بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجه تعليمها وتعلمها بالصف الأول في مرحلة الأساس بالمجتمعات متعددة اللغات

Writing Skill and Difficulties which face Teachers and Learners in Khartoum State Basic Schools first in Multilingual Communities

Alnasr locality first classes sample

بحث لنيل درجة الدكتوراه في التربية (اللغة العربية)

إعداد الطالب:
فتحي أبكر أحمد سيل بارد

إشراف :
د. حسن منصور أحمد سوركتي
د. بشير محمد بشير

□□□□هـ□□□□م

بسم الله الرحمن الرحيم

الآية

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ
ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾

صدق الله العظيم

سورة العلق الآيات (١-٥)

إهـــداء

أقدمه لكل من وقع بيديه هذا البحث

بعامة وإلى طلاب العلم بخاصة

واعلم أخي طالب العلم,,,,,,,

أن لكل مجتهد في العلم نصيباً هو نائلُه

زاحم بالعقل علماً أنت لهُ قائلا تتوانى عن تحصيله

إن الدهر عليك لاعنُ ، وشمّرَ الجِدّ فقد جن علماً

لك قائلُ هكذا جهد الصابرين لنيلِ المعالي حاصلُ

شكر وتقدير

الشكر في البدء للّه ربّ العالمين الذي أحسن كل شيء خلقه وبدأ خلق الإنسان من طين ، ثم أجزل الشكر والتقدير إلى أسرة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بعامة وإلى قسم الدراسات العليا بخاصة. كما أجزل الشكر والتقدير لأساتذتي الأجلاء الذين أشرفوا على هذه الدراسة ، كما أتقدم بالشكر والتقدير لكل من أسهم في تعليمي وتأهيلي وتطويري من أسرتي الكريمة ومن الأساتذة الذين التقيتُ بهم الذين أعانوا ، وبيّنوا ، وأرشدوا فيما يتعلق بأمر هذه الدراسة ، ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أسرة مكتبة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، وإلى أسرة جامعة إفريقيا العالمية كلية التربية والآداب قسم اللغة العربية ، كما أتقدم بالشكر والتقدير للذين قاموا بطباعة هذا البحث وتنسيقه.

مستخلص البحث:

تناول البحث هذه الدراسة ، مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجه تعليمها وتعلمها بالصف الأول في مرحلة الأساس بمناطق التداخل اللغوي (وحدة النصر بولاية الخرطوم نموذجاً).

وتأتي أهمية الدراسة في معرفة الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف الأول بمرحلة الأساس في تعليم مهارة الكتابة ، وتحديد تلك الصعوبات والمشكلات ، ثم العمل على علاجها. وقد هدف البحث إلى الوقوف على تلك الصعوبات ، ثم العمل على دراستها وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال النتائج التي تتحصل عليها الدراسة.وقد اتبع الباحث. في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لقدرة المنهج المتبع على المساعدة في وصف هذه الظواهر وجمع البينات والمعلومات ، ومن ثم تفسيرها وتحليلها واستخلاص النتائج المعينة على حل مشكلة موضوع البحث. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أهمية إعداد معلم اللغة العربية بالتدريس بمناطق التداخل اللغوي، وأن إلزام معلم اللغة العربية بالتدريس في الصف الأول من مرحلة الأساس دون تدريب ورغبة ، يؤدي إلى عدم تعليم وتعلم مهارة الكتابة بصورة مثلى ، وأن نقص الكتاب المدرسي في مادة اللغة العربية في الصف الأول من مرحلة الأساس يؤثر سلباً في تعليم وتعلم مهارة الكتابة.

Abstract:

Writing skill and difficulties which face teachers and learners in Khartoum state Basic School first in multilingual communities Alnasr locality first classes sample.

The important of study is to know the difficulties faced by pupils the first grade at the basic stage in teaching writing skills and identify those difficulties and problems, and them work to treat I them .The importance of the research was to identify these suitable solutions through the result obtained by the study. In this study descriptive analytical approach to the ability of method used to help in describing these phenomena and the collection of data and information. And then to interpret and analyze and draw the relevant results to solve the problem of the subject of research. The most important results of study. The importance of preparing the teacher of Arabic language in the first grade without learning and desire and leads to the lack of teaching and learning writing skills in similar manner and the lack of textbook in the Arabic language in the first row of the basic stage negatively affect in teaching and learning of skills language.

فهرس الموضوعات

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
.1	البسملة	أ
.2	الآية	ب
.3	الإهداء	ج
.4	الشكر والتقدير	د
.5	المستخلص باللغة العربية	هـ
.6	المستخلص باللغة الإنجليزية	و
.7	الفهرس	ز
	الفصل الأول – الإطار العام – أساسيات البحث	1
.1	المقدمة	2
.2	مشكلة البحث	3
.3	أسئلة البحث	3
.4	فروض البحث	3
.5	أهمية البحث	4
.6	أهداف البحث	4
.7	حدود البحث	4
.8	منهج البحث	4
.9	أدوات البحث	4
.10	عينة البحث	4
.11	مصطلحات البحث	4
	الفصل الثاني – أولاً: الإطار النظري	5
.1	المبحث الأول: مرحلة الأساس في السودان الخلفية العلمية والتاريخية	6
.2	مرحلة التعليم في السودان	10
.3	أهداف مرحلة الأساس	11
.4	الحلقات الدراسية لمرحلة الأساس	12
	المبحث الثاني	13
.5	الكتابة العربية – تعريفها في اللغة والاصطلاح	13
.6	ما الكتابة	13
.7	أهمية الكتابة	14
.8	خصائص الكتابة	14
.9	أهداف وأغراض الكتابة	16
.10	مكانة الكتابة	18
.11	نشأة الكتابة	19
.12	الكتابة الفنية – النشأة والتطور	20
.13	تعلم الكتابة العربية يعني تعلم اللغة العربية	22
.14	عناصر الكتابة وأدواتها	23
.15	أدوات الكتابة	32
.16	نظرية التطوير المبكر للكتابة	33

.17	المهارات الكتابية	34
.18	العوامل التي تسبق قلم مهارة الكتابة	35
.19	عناصر تنمية الدافعية للكتابة	36
.20	وسائل تنمية الدافعية عند الأطفال	37
.21	الاستعداد اللغوي وأهميته لتعلم اللغة المكتوبة	37
.22	أسس تعليم الكتابة وخطوات السير فيه	38
.23	أنماط الكتابة	39
.24	أساليب الكتابة	43
	المبحث الثالث:	45
.1	مشكلات الكتابة العربية	45
.2	كيفية تذليل الصعوبات التي تعترض الطفل في تعلم الكتابة	47
.3	المتطلبات السابقة للكتابة	48
.4	الاستعداد لتعلم مهارة الكتابة	49
.5	مراحل تعليم الكتابة	52
.6	خط سير المعلم في تعليم الكتابة	58
.7	مراحل تدريس الخط والتدريب عليه	60
.8	الأخطاء الشائعة عند الكتابة وطرق علاجها	61
.9	علاج الأخطاء الإملائية	62
	المبحث الرابع: الاستماع وأثره في تعليم وتعلم مهارة الكتابة	63
.1	معنى الاستماع وأهميته	63
.2	مفهوم الاستماع	64
.3	أهداف الاستماع	65
.4	شروط الاستماع	67
.5	أنواع الاستماع	68
.6	معوقات الاستماع	69
.7	العوامل التي تؤثر على عملية الاستماع	72
.8	ضعف الاستماع يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة	73
.9	أسباب ضعف الاستماع	74
.10	هل يمكن تدريس الاستماع	76
	المبحث الخامس: أهمية إعداد معلم اللغة العربية للتدريس في مناطق التداخل اللغوي	77
.11	جانب الإعداد اللغوي	77
.12	جانب الإعداد المهني	78
.13	جانب الإعداد الثقافي	80
	المبحث السادس: طرق تدريس اللغة العربية	83
.1	الطريقة في المجال التربوي	83
.2	أهميتها	83
.3	تعدد الطرق	83
.4	مرونة الطريقة	84
.5	مقومات الطريقة الناجحة	85

.6	طرق تعليم مهارتي الكتابة والقراءة	85
.7	الطريقة الهجائية التركيبية	85
.8	الطريقة التحليلية	86
.9	أفضل الطرق في تعليم المبتدئين	87
.10	الطريقة المزدوجة	87
.11	طريقة تدريس الاستماع	87
.12	خطوات تنفيذ درس في الصف الأول لمرحة الأساس	88
	ثانياً: الدراسات السابقة	90
	الفصل الثالث : الدراسات الميدانية	113
.1	أولا: إجراءات الدراسة	114
.2	ثانيا: عرض ومناقشة البيانات وتحليلها	116
	الفصل الرابع – أهم النتائج والتوصيات والمقترحات	144
.1	النتائج	145
.2	التوصيات	146
.3	المصادر	147
.4	المراجع	148
.5	الرسائل والدوريات	152
.6	الملاحق	

الفصل الأول

الإطار العام

أساسيات البحث

مقدمة:

تعد اللغة العربية من اللغات المقدسة بتقديس الكتاب الذي نزل على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم - القرآن العظيم - وأن اللغة العربية هى المتعبد بها فى شرعنا الحنيف ، وإنها لغة البيان الناصع ، ولغة الخيال الواسع ولغة المعرفة التي لا ساحل يحدها ولا وعاء حيّ من المخلوقين يسعها إلا الخالق سبحانه وتعالى الذي أبدعها .

فهي لغة القرآن ولغة البيان المتمثل فى الشعر ، والنثر ، وهي لغة التأليف والنشر والتثقيف والاتصال ؛ وإذا كانت للغة العربية فى حياة الانسان وظيفتان أساسيتان هما الاتصال ، وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس ، فإن الكتابة قادرة على أداء هاتين الوظيفتين

(فالعلم صيد والكتابة قيده) ومثل هذه اللغة لا تترك من غير قيد وهي الكتابة لعلومها المتمثلة فى النحو ، والبلاغة ، والصرف ، والشعر ، والنثر ، والرسائل ، والمكتبات ، فلا بد أن تحفظ هذه اللغة من الخطإ واللحن فى كتابة مفرداتها وجملها وآدابها ، فمن بين مهارات اللغة الأربع تعد الكتابة أكثر هذه الفنون تعقيداً ، ففى مهارتي الاستماع والقراءة يتلقى الدارس رسالة صاغها آخر ، وفي الحديث (الكلام) يقوم بتوصيل أفكاره ومشاعره مستخدماً فى ذلك الإشارات وتعبيرات الوجه إلى جانب اللغة . أما الاتصال باللغة المكتوبة فإنه يتطلب درجة مُعيّنة من اللغة ، ويتطلب كفاءة من الكاتب إذا أ ُريد للكتابة أن تكون ذات فعالية .

فالاهتمام بالكتابة يبدأ بالمراحل الأولية من التعليم ، ومرحلة الأساس من المراحل التعليمية في السودان تعد أهم مرحلة لتعليم مهارة الكتابة لا سيما في الحلقة الأولى من المرحلة .

ولعلنا نلاحظ كثيراً من الأخطاء تحدث وتتكرر في الوسائل العامة والخاصة ووسائل الإعلام بمختلف أنواعها وفي الخطب ، وكراسات التلاميذ من الأخطاء الإملائية وعدم القدرة على التعبير الصحيح ، فمثل هذه المشاكل لا بد أن نتفاداها ونعمل على وأدها في مهدها قبل أن يستفحل الأمر بطالب العلم إلى ما لا يحمد عقباه ، فعلينا أن نهتم بتعليم وتعلّم الكتابة الصحيحة في مرحلة الأساس والذي يعد تعلم الكتابة والقراءة فيها من الأهداف التى ترمي إليها المرحلة .

مشكلة البحث :

تأتي أهمية الكتابة في أنها مهارة لغوية ، ووسيلة من وسائل التعلم ، وأداة من أدوات الإنسان في الاتصال والتعبير عن النفس ، إلا أنه قد لاحظ الباحث من خلال السنوات التى قضاها في مهنة التعليم بمراحله المختلفة عدا الجامعية أن هناك مشكلات تواجه كثيراً من تلاميذ مرحلة الأساس والمرحلة الثانوية عند بعض منهم تمثلت في إجادتهم لتلك المهارة ، فلهذا أراد الباحث أن يقف ويتعرف على هذه المشكلات والصعوبات التي تواجه التلاميذ في مرحلة الأساس ، والتي قصد الباحث دراسة المشكلة فيها ، ومن ثم إيجاد الحلول الممكنة والمعالجات .

أسئلة البحث :

1. ما الطريقة المثلى في تعليم مهارة الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول من الحلقة الأولى ؟
2. ما الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف الأول من الحلقة الأولى فى تعلم مهارة الكتابة ؟
3. ما مدى مناسبة مقرر موضوعات الكتاب لطلاب الصف الأول ؟
4. ما دور معلم اللغة العربية في علاج مشكلات تعلم مهارة الكتابة ؟
5. هل الوسائل والأنشطة التي يستخدمها معلمو الحلقة الأولى كافية لتعليم مهارة الكتابة وتنميتها ؟
6. هل للتقويم دور في تنمية قدرات الطفل الكتابية في مراحل التعليم الأولية ؟

فروض البحث :

1. من أسباب صعوبات الكتابة لدى التلاميذ أثر لغة الأم.
2. ترجع الصعوبات في الكتابة لعدم مناسبة المحتوى للتلاميذ.
3. لتدني البيئة المدرسية وضعف الإمكانات دور في صعوبة الكتابة.
4. يرجع تدني مستوى التلاميذ الكتابي لعدم كفاءة المعلم.
5. من أسباب صعوبة الكتابة لدى التلاميذ التقويم غير الراشد وغير المحقق للهدف.

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث في معرفة الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف الأول بمرحلة الأساس في تعلم مهارة الكتابة ، وتحديد تلك الصعوبات والمشكلات ، ثم العمل على علاجها .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف الأول بمرحلة الأساس فى تعلم مهارة الكتابة ، ومن ثم العمل على دراسة تلك الصعوبات وتشخيصها وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال النتائج التي يحصل عليها الباحث .

حدود البحث :

أ/ حدود مكانية : وتشمل مدارس وحدة النصر بمحلية جبل أولياء ولاية الخرطوم .

ب/ حدود زمانية :2014م

منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفى التحليلى لقدرة المنهج على المساعدة في وصف هذه الظواهر وجمع البيانات والمعلومات ومن ثم تفسيرها وتحليلها واستخلاص النتائج المعينة على حل مشكلة موضوع البحث .

أدوات البحث :

1. الملاحظة.
2. الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات والمعلومات لهذه الدراسة.

عينة البحث :

وتشمل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى بمرحلة الأساس محلية جبل أولياء وحدة النصر .

مصطلحات البحث :

هناك بعض المصطلحات قد وردت في عنوان البحث ويرى الباحث ضرورة شرحها وتوضيحها وهي :

- مهارة : من الفعل (مَهَرَ) الذي من دلالته الصَّداق وولد الحِصان ، وانتقل منه إلى السرعة والإتقان[١] .
- تَعلُّمٌ وتعليم : من الفعل (عَلِمَ) وعلم الشئ : عرفه وشعر به ودراه ؛ (وتَعَلَّمَ) الأمر أتقنه وعرفه .[٢]
- مرحلة الأساس : وهي بداية مراحل التعليم المدرسي في دولة السودان التي تلي التعليم قبل المدرسى (الرياض).
- وحدة النصر: تعد وحدة النصر من الوحدات التي تتبع لمحلية جبل الأولياء بولاية الخرطوم التي تقع جنوب محلية الخرطوم ، جنوب ما يعرف بالحزام الأخضر ، وهي منطقة يسكنها عدد كبير من السلالات السكانية المتباينة في قبائلها ولغاتها ولهجاتها وديانتها.

---

(١) انظر مختار الصحاح : محمد بن أبى بكر عبد القادر الرازى ، ط[1] 1979م ص 6380 .

(٢) المعجم الوسيط : مجمع اللغة العربية بمصر ، ط 2 ، ج (1) .

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري

ثانياً الدراسات السابقة

المبحث الأول
مرحلة الأساس في السودان
الخلفية العلمية والتاريخية

ارتبط تاريخ السودان القديم والحديث ارتباطاً وثيقاً بالعلم والمعرفة بمختلف صورها ، وعلى الرّغم من شح المعلومات المسجلة إلاّ أنّ الآثار أثبتت علاقة السودان في معرفة اللغة وكتاباتها منذ العصر المروي وقبل الميلاد . [١]

وقد عرف السودان المدرسة بشكلها الحديث لأوّل مرّة في العهد التركي المصري، ولم يُعرف عن منهج التعليم في ذلك العصر سوى أنه كان يهدف إلى تعليم بعض السودانيين ليحلوا محل المصريين والأتراك في إدارة شئون البلاد تخفيفاً للعبء المالي الّذي كانت تتحمّله الحكومة نتيجة لاستخدامها اياهم . كذلك كان من أهداف إنشاء أوّل مدرسة بالسودان ، استبعاد بعض المعلمين المصريين غير المرغوب فيهم عن مصر . [٢]
ومشكلة التعليم في كلّ قطر تُعد من المشاكل الجوهرية ، إذ يرتبط التعليم ارتباطاً وثيقاً إلى حد كبير بتركيب المجتمع وتطوره سواء من الناحية الاقتصادية أو السياسية . إنّ من القول بإنّ السياسة بوجه عام ذات أثر كبير في الاقتصار على التعليم ، إلّا أنه من اليسير الجزم فيما نعتقد بأن السياسة البريطانية كانت ذات أثر ظاهر محسوس وبيّن على حقل التعليم في خلال عهد الحكم الثنائي بالسودان . [٣]

وفي عام 1900م عُيّن جيمس كري مديراً لمصلحة المعارف في السودان فوضع تصوراً لسلم تعليمي لتحقيق أهداف معينة تتلخص في :

1/ خلق طبقة من الصُنَّاع المَهَرة التي ليس لها وجود في الوقت الحاضر .
2/ نشر نوع من التعليم بين الناس بالقدر الذي يساعدهم على معرفة القـــواعد الأولية لجهاز الدولة وخاصة فيما يختص بعدالة وحيدة القضاء .
3/ تدريب طبقة من أبناء البلاد لتشغل الوظائف الحكومية الصغرى في جهاز الإدارة .

وتصور السيد جيمس كري مرحلة المدرسة الأوليّة (الكُتَّاب) أربع سنوات وبدأها بثلاث سنوات على افتراض اختزال السنة الأولى على اعتبار أن المقبولين في التعليم يُختارون من الخلاوي القرآنية آنذاك لفترة من الوقت حتّى اكتمـــلت المدرسة المـــتوسطة كمرحلة

---

(١) مكين أبو الحسن محمد ، تعليم الأساس في السودان تطوره وتعميمه ط1 دار النشر ، الخرطوم 1992م ، ص3 .
(٢) فوزية طه مهدي خليل ، تقويم مرحلة التـــعليم الأساس في ولاية الخرطوم ، دار جامعة الخرطوم للنشر ، ط1 ، 2007م ، ص3 .
(٣) محمد عمر بشير ، تطور التعليم في السودان ، بيروت ، دار الجيل ، ط2 ، 1983م ، ص5 .

تالية لمرحلة الكُتَّاب على مدّة قوامها أربع سنوات ، وفي 8 فبراير 1902م ، بدأ وجود المدارس الحديثة بافتتاح كليّة غردون التذكارية ، وفي عام 1905م ، أصبحت كليّة غردون مدرسة مستعدّة لقبول خرّيجي المدارس الوسطى ، ومرحلتها كذلك أربع سنوات[1].
وبهذا التسلسل الهرمي نرى أن نظام السلّم التعليمي المطبق في هذه الفترة هو (4 + 4 + 4) ، وقامت التربية على مفهوم ذاتي ، وارتبطت في الأذهان بوظائف الدولة ، وأخذت المدارس الحكومية الأوليّة تحل بالتدريج محل خلاوي القرآن ، ففي معظم المدن والقرى الكبيرة أنشئت مدارس أوليّة من الدرجة الثانية ، أو المدارس الصغرى ، وتزامن مع ذلك التاريخ بداية نواة لمدرسة إسلاميّة موازية لكلية غردون ، وظهرت الدروس في منازل بعض العلماء المسلمين الذين نالوا إذناً من الحكومة لتدريس اللغة العربية ، والدراسات الإسلامية في مساجد أم درمان والخرطوم بحري .

وفي عام 1912م اندمجت كل تلك المدارس الإسلامية ، وانبثق عنها المعهد العلمي في أم درمان ، والذي تبنَّى نظام الأزهر وبرامجه . [2]

وفي أواخر عام 1923م ، ومع إدراك حركة اللواء الأبيض ، انعكس سخط الحكومة على التعليم وقررت الإدارة البريطانية إجراء تحقيق في نسب التعليم ، وذلك للارتفاع في عدد الخلاوي ، وفي عام 1934م تأسس معهد بخت الرّضا لتدريس وإعداد معلمي المدارس الأوليّة ، وكانت نتيجة لتوصية من لجنة شكّلها الحاكم العام آنذاك إثر الإضراب الذي حدث في كلية غردون عام 1931م ، وفي عام 1936م بدأ تشكيل مؤتمر الخريجين العام ، وقد أولى موضوع التعليم اهتمامه في البلاد ، وتبلورت تلك الدراسة في مذكرة شاملة رفعها المؤتمر للحكومة في يوليو 1939م . [3]

بعد أن نال السودان استقلاله في عام 1956م ، كان أمر التعليم ومحاربة الجهل شغل واجتهاد ومجاهدة كل الحكومات والأفراد . بدأ السودان يعيد النظر في برامجه التعليمية منذ عام 1955م حيث استدعيت لجنة دولية من الخبراء في شئون التعليم برئاسة خبير هندي الجنسية يدعى مستر سيرث وقد أوصت هذه اللجنة بضرورة التوسع في التعليم خاصة التعليم الأولي ، والابتدائي ، وبعد إعلان استقلال السودان بعامين استدعت الحكومة خبيراً عربياً من منطقة اليونسكو هو د.مَتَّى عكراوي ، عراقي الجنسية ، شارك معه مجموعة من رجال التربية الوطنية ، وقد قامت هذه اللجنة بدراسة متأنية وشاملة للنظام التعليمي في السودان وقد شملت توصياتها مقترحات عملية وعلمية

---

(1) محمد عمر بشير ، المرجع نفسه ، ص3 ..
(2) البغدادي تاج الدين ، مناهج التعليم العام ، ورقة عمل قدمت في مؤتمر قضايا التعليم العام ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم ، 1987م ، ص3 .
(3) مكين أبو الحسن محمد ، تعليم الأساس في السودان ، مرجع سابق ، ص4 ..

مدروسة في مجالات البيئة التعليمية ومحتوى التعليم ، وأوصت بتعديل هيكل التعليم واستبدال السلّـم التعليمي القائم منذ العهد التركي على (4 + 4 + 4) بسلم جديد يتكون من (6 + 3 + 3) إلّا أن هذه التوصيات لم تنفذ آنذاك ، وقد ذكر الدكتور كاظم خبير من اليونسكو والذي استدعته وزارة التربية والتعليم عام 1960م في تقريره عن مشروع عكراوي والذي مفاده : (إن مقدار التكاليف التي يكلفها مشروع عكراوي باهظة جدّاً ، كما أن مسألة السلّـم التعليمي مسألة تحتاج إلى تفكير وتقدير في ضوء حاجة البلاد ومواردها المالية ونظمها التربوية ، كما أنه ليس هناك سلّم تعليمي متفق عليه في كل العالم ، كما أن مقـــــدار تحصيل التلاميذ العلمي لا يعتمد على نوع السلّم التعليمي وإنَّما يعتمد على جودة الكتب المدرسية ومستوى الأساتذة ونوع المنهج [١]. وفي عام 1961م وفي ضوء تقرير خبير اليونسكو ، أعد وزير المعارف آنذاك السيد/ زيادة أرباب سلّـماً تعليمياً جديداً يتكون من ست سنوات للمرحلة الابتدائية ، وأربع سنوات للمرحلة الثانوية العامة ، وأربع سنوات للثانوية العليا ، على أن يكون هناك تنويع في المرحلتين الثانويتين . لكن لم يجد السلّم التعليمي المقترح طريقة للتنفيذ لعدة أسباب هي :

1/ إنه السلّم الوحـــيد الذي كان مخالفاً لما قبـــله من السلالم المقترحة فهو يـزيد عدد سنوات الدراسة إلى أربعة عشر عاماً ، حيث إن كل سـنوات الدراسة في الســـلالم المقترحة كانت اثنتي عشرة سنة .

2/ زيادة عدد سنوات الدراسة له عواقبه المالية ، وتأثـــيره على مستـــوى العمر في التعليم الجامعي .

وفي عام 1964م ، وبعد نهاية الحكم العسكري بانتصار ثورة الشعب في أكتوبر وقيام النظام الديمقراطي توقف العمل بالخطة السابقة ، واتخذت الحكومة أسلوباً آخرا في التخطيط الاقتصادي ، وفي عام 1967م قامت في الوزارة لجنة لتطوير مناهج التعليم الأوّلي وتطرّقت إلى السلّـم التعليمي لارتباط محتوى المناهج ببنية التعليم واقترحت اللجنة التي كانت مكونة من الفنيين من رجال الوزارة سلماً تعليمياً من ثلاث مراحل ، مرحلة ابتدائية مداها ست سنوات ، ومرحلتين ثانويَّتين لكل منها ثلاث سنوات ، ولم يجد هذا السلّـم طريقة للتطبيق فقد كان العائق المالي وخاصّة بعد التخطيط الاقتصادي الجديد في عام 1964م سبباً في عدم تنفيذ هذا السلّـم . [٢]

---

(١) فوزية طه مهدي خليل ، تقويـم مرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم ، مرجع سابق، ص10 .

(٢) محيي الدين صابر ، السلم التعليمي الجديد ، خطاب قدمه وزير التربية والتعليم ، 1970م ، مطابع مكتب النشر ، الخرطوم ، ص3 .

وفي مايو 1969م تاريخ قيام الحكم العسكري الثاني في السودان تبنَّى النّظام تغييراً في الهيكل التعليمي ، وأعلن ما أسماها بالثورة التعليمية ، ودعت وزارة التربية والتعليم لمؤتمر التربية القومي بقاعة الامتحانات جامعة الخرطوم وتم فيه تعديل السلّـم التعليمي إلى (6 + 3 + 3) لكل من المرحلة الابتدائية ، والثانوي العام ، والثانوي العالي ، وقد جاء هذا التغيير لينسجم مع مخطط الجامعة ليتخرج منها التلميذ وهو أكثر نضجاً ، وأقوى عوداً إلى جانب هدف توسيع قاعدة التعليم ، وقد صاحب هذا التغيير أيضاً حملة قومية لبناء الفصول والمدارس عرفت بالعون الذاتي تحمّل فيها المواطنون كل الأعباء ، وكان الغرض الأساس من جعل المرحلة الابتدائية ست سنوات بدلاً عن أربعة ، هو إعداد التلميذ الذي لا تتاح له فرصة لمواصلة التعليم في المرحلة المتوسطة لدخول الحياة العملية وهو يحمل من العلم والخبرة ما يؤهله لذلك ، غير أن السرعة التي طُـبِّقَ بها السلّم لم تفسح المجال أمام صُنَّاع المنهج لإجراء التعديل المطلوب ، بل أدّى إلى اختفاء بعض الجوانب العلمية التي كانت في المنهج القديم ، مثل المرونة الطبيعية ، ودروس الموضوعات ، وتوارت معظم أوجه النشاط المصاحب للمنهج .

وفي عام 1972م ، انعقد مؤتمر تركيز التعليم ، وكان من أهدافه مراجعة تجربة تطبيق السلّم التعليمي لإجراء التعديل اللازم . وفي عام 1973م انعقد مؤتمر المناهج الأول وخرج بتوصيات مفصّلة عن أهداف التعليم ، وأهداف المراحل ، وأهداف المواد الدراسية ، وظلّت توصيات ذلك المؤتمر فيما يختص بالأهداف هي المطبقة حتّى عام 1987م ، ولم يحدث المؤتمر تغيّراً في إستراتيجية بناء المنهج ، بل عمّق من مفهوم الاعتماد على منهج المواد الدراسية المنفصلة . [1]

وممّا زاد الأمر تعقيداً بعد مؤتمر المناهج عام 1973م ، أن الكتب المقررة التي نتجت عن توصيات ذلك المؤتمر إضافة إلى مؤتمر عام 1972م ، لم تعمّم على كل المدارس بسبب ضيق وشح الإمكانات ، وخلق هذا نوعاً من الفوضى وسط المدارس ، وفي عام 1976م تكونت لجنة المسح التربوي ، والتي عُرفت بلجنة إستراتيجية التربية ، ودعت وزارة التربية والتعليم لعقد هذا المؤتمر ، ولم تُحدث توصيات هذه اللجنة تغييراً في مناهج التعليم العام ، ورغم أنها أتت بتوصيات مهمّة في مجال إعداد المعلمين والخطة الدراسية ، وفي مجال التعليم الابتدائي ، فقد أقرّت اللجنة القائمة هيكلاً وسلّماً للتعليم ، وأوصت بأن تنقل خطة تعميم التعليم الابتدائي إلى عام 1990م بدلاً عن عام 1980م ، والتي أقرّها مؤتمر أديس أبابا من قبل عام 1961م ، كما أوصت بتخفيض الداخليّات في المرحلة الابتدائية ، وذلك عن طريق التوسع في فتح المدارس في الــقرى ، والأرياف ،

---

(1) البغدادي تاج الدين ، مناهج التعــليم العام ، مرجع سابق، ص3 .

وبالرغم من كل التوصيات ، والمقترحات لم تنفّذ ؛ إلّا أن هذا المؤتمر ترك أساساً متيناً لوزارة التربية يعينها في كل دراساتها وبحوثها ووضع الخطط والبرامج التعليمية . [1]
وفي 30 يونيو 1989م قامت حكومة الإنقاذ الوطني من أجل صياغة الإنسان المؤمن الواعي الملتزم بقضايا الوطن ، المتحمل لتكاليف النهضة والبناء ، وكان وما زال من أهدافها إحداث التغيير في بناء الشخصية السودانية ، وذلك لإنقاذ البلاد من الانهيار والتردي الذي أصابها في كل مجالات الحياة ، فكان لا بد أن يكون أساس التغيير هو التعليم وبرامجه، لذلك فقد دعت لإعداد مؤتمر جامع لمراجعة كل برامج وخطط التعليم من ذوي الأهلية والاختصاص فتم تكوين لجان متخصصة لدراسة كل القضايا وظلت لجنة تسيير المؤتمر تعمل قرابة العام حتى انعقد المؤتمر في سبتمبر 1990م تحت شعار إصلاح السودان في إصلاح التعليم ، وانشقت عن ذلك المؤتمر العام لجنة موسعة للتعليم العام عكفت على دراسة كل قضايا التعليم العام وخرجت بتوجيهات وأهداف التعليم ، والمعلم ، والمناهج ، والوسائل التعليمية ، وطرق التدريس ، والمباني ، والتجهيزات ، والتوسع في التعليم والكتاب المدرسي ، والامتحانات المرحلية ، وتعميم التعليم الابتدائي .
وقد اهتم المؤتمر بمحور تعليم الأساس ، ومحو الأمية ، وتعليم الكبار ، والتي يضمها جميعاً مفهوم التعليم الأساس والذي يهدف إلى تمكين الفرد من مواصلة تعليمه إلى مستويات أرفع في سلّم المعرفة ، أو خروجه للحياة العامة مزوداً بالقــدر الذي يمكنه من الانخراط فيها ، والقيام بنشاطات مجتمعة ، وتعليم متكامل وشامل ومتنوع . [2]

والتعليم العام هو التعليم الذي يهدف إلى تنمية المعارف والقدرات ، والاتجاهات بما يتفق مع الحاجات الاجتماعية يعتمد في اختيار المواد الدراسية على أيّ نوع من أنواع التخصص الذي يهدف لإعداد الطلبة للعمل في قطاع معين .
والتعليم العام ينقسم إلى مرحلتين هما :

1/ مرحلة التعليم الأساس ، وتمتد إلى ثماني سنوات ويبدأ الالتحاق بها من سن السادسة .
2/ مرحلة ثانوية متعددة المــجالات موحدة الشهادة (أكــاديمي – فــنّي – تجاري) وتمتد إلى ثلاث سنوات .

مرحلة التعليم الأساس في السودان :

التعليم الأساس هو القدر من التعليم والمعرفة الذي يعده كل مجتمع حقاً للمواطن واجباً توفره له وهو يمثل القدر الضروري من المعــارف والقدرات الذهنية والتربية الروحية ،

---

(1) مكين أبو الحسن محمد ، تعليم الأساس في السودان تطوره وتعميمه ، مرجع سابق ، ص6 .
(2) وزارة التربية والتــعليم ، مؤتمر سياسات التربية والتعليم ، قاعة الشارقة ، الخرطوم ، أمدرمان ، 1990م ، ص2 .

والمهارات والاتجاهات التي ينبغي للفرد أن ينالها في مرحلة من مراحل حياته صغيراً كان ، أم كبيراً ، ويهدف التعليم الأساس إلى تمكين الفرد من مواصلة تعليمه إلى مستويات أرفع في سلّم المعرفة أو خروجه للحياة العملية مزوداً بالقدر الذي يمكنه من الانخراط فيها ، أو المشاركة في حياة مجتمعه ، أو أن يواصل تعليمه معتمداً على ذاته ، أو مستفيداً من فرص التعليم غير النظامي وكل ضروب التعليم المستمر .

ويتميز التعليم الأساس بجملة من الخصائص والمفاهيم أهمها :

1/ إنّه تعليم شامل ومتوازن يعمل على تنمية جوانب الشخصية المتعددة الروحية والفكرية ، والوجدانية ، والجسمية ، والاجتماعية .

2/ إنّه تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية النظرية ، وبين النشاط التطبيقي العملي لكسب مهارات يدوية ، وقدرات إنتاجية وتنميتها .

3/ وهو تعليم متنوع يُلبّي حاجات المتعلم في أطوار نموّه المختلفة ويتسق مع البيئات الطبيعية ، والثقافية ، والاجتماعية ، ويكون في خدمة التنمية الشاملة والنهضة الحضارية .

وينقسم التعليم الأساس للأقسام التالية :

أ- التعليم قبل المدرسي ويشمل (خلاوي القرآن الكريم ، ورياض الأطفال) .

ب- مرحلة المدرسة الأساسية وتمتد إلى ثماني سنوات .

ج- محو الأمية ، وتعليم الكبار .[1]

أهداف مرحلة الأساس :

نص قانون تنظيم التعليم لسنة 1992م على أن التعليم إلزامي لمدة ثماني سنوات متصلة وهو عام لأنه تعليم أساس يزود الفرد بالحد الأدنى من المعارف ، والمهارات والقدرات ، والقيم ، وأنماط العمل التي تمكنه أن يعيش مواطناً واعياً مسئولاً مشاركاً في الحياة العامة ، عائلاً لأسرته ، ومجتمعه ، وأيضاً لأن قاعدة الأساس هي التي تقوم عليها الدراسة الثانوية ، وقد تمثلت الأهداف الآتية :

1/ ترسيخ العقيدة الدينية ، أو تربية الناشئة عليها ، ونقل التراث الحضاري للأمة وتعديل سلوكهم ، وعاداتهم ، واتجاهاتهم لتنبثق من تعاليم الدين وتراث الأمة وقيم المجتمع الفاضلة .

2/ تمليك الناشئة مهارات اللغة (الاستماع ، والتحدّث ، والقراءة ، والكتابة) ، ومعرفة أسس الرياضيات بالمستوى الذي يمكنهم من استخدام هذه المهارات والمعارف في حياتهم اليومية .

([1]) رسالة ماجستير ، أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس ، محمد علي حسن خليفة ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، 2010م ، ص24 – 25 .

3/ تزويد الناشئة بالمعلومات والخبرات الأساسية التي تؤهلهم للمواطنة الفاعلة وتدريبهم على طرق جمع المعلومات وتصنيفها وتوظيفها .
4/ إتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل ، واكتشاف قدراتهم وميولهم ، وتنمية خبراتهم ومهاراتهم .
5/ تنمية تصور الناشئة بالانتماء للوطن ، وتعمير وجدانهم بحبه ، والاعتزاز به وتعريفهم بتاريخه ، وحضارته ، وتفجير طاقاتهم من أجل أرضه وعزته .
6/ تعرف الناشئة بنعم الله في البيئة وإعدادهم لتنميتها والمحافظة عليها وتسخيرها لمنفعة الإنسان .[1]

ولقد وجّه مؤتمر سياسات التربية والتعليم لتحقيق هذه بالآتي :
1/ تقسيم مرحلة الأساس إلى ثلاث حلقات دراسية تستوعب مراحل النموا حتياجاته ، وتحقيق أهداف المنهج وطموحاته ، وتستجيب لمواقع التعليم وتهيئ الظروف لتطويره .
2/ أن تقترح لكل حلقة من هذه الحلقات مضموناً تربوياً مناسباً تتدرج تحته مجموعة من المفاهيم تعبّر عن المنهج المقترح في عمومه وكلياته .
3/ أن تجعل لكل حلقة من هذه الحلقات مدى زمنياً مناسباً بقدر الإمكان لفترات النمو وإمكاناتها واحتياجاتها .
4/ أن يعالج توزيع المنهج على هذه الحلقات بشكل تتكامل فيه التربية والمعرفة بصورة تكاد تختفي فيها الفواصل والحدود بين المحاور ، والحقول الدراسية ، وبين النظرية والتطبيق ، وبين الدراسة والعمل ، والنشاط إلّا من خطوط وهمية ، واعتبارية لم يكن في الإمكان تجاوزها على أن تترابط فيه الحلقات ، وتتكامل حتى مراحله النهائية .

