تساؤلاتنا، وذلك من خلال إجراء زيارات ميدانيّة إلى متوسطة يحياوي محمد الطّاهر ومتوسطة الأخوين بن القبي بالمسيلة.

قمنا في البداية بمقابلة أوليّة قصد إطلاع الأساتذة والمدير على موضوع بحثنا. فكان منهم أن رحّبوا بنا، وبعد ذلك أخذنا نسخة على استعمال الزّمن لمزاولة الزّيارات الميدانيّة لقسم السّنة الرّابعة متوسّط تحت إشراف أستاذة المادّة والّتي قامت بما يجب وهي مشكورة على ذلك.

بحيث اقتصر بحثنا على تدوين الملاحظات، والتّعليق على سيرورة الدّرس طبقا لما يخدم بحثنا.

أ. **إختيار العيّنة:** تجري الدّراسة على الأداءات الكتابيّة التي يمارسها التّلاميذ، منها الّتي يطلب منها إنجازها في القسم، والأخرى خارج القسم كفروض منزليّة أو واجبات منزليّة، أو تمارين تطبيقيّة للحصّة الواحدة

ب. **أدوات الدّراسة:** اعتمدنا في دراستنا هذه على ما يلي:

- الخرجة الميدانيّة للمتوسّطة.
- الكتاب المدرسيّ للسّنة الرّابعة متوسّط للّغة العربيّة.
- الوثائق الخاصّة بأساتذة المادّة.
- الاستبيان.[1]

ج. **الهدف من الدّراسة:** معرفة المشاكل الّتي تواجه التّلاميذ أثناء تطبيق عمليّة الكتابة.

[1] الوثائق الخاصة بالأستاذة زغلاش أستاذة اللّغة العربيّة.

2. نتائج الدّراسة:

توظيف كتاب اللّغة العربيّة السّنة رابعة متوسّط: هذا الكتاب موجّه للسّنة الرّابعة من الطّور المتوسّط، وهي السّنة الأخيرة من التّعليم المتوسّط، صمّم ليكون المتعلّم مؤهلا في النّهاية تعليمه المتوسطي، وعليه فإنّه لا حاجة إلى التّذكير بأنّ الكتاب يعتمد على المقاربة النّصيّة، في تناول المادّة اللغويّة من حيث تراكيبها ومصطلحاتها، وأنماط نصوصها وصرفها ونحوها. كما يهدف إلى تنميّة الملكات اللغويّة، لدى المتعلّم من خلال الأنشطة المختلفة التي يتوفّر عليها الكتاب من قراءة ومطالعة وتعبير...إلخ.

وبعد الإطلاع على المخطّط السّنويّ لمحتوى الكتاب، وجدناه مقسّما إلى ثلاثيّات فلكل ثلاثي وحدات تعليميّة وأنشطة نذكر منها على سبيل المثال:

- الوحدة التعليميّة.
- موضوع الدّرس.
- زمن الحصّة.

حيث يبدأ الأستاذ بالقراءة المشروحة، ثم الظّواهر اللّغويّة، وتكون لها حصّة خاصّة، ثم يليها حصّة المطالعة الموجّهة، ثم حصّة التّعبير الشّفوي، والكتابيّ والمشاريع.

الوحدة التعلمية				
القراءة	الظّواهر اللّغويّة	مطالعة موجهة	التّعبير	المشروع
قراءة مشروحة دراسة نص	الدّراسة النّحويّة والصّرفيّة	يقرأ المتعلّم النّص الموجّه له	التّعبير الكتابي التّعبير الشّفوي	يوظّف المتعلّم مفاهيمه في عمل معرفيّ معيّن.

كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّطي

لكّن المشكل الذي يواجه الأستاذ هو كونُ الكتب قديمة والمنهاج جديد، مما جعل الأساتذة يكّيفون الكتاب حسب المنهاج مع تقديم وتأخير لأنّ سيرورة العمل تساير بالمقاطع

وليس بالثّلاثيّة كما هي موجودة في الكتاب المدرسيّ، غير أنّ المقاربة هي نفسها النّصيّة والطّريقة الّتي يسير عليها الآن حسب المخطّطات السّنويّة كما يلي:

المقطع	فهم المنطوقة	فهم المكتوب	قواعد اللّغة	التّعبير الكتابي	سند الإدماج	المشاريع
عنوان المقطع	النّص 1 النّص 2 النّص 3	النّص 1 النّص 2 النّص 3	ظاهرة صرفيّة ونحويّة ظاهرة نحويّة وصرفيّة ظاهرة نحويّة وصرفيّة	مثلا فقرة التّقليص والتّلخيص	اختيار نص منطوق مناسب لنصّ مكتوب	إنجاز مشروع خاصّ بالمقطع
الإدمـــــــــــــــــــــــــــاج						

ومن الصّعوبات أيضا الّتي تواجه التّلاميذ في عمليّة الكتابة حسب رأي الأساتذة:

- ضعف الرّصيد اللّغويّ للتّلاميذ.
- المشكل الّذي يقع فيه التّلاميذ ضعف ربط والتسلسل بين الأفكار، مما يخلق لهم مشكل في الكتابة.
- بعد الوضعيات المعطاة عن واقع التّلاميذ (ليست وضعيّات دالة معاشة).
- عدم تمكنهم من الجانب النّحوي، والإملائي، والصّرفي.
- كثرة الأنماط الّتي يكتبون فيها وتداخلها، وهذه من بين الصّعوبات الّتي واجهها الأساتذة والتّلاميذ.
- كذلك من خلال المتابعة للتّلاميذ يشتكون من ضغط البرامج التّعليميّة.
- يشتكون من ضغوطات المناهج الجديدة، ويفيدون أنّها ساهمت في خلق ضغط كبير لهم.

وفيما يلي الآن يأتي حصر الأداءات الكتابيّة حسب ما ورد من مطالب تعليميّة في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط.

باعتبار كل نشاط لابدّ أن يسبقه نشاط قراءة ارتأينا البدء بها:

النّص من حيث	نصوص الكتاب عامة
الهيكلة في بناء النّص	– النّصوص على العموم تحتوي على فقرات تتراوح بين 5 و6. – بناء الأسئلة الفكريّة واللّغويّة يخدم محتوى النّص المقدّم.
الرّوابط بين الفقرات	– الفقرات متناسقة المعنى واللّفظ ومعظمها مأخوذة من الكتابات لأشهر الأدباء مثل درس النّاشئ الصّغير لمصطفى لطفي المنفلوطي.
الانسجام الدّاخلي والخارجي	– معظم الجمل والفقرات تخدم نسق واحد وهي ضمن سياق الوحدة التّعليميّة. – الوحدة التّعليميّة: تحت عنوان العلوم: التّقدم التّكنولوجي . – عناوين النّصوص: سيّارة المستقبل– انترنيت المستقبل، المدينة الحديثة.

أ. **من ناحية عناصر الرّسالة التّخاطبيّة:** إن عناصر الرّسالة التّخاطبيّة متمثّلة في الضّمائر والأفعال، والمصطلحات المستهدفة، و الصّفة. ونظرا لضيق الوقت أخذنا نموذجا واحدا من كلّ وحدة تعليميّة واحدة من كل ثلاثي.

1–الثّلاثي الأوّل:

النّوع	**الوحدة التّعليميّة بعنوان: الدّين معاملة**

الدّرس	من شمائل الرّسول "ص"	خلق المسلم
ضمائر	هم – هن	هو
أفعال	الماضي، الحاضر	الماضي– الحاضر
المصطلحات المستهدفة	اللّيّن، الودود، البشوش، التّقيّ، النّقيّ، كرم الخلق، الحلم، الشّرف	ضئيل، زهيد، مسلم، أمين، ضعف، الوهن
أدوات الرّبط	بين، ف، على، و، لولا، مع، في (مع التكرار)	و، من، في
الشواهد	نذكرها: قول عالم من العلماء "كان أحسن النّاس معاملة، وكان إذا استلف سلفا من رجل قضاه إياه ودعا له الدّعاء: "بارك الله لك في أهلك ومالك، إنّما جزاء السّلف الحمد والأداء"	لم نجد أيّ شواهد
هدفها	الإقتداء برسول الله	القدوة الحسنة والتّحلي بديننا الحنيف
الحقل الدّلالي	اجتماعي ديني	اجتماعي
التّراكيب	تراوحت فيه تراكيب الجمل بين الجملة البسيطة والمركبّة. – الجمل البسيطة: الإسلام دين أخوة. – الجمل المركبّة: الحاجة اليوم إلى التّذكير بحسن المعاملة بين النّاس في البيت والسوق ومقر العمل	– النّص مزيج من جمل بسيطة ومركبّة. – الجمل البسيطة: فكر الإمام. – الجمل المركبّة: منذ سنوات انتقل إمام أحد المساجد في بريطانيا إلى المدينة.

ب. الأنماط المدّروسة في كتاب اللّغة العربيّة:

نوع النّمط	مؤشرات	أمثلة
النّمط السّرديّ	– اشتماله على خصائص زمانيّة ومكانيّة.	– درس: من شمائل الرّسول

	– اشتماله على روابط معيّنة مثل بعد ذلك، قبل ذلك، ثم، و، ف. – استعمال الفعل الماضي لسرد الأحداث والمضارع لوضع القارئ، في خضم الحدث.	"ص" – درس خلق المسلم. – درس: في سبيل الوطن. – درس: الوطنيّة. – درس: المسجد الجامع.
النّمط الوصفي	– الانتقال في الوصف من القريب إلى البعيد. – الدقّة في التّصوير. – استخدام الفعل الماضي والحاضر الدّال عن الحاضر. – استخدام النّعوت، الأحوال، الإضافات. – وجود الصّور البيانيّة والمحسنات البديعيّة.	– درس: خلق المسلم. – درس: الحديقة.
النّمط الحجاجي	– الاستدلال المنطقيّ. – ذكر الأسباب الوجيهة ونتائجها. – الاستشهاد من القرآن الكريم أو من الأحاديث الشّريفة أو حكم أو قصائد شعريّة هادفة تؤدّي المعنى المقصود. – استعمال أسلوب الشّرط. – استعمال أدوات التّوكيد.	– درس: خلق المسلم، ذلك من خلال استعمال أسلوب الشّرط "أن يخرج من باب الحافلة" التّعليل لموقفه بالدّعاء "يا الله كم قدمت للإسلام بعشرين بنسا....
النّمط الحواري	الحوار قسمان: داخلي بين الشّخصين ونفسه، وخارجي بين الشّخص ومجموعة. – استعمال الاستفهام. – الجواب القصير المدعّم بحجج للإقناع.	– درس: خلق المسلم جاء الحوار بين الإمام ونفسه ثم حاور سائق الحافلة.

دراسة الأنماط في الوحدة التّعليميّة "الدّين معاملة" من الكتاب المدّرسي.

الوحدة الأنماط	**الوحدة التّعليميّة بعنوان: الدّين معاملة**	
الدّرس	من شمائل الرّسول	خلق المسلم

سرديّ	سرد الأحداث والمعلومات	سرد القصّة الإمام مع السّائق
وصفيّ	يصف الرّسول "ص" بذكر صفاته كاللّين والأمين والصّادق	وصف الحالة الإمام من تأنيب ضميره ومراجعة نفسه بالتزامه بمبادئه الإسلاميّة
حجاجيّ	/	حجاجي الاستعمال للأسباب والنّتائج السّبب: "لم يرجع العشرين بنسا لسائق الحافلة"
	/	النّتيجة: إسلام سائق الحافلة البريطاني
حواري	/	الحواري القائم بين الإمام ونفسه والإمام وسائق الحافلة
الأسلوب	أسلوبه أدبي	أسلوبه أدبي مصطلحاته أدبيّة خالية من المصطلحات العلميّة وغيرها.

2.الثّلاثي الثّاني:

من ناحية عناصر الرّسالة التّخاطبيّة وحدة تعليميّة لثّلاثي الثّاني: "الوطنيّة"

نوع الدّرس	الوحدة التعليميّة تحت عنوان: "الوطنيّة"	
الدّرس	في سبيل الوطن	الوطنيّة
الضّمائر	نحن	هو، أنت، هم
الأفعال	الحاضر	ماضي، حاضر
المصطلحات المستهدفة	إضغان، مؤاخاة، تخاذل، تعاون، إيمان، تربية	خصب، عن، مستقر، خطر، مجد، حرية، عظماء، الجمال، الفخر، الشّرف
أدوات الرّبط	من، و، ب، ف	من، و، ب
شواهد	/	/
هدفها	قومي: حبّ الوطن	حبّ الوطن
الحقل الدّلالي	قوميّ وطنيّ	قوميّ وطنيّ
التّراكيب	عبارة عن قصيدة عموديّة جملها مركبّة	نصّ نثريّ تتباين جمله بين البسيطة والمركبّة

أنماط النّص المدّروسة في الوحدة التّعليميّة رقم 13.

