الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــــة أدرار

جامعة أحمد دراية.أدرار-الجزائر
Université Ahmed Draia.Adrar -Algérie

كلية الأداب واللغات　　قسم اللغة والأدب العربي

التّمثيلُ المقطعيُّ ودورهُ في تعليمِ الكتابةِ للسَّنواتِ الأولى ابْتِدائِي.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والادب العربي

تخصص: تعليمية اللّغات.

إعداد الطالبين:

* عبدالقادر صويلح.
* عبد الباسط خراز.

إشراف:

* الدكتور لخضر لغزال.

أعضاء لجنة المناقشة:

د.فايزة لحياني	رئيسا.
د.لخضر لغزال	مشرف ومقرّرا.
د.نعيمة السبتي	عضوا مناقشا.

الموسم الجامعي

1438 - 1439 هـ / 2017 - 2018 م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى: ﴿نٓۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ١﴾ سورة القلم الآية[01].

وقال أيضا: ﴿وَمَا كُنتَ تَتۡلُواْ مِن قَبۡلِهِۦ مِن كِتَٰبٖ وَلَا تَخُطُّهُۥ بِيَمِينِكَۖ إِذٗا لَّٱرۡتَابَ ٱلۡمُبۡطِلُونَ ٤٨﴾

سورة العنكبوت الآية [48].

قال ابن خلدون: «و إذا كانت ملكته في الدلالة الخطّيّة مستحكمة ارتفعت الحجب بينه وبين المعاني، وصار إنما يعاني فهم مباحثها فقط والمتعلّمون لذلك في الصّغر أشدّ استحكاما لملكاتهم. وقد تقدم لنا ان اللغة ملكة في اللسان وكذا الخط صناعة ملكتها اليد».

ابن خلدون، المُقَدّمة، ص235.

إهداء

إلى الذين تربّيت و تعلّمت منهما ولا نزِلت أغترف من مدرستهما الوالدين الكريمين . . .

إلى من بفضله سموت علما وخلقا سيدي الحاج أحمد خليلي .

إلى التي كابدت و تقاسمت معي شظف العيش ومرارة الحياة ، فكانت نعم الرّفيق والمعين، زوجتي . . .إلى قرّة عيني أبنائي .

إلى إخواني وأخواتي .

إلى الأستاذ الدّكتور لخضر لغزال الذي كان لنا نعم الموجّه والنّاصح والصّاحب طيلة هذا البحث .

إلى من ظلّ لا يفارقني طيلة هذا العمل: عبد الباسط خرّاز . . .إلى رفقاء حجرة الدّراسة: الزّملاء والزّميلات تخصص تعليميّة اللغات ، وكلّ طلبة القسم .

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل .

إهداء: عبد القادر.

إهداء

بسم الله أبدأ . . .

أهدي ثمرة جهدي المتواضع:

إلى الوالدين الكريمين العزيزين أدامهما الله بالصّحة والعافية .

إلى كلّ أفراد أسرتي . . .

إلى من تجمعني به صلة الرّحم والصّداقة ولم آت على ذكر أسماءهم .

إلى زميلي **عبد القادر صويلح** الذي قاسمني عناء هذا البحث .

إلى أصدقائي وزملائي خاصة في قسم اللغة والأدب العربي .

إلى كل من يعرف عبد الباسط خرانز .

إهداء: عبد الباسط.

شكر وعرفان:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

في البداية نشكر الله ﷻ ونحمده على ما أعطانا من النعم و أعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع.

ثم نتوجه بالشكر والعرفان إلى أستاذنا المشرف الدكتور "لخضر لغزال" أولا على قبوله الإشراف على هذا البحث. ثانيا على ما بذله من جهد في مراجعته وتصحيحه رغم انشغالاته العلمية المختلفة وعلى ما أسداه إلينا من نصائح وتوجيهات كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذا البحث.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة، إلى جميع القائمين على قسم اللغة والأدب العربي من إطارات و أساتذة وعمال لما وفقهم الله من تسخير أنفسهم لخدمة العلم والطّلبة.

كما لا يفوتنا ان نتقدّم بشكرنا إلى كل مدراء وأساتذة المدارس الابتدائية وذلك على ما قدّموه لنا من تسهيلات ومساعدات من أجل إتمام الجانب الميداني.

إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمة أو دعاء.

عبدالقادر+ عبدالباسط

مقدمة

مقدّمـــــــــــــــــــة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام الأتمّان الأكملان على خير من اختاره الله بوحي منزّل بلسان عربيٍّ مبين وخير من نطق بلغة الضادِ.

تستعين البشريّة في تحقيق أغراضها والتّعبيرِ عن شعورها باللّغة، وهي أكبر خصيصة تتميّز بها عن خلق الله في الكون، ومن حكمة الله تعالى العالم بطبائع البشر أن جعل الألسنة والألوان آية من آياته فقال ﴿وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦ خَلۡقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفُ أَلۡسِنَتِكُمۡ وَأَلۡوَٰنِكُمۡۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾، استدلالا على عالميّة اللّسان وجغرافيّة اللّغة، وقديما قال ابن جنّي اللغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم.

والتّصوّر المنطقيّ للغات يقتضي الوقوف على نوعين من الممارسة وهما: النّطق والكتابة، ولا يختلف اثنان في أولويّة النّطق على الكتابة، وهذا ما أشارت إليه اللسانيات السّوسيريّة الحديثة التي ركّزت على الجانب النّطقي كمعيار يُحتكم إليه في أدراج اللغة في مجال الدّراسة اللّسانيّة من عدمه، ولما كان الجانب النطقي للغات غير ثابت يتحول بتحوّل الزمان والاشخاص؛ حيث تظهر لغات وتختفي أخرى انمازت الكتابة بالثبات وعدم التّحوّل وهذا ما يضمن لها البقاء وأحقّيتها في البحث والدّراسة.

ويسعى متعلم اللغة العربية إلى تحقيق مهارتين: مهارة القراءة ومهارة الكتابة ارتكازا على مستويات لسانية يتدرّج في تعليمها من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المعقّد كما توضّح ذلك المنهجيّة اللّسانيّة، والمستويات هي: (المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي)، وهو تصنيف منهجي وإلاّ فهي مندمجة مع بعضها أثناء القراءة والكتابة.

واعتمدنا في دراستنا من هذه المستويات على المستوى الصّوتي باعتباره أوّل ما يستفتح به المتعلّم تعليمه، ويقينا وإيمانا منّا بوجود صعوبات قرائيّة وكتابيّة حاولنا الوقوف على حجم تلك الصّعوبات خاصّة الكتابيّة منها معتمدين لعلاجها على أبرز جزئيّة من جزئيات المستوى الصوتي الممثلة في المقطع الصوتي العربي، لذا جاء موضوع دراستنا موسوما بعنوان "**التَمثيلُ المقطعِيُّ ودورهُ في تعليمِ الكتابةِ للسَّنواتِ الأولى ابتدائي**".

ومن خلال ملاحظتنا لواقع تعليم اللغة العربيّة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي تبلورت لنا مشكلة الدراسة في أن نسبةً كبيرة من التلاميذ يعانون من ضَعفٍ كبير في تعلم الكتابة، ويمكن أن يكون السؤال الجوهري

لهذه الإشكاليّة على هذا النّحو: **ماهي أسباب ضَعف التّلاميذ في الكتابة في هذه المرحلة؟**، وتندرج تحت هذا السؤال مجموعة من التّساؤلات الجزئية وهي:

- هل صعوبة الكتابة تكمن في نقص وجود آليات وطرق تعليمها في المنهاج الكتاب المدرسي، أم أن الأساتذة لا يمارسونها؟.
- هل هو إغفال وعدم اهتمام من الواضعين للمناهج لفكرة الوعي الصّوتي؟.
- إلى أي سبب تعزى هذه الصّعوبة، هل إلى جهل الأساتذة والمعلمين لمقترحات المنهاج والتّوجيهات التّربوية خصوصا تلك المتعلقة بالجانب الصوتي؟.
- كيف يمكن تجاوز هذه الصّعوبة وهل يكون التمثيل المقطعي حلاّ وعلاجا لهذه المشكلة؟.

وجاء اختيارنا لهذا الموضوع نابعا من عدّة أسباب أهمّها:

- توصيات الباحثين بضرورة الاستعانة بالمقطع الصوتي في تعليم اللغات.
- شكوى الأساتذة من تدنّي مستوى التلاميذ في مهارة الكتابة.
- تتبع أسباب تعلم الكتابة في المنظومة التّربويّة في الجزائر (من الاستقلال إلى سنة 2018).
- الوقوف على ما استجدّ في الابحاث العلميّة من دراسات لها علاقة بالموضوع.
- طبيعة التّخصص التي تستدعي البحث في مثل هذه المواضيع.
- الرّغبة التي تغشى جوانح الطالبيْن في الاطلاع هذا الموضوع القديم من حيث المعالجة، والجديد من حيث ما جدّ فيه من أبحاث.

وتهدف الدّراسة إلى تحقيق هدفين هما:

- التعاون مع أطراف العملية التربوية على المساهمة في حلّ المشكلات التعليمية:
- تمكين المشتغلين في مجال التّربية من الأبحاث الجامعيّة التي من شأنها أن تصقل خبراتهم، وتنمي وعيهم بما استجد في ميدان البحث العلمي في حقل تعليمية اللغات.

أما عن موقع هذا الموضوع وأهميته وقيمته المضافة فإنّه:

- يحاول رصد تعليم مهارة الكتابة في مختلف أطوار التّعليم في الجزائر من المقارنة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بغية الوقوف على المقاربة المثلى في تعليم هاته المهارة.

- تحليل واقع الإصلاحات التّربوية في الجزائر بغية معرفة مناهجها ومضامينها في تقدّم نشاط الكتابة.

ومن حيث الدراسات السابقة لهذا الموضوع فإنّ أيدينا القاصرة لم تعثر على دراسات سابقة لهذا الموضوع أو دراسة خاصّة تجمع بين المقطع والكتابة سوى بعض الأبحاث التي أراد أصحابها معالجة صعوبة تعلم الكتابة بصفة عامّة مثل: بحث الاستاذ مكي درار: تعليمية الكتابة من التشكيل إلى التحويل، و بحث حسن أسعد حبايب: صعوبة تعلم الكتابة والقراءة من وجهة نظر معلّمي الصّف الأول، وبحث عصام أبو سلم: البنية المقطعية في اللغة العربية وهو بحث يصف المقاطع داخل البنية دون ربط ذلك بتعلم الكتابة.

وعلى الرغم من تنوع مصادر ومراجع الدراسة فإنّه يصعب فيها الاعتماد على مصادر ومراجع خاصة، لأن الموضوع يحمل فرعين: الأول له علاقة بعلم الأصوات، والثاني بفنّ الكتابة، ومن أهم مصادر التّمثيل المقطعي: الأصوات اللّغوية لإبراهيم أنيس، دراسة الصوت اللغوي لأحمد مختار عمر، علم الأصوات لكمال بشر...ومن أهم مصادر الكتابة: المهارات اللغوية لزين كمال الخويسكي، الكتابة الوظيفية الابداعية لماهر شعبان عبدالباري، كتاب اللغة العربية وطرق تدريسها لطلبة مرحلة الاساسي الاولى لأحمد إبراهيم صومان...

وضمانا للسّير الحسن لهذا البحث اقتضى أن تكون خطته مكوّنة من مدخل وثلاثة فصول، الأول والثاني منهما نظريان، والفصل الثالث تطبيقي.

أما المدخل فأردناه أن يكون قراءة للمصطلحات التي تمثل مفاتيح هذا البحث، ويليه الفصل الأول المعنون ب "قراءة في طريقة تحصيل مادة الكتابة في المرحلة الابتدائية"، وهو عبارة عن دراسة لطرائق الكتابة و مستوياتها ووسائل تحقيقها إضافة إلى رصد واقع تعليم الكتابة في المناهج القديمة المعتمدة على الاهداف مع الاشارة إلى طبيعة حضور التمثيل المقطعي في المنهاج القديم ونماذج منه في الكتاب المدرسي، وفي الفصل الثاني المعنون ب "تعليم الكتابة بالتمثيل المقطعي، الواقع والمأمول" حاولنا فيه تقديم جانب نظري للمقطع العربي إضافة إلى محاولة ملامسة المقطع الصّوتي ودوره في تعليم الكتابة وفق المقاربة بالكفاءات في جانبيها النظري (المنهاج) والتطبيقي(الكتاب المدرسي). أما الفصل الثالث التّطبيقي فهو يمثل خلفية صادقة تعكس واقع تعليم الكتابة بالتمثيل المقطعي انطلاقا من تحليل الاستبانات، وفي الخاتمة أدرجنا فيها ما توصّلنا إليه من نتائج.

وفرض علينا طبيعة الموضوع الاعتماد على منهجين اثنين هما المنهج الوصفي التحليلي في الفصل الاول والثاني لكونه يتماشى مع القضايا المراد معالجتها فيهما، والمنهج الإحصائي في الفصل الثالث (التطبيقي) لكونه الأنسب لهذه الدراسات البحثية الميدانية.

وتكمن صعوبة الدراسة في كون هذا الموضوع مترامي الاطراف يصعب في كثير من الاحيان لملمة عناصره إضافة إلى أنّ الموضوع يعدّ باكورة مما استدعى الندرة في المصادر والمراجع التي تعالج قضاياه وتجمع شتاته.

ولا يخلو اي عمل من نقص مهما جد صاحبه واعتقد فيه الكمال، وما العصمة إلاّ لله ورسوله.

وفي الأخير نسدي لأستاذنا المشرف الدكتور **لخضر لغزال** جزيل الشكر وعِظم الامتنان على نصائحه وتوجيهاته التي أنارت لنا دروب هذا البحث من فكرة البداية إلى مرحلة الاكتمال والنهاية.

فالله نسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، والحمد لله في بدء ومختتم.

أدرار في 2018/04/17م.

مدخل:

قراءة في مفاهيم المصطلحات ومضامينها الدلالية.

مدخل: قراءة في مفاهيم المصطلحات ومضامينها الدلالية.

ترتكز عملية تعليمية اللغات عموما وتعليم اللغة العربية خصوصا على مجموعة من التقنيات، والاستراتيجيات، والقواعد والأسس، والمبادئ، التي تنظم إجرائيتها، كما تمثل جسرا وميدانا تطبيقيا لعدة علوم أهمها علوم اللغة (اللسانيات)، التي تعد مستوياتها التحليلية (الصوتية، الصرفية، التركيبية، الدلالية) الدعامة الأساسية لحل كثير من مشكلات العملية التعليمية، والهدف من كل هذا هو إنجاح العملية التعليمية، وإكساب المتعلم مهارات وكفاءات وسلوكات.

وتحقيق مهارة التواصل بنوعيها التعبيرية (الشفهية والكتابية) هو مطلب مدارسنا إلا أن الكتابة لم تنل نصيبها الكافي رغم صعوبتها، «وعند الحديث عن التعليم تقدم القراءة على الكتابة كمطلوب، وعند الممارسة كذلك، ولكن التتبع والحصر للمصاعب والمتاعب يظهر أن الكتابة أصعب في التعليم من القراءة، ثم إن في الكتابة جوانب أصعب من أختها؛ فالضبط اصعب من الرسم: أي ضبط الحروف أصعب من كتابة الحروف»[1]، وضبط الحروف هو معرفة حركتها وموقعها وعلاقتها مع بعضها، واللغة العربية«تتميز فيها مجاميع من المقاطع تتكون كل مجموعة من عدة مقاطع ينظم بعضها إلى بعض وينسجم بعضها مع بعض فهي وثيقة اتصال»[2]، وأكدت الدراسات التجريبية المعملية القائمة على التسجيلات الفوتوغرافية لحركة تيار الكلام أن عضلات الصدر تحدث نبضة منفصلة لكل مقطع»[3].

وللتمثيل المقطعي دور كبير في تعليم الكتابة فهو«يرتبط ارتباطا وثيقا بالمفصل حيث إنه توجد عادة غير محسوسة غالبا بين المقطعين»[4]، ويشكل التمثيل المقطعي أهم علاج لصعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia وهي تلك الصعوبات التي تصيب شريحة كبيرة من الأطفال إذ أن معدل انتشارها بينهم يتراوح بين 5 و12بالمئة ويكثر انتشارها بين الأقارب بالدرجة الأولى وهي الأكثر انتشارا بين الذكور مقارنة مع الإناث»[5]، يقول **بيل وبر نابي**: «إن الكتابة نشاط معرفي بالغ التعقيد يقتضي من الكاتب أن يظهر سيطرته على عدد من المتغيرات في آن واحد، وهذا

---

[1] مكي درار: تعليمية الكتابة العربية من التشكيل إلى التحويل، مقال، ص108.

[2] إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، د ت/د ط، ص90.

[3] عبدالقادر عبدالجليل: التنوعات اللغوية، دار صفا، عمان، ط:1، 1430-2009، ص73.

[4] ماريو باي: أسس علم اللغة، ترجمة احمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط:8، 1419-1998، ص96.

[5] حسن أسعد حبايب: صعوبة تعلم الكتابة والقراءة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، العدد1،مجلد13، ص4.

يتطلب سيطرته – فيما يتعلق بمستوى الجملة – على المضمون والشكل وبنية الجملة والمفردات وعلامات الترقيم والهجاء ورسم الحروف»[1].

وبعد هذه التوطئة سنحاول الوقوف على المصطلحات التي تعتبر مفاتيح سير هذا العمل واقفين على مفهوم التمثيل المقطعي وأهميته وأنواعه ودوره في تعليم الكتابة هذا من جهة، والكتابة وأهميتها ومكانتها العلمية من جهة اخرى.

أولا: التمثيل المقطعي.

التمثيل في الاصطلاح: هو عبارة عن وضع حدود بين نبضات الصدر وبين المقطع والمقطع وتمييز كل على حدا.[2]

ج/المقطع لغة: قطعته قطعا ومقطعا فانقطع، وقطعت النهر قطوعا».[3]

والمقطع: الموضع الذي يقطع فيه النهر من المعابر.