الحلقات الدراسية لمرحلة الأساس :

الحلقة الأولى : وتمتد إلى ثلاث سنوات ، وتضم الفئة العمرية للأطفال من سن السادسة إلى التاسعة .

الحلقة الثانية : وتمتد إلى ثلاث سنوات ، وتضم الفئة العمرية من التلاميذ من سن التاسعة إلى الثانية عشرة .

الحلقة الثالثة : ومدتها سنتان ، وتضم الفئة العمرية من التلاميذ من سن الثانية عشرة إلى أربع عشرة سنة ، كما أوصى المؤتمر بأن يكون طول العام الدراسي أربعين أسبوعاً[2].

---

(1) محمد علي حسن خليفة رسالة ماجستير ، أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة .... ، مرجع سابق، ص26 ..

(2) جمهورية السودان ، وزارة التربية والتعليم ، الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي ، بخت الرضا ، مشروع المنهج المقترح لمرحلة تعليم الأساس ، ص6 ..

المبحث الثاني
الكتابة العربية

جاء في (المعجم الوسيط) في باب (الكاف) مادة (كَتَبَ) و (كَتَبَ الكِتَابَ كِتَاباً) وكتابةً : خَطَّه فهو كاتب ، ويقال : كَتَبَ الكِتَابَ عقد النكاح ، وكَتَبَ الله الشيئ قضاه وأوجبه وفرضه ، وفي القرآن الكريم (كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ) [١] والكتابة صناعة الكاتب ؛ " والإكْتَابُ : تعليم الكتابةِ كالتَّكتيبِ والإملاء " . [٢]

الكتابة اصطلاحاً :

" هي نقوش مخصوصة دالة على الكلام دلالة اللسان على ما في الجنان الدال على ما في خارج الأعيان ؛ ويفرق محمد صالح سمك بين القراءة والكتابة فيقول : القراءة تقوم على ترجمة رموز اصطلاحية مكتوبة إلى ألفاظ أو كلمات ينطق بها ، أما الكتابة فهي عملية تأتي على عكس القراءة لأنها تعبير عن الألفاظ برموز مكتوبة " . [٣] لهذا تمثل الرموز الخطية الاصطلاحية الرابط بين القراءة والكتابة ، وهذه الرموز المصطلح عليها تتمثل في الحروف والحركات التي إذا تعلمها التلميذ تمكَّن من معرفة الكتابة والقراءة .

ما الكتابة ؟ :

يرى الدكتور مختار الطاهر حسين أن " الكتابة والتعبير الكتابي بمعنى واحد ، وهو الحركة العضوية لرسم الحروف والكلمات ، ووضع الكلمات في جمل ، والجمل في فقرات ، وتهجِّي الكلمات هجاءً صحيحاً ، واستعمال علامات الترقيم استعمالاً ملائماً . وهذا هو الجانب الآلي من الكتابة " .

ومن جانب آخر فالكتابة مثل الكلام عملية تفكير من أعلى مستوى ، حيث يقوم الكاتب بالتعبير عن أفكاره ومشاعره وخبراته ، وهذا الجانب يتعلق بمحتوى ما يكتبه التلميذ . وبالإضافة إلى ما سبق ، يجب أن يكون التلميذ على دراية بالأشكال الكتابية التي يصب فيها ما لديه من أفكار ومشاعر وخبرات ، كالقصَّة والرسالة والمقال والتقرير ، وهذا الجانب يتعلق بالهيكلة والشكل ؛ وإنَّ كثيراً من الناس إذا سمعوا عبارة (التعبير الكتابي) خطَرَ ببالهم التهجِّي والخط وكتابة الحروف والكلمات والجمل ، واستعمال علامات الترقيم ، والصحيح أن هذه تدخل في آليات الكتابة ، أمَّا (التعبير الكتابي) فأشمل من ذلك[٤].

---

(١) سورة البقرة (الآية 183) ..
(٢) الطاهر أحمد الزاوي ، ترتيب القاموس المحيط ، الدار العربية ، ج4 ، ط3 ، 1980م ، ص11 ..
(٣) محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية ، دار الفكر العربي ، 1418هـ ، ص228 ..
(٤) انظر مختار الطاهر حسين : تعليم التعبير الكتابي ، 2006م ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ص27 .

أهمية الكتابة :

تعد الكتابة مهارة مهمة من مهارات اللغة ، كما تعد القدرة على الكتابة هدفاً أساسياً من أهداف اللغة العربية . والكتابة فن لغوي لا تقل أهمية عن الحديث والقراءة ، فإذا كان الحديث وسيلة من وسائل اتصال الإنسان بغيره من أبناء الأمم الأخرى به ينقل انفعالاته ومشاعره ، وأفكاره ويقضي حوائجه وغاياته ، وإذا كانت القراءة أداة الإنسان في الترحال عبر المسافات البعيدة والأزمنة الغابرة والثقافات المختلفة فإنَّ الكتابة تعد من مفاخر العقل الإنساني ، ودليل على عظمته . فبالكتابة سجل الإنسان تاريخه وحافظ على بقائه ؛ فبدونها قد لا تستطيع الجماعات أن تبقى في بقاء ثقافتها وتراثها ، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره .

وإذا كان للغة في حياة الإنسان وظيفتان أساسيتان هما الاتصال وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس ، فإن الكتابة قادرة على أداء هاتين الوظيفتين ، فيمكننا القول بإن التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال ، كما أنه ترجمة للفكر وتعبير عن النفس في الوقت ذاته ، ولكونه كذلك أصبح ذا أهمية كبيرة في حياة الفرد والجماعات .

والكتابة وإن كانت مهمة وسيلة من وسائل الاتصال والتعبير عن النفس والفكر ، فإنها مهمة أيضاً في حجرة الدراسة حيث يتطلع الدارس للغة العربية إلى القدرة على أن يكتب بها كما يتحدث ويقرأ . إنَّ الكتابة وسيلة من وسائل تعلم اللغة فهي تساعد الدارس على التقاط المفردات وتعرف التراكيب واستخدامها ، كما أنها تسهم كثيراً في تعميق وتجويد مهارات اللغة الأخرى كالحديث والقراءة ، بل والاستماع أيضاً باعتبار كتابة الإملاء نوع من أنواع التدرب على الاستماع .

وقد تزداد أهمية الكتابة في المستويات المتقدمة من تعلم اللغة حيث يحتاجها الدارس ليعبر بها عن مستواه في دراسة اللغة ، وقد يحتاجها ليسجل بها معلوماته عن اللغة . ومن هنا نستطيع القول بإن ممارسة الكتابة بشكل فعَّال والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى والسيطرة عليها . [1]

خصائص الكتابة :

1/ الكتابة فن اتصالي : فالاتصال يعني نقل معلومـات أو إعطاء تعليمات ، أو نقل تحية أو طلب ، وهي عملية تتطلب وجود عدة مكونات منها : مُرسل (الكاتب) ومُستقبل (القارئ) وبينهما رسالة ، وقد لجأ الإنسان إلى الكتابة عندما احتاج لنقل المعاني المهمة وقضاء الحاجات من شـخص لآخر بعّد بينـهما الزمان والمكان ، فطـلبات

([1]) انظر محمود كامل الناقة ، أساسيات تعـليم اللـغة العربية لغير العرب ، الخرطوم ،1978م ، ص152 .

التوظف وتبادل الرسائل بين الأصدقاء ، وما شابه ذلك من كتابات تتصل اتصالا وثيقاً بحياة الإنسان وحاجته للاتصال مع غيره ، وحينما يشار بأن الكتابة فن فإنها تحتاج إلى خبرة وبصيرة بمواضع الكلم ، بحيث يحدد الكاتب غرضه من الكتابة ، ويحدد مواده التي يستخدمها في الكتابة . كما أنه يحدد كيف يكتب ؟ ولمن يكتب ؟ وبهذا تعد الكتابة فن اتصالي معقد .

2/ الكـتابة عملية معقدة : ينظر للكـتابة – الآن – على أنها عملية عـقلية ، علاوة على كونها منتجاً نهائياً ، فالـكاتب لكي يكتب لا بد له أن يسير في ثلاث عمليـات أساسية هي :

1. عملية التخطيط للكتابة Planning .
2. عملية التحديد أو الإنشاء Compose .
3. عملية المراجعة Revising .

وكل عملية من هذه العمليات الثلاث تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية الجزئية الخاصة بها ، وفي النهاية تتكامل هذه العمليات لإنتاج العمل الكتابي .

3/ الكتابة فن محكوم بقواعد : للكتابة مجموعة من القواعد التي ينبـــغي على الكاتب أن يلتزم بها ، ومن هذه القواعد ما يرتبط بتنظيم العمل الكتابي (كتابة المقدمة ، ولب الموضوع ، الخاتمة) ، ومنها ما يرتبط بكتابة الفقرة ، ومنها ما يتصل بآليات الكتابة (إملاء – نحو – ترقيم) ، وقواعد استخدام أدوات الربط بين الجمل والفقرات ، كما أن هذه القواعد تنطبق على نوعي الكتابة ، فلكل نوع قواعده الخاصة به مثل : كتابة المقال والبرقية والخطابات والقصة .... إلخ ، وعلى هذا يمكن القول : إن الكتابة ليست فناً عضوياً ، ولكنه فن منظم محكوم بقواعد وأصول .

4/ الكتابة عملية تفـــكير : إن الكتابة في أساســـها عملية تفكير ، فالإنسان كما قيل يفكر بقلمه فالكاتب يفكر في كل مرحلة من مراحل الكتابة ، ولذلك قيل إن أردت أن تضع كلاماً فأخطر معانيه ببالك ، انتق له كرائم اللفظ ، واجعلها على ذكر منك يقرب بلبك تناولها ولا يتعبك تطلبها ، واعمله ما دمت في شباب نشاطك ، فإذا غشيك الفتور ، وتخوّنَك المِلال فأمسك فإن الكثير مع الملال قليل ولكي يكتب الإنسان متدفق الرؤى واضح الفكر لا بد أن يفكر في موضوعه الذي سيكتب فيه ويفكر في معانيه وألفاظه ، وطريقة عرضه لهذا العمل (يبدأ من العام إلى الخاص ، ومن الجزء إلى الكل ، ومن المعلوم إلى المجهول) ، ويفكر كذلك في العلاقات التي تربط بين الأفكار ، فالكتابة هي المظهر الخارجي لعملية التفكير . [1]

([1]) انظر علي ســـعد جاب الله وآخـــرون ، تعليم القراءة والكتابة ، دار المسيرة للنشر ، ط1 ، 2011م ، عمان ، ص115 .

ويمكن إبراز خصائص الكتابة العربية فيما يلي : [1]

1/ اتصال الحروف داخل الكلمة .

2/ وجود حروف منقوطة ، وأخرى غير منقوطة .

3/ وجود مدود قصيرة (الحركات) ومدود طويلة (حروف المد) يصعب التمييز بينها على التلميذ في الإملاء .

4/ تعدد صور الحرف العربي في الكتابة تبعاً لاتصاله ، وانفصاله ، وموقعه من الكلمة . ففي العربية :

أ. حروف تتصل بما قبلها ، ولا تتصل بما بعدها . وهي (أ ، د ، ذ ، ر ، ز ، و) دون أن تتبدل أشكالها .

ب. حرفان يتصلان بما قبلهما ، وبما بعدهما ولا تتبدل أشكالهما وهما (ط ، ظ) .

ج. حروف تتصل بما قبلها دون أن تتغير صورتها ، فإذا اتصلت بما بعدها ضاع نصفها الأخير وهي (ب ، ت ، ث ، ن ، س ، ش ، ص ، ض ، م) .

د. حروف تتغير أشكالها عند الاتصال تغيراً كلياً ، أو جزئياً ، وهي (ج ، ح ، خ ، ع ، غ ، ك ، ل ، هـ ، ي) .

ه. حروف تأتي تارة ساكنة ، وتارة صامتة ، وهي (و ، ي) .

و. حروف تكتب في أوضاع مختلفة ، كالهمزة في أول الكلمة ، ووسطها ، وآخرها .

ز. والتاء المبسوطة والمربوطة ، ولكل من هذه الخصائص آثار تعليمية في الكتابة .

5/ وجود حالات كتابية خاصة ، منها :

أ. التنوين ، يلفظ نوناً ، ويكتب حركتين .

ب. التضعيف ، والمد ، والوصل : ففي التضعيف نستعيض عن الحرف المضعف بعلامة التضعيف فوقه (ّ) . وفي المد نستعيض عن كتابة الحرف الممدود بعلامة (~) ، وفي الوصل نحذف الألف واللام لفظاً قبل الحروف الشمسية ، ونثبتها في الكتابة .

ج. حروف تكتب ولا تلفظ : كألف التفريق بعد واو الجماعة ، والواو في أولئك .

د. حروف تلفظ ولا تكتب : كالألف في (لكن ، هذا) .

ه. حروف تحذف حيناً ، وتكتب حيناً ألفاً في (ابن ، ابنة ، اسم) ، وحروف العلة في آخر الفعل المعتل .

و. وهذه الحالات، يستغرق تعليمها زمناً وجهداً على حساب تعليم رسم الكلمات الأخرى.

أهداف وأغراض الكتابة :

إن أهداف تعليم الكتابة يعد من الأهمية بمكان ولا يقل أهمية عن مهارات اللغة الأخرى ولا شك أن تعلم الكتابة مرتبط أشد الارتباط بمهارتي الاستماع والقراءة ، ففي مرحلة

([1]) محمود فهمي ، البحث اللغوي ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص154 .

معرفة الكلمات والجمل يبدأ التلميذ بميله إلى رسم الكلمات التي يقرأها ، والتركيز في التدريب على القراءة والاستماع ، له الأثر الواضح في اكتساب التلاميذ القدرة على الكتابة والقراءة ، وفي الوقت نفسه يساعد على تثبيت صور الكلمات ، والجمل في أذهان التلاميذ ، وأن يتعرف التلميذ على بعض خصائص العربية ، وأن يتدرب على كتابة ونطق بعض الجمل العربية بدءاً بالمحاكاة ثم الكتابة الحرة على مستوى يستطيع أن يفهمها .[١]

ويرى د.محمود كامل الناقة أن عملية الكتابة باللغة العربية تهدف إلى تمكين الدارس من الآتي :

1/ كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته .
2/ كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة ، وحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها .
3/ إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم .
4/ إتقان الكتابة بخط النسخ ، أو الرقعة ، أيهما أسهل على الدارس .
5/ إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار .
6/ معرفة علامات الترقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها .
7/ معرفة مبادئ الإملاء ، وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس ، ومن خصائص ينبغي العناية بها في الكتابة كالتنوين مثلاً ، والتاء المفتوحة والمربوطة ، والهمزات .
8/ ترجمة أفكاره كتابةً مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة .
9/ استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعدة عنها .
10/ سرعة القراءة والكتابة معبِّراً عن نفسه في لغة صحيحة وسليمة وواضحة.[٢]

وللكتابة أغراض شتى منها ما يكون الغرض منه الاتصال بين الناس لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم ، ويسمى هذا النوع بالتعبير الوظيفي ، مثل كتابة الرسائل والإرشادات ، والإعلانات ، والتقارير ، والمذكرات ، والنشرات ، وغيرها . وإما أن يكون الغرض منها التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ، ومثيرة ، وهذا النوع من التعبير يطلق عليه التعبير الإبداعي أو الإنشائي ومثاله كتابة المقالات وتأليف النصوص والقصص والتمثيليات ، والتراجم والروايات ونظم الأشعار ، وعليه لا بد للإنسان أن يكون قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً وأن يكون قادراً على الكتابة والقراءة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا اضطربت الرموز

---

(١) محمود فهمي حجازي ، البحث اللغوي ، مرجع سابق ، ص154 .
(٢) محمود كامل الناقة ، أساسيات تعليم اللغة ، مصدر سابق ، ص185 .

واستحالت في قراءتها وتعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها ، واستحال فهم معانيها وأفكارها التي تشتمل عليها . [1]

وتأتي أغراض الكتابة مشتملة على أنماط الكتابة الوظيفية ، حيث يحتاج الموظف في عمله إلى مجموعة من المهارات الكتابية ليقوم بعمله على خير وجه ، وهذه المهارات يحتاجها المدير ، والموظف العادي والسكرتير ؛ فالمدير يحتاجها ليكتب بنفسه أحياناً بعض الوثائق رغبة في الحفاظ على سريتها ، أو رغبة في سرعة إنجازها ، وخاصة بعد أن أصبح المديرون في هذا الزمن من مستخدمي الحاسوب ، ويحتاجها أحياناً أخرى ليتأكد من صحة الوثائق ، أو التقارير ، أو الرسائل التي تصدر عن دائرته قبل أن يوقعها .

والموظف يحتاج المهارات الكتابية لأنها جزء من عمله اليومي ، فلا يخلو يوم عمل لموظف دون كتابة بعض الوثائق .

وأما السكرتير ، فحاجته إلى مهارات الكتابة تقع في المرتبة الأولى من عمله ، إذ كثيراً ما يعتمد عليه في إنشاء وكتابة ما يصدر عن الدائرة التي يعمل بها من أعمال كتابية[2].

مكانة الكتابة :

الكتابة هي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا وهذه الوسيلة اكتسبت أهمية كبيرة على مدى التاريخ .

فالتاريخ لم يُعرف بتفاصيله إلَّا بعد أن عرف الإنسان الكتابة ودوّن فكره وحضارته . ولذا تأخذ الكتابة دوراً مهماً في مراكز التعليم بمراحله المختلفة ، بل إنَّ أهمية الكتابة تزداد بعد خروجنا من مراكز التعليم إلى الحياة العملية ، فبها ندوِّن حساباتنا ومواعيدنا واتفاقياتنا ومذكراتنا ورسائلنا ووثائقنا . ولقد كان تعليم الكتابة في مدارسنا ينصب على التعليم القاعدي الذي يركز على سلامة النحو والإملاء ، ولا يتجاوز ذلك إلى تعليم أنماط الكتابة الوظيفية التي يحتاجها المرء في حياته . إذ لكل نمط من أنماط هذه الكتابة خصائص معينة من حيث الشكل والمضمون والمفردات .

وفي هذا البحث لن نتعرض لقواعد النحو وسنقصر الحديث في هذا الفصل على الكتابة الوظيفية من حيث الشكل والمضمون والمفردات والتراكيب سواء أكانت جملة أو فقرة أو موضوعاً .

([1]) كمال محمد بشر ، اللغة العربية بين الوهـم وسوء الفهم ، القاهرة ، دار قريب للنشر ، 1999م ، ص30 .

([2]) انظر عبد الله علي مصـطفى : مهارات اللغة العـربية ، دار المسيرة للنشر ، عَمَّان ، ط1 ، 2002م ، ص187 .

للكتابة مهارات عامة تلزم الإنسان في كل أنماط الكتابة الشخصية والأدبية والعلمية والوظيفية ، ومهارات خاصة تلزم لنوع معين من أنواع الكتابة ؛ ومهارة الكتابة كمهارات الاستماع والقراءة تحتاج إلى معرفة نظرية وتدريب عملي . [1]

ويرى بعض المربين أن تعلم القراءة يسير جنباً إلى جنب مع تعلم الكتابة ، وذلك لصعوبة الفصل بين تعليم القراءة عن تعليم الكتابة ، والتلميذ المبتدئ الذي يتعلم القراءة قصداً ، يتعلم أيضا بطريقة عرضية رسم الكلمات وحروفها ، كما يرى بعضهم من قبيل الاستحسان أن لا تسبق عملية القراءة بأكثر من شهر واحد عملية الكتابة . [2]

نشأة الكتابة :

مثلما اختلف أصحاب الشأن في أصل نشأة اللغة العربية وتعددت المذاهب والنظريات في نشوئها ، اختلفوا في أصل نشأة الكتابة وذهبوا في ذلك إلى مذهبين مختلفين هما :

1/ المذهب التوقيفي .

2/ مذهب الاصطلاح والمواضعة .

ولكل من المذهبين حجته ، ونوضح ذلك فيما يلي :

أولاً : المذهب التوقيفي :

يرى أصحاب هذا المذهب وعلى رأسهم ابن فارس أن الخط العربي وقف من الله تعالى ، وهبة منه وإلهام إلى سيدنا آدم – عليه السلام – ألهمه إياه ، وتناقلته ذريته حتى كان الطوفان ، فوصل بعد سيدنا إسماعيل – عليه السلام – الذي أورثه العرب من بعده ، واستمر مستعملاً حتى عصرنا .

وقد احتج أصحاب هذا المذهب ببعض النصوص القرآنية الكريمة ، ومنها ما ورد في قوله تعالى : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿1﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿2﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿3﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿4﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿5﴾ (العلق 1 – 5) .

فهم يحتجون بأن هذا إذا كان ممكناً مع نبينا الأعظم فليس بغريب أن يصل بالإيحاء والإلهام إلى سيدنا آدم ، والأنبياء الآخرين عليهم السلام .

ويحتج أصحاب هذا الرأي على اختراع الإنسان الكتابة ، بعدم وجود الأخبار الموثقة في ذلك . [3]

---

(1) عبد الله علي ، مهارات اللغة العربية ، المرجع السابق ، ص161.

(2) غافل مصطفى : طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم ، دار أسامة للنشر ، الأردن ، عمان ، 2005م ، ص164.

(3) أبو الحسن أحمد بن فارس ، الصاحبي في فقه اللغة ، تحقيق مصطفى الشويمي ، بيروت ، مؤسسة بدران للطباعة والنشر ، ص32 .

ثانياً : مذهب الاصطلاح والمواضعة :

يرى أصحاب هذا المذهب أن الكتابة من وضع الإنسان واختراعه . إذ اخترع الكتابة بعد أن وجد بها حاجة إلى تخليد تراثه ، ونقله إلى الأجيال اللاحقة من أحفاده .

ولما كان الدليل على اختراع الكتابة ليس موجوداً بالتوثيق فقد ذهب أصحاب هذا الرأي في أكثر من مذهب . فرأى بعضهم أن أول من كتب الخط العربي والسرياني والخطوط كلها هو آدم – عليه السلام – قبل موته بمئات السنين . ورأى هؤلاء أن آدم كتب تلك الخطوط على ألواح من طين ثم طبخها بالنار ، وبعد حادثة الطوفان المعروفة وجد كل قوم كتاباً ، أو خطاً من تلك الخطوط فكتبوه .

ورأى أصحاب هذا الرأي أن إسماعيل – عليه السلام – تحصل على الخط العربي ، وعنه أخذ ، ويحتج هؤلاء بقول ابن عباس : (أول من وضع الكتاب العربي إسماعيل – عليه السلام – إذ وضعه على لفظه ونطقه) . [١]

ولابن النديم رواية أخرى في هذا الشأن تختلف عن رواية ابن عباس إذ يرى أن أول من كتب بالعربية رجال ثلاثة من قبيلة (بولان) التي سكنت الأنبار (في العراق) ، وهم مرامر بن مرة ، وأسلم بن سدرة ، وعامر بن جدرة ، فوضع الأول الصور ، وجاء الثاني ففصل ووصل ، ووضع الثالث الإعجام ، وتتفق هذه الرواية مع ما يرويه البلاذري عن ابن عباس ، عن هشام بن محمد بن السائب الكلبي عن القطاطي حول اجتماع ثلاثة رجال في بقعة ، وهم : مرامر بن مرة ، وأسلم بن سدرة ، وعامر بن جدرة ، فقاسوا هجاء العربية على هجاء السريانية ، فتعلم قوم من أهل الأنبار ، وعنهم تعلم نفر من أهل الحيرة الخط العربي .

ويمضي في روايته إلى القول : إن بشراً بن عبد الملك الكندي أخا صاحب دوحة الجندل كان يأتي الحيرة فيقيم فيها ، فتعلم الخط العربي من أهلها ، وقد قدم إلى مكة لغرض ما ، فرآه سفيان بن عبد شمس ، وأبو قيس بن مناف بن زهرة بن كلاب يكتب فطلبا منه أن يعلمهما الهجاء فكان لهما ذلك منه ، وتعلم منهما غيلان بن سلمة الذي تعلم منه الخلفاء الراشدون – رضي الله عنهم – والشفاء بنت عبد الملك العدوية التي علمت صفية بنت عمر بن الخطاب زوج الرسول صلى الله عليه وسلم . [٢]

وهناك آراء أخرى في أصل الخط العربي .

الكتابة الفنية : النشأة والتطور :

ثمة خلاف حول العرب بالكتابة قبل الإسلام ، فمن الباحثين من ينفي هذه المسألة ويرى

---

(١) أبو الحسن أحمد بن فارس ، المصدر السابق، ص34 ..

(٢) أيمن عبد السلام ، موسوعة الخط العربي ، دار أسامة ، عمان ، 2002م ، ص23 ..

أن العرب ، كانوا أمة لا تعرف القراءة والكتابة ، ويستدل هذا الفريق على ذلك بأن القرآن الكريم ، أطلق عليه اسم الكتاب ، لعدم وجود كتاب مماثل له ، ويرى الفريق الآخر أن العرب كانوا أميين ، لعدم معرفتهم الدينية ، فليس لهم كتاب مقدس يؤمنون به ، فهم أميون من جهة الدين ، ويضيف أصحاب هذا الرأي أن الكتابة كانت معروفة على نطاق ضيق ، ولم تتخذ صفة التوسع والشمولية ، ويحتج أصحاب هذا الرأي بالمعلقات المكتوبة بماء الذهب ، وكذلك صحائف النعمان بن المنذر ، بالإضافة إلى الإشارات ، وأدوات الكتابة التي وردت في أشعار العرب من مثل : الصحيفةوسطور الرق ، والأديم ، والقلم .

ويعتقد بعض الباحثين أن أول كتاب وصل إلينا مكتوباً باللغة العربية ، كان كتاباً في مجال التاريخ ألفه عبيد بن شرية البرهمي في عهد معاوية بن أبي سفيان ، أما الكتابة الإنشائية ، فقد عرفت بعض نماذجها عند بعض الجاهليين ، مثل الشنفرى ، وانتشرت في الإسلام عند أعلام الكتاب ، مثل عبد الحميد الكاتب ، وابن المقفَّع ، والجاحظالتوحيدي هذا وقد وردت بعض الأقوال في أهمية الإنشاء وإعلاء شأنه في كتاب صبح الأعشى في صناعة الإنشاء للقلقشندي ، ومنها – على سبيل المثال – قول سعيد بن العاص : (من لم يكتب فيمينه يسرى) ، وقول معن بن زائدة : (إذا لم تكتب اليد فهي رجل) . ومن كلام أبي جعفر الفضل بن أحمد : (الكتابة أسُّ المُلك ، وعماد المملكة ، وأغصان متفرقة من شجرة واحدة ، والكتابة العقل ، والكتابة نور العلم ، والكتابة حِلية وزينة ولبُوس ، وجمالٌ وهيبةٌ ... ، والكتابة أفضل درجة وأرفع منزلة ، ومن جهل حق الكتابة ، فقد وُسِم بوسم الغُواة الجَهَلة ، وبالكتابة قامت السياسة والريادة . [1]

إضافة إلى ما سبق فقد عُرفت الكتابة الفنية أنها فن نثري ، بألفاظ مختارة يقصد مؤلفها إلى الإجادة في المعنى ، لإثارة اللذة عند المتلقي ، وإحساسه بالجمال بلغة سليمة ،وحسن صياغة بأسلوب بياني جميل .

ولقد عني علماء العربية ونقادها بالكتابة ، فدفعهم ذلك إلى تصنيف الكتب التي تضمنت شروط الكتابة ، ومعاييرها ، وأوقاتها ، وأهميتها ، وتأثيرها ، وفوائدها ، ومن هؤلاء ابن قتيبة في كتابه (أدب الكاتب) ، وأبو هلال العسكري في كتاب (الصناعتين) ، وابن الأثير في كتاب (المثل الثائر في أدب الكاتب والشاعر) .

وفيما يتعلق بفنية الكتابة عند العرب ، يرى بعض العلماء أنها نشأت منذ العصر الجاهلي من خلال المكتشفات الأثرية في بلاد الشام والجزيرة العربية ، ووجود كتابات المواثيق والعهود ، وفي هذا المجال ، هناك دراسات مفصلة للدكتور ناصر الدين الأسد في كتابه

([1]) القلقـشندي ، أبو العباس أحمد بن علي : صبح الأعشى في صناعة الإنشاء ، دار الثقافة والإرشاد القومي ، المطبعة الأميرية ، القاهرة ، 1963م ، ص37 .

(مصادر الشعر الجاهلي) ، لمن أراد التعمق في هذه المسألة . وهناك قول للشاعر نزار قباني في هذا السياق ، يؤكد وجود الكتابة الفنية في العصر الجاهلي بقوله : " كل أمة العرب أمة شاعرة ، نساؤها يتمشّطْنَ بالشِّعر ، وشبابها يكتبون رسائل عشقهم شعراً وكل من يموت ، يوصي أن توضع بلاطة على قبره ، يكتب عليها بيتان من الشعر " . [١]

تعلم الكتابة العربية يعني تعلم اللغة العربية :

لا شك أننا نُقِر أن هناك صعوبات ومشكلات تواجه تعلم وتعليم اللغة العربية في أساس مهاراتها الأربع لا سيما مهارة الكتابة ، إلا أن هذه الصعوبات والمشاكل هي أمور خارجية ذات أثر على عملية تعلم وتعليم العربية ، وهذا لا يعني أن اللغة العربية صعبة في ذات تعلمها كما يرى بعض الناس . وبذلك نشير إلى السؤال الذي يخطر بأذهان كثير من الدارسين والباحثين : هل العربية لغة صعبة ؟ .

للأسف لقد ساد بين جمهرة المثقفين العرب ، شعور مُدمِّر بأن لغتنا الجميلة ، العربية الفصحى ، لغة معقدة القواعد ، صعبة التعليم ، كثيرة الشذوذ في مسائلها وقضاياها ، بحيث تجعل من تعلمها ، أو استخدامها والتحدث بها ، عبئاً ثقيلاً على أهلها .

ولقد انتهز المغرضون هذه الفرصة ، وأخذوا يصيدون في الماء العكر ، ويدعون إلى استخدام العامية ، وهجر الفصحى ، أو خلطها بالعامية ، وهي دعوة حمل لواءها منذ فترة طويلة المعاندون للإسلام وأهله ؛ فادعوا أن إعراب العربية الفصحى ، أمر عسير التعليم ، ليصرفوا المسلمين عن منبع دينهم ، وعماد شريعتهم ، ودستور حياتهم ، وهو القرآن الكريم الذي أنزله الله عز وجل ، بهذه الفصحى .

والحق أن هذا الإعراب ، الذي يوصف بأنه معقد وصعب ، لا تنفرد به العربية الفصحى وحدها ، بل إن هناك لغات كثيرة لا تزال تحيا بيننا ، وفيها من ظواهر الإعراب المعقد ما يفوق إعراب العربية بكثير ، فهذه هي اللغة الألمانية مثلاً تقسِّم أسماءها اعتباطاً إلى مذكر ومؤنث ، وجنس ثالث لا تعرفه العربية ، وهو (المحايد) ، وتضع لكل واحد من هذه الأجناس الثلاثة أربع حالات إعرابية هي حالات : الفاعلية ، والمفعولية ، والإضافة والقابلية . وهذه الحالة الأخيرة لا تعرفها العربية ، وهي إعراب المفعول الثاني ، فهي من حالات المفعولية في العربية وليست حالة خاصة فيها . تلك هي حالات إعراب الاسم المفرد المعرَّف في الألمانية . وبناء الجملة في اللغة الألمانية ، له نظـــام صارم ، فالفعل يحتل فيها المرتبة الثانية دائماً ، إلا في الجمل الفرعية كالجمل التعليلية مثلاً ، فإن الفعل يؤخر فيها إلى نهاية الجملة [٢] . وإن من يشكو من كثرة جموع التكسير في العربية ،

([١]) انظر ربيع ، محمد وآخرين : فن الكتابة والتعبير ، المركز القومي للنشر ، اربد ، ط1 ، 2000م ، ص22 .

([٢]) انظر رمضان عبد التواب ، فقه العربية ، ط2 ، مكتبة الخانجي ، دار الرفاعي ، الرياض 1938 ، ص416 .

وغلبة الشذوذ على قواعد هذا الجمع فيها ، فسيحمد للعربية الاطراد النسبي في هذه القواعد ، إذا درس اللغة الألمانية ، ورأى كثرة صيغ هذه الجموع فيها ، وفقدان القاعدة التي تخضع لها تماماً ، إلى درجة أن كل كتاب في تعليم قواعد الألمانية ، تبدأ صفحاته الأولى بهذه العبارة (احفظ مع كل اسم ، أداة تعريفه ، وصيغة جمعه ، لأنه ليست هناك قاعدة لذلك) . فليس العربية إذن ، بدعاً بين اللغات ، في صعوبة القواعد غير أن شيئاً من هذه الصعوبة ، يعود بالتأكيد إلى طريقة عرض النحويين لقواعدها ، فقد خلطوا في هذه القواعد بين الواقع اللغوي والمنطق العقلي . وبعدوا عن وصف هذا الواقع إلى المماحكات اللفظية ، وامتلأت كتبهم بالجدل والخلافات العقيمة ، فضلَّ المتعلم وسط هذا الركام الهائل من الآراء المتناقضة في بعض الأحيان . والحقيقة أن القواعد الأساسية ، لنحو اللغة العربية ، يمكن أن تستخلص في صفحات قليلة ، مصفاة من هذا الحشو ، الذي لا طائل وراءه . [1]

عناصر الكتابة وأدواتها :

أولاً : عناصر الكتابة :

[أ] اللفظ :

يمكن تعريف الألفاظ بأنها رموز مركبة من حروف متعارف عليها ، لما ندركه بمداركنا الحسية والعقلية ، بأبصارنا مثل (مدرسة ، شجرة ، تراب) أو نسمعه بآذاننا مثل (الرياح الأصوات ، الاهتزازات ...) ، أو نلمسه بأيدينا مثل (الخشب ، الطبشورة ، الحجر ...) أو نتذوقه بألسنتنا مثل (الطعام بأنواعه ، الملح ، الشراب ...) ؛ وكذلك ما نعرفه بعقولنا كالخير والشر والحق والعدل ... ؛ والألفاظ هي اللبنات الأساسية في عملية التعبير عما يدور في فكرنا ووجداننا ، وينبغي أن يوضع اللفظ في مكانه المناسب،وعندما تكتمل عملية رصف الألفاظ معاً ، تستطيع أن تؤدي الغاية التي جاءت من أجلها،وعملية الرصف هذه لا تعني أن تحشد تلك الألفاظ دون تجربة أو دراية أو خبرة ، بل هي عملية منضبطة ومنظمة .

فالألفاظ هي أساس بناء النص الأدبي ، وهي المكونات الأولى له ، ولهذا ينبغي أن تكون مأنوسة غير وحشية ، وأن تكون مألوفة غير غريبة ، وأن تكون سهلة غير صعبة ولا وعرة . وينبغي عند انتقاء الألفاظ مراعاة الأمور الآتية :

1/ إن الألفاظ المفردة قد تختلف دلالتها – قليلاً أو كثيراً – عن دلالتها في التركيب ؛ لأن الألفاظ حين تأتي في سياق واحد ، يتفاعل بعضها مع بعض ، فيؤثر ذلك في معانيها :
فالبوابة هي المدخل ذو الرتاج .
والمتنزه هو المكان المقصود للترويح عن النفس .

([1]) انظر رمضان عبد التـواب ، فقه العربية ، مرجع سابق ، ص416 – 417.

والحديد هو المعدن الصلب الذي تصنع منه الأشياء المحكمة .

فإذا اجتمعت هذه الألفاظ في سياق واحد (بوابة المتنزه الحديدية) فإن اجتماعها وتفاعلها يولدان معنى إيحائياً جديداً ، قد يكون هو التحسر على عدم استطاعة المتكلم دخول هذا المتنزه وذلك في سياق الشكوى من غلاء التذاكر ، وقد يكون هو أن هذا المتنزه يبدو للمتكلم كالسجن ، وذلك في سياق الشكوى من الوحدة وعدم وجود أليف للمتكلم في هذا المتنزه .

فينبغي مراعاة ذلك عند تركيب الكلام في النص . [1]

2/ إن الألفـــاظ لها ظلال حميدة أو غير حـــميدة ؛ فإذا أراد أحد أن يتـــغزل بسواد شعر الحبيبة فقد يقول : شعرها كالزفت ، أو شعرها كالقطران ، أو شعرها كالليل . وهذه التعابير تؤدي معنى سواد الشعر ، لكن الظلال التي يلقيها كل تعبير مختلفة ، فالتعبير الأول (شعرها كالزفت) يلقي ظلالاً سيئة ؛ والتعبير الثاني (شعرها كالقطران) يلقي ظلالاً مريضة ؛ إذ أن القطران دواء الجرب ، والتعبير الثالث (شعرها كالليل) يلقي ظلالاً رومانسية حالمة .

فينبغي عند استعمال الألفاظ الاحتراس من ظلالها ؛ خشية أن تؤدي الظلال إلى عكس المقصود .

3/ إن الألفاظ لها معنى أصـلي في وضع اللغة ، ولها أيـــضاً معنى مجازي ؛ فكلمة (يد) تدل في أصل الوضع اللغوي على الجارحة – أي على عضو من أعضاء الجسم – وهذه الكلمة نفسها تدل في معناها المجازي على القوة في قوله تعالى : ﴿يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ﴾ ، وتدل في معنى مجازي آخر على الفضل والنعمة ، في مثل قولنا : له عليَّ يد .

فينبغي على الكاتب مراعاة التفرقة بين المعنى الأصلي والمعنى المجازي ، واختيار الأنسب للمقام .