نوع الدّرس	الوحدة التّعليميّة تحت عنوان: "الوطنيّة"	
الدّرس	في سبيل الوطن	الوطنيّة

سرديّ	سرد الأحداث والمعلومات على شكل أبيات شعريّة	سرد الأحداث بالتّرتيب الزّمني والمكانيّ
وصفيّ	يصف حال البلاد ومواطنيها، حالة الأخوة بينهم	يصف الأعرابيّ الباديّة والمدينة ويقع الحديث عن الوطن ككل لكسب الأمن والاستقرار

3.من ناحية عناصر الرّسالة التّخاطبيّة وحدة تعليميّة لثلاثي الثّالث "المرافق العامة"

نوع الدّرس	الوحدة التعليميّة رقم: 19 تحت عنوان: "المرافق العامة"	
الدّرس	الحديقة	المسجد الجامع
الضّمائر	هي، أنا	هم
الأفعال	ماضي، حاضر	ماضي
المصطلحات المستهدفة	جمال، رونق، الحاكم، نعمة، سحر	تحفة
أدوات الرّبط	و، ما، في، ثم، ف	و، ثم، ف، في، إلى
شواهد	/	مدينة قسنطينة
هدفها	التّحسس على قيمة المناظر الطبيعيّة	التّعريف بالجامع الكبير
الحقل الدّلالي	طبيعيّ	طبيعيّ (مناظر طبيعيّة)
التّراكيب	جمل بسيطة سهلة ومركبّة سلسة	جمل سرديّة مركبّة

أنماط النّص المدّروسة في الوحدة التّعليميّة رقم 19:

نوع الدّرس	الوحدة التّعليميّة رقم: 19 تحت عنوان: "المرافق العامّة"	
الدّرس	الحديقة	المسجد الجامع الكبير

وصفيّ	يصف جمال الحديقة ومنظرها الخلاّب فذكر سحرها ورونقها ووصف الشّمس قد لألأت ذوائب النّخل والظّلال النديّة ومنظورة الزّهر	يصف عمليّة بناء المسجد باستعمال صفات مختلفة من النّعوت مثل: زخرفة، نادرة، فن ...إلخ ويصف أجزاءه وصفا دقيقا كالممرّات والنّقوش الموجودة في جدرانه ومساحته.
سرديّ	يتكلّم فيه الكاتب عن حديقته وكيف يحرصها حرص العابد المتحنث لأداء الصّلاة، يبتدئ نهاره بصباح مشرق وأزهار الرّبيع وزقزقة العصافير ...إلخ	يذكر الكاتب مراحل بناء المسجد ومكان بناءه بذكر مدينة قسنطينة، بالجزائر

د. من ناحية الحقول الدّلالية

الثّلاثي الأوّل	
الحقل الدّلالي الاجتماعيّ	– النّاشئ الصّغير. – لا تقهر الأطفال. – القبّعات الزّرقاء جنود في خدمة السلم. – معركة بعد أخرى. – ومنه تنوعت المصطلحات كما يلي: مجتمع، نواحي، أخلاق، فرد، ولد، ينشأ، رجولة، فقير، شرف، عاملين، أمم، حرب، سكان، ديمقراطيّة، سلم، نزاع، مجتمع دوليّ، استقرار، معاملات دينيّة، حسن المعاملة، إسلام، بناء ونماء... إلخ.
الحقل الدّلالي الطبيعيّ	– جمعيات في مواجهة الكوارث. – بركان أولدوينو لنغاري. – الزّراعة بماء البحر. – ويمكننا إحصاء المصطلحات الطبيعيّة كما يلي:

	قمر، بدر، ظاهر كان خسوف وكسوف، أحمر، برتقاليّ، خلق الله، رجولة، الشّمس، كوكبنا، غلاف جوي، ضوء.
الحقل الدّلالي العلميّ	– سيّارة المستقيل. – انترنت المستقيل. – المدينة الحديثة. – التّوتر العصبيّ. – السّكريّ. – ويمكننا إحصاءها كما يلي: العلم، الخيال، الاكتشاف، الانترنيت، الرّقمنة، التقنيات، النّظم، البيانات، الشّبكات، العلوم، الطبّ، الأعصاب، التّوتر.

الثّلاثي الثّاني	
الحقل الدّلالي الاجتماعي	أسريّ: الزّردة
	دينيّ: لم يتوفّر عليه
	– قوميّ: الحثّ على العمل. – الثّياب. – في سبيل الوطن. – أحبّ العاملين. – ملامح ثورة جديدة. – الوطنيّة – شعب الصّينيّ.
الحقل الدّلالي الطبيعيّ	الظّواهر طبيعيّة: – الزّراعة بماء البحر.
	الثّروات: – السّمكة الشّاكرة. – كلاب يساوي وزنها ذهب.

	مناظر طبيعيّة: – تيمقاد. – الطّاسيلي. – تسلّق الجبال.
الحقل الدّلالي العلميّ	العلوم: – الشطرنج تحدّي الأذكياء. – كيف خلقت الضّفادع.
	فن: – موسيقى.
	الطبّ: – التّنوع الحيويّ.

الثّلاثي الثّالث	
الحقل الدّلالي الاجتماعيّ	أسريّ: الأدب النّشيط.
	دينيّ: المسجد الجامع الكبير.
	– قوميّ: انتصار الثّورة الجزائريّة. – الهجرة السريّة. – الفخاريّ الصّبور. – هجرة الأدمغة.
الحقل الدّلالي الطبيعيّ	الحديقة.
الحقل الدّلالي العلميّ	علميّ طبيّ: – التّنوع الحيويّ.

	التّكنولوجيا: - الدّور الحضاريّ للأنترنيت. - الصّحافة العربيّة في عصر القنوات الفضائيّة. - اختراع البريد الإلكترونيّ.

من ناحية الصّرف والنّحو:

الدّرس النّحويّ	الدّرس الصّرفيّ
- الجملة الواقعة مفعول به. - الجملة الموصولة. - الجملة الواقعة نعتا. - الجملة الواقعة مضافا. - الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ. - تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا. - تقديم الخبر وجوبا وجوازا. - تقديم المفعول به.	- التّصغير. - اسم التّفضيل. - التعجب. - الإغراء. - التّحذير. - إدماج. - المدح والذّم.

3- تحليل نتائج الاستبيان الخاصّ بالأساتذة: تهدف هذه الدّراسة إلى وصف المعلومات المتحصّل عليها في الاستبيان ،وقمنا بصب النتائج في جدول إحصائية كما يلي:

السّؤال الأوّل: مقارنة بين الوقت المخصّص للأداءات الكتابيّة في الحصّة الواحدة وبين الأداءات الشّفوية أيّهما أكثر استغراقا للوقت.

	النّسبة
زمن الأداءات الشّفويّة	%60
زمن الأداءات الكتابيّة	%20

يجمع أساتذة على أنّ الزّمن المخصّص الأكبر يكون للأداء الشّفوي أكثر من الكتابيّ، وفي الحقيقة لا يوجد ضابط معيّن لأنّ المنهاج ترك لهيئة التّدريس الحريّة في مهمّة تقدير شكل

إنجازات التّعلمات، كما أنّ ميل الأساتذة إلى اختيار طريقة الأداء لنشاط تعليميّ، يخضع لذوقه الخاصّ، ومهارته البيداغوجيّة لا غير، نشير هنا إلى أنّه امتنع بعض الأساتذة على الإجابة ويبّررون كلامهم على النّحو التالي:

- الكلام السّريع يعكس مستوى الفهم لأنّ الكتابة تأخذ وقتا.
- مطالبة التّلميذ بالكتابة يجد صعوبة وخاصّة عند نقطة الانطلاق.
- لما يكون القسم ضعيف نجد فئة قليلة تكتب والباقي لا.

السّؤال الثّاني: أيّهما يميل المتعلّم للأداء الشّفوي ☐ الأداء الكتابي ☐

نوع الإجابة	العدد	النّسبة
الأداء الشّفوي	2	%40
الأداء الكتابي	3	%60

ومن خلال إجابات الأساتذة ومن خلال النّسب الموجودة في الجدول: يظهر جليا أن المتعلّم يميل للأداء الكتابيّ وقد برّر الأساتذة ذلك بما يلي:

- المتعلّم لم يتخلّص بعد من ظاهرة الخجل لذلك يلجأ للكتابة بدل المشافهة.
- المتعلّم ليس لديه القدرة الكافيّة على ربط الأفكار في المستوى الذهنيّ مثلما يقوم بربطها في الورقة.
- لأنّه يثمن.
- يجد الوقت الكافي في الإجابة.
- التّلميذ بإمكانه الكتابة وليس التّعبير، ربّما هذا ما يميز الجيل الثّاني كونه أعطى للتّلميذ مجالا كثيرا للتّعبير. خاصّة في حصّة الفهم المنطوق والّتي تعقبها مباشرة حصّة التّعبير الشّفوي أين يرسخ الصّيغ وبالتّالي مجالا أوسعاً للتّعبير.

السّؤال الثّالث: ما نوع الأداءات الكتابية الأكثر استعمالا:

- ملخّصات ☐
- نشاط التّعبير الكتابي ☐
- وضعيّات إدماجيّة ☐

نوع الإجابة	العدد	النّسبة
ملخّصات	3	%60
تعبير كتابي	4	%80
وضعيّات إدماجيّة	4	%80

من خلال الجدول يظهر أن الأساتذة يركّزون على نوعين من الأداء وهما: التّعبير الكتابيّ والوضعيّات الإدماجيّة، وربّما اعتماد الأساتذة على التّعبير الكتابيّ، لأنّهم يدركون أنّ التّلميذ ميل إلى الكتابة أكثر من الجانب الشّفوي، كما أنّه لا يتطلّب الوقت، فالأستاذ يقوم بعمليّة شرح الموضوع، خلال 20 د والمتعلّمون هم من يقوم بالعمل. أمّا الوضعيّات الإدماجيّة فحسب المنهاج الجديد، لا تكاد تخلو مادّة، أو نشاط من الوضعيّة الإدماجيّة وهي أيضا مدعّمة لحصّة التّعبير الكتابي.

أمّا فيما يخصّ الملخّصات فالأساتذة لا يعتمدون عليها كثيرا،ولم يعطوا لنا المبرّر رغم أنّ عمليّة التّلخيص يعتمد كثيرا على النّص،والّذي تمّ أو سبق دراسته فكريّا و لغويّا.

السّؤال الرّابع:ما نوع النّصوص الّتي يطلب المنهاج التّحكم فيها كتابيّا؟ وجاءت إجابات الأساتذة وفق النّسب والأعداد المبيّنة في الجدول:

	سردية	وصفية	حجاجية	تفسيرية
العدد	4	4	4	3
النّسبة	%80	%80	%80	%60

من خلال الجدول يظهر أن الأساتذة يركّزون على ثلاثة أنماط سرديّة، وصفيّة، حجاجيّة، رغم أنّ المنهاج يدعو إليها جميعا والأساتذة لم يبرّرو الموقف لنا ولكن ما يلفت الانتباه أنّ النّصوص الحجاجيّة كانت مساويّة للنّصوص السّردية والوصفيّة، إذ قدّرت النّسبة

80%وهذا في صالح التّلميذ فهي تعلّمه طريقة الحوار، وتقبل الرّأي ونبذ العنف، وتزيد من تقوية شخصيّته وتمسكه بأخلاقه.

السّؤال الخامس: إلاّم يرمي المنهاج عادة من التعلّمات الكتابيّة المطلوبة في الكتاب المدرسي؟

1- تقييم المعارف ☐
2- استعمال التّراكيب الراقيّة ☐
3- تطبيق مواصفات كل نمط من أنماط النّصوص ☐
4- تدريب على الإبداع ☐

أهداف أخرى .....

كانت النّتائج كما هي موضّحة في جدول

الإجابة	1	2	3	4	5
العدد	5	4	3	2	1
النّسبة	%60	%40	%100	%40	%20

من خلال النّتائج المدونة في الجدول، يظهر لنا أنّ أهمّ شيء في المنهاج يركّز على تطبيق مواصفات كل نمط من الأنماط، ودليل النّسبة تقدّر بـ 100% إذ إنّ الأساتذة يطالبون التّلميذ بالكتابة على منوال النّمط المدروس، لتأتي في المرحلة الثّانية بنسبة 60%تقييم المعارف، بواسطة تمارين المرافقة للدّروس في النّحو، البلاغة، الصّرف.

أمّا قضية الإبداع واستعمال الأساليب الرّاقية فكانت النسبة 40% والسّبب في ذلك هو أن أي شيء يكتبه المتعلّم، ويحاكي نمط من الأنماط السّابقة يعتبر إبداعا، وحتى المنهاج لم يركّز على الأساليب الرّاقية.

أمّا فيما يخصّ الأهداف الأخرى فهناك من قال:

- أن يكون المتعلّم قادرا على دمج معارفه ومكتسباته وهناك من قال تشجيع الأقلام المبدعة وتكوين كتابا.

السّؤال السادس: ما هي النّشاطات الّتي يكثر فيها التعليمات الكتابيّة؟

والنّتائج مبيّنة في جدول

نوع الإجابة	العدد	النّسبة
التّعبير الكتابي	5	%100
وضعيّات إدماجيّة	5	%100

من خلال إجابة الأساتذة يظهر أنّ نشاط التّعبير الكتابي، يأخذ حصّة الأسد بنسبة 100% فهو نشاط تقييمي، يهدف إلى تقييم جميع المكتسبات سواء أكانت نحويّة أم صرفيّة أم منهجية أم فكريّة، ومن خلال التّعبير يستطيع الأستاذ معرفة نقائص التّلاميذ خاصّة النّحويّة والصّرفيّة.