ومقاطع القرءان: مواضع الوقوف ومبادئه: مواضع الابتداء».[4]

ونلاحظ أن هناك التقاء بين مصطلح التمثيل ومصطلح المقطع؛ فالأول يتصور في الكتابة والثاني في مواضع الوقوف والابتداء في القرءان الكريم (المصحف المكتوب)، وفي مواضع الكتابة عموما.

د/المقطع اصطلاحا: تنوعت مفاهيم المقطع بين القدماء والمحدثين ولكل منهما مسالك واتجاهات حسب منطلقاتهم الفكرية والمعرفية. واتخذ المقطع مفهومين عند القدماء فمنهم من يرى المقطع بمعنى المخرج كابن جني في كتابه سر صناعة الإعراب حيث يتحدث عن المقطع بمفهوم مخارج الحروف وصفاتها فيقول: «إعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته».[5] ويتفق الفارابي في تعريفه للمقطع مع مفهومه عند المحدثين، يقول الفارابي:«وكل حرف غير مصوت

---

[1] زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د/ط، 1429-2008، ص165-166.

[2] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي: عالم الكتب، القاهرة، د ط/1418-1997، ص295.

[3] الخليل: كتاب العين، ج1، ص135.

[4] ابن منظور: لسان العرب، ص3675.

[5] عثمان بن جني: سر صناعة الإعراب، تح: حسن هذاري، د ت/د ط، ج1، ص06.

أتبع بمصوت قصير قرن به فإنه يسمى المقطع القصير والعرب يسمونه الحرف المتحرك من قبل أنهم يسمون المصوتات القصيرة حركات، وكل حرفلم يتبع بمصوت أصلا يمكن أن يقرن به فإنه يسمونه الحرف الساكن، وكل حرف غير مصوت قرن به مصوت طويل فإنا نسميه المقطع الطويل».[1]

ومن هنا فإن مفهوم الفارابي للمقطع يتفق بشكل كبير مع مفهوم المحدثين إلا أنه اقتصر على الحركات القصيرة والحركات الطويلة كما أن ابن جني يتفق في تعريفه مع بعض التوجهات الحديثة التي تعتمد على المخرج.

وعلى الرغم من أن لكل لغة نظام مقطعي خاص بها يختف من لغة إلى أخرى فإن رسم حدود المقاطع لابد أن يخضع للقواعد والأحكام الخاصة بكل لغة».[2]، وهذا ما جعل الدارسين المحدثين يختلفون« في نظرتهم إلى المقطع فاختاروا مسالك مختلفة فيزياوية ونطقية».[3] وتمثل هذه المسالك اتجاهات تعريف المقطع "وهناك من الدارسين من اعتمد على المعيار النطقي الفعلي، وآخرون اعتمدوا على المعيار الفونولوجي، والذين أخذو بالجانب الصوتي سلكوا ثلاثة مسالك

- الجانب الفيزيولوجي العضوي، فعرفوا المقطع على أنه خفقة صدرية.
- الجانب السمعي للكلام، قرر هؤلاء أن المقطع يبدو أوضح وأكثر تأثيرا في السمع يمثل قمة الوضوح لاشتماله على الحركة.
- الجانب الأكوستيكي، وذلك بالاعتماد على ما يحدثه المقطع من ذبذبات.

وأما المعيار الفونولوجي فيقوم على النظر في المقاطع من حيث بنيتها ومكوناتها وكيفيات تتابعها».[4]

وهذه مجموعة من التعريفات للمقطع مختلفة باختلاف اتجاهاتها .

- عرفه أتوجسبرسن بقوله: "ميل الأصوات إلى التجمع تبعا لما تتميز به من جهر أو وضوح سمعي.

وهو المسافة بين حدين أدنيين من الإسماع والوضوح السمعي».[5]

---

[1] نصر محمد بن محمد بن طرخان، الفارابي: الموسيقى الكبير، تح عطاس عبدالمالك خشبة، دار الكتاب العربي، القاهرة د ت/د ط، ص1079.

[2] صباح عطيوي عبود: المقطع الصوتي في العربية، دار الرضوان عمان، ط1435،1-2014، ص16.

[3] المرجع نفسه، ص16.

[4] ينظر: كمال بشر: علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، د ط/2000، ص504.

[5] برتيل مالبرج: علم الأصوات، تع: عبدالصبور شاهين، مكتبة الشباب المتجرة، د ت/د ط، ص158.

- ويعرفه جان كانتيو بقوله: «هوعبارة عن إصدار سلسلة متتابعة من الأصوات يتطلب النطق بها القيام بطائفة من عمليات الانفتاح والانغلاق في جهاز التصويت وأن الفترة الفاصلة بين عمليتين من عمليات غلق جهاز التصويت سواء كان الغلق كاملا أو جزئيا هي التي تمثل المقطع».[1]

ويؤكد فندريس على أن المقطع هو أول ما يحتل ذهن القارئ الذي يود أن يقيد بالكتابة جملة سمعها أو نطقها. ومع ذلك فإن تعريف المقطع أمر عسير»[2].

- ويعرفه ماريو باي بقوله: "المقطع Sylloble عبارة عن قمة اسماع غالبا ما تكون صوت علة مضافا إليها أصوات أخرى عادة ولكن ليس حتما تسبق القمة أو تلحقها او تسبقها وتلحقها»[3]
- أما عند العرب فيعرفه رمضان عبد التواب بقوله: «هو كمية من الأصوات تحتوي على حركة واحدة ويمكن الابتداء بها والوقوف عليها»[4]
- ويعرفه عبدالقادر عبدالجليل بأنه: "تتابع من الأصوات في تيار الكلام له حد أعلى أو قمة إسماع بين حدين أدنيين من الإسماع»[5]
- ويعرفه محمد علي الخولي بقوله: «هو وحدة صوتية تتكون من عدة أصوات ولكن يمكن أن تتكون من صوت واحد فقط بشرط أن يكون صائتا ولكل مقطع نواة تأخذ النبرة المناسبة وقد يكون المقطع كلمة مثل(قف) أوجزء من كلمة تتكون من مقطعين أو أكثر مثل (إجلِس)»[6]

ونلاحظ على هذه التعاريف أنه يعتور بعضها الإبهام وعدم الوضوح وعدم الدقة في تحديد بداية المقطع ونهايته كما أن بعضها الآخر لا ينسجم مع طبيعة اللغة العربية التي لها نظامها المقطعي الخاص.

ونعتقد أن أفضل تعريف للمقطع العربي هو«وحدة صوتية تبدأ بصامت يتبعه صائت، وينتهي قبل أول صامت يرد متبوعا بصامت أو حيث تنتهي السلسلة المنطوقة قبل مجيئ القيد»[1].

---

[1] جان كانتينو: دروس في علم الأصوات العربية، تر: صالح القرمادي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصاديةوالاجتماعية، الجامعة التونسية، د ط 1966، ص...

[2] فندريس: اللغة، تع: عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، د ت/د ط، ص85.

[3] ماريوباي: أسس علم اللغة، ص96.

[4] رمضان عبدالتواب:التطور اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، 1417-1997، ص94

[5] عبدالقادر عبدالجليل: التنوعات الصوتية، ص76.

[6] محمد علي الخولي: معجم الأصوات، ط1، 1402-1986، ص160

هـ/أهمية التمثيل المقطعي:

للمقطع أهمية بالغة في تعليم الكتابة، وتتحدد أهميته في النقاط التالية:

- أن اللغة كلام والمتكلمون لايستطيعون نطق أصوات الفونيمات كاملة بنفسها وإنما ينطقون الأصوات بشكل تجمعات هي المقاطع.
- أن المقطع يشكل درجة في السلم الهرمي للوحدات الوتية التي يشكل كل منها من أصغر وحدة تصبقه الوحدة الصغرى هي الفونيم ثم يأتي المقطع المكون من فونيمات بترتيب معين.
- أن المقطع هو أكبر وحدة نحتاج ؟إليها في شرح كيفية تجمع الفونيمات في اللغة.
- أن المقطع أساسي لاكتساب طريقة النطق المطابقة لنطق أصحاب اللغة.»[2]

ويضاف إلى ذلك أن المقطع يساعد الباحث على معرفة نسج الكلمة في لغة من اللغات، وتستطيع الأذن الموسيقية "أن تقسم الكلام العربي بمجرد سماعه إلى مجاميع من المقاطع ولو لم يفهم المعنى...وكل مجموعة هي في الحقيقة إحدى كلمات الجملة»[3]

وأشار Bolingr إلى الأسباب وراء عملية التقطيع، حيث يرى «أن الفونيماتلا حياة لها إلا في داخل المقطع لأنها لا تنطق من المجموعة البشرية منفصلة وإنما على شكل تجمعات، فصفاتها وخصائصها وكيفية انتظامها في مقاطع تعتمد على طبيعة المقطع وتشكيلاته»[4].

أما Oconnor فيؤكد أهمية دراسة المقطع على أساس أن البعض عده من طرق الكتابة»[5]، كما أن للمقطع دورا هاما في وصف البنية الصوتية للغة وبأن وصف القواعد الصوتية يعتمد على فهمنا للمقطع والدور الذي يؤديه»[6]

---

[1] حسام النعيمي: المصطلح الصوتي، نقلا عن صباح عطيوي عبود، المقطع في العربية، ص23-24.

[2] ينظر أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، ص281-283.

[3] إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، ص90.

[4] عبدالقادر عبدالجليل: التنوعات الصوتية، ص74.

[5] المصدر نفسه، ص75.

[6] عصام أبو سليم: البنية المقطعية في اللغة العربية، مقال، جامعة اليرموك إربد عمان، ص48

ويتكون المقطع العربي من جزء رئيسي بارز وظاهر يطلق عليه نواة المقطع ويشكل الحركات القصيرة الثلاث(الفتحة، الضمة، الكسرة) ونظائرها الطويلة، ويرمز بالحرف(ح) للحركات القصيرة، و(ح ح) للحركات الطويلة، وتمثل السواكن والصوتان الجهوران (الياء والواو) الفونيمات المساعدة أو القواعد في بنية المقطع ويرمز لها بالحرف (س)، "ووفقا لهذا الفصل بين الحركات والسواكن فإن عدد مقاطع لفظ ما سيطابق عدد الحركات الموجودة فيه»[1]

ثانيا: الكتابة.

أ/الكتابة لغة: الكتابُ والكتابةُ: مصدر كَتَبَ والمكتبُ المعلّم والكتَّابُ مجمع صبيانة»[2]

كتبَ الشّيء يكتبه كتْبا وكتابا وكتابةً، قال الأزهري الكتاب اسم لما كتب مجموعا؛ والكتاب مصدر، والكتابة لمن تكون له صناعة، ورجل كاتب والجمع كتاَّب وكَتَبةٌ، وحرفته الكتابة»[3]

ب/الكتابة اصطلاحا: تعدّدت تعاريف الكتابة بتعدّد زواياها قديما وحديثا، وقد ذكر الأصمعي إلى أنّ الكتابة إنما سمّيت كتابة لأنّها يجمع بها بعض الحروف إلى بعض كما يجمع الشّيء إلى الشّيء...وقيل للكاتب كاتبٌ لأنه يضم الحروف إلى بعض ويؤلفها وقد كتب الكتابَ يكتبه كتْبا وكتاباً... وسمّي الخطّ كتابة لجمع الحروف بعضها إلى بعض»[4].

والكتابة عند ابن خلدون ملكة من الملكات حيث قال «و إذا كانت ملكته في الدلالة الخطّيّة مستحكمة ارتفعت الحجب بينه وبين المعاني، وصار إنما يعاني فهم مباحثها فقط والمتعلّمون لذلك في الصّغر أشدّ استحكاما لملكاتهم. وقد تقدم لنا ان اللغة ملكة في اللسان وكذا الخط صناعة ملكتها اليد»[5]

---

[1] سليمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية، تر: ياسر المداح ومحمد محمود عالي، النادي الأدبي الثقافي، السعودية، ط1، 1403، ص131.

[2] الخليل: العين، ج5، ص341.

[3] ابن منظور: لسان العرب، 3816-3817

[4] ينظر: ماهر شعبان عبدالباري: الكتابة الوظيفية الإبداعية، دار السيرة، عمان، ط1431،1-2010، ص23-26

[5] عبدالرحمن بن خلدون، المقدمة، تح: عبدالسلام الشدادي، خزانة ابن خلدون، بيت الفنون والعلوم والأدب، الدار البيضاء، ج3، ط1، 2005، ص 235.

وعرفها السّيوطي بأنّها «علم يبحث فيه عن كيفيّة كتابة الألفاظ مع مراعاة حروفها لفظا وأصلا والزّيادة والنّقص والوصل والوقف والبدل، والأصل رسم اللفظ: أي كتابته بحروف هجائه الملفوظ بها مع تقديم الابتداء به والوقف عليه»[1]، إنّ تعريف السيوطي للكتابة فيه إشارة واضحة إلى المقطع لكون مراعاة الحروف من حيث وصلها ووقفها هو عين النّظام المقطعي في العربية ولكل مقطع عربي بداية ونهاية.

وللعلماء المحدثين تعريفات شتى للكتابة: فنية وتواصلية وإبداعية ولا يسع المقام لذكر جميعها، ومن تعريفاتها أنها من «أبرز الوسائل والطرق التي يستخدمها الانسان في نقل ما يدو رفي ذهنه من فكر ومعان، فيسعى إلى ترجمتها من خلال الرموز المكتوبة بحيث يتمكّن من نقلها إلى الآخرين محققا بذلك التفاعل والتواصل والمشاركة مع الآخرين»[2]

ج/تعليم الكتابة: يعد تعليم الكتابة من أهم المراحل المهمة في الحد من انتشار ظاهرة الضعف اللغوي المتفشية بين تلاميذ في مراحل التعليم المختلفة يقول بيومان: «يقال إن تعليم الكتابة السلسلة المعبرة أصعب ما يتعلمه المرء من المهارات اللغوية سواء كان ذلك في مجال تعليم اللغة الأم أو في مجال تعليم اللغات الأجنبية، فكل الأطفال باستثناء المعوقين يتعلمون بأنفسهم كيف يفهمون لغتهم الأم و يتكلّمونها على حين أنّهم لا يتعلّمون جميعا القراءة، وقليلا منهم من يتعلم كيف فيكتب كتابة متسلسلة وواضحة»[3].

د/الكتابة المقطعيّة: هي مجموعة من علامات الكتابة حيث يمثل كل رمز مقطعا كاملا وليس صوتا فقط»[4]، وهذا التعريف جمع بين التعريف السابق باعتبار الكتابة السلسة المعبرة و أنها سلسلة من الرّموز المقطعية الكاملة، كما أن المقطع ليس صوتا وإنما هو مجموعة من الأصوات تمثل جبالا ووديانا، يبدأ بقاعدة واحدة وينتهي بقاعدة واحدة أو اثنتين، تتوسّطهما نواة تمثل القمة وهي اساس المقطع، ويمكن القول إن عدد المقاطع في كلمة واحدة هو بعدد قممها (الحركات القصيرة والطويلة).

---

[1] جلال الدين عبدالرحمن السيوطي: إتمام الدراية لقراء النقاية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1405،1-1985، ص106.

[2] رعد مصطفى خساونة: أسس تعليم الكتابة الإبداعية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1429-2008، ص4.

[3] زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، ص165.

[4] المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم: مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد، رقم1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب ، د ت/د ط، ص144

هـ/أهمّية الكتابة ومكانتها العلمية: تعدّ مهارة الكتابة من حيث الأهمية الفن الرابع، وتأتي بعد القراءة في الترتيب المنطقي التعليمي« إلا أنها لابد أن تكون سابقة الوجود للقراءة؛ لأن ميدان القراءة هو الكلمة هذا في الأصل والمنطق إلا أنّنا نعود فنقول إن رؤية الرّمز تسبق كتابته، ومن ثم فلا يمكن للإنسان في لغة ما أن يكتب كلمة دون أن يكون قد قرأها أو رءاها وهكذا فإن الكتابة في آن واحد فن سابق لاحق للقراءة»[1]، وتعد الكتابة المطلب الأساس لجميع المتعلمين في المرحلة الأولى وإهمالها والضعف فيها يستمر مع المتعلم في المراحل المتقدمة، وترتبط الكتابة بشكل كبير« بشخصية المتعلم واحتياجاته النفسية، والعمل على تنمية هذه المهارة بصورة صحيحة من شأنه أن يدعم قدرة المتعلم على التعبير عن شخصيته وتعزيز بنيته المعرفية والنفسية ليكون فردا متوازنا قادرا على التواصل نفسيا واجتماعيا»[2]

مكانتها العلمية: الكتابة ذات شأن عظيم ومكانة عالية « فهي الحافظة للتاريخ والتراث وهي الراعية للحضارة على مر العصور كما أنها الأداة الرئيسية في التعليم والتعلم والوسيلة المثلى للتعبير عما يختلج في النفوس فضلا عن أنها العامل الأساسي في الاتصال بين الفكر البشري في الحاضر والماضي ونقل الثقافات والمعارف»[3]، وهي في المركز الأعلى في تعلم المهارات والقدرات اللغوية حيث يسبقها اكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة»[4]

ونخلص أخيرا إلى أن المستوى الصوتي له دور كبير في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها النطقية والكتابية، والتمثيل المقطعي باعتباره أهم مباحثه – أكبر من الفونيم واصغر من المورفيم– يمثل آلية من الآليات المساعدة على تعليم مهارات التواصل.

وسنحاول في الفصول اللاحقة الوقوف على طبيعة تعليم الكتابة في المدرسة الجزائرية وعلى مدى وجود الوعي الصوتي كقاعدة وأرضية معرفية أساسية يكتسبها التلميذ في المراحل الأولى من حيث جانبها التنظيري والتطبيقي، متبعين ذلك بدراسة ميدانية القصد منها ربط الصلة بين ما هو نظري بما هو تطبيقي، متوخين من كلّ هذا الإجابة عن الاشكالات المطروحة في المقدمة.

---

[1] ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية الإبداعية، ص34.

[2] حاتم حسن البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د ط، 2011، ص78.

[3] زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، ص163.