4/ في اللغة العربية ألفاظ متقاربة المعاني ، لكل منها معنى خاص ، ولكن يجمعها معنى عام . وقد أطلق على هذه الألفاظ اسم المترادفات . مثال ذلك ما جاء في معاجم المعاني : في تقسيم أطعمة الدعوات : طعام الضيف القِرَى ، وطعام الدعوة المَأْدُبة ، وطعام الزائر التُّحْفَة ، وطعام العرس الوليمة ، وعنـد حلق شـــعر المولود العـــقيقة ، وطعام الختان العُذيرة ، وطعام المستعجل العُجالة . [2] وينبغي على الكاتب أن يميز بين هذه الرتب ، وأن يستفيد من هذه الميزة في أداء المعنى المقصود .

وقد نص الباحثون المحدثون على شروط أخرى ينبغي أن توجد في الألفاظ منها :

---

(1) المومـني ، قاسم وآخرون : فن الكـــتابة والتعبير ، جامعة اليرموك ، قسم اللغة العربية وآدابها ، ص30 .

(2) الثعالبي ، أبو منصور بن اسماعيل : فقه اللغة ، دار الأرقم ، بيروت ، ط1 ، 1999م ، ص240 ..

1/ استخدام اللفظة في سياقها المناسب : وقد فطن العرب قديماً إلى أن الكاتب المبدع هو الذي يوظف الكلمة في مكانها المناسب . ومن هنا قال البلغاء : إن لكل كلمة مع صاحبها مقاماً .

لننظر الآن إلى هاتين الجملتين :

اشتريت قميصاً رخيصاً - كان مَهْرُ العروس رخيصاً

أرأيت كيف كانت كلمة (رخيص) في الجملة الأولى مناسبة ، وأدت دلالتها بصورة مقبولة لا عيب فيها ولا خلل .

أما الكلمة نفسها في المثال الثاني فقد كانت قلقة مَعِيبة ، لأن الرخص للأشياء المادية وليس للإنسان ، ومن هنا فإن فائدة معرفة وضع الكلمة في سياقها تجعلنا في منأى عن الوقوع في الحرج والخطإ . [1]

2/ الدقة في تحديد اللفظة وعدم تعميمها : إن تحديد اللفظة يعني ألا تكون عامة بحيث تشتت ذهن القارئ ولا تقدم المعنى بكل وضوح فكلما كانت اللفظة محددة أدت معناها بكل يسر وسهولة ووضوح ، وكلما كانت عامة أدت إلى غموض الفكرة في نفس الكاتب والقارئ معاً . وفيما يلي أمثلة على ذلك :

لفظة عامة	أقل عمومية	محددة	أكثر تحديداً
طالب	طالب جامعي	طالب جامعي في كلية الآداب	طالب جامعي تخصُّص لغة إنجليزية
هاتف	هاتف جوال	هاتف الجوال النوكيا	هاتف الجوال النوكيا لصاحبه عل
قرية	قرية المنصورة	قرية المنصورة - أربد	قرية المنصورة – أربد – لواء بني كنانة

لنلاحظ كيف كان التدرج باللفظ من العمومية إلى التحديد الدقيق .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الألفاظ المحددة تكون حسب الموضوع ، فبعض الموضوعات عامة ، وتحتاج إلى مفردات عامة . [2]

3/ الحرص على أن تكون اللفظة صحيحة : والحرص على صحة اللفظة وسلامتها يتطلب توافر عدة شروط من أهمها :

أ/ الصحة في الاشتقاق ، أي أنها قابلة لإحداث التغيير في بنيتها ، فيصاغ من الفعل

---

(1) حسن فالح البكور وآخرون ، فن الكتابة ، ط2، دار جديد ، عمان ، 2013م ، ص38 ..

(2) انظر رضوان أحمد شوقي وآخرين : التحرير العربي ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ط 3 ، 1991م ، ص31 – 32 .

الثلاثي (دَرَسَ) اسم مفعول مثل : مَدْرُوس ، واسم فاعل : دَارِس ، وصيغة مبالغة : دِرِّيس ، ومصدر درس ، دِرَاسة ... إلخ .

ب/أن تكون اللفظة عربية ،غير أجنبية لها مرادف عربي ، وتتميز اللغة العربية بقدرتها على التأثير والتأثر ، أي أنها كانت تؤثر في اللغات الأجنبية وأغنتها بمفرداتها كالفارسية ، والإسبانية ، والانجليزية ، والفرنسية ، والتركية ، كما تأثرت العربية بهذه اللغات ، وأخذت عنها بعض المفردات التي عُرِّبت بعد أن خضعت لشروط معينة ، وربما تتعرض اللغة العربية اليوم إلى محاولات إقحام بعض المفردات الأجنبية إليها بحجة أن العربية غير قادرة على استيعاب لغة العصر ، فيطلقون اسم الكرَّاج على الموقف ، والتاكسي على سيارة الأجرة ، والتلفون على الهاتف .

ج/ ألَّا تكون اللفظة عامية أو محلية ، ولعل استـخدام الألفاظ العامية أو المحلية ، يشكل خطراً كبيراً على اللغة العربية الفصيحة لغة القرآن الكريم ، فكلما أمعن الناس في استخدام العامية واللهجات المحلية ضعفت اللغة الفصيحة في نفوس أصحابهافابتعدوا عن توظيفها واستخدامها اليومي ، فيؤدي ذلك إلى أن كل مجتمع يستخدم ألفاظه العامية ومعجمه الخاص به ، وينجم عن هذا الأمر صعوبة التواصل بين هذه المجتمعات ، وكذلك هجر القرآن الكريم المنزل باللغة العربية الفصيحة [1].

[ب] الجملة :

نعني بالجملة التركيب المؤلف من الألفاظ الصحيحة السليمة المحددة الدقيقة المؤثرة التي تقدم معنى سليماً في نفس القارئ ، فهي جملة ذات معنى ، تعبر عن الفكرة التي يحملها الكاتب ، وليست جملة نحوية فحسب فجملة (كَتَبَ خَالِدُ) جملة نحوية تشتمل على فعل وفاعل ، وجملة (الجَوُّ جَمِيلٌ) جملة نحوية تتألف من مبتدإ وخبر ، وجملة (إنَّ الجَمَالَ جَمَالُ الخُلُقِ) جملة مكونة من إنَّ واسمها وخبرها ، فجميع هذه الجمل يطلق عليها اسم الجمل النحوية ، أي أنها مكتملة الأركان من الناحية النحوية ، غير أنها تحتاج إلى مفردات أخرى لتكتمل الفكرة الكلية ، ولتكون جملة مؤثرة ، فجملة (كَتَـــبَ خَالِدُ) جملــة نحوية غير مؤثرة ، ولكي تحقق عملية التأثير المعنوي ، لا بد من إجابتها عن التساؤلات الآتية : متى كانت الكتابة ؟ وأين ؟ وكيف تمت ؟ ولماذا ؟ وماذا كانت النتيجة ؟ أي أنها لكي تكون جملة مؤثرة يمكن أن تكون على الشكل التالي : كَتَبَ خَالدُ فِي الصَّبَاحِ البَاكِرِ قِصَّةً حَيَاتِهِ ؛ لِيُعَبِّرَ فِيها عنْ نَمُوذجٍ إنسانيٍ هادفٍ .

وتحتاج الجملة المؤثرة إلى شروط ، للحفاظ على سلامتها وقوتها ، ومن هذه الشروط :

1/ موافقة الجملة لقواعد اللغة العربـية ونحوها ، لأن عدم الالتـــزام بهذه القواعد يخرج

([1]) انظر حسن فالح البكور ، واخرون ، فن الكتابة وأشكال التعديل ، مرجع سابق، ص41.

اللغة من كونها وسيلة للاتصال بين المجتمعات البشرية ، لأنها تجاوزت ما اصطلح عليه أهل اللغة وعلماؤها الذين اتفقوا على تلك الأسس والقواعد ، فحينما نقرأ الآية الكـريمة على هذا النحو : ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ (فاطر الآية 28) ، حينما تُقرأ بهذا الضبط غير السليم بضم لفظ الجلالة (اللَّهُ) فإن ذلك يؤدي إلى تغيير جذري في المعنى ، وربما يؤدي إلى الكفر ، لأن الله لا يخشى العلماء ، بل العلماء هم الذين يخشون الله ، ومن هنا فإن التغيير في ضبط المفردات يؤدي إلى تغيير كبير في المعنى ، والضبط الصحيح للآية الكريمة هو : ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ فالفاعل (العلماء) مؤخر ، والمفعول به لفظ الجلالة (الله) متقدم .

وبناءً على ذلك فإن عدم التزام الجملة بقواعد اللغة العربية ، يؤدي إلى غموض في المعنى ، وتشتيت في الذهن ، وإحداث إشكالات في الفهم ، ينجم عنه شذوذ في الإدراك والاستيعاب ، وضياع في عملية الاتصال .

2/ وَجَازة الجملة ، والفائدة من ذلك هي حصر القارئ في كلمـات قليلة ، تغنيه عن زخم الإطالة التي تضيع الأفكار والمعاني في ثناياها ، وتجعله حائراً مرتبكاً مندهشاً . ومن هنا قيل : " خير الكلام ما قل ودل " ، فالكلام الكثير يشتت الذهن ويدفع باتجاه الملل والسأم ، ويفقد الجملة قوتها وتأثيرها في نفس المتلقي . [1]

3/ وضوح الجملة ، والمقـصود بالوضوح هنا هو أن تكـون الجملة واضـحة في ذهن كاتبها ، فكلما كانت واضحة المعالم في ذهن الكاتب وفكره ، استطاع أن ينقلها بوضوح إلى المتلقي أو القارئ . وخير مثال على ذلك : الحرب هذه لا فائدة منها ، الدمار وهدم البيوت وإراقة الدماء ، لا بد من السلام ، الأرض والوطن والإنسان هم الضحية ، عودة الأرض شرط لازم ، الحرية لنا جميعاً ، لماذا لأن الأرض مهمة جداً . الأفكار في هذا المثال غير مترابطة ، والنص مفكك الأوصال ، وصياغته غير واضحة ، والسبب في ذلك أن هذه الأفكار تبدو كأنها ترجمة حرفية للغة التفكير الصامت عند الكاتب .

ولتكون الجملة واضحة لا بد من مراعاة علامات الترقيم .فقد يرى بعض الباحثين أنه لا فائدة من هذه العلامات ، ولكن أثبتت الدراسات أن لعلامات الترقيم قيمة كبرى في فهم مرامي النص وأهدافه ، فعلامات الترقيم هي البديل لتلك الإشارات التي يومئ بها المتحدث ، أو لتلك الانفعالات التي تظهر عليه أثناء حديثه ، وكذلك هي تعويض عن عمليات الوقف والاستفهام وما إلى ذلك ، فنحن قد نتفاعل مع خطيب يتحدث ، لأننا نراه ، ونتابعه من حيث علامات الغضب ، والانفعال ، والابتهاج ، والفرح ، ولكننا لا نستطيع التواصل مع نص مكتوب نقرأه بنفس الموقف ذلك ، ولكي نعوض تلك المشاهدات

([1]) حسن فالح البكور وآخرون ، فن الكتابة وأشكال التعبير، مرجع سابق ص42 .

علامات الترقيم بديلاً عن تلك الانفعالات ، وتقوم مقامها . كما ينبغي الالتزام بالربط السليم بين أجزاء الجمل ، فعملية سوء الربط ، تؤدي إلى اضطراب الجملة ، وعدم صحتها ، مثال : إذا قُبِل الطالب في أي جامعة من الجامعات السودانية في الفصل الدراسي الثاني فإن الجامعة ستمضي في خططها وبرامجها . في هذا المثال سوء ربط بين فعل الشرط وجوابه ، فالموضوع الرئيس المتحدث عنه هنا هو قبول الطالب في الجامعة فإذا قبل فماذا يترتب عليه ، وليس الأمر متعلقاً بخطط الجامعة وبرامجها . ولعل صياغة المثال تكون على هذا النحو : إذا قُبِل الطالب في الجامعة ، فإنه سينتظم في الدراسة . [1]

[ج] الفِقرة

تتألف الفقرة من عدة جمل مؤثرة في نفس القارئ ، تحمل فكرة محددة مستقلة بذاتها ،وقد تكون غير مستقلة بذاتها وإنما هي واحدة من مجموعة أفكار جزئية منبثقة عن الفكرة الكلية المحورية .

ومن الأمثلة على الفقرة المستقلة بذاتها ، ما يكتب في الصحف المحلية من أعمدة في زوايا الصحيفة ، ويحمل بعض العناوين الآتية : " هِزَّة غِرْبال " ، " رُؤْيَة " ، " وِجْهَةُ نَظَر " ، " سفينة النجاة " ، " حَنِين " ، " غروب شمس " ، " ساعة محاسبة " .... إلخ .

وينبغي أن تتوافر مجموعة من الشروط لإنجاح الفقرة ومن أهمها :

1/ الإطار الخارجي للفقرة : تبدأ الفقرة عادة بترك فراغ مقداره ثلاثة سنتمترات تقريباً ، وتنتهي بنقطة في آخرها ، ويتكرر هذا الأمر مع كل فقرة .
ولعل السبب في هذا الإطار للفقرة ، يأتي لتمكين القارئ من التمييز بين الأفكار الجزئية في النص ، فكل فقرة تتضمن فكرة محددة ، فيدرك القارئ أنه بابتداء الفقرة يلج إلى فكرة معينة وعند النقطة يشعر أن الفكرة قد انتهت ، ومع بداية الفقرة الأخرى ذات الفراغ يشعر أنه أمام فقرة جديدة وهكذا .

2/ حجم الفقرة : يتساءل بعض القراء عن حجم الفقرة ، هل لها طول محدد ؟ ايهما أفضل الفقرة الطويلة أم القصيرة ؟ والمعروف أن طول الفقرة يتحدد بطبيعة الفكرة التي تعالجها ، فإن كانت الفكرة قصيرة ومحددة وغير متشعبة ، فإن حجمها سيكون صغيراً ، بينما ستكون الفقرة طويلة حينما تطول الفكرة [2].

3/ بناء الفقرة الداخلي : لكي تكون الفقرة قوية ، واضحة ، ومؤثرة يجب توافر الشروط الآتية فيها :

([1]) انظر حسن فالح البكور وآخرين ، مرجع سابق ص43 – 44 .
([2]) انظر رضوان ، أحمد شوقي: التعرير العربي ، مرجع سابق ، ص71 .

1. أن تكون الفقرة ذات تـــحديد في الفكرة : أي يجب ان تراعي الفقــرة احتواءها على فكرة واحدة ، وليست أفكاراً متعددة ، ينجم عنها ضعف في عرض الفكرة ، وعدم القدرة على التأثير والإقناع .
2. ترابط الفقرة : ينبغي أن تكــون جمل الفقرة متــرابطة ، وليست منفصلة عن بعضها ، وتخدم الفكرة التي تعالجها ؛ والخروج عن الفكرة يؤدي إلى عدم مواصلة القارئ لمتابعة عناصر الفكرة .
3. سلاسة الفقرة : إن سلاسة الفقرة تعتمد على بنية الفكرة وطبيعتها ، فقد تحتاج الفقرة إلى توصيف أو مقارنة أو تحليل ، وهذه تحتاج إلى تنظيم معين في أحداث الفقرة الداخلية ، ومن أنماط هذه الأحداث وحركتها ، الحركة الزمنية ، ونعني بها التسلسل الزمني كأن يكون الحديث عن معارك أو أحداث مرتبطة بتواريخ معينة ، فإما أن تكون الحركة تصاعدية أو تنازلية وبصورة منظمة ومرتبة .

وأما الحركة المكانية ، فنعني بها الترتيب المنظم ، فقد يصف الكاتب قصراً معيناً ، فيبدأ بالبوابة ، والمدخل ، والواجهة الأمامية .... إلخ .

وأما التنقل من التخصيص إلى التعميم ، فيعني انتقال الكاتب من رسم الجزئيات ، والمتفرقات إلى التعميم ، وهو التقرير العام . وبالعكس الانتقال من التعميم إلى التخصيص أي تقديم حكم عام في بداية الفقرة ، ثم ينتقل الكاتب إلى إعطاء الأمثلة والشواهد المعززة بالأدلة ، وأخيراً قد يبدأ الكاتب فقرته بطرح سؤال عام ، ثم ينتقل إلى الإجابة عن هذا السؤال بغرض الإجابة . [1]

[د] الأسلوب

يعني الأسلوب الطريقة الخاصة بالكاتب التي من خلالها ، يوظف اللغة في التعبير عن مكوناته المعنوية والفكرية فيُعرف بها أو تُعرف مدرسة فنية بها ، وهو الآلية التي تحتوي المعاني والأفكار ، وتكيفها بالشكل الفني المناسب والمتمثل في طرائق تنسيق الألفاظ وترتيبها ، للتأثــير في القارئ أو السامع الذي يتــلقى تجربة الآخر ، مع الحــفاظ على المعايير النحوية والقواعد الصرفية ، ومن الممكن أن تتنوع أساليب التعبير من كاتب إلى آخر ؛ تبعاً للموقف والتجربة والموضوع وثقافة الكاتب ومقدرته الفنية والإبداعية ، فلكل مقام مقال ، ولكل كاتب منهجه ، وطريقته في إفراغ اللغة بالشكل الذي يرتضيه ، ويلائم طبعه وتجربته ، فينتقي الكلمات ويؤلف بينها .

يتضح مما سبق أن ثمة تعريفات متعددة للأسلوب ، فكلمة الأسلوب كلمة مرنة ، يمكننا استعمالها عندما نتحدث عن عبارة قصيرة ، أو عن قطعة كاملة ، أو عن مجموع شعر

([1]) رضوان ، أحمد شوقي : التحرير العربي ، مرجع سابق ص71 – 79 ..

الشاعر أو نثر الكاتب ، ويمكن أن تشير إلى الألفاظ وطريقة ترتيبها ، (أسلوب سهل أو معقد ، متين أو ركيك ، غريب أو مألوف ، جزل أو ضعيف) أو المعاني وطريقة سردها (أسلوب رصين أو سلس ، أو جدي ، أو هزلي ...) . [1]

[هـ] الخيال

يعني الخيال قدرة الأديب شاعراً كان أم ناثراً على إخضاع المعنى ، أو الفكرة المراد نقلها إلى النص الأدبي إلى مخزونه البلاغي المتجذر في ذاكرته ، فيرى أن تلك الفكرة على أرض الواقع هي المادة الخام التي لو قُدمت إلى القارئ كما هي ، لما أثارت أحاسيسه ومشاعره ، ونقلته من السطحية إلى آفاق رحبة ، تمكنه من اللذة والمتعة الفكرية ، فالفكرة حدث أو مشهد سردي أو درامي تجري تفاصيله في الواقع المعاش ، والأديب الفنان هو الذي يأبى نقل هذا الحدث كما هو عبر خطابه الأدبي .

وفيما يلي أمثلة على توظيف عنصر الخيال في عملية الإبداع الفني :

أ/ حدث في الواقع : تنساب مياه الأمطار في شوارع المدينة ، وتكاد تقطّع أوصالها .

ب/عنصر الخيال في ذلك : تغزو مياه الأمطار شوارع المدينة ، فتُغرق الأحياء السكنية ويظل أهلها قابعين في منازلهم ، فتغمرها المياه وتعانقهم بحرارة ، كما تعانق قذائف الصواريخ رقاب الجنود في ساحة الوغى ، وتستصرخ المنازل ، وتستغيث الشوارع ، وتعلوا الصيحات في الآفاق ، كعزيف الجن في الأرض العراء ، وتهب طواقم الدفاع المدني ، فتقع هي الأخرى في شباك القدر ، وتغرق المدينة ، ويصمت النداء ، ويموت الحي ، وتختلط الجثث بأنقاض المدينة ، وإلى اليوم ما تزال تنعى المدينة فرسانها الذين غيَّبهم القدر عن النظر ، فزالوا إلى الأبد فهل من معتبر ؟

عزيزنا الطالب : تأمل الخيال الأدبي في العبارات التالية ثم حلله :

1. تغزو الأمطار شوارع المدينة .
2. تعانق الأمطار السكان بحرارة ، كما تعانق قذائف الصواريخ رقاب الجنود .
3. تستصرخ المنازل ، وتستغيث الشوارع .
4. تعلوا الصيحات ، كعزيف الجن في الأرض العراء .
5. تقع فرق الدفاع المدني في شباك القدر . [2]

([1]) أبو العروس يوسف : البلاغة والأسلوبية ، مقدمات عامة ، الأهلية للنشر ، عمان ، 1999م ، ط1 ، ص167 .

([2]) حسن فالح البكور : فن الكتابة وأشكال التعبير ، مرجع سابق ، ص49 – 50 ..

[و] الأفكار

هي الحقائق والمعاني التي تشكل فكرة ما ، أي أن الفكرة تتشكل من مجموعة من الحقائق والمعاني التي يدركها الإنسان ، ويعبر عنها على نحو ما أدركها .

وتختلف أنواع الأفكار بحسب طبيعة العلاقات التي تقوم عليها ؛ على النحو التالي :

1/ الأفكار الواقعية : وتقوم على الحقائق العقلية ، والعلاقات المنطقية بين الأشياء أو بين المعاني ، مثل الأفكار الفلسفية ، والأفكار العلمية القائمة على الحقائق المجردة ، وكل الأفكار القابلة للتحقق في الواقع .

2/ الأفكار الخيالية : وتقوم على الربط بين عالم الشعور وعالم الإدراك والفهم ، الحقائق من الواقع الحسي إلى واقع آخر جديد ، فهي قابلة للتحقق من الناحية النظرية ؛ أي أن الخيال يأخذ مادته من الواقع ، فيزيل العلاقات المنطقية القائمة بينها ، ويعيد بناءها من جديد وفق منطق إبداعي جديد .

3/ الأفكار الوهمية : وهي تقوم على تحطيم العلاقات المنطقية والحقائق العقلية والجمع بين الأشياء أو المعاني جمعاً سحرياً أو شبيهاً بالسحر ، لا علاقة له بالعقل أو المنطق . فهي أفكار غير قابلة للتحقق الواقعي أو النظري ؛ لأنها تتجاوز حقائق الأشياء وطبيعة العلاقات والروابط .

4/ الأفكار المتداعية : وهي تقوم على قانون التداعي ، أي أن ذكر بعض الأفكار يستدعي إلى الأذهان بعض الأفكار الأخرى ، لوجود علاقة بين الفكرة المذكورة والفكرة المستدعاة .

وقد تكون العلاقة بين الفكرتين علاقة التشابه ؛ إما التشابه الكلي ، كالقط والنمر ، اللذين يستدعي ذكر أحدهما ذكر الآخر ؛ وإما التشابه اللفظي ، كالحياة والحيات ، فالخطيب أو الواعظ وهو يحذر من الاغترار بالحياة الدنيا ، يخطر بباله تشبيهاً بالحيات ذوات السُّم .

وقد تكون العلاقة علاقة التناقض ، فيستدعي الشيء عكسه والضد ضده والنقيض نقيضه ، كالأبيض والأسود ، والطويل والقصير ، والليل والنهار .

وبعض ضروب المحسنات البديعية قائم على إحدى هاتين العلاقتين ، وفق قانون التداعي ؛ فالجناس قائم على علاقة التشابه ، والطباق قائم على علاقة التناقض ، ولهذا ظهر في البلاغة مصطلح حديث يسمى الثنائيات الضدية . [1]

---

(1) انظر حسن فالح البكور وآخرين ، مرجع سابق ص52 – 53 ..

[ذ] العواطف والأحاسيس

العواطف هي الانفعالات النفسية الموجهة نحو شيء ما ، أو المنعكسة عن مؤثر خاص . ومنبع العواطف ، هو الوجدان النابض الحساس في النفس البشرية ؛ والعواطف نوعان:

1. العواطف الفردية والتي تمثل نزعات الفرد وميوله الذاتي .
2. العواطف الاجتماعية والتي تمثل نزعات الفرد المتصلة بغيره من أفراد المجتمع منها المشاركة الوجدانية .

تتفاوت حظوظ الناس من العواطف ومن الإدراك الوجداني ، ومع ذلك فإن معظم الناس يستجيبون للكتابات القائمة على إبراز موقف عاطفي أو حالة وجدانية . وإن كثيراً من الأعمال الأدبية والفنية ، تعتمد في التشكيل الفني على المواقف العاطفية والحالات الوجدانية ، ويكون سر نجاحها في حسن التعبير عن هذه المواقف والحالات . [١]

ومن الشعراء العرب الماهرين في توظيف المواقف والحالات الوجدانية في الأعمال الأدبية ، الشاعر أبو فراس الحمداني ، وبخاصة في قصائده المعروفة باسم (الروميات) التي نظمها وهو مأسور عند الروم ، ومنها الرائية المشهورة التي أولها :

أرَاكَ عَصِيَّ الدَّمْع شِيمَتُكَ الصَّبْرُ أمَا لِلْهَوَى نَهْيٌ عَلَيكَ وَلا أمْرُ

وقصيدته التي أولها :

أقول وقد نَاحَتْ بِقُرْبِي حَمَامَةٌ أيا جَارَتا لو تَشعرينَ بِحَالي

وقصيدته اللامية التي يصور فيها لوعة أمِّهِ بعد أسره :

يا حَسْـرةً ما أكاد أحْمِـلها آخـرها مُـزْعِجٌ وَأوَّلُها
عَلِيلةٌ بالشـآمِ مُفْـرَدَةٌ بات بِأيـدِي العِـدا مُعَلَّلُها
تَسأل عَنّا الرُّكـبانَ جَاهِـدةً بِأدْمُع مَا تَـكَادُ تَـمْلُأهَا
يا مَنْ رَأى لِي بِحِصْنِ خَرْشَنةٍ أُسْدَ شَـدَى في القيـود أرجُلها
يا مَنْ رأى لي الدروبَ شامخةً دون لقاء الحـبيب أطـولها
يا أمَّـتا هذه مـنازلُنا نتـركها تـارةً ونَنزلُها [٢]

ومن أبرز الكتَّاب العرب في توظيف المواقف العاطفية والحالات الوجدانية ، وأنجحهم في اجتذاب المشاركة الوجدانية ، الأديب مصطفى لطفي المنفلوطي في مؤلفاته ومترجماته ، وبخاصة في كتاب العبرات وكتاب النظرات . [٣]

---

(١) إبراهيم عبد الرحمن النعانعة وآخرون ، فن الكتابة ، دار جديد للنشر، 2013م، ص53 – 54 .
(٢) أبي عـبد الله الحسـين بن خالويه ديوان الحمداني أبو فراس : ، دار صادر ، بيروت ، ص157 و ص238 .
(٣) الحـمداني ، أبو فراس : الديـوان ، المصدر نفسه ، ص241 .

ثانيا : أدوات الكتابة

إن تحقيق التوافق الحسي الحركي واستخدام الرموز والأدوات في سن الطفولة المبكرة مرتبط بالنمو الفسيولوجي للطفل ، وهذا النمو أساسي وضروري حين يتعلم الطفل في سنواته الأولى ، حيث يرتبط باستخدام الأدوات مثل استخدام القلم ، واستخدام المقص واللعب بالأدوات الميكانيكية المختلفة ، وعلى ذلك ، فيجب أن تكون الأدوات والأجهزة مناسبة لهذا الاستخدام حيث يراعى في تصميمها الآتي :

1/ أن تكون مناسبة ليد الطفل من حيث الحجم والشكل .

2/ أن تكون صالحة لأداء العمل الذي صممت من أجله بسهولة ويسر ، لا يكلف الطفل مشقة كبيرة .

إن اختيار أداة الكتابة عملية مهمة جداً بالنسبة للطفل ، لأنها تساعده في إتمام عمله ، فقلم الرصاص ذو السن السميك الأسود يعد مناسباً ، ففي مدرسة الأساس ، نجد أن الأطفال يستخدمون ريشة كتابة ذات سن عريضة وليس كما هو شائع باستخدام ريشة ذات سن رفيعة ، وهذا هو السبب وراء ركاكة الخط .

وعند استخدام الأطفال الورق في الكتابة يوصي المختصون باستخدام الورق المسطر حيثما يركز الطفل بؤرة شعوره على كتابة الكلمات ، يصعب عليه أن يحفظ بذاكرته في الوقت نفسه الخطوط السوية المنتظمة للكلمة ، ويجب ألا نطالبه بالكتابة على هذه السطور ،فهي فقط لتوجيهه شعورياً نحو الأسس السليمة لطريقة الكتابة ، وعندما ترسخ هذه الفكرة عنده يمكن التخلص من عملية السطور . [1]

نظرية التطوير المبكر للكتابة

بمعناه الأوسع ، يمكن النظر إلى تطور لغة الأطفال من أطوار عملية التعلم للمساهمة في صنع ومشاركة المعاني الاجتماعية ، ولتحقيق هذه المساهمة ، ليتعلم الأطفال أن يفهموا ، ويستخدموا ويقوموا بإشارات متفرقة .

يبدأ تعلم اللغة لدى الأطفال في التواصل الذي يسبق الشكل الخطابي مع آبائهم والذي يكون على شكل طفولي ، ولكنه يتطور ، ويُبنى من خلال الإصغاء للحديث من خلال الإشارات ، ومن خلال اللعب الرمزي ، إلى الرسم والكتابة .

يبدأ التعلم المبكر للطفل بشكل طبيعي من خلال التداخلات العائلية والحياة الجماعية ،ففي هذا السياق يتحرك الأطفال من اللعب باللغة المكتوبة إلى استخدامها بهدف التواصل ؛فهم يخلقون الأشكال ويعيدون تشكيلها ، وعندما يبدأ الأطفال (بخربشة) علامات على الورق ، فمعظمهم يفعل ذلك دون أي معرفة بطبيعة أبجدية رموز اللغة المكتوبة . مبدئياً

---

(1) انظر سعد عبد الرحمن ، الاستعداد لتعليم مهارة الكتابة ، ط1 ، 1422هـ - 2002م ، مكتبة الفلاح ، مصر ، ص30 ..

لا ينظرون للكتابة على أنها وسيلة لفك رموز الخطابة ، وبعد ذلك وليس بوقت طويل ينظرون إلى الأحرف كدلالة على أشخاص وأشياء حقيقية ، مع أنهم لا يزالون يعتقدون أن الكتابة مثل الرسم ترمز أو تعكس موضوعات معينة ، ولا تعكس كلمات (محشوة) مثل المقالات أو الصفات ؛ فقط في النهاية يدرك الأطفال أن الكتابة تمثل لغة ما . [1]

المهارات الكتابية :

ما من شك في أن الأطفال يجدون صعوبة في إتقان المهارات الكتابية ولهذه الصعوبات أسباب كثيرة منها :

1/ طبيعة الجانب الكتابي من اللغة إذ أنَّ الكتابة في اللغات ، بعامة ، لا تمثل الجانب المنطوق تمثيلا تاماً .

2/ إن الأطفال لا يشعرون بأن الكـــتابة تلبِّي حاجاتهم الخاصة ، ولا تتـــفاعل معها وتزداد هذه المشكلة صعوبة إذا كان الطفل يعيش في بيئة لا تشجع على القراءة والكتابة .

3/ ومن هذه الصعوبات أن اللغة المـــــكتوبة تحتاج إلى أدوات يُستعان بها ، كالقلم والكتاب ، والدفتر ، وتحتاج إلى الإنارة ، إذ لا يستطيع أحد أن يقرأ في العَتمة لأن اللغة المكتوبة تتطلب الضوء ، أما اللغة المنطوقة فلا تحتاج إلى شيئ من ذلك .

ولعل أنجح الحلول لتخفيض هذه الصعوبات أن تكون الكتابة وظيفية بمعنى : أن تكون كتابة لها علاقة بحياته اليومية ، وأن تكون من بيئته .

وللكتابة أيضاً عادات ، ومهارات مرافقة لها وأخرى رئيسة تعد من عناصر الكتابة نفسها أما المهارات المرافقة التي لا بد للمعلم أن يدرب تلاميذه عليها ، وأن يعودهم عليها وعلى ممارستها بشكل سليم فمنها :

1/ جلوس التلميذ عند الكتـابة جلسة صحيحة بحيث يكون ما بين عينيه والدفتر الذي يكتب فيه ثلاثين سنتمتراً .

2/ إمســـاك القلم مسكة صحيحة ، وذلك بأن يجعـــله بين أصابع يده اليمنى ، وعلى المعلم أن يحاول منع التلاميذ من الكتابة باليد اليسرى .

3/ أن يتعود الطالب الكتابة على خط أفقي مستقيم .

4/ أن يكتب الطالب بسرعة مقبولة ، على ألا يكون ذلك على حساب صـــحة الكتابة وهذه السرعة تتحصل عن طريق تعويد التلاميذ ، وتدريبهم على التركيز والمتابعة ، والإكثار من ذلك[2] .

([1]) ترجمة سنا ، شوقي حرب ، تطور مهارتي الكتابة والقراءة في السنوات الأولى ، ط 1 ، 2004م ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات المتحدة ، ص277 .

([2]) عبد الفتاح حسن البجا، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للطباعة ، عمان ، ط2 ، 1427هـ - 2003م ، ص272.

أما المهارات التي تعد جزءاً رئيساً من الكتابة فأهمها :

1/ الكتابة الجميلة ، وأقل مستوى لها أن يكون الخط واضحاً مقروءاً ، فإذا زاد على هذا الحد فهو الإبداع الذي يعرف بالكتابة الجميلة ، وهو ما يتميز به عدد قليل .

2/ القدرة على نقل الكلـمات بصورتها الصـحيحة دون تحريف مع ربطها بالنطق السليم .

3/ كتابة الحروف المتشابهة نطقاً ، المـختلفة كتابةً نحو : الذال والظـاء ، والسين والصاد ، والتاء والطاء ، والدال والضاد . حيث يتم تعليم كتابة هذه الحروف بالتركيز على الجانب الكتابي مقروناً بالنطق دون تعليل ، أو تفسير . ومن هذا القبيل أيضا كتابة الحروف المختلفة نطقاً ، المتشابهة كتابةً نحو : الراء والزاي والباء والتاء والثاء ، والسين والشين ، والصاد والضاد ، والظاء والطاء والعين والغين .... إلخ .

4/ كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة ، وكتابة الهاء المتطـرفة والتاء المربوطة والألف اليائية والألف اللمساء ، ومنها التفريق بين كتابة واو الجماعة ، والواو التي هي لام الفعل مثل يدعو ، يرجو ، يدنو ... [1]

العوامل التي تسبق تعلم مهارة الكتابة :

قبل أن يتعلم الطفل أو التلميذ الكتابة لا بد أن نساعده على تنمية الأمور التالية :

1/ تنمية العضلات الصغرى : وهذه الخطوة تسهل حركة اليد ، وانسيابها بنعومة على الورق ، ومن التدريبات التي يُنصح بها لتقوية العضلات الدقيقة وخاصة الإبهام ، والسبابة ، والأصبع الأوسط ما يلي :

1. استمرارية فتح وإغلاق قبضة اليد .
2. الضغط بأصابع اليد على جسم صلب .
3. حمل ، وجر الأثقال الخفيفة برؤوس الأصابع .
4. الضغط على مشابك الغسيل بفتحها ، وإغلاقها في الهواء .
5. اللعب بمعجون الصلصال لتشكيل الحروف والأجسام .
6. قص الأوراق ولصقها .
7. تشكيل الحروف والأشكال على حوض الرمل .
8. تركيب المكعبات وفكها .

2/ تنمية التآزر البصري واليدوي : يلعب التآزر البصري واليدوي دوراً مهماً في كتابة

([1]) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ، ص272.

الطفل ، فالعيون تبصر وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صور ورسومات وجمل وعبارات وأشكال هندسية ، واليد تكتب ، ولتحقيق هذا التآزر ينبغي تدريب الطفل على ما يلي :

1. ضبـــط حركات العين للتوافـــق مع حركة اليد عند الكتابة . لمراعاة الكتابة على السطور المحددة ومراعاة حجم الحروف والكلمات معاً ، وتوافق المساحات بين الكلمات .
2. تدريب العين على التمييز بين الحروف والصور والأشكال وكيفية رسمها وإدراك العلاقات بينها قبل الشروع بالكتابة والرسم .

3/ تنمية الدافعية : يقصد بالدافـــعية أنها حالة داخلية عند المـــتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ، والإقبال عليه بنشاط موجه ، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعليم .

الطفل الذي يتعلم الكتابة بطرق سليمة ينشأ محباً لها شغوفاً بها ، لا ينفك عنها ، والذي لا يتعلم الكتابة بطرق سليمة ينشأ كارهاً لها عازفاً عنها ، مما يعرضه للإخفاق في تحصيله الدراسي .ولعل من أنجح وسائل إثارة دافعية الطفل للكتابة النصائح التربوية التالية :

1/ ربط المادة الكتابية بميول الأطفال واهتماماتهم .
2/ الكشف عن الجيد الممتع والمفيد من موضوعات الكتابة .
3/ تقديم التعزيز المادي والمعنوي ، لدفع الأطفال على استمرارية الكتابة والرسم .
4/ تشجيع الأطفال على تقليد رسومات وكتابات الكبار ، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينها . [1]

عناصر تنمية الدافعية للكتابة :

1. إن الدافعية للتعلم يجب أن تشتمل على العناصر الآتية :
2. الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي .
3. القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات .
4. ديمومة هذا النشاط ، والحفاظ عليه مدة زمنية كافية .
5. إنجاز هدف التعلم .

ولذلك فإن على المدرسة والمعلم مهمات منها :

أ/ تأمين الظروف المناسبة التي تثير اهتمام المتعلمين بمادة التعلم ، والتركيز عليها .

ب/ خلق ظروف مناسبة من شأنها أن تحـــافظ على استمرار هذا الاهتمام ، والانتباه المتمركز حول نشاطات التعلم والتعليم المتصلة بموضوع التعلم .