- أمّا المنهاج الجديد يركز أيضا على الوضعيّات الإدماجيّة بنسبة 100% كونها يخدم التّلميذ، فلا يفوت أي نشاط إلاّ وتجد وضعيّة إدماجيّة، من باب الحرص على التّلميذ على التّعبير وربط أفكاره.

السّؤال السابع: ما هي أهمّ الصّعوبات الّتي تواجهنا أثناء تعاملكم مع كتاب المتعلّمين؟

أعطونا الأساتذة مجموعة من الإجابات فكانت كما يلي:

- هناك نصوص جافّة لا تخدم.
- افتقاره إلى المعلومات الكافيّة الّتي تخدم الدّرس وإلى التّطبيقات.
- ضيق الوقت.
- أحيانا النّصوص تكون فوق مستواهم.

السّؤال الثّامن: هل الأداءات الكتابيّة المقرّرة في كتاب المتعلّم مجسّدة لمفاهيم المقاربة النّصيّة، الإجابة نعم ☐ أو لا ☐

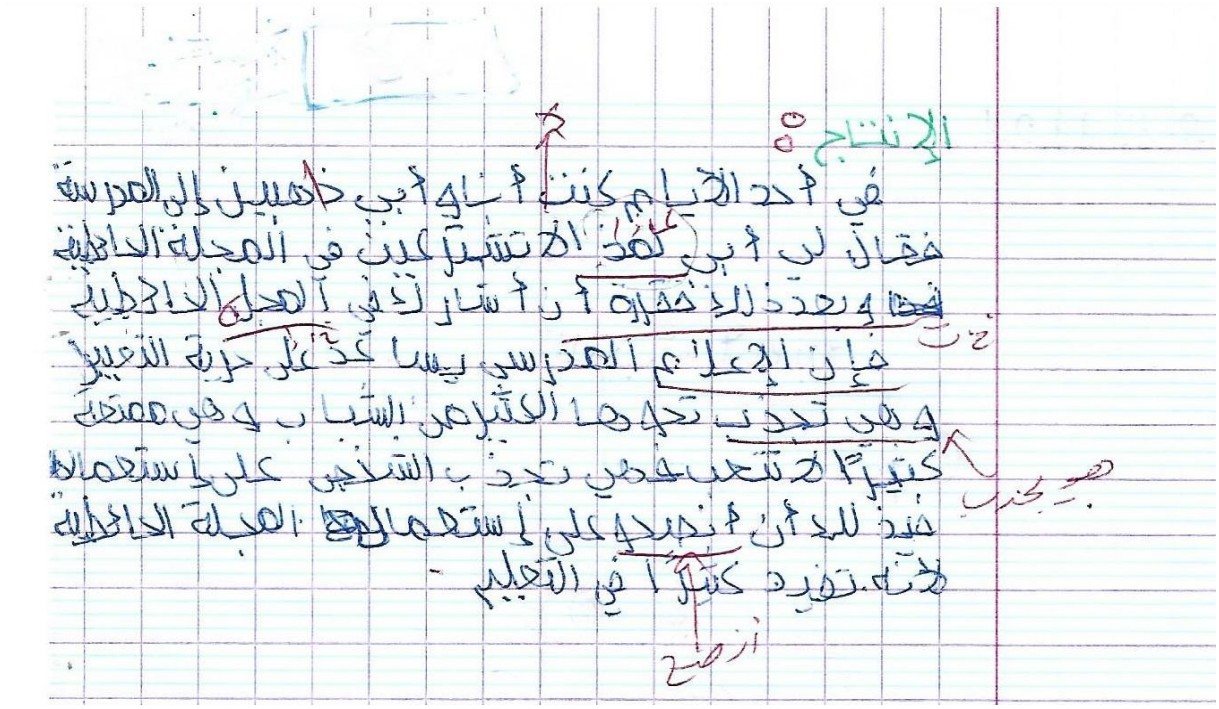
في الحقيقة لاحظنا تهرّب الأساتذة من هذا السّؤال. فحصلنا على ما يلي:

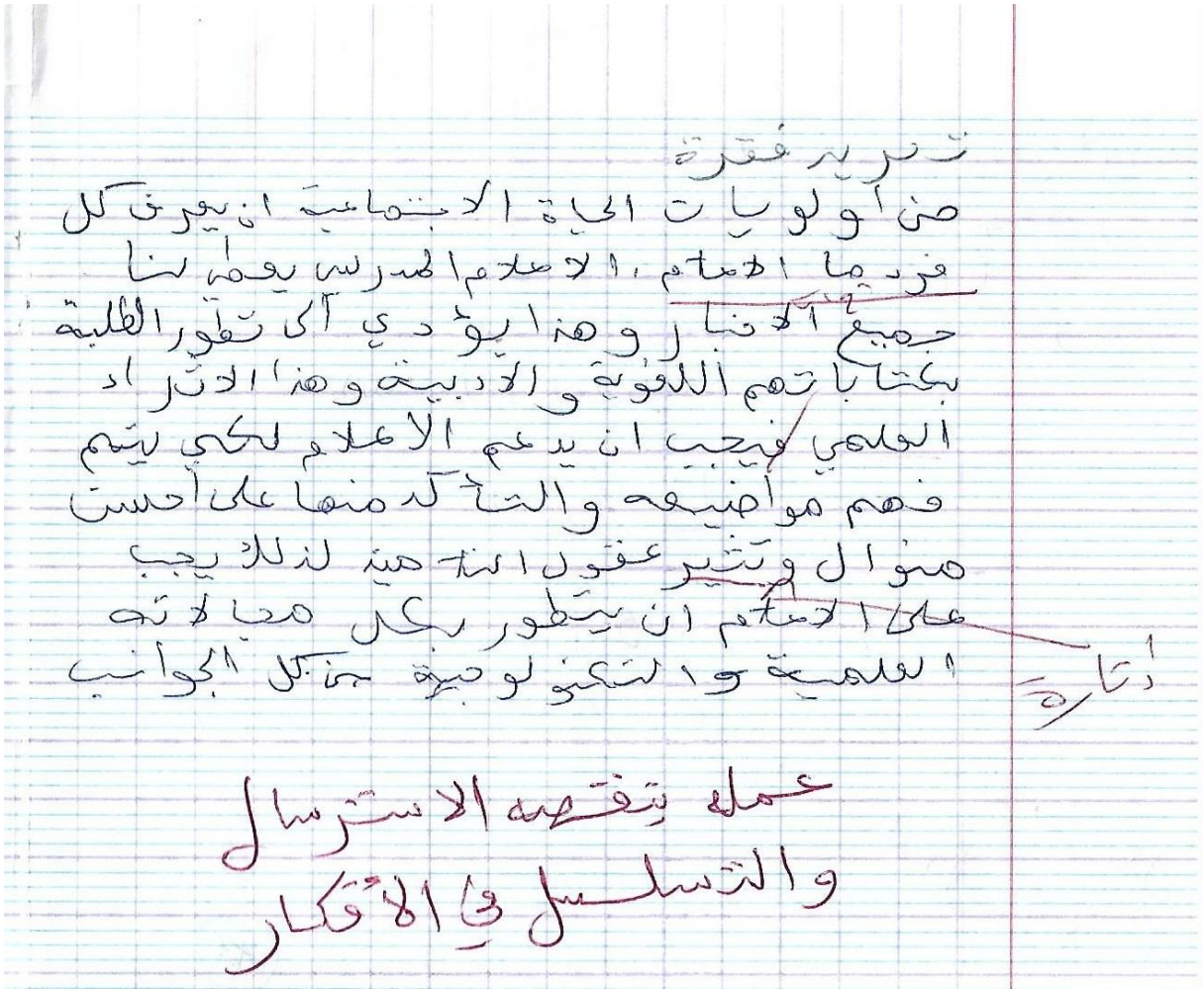
إجابة واحدة بنعم، وثلاث إجابات إلى حدّ ما، والباقي لم يجب أصلا، لكن الشيء الّذي لا نستطيع الهروب منه أصلا هو كلّ نشاط لابدّ من الرجوع للنّص وصولا للوضعيّة الإدماجيّة.

السّؤال التاسع: ما نوع الأخطاء الّتي يقع المتعلّمون فيها أثناء الأداء الكتابي؟

أسفرت إجابات الأساتذة على أنّ أخطاء التّلاميذ أخطاء نحويّة، وإملائيّة وكذلك تركيبيّة، وكذلك عدم مقدرتهم على التّوظيف الجيّد للرّوابط، ويُرجع الأساتذة قصور التّلاميذ إلى ما يلي:

- عدم استفادتهم من دروس النّحو والصّرف والبلاغة.
- عدم قدرتهم على التّلخيص، رغم أنّ كلّ درس يعقبه وضعيّة إدماجيّة تعيين التّلاميذ على التعود على الكتابة.
- تركيز الأساتذة على أنّ التّلميذ ليس لديه القدرة الكافيّة على ربط أفكاره، لأنّ الوضعيّة الإدماجيّة هي بمثابة الجدار، تبنى من مجموعة من البنيات نحويّة وصرفيّة تركيبيّة ودلاليّة.




تحرير فقرة
من أولويات الحياة الاجتماعية ان يعرف كل
فرد ما اهتمام الاعلام المدرسي يومنا
جميع الأنباء وهذا يؤدي الى تطور الطلبة
بكتاباتهم اللغوية والأدبية وهذا الاثراء
العلمي فيجب ان يدعم الاعلام لكي يتم
فهم مواضيعه والتأكد منها على أحسن
منوال وتثير عقول الناشئة لذلك يجب
على الاعلام ان يتطور بكل مجالاته
العلمية والتكنولوجية من كل الجوانب
عمله يتقصه الاسترسال
والتسلسل في الأفكار

السّؤال العاشر: ما نوع الجمل الأكثر استعمالا في كتابات المتعلّمين

النّتائج مسجلة في الجدول

نوع الجملة	العدد	النّسبة
جمل فعلية	5	%100
جمل اسمية	3	%60

من خلال الجدول يظهر أنّ التّلاميذ متمكّنون من الجمل الفعليّة بنسبة 100%، أكثر من الجمل الاسميّة، والتي قدّرت نسبتها 60%ولا عجب في هذا، حيث أنّ التّلاميذ اعتادوا على الفعل الّذي له دلالة عن الحركة، كما أنّهم اعتادوا عليه انطلاقا من السّرد والوصف.

السّؤال الحادي عشر: كيف هي الجمل قصيرة ☐ طويلة ☐

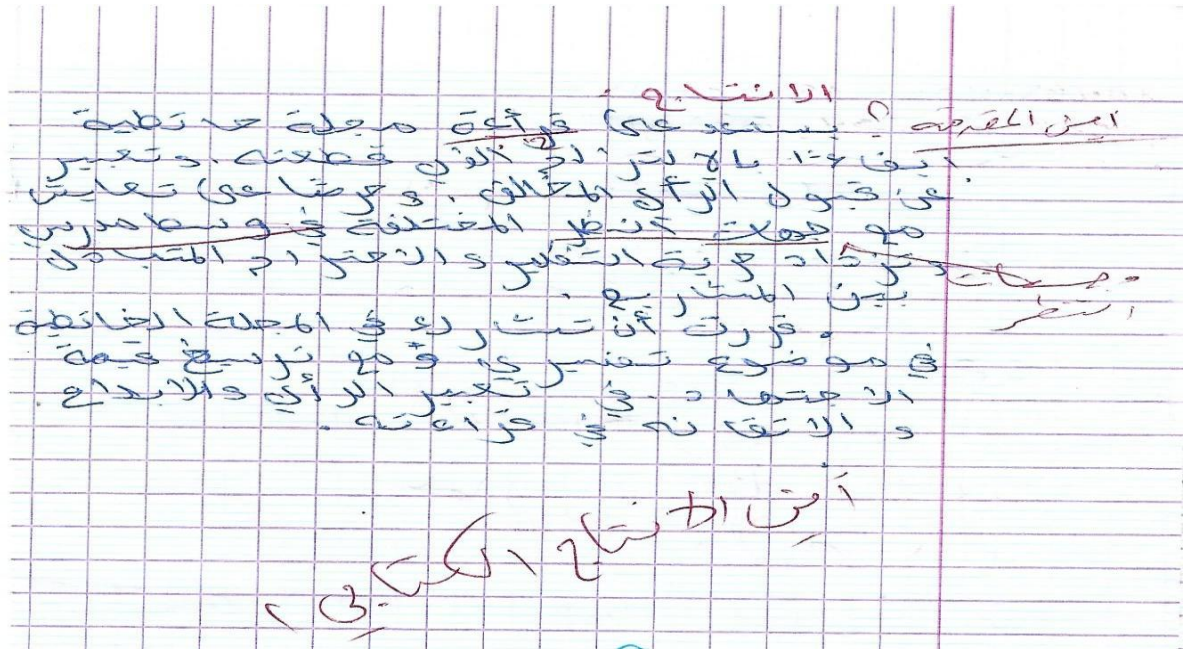
نوع الجملة	العدد	النّسبة
قصيرة	4	%80
طويلة	1	%20