[4] حسن أسعد جبايب: صعوبة تعلم الكتابة والقراءة، ص10.

الفصل الأوّل: قراءة في طريقة تحصيل مادّة الكتابة في المرحلة الابتدائية.

المبحث الأول: أهمّية تدريس الكتابة في التّحصيل المدرسي.

- المطلب الأول: أهمية تدريس الكتابة.
- المطلب الثاني: مبادئ ومستويات تعليم الكتابة.

المبحث الثاني: الوسيلة التعليمية وتعليم الكتابة.

- المطلب الأول: الوسائل التّعليمية.

المطلب الثاني: دورها في تعليم الكتابة.

المبحث الثالث: واقع تدريس الكتابة في المنهاج القديم من (1965-2002م).

- المطلب الأوّل: المقاربة بالأهداف وأصولها النّظرية.
- المطلب الثّاني: تدريس اللغة العربية بالمقاربة بالمحتويات.
- المطلب الثّالث: التّدريس بالأهداف.

المبحث الرابع: تعليم الكتابة وفق المقاربة بالأهداف.

- المطلب الأوّل: تعليم الكتابة في المنهاج .
- المطلب الثاني: نموذج تعليم الكتابة في الكتاب المدرسي.

الفصل الأوّل: قراءة في طريقة تحصيل مادّة الكتابة في المرحلة الابتدائية.

لقد تنوّعت طرائق تعليمية الكتابة بتعدد الأسس النّظريّة التي يعتمدها مخططو السياسات اللغوية في وضع المناهج والبرامج من بلد لآخر، وهذا ما ولّد في السّاحة التّعليمية اختلافا لدى الدّارسين للطّرائق المثلى في تحصيلها في مرحلة من مراحل التّعليم، وأدّى هذا إلى ما يشبه التناظر بين ما هو قديم–وللقديم أنصاره ومحبوه– وبينما هو حديث يتماشى مع خصوصيات العولمة وما يتبعها من تغيّر في حياة الناس، وفي هذا الفصل سنقف على مرحلة ماضية في تاريخ منظومتنا التربوية بغية ملامسة نشاط الكتابة ومدى تحقيقها لأهدافها في تلك المرحلة.

المبحث الأول: أهمّية تدريس الكتابة في التّحصيل المدرسي.

المطلب الأول: أهمية تدريس الكتابة.

تعرف الكتابة على أنها «صناعة تحتاج إلى دربة ومهارة في تعلمها يستعان بها في التعبير عن معان باطنة، وتترجم هذه المعاني من خلال خطها على الورق في صورة ألفاظ وتراكيب»[1]، وهي من أرقى المهارات التي يتشرف الانسان بتعلمها، قال الجاحظ «من شرف الكتابة ما ذكره الله ﷻ وهو قوله ﴿اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ ٱلذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ إِقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلذِى عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥﴾[2] وقوله ﴿۝٤ بِأَيْدِى سَفَرَةٍ ۝١٥ كِرَامٍ بَرَرَةٍ ۝١٦﴾[3]، وقوله ﴿وَلاَ يُضَآرَّ كَاتِبٌ وَلاَ شَهِيدٌ﴾[4]، وقوله﴿وَلَمْ تَجِدُواْ كَاتِباً

---

[1] ماهر شعبان عبدالباري: الكتابة الوظيفية الإبداعية المجالات والمهارات الأنشطة والتقوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010م-1431هـ، ص25.

[2] سورة العلق الآية [4-5].

[3] سورة عبس الآية [15-16].

[4] سورة البقرة الآية [282].

﴿**فَرِهَٰنٞ مَّقۡبُوضَةٞ**﴾[1]، فلولا فضل الكتابة لم يجعل الله أهلها بهذا المكان العالي، فمن أبين فضائلها أنّها جعلت مدحا للملائكة ولعليّة الناس»[2].

وتمثّل الكتابة «إحدى مهارات اللغة التي تعد مفخرة العقل الانساني، بل إنها أعظم ما أنتجه هذا العقل وبهذا تعد الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال الإنساني التي يتم بواسطتها الوقوف على أفكار الغير والتعبير عما لدينا من معان ومفاهيم ومشاعر وتسجيل ما نَودُّ أن نسجّله من أحداث ووقائع»[3] لذلك حظيت باهتمام كبير لدى العلماء قديما وحديثا، «حيث حرصوا على تعليمها وبحثوا في سبيل وطرق تدريسها وتحصيلها، وعَدَّوا أول ما به الإنسان يتحلّى ويتخلّص من صفة الأمّية ومبدأ ما به الكامل يتحلّى بفضيلة المعارف العليّة: الكتابة التي يتوصّل بها لنيل العلوم الشّرعية والفنون العقليّة وبها يتوسّل لنيل المعارف الدّنيويّة و الأخرويّة... ومع كونها مفتاح العلوم لكلّ قاصد ومتقدَّمة عليها تقدُّم الوسائل على المقاصد، فلها في نفسها فنّ شريف مستقلّ وضعوا له أصولا وقواعد سمَّوها (علم الخط القياسي أو الاصطلاحي)»[4]، وأولى هذه القواعد والأصول التي ينبغي مراعاتها في تعليم وتدريس الكتابة تتمحور في « ثلاثة قضايا أوّلها الأساسيّات المسمّاة جواهر الحروف وثانيها الفرعيات المسمّاة أعراضا وهي الحركات، وثالثها التّلوينات المسمّاة أشكالا وعلامات التّرقيم»[5].

المطلب الثاني: مبادئ ومستويات تعليم الكتابة.

أ/. **مبادئها:** لتحقيق مهارة الكتابة لابدّ من احترام مبادئ تمهيديّة خاصّة المهارة الشّكلية التي تمثل هدفا أوليّا يرجى تحقيقه في المرحلة الأولى من التّعليم، وتتجلّى مهارات الشكل فيما يلي:

- استخدام علامات التّرقيم بشكل صحيح.
- اِتباع قواعد الهجاء الصّحيحة في الكتابة.

---

[1] سورة البقرة الآية [183].

[2] ماهر شعبان عبدالباري، الكتابة الوظيفية الإبداعية، ص35.

[3] مصطفى رغد خصاونة: أسس تعلّم الكتابة الإبداعيّة، عالم الكتب، عمان، ط1 1429هـ/2008م، ص04.

[4] أبو الوفا نهر الهوريني: المطالع النظرية للمطلع المصرية في لأصول الخطية، تح: طه عبدالمقصود، مكتبة السنة، القاهرة، ط1، 1426هـ-2005م، ص29.

[5] مكّي درار: تعليم الكتابة العربية من التشكيل إلى التحويل، ص105.

- الكتابة بخطّ واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحروف داخل الكلمة»[1].

وعلى الرّغم من توفر الجوانب النّظرية بشكل مستفيض لتعليم الكتابة إلا أنّ كثيرا من التّلاميذ في مدارسنا يعانون ضعفا فبي تحصيل الكتابة وخاصة في السنوات الأولى ابتدائي، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود خطة واضحة ومقنعة في المنهاج، أو نقص الكتاب المدرسي –بصفته الميدان التطبيقي و التوضيحي للمنهاج– في مهارات التشكيل الصوتي، أو أنّ المعلمّين لا يملكون استراتيجيّات تعليم الكتابة خصوصا لهذا المستوى.

ب/. مستوياتها: لقد دعت وزارة التّربية الوطنيّة في مذكّرتها التّوجيهيّة المكمّلة للمنهاج إلى تطبيق مجموعة من المستويات المساعدة على تحسين الكتابة في السنوات الأولى ابتدائي؛ حيث جاء في المذكّرة التوجيهية تحت عنوان: المرحلة الثانية الأبجديّة:

يقوم المتعلّم في هذه المرحلة بعمليّة التّحليل والتّركيب الصّوتي بحيث تكون عمليّة تجزئة الكلمة إلى عناصرها الصّوتية ويكون العمل متواترا (تسبيق العمل الشفوي على الكتابي) لتحقيق الوعي الصوتي السّلس من اللّغة المنطوقة إلى اللّغة المكتوبة والذي يمرّ على خمس مستويات وهي:

- **المستوى الأول:** الوعي بحدود الجملة وبالكلمات المشكلة لها وإيقاعها (أسماء، آلاء، دعاء...) على العدد، على موقعها، ترتيبها.
- **المستوى الثاني:** الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة (يَلْ/عَ/بُ)
- **المستوى الثالث:** دمج الأصوات لتكوين الكلمات (كَ/تَ/بَ)(كَتَبَ).
- **المستوى الرابع:** تقطيع الكلمة إلى أصوات؛ ليمون (ليْ/مُو/نٌ).
- **المستوى الخامس:** التلاعب بالأصوات حذف وتبديل».[2]

إنّ الاهتمام بتعليم الكتابة انطلاقا من الوعي الصّوتي المقطعي أو« أيّ تطوير في مستويات الكتابة، سيؤدّي بشكل أو بآخر إلى إحداث تغيرات كمية ونوعية في التحصيل الدراسي بعامّة، ولتحصيل اللغة

[1] حاتم حسن البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق، د ط،2011م، ص80.

[2] وزارة التربية الوطنية: المذكرة التوجيهية رقم2 بتاريخ23أكتوبر2017، رقم209/م ع ب 2017، ص02.

بخاصّة»[1]، ولن يتأتّى هذا إلاّ باستحضار وسائل تعليميّة مع حسن استخدامها من أجل الوصول إلى أهداف وغايات تعليمية نبيلة في مقدمتها سلامة الكتابة من حيث المحتوى والمضمون، واللغة والأسلوب والشكل والتنظيم.

المبحث الثاني: الوسيلة التعليمية وتعليم الكتابة.

يتأسس علم التّربية على سؤالين مهمين، يضمن الإجابة عنهما تيسير وإنجاح العملية التّعليمية، وهما: لماذا نُعلِّم؟ وكيف نُعلِّم؟، بمعنى آخر ماهي المادة أو المحتوى المراد تدريسه وماهي الطرق والوسائل التربوية المناسبة لتعليم هذه المواد ولتحقيق الأهداف المنشودة.

المطلب الأول: الوسائل التّعليمية.

لقد اعتنى الباحثون في مجال التّربية والتعليم بالوسائل التّعليمية، لما لها من أهمّية ومساهمة فعّالة في تكامل العمليّة التّعليمية، فهي تربط المعلّم بالمتعلّم والمحتوى بالأهداف وتجعل المجرّد محسوسا والصّعب سهلا وتعرف بأنّها «جميع الأدوات والمعدّات والآلات التي يستخدمها المدرّس والدّارس لنقل المحتوى الدّرس إلى مجموعة من الدّارسين سوآء داخل الصفّ أو خارجه بهدف تحسين العمليّة»[2]، ومرّ توظيف الوسائل التّعليمية بمرحلتين: من مرحلة «مجرّد توضيح ما يصعب على الشّرح النّظري توضيحه فقط ولم ترتبط بالتّلميذ وتحسين أداءه واكتسابه لأنماط جديدة من السّلوك أو تحقيقه لأهداف سلوكيّة محدّدة...إلى الاهتمام بجوهر العمليّة التّعليمية وهو تحقيق التّفاهم»[3] وهو نوع من التّكامل بين المعلّم والمنهاج والكتاب والطّرائق والوسائل ودوافع الدّارس؛ حيث تنسجم هذه الأمور من أجل تحقيق أهداف ومهارات.

وتعليم الكتابة وترسيخ مهاراتها هو ما حرصت عليه الوسائل التعليميّة خصوصا في المراحل الأولى من التّعليم وقد «ثبت أنّ حصيلة التّلميذ من الألفاظ اللّغويّة تزداد نتيجة التّعليم عن طريق الوسائل

---

[1] مصطفى رعد حصاونة: أسس تعلم الكتابة الابداعيّة، ص06.

[2] رمزي أحد عبدالحي: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية تكنلوجيا التعليم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2009م، ص15.

[3] حسن حمدي الطونجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم الكويت، ط..1987م،ص 24.

التّعليمية، كما يزداد شغفه بالقراءة والكتابة واستمرار البحث والاطّلاع»[1]. ويأتي في مقدمة هذه الوسائل بل أوّلاها الكتاب المدرسيّ: وهو من الوسائل التّقليدية القديمة وأحد الأركان الأساسيّة في عمليةّ التّعليم، ومن خلالها تتّضح معالم الكتابة، و«عندما يتهيّأ الكاتب لرسم تشكيلة صوتيّة إفراديّة أو تركيبيّة فإنّه يعدّ لها عدّتها ممّا يحتاجه في إنجاز ذلك، والإعداد نوعان مادّي يتمثّل في القلم والمداد والورق...وإعداد ذهنيّ فكريّ»[2]. وهذه أهم الوسائل التي يحتاج إليها في تعلّم الكتابة، وللوسائل التّعليمية فوائد كبيرة أهمها:

1. تساعد على تبيين الغامض من مشكلات الدّروس وتوضيحها.
2. إنّها أكبر عامل على التّسهيل، فهي تجعل المعلومات حيّة ذات قيمة يستطيع التّلميذ أن يطبّقها ويستفيد منها.
3. إنّها أعظم الوسائط لتثبيت الدّروس في الذّاكرة وسهولة استحضارها وقت الحاجة.
4. إنّها وسيلة فعّالة لتربية الملاحظة وتعويد الأطفال الدّقّة في التأمّل والسّرعة في العمل والانتباه الدّقيق والاستماع المفيد.
5. إنها وسيلة فعّالة لتحريك الطفل للعمل فهي تثير فيه الرّغبة والاطلاع.
6. إنّها وسائل إذا أحسن المدرّس استعمالها تجعله واثقا من فهم التّلاميذ لما ألقي عليهم»[3].

المطلب الثاني: دورها في تعليم الكتابة.

تتلخّص قيمة الوسائل التّعليمية في مجموعة من النّقاط أهمها:

- إنّها وسيلة من وسائل الاتّصال المباشر التي تساعد المتعلّمين على اكتساب المعارف والمهارات والاتّجاهات والأساليب.
- إنّها مجموعة المصادر والمعلومات والخبرات المتنوّعة والمبرمجة التي تعمل على مساعدة المتعلّم على فهم وتطبيق الفعاليّات التّعليميّة لدى المتعلّمين.
- إنّها تلعب دورا جوهريّا في إثراء التّعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات وبرامج متميّزة»[1].

---

[1] حسن حمدي الطونجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، ص22.

[2] ينظر: مكي درار: تعليم الكتابة العربية من التشكيل إلى التحويل، ص103-105.

[3] رمزي أحمد عبدالحي: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، ص23.

وتختار الوسائل التعليمية وفق معايير معيّنة، وعند التّخطيط لموقف تعليميّ يختار المعلّم الوسيلة المناسبة لتدعيم هذا الموقف، ومن هذه المعاير ما يلي:

- توافق الوسيلة مع الغرض الذي نسعى إلى تحقيقه، منها تقديم المعلومات أو اكتساب التلميذ بعض المهارات أو تعديل اتجاهاته.
- صدق المعلومات التي تقدّمها الوسيلة ومطابقتها للواقع.
- مدى صلة محتويات الوسيلة بموضوع الدّراسة.
- مناسبة الوسائل لأعمار التلاميذ ومستوى ذكائهم وخبرتهم السابقة»[2].

ويتبين لنا ممّا سبق أنّ الكتابة مهارة معقّدة وبالتّالي فهي تحتاج إلى اختيار دقيق للوسائل المناسبة لتلقينها مادية كانت أم معنوية، كما ينبغي كذلك الاطّلاع على ما استنجد في ميدان التربية والتّعليم من طرق ومناهج وأساليب من أجل إيجاد حلول لمشكلات تعلّم الكتابة في الواقع التّعليميّ.

ويعرّف الكتاب المدرسي بأنه «مكوّن أساس من مكوّنات المنهاج التّعليمي بمختلف وحداته وموادّه، وأهمّيّته تكمن، في أنّه يقدّم للمتعلّمين المواد الدّراسيّة بشكل مبسّط وممنهج لتحقيق أهداف المنهاج، أضف إلى ذلك ما يوفّره من الحد الأدنى من المعارف والمعلومات والخبرات لكلّ متعلّم في مستوى دراسيّ معيّن، ووظيفته تتجاوز تأسيس عادات القراءة والمطالعة إلى إنماء الميل للتّثقيف الذاتي »[3]، وللكتاب المدرسي دوران أساسيان هما:

- يتعلق بالمادة الدراسيّة التي يتناولها.
- يتمثل دور الكتاب في الحياة التربوية.

ويضاف إلى ذلك دوره في تنفيذ المنهاج الدراسي، ويتمثل في أنّه:

- يقدم المعرفة العلمية إلى التلاميذ في صورة منظمة.

---

[1] رمزي أحمد عبدالحي: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية ، ص105-107.

[2] ينظر: حسن حمدي الطويجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص57-59.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه الجزائر، ط7، 2012، ص85.

- يحتوي على أسئلة وتدريبات متنوّعة[1].

المبحث الثالث: واقع تدريس الكتابة في المنهاج القديم من (1965-2002م).

المطلب الأوّل: المقاربة بالأهداف وأصولها النّظرية.

إنّ الحديث عن طبيعة الكتابة في المناهج القديمة يقتضي قبْلا تحديد الفترة الزّمنية ابتداء ونهاية، من أجل الوقوف على واقع تعليم اللّغة العربيّة عموما وطريقة تعليم الكتابة خصوصا، وتتحدد هذه الفترة من بُعَيْد الاستقلال؛ أي من سنة 1965 تقريبا إلى سنة 2002، قبل إصلاحات 2003 التي طوت فيها الجزائر عهد المقاربة بالأهداف والبداية في تطبيق المقاربة بالكفاءات، «والمنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا شهدت ثلاث مقاربات: المقاربة بتبليغ المحتويات وتقوم على التلقين، والمقاربة بالأهداف وتقوم على التعليم، والمقاربة بالكفاءات بالتّركيز على الاختلافات الجوهرية في ميادين وأنشطة التعليم والتكوين»[2]، ولم تغب عن البيداغوجيّين الجزائريّين فكرة التّغيير والإصلاح ما بين 1965-1980«فقد خضعت لثلاث إصلاحات وذلك في سنة 1965 ثم في سنة 1971 وبعدها في سنة 1980 ورغم أن هذه الإصلاحات الأخيرة جاءت بتغيير جذري في المنظومة التربوية إلاّ أنّ ما تعلّق خاصّة باللّغة العربيّة لا يختلف كثيرا عن الإصلاحات الأولى»[3] والسّبب هو كون هذه الاصلاحات، نابعة من نظرية ومقاربة واحدة ألا وهي المقاربة بالأهداف.