ج/ توفير الـبيئة المناسبة لحفز المتـــعلمين وتشـــجيعهم للمساهمة الفاعلة في إنجاز الهدف .

([1]) محمد الشناوي وآخرون ، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، دار صفا للنشر ، عمان ، ط1 ،2001م ، ص185 .

ومن دون شك ، فإن أي تعلم متقن يجب أن يسبق بإثارة ودافعية تأخذ بانتباه المتعلم نحو المادة المراد تعلمها ، ولذلك كان لا بد من تهيئة الطفل للكتابة وبخاصة تهيئة نفسية يشعر من خلالها أن ممارسة هذا النشاط مفيد أولاً وممتع ثانياً ، وضروري لحياته المستقبلية . [١]

وسائل تنمية الدافعية عند الأطفال :

تشير الدراسات النفسية والتي أجريت في هذا المجال أنه كلما استخدم الطفل كلتا يديه استخداماً متجانساً كلما كان تعلم الكتابة أفضل ، ولذلك ينصح العلماء ، جميع المربين بعدم التسرع في الحكم على الطفل في استخدامه لإحدى يديه .

ويوجد حوالي 90% من الأطفال يستخدمون اليد اليمنى أكثر من اليد اليسرى ، وإجبار الطفل على تغيير تفضيل استخدام إحدى يديه على الأخرى قد يشعره بالغرابة والعصبية والقلق وربما يتعرض لمشكلات توافقية مختلفة ، فعلى المعلم إذا أراد تفضيل استخدام الطفل ليده اليمنى على اليسرى أن يقوم بذلك دون أن يشعر الطفل ، حيث تمارس معه الأنشطة المختلفة والتي تحثه على ذلك دون إجبار بحيث تكون الأنشطة عبارة عن نوع من ضبط اليد في حيز ضيق يساعد على تهيئة الطفل للكتابة والرسم . [٢]

الاستعداد اللغوي وأهميته لتعلم اللغة المكتوبة :

لا بد من مراعاة أهمية استعداد الطفل لتعلم اللغة المكتوبة ، حيث إن دفع الطفل لتعلم هذه اللغة دون أن يكون مستعداً لها ، شأنه كشأن دفع الطفل لتعلم أي موضوع أكاديمي لا يكون مستعداً له ، وأنه إذا كان ذلك يكون كل ما تعلمه الطفل في هذا المجال عرضة للنسيان السريع ، وقد يسعى بالنمو العقلي للطفل في حالات ليست بالقليلة وقد يؤدي إلى تأخره العقلي ، وقد يدفع مثل هذا التعلم الطفل إلى النفور من اللغة المكتوبة وكراهيته لها وقد يوصله ذلك إلى نفوره من التعليم المدرسي وكراهيته له ، وقد يؤدي ذلك إلى رسوب الطفل في تعلمه المدرسي في المستقبل ، وأخيراً تسرُّبه من المدرسة .

ومن أساليب تنفيذ الاستعداد اللغوي ، لقد اعتبر بعض الباحثين أن كلام الكبار الموجه إلى الصغار فهو أشبه ما يكون بالدروس اللغوية والتي تعد من الأساليب المهمة في برامج الاستعداد اللغوي ، ولاحظوا أن هذه الدروس على ثلاثة أنواع :

1/ دروس في المشـــاركة في الحديث ، وذلك بأن يحـــاول الكبار أن يدربوا الأطفال على أمرين : الانتباه إلى ما يقال لهم ، والإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم .

2/ دروس في الدلالة وذلك بأن يكون حديث الكبار للصغار فيه دروس في الدلالة (تعليم

---

(١) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ، ص280 .

(٢) سعد عبد الرحمن ، د.فائقة علي أحمد ، مصدر سابق ، ص28 .

معاني الكلمات والجمل) ، وذلك لمساعدة الصغار على الفهم لما يوجه إليهم من حديث .

3/ دروس في التركـيب اللغوي ، أما هذا النوع من الدروس التــي يحــتويها كلام الكبار الموجه للصغار فهي دروس في تركيب اللغة ، والكبار يقومون بهذا كما يقومون بالنوعين السابقين من الدروس بطريقة تلقائية عفوية ، انطلاقاً من حرصهم على نجاح الاتصال اللغوي مع الصغار ، ودون وعي بأنهم يعينون بهذا على اكتساب قواعد اللغة ، وقد ظهر أن هناك عدة خصائص لكلام الكبار الموجه إلى الصغار تمثلت في البطء في الكلام ، وقصر العبارات ، والإيجاز في التركيب .

ومما سبق فإننا نعني بالاستعداد غرس القدرة أو القابلية للتعليم في نفوس التلاميذ الصغار وجذبهم إلى عملية التعليم والتعلم . [1]

أسس تعليم الكتابة وخطوات السير فيه :

تخضع الكتابة لنفس النظرية التي تخضع لها القراءة ، فإذا كنا نبدأ بالجملة أو الكلمة لتعليم الطفل القراءة فإنه على نفس هذا الأساس ينبغي أن يكون تعلمه الكتابة ، وأن تكون الكلمة أو الجملة القصيرة التي يكتبها مفهومة لديه ، وأن تكون مما قرأه وكثر دورانه في حديثه وعرف هجاءها فأصبحت مألوفة لديه . وأن تكون من الألفاظ السهلة . ومما ينبغي مراعاته أيضاً أن تترك للأطفال الحرية في أن يكتبوا على حسب مقدرتهم فلا يشق المدرس عليهم ويطالبهم بالدقة في الكتابة وضبط أيديهم على السطر ، ولا يضيق صدره بكبر الحروف في كتابتهم ، وعدم انسجامها ودقتها والتزامها حدوداً معينة على أسطر مرسومة ، بل يكون رفيقاً بهم ، فيقبل منهم ما يكتبون متى كانت مقدرتهم لا تسمح بأفضل منه ولا أكثر ، وعليه أن يتدرج بهم في الكتابة شيئاً فشيئاً ويشجعهم ، فالتشجيع من خير ما يعينهم على الاستفادة بالتدريب وحسن الإتقان .

ومن الطرق التي نستخدمها في تمرين الأطفال على الكتابة (طريقة الاقتفاء) التي ابتدعها المربي الانجليزي (جون لوك) ، والتي تقوم على تحديد المعلم للكلمات والحــروف التي يريد تمرين التلاميذ عليها بنقط تحدد لهم مواضع سير أقلامهم عليها حينما يمرون بها كاتبين ، وتعينهم على ضبط حركات أيديهم واتجاهاتها فوق الحروف من بدايتها إلى نهايتها . وقد ثبت بالتجربة أن أفضل الوسائل التي تستخدم في تمرين الأطفال على الكتابة هو تزويدهم بألواح الأردواز التي يسهل عليهم أن يكتبوا فيها ما يشاءون بالحجم الكبير ، وأن يمحوا مكررين هذا العمل من كتابة ومحو . وهناك وسائل أخرى يستعان بها في تعليم الأطفال الكتابة منها : رسم الكلمات وتكوينها من أعواد الثقاب أو أعواد

([1]) أنظر ، راتب قاسم عاشور وآخــرون، المهارات القرائية والكتابية ، عمان ، دار المسيرة للنشر ، ط1 ، 2005م ، ص37- 38 .

خشبية صغيرة ، وعمل كلمات من الصلصال ونحوه ، أو من الورق المصمغ من لصقه على ورق أبيض .

ويرى بعض المربين أن يبدأ التلاميذ بتعلم الكتابة المنفصلة الحروف مثل زرع – وزن ... إلخ ، ثم يتدرجون إلى تعلم مثل : دخل – ولد – وقف – رجل .... إلخ ؛ منفردة أو على أساس تكوين جمل قصيرة منها .. فإذا ما اعتاد الأطفال أن يكتبوا الكلمات والجمل على هذا النحو فإنهم بعد مدة من التمرين الكافي تصبح الكتابة بالنسبة إليهم آلية محضة وتزداد سرعتهم فيها ، وعلى المعلم أن يرقب ميولهم ونشاطهم وقدراتهم وخبراتهم فيُعنَى بتوجيههم ، ويختار لهم من الكلمات ما يسهل الربط بين حروفها حتى يكتسبوا بالتدريج سهولة وانطلاقاً في كتابة الكلمات والجمل بحروف متصلة . [1]

أنماط الكتابة :

الخط العربي :

كان التدوين كثيراً في البلاد العربية المتحضرة كاليمن والحيرة وقليلاً في بلاد الحجاز فالحميريون في اليمن دوّنوا كثيراً من أخبارهم وحوادثهم ونقشوها على الأحجار ولا تزال آثارهم في ذلك تستكشف بين حين وحين ، ويروى أن النبي صلى الله عليه وسلم لقي سويد بن الصامت وكان معه مجلة لقمان ، أي صحيفة فيها حكم لقمان .

وفي الإسلام كانوا يكتبون على الرقاع والأضلاع ، وسعف النخل ، والحجارة الرقاق البيض . ويروى أيضاً أن أول من خط بالعربي الواضح مرامر بن مرة ، وكان يسكن الأنبار إلى أن ظهر علماء الكوفة واشتغلوا باستنباط القواعد لهذا الخط فسمي بالخط الكوفي . ثم تبعهم بتدوين قواعده علماء البصرة . ومن الأنبار انتشرت الكتابة في العرب ثم جاء ابن مقلة فنقل الكتابة من الخط الكوفي إلى هذه الصورة وبعده ابن البواب .

كانت الكتابة العربية خالية من الشكل والنقط ، وبذلك تستوي عندهم كلمتا (قال ومال) والواضع لبعض الشكل أبو الأسود الدؤلي وذلك عندما فشا اللحن باختلاط العرب بالعجم يقول أبـو الطـيب عبد الواحـد بن علي اللغـوي المتوفى سنة 351هـ في كتـابه مراتب النحويين : جاء أبو الأسود إلى زياد بن أبيه فقال له : أبغنى كاتباً يفهم عني ما أقول فجيء برجل من عبد القيس فلم يرض فهمه فأتى بآخر من قريش فقال له : إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فأنقط نقطة على أعلاه ، وإذا ضممت فمي فأنقط نقطة بين يدي الحرف ، وإذا كسرت فمي فاجعل النقطة تحت الحرف ، فإن أتبعت شيئاً من ذلك غُنّةً فاجعل النقطة نقطتين ففعل واختلف الناس إليه يتعلمون العربية .

([1]) محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية ، مرجع سابق ، ص166 .

وكان أول من وضع النقط نصر بن عاصم ، ويحي بن يعمر تلميذا أبي الأسود غير أنهما كانا يرسمان نقط الشكل بمداد يخالف مداد النقط ، وقسما الحروف إلى مهملة وعنوا بها الحروف الخالية من النقط ، وحروف معجمة وعنوا بها الحروف الحاوية على النقط . والحروف المهملة هي : ا ، ح ، د ، ر ، س ، ص ، ط ، ع ، ك ، ل ، م ، هـ ، و . والحروف المعجمة هي : ب ، ت ، ث ، ج ، خ ، ذ ، ز ، ش ، ض ، ظ ، غ ، ف ، ق ، ن .

وأول من وضع الشكل الذي نرسمه الآن هو الخليل بن أحمد الفراهيدي ، فجعل للفتحة ألفاً صغيراً توضع فوق الحرف ، وجعل للكسرة رأس ياء صغيرة تحته ، وللضمة واواً صغيرة فوقه ، وكرر الحرف الصغير عند التنوين ؛ ووضع للهمزة رأس (ع) ولألف الوصل رأس (ص) فوقها وللمد (م) صغيرة متصلة بجزء من الدال . [1]

للكتابة ثلاثة أنواع :

1/ كتابة المصحف .

2/ كتابة العروضيين .

3/ الكتابة الاصطلاحية .

الأول : كتابة المصحف ، خطه ورسمه سنة متبعة مقصورة عليه . فلا يقاس ولا يقاس عليه ؛ لأن بعضه خرج عن المصطلح عليه .

وكان أكثر الصحابة والتابعين – رضي الله عنهم – يوافقون رسمه في كل ما كتبوه . ويكرهون مخالفته . ويقولون لا نخالف الإمام . يعنون بذلك المصحف .

واسم الإمام شامل لكل مصحف نسخ بأمر عثمان رضي الله عنه . وإن قال بعض الشافعية أنه خاص بمصحفه الذي كان يقرأ فيه . ومن ثم حرّم أو كره بعض العلماء مخالفته ، في نقص حرف ، أو رسم حرف مكان آخر ، أو نحو ذلك . فوضع بعض العلماء رسائل في رسمه . ففي الدولة الإسلامية في أول نشأتها كان الخط فيها غير مستحكم في الإجادة فخالف كثير من رسوم الصحابة رضي الله عنهم ما اقتضته رسوم صناعة الخط عند أهلها . فكتبوا المصاحف بحسب ما يسر لهم ، ثم اقتفــاهم التابعون من السلف في ذلك على سبيل التبرك . قال ابن خلدون : ولا تلتفتن في ذلك إلى ما يزعمه بعض المغفلين من أنهم كانوا محكمين لصناعة الخط . وأن ما يتخيل من مخالفة خطوطهم لأصول الرسم ليس كما يتخيل ، بل لكلها وجه ، (ويقولون في مثل زيادة الألف في (لاذبَحَنَّهُ) إنه تنبيه إلى أن الذبح لم يقع) ويقولون في مثل زيادة الياء في (بِأيْيدٍ) إنه تنبيه إلى كمال القدرة الربانية ، وأمثال ذلك مما لا أصل له إلا التحكم المحض .

([1]) أحمد قَبَّش ، الإملاء العربي ، دار الرشيد ، دمشق ، بيروت ، 1984م ، ص6 .

وما حملهم على ذلك إلا اعتقادهم أن في ذلك تنزيهاً للصحابة عن توهُّم النقص في قلة إجادة الخط ، وحسبوا أن الخط كمال فنزهوهم عن نقصه ، ونسبوا إليهم الكمال بإجادته وطلبوا تعليل ما خالف الإجادة من رسمه ، وذلك ليس بصحيح .

ثم قال : والكمال في الصنائع إضافي ، وليس بكمال مطلق . إذ لا يعود نقصه على الذات في الدين ، ولا في الخلال ، وإنما يعود على أسباب المعاش ، ثم قال : وقد كان النبي – صلى الله عليه وسلم – أمياً ، وقد كان ذلك كمالاً في حقه وبالنسبة إلى مقامه ، لشرفه وتنزيهه عن الصنائع العلمية ، ثم قال : وليست الأمية كمالاً في حقنا (إذ هو منقطع إلى ربه) ، ونحن متعاونون على الحياة الدنيا . ا هـ .

والأولى أن يقال إن الأمية معجزته صلى الله عليه وسلم . [1]

الثاني : كتابة العروضيين :

تقوم الكتابة العروضية على قاعدة ثابتة هي :

1/ كل ما ينطق به يرسم وإن خالف قواعد الرسم الإملائي .

2/ كل ما لا ينـــطق به لا يرسم وإن كانت قواعد الرسم الإمـــــلائي تقتضي كتابته .

وهذه القاعدة تقتضي أمرين :

- زيادة حروف لا توجبها قواعد الرسم الإملائي .
- حذف حروف تقتضي قواعد الرسم الإملائي كتابتها .

ومن الحروف التي تزاد مع مخالفة تلك الزيادة لقواعد الرسم الإملائي :

- ألف المـــد في : هذا ، هذه ، ذلك ، هـؤلاء ، لكن ، لفظ الجلالة (الله) ولفظ (الإله)

فتصير هذه الكلمات بعد الزيادة هكذا :هاذا ، هاذه ، ذالك ، هاؤلاء ، لاكن ، اللاه – الإلاه .

- واو المد في (داود ، طاوس) فتصير بعد الزيادة : داوود ، طاووس .
- زيادة بسبب إشباع الحركة من (له ، به) تصير : لهو ، بهي .
- زيادة بسبب التـــشديد فالحـــرف المشدد يكتب عروضياً : حرفين أحدهما ساكن والآخرمتحرك مثل : إنَّ ، ثمَّ ، مدَّ ، عدَّ ، فتصير هذه الكلمات بعد الزيادة : إنْنَ ، ثُمْمَ ، مَدْدَ ، عَدْدَ .
- التنوين يكتب نوناً مثل : (كتابٌ) تصير (كتابُنْ) .

أما الحروف التي تحذف مع مخالفة حذفها للرسم الإملائي فهي :

- همزة الوصل في غير بداية الكلام .

([1]) انظر الشيخ حسين والي ، كتاب الإملاء ، ط1 ، 1405هـ - 1985م ، دار الـقلم ، بيروت ، لبنان ، ص39 .

- الألف الزائدة في لفظ مائة ومائتين .
- الواو الزائدة في (أولئك ، أولو ، أولي ، أولات) فتصـــير بدون واو هكذا (أُلئك ، أُلو ، أُلي ، أُلات) .
- اللام الشمـــسية : تحذف ويكتـــب الحرف الذي يليها مشدداً مثل (الشَّـــمس) تكتب عروضياً (اشْشَمس) .
- حذف المد في آخر الكلمة إذا وليه ساكن مثل ألف (على) ، ذا ، كفَى في قول بشار :

إذا أنت لم تشرب مِراراً عَلَى القَذى ظَمِئْتَ وَأيُّ النَّاس تَصْفُو مَشَارِبُه
ومَنْ ذا الذي تُرْضَى سَجَـــايَاهُ كُلُّها كَفَى المَرْءُ نُبْلاً أنْ تُعَد مَـعَايِبُه

وإلى هنا كان وجه قولهم خطان لا يقاس عليهما خط المصحف العثماني ، وخط العَروضيين . [1]

الثالث : الكتابة الاصطلاحية ، أو الخط القياسي :
وهي الكتابة السائدة بين الكتَّاب والتي وضعت القواعد من أجل ضبطها وتثبيتها . والتي استمدت قواعد الإملاء فيها من علماء البصرة والكوفة ، ومن بعض كلمات المصحف الإمام والنحو ، كما عرفت الكتابة الاصطلاحية بالخط القياسي والذي عرفوه بأنه علم بأصول يعرف بها تأدية الكتابة على وجه الصحة ، وبأنه قانون تعصم مراعاته من الخطإ في الخط ويطلقونه على عمل القلم باليد في تصوير الحروف ونقشها ، فهو على ذلك تصوير اللفظ برسم حروف هجائية التي هي المسميات غالباً وإلا فقد تنقص الكلمة كـ (داود) ، وتزيد كـ (مائة) ، وهذا التصوير على تقدير الابتداء به والوقف عليه .
وقد يطلقون على نفس الحروف المكتوبة . فهو على ذلك نقوش مخصوصة دالة على الكلام دلالة اللسان على ما في الجنان .
وقال ابن خلدون : هو رسم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس ، وهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية ا هـ .
وقد يدرجونه في عداد العلوم العربية المـسماة بعلم الأدب (ويعرِّفون علم الأدب) إذ ذاك بأنه علم يُحترز به عن الخطإ لفظاً وخطاً في كلام العرب .
(وفائدته) : معرفة الراجح في الكتابة ، والبعد عن الخطإ فيها .
(وفعلته) : احتياج كل علم إليه ، فإن العلوم لا تدون ولا تحفظ إلا به .
(ونسبته) : إلى غيره من العلوم المباينة ، وإنما يُنسب للبنان ، نسبة النحو للسان ، والمنطق والجنان .

([1]) انظر محمد حسين حامد ، العروض والقـــافية ، ط 1 ، 1426هـ - 2005م ، مكتـــبة المتنبئ ، الدمام ، المملكة العربية السعودية ، ص12- 13 .

(واسمه) : علم الخط القياسي أو الاصطلاحي ، أو المخترع أو رسم الحروف ، أو الكتابة ، أو الهجاء ، أو الإملاء .
(وحكمه) : الوجوب الكفائي كبقية الصنائع .
(واستمداده) : من بعض كلمات المصحف الإمام ، ومن النحو ، فقد أشار حيَّان إلى أن كثيراً من الكتابة مبني على أصول نحوية .
(ومسائله) : قضاياه الكلية نحو كل همزة توسطت حقيقة ، وضمة رسمت على واو إلا لمانع ، كرؤُفَ فلان وحسن تفاؤُله . [1]

أساليب الكتابة :

ممارسة الإنسان لفن الكتابة رحلة شاقة وممتعة ، تخرجه من عالمه الصغير ، إلى الأجواء الواسعة ، وللكتابة أساليب متعددة ، أما الكتابة الإبداعية فإن طريقها الأسلوب الأدبي ، وأما الكتابة العقلية المنهجية فهي التي تقوم على أسس البحث العلمي بخصائصه ومميزاته ، وهناك الأسلوب الذي يجمع بين الطرفين .

أولاً : الأسلوب الأدبي :

الأسلوب هو طريقة الكاتب التي ينتجها سالكاً بها نحو الكتابة صياغةً وتعبيراً ، والكاتب الناجح على هذا الأساس هو من يبني له طريقاً في الكتابة تعرف فيه شخصيته الفنية ، وتتضح فيه ملامح أسلوبه . والكتابة الأدبية لا تنفصل عن قيم الحياة التي يعيشها الإنسان ويسعى إلى تحقيقها . وعند اختياره لأسلوب الكتابة الذي يلاقي ترحيباً خاصاً في نفسه يعد انسجاماً من نوع خاص مع الحياة التي يعيشها ، أو يتصورها ، لأن الكتابة تعبير عن هذا الواقع ، أو ذاك الخيال ، وهو بذلك يمتلك أسلوبه في التعبير الأدبي الذي يثبت فيه أنه جدير به وحقيق بأن يصبح بين الكتاب من أصحاب الأساليب المعروفة لهم .

من الخصائص التي يمتاز بها الأسلوب الأدبي :

- رحلة الكلمة من المعنى الأول إلى المعنى الثاني : في الكتابة الأدبية لا تظل الكلمة مقيدة داخل حدودها الأصلية لأنها ترمي إلى أكثر من الدلالة المعدة لها أصلاً ، فهي بحث عن الجديد والتطور . والكلمة عند دخولها سياق العمل الأدبي لا تقصد لذاتها ، وإنما لدلالاتها التي تقدم معرفة جديدة ، ذلك لأن معناها يصبح أرحب ، وأشمل منها في أي استعمال آخر .
- العاطفة في الأسلوب الأدبي : لا يكاد أي إنسان يخلو من العواطف وإن تفاوتت نسبها من فرد لآخر ، وهي العالم الداخلي المتحرك داخل القلب الإنساني ؛ والأديب إنسان مثلنا في عواطفه ، وأحاسيسه ، ولكنه يزيد عنا في تمثيله لعواطفه وتكثيفه لها ، وسكبها في عمله الإبداعي . فالعاطفة تمثل جزءاً مهماً من روح الأسلوب الأدبي ، والذي سيكون بين أيدي الناس يتعاملون معه .

([1]) انظر الشيخ حسين والي ، كتاب الإملاء ، ط1 ، مصدر سابق ، ص43 .

وتختلف نسبة التأثير العاطفي من كاتب لآخر ، حيث تبدو عند بعض الكتاب حادة شديدة التأثير ، وتبدو عند الآخرين هادئة يسير تأثيرها رويداً . والعمل الأدبي الناجح هو الذي يضع المتلقي في أسمى الحالات الذهنية التي تسبق أوجه نشاط البشر على أوسع نطاق ، ولا تتضمن بقدر المستطاع أدنى درجة من الصراع أو الحرمان الناجم عن كبت أحد دوافع النزوع . والعمل الذي يستجيب لعواطفنا يجد من ثم استجابة منا نحن ، لذا ، كانت العاطفة على هذا الأساس من أبرز مقومات الأسلوب الأدبي . [١]

ثانياً : الأسلوب العلمي :

الكتابة العلمية ليست عملاً إبداعياً بالمعنى الذي نقصده ، فالفكرة العلمية فيها إبداع ولكن الكتابة العلمية تسلك أساليب التعبير التي تخالف الأساليب الأدبية .

اللفظة في الأسلوب العلمي تحمل دلالتها المباشرة ، والدقة في التعبير من خصائص الأسلوب العلمي . والعبارة تبنى بناءاً عادياً في هذا الأسلوب حتى يظل المعنى المطلوب محصوراً في حدود الكلمة ، والعبارة ، وأي خروج إلى دائرة الخيال أو التصوير الفني يجني على الحقيقة العلمية .

أما الفكرة فتأتي واضحة وضوحاً تاماً مبرهناً عليها بالتحليل العقلي والمنطقي ، خاضعاً للتجريب في كثير من الأحيان . فالكاتب في الرياضيات ، أو في الطب ، أو في الكيمياء لا يمكن أن يتعدى الأرقام والحقائق العلمية إلى التخييل ، ولكن يتتبع ما يريد أن يكتب فيه نقطة بنقطة ، وخطوة بخطوة ، وإذا كان تأثير الأسلوب الأدبي يتجه للوجدان والمشاعر ، فإن تأثير الأسلوب العلمي يجب أن يتجه إلى العقل وتغذيته بالمعرفة . فالكتابة العلمية تنحاز كلياً إلى العقل .

ثالثاً : الأسلوب العلمي المتأدب :

بين الأسلوبين السابقين يوجد أسلوب آخر ينهج فيه الكاتب منهجاً علمياً ، ولكن بطـــريقة تؤثر في النفس من آنٍ لآخر . فالكاتب الذي يكتب عن قضية اجتماعية مثـل تربية الطفل ، أو الفقر ، يعتني بذكر الأسباب ، وتحليل الأحوال الاجتماعية العامة ، والخاصة ، ويتحدث عن الأفراد ، والأسرة ، وعن العلاقات القائمة بين الجماعات في المجتمع الواحد .

صحيح أن الاهتمام يتوجه بالدرجة الأولى في مجال الدراسات الإنسانية إلى الحقائق والواقع ، ولكن هذا لا يمنع أن تكون لغة الكتابة فيها شيء من رقة وعذوبة نابعتين من التصوير الفني ، كأن يشبه الأطفال أحياناً بالزهور والرياحين ، والفقر بالرياح العاتية ، ولكن الأسلوب يظل محصوراً حتى لا يضيع الموضوع ، أو تذوب الفكرة في التعبير الخيالي والتصويري . والنتيجة هي أن يجتمع الرأي العلمي مع الأسلوب المتأدب ، وأن تظهر اللغة كوسيلة تعبير تخدم الفكر ، وتغذي الإحساس . [٢]

([١]) راتب قاسم عاشور وآخـــرون ، المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ص205 ، 206 . .

([٢]) راتب قاسم عاشور وآخـــرون ، المهارات القرائية والكتابية ، المرجع نفسه ، ص206 ، 207 .

المبحث الثالث
مشكلات الكتابة العربية

توطئة : المشكلات الكتابية:

المقصود بالمشكلات الكتابية هنا المشكلات التعليمية الناتجة عن طبيعة النظام الكتابي للغة الهدف . وقد عرفنا سابقاً أن النظام الكتابي : هو مجموعة الرموز المرسومة الموضوعة لتمثيل الأفكار ، أو الكلام المسموع وفق طريقة متميزة ، وأنه يشمل كل ما يتعلق بطريقة الكتابة ، كالخط ، والإملاء ، والتهجئة ، وذكرنا أن اللغة العربية تتميز بنظام كتابي فريد عرفت به ونسب إليها ، فأطلق عليه مصطلحات منها : الخط العربي ، والحرف العرفي ، والأبجدية العربية ، ونظام الكتابة العربية ... وقد ثبت أن هذا النظام أقرب الأنظمة الكتابية إلى المثالية ؛ لتوفر الصفات التي ينبغي أن تتوفر في النظام الكتابي المثالي وهي : الكمال ، والاتساق أو الدقة ، والإيجاز ، ولا غرو في ذلك النظام الذي اختاره الله سبحانه وتعالى ليكتب به القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، والتراث الإسلامي ، وقد أخذ به عدد كبير من لغات الشعوب الإسلامية في آسيا وأفريقيا[1].

لقد لاحظ بعض الدارسين وجود صعوبات ومشكلات في هذا النظام ، بعضها صحيح يمكن معالجته والتغلب عليه ، وبعضها وهم أو شبهه يقصد بها تشويه اللغة العربية والحط من قدرها . وفيما يلي عرض لأبرز هذه الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعلم مهارة الكتابة[2] .

1/ الشكل : ويقصدون به الحركات القصار (الفتحة والضمة والكسرة) وتكاد هذه المشكلة تكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة لديهم .

2/ قواعد الإملاء : فقد كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء العربي ، واستنتجوا أن أبرز هذه الصعوبات في هذا الجانب ما يلي :

أ- الفرق بين رسم اللفظ وصوته ، إذ أن هناك حروفاً ، تنطق ولا تكتب ، كما أن هناك حروفاً تكتب ولا تنطق .

ب- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف .

ج- كثرة قواعد الإملاء ، وكثرة الاستثناءات فيها .

د- الاختلاف في قواعد الإملاء بين العلماء على نحو اختلافهم في كتابة (يقرأون ، يقرءون ، يقرؤون) .

---

(1) انظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ط 1 ، 1423هـ ، معهد تعليم اللغة العربية ، الرياض ، ص204 .

(2) عبد الفتاح حسن البجا ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ، ص274.

3/ اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكتابة .
4/ الإعجام ، ويقصد به النقط ، ومن الجدير بالذكر هنا ، أن نذكر نصف حروف الهجاء العربي معجم .
5/ وصل الحروف ، وفصلها : وهي مشكلة نجمت عن وجـوب وصل بعض الحروف ، ووجوب فصل بعضها الآخر ، وفي حالة الوصل ، نجد أن كثيراً من ملامــح الحرف تتلاشى .
6/ استخدام الصوائت القصار (الضمة ، والفتحة ، والكسرة) فقد أدى استخدامها إلى عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحــركات ، وما يقابلها من حروف المــد ، مما أوقعهم في لبس حتى أصبحوا يكتبون هذه الصوائت مدوداً .
7/ الإعراب ، ويعنى به تغيير حركات أواخر الكلمات على وفق وظيفـتها في التركيب ، إذ أن الاسم المعرب ، يرفع ، وينصب ، ويجر ، والفعل المعرب ، يرفع ، وينصب ، ويجزم ، وقد تكون علامات الإعراب ، الحركات ، وقد تكون الحروف ، وقد تكون بالإثبات ، وقد تكون بالحذف ، وفوق هذا ، فقد يحدث تغيير وسط الكلمة جراء الإعراب ، فتحذف بعض الحروف ، كما هو الحال في الفعل الأجوف (مثلاً) وهذا كله يؤدي إلى صعوبات لا يقدر عليها الطفل لعدم درايته بها .
8/ اختلاف هجاء الصحف عن الهجاء العادي . [1]
9/ تدني الدافعية لدى الطـــلبة : وهي سمة تؤثــر سلباً على نحو عام في كل الجــوانب الأكاديمية ومن ضمنها مهارة الكتابة ، وقد يكون سببها ذاتياً متعلقاً بالفرد نفسه كنتيجة لعوامل وراثية وبيئية ، أو قد تكون لعوامل خارجية تؤدي إلى تدني دافعية الطفل كأساليب التربية الوالدية ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، والمستوى الثقافي للوالدين ، حجم الأسرة ، وعدم حرص الوالدين على متابعة أطفالهم بسبب الظروف الاجتماعية وغيرها من الأمور .
10/ المعلم والتدريس : إن للمــعلم دوراً كبــيراً في تعلم الطفل الكتابة من خلال كفاياته المهنية ، والشخصية ، والمعرفية ، والاجتماعية . لذا يعد الأساس في جعل الطالب محباً للمدرسة ، أو كارهاً لها على نحو عام ، والصف على نحو عام خاص .
كما لاستراتيجيات التدريس المعتمدة ، دورها في جعل الطفل يكتسب المعارف الأكاديمية الأساسية ، وخاصة القراءة والكتابة ، فالمعلم يجب أن يمتلك المهارة الكافية لاختيار وتطبيق استراتيجية التدريس التي تناسب الموقف التعليمي وتناسب قدرات وإمكانات الطفل ، الأمر الذي يؤدي إلى تفاعل الطفل معه .
11/ قلة حب الطالب ، وضعف الاهتمام به ، وكثرة النقد المــوجه إليه ؛ فالطلبة الذين لا

([1]) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ص274 – 275)

يتلقون إلا القليل من الحب والاهتمام ، والذين دائماً ما يتعرضون للنقد والتعنيف ، يكونون أكثر ميلاً إلى الانطواء ، وضعف الاهتمام بمجريات الحصة الصفية . [1]

(1) راتب قاسم عاشور وآخــرون ، المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ص226 ، 227 ..

كيفية تذليل الصعوبات التي تعترض الطفل في تعلّم الكتابة :

لقد حاول بعض المربين تذليل تلك الصعوبات ، وممن حاول ذلك (مدام منستوري) الإيطالية ، وبدأت محاولاتها بتعليم الأطفال كيف يحركون أذرعهم ويلمسون الأشياء بأصابعهم ، ويميزون الأشكال والسطوح بعضها من بعض ، ثم انتقلت إلى حروف محفورة في قطع من الخشب والمعدن ، وعلمت التلاميذ أن يمروا عليها بأصابعهم حتى يعرفوا شكل الحرف ، ويقوموا بجمع الحركات التي يقتضيها رسمه .

وقد حاول المربي (جون لوك) بطريقته المعروفة بطريقة الاقتفاء ، تذليل صعوبات الكتابة أيضاً ، وذلك عن طريق رسم الحروف والكلمات بنقط صغيرة ، ثم يكلف التلاميذ بتمرير أقلامهم عليها حتى تنطبع أيديهم على الأوضاع الصحيحة لها ، ويستطيعوا كتابتها وحدهم بسهولة وفي شيء من الدقة .

أما واجب معلم الكتابة في تذليل هذه الصعوبات ، فيتم في اتخاذ ما يأتي :

1/ الربط بين الكتابة وبين الألعاب والأشغال اليدوية التي يقوم بها الأطفال ومنها :

أ/ رسم الكلمات وتكوينها من أعواد خشبية صغيرة أو من أعواد الثقاب .

ب/ عمل كلمات من الطين وأنواعه .

ج/ عمل كلمات من الورق المصمغ الملون ، وإلصاقها على ورق أبيض .

د/ كتابة الكلمات على الرمل .

هـ/ استخدام الطباشير في كتابة الكلمات ، ثم التدرج منه إلى قلم الرصاص .

و/ استخدام الألواح السوداء ليكتب عليها الأطفال ، ثم يمحون كتاباتهم حتى تتمرن أيديهم على الكتابة . [1]

2/ إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكـــتابة ، وخلق الدافع للتعبير ، وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث .

3/ ربط موضوعات الكتابة ببقية فروع اللــغة ، وبالمواد الدراســية الأخرى ، وتوظيف موضوعات الأدب ، والقراءة في ذلك .

4/ زيادة دافعـــية الطالب : ويكون ذلك بدراسة أسـباب تدني دافعـــية الطالب ومحاولة معالجتها ، فعلى سبيل المثال إذا كان تدني الدافعية ذاتياً نتيجة لعوامل وراثية ، فيمكن معالجتها إذا اختار المعلم استراتيجية تدريس تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، وإذا كانت خارجية ، فيتعاون المعلم مع ولي الأمر لمعالجة المشكلة .

5/ التدرج في تعليم الصور المختلفة للأحــرف التي لها أكثر من صـــورة للكتابة ، فيتم اختيار الكلمات التي تتضمن صورة معينة للحرف ؛ ليتدرب الطالب على كتابتها ، وعند التأكد من إتقان الصورة يتم الانتقال إلى الصورة الأخرى ... وهكذا .

([1]) غافل مصطفى : طرق تعليم القراءة والكتابة للمـــبتدئين ومهارات التــعليم ، دار أسامة للنشر ، الأردن ، عمان ، 2005م ، (مرجع سابق ص168).

6/ أن يبتكر المعلم وسائل مختلفة في تعليم الخط بالطريقة التي تناسب طلابه .
7/ إدراك معلم الصفوف الثلاثة الأولى أهمية المهمة الموكلة إليه ، إذ أن مسؤولية الكتابة والخط ، تقع على عاتقه ، وهذه المهارة مهارة تأسيسية .
8/ الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس ، وينبغي ألا يقتصر ذلك على مدرسي العربية فقط .
9/ كثرة التدريب على التحدث والكتابة ، وإزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ بشتى الطرق الممكنة .
10/ عدم اللجوء إلى النقد والتعنيف عند وقوع الطالب في خطإ ، وإنما إيجاد وسيلة تربوية لتوجيهه إلى تصحيح الخطإ .
11/ مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية ، والتربوية ، واللغوية التي تؤثر إيجاباً في كتابة التلاميذ .
12/ في أثناء عملية تعليم الكتابة ، على المعلم أن يتأكد من أن :
أ/جميع الطلاب يكتبون أشكال الحروف ويضعونها على السطور بطريقة صحيحة .
ب/ جميع الطلاب يكتبون الكلمات في الجملة بطريقة صحيحة ، وأن يتأكد من أن لديهم القدرة على قراءة ما يكتبون .