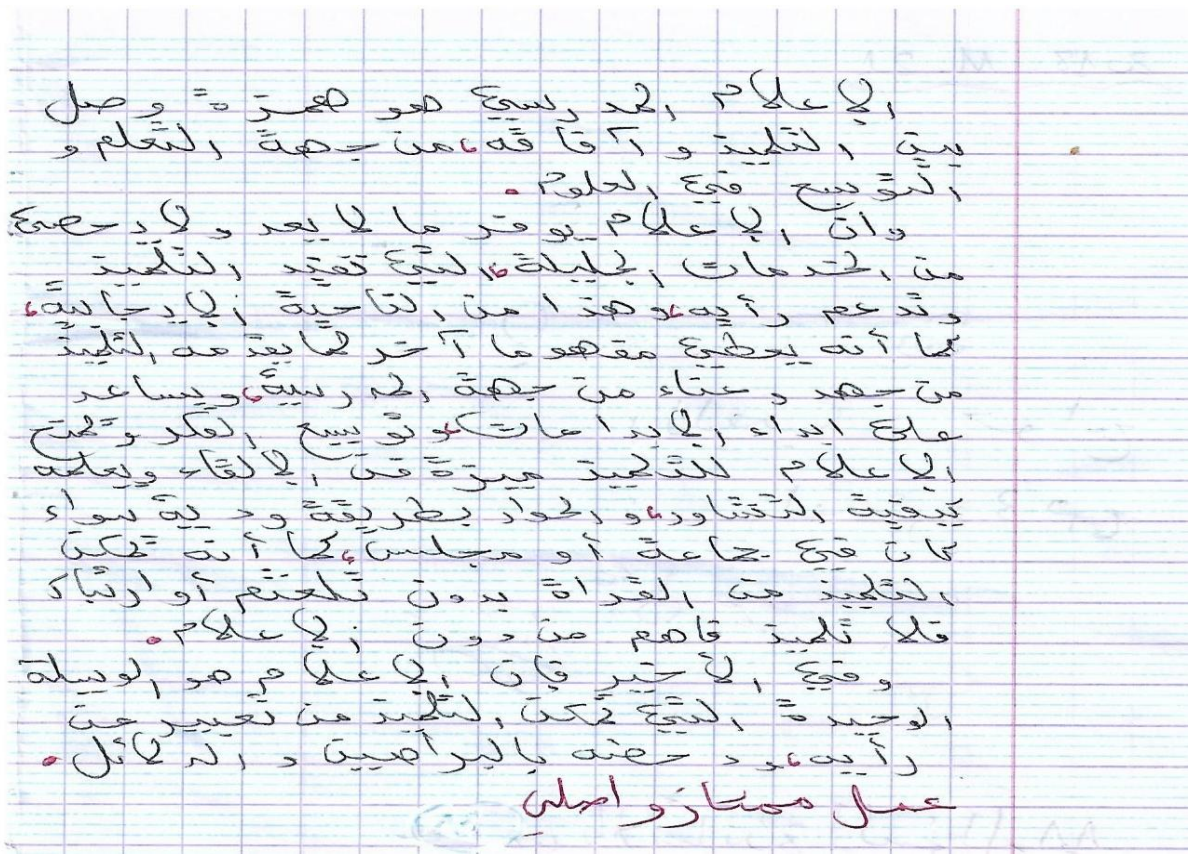
من خلال معطيات الجدول يظهر أنّ نسبة الجمل القصيرة والّتي تمثل 80% هي الأكثر استعمالا من الجمل الطّويلة، والّتي تقدّر نسبتها 20%، غير أنّ الأساتذة غير راضون على هذه النّتائج؛ لأنّهم يرون أنّ التّلميذ قد تحصل على زاد لغوي يؤهله على إنتاج نصوص وظيفيّة إبداعيّة لا تقتصر فقط على الجمل القصيرة وهناك من أجابنا بحسب الموضوع.

السّؤال الثاني عشر: ماذا لاحظتم خلال حصّة الإدماج في نهاية الوحدة التّعليميّة؟

بين مؤيّد ومعارض كانت الملاحظات كالتالي:

- هناك بعض الكتابات الإبداعيّة ترقى إلى المطلوب.
- إلمام التّلاميذ بالمقطع لأنّه يدوم شهرا تقريبا.
- استطاعتهم التّعبير في الموضوع عكس بداية المقطع.
- حصّة الإدماج حصّة تخدم التّلميذ وتقوم على معاودة ترشيح وتوظيف الموارد والمعلومات من جديد.
- لاحظنا نقصا في المنهجيّة والثّروة اللّغويّة.
- يعجز التّلميذ أن يكتب فقرة سليمة صحيحة.





2_دراسة نتائج الاستبيان الخاصّة بالتّلاميذ

تهدف هذه الدّراسة إلى وصف المعلومات المتحصّل عليها في الاستبيان، من خلال إجابة التّلاميذ حيث قمنا بصب النّتائج في جداول إحصائيّة، وفي دوائر فكانت النّتائج كالآتي:

السؤال الأول: بالنّسبة لكم هل ممارسة الكتابة سهلة أم صعبة؟

نعم ☐ لا ☐

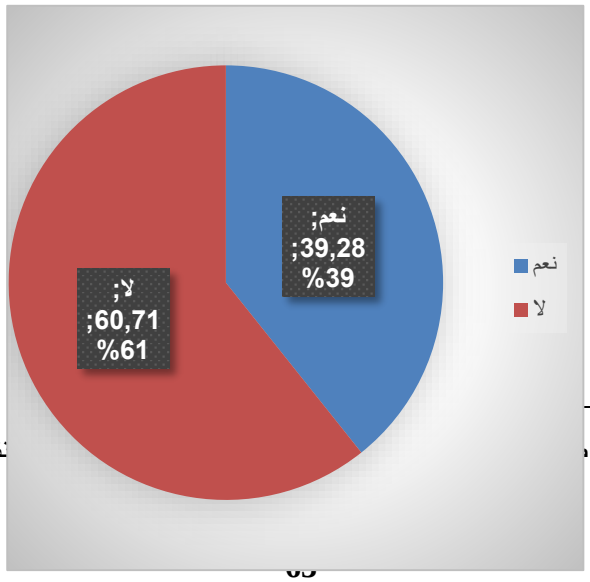
/	لا	نعم
ممارسة الكتابة سهلة أم صعبة	39.28	60.71

نلاحظ في السّؤال الأوّل أنّ أغلب الإجابات كانت نعم، إذ قدّرت النسبة 60.71% من التّلاميذ المتمكّنين من الكتابة، في حين 39.28% من التّلاميذ الّذين يعانون من الصّعوبة في الكتابة.

بالنّسبة للتّلاميذ الّذين أجابوا "بنعم"، لديهم بعض الإمكانيّات والدافعيّة على اكتساب اللّغة، وممارستها بطّريقة سليمة، وهذا نظرا لاستفادتهم من حصص القواعد، والنّحو، والصّرف وحصص التّعبير الكتابي، وكتابتهم لفقرات وجمل وتعابير من إنشائهم وكتابة الوضعيّات الإدماجيّة في كلّ امتحان.

ومن جهة أخرى التّلاميذ الّذين أجابوا "بلا"، والّتي تقدّر نسبتهم 39.28% فإنّ هذه الفئة، هي الّتي تعاني من صعوبات في الكتابة ولديها أسباب كثيرة، منها:

ما تمّ ذكره لأسامة محمد البطانيّة بقوله: "صعوبة الكتابة عبارة عن رداءة في الخطّ، عدم تناسقه رسما إملائيّا ويظهر ذلك في الإدراك الخاطئ للمسافات بين الحروف والكلمات مما يجعل إمكانيّة قراءتها أمرا صعبا".[1]



[1] أسامة محمد البطانية وآخرون: ... نشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 170.

ويدعّم هذا القول "كريمان بدير" "صعوبة الكتابة هي عبارة عن تشوّه في شكل الحروف أو تباعد حجمها أو تباعد المسافات بين الكلمات، مع تمايل السّطور وتباعد درجات ضغط القلم على الكتابة".[1]

ومن هذا نستنتج من هذه التّعاريف أنّ صعوبة الكتابة مرتبطة بعدّة عوامل منها:

أ. عامل بصريّ.

ب. وعامل مرتبط بالذّاكرة البصريّة.

ج. وعامل مرتبط بدافعيّة التّلميذ.

السّؤال الثّاني: هل الطّرق والوسائل التّدريسيّة الحاليّة ساعدتكم على اكتساب معرف وأدوات وقواعد لغويّة لتعلّم الكتابة السّليمة؟

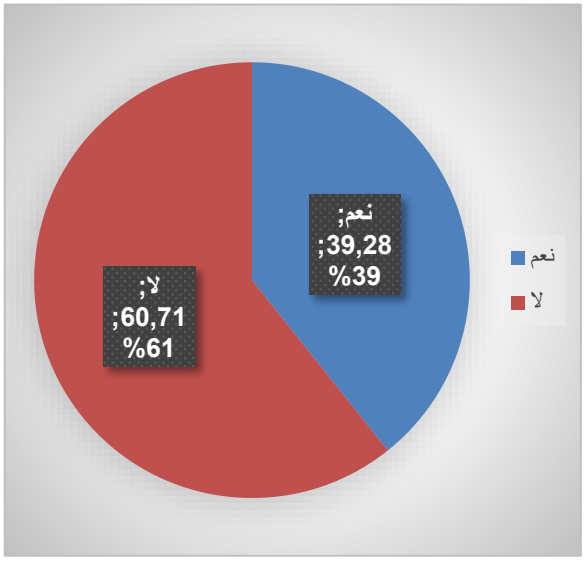
نعم ☐ لا ☐

كانت إجابة التّلاميذ معظمها بنعم بنسبة تقدّر بـ 60.71% حول الطّرائق والوسائل التّدريسيّة الحاليّة، على أنّها مساعدة لهم في تعليم مهارة الكتابة، وهذا دليل على سيرورة المنهاج الدّراسي الحالي، على تقديم ما يفيد المتعلّم أثناء الدّراسة من تدريبات وحصص مكّثفة لتعلّم وتعليم الكتابة، باعتبار أنّ المتعلّم محور العمليّة التّعلميّة بحسب الكفاءات الجديدة "المقاربة بالكفاءات".

[1] كريمان بدير: التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم، رؤية تربوية ونفسية معاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص 164.

وقد لا يستفيد البعض الآخر من هذه الطّرق، كما رفضها البعض الآخر.إذ تقدّر نسبتهم 39.38%حيث يرون أن هذه الطّرق غير ناجحة وغير مساعدة لتحقيق النّتائج التعلميّة المرجوّة، وقد أشرنا لطرق التّدريس الخاطئة ومن بينها:

- الانتقال من أسلوب آخر في تعليم الكتابة أيّ الانتقال من الحروف المنفصلة إلى المتصّلة بعد أن يعتاد التّلميذ على نوع واحد.
- الاقتصار على متابعة التّلاميذ في حصص الخطّ دون الحصص الأخرى.
- غياب الحوافز للتّلميذ.
- التّدريس الجماعي الّذي يقوم بطمس ميول التّلميذ الخاصّة.
- استخدام أساليب العنف اللّفظي أثناء عمليّة التّدريس الّذي يؤدّي بالتّلميذ إلى التّسرب الدّراسي وهذا ما نراه حاليا.



السّؤال الثّالث: أتحضون ببعض التّدريبات والمتابعة المستمرة من قبل أولياء أموركم في التمرن على مهارة الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐

أجاب معظم التّلاميذ بتأكيد عمليّة المتابعة والتّدريب من طرف أولياء أمورهم، حيث كانت النّسبة تقدّر بـ 53.57% وقد يدفع هذا بالتّلميذ إلى الإبداع والاهتمام بمهارة الكتابة، منذ مراحل التّعليميّة الثّلاث بالتّحفيز والمتابعة.

والأسباب التي تدفع بالأولياء لتحفيز والمتابعة[1]، هو أنّ أغلبيّة هذه الفئة متعلمة،

بينما نلاحظ النّصف الآخر والّذي يقدّر نسبته 46.42% يجيب بعفوية على الغياب التّام للأولياء أمورهم، وهذا الغياب قد يُنْجرُّ عنه انطباعات سلبيّة، أسريّة، نفسيّة، دراسيّة تجعل من التّلميذ النّاجح تلميذا فاشلا، ومن بين الأسباب الّتي أدّت إلى غياب الأولياء:

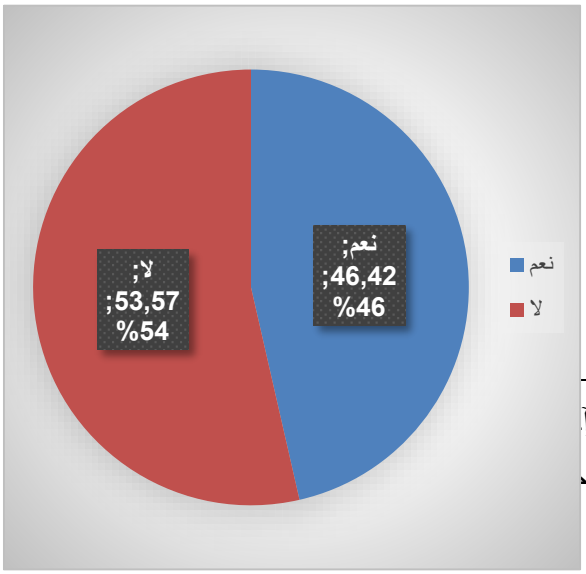
أ. عدم توفّر الوقت الكافي أثناء رجوع الأولياء من العمل.

ب. قلّة الاهتمام بمهارة الكتابة وإهمالها.

ج. الاتكالية، أيّ الاعتماد المفرط على المدّرس.