نشأت بيداغوجيا الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1940 لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية وقد انعقد الاجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعيّة الأمريكيّة للسيكولوجيا، وقد ترتّب عليه قرار بالإجماع لتوظيف السلوك التّربوي وتحديد استجابات المتعلّمين في ضوء سلوك إجرائيّ محدّد بدقّة لقياسه إجرائيّا، بمعنى أنّ المؤتمرين وصلوا إلى أن ترقيّة التّعليم وتطويره والحدّ من ظاهرة الإخفاق سببه غياب الأهداف الإجرائية...ومن ثمّ خرج المؤتمر السّيكولوجي بنظريّة تربويّة جديدة تسمّى نظريّة الأهداف أو الدّرس الهادف الذي يقوم على مجموعة من الأهداف السّلوكيّة المرصودة والملاحظة سوآء كانت أهدافا عامّة أو خاصّة»[4]، وبدأت الجزائر في تطبيق هذه المقاربة

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، ص65.

[2] بوبكّر جيلالي: المقاربات التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات-مقال، 2014/07/26 على الساعة03:09، ص1.

[3] حوريّة بشير: المكتوب في المدرسة الجزائريّة، تحليل إنشاءات الطّور الثّاني، رسالة ماجستير، كلّيّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر،2001-2002م، ص14.

[4] جميل حمداوي: بيداغوجيا الأهداف ALUKAH.Net/SOCIA ص04.

المستوحاة من النّظريّة السّلوكية في بداية الثّمانينيات من القرن الماضي، وارتبطت نظريّة الاهداف التربويّة بالنّظرية السلوكية القائمة على ثنائية المثير و الاستجابة، لأن بيداغوجيا الأهداف تسعى إلى قياس السلوك التّعليمي الخارجي ورصده ملاحظة وقياسا وتقويما»[1]، وتركز المقاربة بالأهداف على سلوكات منفصلة عن بعضها البعض وقد أنتج أصحاب هذه المدرسة جملة من الصّنّافات تغطّي المجالات الأربعة للسّلوك الإنساني(الإدراكي، العاطفي، الاجتماعي، الحركي)، وهو تقسيم مجازي يهدف الى تقسيم السّلوك الانساني وتوجيهه وقياسه وضبطه»[2]،ومن أكبر الانتقادات الموجّهة لهذه المدرسة هو: جزأرة السّلوك الإنساني الذي هو في الحقيقة كلٌّ لا يمكن تجزئته، والانسان نفس واحدة لا عدّة انفاس.

المطلب الثّاني: تدريس اللغة العربية بالمقاربة بالمحتويات.

تصنِّف المقاربة بالمحتويات التّعلم على أنّه قائمة من المواد والمحتويات ينبغي تعليمها، أي نقلها إلى المتعلّم، وتعتمد هذه المقاربة الطريقة الإلقائيّة طريقة تدريس لها؛ حيث يلقَّن المتعلّمون المعلومات التي تملى عليهم فيحفظونها، أي أنّ هذه الطّريقة هي للاستماع لا للإبداع»[3].

ويقوم نمط التّعليم وفق هذه المقاربة على ما يلي:

- المعلّم مالك المعرفة ينظّمها ويقدّمها للتّلميذ.
- التّلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقرّرات.
- يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتواترة في الكتب والمراجع.
- عقل التّلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة.

أما عن طريقة التدريس فتتمثّل في ما يلي :

- عارف والتلميذ جاهل.
- المعلّم المعلّم متكلم والتلميذ سامع.
- المعلّم منتج والتّلميذ مستهلك.
- وسيلة التّعليم تنحصر في الكتاب المدرسي.

---

[1] جميل حمداوي: بيداغوجيا الأهداف ، ص05.

[2] وزارة التّربية الوطنية الجزائريّة، المفتشية العامة، التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، د/ت د/ط، ص04-05.

[3] نفسه، ص05.

- التّقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنيّة على قياس الحجم المعرفي المخزون في الذاكرة.
- التّلميذ مستقبل للمعارف ومخزّن لها.
- البرنامج مبني على اساس المحتويات.[1]

وما يميّز هذه المقاربة هي أنّها تحترم منطق المادّة واكتشاف المعارف النّظريّة دون أن تهتمّ بمجالات تطبيق هذه المعارف حسب أهمّيّتها، لا تهتمّ بمنطق التّعلّم، تهتمّ بشكل كبير بالمادّة الواحدة كما أنها تتميّز بصعوبة اختيار وسائل التّقويم[2]»

المطلب الثّالث: التّدريس بالأهداف: تعرف بيداغوجيا الاهداف على أنّها «ذات مصدر أمريكي سادت فيه الفلسفة النّفعيّة التي تحثّ على تحقيق الفعاليّة والمردوديّة في العمل المدرسي...فهي منغلقة بدرجة متطرّفة في النّزعة السّلوكيّة حيث تساعد الأستاذ على تحديد الهدف من النّشاط التّعليمي وترجم محتويات التّدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها ويضيفها إلى معارف ومهارات ومواقف»[3].

منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالأهداف:

- ترتكز خصوصا على المعارف.
- مقاصد التّعلّم غاية الوضوح.
- التّعليم مجزّأ.
- الأهداف غير مندمجة.
- متأثر بالسّيكولوجيّة السّلوكيّة.
- يعتمد على التّمارين النّظريّة.
- يدرك سهولة تحقيق النّتائج.
- يندفع إلى النّشاط بحافز خارجي.
- يرتكز على تعليمات واضحة تساعد على إنجاز الفعل.

[1] بوبكّر جيلالي: المقاربات التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات–مقال، ص 03.

[2] وزارة التّربية الوطنية الجزائريّة، المفتشية العامة، التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ص05.

[3] جدّي مليكة، المنظومة التّربويّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، العدد7 مارس 2017، ص 122.

- تُظْهر أهمّية التعليم التّلقيني.
- عمليّة القياس موضوعيّة.
- المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادّة).
- تعرف النّتائج بدلالة الأهداف»[1].

ويتّضح جليّا أنّ المقاربة بالأهداف لم تأتي بجديد يذكر ولم تختلف كثيرا عن المقاربة بالمحتويات رغم الإصلاحات التي شملت المنظومة التّربويّة كما سبق أن أشرنا إلى ذلك مطلع هذا المبحث.

ولقد تضمّن تطبيق المقاربة بالأهداف عدّة مزايا وعيوب فمن مزاياها « أنّها مقاربة تربويّة تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التّعليميّة التّعلّميّة ذات الطّبيعة السّلوكيّة، سواء كانت هذه الأهداف عامّة أو خاصّة ويتم ذلك التّعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدّولة في قطاع التّربيّة والتّعليم، وبتعبير آخر تهتمّ بيداغوجيا الأهداف بالدّرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة»[2].

أمّا عيوبها:

- اهتمّت بالجانب الإجرائي وأهملت الجانب البيداغوجي؛ حيث أزالت فيه الفعل الانتقادي وحوّلته إلى ردود أفعال مشروطة وتجاهل أيّ خصوصيّة وأيّ نوع من التّفكير الابداعي لدى المتعلّم.
- انعدام التّلاؤم بين المكتسبات المدرسيّة وما يتطلّبه حلّ المشكلات التي تصادف التّلميذ في حياته العامّة.
- أنّ التّقويم في هذه المقاربة يرتبط بالتّأكّد من اكتساب التّلميذ لما تمّ تعليمه إيّاه عن طريق استرجاع البحث أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائيّة، وهذه الأساليب تبقي التّقويم في دائرة الاهتمام بمعدّل الفرد ورتبته بين أقرانه وبالتّالي تقويم يركّز على جمع الدّرجات لإصدار الحكم بمدى أهليّة المتعلّم للانتقال إلى مستوى أعلى.

[1] ينظر: بوبكّر جيلالي: المقاربات التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات-مقال، ص 04.
[2] جميل حمداوي: بيداغوجيا الأهداف، مقال، ص02.

- تجعل المتعلّم منقادا بشعور من يبحث عن ضالّةٍ أثناء دراسته.
- تجعل المتعلّم منعزلا عن محيطه وغير متفاعل معه رغم المكتسبات العديدة التي اختزلها إلاّ أنّه يبقى غير قادر على توظيف مكتسباته في وضعيات جديدة.
- هي أسلوب تعليمي يكفل للطّالب النّجاح والحصول على الشّهادة وليست هدفا علميّا ولا تعطي للطّالب فرصة لتأهيله وتدريبه فهي تقوم على أسلوب التّملّك.
- يكتفي المتعلّم بالتنصّت للدّرس وفهم معناها وبناءها المنطقي وتسجيلها حرفيّا في مذكّرته لأنّ هذا يوفّر له النّجاح في الامتحان وبهذا فإنّ المتعلّم العربي يبدأ وينتهي بالتّلقين ممّا يقوده إلى الاستسلام ويمنع عنه حدوث التّغيير.
- انّها تنتج لنا شبابا بكمّ هائل من المعارف ولكنّهم غير أكفاء وغير مؤهّلين في الحياة العامّة كونهم لم يتعلّموا كيف يستثمرون هذه المعارف خارج سياق الامتحانات»[1].

إنّ المقاربة بالأهداف تعطي الأولويّة للنّظرة التّفتيتيّة على حساب النّظرة الشّموليّة وتعطي أهمّيّة كبيرة لتجزئة المحتويات بشكل مبالغ فيه وتعني بالمحتوى وتغضّ الطّرف عن الطّرائق والمناهج والوسائل الدّيداكتيكيّة.

المبحث الرابع: تعليم الكتابة وفق المقاربة بالأهداف.

المطلب الأوّل: تعليم الكتابة في المنهاج.

إنّ النّاظر في منهجية تعليم اللّغة العربيّة وفق هذه المقاربة ليَقف على حقيقة مفادها، إنّه لاوجود لتعليم الكتابة ولا طرائق تعليميها لا في دليل المعلم ولا في الكتاب المدرسي من السنة الأولى من التّعليم الأساسي إلى السّنة الثّالثة، ولم تشرع المدرسة الأساسيّة في تعليم الكتابة إلاّ في السّنة الرّابعة من التّعليم الأساسي، أي ابتداء من الطّور الثّاني، «لِتتاح الفرصة لأول مرة للتلميذ لإنشاء نص مكتوب بعد أن إعتاد على اللّغة الشّفهيّة الحواريّة لمدة ثلاث سنوات»[2].

[1] ينظر: جدّي مليكة، المنظومة التّربويّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات إلى الكفاءات الشّاملة، ص122-123.

[2] حوريّة بشير: المكتوب في المدرسة الجزائريّة، تحليل إنشاءات الطّور الثّاني، ص58.

ويؤيّد هذا ما جاء في مقدّمة كتاب "إقرأ" السنة الأولى من التعليم الأساسي ما نصه: «حاول هذا الكتاب أن يطرح مشكل تدريس القراءة للمبتدئين في أسلوب مشوّق ومثير يدعو التلاميذ إلى استخدام الذّهن من جهة ويرغبهم في القراءة من جهة أخرى»[1]. وهذا يجعلنا نعتقد أنّ فكرة تعليم الكتابة في السّنة الأولى ابتدائي كانت غائبة تماما عند البيداغوجيّين الجزائريين في تلك المرحلة، باستثناء الإشارة إلى كيفية تدريس الأصوات بحركاتها ومدودها، والتوزيع الزمني لدراسة الحروف مع مالها من علاقة بجانب القراءة لا الكتابة، جاء في مقدّمة الكتاب «يخصّص الأسبوعان الأول والثّاني لتدريب التلاميذ على معرفة الحركات الثلاث وحروف المد مع الحرفين (ب، ر) ويؤجّل التّنوين والسكون إلى ما بعد، ونتدرج بعد ذلك في تقديم الحروف بمعدّل حرفين كل أسبوع وتستغرق دراسة كل حرف ست حصص تنجز الأولى والثانية وجزء من الرابعة بواسطة السبورة، وتنجز بقية الحصص بواسطة الكتاب»[2].

ويبدو من خلال هذا النّص أن التّدريس بالمقاطع كان حاضرا ولكنه غير كاف، ولم تأتي في الكتابة إلا عرَضا، وفي مقدمة الكتاب ما نصّه «تنجز التمارين التي تستلزم الكتابة والتّلوين على الكرّاسات تارة وعلى الألواح تارة أخرى ويمكن إنجازها على السبورة»[3].

ويقدّم المعلّم درس الحروف وفق ما يلي:

- يعتمد الجمل والنّصوص منطلقا للقراءة الإجمالية أو التّحليل واكتشاف الصّوت المراد.
- يدعّم الصّوت المكتشف بعد عزله والتّعرف عليه بكلمة سبق تقديمها او بكلمة لم تسبق ولكن عناصرها معروفة ومدلولها مشخّص.
- يركّب الصّوت الجديد مع الأصوات المدروسة في كلمات وجمل بقصد تهيئة المجال القرائي الذي يتدرّب الطفل بواسطته على القراءة.
- يكلّف التلاميذ بإنجاز بعض التّمارين التي تهدف أساس إلى تدريبهم على القرءاة والفهم.
- تخصّص من حين لآخر تمارين لمراجعة الأصوات المدروسة بشكل يساعد على امتلاكها»[1]

[1] وزارة التّربية الوطنيّة: كتاب إقرأ السنة الأولى من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني الجزائري، 1989-1990، ص01.

[2] المصدر نفسه ، ص01.

[3] المصدر نفسه ، ص01.

المطلب الثاني: نموذج تعليم الكتابة في الكتاب المدرسي.

ويظهر لنا أنّ الكتابة لم تلق حظّها من الاهتمام في المناهج القديمة، وفكرة المقاطع لم تكن موجودة بشكل واضح من حيث القراءة بَلْهَ الكتابة، وهذه نماذج من الكتاب المدرسي يتّضح من خلالها طريقة تدريس الأصوات في السنة الأولى ابتدائي.

الشّكل رقم01[2]:

يوحي هذا الشّكل إلى الطّريقة المعتمدة قديما في عرض درس القراءة والكتابة حيث أعطيت الأولويّة كاملةً للمحادثة والمشافهة ضمن نماذج معهودة ومكرّرة يسمعها المتعلّم ويردّدها بدون زيادة أو نقصان ويتعلّم الطّفل الحروف التي تعوّد سماعها في كلمات معهودة ومخزونة لديه ومن ثمّ فليس للمتعلّم القدرة

[1] وزارة التّربية الوطنيّة: كتاب إقرأ السنة الأولى من التّعليم الأساسي، ص01.

[2] المصدر نفسه، ص09.

على الخروج عمّا هو معهود ومألوف لديه، أمّا الكتابة فلا يتدرّبها التّلميذ إلاّ على نسخ حروف دون نسجها في كلمات وعبارات.

ولعلّ السّر في تعلّم الطفل الجزائري في الطّور الأوّل اللّغة الشّفوية والاعتماد على الحوار وتلقين الطّفل الجزائري لغة شفهية حوارية وإلغاء اللّغة المكتوبة أو المدرسيّة سببه أمرين أساسيّين هما:

- الارادة السّياسيّة في التّعريب واسترجاع مكانة اللّغة العربيّة كلغة التّبادل اليومي بين الجزائريّين.
- تزامن هذه التّعليمات في مرحلة ازدهرت فيها مبادئ البنيويّة البيهافيورية(البنيويّة السّلوكيّة) في الولايات المتّحدة الأمريكيّة وأروبا التي اعتمدت على المنهجيّات السّمعية الشّفهيّة والسّمعية البصريّة التي ظهرت في الولايات المتحدة الامريكيّة وأروبّا ابتداء من الحرب العالميّة الثّانية وعرفت انتشارا ما بين الخمسينيّات والسّتينيّات ومن أهمّ خصائصها ما يلي:
- انها تهتمّ بالمنطوق وتنمية اللّغة الشّفاهية تقديم اللّغة المراد تعليمها في شكل حوار.
- الاعتماد على التّكرار.
- التّكثيف من المحاكاة والحفظ واستعمال التّمارين البنيويّة، تستند على المبدأ القائل بأنّ التّعليم ما هو إلّا تعديل في السّلوك أمّا فهم اللّغة وخصائصها فلا حظّ له في هذه المنهجيّة»[1]

ومن المبادئ المعتمدة في بناء منهجيّة تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الأساسيّة ما يلي:

- الاعتماد على تصحيح لغة الطفل، حيث وَصَفت المدرسة الأساسيّة لغة الطّفل الجزائري مشوّهة وكان من الواجب تصحيحها، ولهذا انحصرت مهمّة المدرسة في تصحيح وتهذيب لغة الطّفل.
- الأولويّة لتعليم اللّغة الشّفاهية وتقديم نموذج الحوار، فالتّلميذ الجزائريّ يلقّن اللّغة الشّفاهية خلال ثلاث السّنوات الأولى ولا يتعامل مع المكتوب إلاّ في إعادة نسخ الحروف والكلمات أمّا أن يعبّر بالنّص المكتوب فلا تتاح له الفرصة إلاّ بعد ثلاث سنوات أي ابتداء من السّنة الرّابعة»[2].

[1] حفيظة تزروتي: لغة الطّفل من المحيط والمدرسة، نقلا عن: حوريّة بشير، المكتوب في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة، ص13.

[2] ينظر، حوريّة بشير: المكتوب في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة، ص14-16.

إنّ إعادة نسخ الحروف والكلمات ليس فيها ما يشير الى منهجيّة معتمدة في تعليم الكتابة وفق طريقة معيّنة وإنّما هي طريقة عشوائيّة تتّخذ من المحاكاة أساسا ينقل فيها التّلميذ الحروف والكلمات وكأنه آلة ناسخة.