فمسؤولية تعليم الكتابة ، والخط تقع على عاتق معلمي الصفوف الثلاثة الأولى خاصة ، وذلك لأنها مهارة تأسيسية ؛ كما أن متابعة الأسرة لأبنائها وتعاونها مع المدرسة شريكاً أمر مهم في حل مشكلة الكتابة على وجه الخصوص . [1]

المتطلبات السابقة للكتابة:

سبق أن أشرنا إلى أن مهارة الكتابة قد اتسمت بالصعوبات والمشكلات التي تواجه تعلمها للأسباب التي ذكرناها في الصفحات السابقة ، ومن أهمها أيضاً اشتراك أكثر من حاسة في أداء مهارات الكتابة وتنحصر في ثلاث حواس :

1/ العين : فهي ترى الكلمات ، وتلاحظ رسم الحروف ، وترتيبها ، فترسم صورها الصحيحة في الذهن ، مما يساعد على تذكرها حين يراد كتابتها ، ومن أجل ذلك كان الربط بين دروس القراءة ، والكتابة بالنسبة لصغار التلاميذ أمراً ضرورياً .
2/ الأذن : فهي تسمع الكلمات ، وتميز بين أصوات الحروف ، ولذا يجب تدريب الأطفال على سماع الأصوات ، وتمييز بعضها عن بعض ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج ، والسبيل إلى ذلك ، الإكثار من التدريب الشفوي على تهجي بعض الكلمات قبل ممارسة كتابتها .
3/ اليد : فهي التي تؤدي العمل الكتابي على الدفاتر ، وجهدها في ذلك جهد عضلي ، لذا

([1]) راتب قاسم عاشور وآخرون ، المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ص228 .

يجب أن يدرب الأطفال الصغار من التلاميذ على الانضباط اليدوي العضلي في رسم الحروف ، وكتابة الكلمات حتى يصبح ذلك من عاداتهم ، فيفيدهم في السرعة الكتابية مع تجويدها .

ولأن عملية الكتابة بهذه الصورة ، فإنه لا بد من الاستعداد لها والتهيؤ لممارستها ، ومن ثم تدريب الحواس التي تتعلق بعملية الكتابة تدريباً مكثفاً وباستمرار ، وتحتاج عملية الكتابة إلى العديد من الخبرات التمهيدية ، وإلى إعداد سليم مدروس .

تقول (جوزال عبد الرحيم) : والملاحظ أن كثيراً من الأطفال يفتقدون الاستعداد لتعلم أساليب الكتابة عند التحاقهم بالمدرسة ، كما أن معظمهم لا يستطيعون في أول الأمر الإلمام بصيغ الخط المختلفة التي يستخدمها الكبار ، لذلك فإن من حق هؤلاء الأطفال أن ينالوا تدريباً خاصاً يساعدهم على اكتساب مزيد من التحكم الحركي ، والإلمام بالصيغ المعقدة للخط كما ينمي استعدادهم العقلي للكتابة . [١]

الاستعداد لتعلّم مهارة الكتابة :

سبق أن تعرضنا إلى تعريفات عملية الكتابة ، وسوف يقوم الباحث في هذا الجزء بتفسير لبعض النقاط المهمة ، والتي يجب التعرف عليها قبل القيام بعملية تدريب استعدادات الأطفال على تعلم الكتابة ، وهذه النقاط هي :

1/ متى يبدأ تعليم الطفل الكتابة ؟

2/ ماذا نعني بالاستعداد ؟

3/ ما مهارات الاستعداد للكتابة ؟

1/ متى يبدأ تعليم الطفل الكتابة ؟

لقد أثبتت بعض البحوث في هذا المجال مثل أبحاث جون دوينجJohn Duwing أن الطفل لا يستطيع تعلم مبادئ الكتابة قبل بلوغه سن السادسة من عمره ، كما أكدت الأبحاث نفسها ، أن سن التهيؤ أو التعلم إنما يخضع لظروف التعلم ذاتها ، وركزت على أهمية إعداد الظروف المناسبة ، واختيار الخبرات السابقة وإعداد التدريبات التربوية المناسبة[٢].

وقد جعل جون دوينج John Duwing سن الثامنة مناسباً لتعلم الكتابة ، لأنها تتطلب عمليات جسدية ونفسية وعقلية متعددة ، كما أن إجبار الطفل في سن مبكرة على تعلم الكتابة يحصر انتباهه كله في الكتابة ويجهد عضلات يديه وعينيه ، ويؤدي إلى إصابة كثير من الأطفال بضعف ، أو خلل في جهازهم العصبي ، أو تشويه واضطراب في بعض علاقاتهم . [٣]

---

(١) انظر عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، (مرجع سابق ص276).

(٢) عواطف إبراهيم ، تعلم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، 1980م ، ص8 – 9 ..

(٣) فتحية حسن سليمان ، تربية الطفل بين الماضي والحاضر ، القاهرة ، 1979م ، دار الشرق ، مصر ، ص167 – 168 ..

أما فروبل (Frobel) فيرى أن يبدأ تعليم الطفل الكتابة عندما يرغب الطفل نفسه في ذلك سواء كان في السادسة ، أو في الثالثة من عمره . [١]

2/ ماذا نعني بالاستعداد ؟

يعرف لي جكرونباك Lee . J . cronback الاستعداد على أنه إمكانية القياس بعمل من الأعمال ، أو إمكانية اكتساب مهارة في أحد الأعمال ، أو إمكانية تعلم شيء من الأشياء في سهولة ويسر ، وذلك كله في الظروف المناسبة ، وبالتدريب المقصود ، أو غير المقصود .

وتعرفه بنجهام Bingham على أنه التجمع المتناسق للصفات والخواص التي تدل على استطاعة القيام بعمل معين ، أو نمط محدد من أنماط السلوك .

وتشير رمزية الغريب على أنه عملية نمو تدريجي ومستمر ، فهو ليس نقطة محددة يكون فيها الطفل قد نضج نضجاً كلياً يؤهله لتقبل أنواع خاصة من التدريب ، بل هو استعداد عام ، أو نضج عام في مكونات شخصية المتعلم يؤهله إلى نمو جسمي وعقلي واجتماعي ، ويساعده على أن يفيد من أنواع النشاط الشكلي الذي يقوم به [٢].

3/ ما مهارات الاستعداد للكتابة ؟

مما سبق يتضح لنا أن الطفل لا يستطيع تعلم الكتابة قبل سن السادسة ، ويجب أن يسبق هذا التعلم فترة إعداد وتدريب تتمثل في سنـــــتي الروضة ، بحيث يكتســب الطفل فيها المفاهيم ، والمهارات التي تنمي لديه الاستعداد لتعلم الكـتابة في المراحل التالية ، ويمكننا أن نجمل هذه المهارات التي أشار إليها كثير من العلماء في أبحاثهم ودراساتهم حول هذا الموضوع في الآتي :

أ/ مهارات الإدراك البصري .

ب/ مهارات التذكر البصري .

ج/ مهارات التناسق البصري الحركي .

د/ مهارات تشكيل رموز الكتابة .

وفيما يلي عرض لكل منهن على حدة :

أ/ مهارة الإدراك البصري .

الإدراك البصري هو عملية ديناميكية أساسية في ربط المعاني بالمتغيرات البصرية الواردة من الخارج ، ويتفق كثير من العلماء على وجود أربعة عوامل إدراكية بصرية هي :

1. الانتقاء الإدراكي البصري .
2. المرونة الإدراكية البصرية .

---

(١) سعد عبد الرحمن ، الاستعداد لتعليم مهارة الكتابة ، مرجع سابق ص39 .

(٢) سعد عبد الرحمن ، المرجع نفسه ، ص40.

3. الدقة والسرعة الإدراكية البصرية .
4. التركيب الإدراكي البصري .

وتتضمن المهارات الإدراكية البصرية ما يلي :

1. إدراك التشابه والاختلاف بين الأشياء والصور والكلمات .
2. إدراك الأطوال ، والأحجام ، والمسافات .
3. إدراك العلاقات المكانية .

ب/ مهارات التذكر البصري :

التذكر هو عملية ارتباطية تمكن الطفل من استرجاع الصورة الذهنية ، والسمعية ، والشّميّة ، وغيرها من الصور التي سبق أن مرت من ماضيه ، إلى حاضره .

والطفل يستطيع تذكر الأشياء المحسوسة ، والملموسة التي رآها ، أو تداولها ، ثم يلي ذلك تذكر الصور ، والرسومات التي عرضت عليه ، ثم الأعداد ، ثم الكلمات المجردة .

وتتضمن مهارات التذكر البصري ما يلي :

1. ترتيب الأشياء التي سبق النظر إليها ترتيباً معيناً .
2. ترتيب مجموعة من الصور بتسلسل معين سبق التعرف عليه .
3. ترتيب الحروف الناقصة من الكلمات المألوفة لديه . [1]

ج/ مهارات التناسق البصري الحركي :

تنمو قدرة الطفل على التوافق بين العين ، واليد نمواً تدريجياً ومع تقدمه نحو أنه يحتاج إلى مزيد من التوجيه والمساعدة لاستعمال هذه القدرة والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن ، ولذلك فهناك مهارات تساعده على هذا التوافق منها :

1. إدخال مجموعة من الحلقات المفرغة (مفتوحة ومغلقة) داخل بعضها .
2. الرسم على النقط .
3. التلوين .
4. السير إلى هدف مكاني محدد من خلال متاهة ... إلخ .

د/ مهارات تشكيل رموز الكتابة :

وتتصل هذه المهارات بالطفل إلى أعلى الاستعداد لتعلم الكتابة ، وهي تهدف في مجموعها إلى مساعدة الطفل للتعرف على رموز الكتابة ، وكيفية رسمها بدقة وإتقان وهي تشمل :

1. وضع الحروف في أماكنها المفرغة .
2. تلوين فراغ الكلمات .
3. التعرف على أشكال الحروف الناقصة ورسمها .

([1]) سعد عبد الرحمن ، الاستعداد لتعليم مهارة الكتابة ، مرجع سابق ص42 .

4. توافق المساحات .
5. مراعاة الكتابة على السطور المحددة . [1]

إن من السمات البارزة للحروف العربية ، أنها ذات ملامح تأخذ بعضها من ملامح الحروف الأخرى فعلى سبيل المثال :

أ/ حرف الواو : يتشكل من ملمـــحين ، الأول : عبارة عن شكل بيضاوي ذي فــضاء ، وكأنه رقم (7) ركب على رقم (8) مع شيء من الاستدارة هكذا (9) أما الملمح الثاني ، فهو عبارة عن جسم الراء (ر) فيصير مع التركيب (و) .

ب/ حرف الفاء : ويتركب من ملمحين أيضاً : الأول : رأس الواو (و) والثاني جسم الباء (ب) فيكون على النحو التالي (ف) .

ولذلك كان من الأوفق والأفضل أن يبدأ المعلم تدريس طلابه الكتابة ليس على وفق الترتيب الهجائي ، وإنما على وفق الابتداء بالحروف الأصول التي يتركب غيرها منها ، كالألف ، الراء ، النون ، والباء ، و ما أشبه . [2]

مراحل تعليم الكتابة

يمكن استشراف ثلاث مراحل للكتابة هي :

1/ مرحلة التهيئة والاستــعداد للكتابة ، وتبدأ من الرسم العــشوائي إلى أن يصبح الطفل قادراً على رسم الحروف ، قبل أن تتكامل صورتها في ذهنه .

2/ مرحلة تعليم القراءة والكتابة معاً .

3/ مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخــط ، وهذه تتم في أواخر مرحلة الرياض ، والسنة الأولى من المدرسة .

كما يمكن تقسيم الكتابة على وفق المراحل العمرية وذلك على النحو التالي :

أولاً : مرحلة ما قبل المدرسة

ويقصد بها المرحلة التي تسبق دخول الطفل في المدرسة ، ويمكن تمييز ثلاث مراحل تطورية يمر بها الطفل قبل أن يلتحق بالمدرسة وهي :

[1] مرحلة ما قبل التخطيط – مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر (من سن الولادة إلى الثانية) [3] : إن تخطيطات الطفل في هذه المرحلة من الناحية الفنية ليس لها اتجاه معين ولكن الطفل يرغب في الرسم العشوائي (الشخبطة) على الجدران ، والأبواب ، للتعبير عن نفسه . ولذلك نهيئ ما يلزم هذه المرحلة من ورق وأقلام وطباشير ومواد خام ، وأدوات ، وكل ما ينمي رغبته في هذا المجال .

---

(1) سعد عبد الرحمن ، الاستعداد لتعليم مهارة الكتابة ، مرجع سابق ص42 ..

(2) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ص282.

(3) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، المرجع نفسه ص288.

وسميت هذه المرحلة بمرحلة الرسم التصويري ، أو الصور الآلية لكتابة الطفل ، حيث تعد (شخبطة) الأطفال على الأبواب والجدران ، المنطلق الأول لتعليمهم الكتابة ، وذلك لكونهم يعبرون بها عن رغباتهم في إخراج الصور العقلية التي يختزنونها إلى عالم الواقع في محاولة منهم لتفسير تلك (الشخبطة) للآخرين .

وتتسم حركات الطفل التخطيطية في هذه المرحلة بالآلية ، فهي مجرد حركات عرضية لا يستطيع التحكم فيها ، وهي غير مقيدة ، وغير مقصودة ، ولا يستطيع إصلاحها أو تهذيبها أو تطويرها إلى الأحسن ، ويقتصر عمله فيها على تكرارها دون إدخال أي تعديل عليها .

إن الحركات العشوائية التي يقوم بها الطفل ، سببها أنه لا يتمكن من السيطرة على الحركات ، كالمسك بالشيء ، أو فتح الباب ، أو اللعب بالمكعبات ، ولكنه في نهاية السنة الثانية ، وبداية السنة الثالثة ، يتحقق له ذلك ، فنستغل ميله للرسومات ، وحبه لجمع الأقلام والطباشير ، فنضع الألواح في متناول يده ، ليخطط عليها ، وهذا أول عمل نقوم به لتعويده أن يخطط على شيء معين ، ثم نهيئ له الأقلام المختلفة الأشكال والألوان ، ليستخدم ما شاء منها في التخطيط على ورق أبيض غير مسطر ، لأن ما يتركه تخطيطه من أثر على هذا الورق ، هو القصد ، لأن الطفل سيدرك العلاقة بين حركة يده ، والأثر الذي تركته هذه الحركة على الورق ، وعندها سيشعر الطفل بالسعادة ، ويطلق صيحات الفرح لهذا الانجاز ، محاولاً لفت انتباه الكبار من حوله ، لينال استحسانهم ورضاهم . [1]

وإضافة إلى ما سبق التحدث عنه في مرحلة التهيئة ، علينا مراعاة الآتي :

1. عدم دفع الطفل للكتابة قبل أن يتهيأ لها ، وألا تكون لديه اتجاهات سلبية نحو الكتابة .
2. الاهتمام بحالة الطفل الصحية (الصحة في البدن وحواس الكتابة) من أهم العوامل المؤثرة في مهارة الطفل الكتابية .
3. مراقبة الطفل أثناء (الشخبطة) وتوجيهه ، حتى لا تتكون لديه عادات كتابية سيئة .
4. أن نترك أدوات الكتابة في متناول يده ، ونرشده إلى استخدامها ، وبالتدريج سيتكون لديه أن هذه الأدوات خاصة بهذه المهارة ، ويتكون لديه اتجاه إيجابي نحوها ، لأنها كانت في وقت مصدر سعادته ومتعته .
5. أن نحرص بأن يستخدم الطفل يده اليمنى ، على أن لا نضغط عليه ، فننفره من الكتابة .
6. أن نترك للطفل حرية التخطيط على الورق الأبيض ، ولا نتدخل فيما يصنع ، لأنه لن يفهم قصدنا وهو في هذه السن . [2]

([1]) نايف سليمان وآخرون ، أساليب تعليم الطفل القراءة والكتابة ، ط1 ، 2001م ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ص197 . .

([2]) المرجع نفسه ، ص198 .

[2] مرحلة التخطيط التلقائي (الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر) من 3 – 4 سنوات : يبدأ الطفل في بداية هذه المرحلة بالتخطيط غير المنتظم ، وسبب ذلك ، إما أن الطفل يكون راغباً في محاكاة الكبار ، أو يأتي ذلك عن طريق المصادفة ، حيث تكون التخطيطات في اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العضلية والجسمية ، ثم يتطور التخطيط التقليدي غير المنتظم عند الطفل ليصبح منظماً بغض النظر عن كون هذه الخطوط رأسية ، أو أفقية ، أو مائلة .

وفي هذه المرحلة يشعر الطفل بالسرور فيعبر عن ذلك بحركة يده وهي تخطط على الورق الخالي من السطور حرية مطلقة تدل على :

1. ميل الطفل إيصال أمر ما إلى الآخرين .
2. انطلاق الطفل إلى التعبير الرمزي . [1]

ويرى العالم (فالون) أن النشاط التخطيطي الذي يمارسه الطفل في هذه المرحلة يتضمن مستويات ثلاثة عند الطفل وهي :

1/ المستوى الحركي : ويتصف بكون النشاط التخطيطي غير مقيد ، ولكن يظهر تآزر ، وتوافق بين تخطيطات يديه وجسمه ، كما يتسم بقدرة الطفل على التحكم في الفراغ المخصص للكتابة ، كما يظهر فيه توافق اليد مع اتجاه الكتابة ، فاليد اليمنى تتجه نحو اليمين ، وتخطيطات اليد اليسرى تتجه نحو اليسار ، وهذه التخطيطات تتراءى في شكل صورتين : الأولى تخطيطات متجانسة أفقية ، أو رأسية ، ثم خطوط دائرية ، والثانية غير متجانسة ، وتتمثل في حركات متقاطعة تتشكل عن طريق المصادفة أو البداية ، وقد تقصر مدة هذه الحركات التقاطعية ، وقد تطول على وفق التربية الأسرية .

2/ المستوى الإدراكي : ويتصف بصـــورة مبدئية ، بعدم التقيد بالفراغ المخصص للكتابة ، بيد أن يد الطفل بعد أن يشرع تقييد تخطيطاته نفسها ، تأخذ بالتكيف ، وتبدأ في التعبير ، لأن العين بعد أن كانت تسير خلف حركة اليد ، تصبح سابقة لحركة اليد ، ومرشدة لها .

3/ المستوى التصوري : عندما يدخل الطفل في العام الرابع من عمره ، يبدأ بمحـــاولات لمحاكاة كتابة الحروف ، ونقلها تحت الكلمة المدونة التي يشاهدها أمامه ، ويعد هذا التنقل الحرفي للكلمات المكتوبة ، مؤشراً على بداية تجزئة الطفل للكلمة إلى مكوناتها كما أنه يشير إلى بداية قدرته ، وإدراكه أوضاع الحروف ، وترتيبها في الكلمة عن طريق ملاحظة اتصال الحروف ، وانفصالها ، والتتابع والجوار بينها ، وفوق ذلك قدرته على عدم الوقوع في الالتباس بين معاني الكلمات المتقاربة في الرسم مثل (صرف وصفر) . [2]

([1]) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ، 289-290 .

([2]) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، المرجع السابق ، 290-291 .

وبالنظر إلى كون هذه المرحلة مرحلة إعداد للطفل لتعلم مبادئ الكتابة ، فلا بد من ملاحظة ممارسات الطفل التخطيطية العفوية ، حتى تؤدي هذه التخطيطات إلى أشكال الكتابة الصحيحة .

من خلال ما سبق يمكن ملاحظة السمات الآتية بطبيعة هذه المرحلة :

1/ حصول التوافق الحركي بين أعضـــاء الجسم واليد ، والتآزر الحسي الحركي ، حيث يقوم الطفل بممارسة بعض المهارات ، كالرمي ، والحفر ، والرغبة في الرسم .

2/ وفي أول هذه المرحلة ، يكاد ينحصر النمو الحركي في العضلات الكبيرة ، وبعد هذا البداية ، يبدأ الطفل – بفضل التدريب – بالسيطرة على حركاته وعلى عضلاته الصغيرة .

3/ ظهور التخطيطات المقيدة التي تتطابق مع حركة اليد يميناً ويساراً .

4/ التخطيطات الجانبية المتـــجانسة ، وتكون رأسية ، أو أفقية ، تليها دوائر ، أو خطوط دائرية .

5/ مرحلة التقليد ، وتكون عند ســـــن الرابعة تقريباً ، حيث يقوم الطفل بمحاولات لتقليد الكتابة (كتابة الحروف ونسخها أسفل الكلمة المكتوبة التي يراها قريباً منه) وهذه معناه أن الطفل أصبح قادراً على تحليل عناصر الكلمة ؛ وقادراً على إدراك ترتيب أوضاع الحروف المكونة للكلمة ، فهو يستطيع الآن أن يميز بين (لمس و سمل) كتابةً وصوتاً . [1]

[3] مرحلة الكتابة بالألوان وهي المرحلة العمرية من 4 – 5 سنوات : وفي هذه المرحلة ينسخ الطفل نموذجاً لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة نوعاً ما ، مثل الكلمة المكتوبة على السبورة ، أو على بطاقة معلقة على الحائط ، إلا أنه يتخلل هذا التقليد بعض الأخطاء لكونه يتطلب انتقال نظر الطفل من وإلى النموذج المكتوب ، وهي مهارة أساسية في تعليم القراءة والكتابة ، كما يتطلب مجهوداً لتحليل عناصر اللفظ المكتوب ، ونسخ الصور العقلية لكل عنصر من عناصر اللفظ المكتوب مع المحافظة على ترتيب تلك العناصر . [2]

وفي هذه المرحلة يتحول تعبير الطفل من الإحساسات الجسمانية إلى خيال فكري ، ومظهر هذا الخيال عبارة عن رموز يطلق عليها الطفل أسماء كأن يرسم الطفل خطاً ويقول هذا (بابا) أو (ماما) أو يبدأ بذكر التسمية فيقول سأرسم (بابا) ثم يعبر عنه بخط رمزي . [3]

---

(1) نايف سليمان وآخرون ، أساليب تعليم الطفل القراءة والكتابة ، مرجع سابق ص200 .

(2) حسين راضي عبد الرحمن ، زايد خالد مصطفى ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، إربد ، الأردن ، 1989م ، ص132.

(3)) سعد عبد الرحمن ، د.فائقة علي أحمد ، الاستعداد لتعلم الكتابة تنميته وقياسه ، مرجع سابق ص34 .

وهنا يجب التنويه إلى أن المراحل الثلاث السابقة الذكر يمر بها الطفل وهو في دور الحضانة ورياض الأطفال .

ثانياً : مرحلة الكتابة في المدرسة (مرحلة الوصل بين النقط من سن 5 – 7 سنوات) :

لا شك أن الطفل في هذه المرحلة ، يكون قد نضج عقلياً ، وجسمياً ، واجتماعياً عن ذي قبل ، مما يؤهله لاكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب .

وهي بداية الالتحاق بالمرحلة الابتدائية (تعليم الأساس) .

حيث تبدأ هذه المرحلة بدخول الأطفال المدارس وإلحاقهم بالصف الأول ، ويفترض أن يكون الطفل قد أنهى المراحل السابقة ، وقد أصبح على قدر من النضج العقلي ، والجسمي ، والانفعالي ، ومع هذا فإن علماء التربية ينصحون دائماً أن تخصص مدة لا تقل عن ثلاثة أسابيع كفترة للتهيئة ، والاستعداد ، ولذلك فإن مرحلة الكتابة في الصف الأول تنقسم إلى ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : مرحلة التهيئة للكتابة وتدريباتها

تكمن أهمية التهيئة للكتابة ، وإعداد التدريبات لها في كونها تؤمن للطفل ما يأتي :

1/ تعريف الطفل بأدوات الكتابة (القلم ، الدفتر ، المسطرة ، الممحاة ، والمبراة) وطرق استخدامها .

2/ تعود الطلاب مسك القلم ، وتصحيح أوضاعه الخاطئة .

3/ تعود الطفل الاتجاه الصحيح في الكتابة من اليمين إلى اليسار .

4/ تعود الطالب الجلسة الصحيحة .

5/ تمرين عضلات اليد ، وتعويد مواكبة العين لها .

6/ تعويدهم بعض القيم ، والمهارات ، كالنظافة ، والترتيب ، واتباع السطر .

وتتضمن مرحلة التهيئة ما يأتي :

أ/إرشاد المعلم تلاميذه ، وتعريفهم بأدوات الكتابة التي سبق أن ذكرناها .

ب/الحرص على الجلسة الصحيحة للأطفال .

ج/الانتقال إلى تدريب الأطفال على رسم خطوط في الاتجاهات المختلفة ، الاتجاه الأفقي ، والراسي (من أعلى إلى أسفل ، وبالعكس) ، والاتجاه القطري المائل ، والخطوط المتعامدة التي تشكل زوايا قائمة ، والخطوط المنحنية باتجاه عقرب الساعة ، وعكسها .[1]

ومن أهم ما تمتاز به هذه المرحلة عن سابقتها :

1/ القدرة على كتابة الحروف الهجائية والتمييز بينها .

2/ القدرة على كتابة بعض الكلمات في نهاية السنة الأولى .

3/ إدراك أشكال رسم الحروف في أوائل وأواسط وأواخر الكلمات .

---

(1) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ، ص294 – 295 .

4/ القدرة على كتابة الأعداد وإجراء العمليات الحسابية الموجزة .
5/ القدرة على تجريد الكلمة إلى حروفها الأصلية .
6/ القدرة على تركيب حروف الكلمة .
7/ القدرة على رسم الأشكال الهـــندسية والرسومات الأخرى مع استخدام اللون من أجل المتعة في الرسم .
8/ دقة الكتابة وضبط حجم الحروف .
9/ انتظام الكتابة على السطور في نهاية المرحلة . [1]

ولتنفيذ ما سبق يتبع المعلم ما يلي:
1/ يعرض المعلم نموذجاً لخط منقط ، يوضح مفهومه للأطفال .
2/ يوضح للأطفال العمل المطلوب ، وهو رسم خطوط متصلة فوق الخطوط المتقطعة ، مشيراً (المعلم) إلى نقطة البداية والنهاية .
3/ يبين لهم نقطة البداية ، ويطـلب إليهم وضع أقلامهم الرصاصية على تلك النقطة ، ثم يوضح لهم اتجاه سير القلم من اليمين إلى اليسار ضمن مسار الخط وتعرجاته ، ويمكن أن يقوم المعلم بتحريك أصبعه ، أو رأس قلمه على الخط المعروض أمام الأطفال .
4/ يتجول المعلم بين الأطفال ليرى كيف يمسك الأطفال أقلامهم وأين يضعون رؤوسها ، ويصحح الأوضاع التي يرى أنها في حاجة إلى التصحيح .
5/ يطلب إليهم بعد ذلك رسم الخـــطوط دون أن يرفعوا رؤوس الأقـلام عن الـــورقة ما أمكن ، ويلاحظ في أثناء جولته اتجاه الحركة الصحيحة للقلم . [2]

ثالثاً: مرحلة الكتابة :

من المعروف أن الأطفال يستخدمون لهذا الغرض دفاتر الكتابة الخاصة بالمقرر ، حيث يسير المعلم بتعليمهم الكتابة وفق المراحل الآتية :

[أ] مرحلة ما قبل الكتابة (مرحلة التمهيد) : وهي تشتمل على :

1/ التفكير ويقصد به :

1. أن يحدد الغرض من الكتابة .
2. وضع خطة للكتابة .
3. تحديد ملتقى النص .
4. اختيار الأسلوب الملائم لتحقيق الهـدف(أسلوب قصصي ، أو وصفي ، أو توضيحي، أو إقناعي) .
5. اكتشاف جوانب الموضوع (الأفكار والمحتوى) .

---

(1) عطية محمد عطية وآخـرون ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، مرجع سابق ص113 .
(2) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ص205

6. اختيار الحقائق ، والأمثلة والتفاصيل .

2/ التنظيم ويقصد به :

1. التسلسل العام لمحتوى القطعة .
2. وضع الأفكار في مجموعات متناسقة .
3. حذف الأفكار غير الملائمة .
4. وضع الخلاصة ، أو الملخص .

[ب] مرحلة الكتابة :

1/ وتشتمل جانب اللغة ، ويقصد بها الآتي :

1. اختيار المفردات الملائمة للهدف والمتلقي .
2. نظم المفردات في صياغات ذات معنى .
3. استعمال علاقات نحوية صحيحة .
4. التنوع في أنماط الجمل .

2/ التهجي : ويقصد به استدعاء الأشكال الصحيحة للحروف .

3/ الخط : ويقصد به وضوح الخط .

4/ الترقيم : ويقصد به الاستعمال الملائم لعلامات الترقيم .

[ج] مرحلة ما بعد الكتابة : وتشمل الآتي :

1/ المراجعة : ويقصد بها :

1. قراءة النص قراءة دقيقة ؛ وتحديد مدى الحاجة إلى حقائق ومعلومات جديدة إضافية .
2. تحديد الفراغات في النص .
3. تحديد الأفكار الرئيسة والعلاقات بين التفاصيل .
4. حذف المواد غير الملائمة ، وإضافة تعابير جديدة ، ومراجعة اختيار الكلمات .

2/ التحديد (تحديد البنية) ويقصد به :

1. مراجعة التراكيب النحوية .
2. ربط الجمل ربطاً سليماً .
3. مراجعة استعمال الجمل . [1]

خط سير المعلم في تعليم الكتابة :

ينبغي للمعلم أن يتبع الخطوات التالية في تعليمه التلاميذ مهارة الكتابة :

[أ] التمهيد :

([1]) انظر مختار الطاهر حسين : تعليم التعبير الكتابي ، مرجع سابق ص17 .

1/ يقرأ المعلم الجملة المراد كتابتها ، ثم يطلب من عدد من التلاميذ قراءتها .
2/ يشير المعلم إلى الحرف المقصود ، ويلفظه ، ثم يقوم الأطفال بمحاكاته .
3/ يشير المعلم إلى الأسهم ليشرح للأطفال خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير ، مستخدماً أصبعه ، أو المؤشر ، ثم يكتب الحرف على اللوح ببطء ، طالباً منهم متابعته .
4/ يطلب من التلاميذ تقليده بأصابعهم على المقاعد ، وفي الهواء ، ويمكن أن يدربهم في دفاتر مستخدمين أقلام الرصاص .

[ب] ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة ويبدأ بالهامش الأيمن ، فيقرأ الكلمات المكتوبة ، ويقرأ بعده عدد من التلاميذ ، ينبه التلاميذ إلى الحروف ، أو المقطع المقصود، ويوضح لهم التعليمات على النحو التالي :

1/ الكتابة فوق النقطة : حيث يبين المعلم لهم أن المطلوب هو الكتابة فوق النقط بخطوط متصلة ، وبعد أن يبين لهم نقطة البداية التي يجب أن يضعوا عليها رؤوس أقلامهم ، يتجول بينهم طالباً إليهم الكتابة ومتابعاً تجواله لأغراض التصحيح .
2/ الكتابة دون نقط مع تحديد نقطة البداية : حيث يبين المعلم لتلاميذه ، وهو كتابة الحرف ، ابتداءً من النقطة المحددة ، ويوضح لهم أين يفترض أن تنتهي الكتابة ، ويتجول بينهم مرشداً إلى طريقة الكتابة الصحيحة ، بشكل فردي ، أو بشكل جماعي ، إذا كان الخط شائعاً بين التلاميذ .

[ج] الكتابة دون النقط ، ودون تحديد نقطة البداية .

[د] كتابة الحرف ، أو المقطع ضمن الكلمة : وقد تكون الحروف مقطعة ، أو غير موجودة واكتفى بترك فراغ لها ، وفي هذه الحالة الأخيرة ، يبين لهم ضرورة التقيد بمساحة الفراغ .

[هـ] كتابة المقاطع ، والكلمات ، والجمل : يتبع المعلم الخطوات السابقة ، من حيث التوضيح للتعليمات المطلوبة ، وتحديد نقطة البداية ، ويقدم للتلاميذ نموذجاً على اللوح ، أو على بطاقات إضافية ، ليبين لهم انسياب القلم على الورق ، وعدم رفعه إلا بعد انتهاء الجزء المتصل من الكلمة ، ثم توضيح النقاط ، أو الملامح المكملة للحرف بعد ذلك . وفي هذا التدريب ينبه المعلم تلاميذه إلى المسافات بين الحروف داخل الكلمة ، أو بين الكلمات في داخل الجملة .

[و] يهتم المعلم في جميع الأحوال ، بالنظافة والمسافات ، والجلسة . [1]

رابعاً: مرحلة تجويد الكتابة (تعليم الخط) :

يتم تعليم الخط على مرحلتين :

([1]) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ، ص296-297 .

1/ مرحلة تعليم الهجاء
2/ مرحلة تحسين الكتابة (دروس الخط) .
وتسير المرحلة الأولى جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة للمبتدئين ، وأما المرحلة الثانية فتبدأ بعد أن يصل الطفل في القراءة والكتابة إلى درجة تمكنه من البدء في تحسين كتابته ، فالصلة قوية بين تعليم الكتابة وتحسينها ، ولذلك يجب أن يكون خط المعلم في المدرسة الابتدائية على درجة جيدة من الوضوح ، والجودة ، وأن يكون ملماً إلماماً جيداً بأساليب تدريس الخط ، ومما يساعد على ذلك أن الحروف العـــربية خطوط ، وأشكال يمكن أن تكتب ، وترسم على اللوح ، أو على الورق ، كما يمكن أن تكتب من حبات الأرز ، والرمل ، أو من الخيوط وغيرها . وكانوا يطلقون على هذه الخامات (الأشغال ، أو الألعاب الفروبلية) نسبة إلى المربي الألماني (فروبل) . [1]

مراحل تدريس الخط والتدريب عليه :

ملاحظات :

[أ] التهيئة : وفيها يتأكد المعلم من جلـسة التلاميذ الصـــحيحة على المقعد المريح ، ومن حسن إمساكه القلم ، وسيطرته عليه ، ومن أن الكتابة لا تنزل عن السطر ، ومن ترك فراغات متساوية بين الكلمات مع الاهتمام بنظافة الأيدي ، والدفاتر ، والثياب ، والأقلام ، والأوراق ، والمقاعد .

[ب] ينبغي أن يبدأ بتدريب التلاميذ على الكـــتابة الصحيحة منذ بداية تعلم القراءة ، وهذا يعني أن نبدأ أولى خطوات التدريب على الخط في الصف الأول ، وينصح باتباع الخطوات الآتية في تدريب تلاميذ الصف الأول :

1/ تدريب الأطفال على كتابة مـفردة واحدة على صـــفحة بيضاء غير مسطرة ، بحيث يكتب المعلم المفردة أمام التلاميذ ، ويطلب إليهم أن يكتبوها في أي موقع من الصفحة دون أن يحدد لهم عدد المرات .

2/ تدريب التلاميذ على كتابة مفردة يكتبها المعلم أمامهم على ورقة بيضاء ووضع عليها سطر واحد .

3/ يتدرج المعلم مع تلاميذه في هذا الـــصف ، بحيث يزيد عدد الكلمات للتلاميذ ، ويزيد من عدد الأسطر ، ليهيئ التلاميذ إلى الانتقال إلى دفاتر الكتابة بعد ذلك .

4/ توجيه التلاميذ بشأن الكيفية الســليمة لمسك القلم ، ومراقبته للتأكد من سلامة عاداته ، لأن غياب هذا التوجيه قد يؤدي إلى ظهور عادات كتابية غريبة .

5/ تعـويد الطفل على الجلسة الصحـيحة وهو يكتب ، وتقـــوم هذه الجلسة على اعتدال

([1]) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ص 207

القامة ، واستقامة الظهر ، وعدم المبالغة في تنكيس الرأس بحيث تكون المسافة بين العين والدفتر من 30 – 35 سم ، ويكون الدفتر منحرفاً قليلاً إلى اليسار .

6/ تدريب الطفل على الكتابة باليد اليمنى ، إلا إذا كان أعسراً ، فإنه يستخدم يده اليسرى ، وليس للمعلم أن يقسره على الكتابة باليد اليمنى .

7/ التأكد من إتقان الطالب أشكال الحروف ، متصلة ومنفصلة ، مهملة ومعجمة ، والربط بين شكل كل حرف وصوته .

8/ توجيه الطالب إلى ضرورة توفير التناسق اللازم بين الحروف ، وتوحيد المسافات بين كلمات الجملة الواحدة ، والكتابة في اتجاهات مستقيمة أفقية متوازية .

9/ يستحسن أن تكون كتابة المبتدئين بقلم الرصاص لا بقلم الحبر ، ليتمكنوا من تعديل أخطائهم التي تكون كثيرة في العادة في بداية تعلمهم الكتابة .

10/ يتدرج المعلم مع تلاميذه في هذا الصف ، بحيث يزيد عدد الكلمات للتلاميذ .

11/ اختيار القطعة الإملائية المناسبة لمستوى الطفل ، ويفضل أن تكون مما قرأه الطالب وفهم معانيه ، وتدرب على كتابة كلماته .

12/ وفي مرحلة متقدمة من هذا الصف يسير المعلم في الكتابة على النحو التالي :

أ. التمهيد للكتابة بقصة ، أو خبر .

ب. عرض النموذج أمام التلاميذ ، وقراءة المعلم ، وقراءة التلميذ ، وفهم المعنى .

ج. كتابة النموذج أمام التلاميذ على اللوح ، وقراءة المعلم له وقراءة التلاميذ بعده .

د. تدريب التلاميذ على كتابة النموذج في دفاترهم ، مع متابعة المعلم للكتابة ، وتصحيح أخطائهم في أثناء الكتابة . [1]

الأخطاء الشائعة عند الكتابة وطرق علاجها :

مما لا شك فيه أن الأخطاء الإملائية الكتابية ، باتت تؤرق كثيراً من طلبة العلم ، ومعلميهم ، وأسرهم ، والناظر بقراءته إلى موضوعات الكتابات التي رُصّعت بالخطإ الإملائي فيها ، وهذا مما لاحظته ، ولاحظه غيري من الزملاء المدرسين ، أثناء تدريسهم لمادة الإملاء في المراحل المختلفة ، ومن هذه الأخطاء :

1/ زيادة ألف بعد واو الفعل (لام الفعل) وواو جمع المذكر السالم المضاف ، مثل : نرجوا عفو الله ، مهندسوا المعمل نشيطون . والصواب : نرجو – مهندسو

2/ إهمال نقاط التاء المربوطة . مثل : القراءه ، المعرفه ، المكتبه . والصواب : القراءة ، المعرفة ، المكتبة .