وقد أشار سابقا "محمود عوض الله وآخرون" إلى اختفاء دور الأسرة في متابعة التّلميذ حيث إن مهارة الكتابة تتطلّب التّدريب المستمر، لأنّ وقت الحصّة لا يكفي التّدريب على الكتابة الصّحيحة لذا وجب استكماله بدور الأسرة. والمتمثّل في المتابعة لذلك فإنّ تحسين الكتابة اليدويّة أو الفشل أو الإهمال غالبا ما يؤدّي إلى صعوبة الكتابة[2].

وقد لاحظنا بعض تعاليق التّلاميذ قالوا أنّنا نتدّرب وحدنا، أي أنّهم يمتلكون مهارات ومواهب إبداعيّة خاصّة.



ينظر: محمود عوض الله سالم وآ

ينظر: محمود عوض الله سالم وآ

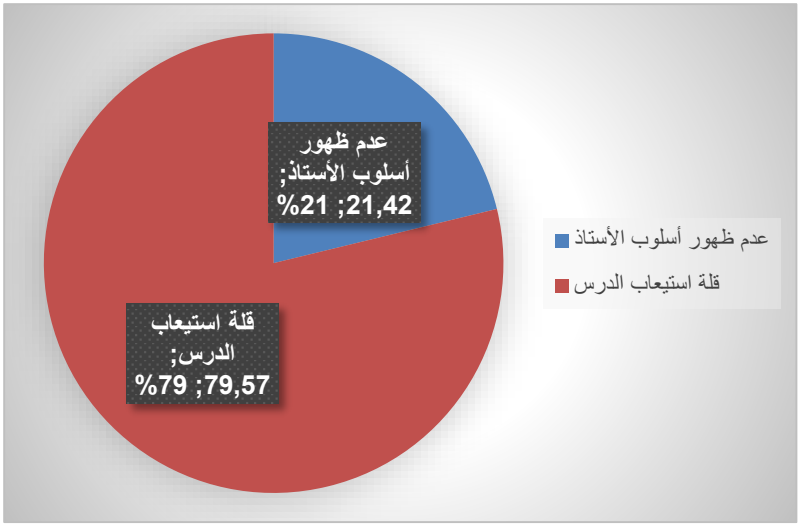
السّؤال الرّابع: هل الإملاء سهل أم صعب؟

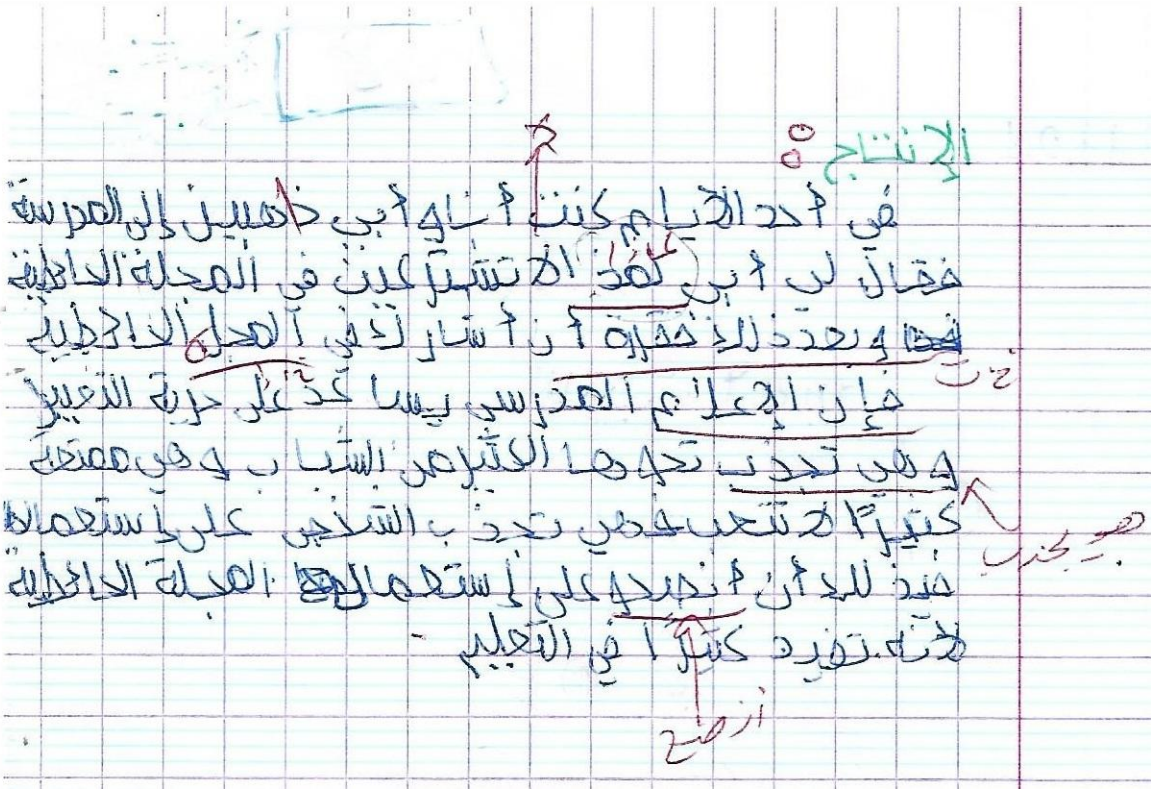
الإملاء من الأمور الصّعبة، الّتي تثير مخاوف لدى المتعلّم، باعتباره أمرا صعب يعانون منه دائما عند كل حصّة إملاء.

لذلك قمنا بطرح السّؤال التالي: هل الإملاء سهل أم صعب؟

فكانت أغلبيّة إجابات التّلاميذ بصعوبة الإملاء، وعدم تمكنهم من كتابة سليمة صحيحة عند كل إملاء حيث قدّرت النّسبة بـ 78.57%، وهذا راجع لنقص حصّص الإملاء، وصعوبة فهم حصّص النّحو والصّرف، أيضا الأخطاء الموجودة في همزات القطع والوصل، والتّاء المفتوحة والمربوطة وهاء الضمير.

أمّا الأقليّة الّذين يقولون بأنّ الإملاء سهل فنسبتهم 21.42%، وسنرى هذه الأخطاء أيضا على السّبورة من خلال الفيديوهات ومن أمثلة التي تحصلنا عليها في التّعابير التّلاميذ.





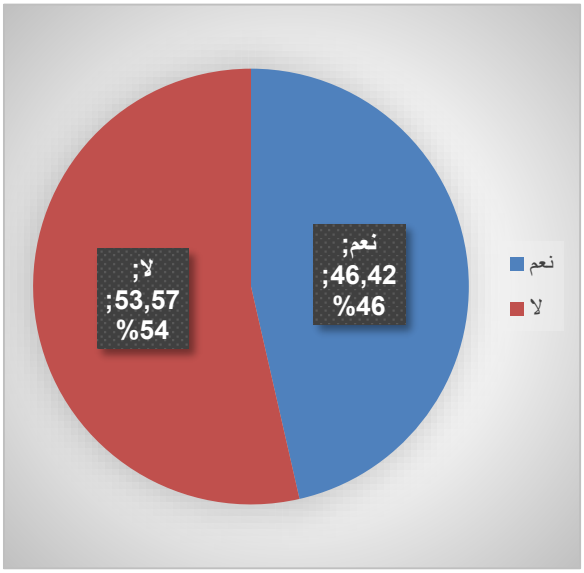
السّؤال الخامس: أتعانون من نقص في الحصص المكّثفة الّتي تهتم بالإملاء والتّعبير والتّطبيق الّتي تعينكم في تدارك بعض الأخطاء؟

نعم ☐ لا ☐

أجاب التّلاميذ بنعم والّتي تقدر نسبتهم 46.42% لمعاناتهم من نقص فادح في الحصص المكّثفة الّتي تقوم على الإملاء، والتّعبير والتّطبيق حيث يرون مثلا أنّ حصّة الفهم المنطوق بالنّسبة لهم حصّة غامضة لعدم وجود نصوص مكتوبة أي "الفهم المكتوب" تدعّم ما تمّ أخذه في حصّة الفهم المنطوق، وهذا أدّى بالتّلميذ إلى الفشل الدّراسي، وقلة الاستيعاب وهذا هو المشكل المطروح الآن المنهاج جديد والكتب قديمة لا تتماشى مع المنهاج الجديد. وتأخذ وقت وهذا الوقت التّلاميذ يفضلونه لو أنّه أضيف لحصّة النّحو والصّرف والإملاء.

وأجاب البعض الآخر بنسبة تقدر بـ 53.57%، أن الحصص كافيّة لتعلّم الإملاء والتّعبير والتّطبيق، واستفادتهم من الحصص الغير مطوّلة، وقد تكون هذه الفئة من الفئة المجتهدة ويمكن إرجاع أسباب هذه الظّاهرة إلى:

- اقتصار متابعة التّلميذ في حصص دون أخرى.



السّؤال السّادس: هل الأشياء الّتي تجعلكم تكتبون بأخطاء إملائيّة سببها قلة استيعابكم الدّرس أو عدم فهمكم لأسلوب الأساتذة عند إلقائهم للدّروس النّحو والصّرف وغيرها؟

نستنتج في السّؤال السّادس أنّ الأشياء الّتي تجعل المتعلّمون يكتبون بأخطاء إملائيّة، سببها قلّة استيعاب الدّرس، أو عدم فهم أسلوب الأساتذة، وتقدر نسبتهم 67.85%

وكانت النّتيجة أنّ أغلبيّة التّلاميذ أجابوا على أنّهم لا يستوعبون الدّرس أثناء الحصّة، وكذلك عدم تمكّنهم من القواعد إملائيّة منذ الصّغر.

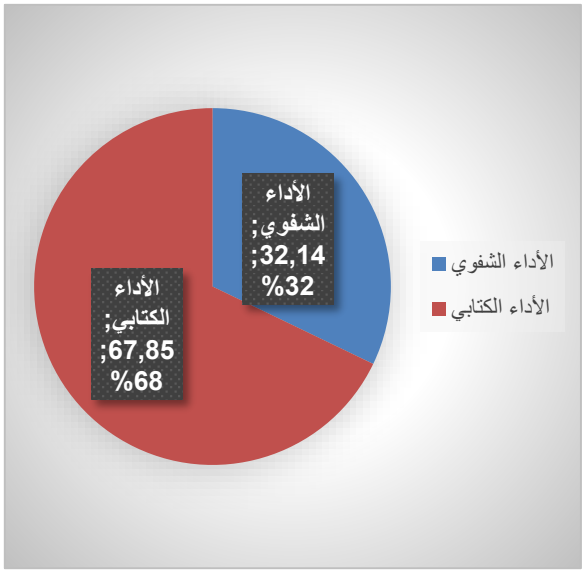
ومن هنا تظهر معاناة المتعلّم بشكل واضح وكبير وترجع نقاط ضعف المتعلّمون إلى ما يلي:

أ. قلّة التّركيز أثناء شرح الدّرس.

ب. مشاكل عائليّة اجتماعيّة.

ج. مشاكل اضطرابات قد يعاني منها المتعلّم نفسيّة.

أمّا بالنّسبة للعيّنة الّتي لم تفهم أسلوب الأستاذ، فكانت قليلة قدّرت نسبتها 32.14%. وهذه الفئة الّتي لديها قدرات متوسطة أو ضعيفة تعاني من صعوبة الفهم وعدم تقبل طريقة الأستاذ، فيحدث لها ضعف وتدهور في المستوى الدّراسي، ومع تفاقم الدّروس تتولد له مشاكل كالتهرّب المدرسيّ.



السّؤال السّابع: أتميلون للأداء الكتابي أم الشّفوي؟

الأداء الكتابي ☐ الأداء الشّفوي ☐

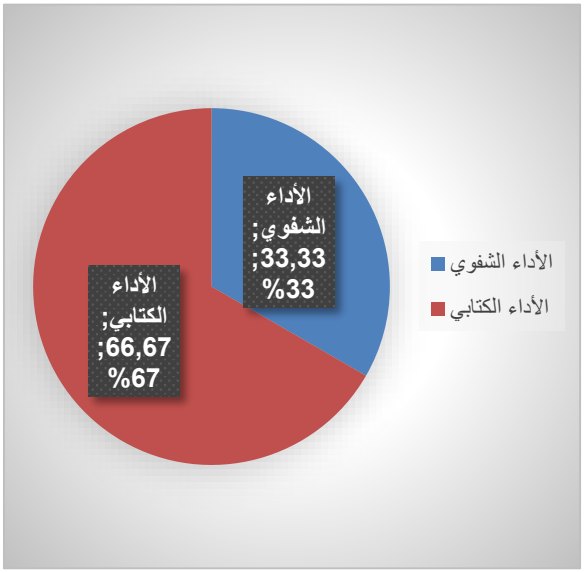
يميل التّلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بصفة كبيرة للأداء الكتابي، بدلا من الأداء الشّفوي لأنّ هذا الأخير يجد التّلميذ نفسه مشوّشا في تركيب الجمل والكلمات بلغة مفهومة، وتعابير تبدي رأيه في مدّة زمنية محدّدة وتقدّر النّسبة بـ 33.33%.