لأجل هذا دأبت المنظومة التّربويّة إلى البحث عن حلول أخرى علّها تنقذ المتعلّم الجزائري من وضعيّة غير مرضيّة لتجعله يعيش واقعه وعالمه، فكانت المقاربة بالكفاءات نقطة تحوّل للمنظومة التّربويّة بكلّ مكوّناتها ومحتوياتها وأهدافها.

الفصل الثّاني: تعليم الكتابة بالتّمثيل المقطعي الواقع والمأمول

المبحث الأوّل: آلية تلقين الكتابة عن طريق المقطع .

- المطلب الأوّل: أنواع المقاطع الصوتية.
- المطلب الثاني: خصائص النسيج المقطعي في اللغة العربية.
- المطلب الثالث: دور المقطع في تلقين الكتابة.

المبحث الثّاني: طرائق تدريس الكتابة وعلاقتها بالتّدريس بالكفاءات.

- المطلب الأوّل: طرائق تدريس الكتابة.
- المطلب الثاني: التّدريس بالكفاءات.
- المطلب الثالث: علاقة تدريس الكتابة بالتدريس بالكفاءات.

المبحث الثّالث: اقتراحات التّدريس بالكفاءات في تعليم الكتابة.

- المطلب الأول: اقتراحات التدريس بالكفاءات في منهاج الجيل الأول والثاني.
- المطلب الثاني: كفاءات تعليم الكتابة في الكتاب المدرسي .

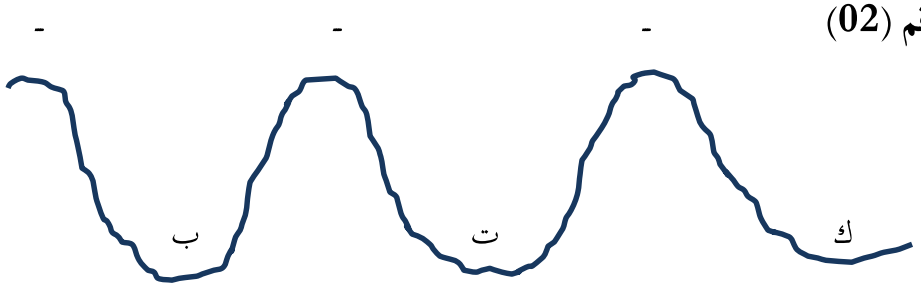
الفصل الثّاني: تعليم الكتابة بالتّمثيل المقطعي الواقع والمأمول.

يؤدّي المستوى الصوتي دورا كبيرا في تعليم المهارات اللغوية الأكاديميّة، ويسعى واضعو المناهج التي تهدف إلى إصلاحات جادة وواعية بتطلعات المتعلّم في المرحلة الاولى من التعليم الابتدائي، ومن جملة الاصلاحات التربوية تلك التي أعادت الاعتبار إلى تعليم الكتابة بالمقاطع وفيما يلي سنعرض واقعها وصدق وجودها في تلك الإصلاحات.

المبحث الأوّل: آلية تلقين الكتابة عن طريق المقطع:

يعرف المقطع على أنّه «مجموعة أصوات تنتج بضغطة صدريّة واحدة تبدأ بصوت جامد يتبعه صوت جامد(قصير أو طويل) وقد يأتي بصوت جامد أو اثنين ويكون الصّوت الذّائب فيه قمّة الإسماع بالنّسبة إلى الأصوات الأخرى التي يتألّف منها المقطع»[1]، ويوضّح هذا الشّكل طريقة نطق كلمة (كَتَبَ)(كـ ـَ /تـَ ـ/ب ـَ).

الشكل رقم (02)



تمثّل الصّوامت الممثّلة في (ك، تـ، ب) الصّوامت وهي تمثّل على الشّكل رقم (01) القواعد، بينما تمثّل الحركات الثّلاث القمم أو النّواة، وتحتوي الكلمة على ثلاثة مقاطع في كلّ مقطع قاعدة وقمّة.

المطلب الأوّل: أنواع المقاطع الصوتية: تستلزم منهجيّة البحث في أنواع المقاطع الوقوف على نوعين من أنواع المقاطع أوّلهما هو المقطع الّكلي والآخر هو المقطع الصّوتي، أمّا أوّل من هذين فهو تجريدي مكوّن من حروف وأمّا الثّاني فهو أصواتي محسوس مسموع مكوّن من أصوات»[2]، وموضوع دراستنا في أنواع المقاطع يرتكز على المقطع الشّكلي التّجريدي الذي يظهر في عمليّة الكتابة، بخلاف المقطع الصّوتي فهو يخضع لظواهر نطق حيث تختفي مقاطع وتظهر أخرى جديدة في التّركيب الصّوتي، ويوصف المقطع ب «أنّه وحدة صوتيّة أكبر من

[1] واحد غانم قدّوري الحمد: المدخل إلى علم الأصوات العربيّة، دار عمّار، عمّان،ط1 1425هـ/2004م، ص193.
[2] تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصريّة، د ط 1990م، ص141.

الفونيم ويأتي بعد الفونيم مباشرة من حيث البعد الزمني في النّطق»[1] ويقصد بالبعد المكاني الحيّز الذي يأخذه المقطع في الكتابة، وبالبعد الزّمني الخفقات الصّدريّة والذّبذبات الصّوتيّة أثناء الكلام.

وتحتوي اللغة العربيّة على خمسة أنواع من المقاطع تصنّف إلى ثلاث حالات:

أ- حسب النّمط: هناك خمسة أنماط في اللّغة العربيّة وهي:

1- س ح.
2- س ح ح.
3- س ح س.
4- س ح ح س.
5- س ح س س.

والمقاطع الأولى يتكوّن منها الكلام العربيّ المتّصل ولا بدّ لكلّ كلام عربيّ أن ينتهي في التّحليل الأوّلي للصّيغ إلى هذه المقاطع كلّها»[2].

ب- بحسب القصر والتّوسّط والطّول:

1- المقطع القصير : يبدأ بصوت صامت وينتهي بصوت صائت قصير(س ح).
2- المقطع المتوسط: يبدأ بصوت صامت وينتهي بصوت صائت طويل أو صامت (س ح ح)، (س ح س).
3- المقطع الطّويل: يبدأ بصامت وينتهي بصامت أو صوتين صامتين(س ح ح س)، (س ح س س).

ج- بحسب الانغلاق و الانفتاح:

1- المقطع المفتوح أو المقطع الحر: وهو الذي يبدأ بصوت صامت وينتهي بصوت صامت طويل أو قصير(س ح)(س ح ح).
2- المقطع المغلق: يضمّ عددا من المقاطع وهي (س ح س/س ح ح س/س ح س س)»[1].

[1] عصام نورالدّين: علم وظائف الأصوات اللغويّة(الفونولوجيا)، دار الفكر اللبناني بيروت، ط1 1996م، ص93.
[2] المرجع نفسه، ص76.

المطلب الثاني: خصائص النسيج المقطعي في اللغة العربية:

- إن المقطع في اللغة العربية يبدأ دائما بصوت صامت تتبعه حركة، ولا يجتمع صوتان صامتان في أول المقطع، وهو ما كان عند علماء العربية يعبرون عنه بقولهم « لا يبتدأ إلاّ بمتحرّكٍ كما لا يوقف إلاّ على ساكن»[2].
- لا توجد كلمة في اللغة العربية تشتمل على أقل من مقطع واحد، فالمقطع يعد أصغر قطاع صوتي أو تجمع صوتي، فالكلمات ("لا" حرف نفي، وحرف الجر "الباء" وغيرها) تعتبر من الكلمات ذات المقطع الواحد فليس هناك أقل من حرف الجر على سبيل المثال "بِ".
- بالنسبة لعدد المقاطع الصوتية في الكلمة الواحدة، التي يمكن أن يتشكل منها النسيج المقطعي، فقد يصل عدد المقاطع في لغتنا العربية من مقطع واحد إلى سبعة مقاطع»[3]، وكلمة" فسيكفيكهم الله" التي وردت في سورة البقرة نجدها تتألّف من سبعة مقاطع صوتية وقد يصل عدد المقاطع إلى ثمانية في بعض الأحيان كما في كلمة "أفنلزمكموها"، وذلك نتيجة لاتصالها باللواصق، فإذا كانت الكلمة العربية مؤلفة من مقطع واحد فإن هذا المقطع في اللغة العربية قد يتكون من مقطع قصير مغلق (س ح) أو من الطويل المفتوح (س ح ح) مثل أداة النداء "يَا" أو المقطع القصير المغلق(س ح س) مثل: دمْ، يدْ وغيرها الكثير، أو من المقطع الطويل المغلق بصامت (س ح ح س) مثل "باب و ميل" في حالة الوقف ، أو من المقطع الطويل المغلق، بصامتين (س ح س س) مثل " رادّ و ضالّ و خبز" في حالة الوقف، ولكنّ معظم الكلمات في اللغة العربية تشتمل تقريبا على ثلاثة مقاطع أو أربعة.
- إن أكثر المقاطع وقوعا المقطع القصير المفتوح (س ح)، ثم يليه المقطع (س ح س) ثم المقطع (س ح ح)، وإن أقل المقاطع وقوعا كان المقطع (ح ح س) والمقطع (س ح س س)، وهذان المقطعان لا يردان إلا عند الوقف [4].
- تجيز العربية توالي المقطع القصير المفتوح (س ح)، والمقطع القصير المغلق (س ح ص)، واللغة العربية تميل إلى التخلص من توالى المقطع القصيرة المفتوح (س ح)، على الرغم من تكرارها بصورة متقاطرة في كثير من المواقع،

---

[1] ينظر: عبدالقادر عبد الجليل: التنوعات الصّوتية، ص 82-83.

[2] رضي الدين محمّد بن أحمد الأستر أبادي: شرح الشافيّة بن الحاجب، تح محمد نور الحسن-محمد الزفراف-محمد محي الدّين عبدالحميد، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، د ط، 1402هـ-1982م، ص250-251.

[3] إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، ص91.

[4] انعام الحق غازي-ناصر محمود: المقطع الصوتي وأهميته في الكلام العربي، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد 24، 2017م، ص224-225.

والحقيقة أنّ د. إبراهيم أنيس قصد عندما ذكر المقطع (س ح ح) من قوله «فإن تواليها مقيد وغير مألوف في الكلام العربي ولا يسمح هذا الكلام بتوالي أكثر من اثنين من هذا النوع»[1] أي أن توالي المقطع (س ح ح) في الكلمة الواحدة، و ليس في عدة كلمات. ولا ننسى أن نقول: إن هذا التتالي يكون في كلمة تخلو من اللواصق أي مجردة.

- تشتمل اللغة العربية على نوعين من المقاطع الصوتية" متحرك " Open و "ساكن Closed ،"فالمتحرك هو الذي ينتهي بصوت لين قصير أو طويل أما المقطع الساكن فهو الذي ينتهي بصوت ساكن، "علما بأن العربية تؤثر المقاطع الساكنة أكثر من المتحرك»[2]
- من سمات المقاطع وخصائصها في اللغة العربية أيضا، الوضوح السمعي في بعض المقاطع يطلق عليها "المقطعية" وأن هناك مقاطع أخرى تتميز بوضوح سمعي أقل من سابقها ويطلق عليها "غير المقطعية". وبعبارة مختصرة" إن الأصوات الساكنة بطبيعتها أقل وضوحا في السمع من أصوات اللين»[3].

المطلب الثالث: دور المقطع في تلقين الكتابة: تصنّف صعوبة الكتابة ضمن صعوبة Dysgraphie التّعلّم الأكاديميّة، وللتّخلّص من هاته الصّعوبة يتطلّب نوعين من الإعداد:

- إعداد مادّي يتمثّل في القلم والمداد والورق.
- وإعداد ذهنيّ فكريّ وهو نوعان:

- إعداد قبل الشّروع في الكتابة وهو تصوّر كلّيّ كامل للتّشكيلة المرسومة المضبوطة بكلّ مقاديرها و مقاييسها وكمّيات الجهد المبذولة فيها وهو إعداد اوّلي...»[4].
- إعداد ذهني: حيث يقوم الذّهن بالعمليات التالية:- استحضار صورة الحف على الورقة.- تقدير أبعادها.- هل حركتها تكتب الآن أم بعد الانتهاء- مقدار الحركة في الطّول والقصر – موضع الحركة من الحرف»[5].

[1] إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، ص 93.
[2] المصدر نفسه، ص91.
[3] المصدر نفسه، ص88.
[4] جمال فرغل اسماعيل حسانين الهواري: الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث، ص14.
[5] ينظر مكي درّار: تعليمية الكتابة العربية من التّشكيل إلى التّحويل، ص108.

ويتجلّى لنا ممّا سبق ذكره أنّ الكتابة عمليّة معقّدة لا يتوصّل إلى تحقيق مهارتها إلاّ بتخطّي عدّة صعوبات منها الصّعوبات الذّاكريّة، والفيزيولوجيّة، والفونولوجيّة، والحركيّة...، وهي التي يجب أن ينهض بعلاجها المنهاج المدرسي والمحتوى وأساليب التّدريس والوسائل والنّشاطات التّربويّة والتّقويم.

المبحث الثّاني: طرائق تدريس الكتابة وعلاقتها بالتّدريس بالكفاءات:

المطلب الأوّل: طرائق تدريس الكتابة:

غالباً ما يُعاني المعلّم صعوبات عديدة في تعليم الأطفال الكتابة باللغة العربية ، إذ أنّ التّعليم عند الأطفال عمليّة جديدة، ولا يمكنهم تقبّلها بسهولة وبسرعة. فيجب التأنّي واللطف بهم عند بداية التّعليم واستخدام الطّرق التّعليميّة الحديثة والجيّدة أثناء التدريس، والابتعاد عن الطرق التقليديّة التي تقود الأطفال للشعور بالملل وكره التّعليم؛ فالأطفال يَحتاجون إلى معاملة خاصّة جداً وطرق ليّنة في التّعامل، وللكتابة علاقة وطيدة بالقراءة فهي «تكمل القراءة وتتخذها موضوعا لها»[1] فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة دون التدريب على إنتاج النصوص، ولا يمكن للقارئ قراءة نص مالم يكن عارفا برموز اللغة وأعراف كتابتها، يقول د أحمد ابراهيم صومان: «...وكان تعليم الكتابة يسير جنبا إلى جنب مع تعليم القراءة، لتثبيت ما تعلموا في القراءة من ناحية ، ولتعليم الخط والهجاء من ناحية أخرى»[2]، فتعليم الكتابة مرتبط ارتباطا وثيقا بنشاط القراءة وهي مكمّلة لها كما يقول محمّد الأوراغي: «الكتابة والتّهجية مهارة تكميليّة مغلقة، لأنّها تكمِّل مهارة القراءة والعبارة المفتوحة، ولأنّ موادّها التّعليميّة منتهيّة بتحقيق هدف مزدوج، أوّلا ترويض اليد على خطّ لحرف القرآنيّ، وثانيا تعويد حاسّة البصر على تقطيع القول المكتوب ابتغاء النّطق به كما سُمِع»[3]. وللكتابة طريقتان يعتمد عليهما في تعليمها وهما:

- الطريقة التركيبية ويندرج تحتها طريقتان، الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية.
- الطريقة التحليلية التي تنقسم بدورها إلى طريقة الكلمة وطريقة الجملة.

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص10.

[2] أحمد ابراهيم صومان: اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة، الأردن ،ط 1435/1 هـ-2014م، ص92.

[3] محمد الأوراغي: اللسانيات النّسبية وتعليم اللغة العربيّة، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1 1431هـ-2010م، ص190.

أولا: الطريقة التركيبية أو الجزئية:

أ- **الطريقة الأبجديّة الحرفيّة أو الهجائيّة:** كانت تستخدم هذه الطريقة منذ القدم في تعليم الكبار القراءة والكتابة في الكتاتيب أو المدارس فهي تبدأ بكتابة الحروف على لوح من الصفيح أو الخشب في شكل مجموعات أو العودة لها في كتاب مبادئ القراءة مشيرا إليها حرفا حرفا وناطقا بأسمائها والطلاّب يرددون حتى يحفظونها وهكذا تسير بقية المجموعات»[1]؛ حيث أنّ الطّفل يبدأ بالتّعرف على الحروف الهجائية وكيفيّة نطقها وإعطاءهم أمثلة عن الكلمات التي تبدأ بها، ثمّ طريقة كتابتها وهذا باستخدام الكتب المصوّرة الملوّنة.

ب- **الطريقة الصوتية (الأسلوب الصوتي):** وهي التي «تلتقي مع الطريقة الأبجدية في الأساس، ولكنها تختلف عنها في خطوة من خطواتها وهي تعليم أسماء الحروف»[2]، إن هذه الطريقة يتم فيها تعليم الأطفال أصوات الحروف ومن خلالها يربط الطفل بين شكل الحرف وصوته وبمجرد إتقان الطفل للعلاقة بين الحرف وصوته يتم تعليمه كيفية كتابة كلمات بشكل صحيح عن طريق تحليل الأجزاء الصوتية للكلمة وتمثيلها على شكل حروف مكتوبة.

ثانيا/ الطريقة التّحليلية (الكلّيّة): وهذه الطريقة تسير على عكس الطريقة التركيبية، وهي تقوم في تعليم الكتابة بالانتقال من الكلمات إلى الحروف، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا ، ثم ينتقل تدريجيا – بتوجيه المعلم وإرشاده – إلى النظر في أجزائها، كي يمكنه من معرفتها ثانية، ويقدر على تهجئتها عند مطالبته بكتابتها ولهذا سميت " الطريقة التحليلية " لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها وهي الحروف وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة، طريقة(انظر وقل) التي عمادها النّظر إلى الكلمات ثمّ النّطق بها»[3].

أ- **طريقة الكلمة:** تنطلق هذه الطريقة من تعليم الطّفل النّطق بالكلمة وكتابتها دفعة واحدة مقرونة بصورة تدلّ عليها مع تكرار ذلك مرّات عدّة، ومن ثمّ يعمد المدرّس إلى تجريد الكلمة من الحروف غير المقصودة في الحصّة ليبقي أمام المتعلّمين الحرف المراد تعلّمه منفردا بأبعاده ومكوّناته الأساسيّة.