3/ وضع النقط فوق الهاء المتطرفة . مثل : المياة ، سواة . والصواب : المياه ، سواه .

4/ كتابة التاء المربوطة مفتوحة والعكس . مثل : مراعات ، قنواة . والصواب : مراعاة ، قنوات .

---

(1) أنظر محمد الدالي ، كيف نعلم الإملاء والخط العربي ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 1995م ، ص100 .

5/ رسم الألف اللـــينة ياء في مواضع يجـــب كتابتها ألفاً والعكس . مثل : دعى ، سقا . والصواب : دعا ، سقى .
6/ وصل الكلمات المنفصلة . مثل : إنشاء الله . والصواب : إن شاء الله .
7/ كتابة التنوين نوناً . مثل : محـــمدن رسول الله ، حفظت قصيدتن . والصواب : محمدٌ رسول الله ، حفظت قصيدةً .
8/ ترك ألف تنوين النصب في مواضـــع يجب أن تكتب فيها . مثل : بدء . والصواب : بدءاً .
وكتابتها حيث يجب ألا تكتب مثل : كفءا ، عبءا . والصواب : كفئا ، عبئاً .
9/ زيادة حرف في الكلمة . مثل : لاكن ، ذالك . والصواب : لكن ، ذلك .
10/ إثبات ألف (ما) الاستفهامية بعد حـــرف الجر بدون إلحـــاق هاء السكت بها . مثل : ممّا ، عمّا . والصواب : ممّ ، عمّ .
11/ إسقاط هـــــمزة الوصل عند سبقها ببعـــض حروف المعاني . مثل : فَسْتَقِمْ ، بلْيَد . والصواب : فاستقم ، باليد . [1]

علاج الأخطاء الإملائية

لعلاج الأخطاء الإملائية يمكن للمدرس أن يضيف إلى أسلوبه وطرائقه الخطوات التالية :
1/ أن يلم التـــلاميذ بالقواعد الإملائية ، وذلك بتخصيص درس أو عدة دروس لكل قاعدة إملائية ، يشرح فيها المدرس تلك القاعدة ، ويطبق عليها ، ويختبر التلاميذ فيها ، حتى ترسخ في أذهانهم ، وتصبح كتابتها صحيحة عادة مألوفة لديهم .
2/ يملي على التلاميذ قـــطعاً إملائية تتـــضمن القاعدة التي يريد تثـــبيتها في عدة دروس متعاقبة ، ثم يعقبها بعدة تطبيقات تتناولها .
3/ التأكيد على تدريب الـــتلاميذ على كتابة الكلـــمات التي أخـــطأوا في كتابتها . وذلك بكتابتها على الصفحة المقابلة للقطعة عددا من المرات بشكل صحيح .
4/ تصحيح الأعمال التـــحريرية بدقة من قبل المـــدرس ، ومـــتابعة تصويب التلاميذ أخطاءهم .
5/ تصحيح الأخطاء الإمـــلائية ، وعلاجها من قبـــل التلاميذ على الســـبورة بإشـراف المدرس ، ومشاركة التلاميذ .
6/ يجب على المدرس أن يختار القطعة من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية ، أو من موضوعات أخرى تناسب مدارك الطالب . وأن تختار القطع بحيث تكون مشوقة ، وتثير انتباه التلاميذ . [2]

([1]) انظر محمد الدالي، كيف نعلم الإملاء والخط العربي، مرجع سابق ، ص75-76.
([2]) انظرمحمد الدالي ، المرجع نفسه ، ص77.

المبحث الرابع
الاستماع وأثره في تعليم وتعلم مهارة الكتابة

معني الاستماع وأهميتة :

يقصد بالاستماع تمرين التلاميذ على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع والكشف عن مواهبهم المختلفة في هذا .[1]

ويعد الاستماع أول الفنون الأربعة وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة أيّاً كانت هذة اللغة لأن الإنسان صغيرا كان أم كبيرا لايمكن في أغلب الأحوال أن يتعلم الفنون الأخرى مالم يسبقه الاستماع ، بمعنى أن الطفل لايستطيع النطق إلا إذا كان متمتعا بحاسة سمع جيدة منذ ولادته وسمع كلاما ما يمكن أن يعبر به .

والاستماع الجيد هو بداية تلقي اللغة سليمة لأن اللغة تقليد ومحاكاة ومن هنا تبدو قيمة المحاكاه وانتباه المحاكي ، يتساوى في ذلك الصغير والكبير حيث يقلد كل منهما مايسمعه فإن كان عربيا صافيا حاكاه و إن كان ملحونا ردده وفي كلتا الحالتين يكتسب نمطا لغويا معينا .

والاستماع أداة رئيسة في الحفاظ على المنطوق وجودة أدائه وصحة التلفظ به ومن ثم تدوين ماصدر عنه .

والاستماع اللغوي ملازم للبيئة اللغوية التي يعيش فيها الفرد والدليل على ذلك أن الخلفاء العرب كانوا يبعثون بأولادهم إلى البوادي ليتلقوا اللغة بعيدة عن اللحن والخطإ [2]

وتأتي أهمية الاستماع في أنه وسيلة رئيسة للمتعلم حيث يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعليمية لاسيما الكتابة التي هي مناط حديثنا إن لم يكن كلها ، كما تتمثل أهميته في التدريس كمهارة لها ارتباط وثيق بتعلم مهارة الكتابة خاصة في السنوات الأولى من مراحل التعليم المختلفة والتي تعد الكتابة فيها من أساسيات المرحلة حيث يملك الطفل في بداية تعليمة اللغة في أوجز صورها مصحوبة بتنمية مدارك ومهارات الطفل في تلك الفترة التي تعد من الأهمية بمكان والتي تكتشف فيها مدى فعالية وقصور حواسه المتعلقة بمهارة اللغة أو التي تعد مخرجا لمهارات اللغة .

وقد بدأ الاهتمام بتدريس الاستماع في العقدين الرابع والخامس من القرن العشرين ، وظهر بلسم الاستماع الانتباهي ،أو الاستماع التركيزي، ولازالت الفهارس والدوريات

([1]) إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مرجع سابق ، ص 80 .

([2]) أحمد شلبي ، التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية ، ج 2 القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، 1960م ، ص 67 .

التي ظهرت في تلك الفترة تضعه تحت عنوان الانتباه ثم اتجة الاهتمام بشكل متزايد بالنواحي التفاعلية للاستماع فظهر الاستماع المجامل ،والتفاعلي، والمقوم، والناقد [1] وتأتي ضرورة التركيز على الاستماع في الجانب التعليمي للكتابة من جهة أنه جزء أساس في معظم برامجها ومراحل تعليمها .

وقد كشفت الدراسات في البلدان المتقدمة عن أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض تلك البلاد يخصصون 30%من الوقت المخصص للغة الكلام و 16%للقراءة و 9%للكتابة 45%للاستماع .

كما كشفت دراسة حديثة أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي ساعتين ونصف الساعة من خمس ساعات في اليوم للاستماع [2] .

وهذا فيه دليل على أهمية تلك المهارة (الاستماع) لإيلائها هذا الكم من الكلام والاهتمام والتقدير من قبل التربويين والمتعلمين في هذه البلاد.

لكن من الملاحظ والناظر في مناهجها وبرامج تعليمنا للغة العربية للمبتدئين وغيرهم أن هناك غيابا لهذه المهارة في منحنا إياها القدر الأكبر من العرض والتدريس وتنميتها ، ونسبة لندرة استيعاب هذه المهارة في مناهج مخصصة تقوم على تدريس هذه المهارة نجد أن كثير من المربين في بلدنا غفل عنها ولم تعد توجد هذه المهارة إلا على سبيل العادة أو الفطرة

مفهوم الاستماع:

يعرف الاستماع بأنه الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة وبدونه لايمكن أن نقول إن هناك اتصالا شفويا بأي حال من الأحوال [3] .

وهناك من يعرف الاستماع بأنه عملية تتطلب نشاطا عقليا من المستمع وتحتاج إلى انتباه واعي للأصوات وتعبير المتحدث وفهم للمعاني واختزانها واسترجاعها إذا لزم الأمر [4].

كما أن الاسمتاع يعرف بأنه فن يشتمل على عمليات معقدة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاة أذنه من الأصوات .

وثمة من يرى أن الاستماع يستخدم للدلالة إلى الرموز المنطوقة ثم فهمها وتفسيرها .

كما أن هناك من يرى أن الاستماع عملية معقدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه عبر أذنه عن طريق عديد من المناشط العقلية والفسيولوجية مثل: سماع الأصوات نفسها ،التعرف عليها ،تمييزها وتفسيرها .

---

(1) علي أحمد مدكور ، سيكلوجية الاستماع ، التربية العملية أسسها النظرية وتطبيقاتها ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1982م ، ص 162 .

(2) محمد رشدي خاطر وآخرون ، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، سجل العرب ، 1985 ، ص 121 .

(3) فتحي علي يونس : اللغة العربية والدين الإسلامي في المدرسة الابتدائية ورياض الأطفال ، القاهرة ، دار الثقافة ، 1984م ص 142 .

(4) محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته ، الكويت ، دار القلم ، 1988 م ، ص 168 .

وبالنظر إلى التحديدات السابقة لمفهوم الاستماع يلاحظ مايلي:

1. الاستماع يمثل جانب الاستقبال في عملية الاتصال في اللغة المنطوقة .
2. الاستماع عملية عقلية معقدة تبدأ من سماع الأصوات عن طريق الأذن ثم فهمها والاستفادة منها .
3. إن الفرد المستمع يبذل جهدا في عملية الاستماع يتمثل في الانتباهة الذهني والنشاط العقلي ، وذلك لفهم استيعاب أصوات الكلمات والأفكار التي يستمع إليها .

ومعنى هذا أن الاستماع يختلف عن السمع ،فالسمع حاسة وآلة الأذن ،ومنه السمع الذي هو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن ولايحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر [1].

ومن ثم يمكن توضيح الفرق بين المصطلحات الأربعة التالية:

- **السمع :** حاسة من حواس الإنسان وأداته الأذن .

السماع :عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية ،دون إعارتها انتباها مقصورا لما تتلقاة أذنه من أصوات .

الاستماع :عملية معقدة يعطي فيها المستمع اهتمامة خاصا ،وانتباها مقصورا لما تتلقاة أذنه من أصوات .

الإنصات :هو تركيز الفرد انتباهه على ما يسمعه من أجل هدف محدد غرض يريد تحقيقة [2].

ومما سبق من تحديدات لمفهوم الاستماع يتضح أنه يتطلب من المستمع أن يكون متمكنا من عدة مهارات فرعية تساعده على استقبال أصوات اللغة الشفوية والتمييز بينها مع فهمها ونقدها والاستفادة منها .

أهداف الاستماع:

هناك بعض الأهداف التي يمكن يحققها الاستماع، ليس في مجال الدراسة فقط و إنما في الحياة العامة ،وهي تختلف من شخص إلى آخر .

ومن أبرز هذة الأهداف مايلي :

أ/ تنمية قدرة الإصغاء والانتباه،والتركيز على المادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو التلاميذ خصوصا بالقدر الذي يساعده على ذاكرة دروسه واستيعابها بشكل أكثر فعالية .

ب/ تنمية القدرة على تتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع

([1]) أحمد جمعة أحمد نايل ، الضعف في اللغة تشخيصه ، وعلاجه ، ط [1] ، 2006 م ، دار الوفاء للنشر الإسكندرية ، ص 80 .

([2]) محمود رشدي خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربيوية الحديثة ، مرجع سابق ، ص 199.

ج/ التدريب على فهم المسموع في سرع ة ودقة من خلال متابع ة المتكلم وتوجيه مايقول في مساره الصحيح وتفهّم المعني من عمليات التنقيم المصاحبة للصوت .
د/ غرس عادة الإنصات باعتبارها قيم ة اجتماعية و تربوية مهم ة في إعداد الفرد وتكوين اتجاهات أفضل تجاه الاستماع لتمضية أوقات الفراغ .
ه-/ تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية واختيار الملائم منها.
و/ تنمية جانب التفكير السريع ومساعد ة التلميذ على اتخاذ القرار و إصدار الحكم على المسموع في ضوء مايسمعه .
وهذه الأهداف تنمو من عملية التدريب المستمر على الاستماع بح يث تتبلور في النهاية وتثمر المهارات و تصاحب الفرد في شتى مواقف الاستماع والتي في الغالب ماتترجم في مهارة الكتابة بجانب مهارات أخرى من أبرزها مايلي:

1. الانتباة لمدة طويلة ينتج عنه نشاط إدراكي تصوري .
2. إدراك الأفكار الأساسية والفرعية والنص المسموع مما ينعكس إيجابا على الكتابة في شتى صورها .
3. إدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع مما يمكن للتلميذ من عقد المقارنات بينها كتابيا وقرائيا .
4. التعرف على المعنى في ضوء الموقف التعليمي المحيط بالكلام .
5. فهم المسموع بسرعة ودقة والتعبير عنه .
6. إصدار الحكم على مافي النص المسموع وفق تقارير منطوق ة أو مكتوبة ويتتطلب تحقيق أهداف الاستماع والوصول بها إلى أن تصبح مهارة تلقائية ،ضرورات تفرض نفسها على العملية التعلمية وأبرزها مايلي:

1/التعبير عمّا يتم الاستماع له كتابة أو تحدثا .
2/أن التلميذ الذي لايكمل تلعيم ة لسبب ماهو في النهاية مواطن مطالب بأن يمارس من مهارات اللغة مايجعله يتفاعل مع الأحداث أو المشاركة فيها .
3/أن المتعلم هو في النهاي ة إنسان تواجه ه مشكلات متعدد ة كغموض موقف أو حير ة شخصية في بعض موقف الحياة أو ضيق نفسي ، قد يكون في الاستماع والكتابة إنهاء لما يعانيه نظرا لكثرة المشاكل اليومية [1].
ويرى بعض المختصين في مجال التربية أن الاستماع عملية تقوم على التمييز والفهم
أ/أما التمييز فيشمل الآتي :
1/ تعرف الأصوات .

([1]) إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مرجع سابق ، ص 84 – 85 ..

2/التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة .
3/ التمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية .
4/ تمييز الحروف المبهمة .
5/ تعرف التنوين وتمييزه .
6/التمييز بين الكلمات طبقا لتشكيلها أو ضبطها .
7/ تعرف التنغيم .
ب- أما الفهم فيشمل كلا مما يأتي :
1/ فهم الأفكار الرئيسة التي يبدو أن المتكلم يهدف إلى التعبير عنها .
2/ فهم الأسئلة في المواقف العامة أو المشتركة .

شروط الاستماع :

حتى يتم الاستماع بشكل فاعل وبنجاح تام ، وحتى ينعكس ذلك على عملية التعليم للغة ومهاراتها ،لابد من توافر الشروط التالية :

شروط المصادر اللغوية :

أ/قد يكون المصدر اللغوي إنسانا يتحدث ، أو يكون شريطا مسجلاً ،ومن الشروط التي يجب توافرها في هذه الحالات وغيرها ، أن تكون مخارج الأصوات عند المتحدث واضحة ،بحيث تصدر أصواتاً متميزة عن بعضها ومطابقة للمتعارف عليه بين أهل اللغة المستخدمة ،فعلى سبيل المثال : إذا كان المتحدث يخلط بين النون والميم ، أو بين السين والثاء ،وغيرها من الأصوات ،فإن عملية الاستماع لن تتم بشكل سليم ،وبالتالي تحتاج من المستمع جهداً أكبراً لمعرفة المقصود .

ب/ أن يكون الصوت عاليا مسموعا بشكل واضح فإن كان منخفضا فإن ذلك يعيق نجاح الاستماع .

ج/ أن تكون الكلمات المستخدمة طبقا للمعاني المتعارف عليها بين أبناء المجتمع فلا يستخدم المتحدث كلمة يجهل معناها،أو يستخدمها بمعنى يختلف عن معناها المعروف عند المستمع،أو كلمة لايعرفها المستمع،ولايستطيع تخمين معناها من السياق .

د/ أن تخلو البيئة المحيطة من موانع وصول الصوت إلى الأذن ، كالضجيج ،أو الأصوات المتداخلة،لأن ذلك يعيق عملية الاستماع،وقد يؤدي إلى سوء الفهم واضطرابه[1] .

1. **شروط الأذن:**

تعد الأذن جهازا عضويا يتكون من مجموعة من الأجزاء قد يصيب إحداها الخلل مما يعيق عملية الاستماع،عندها يجب علاج المرض بالوسائل الطبية ، وإذا لم يتم التمكن من ذلك يجب على المستمع أن يثبت مما يسمع بطلب تكراره إذا لم يكن واضحا ،وشرحه إذا

([1]) فراس السليتي :فنون اللغة العربية ط 1 ، 2008 م ، عالم الكتب الحديثة ، الأردن ، ص 28 .

تم التقاطه بشكل غير مفهوم ، أو رفع صوت المتحدث إذا كان ذلك المستمع يعاني ضعفا في طبلة الأذن .

شروط العقل:

2. يجب أن تكون الكلمات من ضمن الثروة اللغوية التي يمتلكها المسمتع ، فإن استمع إلى كلمة جديدة لم يسمعها من قبل ،فقد يؤدي إلى افتراض معنى خاطئ ،وهذا يؤدي إلى سوء الفهم .
3. يجب أن يكون العقل قادرا على ربط مايستمع إليه بالخبرات السابقة لديه .
4. يجب أن يكون العقل قادرا على توظيف الخبرات السابقة مع الخبرات اللاحقة التي تحقق الفائدة للمستمع .
5. أن يكون العقل قادرا على استنباط أفكار جديدة من الأفكار التي استمع إليها ،أو خلق أفكار جديدة قد تتفق ،أو تتعارض مع الأفكار السابقة.
6. يجب أن يكون العقل قادرا على تقييم مايستمع إليه من أفكار ومبادئ ،ومعتقدات سابقة (١)

أنواع الاستماع:

يمكن تصنيف الاستماع إلى الأنواع الآتية:

1/الاستماع التحصلي :ويتضمن هذا النوع تركيز الانتباه في المادة المسموعة ،وربط الأفكار بعضها ببعض ، وتحديد معنى المسموع من السياق وتصنيف الحقائق وتنظيمها ، وبيان أوجة الشبة فيما بينها ثم التفريق بينها ، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة وكذا الأدلة والقدرة على استنتاج النتائج من هذه الأدلة .

2/الاستماع من أجل المتعة والتقدير :

ويتضمن الاستماع بمحتوي المادة المسموعة وتقدير ما يقدمه المتكلم والاستجابة التامة له وتحديد منهج المتكلم في التحدث وميزاته والتأثر بصوته والاندماج معه شعورياً بل والتأثر بمنظره العام وهيأته ونبرات الصوت المنبعث منه .

ويدخل تحت هذا النوع الاستماع من أجل التذوق وليس في مجال الكلمة فقط بل في مجال الفنون الأخرى المسموعة .

3/الاستماع الناقد : وهو استماع يقوم على أساس من مناقشة ما سمع من التحدث و إبداء الرأي فيه .إما معه وإما عليه . ويمكن القول إن هناك تقسيمات عديدة للاستماع ،وهذه التقسيمات تختلف باختلاف الهدف من الاستماع .

فهناك استماع لحل مشكلة ، واستماع للدرس ، واستماع لتمضية أوقات الفراغ ، واستماع خاطف ...الخ. (٢)

---

(١) فراس السليتي :فنون اللغة العربية،المرجع السابق ، ص 29 .

(٢) محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، ج 1 ، الكويت ، دار التعليم ، 1976 م ، ص 218

4/الاستماع لهدف :

تعد الطبيعة النشطة للاستماع حافزا للمتعلم للاندماج مع أي موقف اتصالي ، كما أن هذا الموقف الاتصالي يقوم بتحديد المعاني التي ينبغي على المتعلم الاستماع إليها ،وأي أجزاء من الحديث تعد مهمة بالنسبة له .

وتعد أكثر الطرق جدوى بالنسبة لهذا الموقف هي الأسئلة ، والتي تعمل على تدريب المتعلمين على الاستماع بكفاءة ويمكن عن طريق الاستماع الهادف هذا أن يحصل المتعلمون على معلومات تكون أساساً نقاطاً للمناقشة ،وذلك بالنسبه للتقارير الشفهية ،أو الكتابية عل حد سواء .

ومن الطرق ، المناقشات المحققة لهذا الاستماع الهادف والمرتبطة باستجابات المتعلم:

أ/أداء المهام الجسمانية .

ب/نقل المعلومات .

ج/إعادة تشكيل وصياغة المعلومات المقدمة وتقويتها .

5/الاستماع من أجل المعنى الاجتماعي أو ذو الصبغة الاجتماعية :

وفي هذا النوع يقوم المتعلمون بالتركيز على المظاهر الاجتماعية لاستخدام اللغة ،فعلى سبيل المثال يمكن للمتعلمين أن يستمعوا إلى محادثتين قصيرتين يقوم فيها بعض المتحدثين بتبادل التحايا بأساليب وصيغ مختلفة ،وبدرجات متفاوتة ،سواء أكانت هذه التحايا بين أصدقاء أم تحايا رسمية .وبعد ذلك يتم تكليف المتعلمين بالقيام بمثل هذه الأدوار ،والطريقة والأسلوب التعليمي الذي يمكن الاستعانة به في مثل هذا النوع ، حقيقة تمثيل الأدوار وألعاب المحاكاة [1].

معوقات الاستماع :

نظراً لطبيعة الاستماع التي وصفنا مايتعلق به من ضرورات في اكتساب اللغة، التي أشرنا إليها بمرحلة تعليم الأساس والتي تتضمن إكساب الطفل المعرفة التي يعد تعلم مهارتي القراءة والكتابة فيها من أولويات المرحلة .وقد بينا أن الضعف السمعي له الأثر الواضح في تعلم وتعليم الطفل مهارة الكتابة والقراءة ، وذلك يرجع للأسباب التي ذكرناها، والتي تتصل بالتميّز كالأعراض المرضية الجسمية والفسيولوجية(ضعف السمع ،أو مرض العارض في حاسة الأذن) وغيرها ...وإضافة إلى ماسبق فإن الاستماع تتعرض له معوقات كثيرة قد تأتي من حالة التميّز الجسمية الفسيولوجية التي سبق التحدث عنها ،أو مايتعلق بطبيعة المادة أو المعلم أو الطريقة ومما يتصل بالمادة :

1. أن تكون بعيدة عن خبرات التلاميذ وممارستهم .
2. أن تكون بعيدة عن ميول المتعلمين واتجاهاتهم وحاجاتهم .
3. أن تطول فتسبب للمتعلمين مللا.

([1]) مصطفى رسلان : تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2005 م ، ص 114 .

4. أن تتسم بالصعوبة في الأفكار أو الصياغة أو اللغويات غير المألوفة
5. أما المعوقات المرتبطة بالمعلم:
6. فقد يتسامح في دراسة مرحلة النمو التي يمر بها تلاميذه فلا يواجهها في الاستماع بما يسايرها .
7. وربما لايعرف الفروق الفردية بينهم ،فلا يعاملهم على أساسها ولايأبه بمشكلاتهم فلا يجيد التعامل مع ذوي الذهن المتشتت أو الشارد ومن يستبد بهم القلق تحت الظروف الأسرية القاسية .

وقد يكون من اللين بحيث يتساهل في السيطرة على النظام وقت الاستماع ، وربما لايجيد المعلم تعليم الاستماع ، لضعف معرفتة بطبيعة هذا الفن ومهارتة .

وأما الطريقة:

1/ فربما لاتراعى الدوافع إلى الاستماع والتعلم .

2/ وقد تضطرب في الخطوات ، فتقدم بعضا وتؤخر بعضا ، أو تبطئ حيث ينبغي السرعة ،أو تسرع حيث ينبغي البطء ، أو تغفل عن الربط بين عناصر الدرس ، وبينها وبين الأهداف .

3/ وربما أوعوزتها الوسائل التعليمية المشوقة .

وهذه النواحي كلها في حاجة إلى رعاية ، وعلاج من المدرسة ، أو الأسرة ، أو الأخصائى الاجتماعي ، أو غيرهم ، ولكن المحور الأساس فيها هو المعلم ، فعليه يقع العبء الأكبر في تعليم الاستماع ، ومن ثم الانتقال إلى تعليم وتعلم مهارات اللغة الأخرى لاسيما الكتابة التي مدار الحديث عنها في البحث وبه - المعلم - يتعلق الأمل في تلافي أكثر المعوقات في هذة المرحلة (مرحلة التعليم الأساس) [1].

وتقول شيري (Cherry) : إن الاتصال أو التخاطب يواجه عددا من المعوقات من حيث إنه يتميّز بحدوث عديد من الاستنتاجات العقلية تتزامن معا في أثناء عملية الاستماع .

ثم تفصل هذة المعوقات فيما يلي :

أ/ التشكل في الحروف الصوتية أو التنظيم السمعي و احتمال وجود تفاوت بين اللهجات والنغمات ودرجة ارتفاع الصوت ، إذ بمقدور المتحدث أن يصيح أو يغني أو يهمس أو يتكلم وفمه مليء بالطعام .

ب/ عدم التأكد من اللغة ونظامها النحوي حين تختلف تركيبات الجمل بحيث تبتعد عن نظامها المعروف وحين تختلف المفردات والمترادفات والاستعمالات الشعبية الدارجة، والاستعمالات اللغوية الخاصة .

---

(1) فراس السليتي : فنون اللغة ، مرجع سابق ، ص 28 – 29 .

ج/ معوقات بيئية .فقد تتداخل في الحديث أو المناقشة أصوات ضوضاء في الشارع أو من التيلفونات أو أحاديث لآخرين في المكان نفسه .
د/ معوقات في عملية التمييز والتعرف ، فالسامع يعتمد في تعرفه على الرسالة المسموعة على خبرته السابقة ، ومعرفته بعادات المتحدث الكلامية ، والإلمام باللغة ، والوضوح في الحديث .
هـ/ الجهل بإطار التقاضي من طرف المتكلم أو السامع أو من إحداهما يعد من معوقات الاستماع .
و/ عدم وجود معرفة مشتركة بين المتكلم والسامع .وقد يبدو ذلك واضحا في استخدام بعض التعبيرات الخاصة التي قد يبعد عن ذهن بعض السامعين [1].
العوامل التي تؤثر في عملية الاستماع:
1/**الثروة اللغوية:**
تشير البحوث إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على الاستماع بفاعلية ،والثروة اللغوية .وتتحدد الثروة اللغوية للمتعلم بمقدار حصيلة المستمع من الكلمات ، فكلما كانت حصيلة المتعلم اللغوية أكبر سهلت عملية الاستماع ،وزادت قدرة المتعلم على فهم مايسمعه ،واستيعابه له على نحو أكثر عمقاً .
2/**الدافع للاستماع:**
وهذا الجانب له الأثر الواضح في تعليم الطفل مهارة الكتابة في مراحلها الأولى .وتوافر دوافع الاستماع لدى الطفل في هذه المرحلة ،يجعله يستمع بفاعلية من ناحية ،ويتذكر بصورة أفضل المعلومات المقدمة له من ناحية أخري .وقد يتوافر الدافع لدى التميّز في سنوات تعليمه الأولى ، لرغبته في الحصول على معرفة المعلومات لإشباع غريزته من الاستطلاع أو لتنمية مهاراته المعرفية بنية الترقي في العلم والمعرفة زمناً ، ثم ترجمة ماعرفه في صورة عمل ما .
3/**القدرة التنظيمية :**
وتعني قدرة المستمع على معرفة الأفكار الرئيسية في الدرس أو الحديث ، أو تنظيم المعلومات التي يحصل عليها من خلال الموقف التعليمي الذي تلقاه [2].
4/**استخدام التقنيات الخاصة بالتركيز** :
إن لاستخدام التقنيات التعليمية الخاصة بتركيز الاستماع لها الأثر في تعليم مهارة الكتابة في السنوات التعليمية الأولى ،وذلك لما فيه من حفز لجهود التلميذ في التعلم في هذه المرحلة .

([1]) سعد محمد مبارك الرشيدي ، د. سمير يونس أحمد صلاح : التدريس العام وتدريس اللغة العربية ، ط[1] 1999 م ، دار مكتبة الفلاح الكويت ، ص .
([2]) انظر عبد الله علي مصطفى ، مهارات الاتصال في اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص86-87.

وهذا الاستخدام للتقنيات يجعل التلميذ أكثر انتباها ومتابعة لما يقدم إليه أثناء الدرس ومن ثم استيعابه ،وفي هذه التقنيات أثر تتركه في ذهن التلميذ المتعلم لمهارة الاتصال (الكتابة) عندما تقدم له المادة العلمية ضمن هذه التقنيات ، فإن ذلك يساعده على التذكر والتخيل ؛ لأن هذه التقنيات الخاصة بالتركيز تقوم على استخدام أسلوب المحاورة مع المتحدث (المعلم) لتثبيت الأفكار ،وتقوم على استخدام الأسئلة الذاتية ،كأن يسأل التلميذ نفسه حول مجرى الحديث من نحو الفكرة الرئيسة لهذا الحديث ؟ وماذا يقصد المتحدث (المعلم) أو استخدام عبارات الموافقة والتأكيد لتشجيع المتحدث على الاستمرار .

وتستخدم في التقنيات الخاصة بالتركيز على الغمغمات الدالة على الموافقة أحيانا ، أو حركة الرأس ، أو الأسئلة الاستيضاحية مثل : افهم جيدا ماتقول ، ولكن ماذا تقصد بكذا ؟ أو يراجع المعلم ويطلب منه تكرار مايقول أو تكرار نقطة في سياق الحديث [1] .

5/النوع :

ونعني به خلفية المتعلم الطبيعية صغيراً كان أم كبيراً من الجنسين الذكر والأنثى ، فينبغي للمتعلم لمهارة الاستماع أن يراعي النوع الجنسي للمتعلمين بمختلف فئاتهم العمرية ،لأن ذلك له الأثر في تعليم مهارات الاتصال الأخرى المتعلقة به .

فقد أشارت الدراسات إلى أن النساء أكثر قدرة على إدراك الرسائل غير اللفظية وتفسيرها، وأن الرجال أكثر قدرة على فهم الرسائل الشفهية من النساء ، أي أن الجنس عامل مهم في التأثير على مدى فاعلية الاتصال ، ولكن هذا الأمر ليس نهائيا بل رأي لبعض الباحثين .

6/ومن مؤثرات عملية الاستماع عند تعلم مهارة الكتابة ،ومهارات الاتصال الأخرى، الظروف الصحية والنفسية للمتعلم والتي سبق التحدث عنها آنفا[2]

العوامل التي تؤثر على عملية الاستماع:

هناك عدة عوامل تؤثر على درجة استماع الفرد للجهة المرسلة و إذا ماتكررت هذه العوامل فإنها تؤثر على درجة اكتساب مهارات الاستماع نفسها .

أ/المرسل :

إذا كان لبقاً وقوي الشخصية أو يمتلك كلا الصفتين فإنه يستطيع أن يؤثر على المستمعين لذلك نعد عنصر التشويق عنصراً مهما من عناصر التفاعل بين المرسل والمستقبل .

واللباقة وقوة الشخصية تكتملان بقوة الإقناع المتمثلة بالتعبيرات الرقيقة ،أو الحادة حسب الموقف المطروح.

وكذلك التمكن من المادة العلمية ،وطريقة تقديمها وجذب المستمعين .

---

(1) سمر روحي ، مرجع سابق ، ص87 .

(2) سمر روحي ، المرجع نفسه ، ص87.

ب/المستقبل :
يجب وجود ه جسمياً وذهنياً ونفسياً لتلقي رسال ة المرسل ،وعليه أن يرهف السمع للمتحدث، ولكن قد يعتري السمع بعض الخلل نتيج ة وجود بعض المشاكل النفسي ة أو الاجتماعية لد ى السامع أو أنه يعاني من مرض في الجهاز العص بى،أو السمعي ،يعوق عملية الاستماع ، أما إذا كان المستمع معافى ولديه الدافع القوي لسماع الدرس مثلاً فإنه بذلك يسهم في إنجاح عملية الاستماع وتنمية هذه المهارات المهمة.
ج/الرسالة :لاتقل أهمية الموضوع نفس ة (الرسالة)عن المرسل والمستقبل ،ف إذا كان الموضوع شيقا فإنه يدفع التلاميذ إلى سماعه،فعنصر التشويق مرتبط بكل من المرسل بأسلوبه،وقو ة شخصيته تمكّنه من الماد ة العلمية ، والرسالة بقوتها و أهميتها وتسلسلها وأسلوب فكرتها وارتباطها بمشاكل واهتمامات المستمعين وقديما قيل (الكلام الذ ى يخرج من القلب يدخل إلى القلب ، والكلام الذ ي يخرج من اللسان لايتعد ى الأذ ان) فجود ة الحديث إذن تعتمد على جدية المتحدث وجودة الموضوع .
د/العوامل الخارجية :
نقصد بها الضوضاء أثناء الحديث أو اختيار المكان أو الزمان غير المناسب :
فكثرة مشاغل الحيا ة وتعقّد العلاقات الاجتماعي ة ، وا لأسرية ،والمشاكل الاقتصادي ة وغيرها ، هذه كلها تعمل على التشتت وتمنع الإنسان من التركيز ، فعليه أن يبذل المستمع لمتابعة الخط الفكري جهده من حيث إذ يصعب عليه أن ينشغل بعقله في مشاكله الشخصية، ويتابع مايقال في وقت واحد ،فينبغي على المستمع أن يربط بين مايسمعه وبين خبرته الشخصية ،
وعليه أن لايترك أفكاره تتحول بطريقة غير منتظم ةً وذهنه يشرد بعيد اً ليظل قريباً من الفكرة [1]

ضعف الاستماع يؤثر سلبا على تعلم مهارة الكتابة :

إن ضعف السمع أوفقدانه يؤثر سلبا في تعلم مهار ة الكتابة إذ أن معظم موضوعات وبرامج الكتابة تقوم على الاستماع كأساس للعملية الكتابية ، ويبدو ذلك في مجال تدريبها عل إبراز صور ة الحرف ورمزه مصحوبة بصوته. وهذه الأخير ة تتعلق بسمع الطفل باعتبارها أول مايقع على ذهنه من إشارات إلى الرمز المطلوب ، وهو صوت في مقدم ة العملية التعليمية ، وبالتالي يمكن القول بإن ضعف الاستماع له الأثر الأكبرفي تعلم مهار ة الكتابة، ويتضح ذلك جلياًفي دروس الإملاء لأنها في الغالب تقوم عل ى مهار ة السمع، ومن ثم رسم الحروف والكلمات الرسم الصحيح .

---

(1) راتب قاسم عاشور ، وآخر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط2 ، 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن 2003م ، ص97 -98.

أسباب ضعف الاستماع:

تتناول التربية التلميذ من جميع نواحيه :الجسمي ة ، العقلية ، الانفعالية ، الاجتماعية ، الدينية ، و التربية بهذا المعنى كلّ متكامل .

والضعف في أحد هذه الجوانب يؤثر في الجوانب الأخر ى وضعف السمع يقف في مقدم ة الأمراض العضوية التي تعوق عملية التدريس ،والتحصيل في العملية التعليمية .

ويمكن تقسيم أسباب ضعف الاستماع إلى قسمين : أسباب عضوية ، أسباب غير عضوية

أما الأسباب العضوية فأهمها مايلي :

1/أسباب خلقية (وراثي ومكتسب).

2/أسباب مكتسبة فقط.

3/أسباب غير معروفة.

فالأسباب الأولى ناجمة عن الأضرار التي تسببها الميكروبات ، أو السموم ،أو الفيروسات التي تنتقل من الأم لجنينها .

أما المكتسبة فقد ينجم عن أسباب كثيرة منها:

1/حدوث خلل في توصيل الصوت لإنسداد الأذن الخارجية بجسم غريب .

2/التهاب الأذن الوسطى الصديدي .

3/بعض الأمراض الفيروسية مثل الحصبة ،الغدة النكفية.

4/التهاب الأغشية السحائية المحيطة بالمخ.

5/استعمال بعض المضادات الحيوية مثل: الاستربيسين ، النيوميسين (نوع من العقار الطبي).

أما الأسباب غير العضوية ، فأبرزها ما يلي :

1/النقص في الثروة اللغوية ،خاصة إذا كانت المادة تتضمن كثيراً من الألفاظ الجديد ة مما يتعذر معها – إلى حد ما – فهم المعنى من السياق .

2/الضعف في القواعد النحوي ة ،خاصة إذا كان المسموع يتضمن كثيراً من الجمل والأساليب التي تبعد مكوناتها الأصلي ة بعضها عن بعضها الآخر ك أن يبعد المبتد أ عن الخبر،أو جواب الشرط عن فعل الشرط ، وعلى سبيل المثال ، أيضا –كثر ة –الجمل الاعتراضية وغيرها مما يشتت المعنى في ذهن السامع.

3/قلة التدريب على الاستماع مما يؤدي بالفرد إلى عدم القدر ة على التركيز والانتباه ومتابعة المسموع .

4/المعاناة التي يعانيها الفرد سواء كانت شخصي ة أم جماعية مما يترتب عليها عدم التفرغ الكامل للاستماع ، واضطرار المستمع إلى الشرود الذهني والبعد عن الاستماع .

5/المادة المسموعة إذا عولجت بطريقة غير تربوية من حيث العرض وميول المتعلم واستخدام أساليب غير جذاب ة وجفاف الموضوع المعروض ،فضلاً عن الطريق ة المستخدمة .