غير أنّ الأداء الكتابي يعطي فرصة أكبر في الكتابة ما يجول في خاطره بصورة متأنيّة وبسيطة والتّعبير بسلاسة عن الموضوع المراد دراسته، في مدّة زمنيّة قد تكون كافيّة وقدّرت النّسبة بـ 66.67% من الّذين يحبذون الأداء الكتابي.

أمّا بالنّسبة للأقليّة الّذين فضلوا الأداء الشّفوي، فهنا نجد التّلميذ يبدي رأيه بشكل سريع بدون تصحيح الأخطاء الّتي قد يقع فيها المتعلّمون عكس الكتابي، الّذي يخضع لتصحيح مكّثف وملاحظات حول ما وقع فيه التّلاميذ من أخطاء.

1. أخطاء إملائيّة.
2. أخطاء نحويّة.
3. أخطاء صرفيّة.
4. أخطاء تعبيريّة.

وربّما هذا ما أدّى بالمنهاج الجديد إلى توسيع من حصص التّعبير حتى يتمكن تلاميذنا من تجاوز الضّغط الّذي يعانون منه أثناء عمليّة التّعبير الشّفوي، وتعتبر حصص الفهم المنطوق، من أبرز الحصص الّتي ساعدت التّلاميذ على تجاوز نوعا ما ظاهرة الخجل، باعتبار أنّها فسحة كافيّة لمشاركة معظم التّلاميذ في عمليّة التّعبير والإجابة.



السّؤال الثّامن: هل يعد مصدر الخطأ هو الّذي يؤدّي بالتّلميذ لصعوبة الفهم؟

نعم ☐ لا ☐

يعتبر الخطأ نقطة مهمّة لمعرفة الصّحيح. لذلك دائما يقع التّلميذ في الخطأ حيث أجاب أغلبيّة التّلاميذ 78.57% على أنّ صعوبة المفهوم في حدّ ذاته هي الّتي تجرّ التّلميذ إلى الخطأ.ويعود هذا كله لمجموعة من الأسباب والمصادر منها:

- المنهاج الدّراسي يفوق قدرات المتعلمين "المنهاج الجديد".
- الوضعيّات غير دالة بمعنى غير معاشة بعيدة عن واقعهم.

أمّا المصادر فمنها ما ذكرناها سابقا عند تحليل الأخطاء التّلاميذ انطلاقا من أبحاث عديدة كتلك الّتي أنجزها Brousseau" تبيّن أن ثمّة أربعة مصادر[1] وهي:

أ. مصدر نمائي: إذ قد يخطئ التّلميذ لأنّنا نطالبه بمجهود أكبر من قدراته في مرحلة النموّ الّتي يوجد بها.

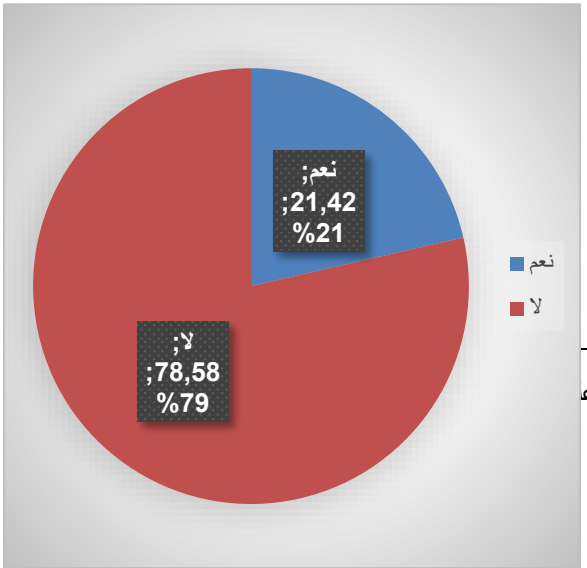
ب. مصدر إستمولوجي: ذلك أنّ صعوبة المفهوم في حدّ ذاته هي الّتي تجرّ التّلميذ إلى الخطأ.

كما أجاب أقليّة التّلاميذ بالنّسبة 21.42% وهذا غير كاف للقول بأن البرنامج الدّراسيّ الحاليّ يساير متطلبّات المتمدرسين حاليّا، وهذا ما سبب تراجع في المستويات الدّراسيّة وخاصّة الأقسام النّهائيّة مثل السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

ولا ننسى وجود أساتذة جدد، لا يملكون الخبرة في بعض الأحيان يقودون التّلميذ للخطأ.

ج. المصدر التّعليمي: لأنّ الطّريقة المتبّعة من طرف المدّرسين هي التي تضع التّلميذ في طريق الخطأ أحيانا.

د. المصدر التّعاقدي: لأنّ عدم التّصريح بما ينتظره المدّرس من التّلميذ قد يجرّ هذا الأخير إلى الخطأ.



---

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم ع

السّؤال التّاسع: أتواجهون ضغوطات في تفريق بين الحروف الهجائيّة متشابهة الشكل ومتشابهة النطق؟

نعم ☐ لا ☐

يعدّ مشكلة صعوبة التّفريق بين الحروف الهجائيّة متشابهة الشكّل، ومتشابهة النّطق مشكلا يقع فيه كلّ متعلّم.

فعندما تنظر لإجابات عيّنة قليلة من التّلاميذ، والّتي تقدّر نسبتهم 35.71%تجدهم يواجهون صعوبات كبيرة وبصفة مستمرّة ودائمة، في التّفريق بين هذه الحروف وهنا السبب يرجع أحيانا إلى تداخل اللّغة الأمّ، واللّهجة العاميّة وعدم التّمييز بين الحروف ومثال ذلك:

نطق القاف ==>ڤ يستعمل في العاميّة

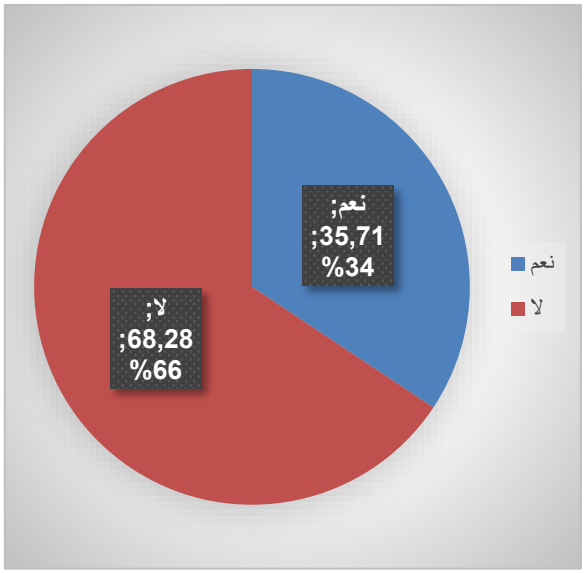
كما لاحظنا في تعابير بعض التّلاميذ

- نطق الصّاد ==>بالسّين==> مثل صنّارة/سنّارة.
- نطق الثّاء==> تاء مثل أثناء==>أتناء.
- وكتابة كلمة الظّاهرة==>ضاهرة.

وهذا ما أشار إليه سابقا نبيل ع الفتاح حافظ، وهو ما نراه في الفيديوهات لاحقا.

ثم تأتي العيّنة الكبيرة والّتي تقدّر نسبتها 64.28% من التّلاميذ الّذين لا يواجهون صعوبات في مثل هذا النّوع وتعود الأسباب إلى ما يلي:

- استيعاب التّلاميذ لدروس الحروف الصّائتة والصّامتة.
- التّمييز والتّفريق بين أشكال الحروف.
- حسن استخدام الحروف في الكتابة شكلا ونطقا عند القراءة.



السّؤال العاشر: ما نوع الأخطاء الإملائيّة الشّائعة الّتي عادة ما توقعون فيها؟

أ. الخطأ في همزتيّ الوصل والقطع.

ب. الخطأ في مواقع التّمييز بين التّاء المفتوحة والمربوطة.

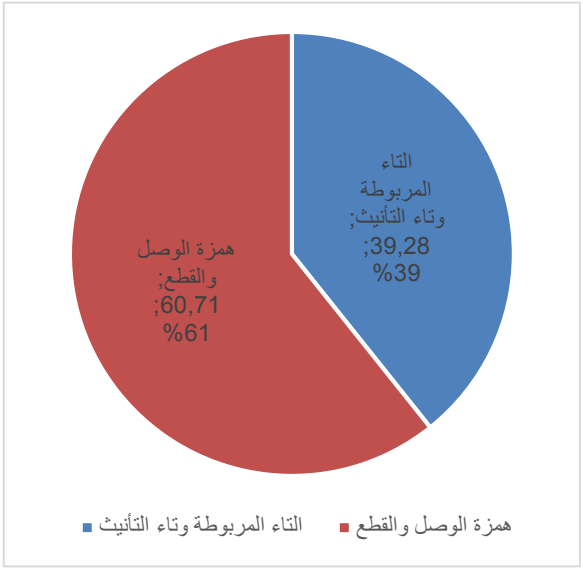
تمثّلت الأخطاء الإملائيّة الشّائعة في نوعين:

1- الخطأ في همزتيّ الوصل والقطع.

2- الخطأ في مواقع التّمييز بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة وهاء الضمير.

إنّ أغلبيّة التّلاميذ يقعون في خطأ همزات الوصل، والقطع إمّا بإهمال وضع الهمزات جملة، أي بمعاملتها جميعا معاملة همزة الوصل، وإمّا بتحويلها جملة إلى همزات قطع، وإمّا بكتابتها على نحو عشوائي من غير تمييز، والتّاء المفتوحة وهاء الضمير وتقدّر نسبتهم بـ %39.28

والحلّ الأمثل لمثل هذا النّوع يكون بالرجوع إلى القواعد والتّدريب عليها باستمرار والحذر الشّديد عند ممارسة الكتابة.



السّؤال الحادي عشر: هل تمارسون الكتابة الإبداعيّة والخواطر والقصص القصيرة؟

نعم ☐ لا ☐

إنّ الكتابات الإبداعيّة نوع من أنواع الكتابة الّتي تحفّز وتنمّي مهارات المتعلّم ويصبح لديه نتاج فكريّ إبداعيّ ينمّي قدراته الفعليّة والفكريّة والنّفسيّة.

فوجدنا فئة قليلة لا تتجاوز 6 تلاميذ أي نسبة 17.85% تلاميذ يولون اهتماماتهم بالجانب الإبداعيّ ككتابة القصّة القصيرة والنّثر والشّعر.

وهنا نضع علامة استفهام وتعجب في آن واحد.

وتعود أسباب اهتمام هذه الفئة بالجانب الإبداعيّ إلى:

- حبّ الإطّلاع والقراءة.
- لجوء أغلب المتعلمين للتّعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم عن طريق الكتابة.

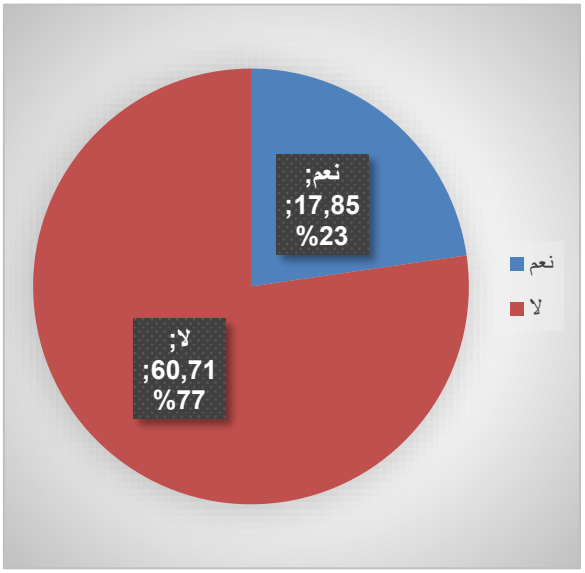
– كون المتعلم في سنّ المراهقة يصعب عليه أحيانا التّعبير عن مشاعره بصورة صريحة فيلجأ إلى الكتابة.