[1] أحمد ابراهيم صومان: اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، ص92.
[2] المرجع نفسه، ص94.
[3] المرجع نفسه، ص99.

ب- **طريقة الجملة:** وهي تتفق مع طريقة الكلمة في الأساس ولكن تختلف معها في تفسير معنى الوحدة الكلية فهي ترى أن الوحدة الكلية ذات معنى وهي الجملة لا الكلمة، إنّ طريقة الجملة تبدأ بعرض الجملة الكاملة وتطالبه بإدراك شكلها وفهم معناها وبعد التأكد من قدرته على فهم معناها، ثم تعرض عليه جملة أخرى. وتعرض تلك الجمل على المتعلم أكثر من مرة حتى تثبت صورتها في ذهنه ثم تأتي مرحلة تحليل الجملة إلى كلماتها التي تتكون منها، ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة تحليل الكلمة إلى حروفها ، وقد تصحب تلك الجمل والكلمات بصور تدل عليها في هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والجملة ثم ينطق بها.

هذا وقد أضاف التربويّون طريقة أخرى وهي الطّريقة التّوليفيّة التّي تجمع بين العناصر المفيدة فى هذه الطرق كلها(الطريقة التّركيبيّة وما تفرّعت عنها و الطريقة التّحليليّة وما تفرّعت عنها من طرق)، ومبتعدة إلى حدّ ما عن أبرز عيوب كلّ طريقة.

والطريقة التوليفية تقتضى من المعلم أن يسير فى أربع طرق وهي:

- طريقة تجريد الحرف من الكلمة.
- طريقة تحليل الكلمة إلى حروف.
- طريقة تركيب الكلمة من حروف مجرّدة.
- طريقة ترتيب وتثبيت الحروف الهجائيّة»[1].

و في نظرنا فإنّ أكثر الطّرق علاقة بتعليم الكتابة بالمقاطع هي الطريقة التّركيبيّة المعتمدة على الهجاء والصّوت والتي تنطلق من الجزء إلى الكل..

المطلب الثاني: التّدريس بالكفاءات:

إنّ بيداغوجيا الكفاءات، قد جاءت كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، وبذلك فهي تجعل المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عملية التعلم وتقوم أهدافها على اختيار وضعيات تعليمية مستوحاة من الحياة في وضعية مشكلات ترمي إلى حلها باستعمال المعارف و الأدوات الفكرية و المهارات الحركية الضرورية.

[1] ينظر: علوي عبدالله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطّرائق التّربويّة، دار المسيرة عمان، ط1 2010م-1430هـ، ص 41-42-43-44.

01- المقاربة بالكفاءات:

- **تعريف المقاربة:** هي« تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم للمحيط الفكري الذي يحبّذه»[1].
- **تعريف الكفاءة:** هي« القدرة الذهنية والفيسيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات والمعارف والمهارات والسلوكات والأداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقلّ الأخطاء»[2].

وترتكز المقاربة بالكفاءات أساسا على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، يتم اكتسابها بالاعتماد على محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية ومكتسبات المراحل السابقة، وبمنهج يركز على التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة ، أين يكون النشاط البدني و الرياضي دعامة لها، كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعده على التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل، فمسعى هذه المقاربة هو توحيد رؤية التعليم على التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات.

- **تعريف المقاربة بالكفاءات:** هي العملية التي تكون فيها نتائج التعلّم تمثل أهداف محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تترجم في صورة افعال سلوكية، ينتج عن كل تعلم اكتساب سلوك جديد أو أداء فعّال»[3]، و المقاربة بالكفاءات أيضا هي: «استراتيجية أكثر تطورا لأنها تعلّم المتعلّم كيف يتلقّى العلم وتوجّهه نحو تنمية القدرات العقليّة السّاميّة؛ التّحليل، التّركيب، حلّ المشكلات»[4].

02- مميزات التدريس بالكفاءات:

إذا كان لنموذج التدريس بالأهداف مميزات، فإن لنموذج التدريس بالكفاءات كذلك مميزات تتمثل في العناصر الآتية:

- المتعلم في قلب العمليّة التعليميّة التّعلّميّة.
- المتعلّم يبني معارفه بنفسه.
- النظر في التّعلمات نظرة اجتماعية.
- التّعلّم عمليّة نسقيّة مندمجة.
- التّعلّم موجّه نحو الحياة.

---

[1] نصيرة رداف: الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات ، دراسة ميدانيّة، جامعة سكيكدة، ص140.

[2] المرجع نفسه، ص140.

[3] عطيوي أسماء: صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف، ص26.

[4] نصيرة سالم و تالي جمال: الإصلاحات التربويّة في الجزائر أي مفهوم للإصلاح، مقال، جامعة الجلفة-جامعة المسيلة، ص61.

- المدرّس مرشد موجّه.
- تنظيم مكتسبات المتعلّم ودمجها وتوظيفها في حلّ مشكلات الحياة[1].

المطلب الثالث: علاقة تدريس الكتابة بالتدريس بالكفاءات:

يسعى المعلم من خلال تمكين المتعلم من مفاتيح الكتابة بالتعرف على حروف اللغة العربية شكلا حيث تبدأ الكتابة عند المتعلّم بالاستعداد للكتابة ثمّ يتعلم الكتابة ثمّ تأتي مرحلة إتقان الكتابة التي من خلالها يصبح المتعلم ينتج منصوصات وتعابير مختلفة حسب مستواه العقلي لتحقيق عدّة أغراض منها:

- توضيح كتاباتهم مع مراعاة الجودة والجمال والتّنسيق بينها.
- تربية القدرات العقلية والفنّيّة.
- اكتساب المتعلم عادات حسنة كالنّظافة والصبر والمثابرة.
- تكسب الطّفل المتعلّم مهارة يدويّة وتستغلّ نشاطه الفطريّ وحبّه للحركة والمحاكاة في ناحيّة ممتعة ونافعة له في وقت واحد»[2].

وتتّخذ المقاربة بالكفاءات من طرق تعليم الكتابة ما يناسبها ويحقق أهدافها وذلك من خلال الاستعداد البدني والعقلي؛ حيث يتمثّل الأول في طريقة الجلوس ومسك القلم والجانب الصّحّيّ للمتعلّم، والثّاني في التحليل والتّركيب، فتعلّم الكتابة يكسب المتعلّم مهارة يدويّة وعقليّة يستغلّها مستقبلا في ميادين مختلفة، وهذا ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات وذلك من خلال تمكين المتعلّم من الربط التدريجيّ بين مكتسباته الماضيّة والمستقبلة.

المبحث الثّالث: اقتراحات التّدريس بالكفاءات في تعليم الكتابة.

المطلب الأول: اقتراحات التدريس بالكفاءات في منهاج الجيل الأول والثاني.

عرفت المناهج التّعليمية مجموعة من الاقتراحات التوجيهيّة لفائدة الأساتذة والمعلمين المشرفين على تعليم السنوات الأولى ابتدائي منذ اعتماد المقاربة بالكفاءات سنة 2003م وفي منهاج السّنة الاولى ابتدائي يقول

---

[1] ياسمينة بريحة: بعنوان التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، 2013-2014م، ص16-17.

[2] ينظر: غافل مصطفى: طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التّعلّم، دار أسامة للنشر والتّوزيع الأردن، ط2005، ص 170-171.

الواضع:« ضمن ملمح التّخرّج من الطّور الأول «إنّ المتعلّم يرسم حروفا ويكتب كلمات وينتج جملا ونصوصا بسيطة مشكولة شكلا تامّا...»[1].

والجدول رقم01[2]: المسطر ادناه يوضّح اقتراحات تعليم الكتابة بالكفاءات.

الميادين	الكفايات الختاميّة	مرئيّات الكفاءة	المحتويات المعرفيّة	أمثلة عن وضعيّات تعليميّة	نماذج لمعايير التّقييم
التّعبير الكتابيّ	يرسم حروفا ويكتب كلمات وينتج جملا ونصوصا بسيطة مشكولة شكلا تامّا لا تزيد عن 20كلمة من مختلف	يتعرّف على مختلف أشكال الحروف والضّوابط بالكتابة بالعربيّة. ينتج نصوصا قصيرة ومشاريع كتابية.	الحروف الهجائيّة: الحروف المتشابهة شكلا(ب، ت، ث)(ع،غ)(ص، ض)(ط، ظ)(د، ذ)(ر، ز). الحروف المتشابهة نطقا(س، ص)(ت، ط)(ض، ظ). الحركات:	وضعيّات تمهّد لكتابة وضعيات لكتابة الحروف في مختلف الأوضاع. وضعيات كتابية لكلمات مألوفة .	التّحكّم في الكتابة: -يحاكي نماذج خطّيّة. -يرسم الحروف رسما صحيحا في وضعيات مختلفة.

[1] وزارة التربية الوطنيّة: مناهج التّعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ط2016، ص19

[2] المصدر نفسه، ص19.

	الأنماط بالتّركيز على النّمط الحواريّ في وضعيات تواصليّة دالّة وينجز مشاريع بسيطة لها دلالات اجتماعيّة.		القصيرة والطّويلة، ظاهرة السّكون. الحروف المضعّفة والحروف المنوّنة، ال التّعريف (الشّمسيّة والقمريّة) والخطوط والأشكال الممهّدة للكتابة في الحروف منفردة، الحروف في مختلف الوضعيات(بداية الكلمة، وسطها، آخرها)، مشاريع كتابيّة لتعليم الإدماج. الإملاء: كتابة حروف وكلمات.	وضعيات لكتابة جمل بسيطة وقصيرة.	يحترم السّطر يحترم أبعاد الكلمات يرسم علامات الوقف
					يحترم قواعد الكتابة والخط يحترم عناصر ترتيب الجملة يحترم خطوات إنجاز المشروع.

تحليلا للمعطيات الواردة في الجدول نجد أنّ الواضع أورد الكفاءة الختاميّة وما ينتج عنها من توظيف المتعلّم للحروف في مختلف الوضعيّات بعد ان يتعرف على اشكالها وضوابطها ويبين الجدول الآتي طريقة تدريس مهارة الكتابة خلال أسبوع.

الجدول رقم 02[1]:

مخطّط لتناول ميادين اللغة خلال الأسبوع (أنموذج الوثيقة المرافقة)		
فهم المكتوب والتّعبير الكتابي.	أكتشف(قراءة كتابة)90د	تحديد الحرف الأول: استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة الجملة مأخوذة من (أبني وأقرأ) التّدريب على كتابة الحروف (الالواح، العجينة، كراس المحاولة...)منفردا مركّبا وفي وضعيات مختلفة. كتابة الحرف على كرّاس القسم.
	تطبيقات	تثبيت الحرف الأوّل. تثبيت الحرف في كلمات ثمّ في جمل انطلاقا من صور، تعابير، ألفاظ... تكملة كلمة كتابية بالصّوت النّاقص. كتابة الحروف مع بقيّة الاصوات.

المطلب الثاني: كفاءات تعليم الكتابة في الكتاب المدرسي:

وظّفت كفاءات تعليم الكتابة في الكتاب المدرسي (الجيل الثاني) وفق الطريقة الآتية:

- أَكتشف
- أَتعرّف: يتعرّف المتعلّم على رسم الحروف.
- أُثبّت: الحرف الأوّل في دفتر الأنشطة.
- أُنتج: يتواصل المتعلّم شفويا وكتابيا في نهاية كلّ جزئيّة وفق وضعيّات معيّنة[2].

[1] وزارة التربية الوطنية: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص14

[2] المصدر نفسه، ص16.

ويمثل الشّكل رقم 03[1]: العرض العملي لتعليم الكتابة في حجرة الدرس.

قراءةً لمعطيات الشّكل رقم02 يتّضح أنّ تقديم درس الكتابة يعتمد أساسا على الطّريقة الصّوتيّة التّركيبيّة ثمّ البصريّة مختتما بالوضعيّة الإنتاجيّة (الادماجيّة) التي يمارس المتعلّم الكتابة في مختلف الظروف، وفي الوقت نفسه تتجلى فيه المقاطع الصوتية بكل أنماطها وأشكالها وفي مختلف وضعيات توظيفها داخل الكلمة وهذا ما تميّزت به المقاربة الكفاءات في تعليم الكتابة بخلاف المقاربة بالأهداف التي تستبعد السكون والتنوين وتركّز على الحروف والحركات في وضعيات نطقيّة غير كتابية.

[1] وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربيّة والتربية الإسلامية والتّربية المدنيّة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص30.

الفصل الثّالث: تحليل الاستبيان.

- تحليل عناصر الاستبيان.
- تحليل نتائج الاستبيان.
- خلاصة الفصل.

الفصل الثّالث: تحليل الاستبيان.

تعتمد الدّراسات البحثية الميدانيّة على مناهج البحث العلمي والّتي هي مجموعة من القواعد والأنظمة العامة الّتي يتمّ وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظّواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الانسانية»[1]، واعتمدنا في هذا الفصل التّطبيقي على أحد المناهج البحثيّة التي تتلاءم وطبيعة البحث الميداني، وتحليل البيانات الميدانيّة متمثّلا في منهج تحليل المضمون وهو منهج يعتمد «بشكل عام على الدراسات الميدانية والوثائق والإحصاءات الرّسمية ومختلف وسائل الإعلام للوصول إلى المواقف والآراء...»[2].

وانتهجنا في جمع البيانات على الاستبانة لكونها تتماشى مع طبيعة الموضوع المبحوث فيه.

1. **تعريف الاستبانة:** Questionnaire هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعدّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معيّن»[3]، ويتم إرسال الاستبانة إلى أفراد الدّراسة أو ما يصطلح عليه بالعيّنة.
2. **تعريف العيّنة:** هي عبارة عن مجموعة جزئيّة من الأفراد أو المشاهدات أو الظّواهر الّتي تشكّل مجتمع الدّراسة الأصلي» [4].
3. **الإطار الزّمنيّ للاستبيان:** استغرقت الدّراسة فترة زمنيّة مدّتها 10أيام بدأت من (2018/04/01م) واستمرّت لغاية (2018/04/10م) وتمّت عمليّة توزيع الاستبانات في ظروف عاديّة ووجد الطّالبان مساعدة من قبل المدراء والأساتذة في المدارس الخاضعة للدّراسة.
4. **مكان الدّراسة:** شملت الدّراسة 05 مدارس ابتدائيّة ممثّلة في:
   - المدرسة الابتدائيّة قصر الكاف.
   - والمدرسة الابتدائيّة بوشارب علاّل قصر أعلا ملال.
   - المدرسة الابتدائيّة إسماعيل أحمد حي200مسكن تيميمون.
   - المدرسة الابتدائيّة عائشة أمّ المؤمنين وسط مدينة تيميمون.

[1] محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتّطبيقات، دار وائل للنشر الاردن، ط1 1999، ص49.
[2] المرجع نفسه، ص63.
[3] المرجع نفسه، ص77.
[4] المرجع نفسه، ص97.

- والمدرسة الابتدائية قصر تورسيت.

أدوات جمع البيانات: لإجراء هذه الدّراسة تمّ اعتماد أداة الاستبيان وهي أداة استعملت من أجل الاستدلال به، وتدعيم التّحليل للوصول إلى حقائق معيّنة، ولقد اشتملت الاستمارة على محورين

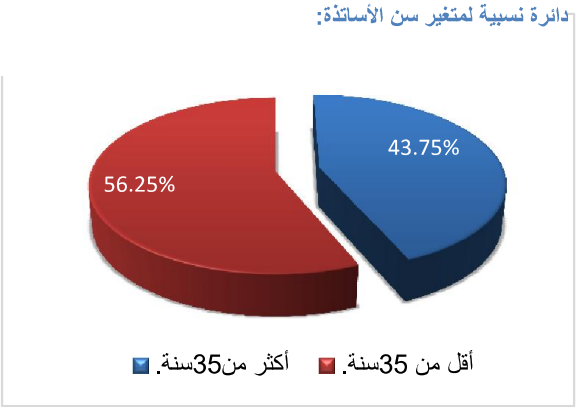
- **المحور الأوّل:** وفيه البيانات الشّخصيّة للمستجوب دون ذكر الاسم واللقب، قصدا إلى تحرّي الدّقّة في الإجابة.
- **المحور الثّاني:** وفيه أسئلة تتعلّق بطبيعة نشاط تعليم الكتابة في المدارس، وأسئلة أخرى تتعلّق بطبيعة نشاط تعليم الكتابة في المدارس، وأسئلة أخرى تتعلّق بالمحتوى ومدى تحقيقه للأهداف المتوخاة من نشاط تعليم الكتابة، وأسئلة أخرى تتعلّق بالمقطع من حيث وجوده في المنهاج والكتاب المدرسي، ومدى معرفة الأساتذة بالمقاطع، ومدى نجاعة تطبيق طريقة تعليم الكتابة بالمقاطع

تحليل عناصر الاستبيان:

- **البيانات الشّخصيّة:**

- **متغيّر السّن:**

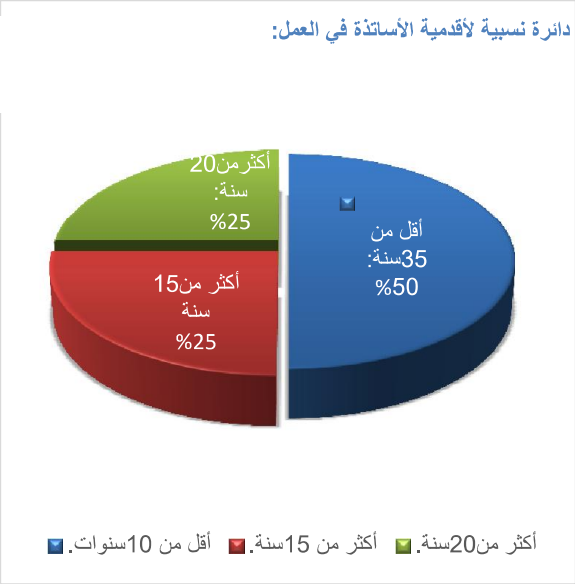
السّن:	العدد:	النّسبة المئويّة:
أكثر من35سنة.	07	%43.75
أقل من 35سنة.	09	%56.25
المجموع:	16	%100



بلغ عدد الأساتذة الذين شملتهم الدّراسة 16أستاذا، 43.75%منهم أكثر من أربعين سنة و 56.25%أقل من 35 سنة ممّا يعني أنّنا نتعامل مع صنفين من الأساتذة، يمثّل الأكثر35أكثر خبرة، وأقل من 35سنة أقل خبرة ممّا يعكس كفاءة الصّنفين.