6/صعوبة المراجعة ويبدو ذلك بوضوح فيما يتع ذر عملية الإعادة مرة ثانية كأن تكون محاضرة أو برنامجاً مذاعاً ، أو خطبة يستبعد إعادتها ، أما إذا كان ذلك مكتوبا فيسهل الرجوع إليه مرة بل مرات . [1]

من خلال ماسبق التحدث عنه فيما يتعلق بالاستماع ومهارته ، نرى أن يحظى الاستماع الجانب الأساسي من المهارات التي تبن ى عليها مهارات اللغ ة الأخر ى اهتماما من المسئولين في حقل التربية والتعليم ،من الأخذ بناصية مهارات اللغة ودرجها من ضمن المقررات التي تدرس فيها وعبرها أنظم ة اللغة لأنه من القبيح أن تهمل هذه المهار ة ولايسعى إلى تنميتها من قبل المختصين ، فقد افتقدت مناهجنا من تنظيم ومن وضع خطط وبرامج تحفـزّ من تعليم هذه المهار ة،مما انعكس سلباً في تحصيل أبنائنا المتمثل في النواحي القرائية والكتابية والكلامية ،فكان من الممكن أن تعد مقررات تتناسب مع مراحل ونمو الطفل تدعم بنفيس القصص والأشعار ،والموض وعات الاجتماعية التي يمكن ترجمتها فيما بعد إلى تعابير تناسب مراحل نمو الطفل تتمثل في الكتابة والمشافه ة ، وذلك لتنمية مهارات الطفل و إشباع رغباته التعليمي ة ، ومن ثم إثراء لغته بوافر من الألفاظ والمعاني .

إذن فالسبيل إلى ذلك يتم عن طريق تعلم الاستماع والتدرب عليه ، و إليك نموذجاً في تدريس وتعلم الاستماع فيما يلي :

مهما تعدد ت طرق تدريس الاستماع فإنها تجتمع حول تدريب التلاميذ عل ى الإصغاء والتقاط المسموع وفهمه واستمرار الانتباه ، وعلى المعلم أن يهتم به ، ويصتنع له من الأساليب مايراه ملائما . [2]

ومن الأساليب التي يمكن أن تستخدم في تعليم الاستماع مايلي : [3]

1/أن يقرأ المعلم على الأطفال موضوعا ملائما , أو قصة ملائم ة ،وهم يستمعون وليس بأيديهم مايقرأ ، وبع الانتهاء يوجه إليهم المعلم عددا من الأسئلة ،ويناقشهم فيما سمعوه.

2/أن يسرد المعلم عل ى الأطفال قصصا ملائم ة بلغة تناسبهم ويعقب سرد القص ة قيام الأطفال بالتعبير عنها ،فيقترحون لها عناوين مختلفة ،ويختارون من بينهاالعنوان الملائم ، ويسردونها بلغتهم مستعينين ب أسئلة يوجهها إليهم المعلم أو يسردونها مباشر ة .وقد يشتركون في تمثيلها إن كانت صالحة .

---

(1) عثمان الطيب رمضان ، وبائية ضعف السمع بين تلاميذ المدارس ، التربية عدد 51 جمادي الأولى 1402هـ ، مارس 1982م ، ص66-67.

(2) إبراهيم محمد عطا ، مرجع سابق ، ص101.

(3) إبراهيم محمد عطا ، المرجع نفسه ، ص101.

هل يمكن تدريس الاستماع ؟

قد يقصد بمثل هذا السؤال التشكيك في إمكانية تعليم الاستماع ،وقد يقصد بإثارته استبعاد هذه المهارات من بين مهارات اللغ ة التي يخصص لها وقت للتعليم من مبد إ أنها مهار ة تلقائية مصاحبة لجميع مهارات اللغ ة : قراء ة وكتابة وتحدثاً ، ولكن أثبتت التجارب والأبحاث أن الاستماع يمكن تعليم ة كمهار ة مستقلة . يعد الاستماع فناً لغوياً ،وشرطاً أساسياً للنمو الفكري ،إلا أن هذا الفن مهمل في مناهجنا العربية ،وهذا الإهمال سببه ،عدم الإدراك لطبيعة عملية الاستماع و أهميته ،ونحن نقضي معظم أوقاتنا في الاستماع حتى وإن كان هناك تفاوت في مستو ى التحصيل والاستيعاب بين شخص و آخر ،وهذا طبيعي بين الأفراد بسبب الفروق الفردية بينهم ،إلا أن اعتماد الجميع على الوسائل السمعية أكبر من اعتمادهم على بقية الوسائل كالبصرية والمكتوبة .

وتعد مهار ة تعليم الاستماع في المراحل التعليمية الأولى جلية حيث يقوم المعلم بالاتصال مع الصغار (الطلبة) فيبدأ بقص القصص عليهم ،وتبدو أهميتها في هذه المرحلة نظرا لأن الطلبة المبتدئين يكونون غير قادرين على التمكن من القراء ة الجهرية أو القراءة الصامتة بعد ، فتكون قراءة الاستماع خير وسيلة لإيصال المحتوى التعليمي إليهم .

وإذا عقدنا مقارن ة موجز ة بين مناهجنا العربي ة في مجال الاستماع ،ومناهج الدول المتقدمة، فسوف نلحظ فارقاً شاسعاً بين المنهجين ،حيث إن المناهج الغربية أعطت هذا الفن جزءاً كبيراً من مناهجها ، بل أفردت له كتباً خاصة لأهميتها ، وفي المقابل لم نجد في مناهجنا السودانية بشكل خاص ، وفي الوطن العربي بشكل عام اهتماماً كبير اً يتناسب مع حجم وأهمية هذه المهارة ، [1] بما أن هذه الدراسة في هذا المبحث قد عنونت بـ (أثر الاستماع في تعلم مهارة الكتابة) يرى الباحث ضرورة الاهتمام بمهارة الاستماع استناداً لما سبق التعرض له من خلال موضوعات البحث في مهارة الاستماع ، وذلك للأثر الواضح الذي مثل الاستماع فيه الأساس والمنطق الذي ينتقل به إلى تعلم مهارات اللغة لا سيما في مراحل التعليم الأولى والتي خصصنا دراسة مهارة الاستماع فيها لأهميته ربطاً بتعليم مهارة الكتابة ، والمهارات المتصلة بها .

ومن هنا يرسل الباحث رأيه إلى معدَي المناهج والبرامج التعليمية في بلدي (السودان) أن يدرجوا هذه المهارة مع مهارات الاتصال الأخرى ضمن مناهجنا ومقرراتنا الدراسية في مراحل التعليم المختلفة نسبة للفوائد التي سبق ذكرها في هذا المبحث .

([1]) راتب قاسم عاشور، مرجع سابق ، ص98.

المبحث الخامس

أهمية إعداد معلم العربية للتدريس في مناطق التداخل اللغوي

تعد عملية إعداد المعلم من الأمور ذات الأهمية بمكان ، وذلك لأن هذه العملية تحتاج من المعايير والضوابط التي بدونها تصبح هذه العملية غير علمية وغير موضوعية.
ولأن عملية إعداد اللغة العربية بالتدريس في مناطق التداخل اللغوي هي في الأساس عملية علمية تربوية تقوم على مجموعه من الأسس المستمدة في المجالات التي تتم عملية إعداد المعلم من خلالها.
وسوف نعرض لجوانب إعداد معلم العربية للتدريس في مناطق التداخل اللغوي وفق الجوانب التالية وهي:

1 -الجانب اللغوى .
2 -الجانب المهني .
3 -الجانب الثقافي .

أولاً : جانب الإعداد اللغوي:
لاشك أن أهم الكفاءات المطلوبة في معلم اللغة العربية كفاءته اللغوية ، فإذا كان هو نفسه من الناطقين بالعربية فإن الأمل يكون كبيراً في أنه سيتقن اللغة في شكل نموذجي . وإن كان من الناطقين بغيرها هو أيضاً ، فإن عدداً من الإجراءات يجب أن تتخذ قبل إقدامه لعملية التعليم بمناطق التداخل اللغوي .
وأول ما يجب أن يتأكد منه الخبراء في مؤسسات إعداد معلم اللغة العربية للتدريس في أماكن التداخل اللغوي الآتي :

- التأكد من أن المعلم يجيد اللغة العربية من حيث :

1 -النطق الصحيح .
2 -أداء الألفاظ والتراكيب العربية أداءً سليماً[1]

ويمكن حصر المكونات الأساسية للإعداد اللغوي للمعلم فيما يلي :-

1 -اللغة العربية : و تشمل التمكن من الفنون اللغوية الأربعة ـ الاستماع ، الكلام ، القراءة ، والكتابة مع القواعد .
2 -الدراسة النظرية اللغوية العامة : و تشمل دراسة علم اللغة العام (نظرية اللغة و الوصف اللغوي) ، وعلم النفس اللغوي (نظريات تعلم اللغة الأم ، أو القومية) وعلم الاجتماع اللغوي (نظريات الاستعمال و مستوياته في الإ طار الاجتماعي) علم اللغة التطبيقي ، أو ما يسمى أحياناً بعلم اللغة التربوي[2]

([1]) انظر محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة ، مربع سابق ، ص 62
([2]) انظر علي أحمد مدكور ، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الرباط ، 1985م ، ص 30

معايير الإعداد اللغوي :

معايير الإعداد اللغوي ، هي مواصفات لما يجب أن يكون عليه المدرس نتيجة لمروره ببرنامج الإعداد اللغوي وهي :

1 -القدرة على فهم الكلام العربي الفصيح من غير صعوبة ، سواء كان حديثاً ، أو محادثة بين مجموعة من الأفراد ، أو محاضرة ، أوقصة سينمائية ، أو مسرحية .

2 -القدرة على نطق الأصوات العربية والمفردات والتراكيب نطقاً صحيحاً .

القدرة على التعبير عن أفكاره بطريقة منظمة وبمفردات وتراكيب مناسبة أثناء محادثة مطولة وبسرعة مناسبة .

3 -القدرة على تبادل الآراء والأفكار بسهولة في مواقف اجتماعية مختلفة .

4 -معرفة المهارات التي تتصل بالنظام الصوتي للغة العربية .

5 -معرفة مهارات تعرف الكلمة وتحليلها وتركيبها .

6 -معرفة مهارات تعرف الجملة وتحليلها وتركيبها .

7 -معرفة مهارات الفهم والتحليل والتفسير والتقويم ، وكيفية الاستفادة من ذلك في المواقف التعليمية .

8 -القدرة على قراءة المواد العربية المختلفة نثراً كانت أم شعراً بفهم مباشر وسهولة تقارب السهولة عندما يقرأ باللغة الأم.

9 -القدرة على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة واضحة على أن تكون المفردات والتراكيب والجمل والقواعد الإعرابية صحيحة .

10 - معرفة النظم الصوتية ، والتركيبية ، والدلالية للغة العربية مع معرفة الفروق الأساسية بينها وبين لغة الطلاب الأم .

11 - معرفة التطور التاريخي للغة العربية ، وخصائصها الحالية ، وإدراك الفروق الرئيسة بينها وبين اللهجات المحلية .

القدرة علي تطبيق معرفته بعلم اللغة الحديث ، وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي [1]

ثانياً جانب الإعداد المهني :

إن كفاءة المعلم تعتمد على مهاراته في عملية التعليم والتعلم . وكفاءة المعلم ومهاراته يستمدها من فهمه للفلسفة التربوية السليمة ، ولأصول ومبادئ علم النفس ، من تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف ، دقيقة المحتوى ، من استخدامه لطرق أساليب التدريس والتقويم المناسبة .

([1])انظر علي أحمد مدكور ، المرجع السابق ، ص (36-37)

إن كفاءة المعلم تتطلب المهارة في استخدام الوسائل التعليمية المختلفة والأفلام بأنواعها المختلفة والتلفاز التعليمي ، وغير ذلك من الوسائل التي تحد من استخدام الترجمة ، وتؤكد استيعاب الطلاب للمعاني ، وإضافة شئ من المتعة والإثارة إلى الدروس ، وإثارة استجابات الطلاب وتفاعلاتهم ، وكل هذا يتطلب أن يتضمن برنامج إعداد معلم اللغة العربية لطلاب مناطق التداخل اللغوي ، مقرراً في الوسائل السمعية والبصرية ، وفي كيفية استعمالها وإدارتها وصيانتها وإعداد المواد اللا زمه لها .

وعليه فإن برنامج إعداد معلم اللغة العربية من الجوانب المهنية ، لابد أن يقوم على التدريب على تخطيط البرامج ، وإعداد الدروس ، وعلى طرق التدريس المختلفة .

فالبرنامج الجيد ، هو الذي يعد المعلم كي يكون مرناً يتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة بأساليب مختلفة ، وأن يعرف كيفية تشخيص المشكلات الدراسية في تعليم اللغة العربية وعلاجها .

وهذا يتطلب بدوره أن يكون دارساً لبعض طرق البحث في مجالات التربية ، وعلم النفس ، وعلم اللغة التطبيقي ... الخ[1] .

معايير الإعداد المهني :

من كل ما سبق نستطيع أن نستخلص معايير الإعداد المهني الآتية :-

1 -معرفة طبيعة المهنة التي ينتمي إليها ، ومبادئها ، والقواعد التي تحكم العلاقات بين أعضائها .

2 -القدرة على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي .

3 -معرفه الطرق والأساليب الفعّالة في تعليم اللغة العربية لطلاب مناطق التداخل اللغوي .

4 -القدرة على الاستفادة من معرفته بالطرق والأساليب في المواقف التعليمية المختلفة .

5 -القدرة على ربط تعليم المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .

6 -معرفة الوسائل السمعية والبصرية المختلفة ، وكيفية استعمالها وإدارتها وصيانتها وإعداد المواد اللازمة لها ، وتدريب الطلاب على استخدامها .

7 -القدرة على المشاركة في تقويم ، وتطوير برامج تعليم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي .

([1]) انظر علي محمود القاسم ، اتجهات حديثة في تعليم العربية للناطين باللغات الأخرى، الرياض ، عمادة شئون المكتبات ، 1979، ص90 .

القدرة على بناء الاختبارات غير الموضوعية كاختبار المقال ، والاختبارات الشفوية ، وعلى بناء الاختبارات الموضوعية مثل اختبار متعدد الاختيارات ، واختبار التتمة ، واختبار المزاوجة ... إلى آخره [1]

8 -معرفة أساس النقد الذاتي التي تساعد المدرس على الاستمرار في تحسين مهاراته التدريسية داخل الفصل الدراسي .

9 -القدرة على إجراء بحوث محدودة في مجال تعليم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي ، وعلى تقديم طرق و أساليب جديدة للتدريس بعد إجراء التجارب عليها.

10 -معرفة الدوافع المختلفة للمتعلمين للعربية من الناطقين بها و غيرهم ،وتوظيف هذه المعرفة في مواقف التعليم المختلفة .

11 -معرفة الفروق الفردية : الشخصية و الثقافية للمتعلمين ، و مراعاة ذلك في عملية التعليم و التعلم[2]

ثالثاً : جانب الإعداد الثقافي :-

وهنا ينبغي مراعاة عدة أمور - في برنامج إعداد معلم اللغة العربية إعداداً ثقافياً يعينه على العمل بالتعليم في مناطق التداخل اللغوي - تتبلور في الآتي :-

1 -أن يكون متضمناً للثقافة العربية الإسلامية في أبعادها الماضية والحاضرة وتطلعاته المستقبلية .

2 -أن لا يقتصر على عنصر واحد من عناصر الثقافة ، بل ينبغي تقديم الثقافة مع التركيز على العموميات ، تليها الخصوصيات ، ثم التغيرات .

3 -أن يراعي عند إعداده دوافع المتعلمين المختلفة ، فهناك الواقع الديني ، وهناك الدوافع التجارية والسياسية والوظيفية ، والعلمية ، وهذا يتطلب أن تتعدد أوجه الثقافة في البرنامج تقابل هذه الدوافع والحاجات المختلفة .

هذا بالإضافة إلى أن هناك حاجة ، هي أن نحبب دراسة اللغة العربية إلى الدارسين حتى تصبح معرفتها ونشرها قيمة كبيرة تذكي فيهم روح الحماس والعمل ، والطريق إلى ذلك إنّما يكون عن طريق التركيز على قيم ومفاهيم الثقافة العربية الإسلامية ، وتقديمها لهم بصورة علمية ومتكاملة مع المهارات والمعارف اللغوية المختلفة وهذا يقتضي ما يأتي :

1 -أن تتكامل اللغة مع الثقافة بحيث يتم تمثيل الاستعمال اللغوي في مختلف العصور الثقافية مع التركيز على العصر الحاضر .

([1]) انظر علي محمد القاسمي ، اتجاهات حديث في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخري ، مرجع سابق، ص (90) .

([2]) علي محمد القاسمي ، المرجع نفسه ، ص 90 .

2 -أن يتم التدريب على المهارات اللغوية المختلفة من خلال الاستعمال اللغوي في مختلف مجالات الثقافة الدينية والأدبية والاجتماعية ، وغير ذلك من مجالات المعرفة ، مع التركيز على مجالات الاتصال في الحياة الحاضرة .

3 -أن يتيح البرنامج لمعلم اللغة العربية فرصة الإلمام بأهم آثار التراث ، وأعلامه ، وتفهم خصائصه الرئيسة من غير تخصص في جانب من جوانبه ، أو عصر من عصوره [1]

4 -أن يتم تمثيل الفنون الأدبية في الرنامج بطريقة متوازنة ، فلا تطغى دراسة الشعر على الفنون الأدبية الأخرى كالقصة والمسرحية والرواية ، والتراجم ، ولاتطغى دراسة تاريخ الأدب على دراسة الأدب نفسه .

إن من أهم أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية إعداداً ثقافياً ، بالإضافة إلى تنمية قدرة المعلم على تدريس مفهومات الثقافة العربية الإسلامية ، وإكسابه لمهارات إجراء بحوث محدودة في هذا المجال ، هو حث المعلم على أن يكون مستهلكاً ذكياً لما نشر من بحوث في مجال تخصصه ، لذلك فإن برنامج الإعداد ينبغي أن يكون به مقرر لتدريب الطلاب على مهارات البحث وطرائقه في مجال تعليم اللغة العربية .

معايير الإعداد الثقافي :-

من خلال ماسبق ذكره لجانب الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية ، يمكن استخلاصه فيما يلي :

1 -إدراك أن اللغة عنصر جوهري في جميع الخبرات المكتسبة ، والمشتركة التي تتجمع لتكوّن حضارة معينة .

2 -الفهم العميق للشعب العربي الإسلامي ، وللثقافة العربية الإسلامية اعتبار أن اللغة لايمكن أن تدرس في معزل عن الثقافة التي أوجدتها .

3 -القدره على تعلم عموميات الثقافة العربية الإسلامية وخصوصياتها ، وإكساب قيمها وأنماط سلوكها .

4 -معرفة بالفنون الأدبية وروائعها ، والمبرزين فيها في العصور الأدبية المختلفة .

5 -القدرة على الابتكار وخلق الأنشطة الدافعة التي تساعد الطلاب على تعلّم اللغة والثقافة.

6 -فهم وتقدير النواحي الثقافية : السياسة ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والحضارية لدول الطلاب الذين يدرسون على يديه .

7 -إدراك القيم والمفاهيم ، وأنماط السلوك التي تتفق فيها الثقافة العربية الإسلامية مع ثقافة الطلاب ، أو تختلف عنها ، وتوظيف ذلك في المواقف التعليمية المختلفة .

([1]) انظر علي أحمد مركور ، مرجع سابق ، ص 42 - 43 .

8 -القدرة على تقديم أنشطة ثقافية جديدة ومتعددة للمجتمع الذي يعيش فيه وتتفاعل معه .

9 -الإلمام بلغة أجنبية واحدة على الأقل كي يستعملها عند الحاجة كلغة وسيطة .

10 - معرفة بلغة الطلاب،بحيث يتمكن من مقارنة تركيب اللغة العربية بتركيب لغة الطلاب ، ومن معرفة الصعوبات التى يواجهونها .

11 - القدرة على استغلال الدوافع المختلفة لدى المتعلمين و خاصة الدوافع الدينية كمدخل في تعليم اللغة العربية ، و الثقافة العربية الإسلامية[1]

(1) انظر : على أحمد مدكور مربع سابق ، ص 44

المبحث السادس
طرق تدريس اللغة العربية

توطئة :

يمكن تعريف الطريقة تربوياً بأنها أيسر السبل للتعليم والتعلم . وتصبح الطريقة جيدة متى أسفرت عن نجاح المدرس في عملية التدريس ، وتعليم التلاميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصاداً .

الطريقة في المجال التربوي :

أهميتها :

شغل المربون قديماً ، وحديثاً بموالاة البحث في الطرق التربوية ، وحديثهم عن هذه الطرق ، يستوعب الجزء الأكبر من كتب التربية ، ومن يتتبع تاريخ التفكير التربوي ، يجده محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة ، ولعل مرجع هذا النشاط إلى أن الطريقة ركن من أركان التدريس ، فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرساً يلقي الدرس وتلميذاً يتلقى الدرس ، ومادة يعالجها المدرس مع التلميذ ، فإن هناك ركناً رابعاً له أهميته ، وهو الطريقة التي يسلكها المدرس في علاج هذا الدرس .

ونجاح التعليم يرتبط – إلى حد كبير – بنجاح الطريقة ، وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيرا من فساد المنهج ، وضعف التلميذ ، وصعوبة الكتاب المدرسي ، وغير ذلك من مشكلات التعليم ، وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهم وشخصياتهم ، فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة أبعد أثراً وأجل خطراً [1].

تعدد الطرق :

الطريقة عملية فنية ، تحتمل اختلاف الآراء ، وتعدد وجهات النظر ؛ فليس عجيباً – إذن – أن تبدو في أفق التربية طرائق متعددة ، اشتهر كثير منها بأسماء أصحابها ، أو بخواصها وجوهرها ، ومن ذلك : طريقة (هربارت) وطريقة المشروع ، وطريقة الوحدات ، والطريقة الكلية ... وغير ذلك .

وهذا الاختلاف يرجع إلى عوامل كثيرة ، منها اختلاف نظرات المربين إلى المناهج الدراسية ؛ إذ أن بعضهم يرى أن المناهج مترابطة ترمي إلى غاية واحدة ؛ ولهذا يوصى بمراعاة الربط بين المواد في طريقة التدريس ، وبعضهم يرى الانفصال بين المواد ، فيتخذ لذلك طريقة أخرى .

كما يرجع هذا الاختلاف أيضاً إلى اختلاف المربين في فهم الوظيفة الأساسية للتربية ، فمنهم من يرى أن وظيفة التربية إنما هي الوصول إلى فهم التراث الماضي ، ومنهم من

([1]) انظر عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني ، ط7 ، دار المعارف ، مصر ، ص32 .

يرى أن هذه الوظيفة ، إنما هي مواجهة الحياة الحاضرة ، ولا شك أن كل رأي يستوجب طريقة خاصة في التدريس .
ومن عوامل هذا الاختلاف أيضاً ، نظريات علم النفس وأثرها في العقول والأفكار ، وكذلك تجارب المربين ، واختلافهم في تفسير نتائجها [1].

مرونة الطريقة :

عرفنا أن المربين قد يختلفون في تحديد الاتجاه العام لطريقة التدريس ، ولكن لم يقل أحد منهم : إن طريقته قالب ينبغي أن يصب فيه جميع المدرسين ، أو إنها نظام مُطَّرد ، يجب إتّباعه في كل موضوع ، ومع كل تلميذ ، بل يرون جميعاً أن تكون الطريقة مرنة طيعة ، تختلف باختلاف الأحوال ، ومن عوامل هذا الاختلاف :

1/ الغرض من التعليم : فالغرض من تعليم القواعد اللغوية للمبتدئين يختلف عن الغرض من تعليمها للكبار المتخصصين ؛ ولهذا تختلف طريقة تعليمها في الحالين ، والغرض من درس في العلوم العامة على (النعامة) مثلاً يختلف عن الغرض من هذا الدرس في حصة تعبير ؛ فالأول يتجه إلى المعلومات والملاحظة ، والثاني يستهدف التعبير واللغة؛ ولهذا تختلف طريقة مدرس العلوم ، عن طريقة مدرس اللغة ، وكذلك طريقة مدرس التاريخ تختلف عن طريقة مدرس العلوم الدينية ، إذن لكل صاحب فن طريقته .

2/ طبيعة المادة : فمن المواد ما هو نظري ، ومنها ما هو عملي ، ومن المواد ما يستلزم استخدام الوسائل المعينة ، كالصور ، والنماذج ، والأجهزة ، ومنها ما يمكن استغناؤه عنها ؛ ولهذا كله أثر في اختلاف الطريقة .

3/ طبيعة الموضوع : فمن الموضوعات ، ما يحتمل اشتراك التلاميذ في مناقشته ، وكشف غوامضه ، بصورة مستمرة ، ومنها ما يستوجب العرض والإلقاء في أكثر الأحيان .

4/ طبيعة التلاميذ : فلا شك أن بين تلاميذ الفصل فروقاً فردية ، فينبغي أن يكون لها أثر في اختيار الطريقة الملائمة لكل نوع من التلاميذ .

5/ مراحل التعليم : فالطريقة التي تناسب صغار التلاميذ لا تناسب كبارهم ؛ ولهذا تُعالج فروع اللغة العربية بطرق مختلفة ، تبعاً لاختلاف مراحل التعليم .

6/ إمكانات المدرسة : فتوافر الأجهزة والصور ، والنماذج ، ونحو ذلك بالمدرسة يشجع على اتباع طرق معينة ، في علاج المناهج الدراسية .

7/ المعلم وسعة أفقه : فلا شك أن اختلاف المدرسين في طرائق التدريس يرجع إلى ما بينهم من فروق في الاطلاع ، والانتفاع بالتجارب التربوية ونحوها . [2].

([1]) انظر عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني ، المرجع السابق ، ص32 .
([2]) انظر عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني ، المرجع نفسه، ص33 .

مقومات الطريقة الناجحة :

الطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة ، في أقل وقت ، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم ، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم ، وتحفز على العمل الإيجابي ، والنشاط الذاتي ، والمشاركة الفعالة في الدرس .

وهي التي تشجع على التفكير الحر ، والحكم المستقل ، كما يطلب في دروس التعبير والتذوق الأدبي .

ومن مقومات الطريقة الناجحة ، تشجيع التلاميذ على العمل الجمعي التعاوني ، وإقلال جهد الاستطاعة من التلقين ، والإلقاء ، وبخاصة مع صغار التلاميذ . والطريقة الناجحة كذلك هي الطريقة المرنة المنوعة ، فتسير تارة في صورة مناقشة ، وتارة في صورة تعيينات ، وتارة في صورة مشكلات ... وهكذا ؛ وذلك لأن استمرار طريقة واحدة ، والتزامها في جميع الأحوال ، سيحولها مع الزمن إلى طريقة شكلية عقيمة ، وهذا سبب السآمة والملل للتلاميذ .

وتنوع الطريقة واجب ، في الفصل الواحد ، وفي المادة الواحدة ، بل في الموضوع الواحد ؛ وذلك لأن التعلم لا يتم بطريقة واحدة ، فالفرد يتعلم عن طريق الاستماع ، وعن طريق الرؤية ، وعن طريق التحدث ، أو القراءة ، أو الصور ، ونحو ذلك ؛ ولهذا ينبغي أن تتيح طريقة التدريس الفرصة للانتفاع بكل هذه الوسائل وغيرها . [1]

طرق تعليم مهارتي القراءة والكتابة :

أولاً : الطريقة الهجائية التركيبية :

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها ، ويسلك المعلمون في ذلك صوراً شتى :

1/ فبعضهم يحمل الأطفال على استظهار الحروف بأسمائها ، ثم ينتقل بهم إلى معرفة رمزها ثم ينتقل بهم إلى تكوين الكلمات مروراً بالمقاطع .

2/ وبعضهم يعطي مجموعة معينة من الحروف ثم يكوّن منها مقاطع ثم كلمات .

3/ وبعضهم يعلم الحروف الهجائية بأسمائها ورموزها قبل تكوين المقاطع والكلمات .

خطوات الطريقة :

1/ يبدأ المعلم تعليم التلاميذ حروف الهجاء بأسمائها (ألف ، باء ، تاء ... ياء) .

2/ ثم يدرب المعلم التلاميذ على نطقها مفتوحة ، مضمومة ، مكسورة ، مشدودة ، قراءةً وكتابةً .

3/ بعد حفظ حروف الهجاء بأسمائها وصورها يبدأ المعلم بضم حرفين منفصلين تتألف منهما كلمة تتكون من حرفين مثل (أب ، أم) .

4/ ثم ينتقل إلى تعليم كلمة من ثلاثة أحرف منفصلة مثل (دَرَسَ ، زَرَعَ) .

([1]) انظر عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني ، مرجع سابق ص34

5/ ثم تكوَّن بعدها كلـــمات أكبر عن طريق استخدام حروف المد ، ويطلب من التلميذ أن يكوّن مقطعاً مثل (را) ومقطعاً آخر مثل (سِي) ثم يضمها ليكون كلمة (راسي) .
6/ ثم يقـــوم المعلم بتدريب التلمـــيذ على تكوين جملة عن طريق ضم كلمات مألوفة إلى بعضها البعض . [١]

ثانياً : الطريقة التحليلية :

وهي تهتم بالكل قبل الجزء وبهذا يمكن أن نطلق عليها الطريقة الكلية .
تبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف ، فهي عكس الطريقة التركيبية ، وأنصار هذه الطريقة يدعمون رأيهم لأن هذه الطريقة مبنية على أساس تربوي سليم وهو السير من المعلوم إلى المجهول .
والتعليم بهذه الطريقة يبدأ بتقديم الكلمة المنفصلة ثم تُحلل إلى أجزاء وهي الحروف ، والمربيون يسمون هذه الطريقة (انظر وقل) لأنها قائمة على أساس النظر إلى الرمز المكتوب ويتكرر هذا النظر المصحوب بالاستماع وبالقول مرات كثيرة إلى أن يتم الربط بين الصوت والرمز . وأشهر الطرق التي تتدرج تحت هذه الطريقة نوعان :
1/ طريقة الكلمة ، ويتم خلالها عرض الكلمة ، ثم تحليلها إلى مقاطع وحروف .
2/ طريقة الجملة ، ويتم فيها عرض الجملة ، ثم تحليلها إلى كلمات ، ثم إلى مقاطع ، ثم إلى حروف . [٢]

خطوات التدريس بهذه الطريقة :

1/ عرض الكلمة ، أو الجملة على السبورة أو بطاقات رقمية .
2/ تحليل الكلمة المشتملة على الحرف المراد تدريسه إلى مقاطع ، والمقاطع إلى حروف وصولاً إلى الحرف .
3/ قراءة الحرف وكتابته على سبورة الصف .
4/ يقرأ المعلم الحرف ويطلب من التلاميذ القراءة معه حتى مرحلة الإجادة .
5/ يكتب المعـلم الحرف على الســبورة في شكل نقط ثم يطلب من أحد التلاميذ أن يمرر عليها بالطباشير حتى تظهر صورة الحرف ويطلب منه قراءته .
6/ يدرب المعلم التلميذ على كتابة الحرف مرة على الهواء ، ومرة على الدرج .
7/ يكلف المعلم التلاميذ بكتابة الحرف على الكراسة . [٣]وفي هذا التدريب ينبه المعلم التلاميذ إلى المسافات بين الحروف في داخل الكلمة ، أو بين الكلمات في داخل الجملة ، ويهتم المعلم في جميع الأحوال بالنظافة ، والمسافات ، وبالجلسة الصحيحة للتلاميذ . [٤]

---

(١) نايف سليمان وآخرون ، أساليب تعليم الطفل القراءة والكتابة ، مرجع سابق
(٢)إعداد عاطف ناصر علي عيسى ، بحث حول طرائق تعليم الكتابة في الصف الأول بمرحلة الأساس ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية أغسطس 2005م .
(٣) انظر محمد الشناوي وأخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، مرجع سابق ، ص 236
(٤) عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، مرجع سابق ص 241

أفضل الطرق في تعليم المبتدئين

تبين لنا من العرض السابق أنه ليس هناك طريقة بذاتها تحتكر كل المزايا ، ولكن لكل طريقة محاسنها وعيوبها ، وإذن فالطريقة المفضلة ينبغي أن نشتقها من الطرق جميعها ، على أن يكون أساسها أن نجمع بين مزايا الطرق السابقة ، ونتجنب عيوبها ، ولنا – بعد هذا – أن نسميها (الطريقة المزدوجة) أو (الطريقة التركيبية التحليلية) أي التي تجمع بين التركيب والتحليل .

وقد أخذت وزارة التربية والتعليم أخيراً بهذه الطريقة المزدوجة ، وجعلتها أساساً يتقيد به مؤلفو كتب القراءة لهذا الصف (الأول) .

وأهم عناصر الازدواج في هذه الطريقة ما يلي :

1/ أنها تقدم للأطفال وحـدات معنوية كاملة للقراءة ، وهي الكلمات ذات المعاني ، وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة .

2/ وتقــدم لهم كذلك جملاً سهلة ، تتكرر فيها بعـــض الكلمات ، وبهــذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة .

3/ كما تــعنى بتحليل الكلــمات تحليلاً صوتياً ، لتميــيز أصوات الحـــروف ، وربطها برموزها ، وفي هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية .

4/ وفي إحــدى مراحلها اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية ، اسماً ، ورسماً وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية .

5/ وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة من العيوب ، التي تشوه الطريقة السابقة ، وتضعف من نتائجها وآثارها [1].

مراحل الطريقة المزدوجة

تسير هذه الطريقة في أربع مراحل :

1/ مرحلة التهيئة .

2/ مرحلة التعريف بالكلمات .

3/ مرحلة التحليل والتجريد .

4/ مرحلة التركيب .

طرق تدريس الاستماع :

إن تحديد طريقة ثابتة لتدريس الاستماع أمر يحبط عملية التدريس لأن الطرق متجددة ومتبدلة تبعاً للموقف التعليمي الطارئ ولكن هناك مراحل ثابتة إلى حد ما يمكن أن تمر بها طرق تدريس مهارة الاستماع وهي :

- **المرحلة الأولى : مرحلة الإعداد :**

([1]) انظر علي أحمد مدكور ، مرجع سابق ، ص72 .

يعد المعلم مادة الاستماع مسبقاً بحيث يختارها مناسبة لقدرات وميول وخبرات التلاميذ ثم يعد الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيد وفيها يتم تحديد الهدف من الاستماع والغرض من تدرسيه .

- **المرحلة الثانية : مرحلة التنفيذ :**

يلجأ المعلم في هذه المرحله إلى إبراز النقاط المهمة بحيث يسلط الضوء عليها ويلفت نظر التلاميذ إليها بطريقة تسجيلها وسماعها مع التلاميذ ، افساح المجال أمام التلاميذ للمناقشة حول هذه النقاط بالآلية التي يراها مناسبة لذلك الموقف ، وعملية التركيز على نقاط مهمة من قبل المعلم يوجه أسماع التلاميذ بالاتجاه الصحيح بما يسمح بعملية تجويد عملية الاستماع .

- **المرحلة الثالثة : مرحلة المتابعة :**

هذه المرحلة هي أشبه بما يسمى بعملية التغذية الراجعة بحيث يقوم المعلم بمناقشة بعض التلاميذ الذين يبدون بعض التساؤلات والاستفسارات حول المادة المسموعة وهنا يتم وضع النقاط على الحروف في معرفة ما تحقق من الأهداف ، وتقويم الموقف الاستماعي . لتفادي الأخطاء التي قد تحدث أو حدثت في موقف سابق[1].

خطوات تنفيذ درس في الصف الأول لمرحلة الأساس :

إن المدرس الجاد ، يعد درسه قبل موعده بيوم ، أو أكثر ، أي يقوم بإعداده ذهنياً ، وكتابياً ، ويتعرف على خطوات درسه وجزئياته .

وفي كراسة الإعداد ، أو التصميم للدرس ، يسجل ما سيقوم به في الحصة المقررة .

وأهم خطوات هذا التصور ما يلي :

1/ الأهداف : وتحت هذا العنوان يسجل المعلم الأهداف التي يرغب في تحقيقها ، والأهداف السلوكية ثلاثة أنواع هي :

- المعرفية
- الوجدانية
- النفس حركية

ويجب أن تكون هذه الأهداف واضحة ، وواقعية ، وقابلة للتحقيق ، وفي متناول قدرات الطلاب .

2/ وسائل الإيضاح :

مثل : الصور المرافقة للدرس مكبرة ، والطباشير الملون ، وبطاقات ولوحات ، وقد يحتاج إلى جهاز العرض العلوي لعرض الشفافيات .

3/ التمهيد :

([1]) علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص72-73 .

يمهّد لموضوعه بسؤال ، أو أكثر ، أو يعرض صورة ، أو مجموعة من الصور ، كنوع من التمهيد المشوق للتلاميذ .

4/ المحتوى :

- يسجل فيه الأفكار الرئيسة للموضوع .

- ثم الكلمات ، أو الجمل التي يرغب في تدريسها ، والمشكلات اللغوية التي يرغب في دراستها ، كمعنى كلمة ، أو تحليل جملة ، أو كلمة ، أو تركيبها ، ثم يسجل المبادئ والقيم التي يرغب في تحقيقها ، ويكون ذلك بوضع أسئلة ليناقش بها طلابه ، وفي هذه الخطوة لا يسجل الموضوع المكتوب في الكتاب المقرر ، وإنما يعرض الصورة ، أو الصور على الطلاب ، ثم يقوم بتسجيل الجملة على السبورة ، ويقرأها لهم ، ثم ينتقل إلى الجملة الثانية إن وجدت ، ويقرئ مجموعة من التلاميذ ويناقشهم ، ثم يطلب منهم كتابتها في كراساتهم ، ثم يعود إلى تحليل الجملة إلى الكلمات ، ويسجلها بعيدة عن الجمل الأولى، ويقرأها أمامهم ، ثم يقرأها لهم ، ثم يطلب منهم كتابتها في كراساتهم ، (وهي في العادة كلمات قد لا تزيد عن أربع أو خمس كلمات) .