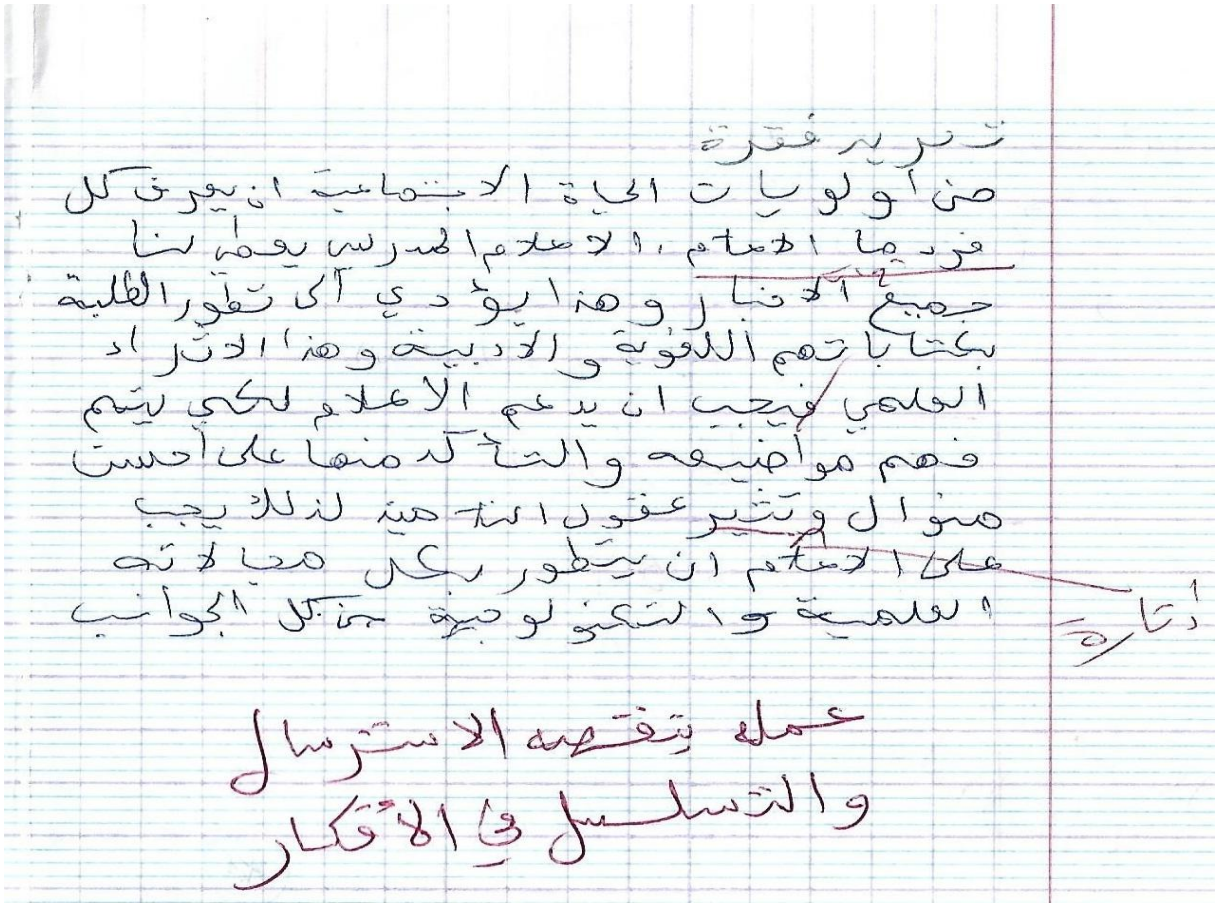
وما تنبغي الإشارة إليه هو أنه تمّ استحداث طريقة جديدة لتصحيح التّعابير؛ ففي الماضي كان يطلب من التّلاميذ كلّ أسبوع تقديم موضوع بعد الشّرح الكتابة، والأسبوع القادم يتم تصحيحه كما يوضح الجدول التالي:

الخطأ	نوعه	الصّواب
كنة	خ إ	كنت لأنّ تاء الفعل تكتب مفتوحة
المجل	خ إ	المجلة تكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنث

بينما في المنهاج الجديد في كل أسبوع يتمّ تدريب التّلاميذ، حيث يمر الأستاذ على التّلاميذ بدون تصحيح للأخطاء أو تعقيب ويستمّر العمل خلال ثلاث أسابيع بنفس الطّريقة.إلى غاية الأسبوع الرّابع أين يتم التّصحيح بالطّريقة كما هي موضّحة في الجدول.

لكن ما يلاحظ في الطّريقة الجديدة أنّهم تجاوزوا فكرة التّركيز على الأخطاء النّحوية والإملائيّة وذهبوا إلى التّركيز على الجانب تسلسل الأفكار والتّركيز على كيفية بناء الوضعية وتوظيف المطلوب.




تحرير فقرة
من أولويات الحياة الاجتماعية ان يعرف كل
فرد ما اهتمام الاعلام المدرسي يهمنا
جميع الأخبار وهذا يؤدي الى تطور الطلبة
بكتاباتهم اللغوية والأدبية وهذا الاثراء
العلمي فيجب ان يدعم الاعلام لكي يتم
فهم مواضيعه والتأكد منها على أحسن
منوال وتنير عقول الناشئة لذلك يجب
على الاعلام ان يتطور بكل مجالاته
العلمية والتكنولوجية من كل الجوانب
إثارة
عمله يتقصه الاسترسال
والتسلسل في الأفكار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

التلميذ:.....القسم:4م....التاريخ:...../...../2018م

الإنتاج الكتابي رقم :.....

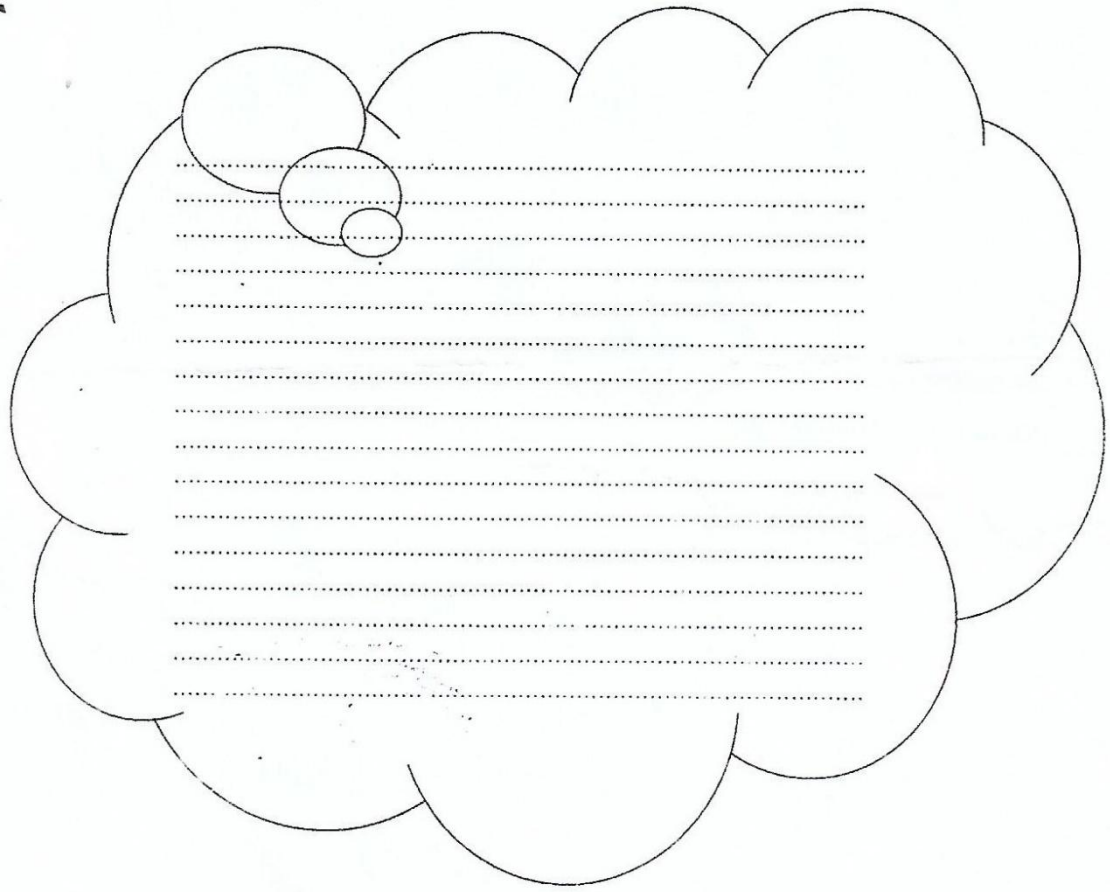
	نعم	جزئيا	لا	التقييم
سلامة اللغة				
تسلسل الأفكار				
الالتزام بالموضوع				
توظيف المطلوب				

السند:.....

.....

التعليمة:.....

.....



الخطأ	نوعه	الصواب

الخاتمة

الخاتمة

الكتابة هي إحدى وسائل الاتّصال وإحدى مهارات الحياة الأساسية، فهي ضرورية لأي ميدان من ميادين الحياة، لا سيما أنّها أحد مهارات اللّغة العربيّة والوجه الثّاني لعملة التّعبير، فمن هذا كلّه تنبع أهميّتها وضرورة الاهتّمام بها كونها عملية من عصب اللّغة العربيّة ومن رحم الحياة الاجتماعية.

وقد تطرقنا في بحثنا إلى تعريف الكتابة وأنواعها، ومراحلها، وأسسها، ومن ثم تعرضنا إلى مفهوم الخطأ وأنواعه، وأسبابه، مع ذكر الصّعوبات الّتي يواجهها التّلاميذ أثناء عملية الكتابة مع ذكرنا لطرق علاجها لنختم بحثنا بدّراسة ميدانيّة تطبيقيّة.

وارتأينا من خلال بحثنا أن الكتابة غاية، ووسيلة في آن واحد، فغاية يطمح إليها المدّرسون وتتّبعها المناهج التّربوية، باعتبارها من أهمّ المهارات الواجب تعلّمها. ووسيلة لغايات متعددة لاستعمالها في العديد من الأنشطة المختلفة. ونظرا لكونها وسيلة كان هذا سببا في تنوعها فمن الكتابة الوظيفية، إلى الكتابة الاقناعيّة، إلى الكتابة الإبداعيّة.

والمتتبع لمهارة الكتابة يرى أنّ المتعلّم يمر بثلاث مراحل بهدف الاكتساب حيث لا تخلوا أي مرحلة من مراحل تعلّمها إلاّ ووجدناها مربوطة بأهداف منها ما هي معرفيّة، وحركيّة، ووجدانيّة.

لذلك فإنّ الكتابة اكتسبت أهميّة بالغة من قبل الباحثين والدارسين. لأهميتها البالغة في الحفاظ على التّاريخ، كما أنّها وسيلة للتّعبير والتّواصل فتجعل المتعلّم يتواصل مع غيره معبرا عن أفكاره، لذلك ركزنا على أهميّة الخطأ أيضا في الفصل الثّاني، باعتباره نقطة تحول للوصول للمعرفة أثناء عملية الكتابة .وأخيرا تطرقنا لطرق العلاج لنخلص بالدّراسة الميدانيّة أين رصدنا مواطن الأخطاء عند المتعلّمين وكذا الصّعوبات الّتي يعانون منها.

ومن النّتائج الّتي توصّلنا إليها من خلال الاستبيان الخاصّ بالمعلّمين والمتعلّمين ما يلي:

- المعلّمون مختلفون حول قضية الزّمن المخصّص للتعلّيمات الكتابيّة.

- ميل المعلّمين والمتعلّمين للأداء الكتابي أكثر من الشّفوي وهذا ما خلق للتّلاميذ العزوف عن التّعبير الشّفوي والمعلّمون يميلون للتّعبير الكتابيّ.
- ما لاحظنا أيضا أنّ المنهاج يركز على النّمط الحجاجي من أجل محاولة بناء شخصية تتقبل الحوار ونبذ العنف في المستقبل.
- ما لاحظنا أيضا على التّلاميذ أنّهم لا رغبة لهم في المطّالعة وسيطرة التكنولوجيا عليهم فالمطالعة تزيد من الثّروة اللّغوية وتجعلهم يكتشفون الأخطاء.
- إدلاء التّلاميذ بعجزهم في الجانب اللّغوي والإملائي.
- الشكاوى من المنهاج الجيل الجديد والضّغط الّذي يعيشونه.
- ما أضفته المنهاج الجديدة حصّة الفهم المنطوق أعطت فسحة زمنية للتّلاميذ من أجل التّعبير ودفع الخجل.
- صعوبة المعجم اللّغوي.
- عدم ربط الدّروس بالواقع المعيشي للمتعلم وهذا يؤثر على استيعابهم للدّروس.
- لا حظنا وجود فئة قليلة من التّلاميذ في ضوء الدّراسة الميدانيّة أنّ لديهم مهارات كتابيّة تصل بهم لحد من الشّاعرية، ويرجع السّبب في ذلك:
- إلى حبّ المطالعة، الظّروف الاجتماعية، موهبة في الكتابات الإبداعيّة.
- ومن الحلول التي اقترحناها على الأساتذة إعادة الشّبكة التّصحيح وعدم الاكتفاء بالملاحظات الفردية، بحيث يجب على الأساتذة التّركيز على نقاط ضعف التّلاميذ.

وفي ختام هذه الدّراسة نأمل أن تكون هذه الدّراسة قد أسهمت في البحث تقويم موضوعيّ لمشكلات الكتابة.

وبحمد البارئ ونعمته نضع قطراتنا الأخيرة بعد رحلة عبر ملف الإنجاز، بين تفكر وتعقل في موضوعنا هذا. نأمل أن تكون هذه الدراسة قد انتهت في إثراء بحثنا وتقويم موضوعنا لمشكلات الكتابة.

فقد كانت رحلة جاهدة للارتقاء بدرجات النقل ومعراج الأفكار فما هذا إلا جهد مقل ولا ندعي فيه الكمال ولكن عذرنا أننا بذلنا فيه قصار جهدنا فإن أصبنا فذاك مرادنا وإن أخطأنا فلنا شرف المحاولة والتعلم ولا نزيد على ما قال "عماد الأصفهاني": « رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده لو غير هذا لكان أحسن ولو زيد هذا لكان يستحسن ولو قدم هذا لكان أفضل ولو ترى هذا لكان أجمل وهذا من أعظم العبر وهو دليل على استسلاء النقص على جملة البشر... ».

وأخيرا بعد أن تقدمنا بالتسيير في هذا المجال الواسع أمنين أن ينال القبول ويلقى الاستحسان وصلى اللهم على سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم ...