- **الأقدميّة في العمل:**

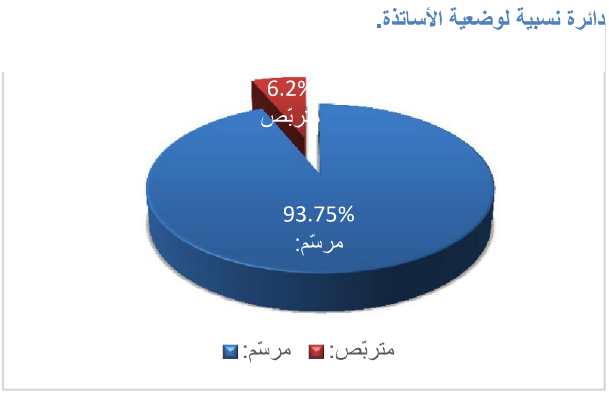
الأقدميّة في العمل:	العدد:	النّسبة المئويّة:
أقل من 10سنوات.	08	%50
أكثر من 15سنة.	04	%25
أكثر من20سنة.	04	%25
المجموع.	16	%100



يلاحظ من خلال الجدول الذي يوضّح الأقدميّة في العمل لأنّ عدد الأساتذة الذين تقلّ سنوات الأقدميّة لديهم افل من عشر سنوات والذين تتراوح نسبتهم 50%هم الأكثر عيّنة، بينما يتقاسم50% الأكثر من 15 سنة 25% والأكثر من 20سنة 25%، وهذا ما يتوقع أننا سنتعامل مع إجابتين يختلفان عن بعضهما تعبّر كلّ منهما عن طريقة التّعامل مع تدريس الكتابة بالمقاطع.

- **الوضعية:**

الوضعيّة:	العدد:	النّسبة المئويّة:
مرسّم:	15	%93.75
متربّص:	01	%06.25
متعاقد:	00	%00
المجموع:	16	%100



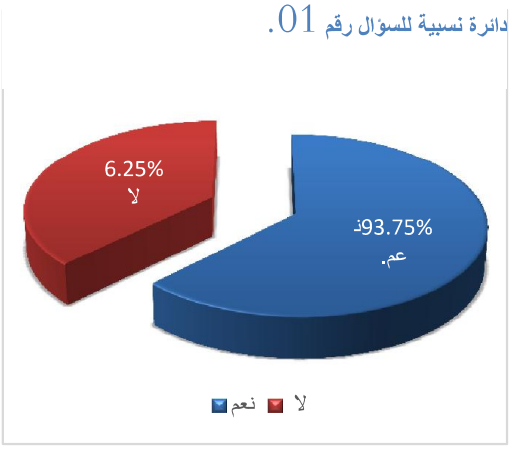
يتناول الجدول وضعيّة الأستاذ(مرسّم، متربّص، متعاقد)توزّعت النّسب كالاتي93.75%أستاذا مرسّما و06.25%أستاذا متربّصا ويتّضح من خلال هذا الجدول أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة قد تلقّوا تكوينا وإشرافا من المفتّشين خاصّة في طريقة تدريسهم لمهارة الكتابة.

تحليل نتائج الاستبيان:

تحليل نتائج السؤال الأول:

جاء نص السؤال كالآتي: هل تجد صعوبة في تعليم الكتابة لتلاميذك؟.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة	10	06	16
النّسبة المئويّة	%62.5	%37.5	%100

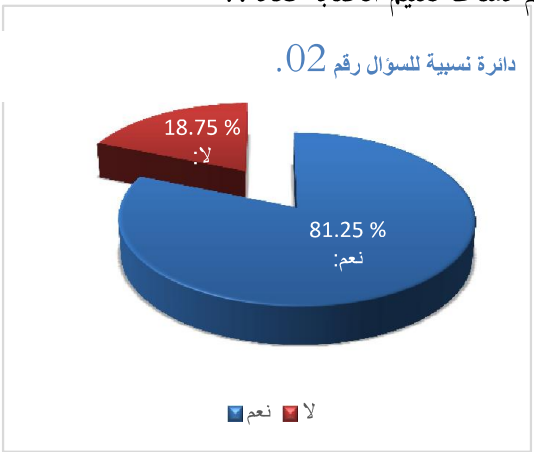


وقوفا على هذا الجدول يتبيّن لنا أنّ عددا الأساتذة المجيبين ب "نعم" قدّرت نسبتهم ب 62.5%والأساتذة المجيبين ب "لا" ب37.5%وهذا يفضي إلى قراءة مفادها أنّ ذوي الخبرة الذين تفوق خبرتهم عن 15سنة هم الذين لا يجدون صعوبة في تعليم الكتابة وهذا في اعتقادنا يعود إلى خبرات السّنين.

تحليل نتائج السؤال الثاني:

جاء نص السّؤال كالآتي: هل الطّريقة المستخدمة في تقديم نشاط تعليم الكتابة فعّالة؟.

الإجابة:	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة:	13	03	16
النّسبة المئويّة:	%81.25	%18.75	%100



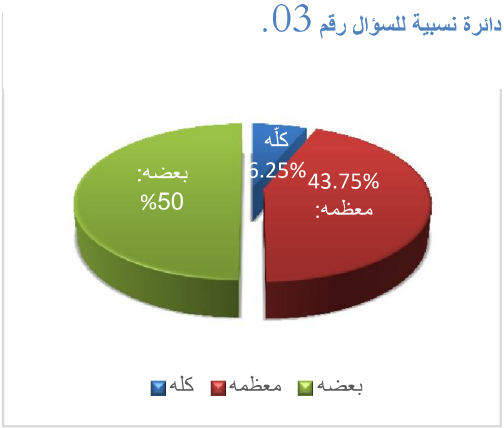
برّر الأساتذة المجيبون ب "لا" عدم فعاليّة الطريقة المستعملة في تقديم نشاط الكتابة لكون المعلّم لا ينبغي أن يلتزم بما في المنهاج ب لعليه أن يجتهد في أيّ طريقة يراها الأنسب في تلقين مهارة الكتابة.

تحليل نتائج السّؤال الثّالث:

يقول السّؤال: هل المحتوى المقدّم للتّلميذ مناسب لقدراته؟.

الإجابة	كلّه	معظمه	بعضه	غير مناسب	المجموع
عدد الأساتذة	01	07	08	00	16
النّسبة المئويّة	%6.25	%43.75	%50	%00	%100

دائرة نسبية للسؤال رقم 03.



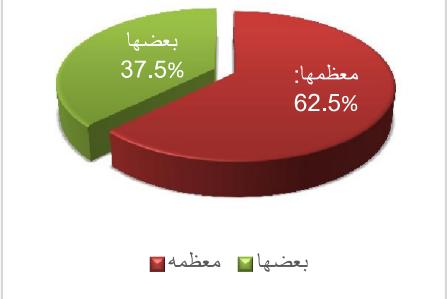
يتّضح جليّا من خلال هذا الجدول أنّ المحتوى المختار لهذا المستوى لا يتلاءم وقدرة التّلميذ في كثير من الأحيان وهذا ما يستلزم إعادة النّظر في اختيار المحتوى وفقا لقدرات الإدراك والفهم لدى التّلميذ، يقول عبده الرّاجحي «إنّ اختيار المحتوى وفق المستوى تترتّب عليه نتائج خطيرة...فلا شكّ أنّ محتوى يقدّم لأطفال في المدرسة الابتدائيّة يختلف اختلافا نوعيّا من محتوى يقدّم على مستوى المدرسة المتوسّطة والمدرسة الثّانويّة وهو في المدرسة الابتدائيّة يختلف في الصّفّ الأوّل عن الصّفّ الخامس وذلك وفق معايير منها القدرات المعرفيّة، والبيئة اللغويّة، والمواد الأخرى المصاحبة وهكذا»[1].

تحليل نتائج السؤال الرّابع:

نص السّؤال: هل تمّ تحقيق الأهداف المتوخّاة من نشاط تعليم الكتابة؟.

الإجابة	كلّها	معظمها	بعضها	لم يتحقّق	المجموع
عدد الأساتذة	00	10	06	00	16
النّسبة المئويّة	%00	%62.5	%37.5	%00	%100

دائرة نسبية للسؤال رقم 04.



[1] عبده الراجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، د:ط/ 1995م، ص 62-63.

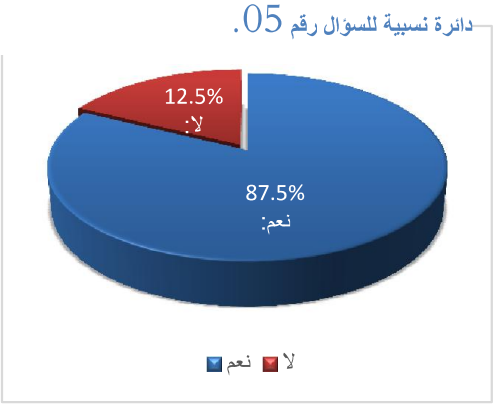
يرتبط هذا الجدول بالجدول السّابق(سؤال رقم02) حيث يظهر لنا أنّ الذين أجابوا ب "فعاليّة الطّريقة المستعملة في نشاط تعليم الكتابة بنسبة 81.25% يطابق نسبة الإجابة عن السّؤال الرابع في الجدول أعلاه بنسبة62.5%والعكس صحيح وفيه إشارة إلى نشاط الكتابة وفق المقاربة بالكفاءات حقّقت أهدافها.

السّؤال الخامس:

وجاء نص السؤال كالآتي: هل للتّمثيل المقطعي وجود تنظيري في المنهاج وتطبيقي في الكتاب المدرسي؟.

الإجابة:	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة:	14	02	16
النّسبة المئويّة:	%87.5	%12.5	%100

دائرة نسبية للسؤال رقم 05.



يرى معظم الأساتذة (ونسبتهم87.5%) أنّ للتّمثيل المقطعي وجود تنظيريّ وتطبيقيّ، ويعضد هذا ما جاء في المنهاج للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي ما نصّه «يقصد بالكتابة في مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي تصوير الحروف والمقاطع والكلمات حسب نموذج يحاكيه المتعلّمون انطلاقا ممّا توافر لديهم من مهارات فرديّة»[1]

السّؤال السّادس:

وجاء السّؤال كالآتي: هل تدرّس الكتابة بالنّظام المقطعي؟.

الإجابة:	نعم	لا	المجموع:
عدد الأساتذة:	16	00	16
النّسبة المئويّة:	%100	%00	%100

دائرة نسبية للسؤال رقم 06.

[1] وزارة التّربية الوطنيّة: مناهج السنة الاولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص14.

أجمع المستجوبون على أنّهم يمارسون تعليم الكتابة بالنّظام المقطعي وهذا ما نصّت عليه المذكّرة التّوجيهيّة تحت عنوان المحلة الثّانية(الأبجديّة):

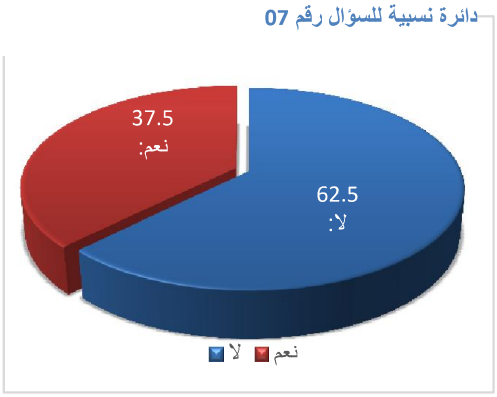
«ترتبط بمرحلة تلّم مفاتيح القراءة، يقوم المتعلّم في هذه المرحلة بعمليّة التّحليل والتّركيب الصّوتي بحيث تكون عمليّة تجزئة الكلمة إلى عناصرها الصّوتيّة ويكون العمل متواترا (تسبيق العمل الشّفويّ على الكتابيّ) لتحقيق الوعي الصّوتي والانتقال السّلس من اللغة المنطوقة إلى اللّغة المكتوبة والذي يمرّ على خمسة مستويات:

- المستوى الاوّل: الوعي بحدود الجملة وبالكلمات المشكّلة لها وإيقاعها (أسماء، آلاء، دعاء، هواء...
- المستوى الثّاني: الوعي بالمقاطع الّتي تتكوّن منها الكلمة(يَلْـ/عَبُ).
- المستوى الثّالث: دمج الأصوات لتكوين الكلمات(كَ/تَ/بَ)(كَتَبَ).
- المستوى الرّابع: تقطيع الكلمة إلى أصوات: ليمون(ليْ/ مُو/نْ).
- المستوى الخامس: التّلاعب بالأصوات(حذف وتبديل).»[1]

السّؤال السّابع:

جاء نصّ السؤال كالآتي: هل أنت على علم بعدد المقاطع في اللغة العربيّة وأنماطها؟.

الإجابة:	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة:	06	10	16
النّسبة المئويّة:	%37.5	%62.5	%100



يتبيّن لنا من خلال الإجابة ب "لا" التي بلغت نسبتها 62.5%من إجمالي المستجوبين أنّهم على غير دراية بالوعي الصّوتي. جاء في المذكّرة التّوجيهيّة ما نصّه: «وعليه فالمطلوب العمل على تدريب الأساتذة على استعمال

[1] وزارة التّربية الوطنيّة: المذكّرة التّوجيهيّة رقم 2 بتاريخ 23أكتوبر2017، عن المديريّة العامّة للبيداغوجيا رقم 209/م ع ب/2017، ص02.

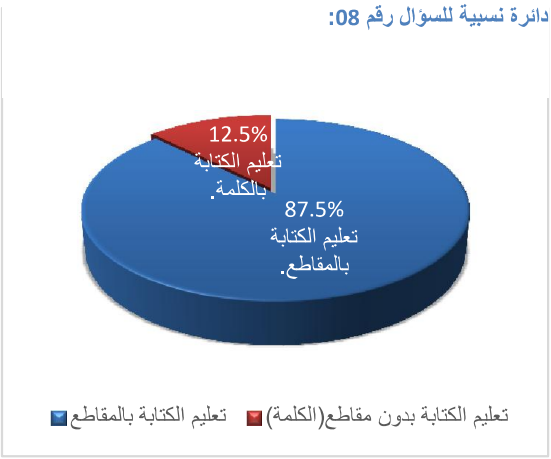
الوعي الّوتي لتحقيق عمليّة انتقال سلسة بين الصّورة الصّوتية والصّورة البصريّة»[1] بمعنى الانتقال السّلس من القراءة إلى الكتابة.

السّؤال الثّامن:

جاء في نص السّؤال: أيّ الطّرق أنجع في تعلّم الكتابة لدى المتعلّم في رأيك؟. طريقة تعليم الكتابة بدون مقاطع، تعليم الكتابة بالمقاطع.

الإجابة	تعليم الكتابة بدون مقاطع(الكلمة)	تعليم الكتابة بالمقاطع	المجموع
عدد الأساتذة	02	14	16
النّسبة المئويّة	%12.5	%87.5	%100

دائرة نسبية للسؤال رقم 08:



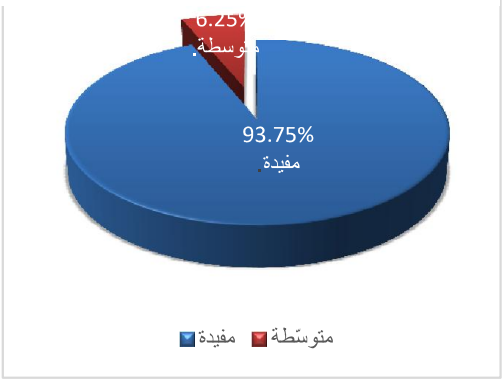
تؤكّد أغلب الإجابات المقدّرة نسبتها ب: 87.5%نجاعة تعليم الكتابة بالمقاطع وهي نتيجة لما جاءت الإجابة عنه في السّؤال السّادس من الاستبانة.

السّؤال التّاسع:

نصّ السّؤال كالآتي: ما مدى نجاعة هذه الطّريقة في تعليم الكتابة؟.

الإجابة	مفيدة	متوسّطة	ضعيفة	المجموع
عدد الأساتذة	15	01	00	16
النّسبة المئويّة	%93.75	%6.25	%00	%100

دائرة نسبية للسؤال رقم 09.



إنّ إجابات الأساتذة الذين تبلغ نسبتهم 93.75% يؤكّدون على أنّ اعتمادهم طريقة تعليم الكتابة بالمقاطع

[1] وزارة التّربية الوطنيّة: المذكّرة التّوجيهيّة رقم 2 بتاريخ 23أكتوبر2017، ص03.

هي الأنجع وقد برّروا إجاباتهم بضرورة الاهتمام بالتّدرّج في تعليم الكتابة من المقطع الصوتي إلى الكلمة، ومن كتابة الكلمة إلى الجملة، وأولويّة المنطوق على المكتوب دون فصل بينهما، وفي المنهاج ما نصّه: «لا يمكن الفصل بين نشاطي القراءة والكتابة بحيث يتمّ التّدريب عليها مباشرة بعد القراءة وتستوحي موضوعها منها، أمّا مصطلح الكتابة؛ فيعني في مرحلة التّعلّمات الأساسيّة، تعلّم رسم الحروف وضوابطها كما يعني كذلك تركيب الكلمات والجمل بواسطة التّمارين الكتابيّة المختلفة مثل: نقل نماذج من الحروف والكلمات، والكتابة عن طريق الإملاء وإنتاج الجمل أو تحويلها أو ربط الكلمات فيما بينها»[1].

خلاصة الفصل:

قراءة لما سبق ذكره وانطلاقا من مجموع الإجابات نصل إلى أنّ صعوبة تعليم الكتابة لتلاميذ السّنة الأولى ابتدائي لا زالت قائمة وستبقى خصوصا لدى أولئك الأساتذة الذين تقلّ عندهم الخبرة المهنيّة والكفاءة الميدانيّة، ذلك أنّ زوال هذه الصّعوبة ليس بالأمر الهيّن مالم تُتدارك معالجتها بدءا من ضرورة وجود الوعي الصّوتي بكلّ أبعاده في المنهاج والكتاب المدرسيّ ووسائل التّعليم وطرائق التّقويم وكذا وعي الأستاذ بالمستوى الصّوتي خصوصا في المرحلة الابتدائية وهذا يتطلّب الإعداد والتّكوين الجيّد من الجهات المشرفة على تكوين الأستاذ من جامعات ومعاهد ودورات تكوين الأساتذة قبل وبعد مباشرة نشاط التّعليم.

والتفاتةً لتعميق الوعي الصوتي جاءت الإصلاحات التّربويّة في جَيْلَيْها الأوّل والثّاني ملزمة بضرورة الاعتماد على النّظام المقطعي في تلقين الكتابة للسّنوات الأولى بعد أن يلقّن التّلميذ دروسا في المقاطع سماعا وقراءة، وهذا ما أيّدته مجموع إجابات المستجوبين من نجاعة وفعاليّة تعليم الكتابة عن طريق التّقطيع الصّوتي.

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص12.

خاتمة

خاتمـــــــــــــــــــــــة:

لقد تقرّر لنا في نهاية هذه الدراسة وما تضمنته فصولها و مباحثها ومطالبها من معالجة لمختلف ما ورد في حيثيات العنوان أنّه لابدّ من الاهتمام بمثل هذه البحوث، فلئن كان البحث في كتب التراث يستوجبه العمق التاريخي والولاء الثقافي؛ فإنّ البحث في ما ينير سبيل المعرفة لتلامذتنا واجب يمليه دافع الغيرة وحبّ الارتقاء، ولقد تضمّنت خاتمة هذا البحث مجموعة من النتائج:

- في الفصل الأول خلصنا إلى أنّ تعلم الكتابة بالتمثيل المقطعي ضرورة يستلزمها ما جاء في المنهاج من إصلاحات يتطلب تعليمها وفق هذا المنظور توفير وسائل علمية تم اختيارها لتتماشى وقدرات التلميذ في هذه المرحلة.
- إنّ تدريس الكتابة في المنهاج القديم لم يكن بالشيء المرتجى من الواضعين آنذاك، ورأينا الاعتماد بشكل واضح على المشافهة والمحادثة وما يبرّره عدم تدريس الكتابة بدواعي الحاجة المتمثلة في إصلاح الألسن أمر لا يتوافق مع خصوصيات التّعلم في هذه المرحلة التي لا تفرق بين الكتابة والقراءة.
- استند الواضعون في هذه المرحلة المقاربة بالأهداف المستمدّة أصولها وفلسفتها من النظرية السّلوكية وخاصة ذلك الاتجاه الذي كان سائدا في أمريكا الذي يرتكز على الطريقة الصوتية الشفهية المخصصة بتعليم الكبار بعد الحرب العالمية الثانية وهذا ما يدل على ان البيداغوجيين الجزائريين وقعوا في خلط بين ما يأخذون وما يدعون، ولم تكن السلوكية يوما لتدعو إلى إقصاء الكتابة في عملية التعليم.
- تبتدأ خطة إعداد درس الأصوات وفق المقاربة بالكفاءات من حفظ المتعلم نصوصا وكلمات تحتوي على الحرف المراد تلقينه وعلى المتعلم الحفظ والاسترجاع؛ حيث يحفظ جملا وكلمات ويوظف الأصوات في وضعيات محفوظة ومخزونة لديه.
- إنّ التوزيع الزمني لحصص تدريس الحروف لا يحتكم إلى منهجية أو طريقة معينة لذا فقد اعترته العشوائيّة وعدم التدرج؛ حيث أدرج حرف الباء مع حرف الرّاء في حصّة واحدة ولا يوجد أي تقارب لا صوتي ولا ترتيبي بين هذين الحرفين.
- أما في الفصل الثاني أنّ الكتابة عملية معقّدة يقتضي تحقيق مهارتها تخطّي عدة صعوبات (الذّاكرية والفيزيولوجيّة والفونولوجيّة والحركيّة).

- إنّ أكثر الطّرق علاقة بتعليم الكتابة بالمقاطع الصّوتية هي الطريقة التّركيبية التي تنطلق من الجزء إلى الكل عكس المقاربة بالأهداف وهي الطريقة التي اختارها الواضع في تعليم الكتابة.
- اقترح الواضع جملة من الاقتراحات منظّرا لها في المنهاج ومنصّصا لها في الكتاب المدرسي.
- أثبتت نتائج تحليل الاستبانات أنّ أغلب المستجوبين ليس لهم علم بعدد المقاطع، وهذا ما يلفت النّظر إلى الاهتمام بتكوين المعّلمين في المجال الصّوتي.
- جاءت الاجابات متواترة على نجاعة التمثيل المقطعي في تعليمية تدريس الكتابة، إضافة الى اختيار جلّ الأساتذة الطريقة الصوتية التي تتماشى مع المقاربة الحديثة وهذا ما يعزز وجوده في العملية التعلّميّة التّعليميّة.

عالجنا في هذه الدّراسة جزءا من المستوى الصّوتي وعلاقته بتعليم الكتابة لذا نلتمس توسيع البحث في المجال الصوتي وتوظيف مباحثه في العملية التعليمية.

نوصّي بتوسيع موضوع الدّراسة لتشمل كل السّنوات في المرحلة الابتدائية لأن الصعوبات في مجال الكتابة حاضرة في كلّ المستويات.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ- المصادر والمراجع:

1. **القرءان الكريم برواية ورش عن نافع.**
2. إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، د ت/د ط.
3. أحمد ابراهيم صومان: اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة، الأردن ،ط 1435/1 هـ-2014م.
4. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي: عالم الكتب، القاهرة، د ط/1418-1997.
5. برتيل مالبرج: علم الأصوات، تع: عبدالصبور شاهين، مكتبة الشباب المتجرة، د ت/د ط.
6. جان كانتينو: دروس في علم الأصوات العربية، تر: صالح القرمادي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، د ط.
7. جلال الدين عبدالرحمن السيوطي: إتمام الدراية لقراء النقاية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1405،1-1985.
8. حاتم حسن البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق، د ط،2011م.
9. حسن حمدي الطونجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم الكويت، ط..1987م.
10. رضي الدين محمّد بن أحمد الأستر أبادي: شرح الشافيّة بن الحاجب، تح محمد نور الحسن-محمد الزفزاف-محمد محي الدّين عبدالحميد، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، د ط، 1402هـ-1982م.
11. رعد مصطفى خساونة: أسس تعليم الكتابة الإبداعية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1429-2008.
12. رمزي أحد عبدالحي: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية تكنلوجيا التعليم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2009م.
13. رمضان عبدالتواب: التطور اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، 1417-1997.
14. زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د/ط، 1429-2008.

15. سليمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية، تر: ياسر المداح ومحمد محمود عالي، النادي الأدبي الثقافي، السعودية، ط1، 1403.

16. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه الجزائر، ط7، 2012.

17. صباح عطيوي عبود: المقطع الصوتي في العربية، دار الرضوان عمان، ط1 1435هـ/2014.

18. عبدالرحمن بن خلدون، المقدمة، تح: عبدالسلام الشدادي، خزانة ابن خلدون، بيت الفنون والعلوم والأدب، الدار البيضاء، ج3،ط1 2005.

19. عبدالقادر عبدالجليل: التنوعات اللغوية، دار صفا، عمان، ط:1، 1430-2009.

20. عبده الراجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، د:ط/ 1995م.

21. عثمان بن جني: سر صناعة الإعراب، تح: حسن هذاري، د ت/د ط، ج1.

22. عصام أبو سليم: البنية المقطعية في اللغة العربية، مقال، جامعة اليرموك إربد عمان.

23. عصام نورالدّين: علم وظائف الأصوات اللغويّة(الفونولوجيا)، دار الفكر اللبناني بيروت، ط1 1996م.

24. علوي عبدالله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطّرائق التّربويّة، دار المسيرة عمان، ط1 2010م.

25. أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ت: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، د ت/د ط.

26. غافل مصطفى: طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التّعلّم، دار أسامة للنشر والتّوزيع الأردن، ط2005.

27. فندريس: اللغة، تع: عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، د ت/د ط، ص85.

28. كمال بشر: علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، د ط/ 2000.

29. ماريو باي: أسس علم اللغة، ترجمة احمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط:8، 1419-1998.

30. ماهر شعبان عبدالباري: الكتابة الوظيفية الإبداعية المجالات والمهارات الأنشطة والتقوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010م-1431هـ.

31. ماهر شعبان عبدالباري: الكتابة الوظيفية الإبداعية، دار السيرة، عمان، ط1431،1-2010.

32. محمد الأوراغي: اللسانيات النّسبية وتعليم اللغة العربيّة، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1 1431هـ-2010م.

33. محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتّطبيقات، دار وائل للنشر الاردن، ط1 1999، ص49.

34. محمد علي الخولي: معجم الأصوات، ط1، 1402-1986.

35. مصطفى رغد خصاونة: أسس تعلّم الكتابة الإبداعيّة، عالم الكتب، عمان، ط1 1429هـ/2008م.

36. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، د ت/د ط.

37. المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم: مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد، رقم1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب ، د ت/د ط.

38. نصر محمد بن محمد بن طرخان، الفارابي: الموسيقى الكبير، تح عطاس عبدالمالك خشبة، دار الكتاب العربي، القاهرة د ت/د ط.

39. نمام حسان: مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصريّة، د ط 1990م.

40. واحد غانم قدّوري الحمد: المدخل إلى علم الأصوات العربيّة، دار عمّار، عمّان،ط1 1425هـ/2004م.

41. أبو الوفا نهر الهوريني: المطالع النظرية للمطلع المصرية في لأصول الخطية، تح: طه عبدالمقصود، مكتبة السنة، القاهرة، ط1، 1426هـ-2005م.

42. وزارة التّربية الوطنية الجزائريّة، المفتشية العامة، التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، د/ت د/ط.

43. وزارة التربية الوطنية: المذكرة التوجيهية رقم2 بتاريخ23أكتوبر2017، رقم209/م ع ب2017.

44. وزارة التربية الوطنية: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

45. وزارة التربية الوطنية: كتابي في اللغة العربيّة والتربية الإسلامية والتّربية المدنيّة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي.

46. وزارة التربية الوطنيّة: مناهج التّعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ط2016.

ب- الرّسائل والمذكّرات:

47. أنعام الحق غازي-ناصر محمود: المقطع الصوتي وأهميته في الكلام العربي، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد 24، 2017م.

48. بوبكّر جيلالي: المقاربات التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات-مقال.

49. جدّي مليكة، المنظومة التّربويّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، العدد7 مارس 2017.

50. جمال فرغل اسماعيل حسانين الهواري: الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث.

51. جميل حمداوي: بيداغوجيا الأهداف ALUKA.Net/SOCIA.

52. حسن أسعد حبايب: صعوبة تعلم الكتابة والقراءة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، العدد1،مجلد13.

53. مكي درار: تعليمية الكتابة العربية من التشكيل إلى التحويل، مقال.

54. نصيرة رداف: الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات ، دراسة ميدانيّة، جامعة سكيكدة.

55. وزارة التّربية الوطنيّة: المذكّرة التّوجيهيّة رقم 2 بتاريخ 23أكتوبر2017، عن المديريّة العامّة للبيداغوجيا رقم 209/م ع ب/2017.

56. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

الملحقات

ملحق رقم01: استبانة موجّهة لأساتذة اللغة العربية في الطور الابتدائي (السنوات الأولى).

جامعة العقيد أحمد دراية "ادرار".

كلية الآداب واللغات.

قسم اللغة والأدب العربي

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية في الطور الابتدائي(السنوات الأولى).

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته: في إطار إعدادنا لمذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر حول "التمثيل المقطعي ودوره في تعليم الكتابة للسنوات الأولى ابتدائي" تخصص تعليمية اللغات، يشرفنا أن نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كأداة من أدوات البحث العلمي ومساعدة في الوصول إلى الحقيقة العلمية، لذا فإننا نرفع إليكم هذه الاستبانة ونرجو أن تجيبوا عن أسئلتها بدقة وموضوعية مستعينين على ذلك بخبرتكم وممارستكم في الميدان وسعيا منا جميعا إلى تحسين وتطوير مهارة الكتابة لدى التلميذ في السنة الأولى ابتدائي، نلتمس منكم رأيكم وذلك بالإجابة عن الأسئلة بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك، كما نحيطكم علما أن هذه الإجابات لن تستخدم إلا لأغراض علمية بحثة.

شكر الله سعيكم.

الملحقات:

البيانات الشخصية:

-السن: ☐ **-الأقدمية في العمل:** ☐ **-الوضعية:** مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

1. هل تجد صعوبة في تعليم الكتابة لتلاميذك؟. نعم ☐ لا ☐ .
2. هل الطريقة المستعملة في تقديم نشاط الكتابة فعالة؟ نعم ☐ لا ☐ .

إذا كانت لا، ماهي مبرراتك؟ .....

.....

3. هل محتوى المقدم للتلميذ مناسب لقدراته؟. كله ☐ معظمه ☐ بعضه ☐

غير مناسب ☐ .إذا كان غير مناسب ماهي مبرراتك؟ .....

.....

4. هل تم تحقيق الأهداف المتوخاة من نشاط تعليم الكتابة؟. كلها ☐ معظمها ☐

بعضها ☐ لم يتحقق ☐ . إذا كان لم يتحقق ماهي مبرراتك؟ .....

.....

5. هل للتمثيل المقطعي وجود تنظيري في المنهاج وتطبيقي في الكتاب المدرسي؟. نعم ☐ لا ☐
6. هل تدرس الكتابة بالنظام المقطعي؟ نعم ☐ لا ☐.
7. هل أنت على علم بعدد المقاطع في اللغة العربية وأنماطها؟ نعم ☐ لا ☐ .

إذا كان الجواب نعم، ما نوع المقاطع التي تدرسها؟ .....

.....

8. أي الطرق أنجع لتعلم الكتابة لدى المتعلم في رأيك: طريقة تعليم الكتابة بدون مقاطع (الكلمة كاملة) ☐ طريقة تعليم كتابة الكلمة بالمقاطع ☐ ؟.
9. ما مدى نجاعة هذه الطريقة في تعليم الكتابة : مفيدة ☐ متوسطة الإفادة ☐

ضعيفة الإفادة ☐ .

- قدم التبرير: .....

.....

ملحق رقم 02:الشكل رقم 01: ← ص 26.

ملحق رقم 03:الشكل رقم 02: ← ص30.

ملحق رقم 04:الجدول رقم 01: ← ص39-40.

ملحق رقم 05:الجدول رقم 02: ← ص41.

ملحق رقم 06:الشكل رقم03: ← ص42.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

مقدّمة:.....(أ-د).

مدخل: قراءة في مفاهيم المصطلحات ومضامينها الدلالية. .....(**06-13**).

الفصل الأوّل: قراءة في طريقة تحصيل مادّة الكتابة في المرحلة الابتدائية.....(**15-23**).

المبحث الأول: أهمّية تدريس الكتابة في التّحصيل المدرسي.....(**15-18**).

- المطلب الأول: أهمية تدريس الكتابة.....15.
- المطلب الثاني: مبادئ ومستويات تعليم الكتابة.....16.

المبحث الثاني: الوسيلة التعليمية وتعليم الكتابة.....(**18-20**).

- المطلب الأول: الوسائل التّعليمية.....18.
- المطلب الثاني: دورها في تعليم الكتابة.....19.

المبحث الثالث: واقع تدريس الكتابة في المنهاج القديم من (1965-2002م).....(**21-25**).

- المطلب الأوّل: المقاربة بالأهداف وأصولها النّظرية .....21.
- المطلب الثّاني: تدريس اللغة العربية بالمقاربة بالمحتويات.....22.
- المطلب الثّالث: التّدريس بالأهداف.....**23.**

المبحث الرابع: تعليم الكتابة وفق المقاربة بالأهداف.....(**25-29**).

- المطلب الأوّل: تعليم الكتابة في المنهاج .....25.
- المطلب الثاني: نموذج تعليم الكتابة في الكتاب المدرسي.....27.

الفصل الثّاني: تعليم الكتابة بالتّمثيل المقطعي الواقع والمأمول.....(**31-43**).

المبحث الأوّل: آلية تلقين الكتابة عن طريق المقطع .....(**31-34**).

- المطلب الأوّل: أنواع المقاطع الصوتية .....**31.**
- المطلب الثاني: خصائص النسيج المقطعي في اللغة العربية .....**33.**

- المطلب الثالث: دور المقطع في تلقين الكتابة .....34.

المبحث الثّاني: طرائق تدريس الكتابة وعلاقتها بالتّدريس بالكفاءات .....(35-39).

- المطلب الأوّل: طرائق تدريس الكتابة .....35.
- المطلب الثاني: التّدريس بالكفاءات .....37.
- المطلب الثالث: علاقة تدريس الكتابة بالتدريس بالكفاءات .....39.

المبحث الثّالث: اقتراحات التّدريس بالكفاءات في تعليم الكتابة .....(39-43).

- المطلب الأول: اقتراحات التدريس بالكفاءات في منهاج الجيل الأول والثاني .....39.
- المطلب الثاني: كفاءات تعليم الكتابة في الكتاب المدرسي .....42.

الفصل الثّالث: تحليل الاستبيان.....(45-53).

- **تحليل عناصر الاستبيان:.....46.**
- **تحليل نتائج الاستبيان:.....48.**
- **خلاصة الفصل:.....53.**

خاتمة:.....(55-56).

قائمة المصادر والمراجع.....(58-59-60-61).

الملحقات.....(63-65).

فهرس الموضوعات.....(67-68).