ولنطلق ألسنة الوفاء بأسمى عبارات الثناء معطرة بطيب الذكر وأزكى الرجاء مكللة بالدعاء للمشرف الفاضل ** مراد قفي**، لما بذله من جهد في توجيهنا وتصويب أخطائنا وكان خير رفيق لنا.

الملاحق

الجمهورية الجزئرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الاستبيان

أخي الأستاذ/اختي الأستاذة

في اطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، فرع دراسات لغوية التي تحمل عنوان: **مهارة الكتابة ومشكلاتها التعليمية "السنة الرابعة متوسط نموذجا"**، نضع بيع أيديكم هذا الاستبيان، الذي نهدف من خلاله الحصول على الأجوبة الكافية لإشباع رغبتنا، ونرجو من سيادتكم الإدلاء بآرائكم حول الطريقة المتبعة في تدريس المادة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

ملاحظة: هذه الاستمارة تحمل نوعين من الأسئلة

النوع 1: يتطلب وضع علامة X في المربع المناسب

النوع 2: يتطلب منك الإجابة بكل حرية وبالأسلوب الذي تراه مناسبا

إعداد الطالبتين:

-نعيمةعدوي

-إيمان لعوفي

تحت إشراف الأستاذ:

-مرادقفي

الموسم الجامعي: 2019/2018

الاستبانة الخاصة بالأستاذ

البيانات الشخصية الخاصة بالأستاذ:

1- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: .....

3- المؤسسة التعليمية: .....

4- مقارنة بين الوقت المخصص للأداءات الكتابية في الحصة الواحدة وبين الأداءات الشفوية أيهما الأكثر استغراقا للوقت

.....

.....

5- إلى أيهما يميل المتعلم للأداء الشفوي ☐ الأداء الكتابي ☐

6- ما نوع الأداءات الكتابية الأكثر استعمالا

- **ملخصات ☐**
- **نشاط التعبير الكتابي ☐**
- **وضعيات إدماجيه☐**

7- ما نوع النصوص التي يطلب المنهاج التحكم فيها كتابيا

سردية ☐ وصفية ☐ حجاجيه ☐ تفسيرية ☐

8- إلام يرمي المنهاج عادة من التعليمات الكتابية المطلوبة في الكتاب المدرسي

1-تقييم المعارف ☐

2-استعمال التراكيب الراقية ☐

3-تطبيق مواصفات كل نمط من أنماط النصوص ☐

4-تدريب على الإبداع ☐

أهداف أخرى .....

9- ما هي النشاطات التي تكثر فيها التعليمات الكتابية؟

.....

10- ما هي أهم الصعوبات التي تواجهونها أثناء تعاملكم مع كتاب المتعلمين ؟

.....

11-هل الأداءات الكتابية المقررة في كتاب المتعلم مجسدة لمفاهيم المقاربة النصية؟

.....

12-ما نوع الأخطاء التي يقع المتعلمون فيها أثناء الأداء الكتابي؟

.....

13-ما نوع الجمل الأكثر استعمالا في كتابات المتعلم؟

جملة فعلية ☐ جملة اسمية ☐

14-كيف هي الجمل:

قصيرة ☐ طويلة ☐

15-ماذا لاحظتم خلال حصة الإدماج في نهاية الوحدة التعليمية؟

.....

الاستبانة الخاصة بالتلميذ

البيانات الشخصية الخاصة بالتلميذ:

1.الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2.السن: .....

3.المؤسسة التعليمية: .....

4.العينة تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

5.بالنسبة لكم هل ممارسة الكتابة سهلة أم صعبة ؟

نعم ☐ لا ☐

6.هل الطرق والوسائل التدريسية الحالية ساعدتكم على إكتساب معارف وأدوات وقواعد لغوية لتعلم الكتابة السليمة ؟

نعم ☐ لا ☐

7.أتحضون ببعض التدريبات والمتابعة المستمرة من قبل أولياء أموركم في التمرن والممارسة الدائمة على مهارة الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐

8.هل الإملاء سهل أم صعب بالنسبة لكم كتلاميذ السنة الرابعة مقبلون على شهادة التعليم المتوسط ؟

نعم ☐ لا ☐

9.أتعانون من نقص في الحصص المكثفة التي تهتم بالإملاء والتعبير والتطبيق ؟ التي تعينكم في تدارك بعض الأخطاء ؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل الأسباب التي تجعلكم تكتبون بأخطاء إملائية سببها قلة استعابكم لدرس أو عدم فهمكم لأسلوب الأساتذة عند إلقائهم لدروس النحو والصرف والقواعد وغيرها؟

قلة الاستيعاب للدرس ☐ عدم فهم أسلوب الأستاذ ☐

11. أتميلون لأداء الشفوي أ☐ داء الكتابي ؟ ☐

الأداء الشفوي ☐ الأداء الكتابي ☐

12. هل يعتبر مصدر الخطأ سببها صعوبة المفهوم في حد ذاته ؟

نعم ☐ لا ☐

13. أتواجهون صعوبات في التفريق بين الحروف الهجائية متشابهة الشكل ومتشابهة النطق؟

نعم ☐ لا ☐

14. ما نوع الأخطاء الإملائية الشائعة التي دائما تقعون فيها ؟

- الخطأ في مواقع همزات الوصل والقطع ☐
- الخطأ في مواقع في التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير وتاء التأنيث ☐

15. هل تمارسون كتابة الخواطر والكتابات الإبداعية ؟

نعم ☐ لا ☐

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: القرآن الكريم

ثانيا: المصادر

1- الكتاب المدرسي.

2- وثائق الأستاذ المنهاج، المخطط السنوي.

ثالثا: المراجع العربية

1- باي حورية (حورية باي) علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2002.

2- البجة (عبد الفتاح البجة): أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق المرحلة الأساسية العليا، عمان، دار الفكر، 1999.

3- بدير كريمان وآخرون (كريمان بدير وآخرون): تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب والنشر والتوزيع، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

4-بن عبد ربه (أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي): العقد الفريد، تج: عبد الحميد الترجيني، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1983، ج4.

5- الجبوري عمران جاسم وآخرون (عمران جاسم الجبوري): المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1.

6-الجعافرة (عبد السلام يوسف الجعافرة): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

7-حافظ (نبيل عبد الحافظ): صعوبة التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، عمان، الأردن، ط1، 2000.

8-حافظ (نبيل عبد الفتاح حافظ)، صعوبة التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، عمان، الأردن، ط1، 2000.

9-حجات (عادل توفيق حجات): دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنيين، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية العليا في الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1999.

10- حسان (تمام حسان): اللغة بين المعيارية والوصفية، د ت، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

11- خصاونة (رعد مصطفى خصاونة): أسس تعليم الكتابة الإبداعية، عمان، جدار الكتاب العالمي، مكتبة مؤمن قريش، ط1، 1429هـ، 2008.

12- خوش (علال خوش): تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى على ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية الطور 2 من التعليم الأساسي نموذجا لاطروحة الدكتوراه الدولة في علوم التربية شعبة منهجية تدريس اللغات: تخصص لغة عربية جامعة محمد الخامس الرباط، 2006-2007.

13- الخويسكي (زين الكامل الخويسكي): المهارات اللغوية " الاستماع "، التحدث، القراءة، الكتابة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2008.

14- ربابعة (ابراهيم علي ربابعة): مهارة الكتابة ونماذج تعليمها الألوكة، www.alukah.net .

15- زايد (فهد خليل زايد): الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2009.

16- زايد (فهد خليل زايد): تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2006.

17- الزيات (فتحي مصطفى الزيات): آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، المملكة العربية السعودية، 2006.

18- السرطاوي (عبد العزيز السرطاوي وآخرون): طرق تشخيص وعلاج صعوبات التعلم وعسل القراءة، دار وائل، الأردن، د.ط2.

19- السعران (محمود السعران): علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، ط/ دار النهضة بيروت، لبنان.

20- سليمان (الجبوري كامل سليمان): أصول الخط العربي، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

21- سمارة (تواق أحمد سمارة وآخرون): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسير، عمان، الأردن، ط1، 2008.

22- الصافي (عبد الحكيم محمود الصافي وآخرون): تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

23- الطبانية (أسامة محمد الطبانية وآخرون): صعوبات التعلم " النظرية والممارسة"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

24- طعيمة رشدي أحمد طعيمة وآخرون): تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربية، مصر، د.ط، 2000.

25- طعيمة (رشدي احمد طعيمة): المفاهيم اللغوية عند الأطفال" أسسها- مهاراتها، تدريسها، تقويمها "، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

26- طعيمة (رشدي أحمد طعيمة): المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، القاهرة، ط1، دار الفكر العربية، 2006.

27- الظاهر (قطحان أحمد الظاهر): صعوبة التعلم، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

28- عطا (إبراهيم محمد عطا): المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

29- عطية (محسن علي عطية): تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية.

30- عوض (لويس عوض): مقدمة في فقه اللغة، رؤية النشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006.

31- عوض (محمد عوض سالم وآخرون): صعوبات التعلم الأكاديمية، التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32- عبد الباري (ماهر شعبان عبد الباري): الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات المهارات الأنشطة التقويم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

33- عبد الهادي (نبيل عبد الهادي والآخرون): مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2009.

34- عبد الوهاب (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب): الصعوبات الخاصة في التعليم، الأسس النظرية والتشخيص، دار الوفاء، د.ط، 2003.

35- الفاربي (عبد اللطيف الفاربي وآخرون): معجم علوم التربية مصطلحات بيداغوجية والديداتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطالبي للطباعة والنشر، 1994.

36- الفيروز أبادي: القاموس المحيط، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط1.

37- كوافحة (تسيير مفلح كواحفة): صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2005.

38- لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة 1914- تاريخ اللغات السامية، تأليف الدكتور اسرائيل ولفنسون (أبو ذؤيب)، مدرس اللغات السامية بالجامعة المصرية، حقوق الطبع محفوظة، مجلة الابتسامة، ط1، مطبعة الاعتماد الشارع حسن الأبكر بمصر، سنة 1348-1929.

39- اللبودي (منى ابراهيم اللبودي): صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها وإستراتيجية علاجها، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2005.

40- مصطفى (عبد الله علي مصطفى): مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.

41- مفيض الرحمان (مختار عالم مفيض الرحمان): دراسة مقارنة للسمات الفنية في خط الثلث، مطلب تكميلي لحصول على درجة الماجستير في التربية الفنية، كلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2001.

42- جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن أبي القاسم بن حبقة، ابن منظور، لسان العرب، تج: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

43- النديم (محمد بن اسحاق النديم): الفهرسة في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، تر: رضا نجدد، 1971، ج1.

رابعا: المراجع المترجمة إلى العربية

1-فيشر (قولفديتريش فيشر): الأساس في فقه اللغة، تر: سعيد حسين بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر

مقدمة.....أ

الفصل الأوّل
ماهية الكتابة وأهميتها

1. تعريف المهارة..... 08
2. تعريف الكتابة..... 09
3. أنواعها..... 10
4. مراحلها..... 12
5. أهداف الكتابة 13
6. أبعادها..... 14
7. أسسها 15
8. أهميتها..... 21

الفصل الثّاني
منهجيات تقويم الأداءات الكتابيّة

1. تعريف الخطأ ومصادره..... 27
2. مراحل دراسة الأخطاء..... 27
3. أهمية دراسة الأخطاء..... 28
4. صعوبة الكتابة "تعريفها"..... 29
5. العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة..... 31
6. مظاهرها وتشخيصها..... 35
7. علاجها 38

الفصل الثَّالث

الدِّراسة الميدانيَّة

1. شرح ظروف العمل..... 43

2. نتائج الدراسة..... 44

3. تحليل نتائج الاستبيان..... 54

الخاتمة 80

قائمة المصادر والمراجع..... 84

الملاحق

فهرس المحتويات

ملخص

الملخص

يتناول بحثنا موضوع الكتابة ومشكلاتها التعليمية، بوصفها إحدى المهارات اللّغوية لدى تلاميذ السّنة الرّابعة المتوسطة.

حيث تُعدّ الكتابة وسيلة من وسائل التّواصل، وأداة لترسيخ الحضارات وربط الماضي بالحاضر، وهذا ما تطرق إليه البحث في الجانب النّظري، لاسيما وأنه تطرق إلى أهمية الخطأ الّذي يعتبر نقطة تحول لمعرفة الحقيقة. وكذا الطّرق العلاجية المُتاح العمل بها.

هذا، وقد تطرقت الدّراسة إلى جانب تطبيقي، يجسد الطّرق التّدريسيّة وذلك من خلال رصد المشكلات الّتي تواجه المتعلم، وتسجيل جملة الصّعوبات الّتي تعيق المعلّم والمتعلم أثناء تحقيق المهارات اللّغوية.

الكلمات المفتاحية: المهارة، الكتابة، التعليمية

Abstract:

Our research addresses the subject of writing and its didactic problems among 4th grade of middle school students.

Indeed, writing is considered one of the means of communication, and a tool for the materialization of civilizations and the connection between past and present. That was mentioned in the research on the theoretical plan, which has notably touched upon the importance of the error which is a turning point to know the truth as well as the methods available treatment methods.

Besides, this research has touched upon the practical aspect reflecting the teaching methods by identifying the problems that the learner encounters by noting all the difficulties that hinder both learner and teacher while achieving linguistic skills.

Keywords: skill, writing, didactic