فإذا ما اطمأن إلى أنهم قد أجادوا قراءتها ، وكتابتها ، انتقل إلى تحليل الكلمة إلى مقاطع، ثم إلى حروف مركّزاً على قراءة ، وكتابة كل ما يحلله .

وقد يستعمل الصور ، والبطاقات ، والكتابة بالطباشير الملون على السبورة مبرزاً الحروف المرغوب في قراءتها وكتابتها .

ثم يعود بعد ذلك لإعادة تركيب كلمات جديدة من الحروف والمقاطع ، ثم يركب جملاً من الكلمات ، ويسجل ذلك على السبورة ، والطلاب يقرؤون ما كتب حتى يجيدوا ذلك ، ومن ثم يقومون بكتابتها .

وهكذا يصل إلى النهاية ، وقد اطمأن إلى تحقيق أهدافه . [1]

ملاحظة :

قد يحتاج تحقيق النجاح في تدريس موضوع مفرد إلى حصة أو أكثر ، وبالتالي عليه أن يتوقف عند الخطوة المناسبة ، وينطلق في الحصة التالية لاستكمال ما بدأه . وهناك من يدعو إلى أن يعد المدرس موضوعه كاملاً ، ثم ينفذه خلال حصتين ، أو ثلاث ، أو حسب الحاجة ، وبإعداد واحد متكامل ، وعلى المعلم أن ينفذ ما هو معمول به في منطقته التعليمية ، وإن كان يحبذ أن يكون إعداد كل حصة منفصلاً عن غيره .

---

(1) انظر فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط 2 ، 2002م ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ص 86 – 87 .

ثانياً: الدراسات السابقة :

وجد الباحث دراسات سابقة قليلة تناولت موضوع هذا البحث ، مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجه تعليمها لدى تلاميذ الصف الأول من الحلقة الأولى من مرحلة الأساس ، بينما هناك بعض الدراسات السابقة تناولت بعض الموضوعات التي تخص الصعوبات التي تواجه تلاميذ مرحلة الأساس في الحلقة الثانية ، والحلقة الثالثة ، وأخرى في المرحلة الثانوية نوردها فيما يلي:

الدراسة الأولى:

دراسة صلاح أحمد إبراهيم (1993م)

عنوان الدراسة :

أسباب ضعف التعبير الكتابي بالمدارس الثانوية بولاية الخرطوم ، بحث دكتوراه ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

هدفت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية :

ما أسباب ضعف التعبير الكتابي في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم ؟

ما أثر الأدوات التربوية على مستوى التعبير الكتابي في المدارس الثانوية ؟

ما أثر الصعوبات اللغوية على مستوى التعبير الكتابي في المدارس ؟

منهج الدراسة :

اتبعت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي .

وقد استخدمت الاستبانة كأداة من أدوات الدراسة في جمع المعلومات من طلاب وطالبات الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم .

أهم النتائج :

1-أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً ، هي أخطاء الزيادة ، والنقصان في حدود الكلمة .

2-التداخل بين العامية والفصحى يظهر جلياً في أخطاء الطلاب ، وبالذات في الأخطاء الأسلوبية والنحوية .

3-الأخطاء الإملائية والنحوية تدل على ضعف إعداد مناهج اللغة العربية بعناية .

4-المعلم ومدى عنايته بالتعبير تدريساً ، وتوجيهاً ، ثم المنهج ومايشمل عليه من محتوى أكثر تأثيراً على مستويات الطلاب من البيئة الدراسية .

الدراسة الثانية:

دراسة المهدي أحمد عبدالماجد

عنوان الدراسة: فن التعبير اللغوي في الصف الثاني الثانوي واقعه ومشكلاته وأساليب تطويره.

دراسة قام بها الباحث .عن رسالة دكتوراه غير منشورة في التربية من جامعة أم درمان الإسلامية عام1999م

وقدهدفت الدراسة للآتي:
1- ماهية فن التعبير، وتبين واقعه المعاش، من خلال نتائج الدراسة الميدانية الإجرائية .
2- تتبع منهج التعبير في المرحلة الثانوية عن طريق إجراء دراسة تحليلية للمكونات اللغوية ، والموضوعات المقدمة للتعبير ، ويشمل هذا : المفردات، التراكيب ، العبارات ، وهي محاولة لاستقصاء الأخطاء التعبيرية ،والتعرف على أنواعها وأسبابها ، واقتراح الحلول لمعالجتها مستقبلا .
وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في بحثه.
أهم النتائج :
1-أن تدهورمستوى اللغة العربية يعود إلى عدة عوامل هي :
المعلم ، المنهج الدراسي ، الكتب المقررة ، البيئة اللغوية ،عدم وجود الأنشطة المصاحبة للمنهج ، والمتمثلة في الجمعيات الأدبية ، المكتبات المدرسية ، الصحافة المدرسية ، المسرح المدرسي ، الإذاعة .
2- أن الأخطاء الإملائية ، والنحوية ، والأسلوبية كثرتها في التعبير، تدل على عدم العناية بمناهج هذه الفروع كما أنها تدل على انعدام منهج لمادة التعبيرومرشد للمعلم في هذا الشأن ، إضافة إلى إهمال المعلمين متابعةأخطاءالطلاب وتصحيحها ، كما تدل على عدم الدافعية لدى الطلاب لتعلم اللغة العربية ،والتعبير بها تعبيراً سليماً متأثرين في هذا كله بالمنهج المرسوم ، أو البيئة التى تحيط بهم.
3-للبيئة اللغوية التى يعيش فيها الطلاب ، أكبر الأثر في وقوع الأخطاء اللغوية،وينعكس ذلك واضحاً في استخدام العامية بكثرة كلغة للتدريس ، والمخاطبة من قبل المعلمين، وكلغة اتصال وظيفي من قبل الأسرة .
الدراسة الثالثة:
دراسة عمر الصديق عبدالله بجامعة أفريقيا العالمية عام 2000م
بعنوان تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدي طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
قام بها الباحث .
وقد هدفت الدراسة للآتي :
- تحليل التعبير التحريري لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، وإيجاد الحلول الناجمة عن الأخطاء التى يرتكبها الطلاب .
وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي .
أما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث استكتاب الطلاب حول اللغة العربية في بلادهم .
ومن النتائج التي توصل إليها الباحث :
1- ضعف أداء المعلم .
2- رداءة المنهج .
3- انعدام الوسائل التعليمية .

4- استخدام الكتاب المدرسي غير المناسب.

الدراسة الرابعة:

دراسة قنديل مختار النور (2000م)

عنوان الدراسة :

مشكلات الكتابة عند تلاميذ محلية ود الحوري . بولاية الجزيرة – مرحلة الأساس الصف الثامن .

رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن تأثير اللغات المحلية ، أو اللغة الأم على تعليم اللغة العربية ، ومعالجة ضعف الكتابة لدى التلاميذ عن طريق التحليل ، والتصنيف ، والتفسير .

منهج الدراسة :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

أدوات الدراسة :

نماذج من أعمال التلاميذ .

استبانة المعلمين .

مقابلات لبعض المشرفين ، والموجهين .

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

ان أسباب ضعف مستوى التلاميذ في مهارة الكتابة قلّة عدد المعلمين المدربين .

الدراسة الخامسة:

دراسة غادة السر صالح عام 2000م

بعنوان تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للصف السابع بمرحلة الأساس ، من جامعة أم درمان الإسلامية لكلية التربية لنيل درجة الماجستير.

حدود الدراسة محافظة الخرطوم .

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في بحثها .

أما أدوات البحث فقد انحصرت في استمارات الحصر فيها بيانات ، ونماذج من كراسات الطلاب ، ومقابلات مع المعلمين والمعلمات .

وقد هدفت الدراسة للآتي:

1- التعرف على أهداف منهج اللغة العربية ، ومدى صلتها بأهداف التربية العامة .

2- معرفة مدى ارتباط الموضوعات التى يحتويها المنهج ببيئة وواقع التلميذ وخبراتة السابقة .

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يلي :
1- أن المنهج يحقق أهداف اللغة العربية .
2 - أن الطلاب ليس لهم إدراك بأهداف المنهج .

الدراسة السادسة:

دراسة: خيرات علي محمد أحمد عام 2001م

عنوان الدراسة: تحليل الأخطاء اللغوية لتلاميذ مدارس معسكرات النازحين بجبل أولياء مدرسة الفتح غرب نموذجاً، لنيل درجة الماجستير في التربية ، من معهد الخرطوم الدولي

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها .
أما أدوات الدراسة ، فتمثلت في استمارات الحصر فيها بيانات الحصر ، ونماذج من كراسات الطلاب ، ومقابلات مع المعلمين والمعلمات .
وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء التي يرتكبها طلاب مدرسة الفتح بمنطقة جبل أولياء ، ومعرفة مواطن الضعف في المواد الدراسية ، وجوانب القصور في تعلم اللغة العربية .
وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :
1- التعلم الناقص .
2- التدخل التقابلي من قبل اللغة المتعلمة .

الدراسة السابعة:

دراسة صفية محمد أحمد سوار عام 2001م

بعنوان تحليل الأخطاء في اللغة العربية لدى معلمي مرحلة الأساس في جامعة الفاشر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية.

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .
وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أخطاء اللغة العربية التي يرتكبها معلمو مرحلة الأساس الذين يدرسون في جامعة الفاشر لنيل الدرجة الجامعية (البكالريوس) ، وذلك بالتعرف على أخطائهم اللغوية أولاً ، ثم وصفها ، وتصنيفها ، وتحليلها ، ومحاولة الوصول إلى التعبير المناسب لها .
وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية التي أبرزتها في محورين :
(أ) نتائج النص القرائي :
أظهرت الدراسة أن هناك مشكلات حقيقية في نطق الأصوات الصامتة عند كل أفراد العينة.

(ب) نتائج النص الكتابي :
أثبتت الدراسة أن هناك مشكلات حقيقية في المجال الكتابي ، وقد جاءت الأخطاء مرتبة تنازلياً على النحو التالي:
الأخطاء النحوية : وتفرعت إلى أخطاء : التذكير والتأنيث ، والتعريف ، والتنكير ، وحروف الجر ، والعطف ، والضمائر ، والعدد ، وزمن الفعل .
الأخطاء الصرفية وشملت : أخطاء الصيغ ، وإهمال ياء النسب ، وحروف المضارعة.
الأخطاء الإملائية وتفرعت إلى:
أ- الصوائت .
ب- الصوامت .
ج- الحذف والإضافة .
- الأخطاء المعجمية .
- الأخطاء في التراكيب .
أما معظم الأخطاء يعود مجملها إلى تأثير البيئة المحلية .
الدراسة الثامنة:
دراسة فرحة عثمان بابكر عام 2001 م .
بعنوان : التحليل الدراسي في مادة اللغة العربية الحلقة الثالثة ، الصفين السابع والثامن من مرحلة الأساس ، لنيل درجة الماجستير في التربية ، جامعة أم درمان الإسلامية
وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يلائم طبيعة المشكلة .
أما أدوات الدراسة فتمثلت في :
1- استبانة لمعلم اللغة العربية .
2- استبانة لتلاميذ الحلقة الثالثة .
3- نتيجة امتحانات نهاية العام في مادة اللغة العربية .
وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى طلاب وطالبات الحلقة الثالثة من مرحلة الأساس بمحافظة أم درمان ، ومعرفة درجة التأثيرات السلبية لهذه العوامل على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية .
أهم نتائج الدراسة :
1- يرتبط التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية ارتباطاً طردياً مع العوامل ، والسمات الشخصية ، والذاتية للتلاميذ ، بينما يرتبط عكسياً مع المشكلات الصفية ، والشخصية للتلاميذ .

2- وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية ، ومعظم النشاطات غير الصفية التي يقوم بها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها .
3- وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية ، ومتغيرات البيئة الأسرية .

الدراسة التاسعة:

دراسة يحي بن حسن بن سليمان عام 2002م

بعنوان الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي أسبابها ، وطرائق علاجها ، رسالة ماجستير غير منشورةكلية التربية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

أدوات الدراسة :

قد استخدم الباحث أداتين في هذه الدراسة هما : إملائية مختارة أمليت على عينة الدراسة من التلاميذ ، والتلميذات ، واستبانة مقدمة إلى المعلمين والمعلمات .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتلميذاته بمنطقة أم القوين التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، من واقع أدائهم الإملائي ، ومن وجهات نظر معلمي اللغة العربية ، ومعلماتها ، ومن ثم الكشف عن فروق الأخطاء الإملائية بين التلاميذ ، والتلميذات ، وعلاقة تلك الأخطاء بالقواعد الإملائية التي درسوها ، والتعرف على مدى اتفاق الأخطاء الإملائية من واقع أداء تلاميذ الصف السادس ، وتلميذاتة في القطعة الإملائية ، وبين نتائج آراء معلمي اللغة العربية ، ومعلماتها ، وتعرف أسباب الأخطاء الإملائية ، وأساليب علاجها .

نتائج الدراسة :

1. أظهرت الدراسة أن أخطاء التلاميذ ، والتلميذات كانت في (32) اثنتين وثلاثين مهارة إملائية .

2. كما كشفت الدراسة في ضوء تحليل المقرر الإملائي غياب المنهجية في عرض الموضوعات الإملائية .

3. بينت الدراسة أسباب وقوع التلاميذ ، والتلميذات ، في الخطإ الإملائي من خلال تقديم استبانة إلى معلمي اللغة العربية ، ومعلماتها ، وقد تم تصنيفهم إلى أسباب تتعلق بالتلميذ ، والمعلم ، والمقرر الدراسي ، والمدرسة ، والبيئة الاجتماعية.

وقد أظهرت نتائج تحليل الاستبانة اتفاقاً كبيراً بين آراء المعلمين ، والمعلمات .

الدراسة العاشرة:

دراسة تهاني عبدالسلام (2002م)

عنوان الدراسة :

تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للحلقة الثانية لمرحلة الأساس دراسة ميدانية ، محافظة الخرطوم .
رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة إفريقيا العالمية .

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تحليل ، وتقويم منهج اللغة العربية ، الحلقة الثانية للتوصل إلى :
مدى تحقيق محتوى المنهج للأهداف الموضوعية للغة العربية .
معرفة أساليب التعليم ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة المتبعة في تدريس منهج اللغة العربية للحلقة الثانية بمرحلة الأساس .
معرفة أساليب التقويم المتبعة في تقويم التلاميذ .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة ، والمقابلة .
أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة من حيث الأهداف هي :
يحقق المحتوى التكامل بين فروع اللغة العربية .
لايراعي المحتوى الفروق الفردية بالصورة المطلوبة .
محتوى المنهج مناسب مع الزمن المخصص له في الخطة الدراسية .
لايلبّي المنهج حاجات التلاميذ ، وميولهم ، ولايتفق مع اهتماماتهم بدرجة كبيرة .

الدراسة الحادية عشرة:

دراسة عبدالمحسن بن حجي السلطان عام 2002م.

بعنوان دور المعلم في ضعف التلاميذ في مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية .

دراسة ميدانية بمدارس محافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

منهج الدراسة : اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

1. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات إعداد معلم الإملاء في المرحلة الابتدائية، ومشكلات الضعف اللغوي لمعلم مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية .
2. وتوصل الباحث من خلال بحثة ، إلى أن للمعلم دوراً في ضعف الطلاب في مادة الإملاء بالمرحلة الابتدائية . ولمعلم الإملاء غير المختص في اللغة العربية دور كبير في ضعف التلاميذ في مادة الإملاء بالمرحلة الابتدائية .

الدراسة الثانية عشرة:

دراسة فتح الرحمن العبد مكي (2002م)

عنوان الدراسة :

تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم ، دكتوراه في التربية مناهج وطرق التدريس ، جامعة الخرطوم كلية التربية .

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ومعرفة قلة الاهتمام بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ هذه المرحلة .

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ويقصد به وصف الوضع الذي كانت عليه الظاهرة ، أو التي عليها بالفعل ، أو التي تكون عليها دون تدخل الأحكام القيمية .

نتائج الدراسة :

1-ضعف الطلاب في المستوى العام لمهارة التعبير الكتابي .

2-قلة الاهتمام بمهارة التعبير الكتابي من قبل الطلاب والمعلمين . أما الطلاب فتتمثل قلة الاهتمام في العزوف عن الاطلاع الذاتي ، وضعفهم في القواعد النحوية ، والإملائية ، وانشغالهم بوسائل الإعلام الحديثة . وأما المعلمون ، فتتمثل في قلة اهتمامهم في التعبير الكتابي ، وذلك بإهمالهم الحديث بالفصحي ، وعدم استكتاب الطلاب بصورة مستمرة ، وقلة اهتمامهم بتصحيح موضوعات التعبير الكتابي .

3-الأخطاء الأكثر شيوعاً في التعبير الكتابي هي الأخطاء الإملائية ، تليها النحوية .

الدراسة الثالثة عشرة:

دراسة الشيخ محمد علي [1]

بعنوان : مشكلات ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغير العربية بالصف الثامن في تعليم وحدة كركوج ولاية سنار .

أهداف الدراسة :

1- الكشف عن تأثير اللغة الأم ، واللغات المحلية على تعليم اللغة العربية .

2- معالجة ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغير العربية ، لدى تلاميذ محلية(كركوج) الصف الثامن عن طريق التحليل والتصنيف .

منهج الدراسة :

المنهج الوصفي التحليلي .

أدوات الدراسة:

1- الاستبانة .

2- أسئلة المقابلة الشخصية .

3- نماذج من أعمال التلاميذ (الكراسات) .

أهم النتائج :

1 -تداخل اللغة الأم مع اللغة الثانية (اللغة العربية) يؤثر سلباً على تعلمها

2 -قلة عدد المعلمين .

([1]) الشيخ محمد علي : مشكلات ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغير اللغة العربية ، مرحلة الأساس ، وحدة كركوج ولاية سنار ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي 2003

3 -تأكد الباحث أن منهج اللغة العربية في السودان عند وضع الأهداف ، وتحديدها لم يراع المناطق التي يوجد فيها التداخل اللغوي .
4 -قلة الإمكانات وانعدام مقاعد لجلوس التلاميذ أثناء الكتابة سبب في الوقوع في الأخطاء الكتابية .

الدراسة الرابعة عشرة:

دراسة قامت بها نفيسة محمد الحسن مصطفي (2003م)

عنوان الدراسة :

تشخيص صعوبات مادة اللغة العربية لدى الدارسين بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم – دكتوراه جامعة الخرطوم .

هدفت الدراسة الآتي :

1-الوقوف على الصعوبات التي تواجه الدارسين عند تعلمهم مادة اللغة العربية .

2-صياغة مقترحات ، وتوصيات محددة قد تسهم في ترقية المستوى بعد دراسة الصعوبات ، وإيجاد طرق الحلول لها .

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، باعتباره أنسب مناهج البحث لتناوله هذه المشكلة ، والحصول على المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة .

أدوات الدراسة :

1-الاستبانة .

2-المقابلة .

أهم النتائج :

1-توصلت هذه الدراسة إلى صعوبة مادة اللغة العربية ، ترجع إلى ضعف مستوى الدارسين ، وعدم اكتسابهم المهارات الأساسية لمادة اللغة العربية ، وترتب على ذلك صعوبة فهمهم لمادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية .

2-أكدت الدراسة أن تنامي المنهج مع ضعف مستوى الدارسين شكل صعوبة في فهمهم لمادة اللغة العربية .

الدراسة الخامسة عشرة:

دراسة إبراهيم محمد حسنين (2003م)

عنوان الدراسة :

المهارات اللغوية ، وطرق تدريسها في المدارس المتوسطة بالصومال ، دكتوراه التربية مناهج ، وطرق تدريس ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية .

هدفت الدراسة إلى :

الوقوف على الكيفية التى تدرس بها المهارات اللغوية الأربعة ، الاستماع ، والتعبير الشفوي (الكلام) القراءة ، الكتابة .

إبراز الجوانب الإيجابية والسلبية في الطرق المتبعة في تعليم المهارات اللغوية في المرحلة المتوسطة .
رفع كفاءة معلم اللغة العربية في الصومال حتى يتمكن من أداء دور فعال في العملية التعليمية .
البحث عن الأسباب التى أدت إلى ضعف مستوى التلاميذ في استخدام المهارات اللغوية.
منهج الدراسة :
اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول الموضوع الذى يراد بحثة بالوصف والتحليل .
نتائج الدراسة :
من خلال الدراسات الميدانية توصل الباحث إلى النتائج التالية :
استخدام طريقة النحو ، والترجمة في تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة بالصومال ، وهذه الطريقة تركز على مهارتي القراءة والكتابة وتهمل بقية المهارات .
لاتوجد دورات تدريبية للمعلمين في تدريس المهارات اللغوية .
ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلم ، وقصور إعداده وتدريبه .
قصور التوجية بوجه عام ، وذلك بسبب ضعف الإمكانيات المادية .
المعلمون لايستخدمون اللغة العربية في الشرح داخل الفصل ، مما يؤدي إلى إعاقة تنمية مهارة الاستماع لدى التلاميذ .
الدراسة السادسة عشرة:
دراسة قام بها الباحث داوود درويش عبدالحي عام 2004 م
بعنوان : دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ ، وتلميذات الصف السادس الأساس في مدارس محافظات غزة ، فلسطين ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، جامعة الخرطوم .
أهداف الدراسة :
1- الوقوف على أبعاد مشكلة أخطاء الرسم الكتابي لدى التلاميذ بمدينة غزة .
2- تشخيص وتحليل نوع أخطاء الرسم الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الأساس في مدينة غزة .
3- التعرف على نسبة الخطإ في الرسم الكتابي عند الجنسين (بنين ، بنات) في مدينة غزة .
4- كشف دواعي الوقوع في أخطاء الرسم الكتابي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، ومشرفي اللغة العربية .
5- تصميم معيار يساعد في الحكم على جوانب القوة والضعف لمنهج الرسم الكتابي لتعزيز الأولى ، وعلاج الثانية لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس .

أهم النتائج :

أسفرت النتائج بالنسبة لأهداف منهج الرسم الكتابي إلى :

1- أنها تتسم بالوضوح ، والواقعية ، وتعكس فلسفة المجتمع الفلسطيني ، وتنطلق من أهداف التعليم العام ، وأهداف التعليم الأساس وترتبط بأهداف اللغة العربية .

2- مرتبطة مع أهداف المواد الأخرى .

3- تكسب التلاميذ الثروة اللغوية .

4- تكسب التلاميذ مهارات الاستماع ، والتحدث ، والقراءة .

الدراسة السابعة عشرة:

دراسة ناهد راضي أبو الخير عام 2005م.

بعنوان : تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب الصف الثامن ، معهد الإنقاذ بمحلية بحري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي .

منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في جمع البيانات : استكتاب الطلاب في تعبير كتابي .

أهداف الدراسة تتمثل في :

التعرف على أسباب الأخطاء التي تصدر من المتعلمين ، وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة من خلال استخدام تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب الصف الثامن بمعهد الإنقاذ ببحري .

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

1- التدخل السلبي من قبل لغة الأم .

2- التدخل التقابلي من قبل اللغة المتعلمة .

3- التعلم الناقص .

4- النقص في تدريب المتعلمين .

الدراسة الثامنة عشرة:

دراسة ياسر محمد محجوب حمد السيد (2007م)

عنوان الدراسة : أثر برنامج تعليم الكتابة والخط العربي في تنمية القدرات الفنية لتلاميذ مرحلة الأساس – دكتوراه جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

وقد هدفت الدراسة الآتي :

1-التعرف على أثر تعليم الكتابة ، والخط العربي في تنمية القدرات الفنية لتلاميذ مرحلة الأساس .

2-أن يتعرف التلاميذ على أساليب تحسين الخط العربي .

اتبع الباحث المنهج الوصفي (التحليلي) كما استخدم الباحث المنهج التجريبي ، فقد قام الباحث بإعداد برنامج تعليم الكتابة ، والخط العربي ، وتطبيقه بمدرسة رفيدة للأساس بالخرطوم بحري ، حيث كانت عينة بحثه من تلاميذ الصف الأول بالمدرسة للعام الدراسي 2005-2006م .

النتائج :

1-وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ قبل وبعد الامتحانات مما يؤكد أن برنامج تعليم الكتابة ، والخط العربي ، أدى إلى تعليم الكتابة ، والخط العربي لتلاميذ مرحلة الأساس .

2-وجود فروقات ذات دلالة إحصائية قبل وبعد الامتحانات في خط المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة مما يؤكد أن برنامج تعليم الكتابة له أثراً معنوياً على تلاميذ المجموعة التجريبية .

3-وجود فروقات ذات دلالة إحصائية قبل وبعد الامتحان مما يؤكد أن برنامج تعليم الكتابة ، والخط العربي أدى إلى زيادة التفكير - الذاكرة - والإبداع لتلاميذ مرحلة الأساس .

الدراسة التاسعة عشرة:

دراسة الفاضل محمد الفكي الطيب عام 2008م.

بعنوان : الأخطاء الإملائية الشائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السابع بمرحلة الأساس ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة أم درمان الإسلامية .

منهج الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

أدوات الدراسة :

اختبار الإملاء للتلاميذ ، والتلميذات ، واستبانة المعلمين ، والمعلمات ، وكذلك استخدم الباحث أداة الملاحظة .

أهداف الدراسة :

1- تحديد نقاط الضعف والقوة في أداء التلاميذ في مجالات الإملاء المختلفة ، ومحاولة الوصول لمعالجتها .

2- استنتاج بعض الأسباب المؤدية إلى تفشي ظاهرت الضعف الإملائي لدى التلاميذ .

3- الوقوف على الصعوبات التي تواجة تعلم اللغة العربية في مقرر الإملاء .

4- الوقوف على الصعوبات والعقبات التي تواجة معلم اللغة العربية في مقرر الإملاء .

5- توجية الاهتمام بالرسم الصحيح لحروف اللغة العربية في الصفوف الدنيا لهذه المرحلة .

أهم النتائج :

1- القواعد الإملائية تحتاج إلى شرح وافٍ من المعلم ، كما تحتاج دروس الإملاء إلى تمارين كثيرة حتى ترسخ القاعدة .

2- أن مخاطبة معلم اللغة العربية ، ومعلمي المواد الأخرى لتلاميذهم بالعامية داخل الفصل يؤثر سلباً على تحصيل التلاميذ في اللغة العربية .

3- جمال خط المعلم له أثر إيجابي في تعلم وفهم القاعدة الإملائية .

4- أفضل طريقة لفهم الإملاء ، طريقة تصحيح المعلم لكراسات الإملاء أمام تلاميذه داخل الفصل ، على أن يشغل بقية التلاميذ بواجب مثل القراءة الصامتة .

بينت الدراسة أن نسبة الخطإ غير قليلة في المجالات الآتية :

(أ) همزة الوصل .

(ب) التنوين .

(ج) الكلمات ذات الحروف المتشابهة في النطق .

الدراسة العشرون:

دراسة منى أحمد البشير الحسن عام 2009م

بعنوان : تحليل أخطاء تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساس في مهارة كتابة التعبير بولاية الخرطوم – محليه الخرطوم ، وحدة شمال ، مدارس توتي . لنيل درجة الماجستير في التربية من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

وقد اتبعت الباحثه المنهج الوصفي التحليلي في بحثها ، أما أدوات البحث التي استخدمتها فهي : الاستبانة ، والاختبار (للطلاب) .

أهداف الدراسة :

1/ التعرف على واقع تدريس موضوعات التعبير في مقرر الصف الثامن بمرحلة الأساس .

2/ التعرف على الأخطاء الشائعة في مهارة الكتابة (التعبير) ، ومعرفة أسبابها في مقرر الصف الثامن بمرحلة الأساس .

3/ تحليل الأخطاء الشائعة في موضوعات التعبير لدى تلاميذ الصف الثامن .

4/ معرفة الأخطاء ووضع خطة لتقويمها .

5/ التعرف على المؤثرات الخارجية التي تسهم في وجود الأخطاء في مهارة الكتابة .

نتائج الدراسة :

1/ إن أكثر الأخطاء الكتابية لدى التلاميذ أخطاء إملائية تليها الأخطاء الصوتية ثم الأخطاء النحوية (الضمائر ، التذكير والتأنيث ، الإعراب ، حروف الربط ، والإفراد ، والتثنية والجمع) ، ثم الأخطاء الدلالية والصرفية ، وأخطاء التعريف والتنكير ؛ وذلك بعد إجراء التحليل الإحصائي .

2/ استخدام المعلمين العامية السودانية في تدريسهم للتلاميذ .
3/ ضعف التأهيل لمعلم اللغة العربية .
4/ غياب النشاطات اللاصفية .
5/ ضعف الاتصال بين الأسرة والمدرسة .

الدراسة الحادية والعشرون:

وهيبة علي إبراهيم حسن عام 2010م

بعنوان : مشكلات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ مرحلة الأساس محلية كرري .

هذه الدراسة قامت بها الباحثة لنيل درجة الماجستير في التربية من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

أهداف الدراسة :

1/ الوقوف على أبعاد مشكلة الكتابة الإملائية لدي تلاميذ مرحلة الأساس .
2/ كشف أسباب أخطاء الكتابة الإملائية لدى تلاميذ مرحلة الأساس .
3/ تشخيص وتحليل نوع الخطإ لدى تلاميذ الحلقة الثانية لمرحلة الأساس في محلية كرري .
4/ تقديم التوصيات والمقترحات لتذليل مشكلة الكتابة الإملائية .

أما حدود بحثها فقد كانت محلية كرري .

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في بحثها .

أما أدوات البحث التي استخدمتها فقد انحصرت في الآتي : الاستبانة ، الاختبار ، المقابلة.

نتائج الدراسة :

1/ إن اللغة الأم للتلميذ تؤثر سلباً بنسبة كبيرة على اللغة العربية .
2/ إن أكثر الأخطاء شيوعاً كتابة التنوين نوناً وتركه أحياناً .
3/ عدم اهتمام معلمي المرحلة بحصر أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذهم .
4/ إن أكثر الأخطاء شيوعاً هي إبدال الحروف مكان بعضها .

الدراسة الثانية والعشرون:

دراسة نازك النور الشيخ أحمد عام 2010م

بعنوان : تنمية مهارة الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساس ، ولاية الخرطوم ، أم درمان ، محلية أمبدة ، وحدة الأمير ، لنيل درجة الماجستير في التربية تدريس اللغة العربية من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في بحثها ، أماء أدوات البحث التي استخدمتها فهي : الاستبانة للمعلمين ، والمقابلة للمشرفين .

أهداف الدراسة :

1/ إبراز مساعدة الأهداف التدريسية في تنمية مهارة الكتابة .

2/ إبراز مساعدة محتوى منهج اللغة العربية في تنمية مهارة الكتابة :

3/ إبراز مساعدة طرق وأساليب التدريس في تنمية مهارة الكتابة .

4/ إبراز مساعدة الوسائل التعليمية في تمنية مهارة الكتابة .

5/ إبراز مساعدة الأنشطة في تجويد مهارة الكتابة .

6/ إبراز مساهمة عملية التقويم في تنمية مهارة الكتاية .

نتائج الدراسة :

1/ أن محتوى منهج اللغة العربية في الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس يحتوي على أهداف.

2/ أن محتوي منهج اللغة العربية في الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس يعمل على تنمية مهارة الكتابة .

3/ أن الطريقة الكلية لاتهتم بأسس التهجي .

4/ الوسائل غير متوفرة لتدريس مهارة الكتابة .

5/ عدم وجود الصحافة المدرسية .

6/ ضعف محاسبة التلميذ على الأخطاء الإملائية .

الدراسة الثالثة والعشرون:

دراسة محمد علي حسن خليفة [1]

عنوان الدراسة : أسباب تدني مهارتي القراءة ، والكتابة وأثر ذلك في التحصيل العلمي لدى تلاميذ مرحلة الأساس محلية كرري قطاع الفتح . الحلقة الثالثة نموذجاً .

أهداف الدراسة :

1-الكشف عن تأثير اللغة الأم ، أو اللغات المحلية على تعليم اللغة العربية .

2- معالجة تدني القراءة ، والكتابة لدى التلاميذ .

3- الكشف عن جوانب القصور التي تعيق تعلّم القراءة والكتابة الصحيحة .

منهج الدراسة :

المنهج الوصفي التحليلي .

أدوات الدراسة : استبيان موجه لمعلمي ، ومعلمات اللغة العربية لمرحلة الأساس .

أهم النتائج :

نقص الكتاب المدرسي يؤثر سلباً في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة .

المقرر الدراسي لايراعي الخلفيات اللغوية للتلاميذ ، ولذلك فإن اللغة الأم تؤثر على اللغة الثانية (اللغة العربية) .

([1]) محمد علي حسن خليفة : أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة وأثر ذلك في التحصيل العلمي ، مرحلة الأساس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، بمعهد الخرطوم الدولي ، 2010م

قلّة حصص القواعد الإملائية تعد سبباً من أسباب تدني مهارتي القراءة ، والكتابة .
الاهتمام بحصص التعبير الكتابي الحر ومتابعتها .
ازدحام الفصول يعد سبباً من أسباب تدني مهارتي القراءة ، والكتابة .
عدم تمكن التلميذ من نطق الأصوات يعد سبباً من أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة.
نقص المعلمين يعد سبباً من أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة .

الدراسة الرابعة والعشرون:

دراسة حسين الزبير عبد الله عام 2011م

بعنوان : التعبير التحريري ودوره في تنمية مهارات الكتابة ، في الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمحلية شرق النيل . لنيل درجة الماجستير في التربية من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في بحثه . أما أدوات البحث التي استخدمها فهي : الاستبانه والمقابلة .

أهداف الدراسة :

1/ إبراز دور التعبير التحريري أو الكتابي في تحسين أو تجويد أداء بعض المهارات الكتابية .
2/ رسم خطة سليمة لتلاميذ الحلقة الثالثة للتدريب على الكتابة بوضوح وتركيز أكثر على استخدام مهارات اللغة العربية للتعبير عن الأفكار .
3/ تمكن التلميذ من القيام بجميع أنواع النشاط الكتابي في المدرسة .
4/ تزويد معلمي اللغة العربية غير المختصين ببعض المحفزات التي تساعدهم على الاهتمام بفرع مهارة اللغة العربية .
5/ إعانة التلاميذ على أن يكتبوا ويتكلموا في أي موضوع من الموضوعات بلغة مقبولة على حسب مستواهم .

نتائج البحث :

1/ إسناد اللغة العربية لمعلمين غير متدربين لايسهم ذلك في تنمية مهارة الكتابة .
2/ تجاوز المعلمين لأخطاء التلاميذ التركيبية يحد من تنمية مهارتهم من الكتابة .
3/ خوف التلاميذ من الوقوع في الأخطاء الإملائية والنحوية ينفرهم من الاهتمام بدروس التعبير .
4/ اهتمام المعلم بدرس الإملاء يسهم في إجادة التلميذ لمهارة لكتابة .
5/ ممارسة التلميذ للمناشط – اللاصفية – اللغوية تكسبه إجادة مهارات الكتابة .

الدراسة الخامسة والعشرون:

دراسة قامت بها: أميرة سيد أحمد خليفة عام 2011م

بعنوان: الأخطاء اللغوية الشائعة في مادة التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف السابع مرحلة الأساس بمنطقة ود حامد شمال محافظة المتمة ، لنيل الماجستير في التربية ، من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

وقد هدفت الدراسة للآتي:

1- التعرف على الأخطاء اللغوية الشائعة في مادة التعبير التحريري لدى تلاميذ وتلميذات الصف السابع بمرحلة الأساس بمدارس قطاع ود حامد.

2- التعرف على أنواع الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ والتلميذات.

3- التعرف على الأسباب التي تعود إليها هذه الأخطاء الشائعة .

4- تقديم توصيات لمعالجة هذه الأخطاء الشائعة .

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .

ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة :

1- عدم عناية مدرسي اللغة العربية ، وغيرهم من المدرسين باستخدام اللغة العربية الصحيحة .

2- ازدحام منهج النحو بالقواعد غير الوظيفية.

3- طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب .

4- بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ عن فصحى العصر . بالإضافة إلى مشكلات أخرى تتعلق بالكتاب ، وإعداد المدرس ، وطرق التدريس استماعاً ،وحديثاً ، وكتابة ، مقترنة بالقدر الضروري ، أو الوظيفي من قواعد اللغة حتى يلموا بالتعبيرات الصحيحة في أحاديثهم ، وكتابتهم .

الدراسة السابعة والعشرون:

دراسة خديجة عبد الباقي عطية الله [1] :

بعنوان تحليل الأخطاء اللغوية لتلاميذ مدارس معسكرات النازحين بجبل أولياء مدرسة الفتح غرب نموذجاً.

أهداف الدراسة :

1-التعرف على مدى إتقان تلاميذ الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساس بمدينة بورتسودان للمهارات الإملائية بمنهج الإملاء .

2-وضع برنامج مقترح ينمي المهارات الإملائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس ، ويساعد في تفعيل أهداف تعلم الإملاء للمرحلة .

([1]) خديجة عبدالباقي عطية الله ، فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس ، مدينة بورتسودان ، رسالة دكتوراه ، جامعة النيلين ، 2011م

منهج الدراسة :
استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، والمنهج التجريبي .
أدوات الدراسة :
1-استبانة .
2-المعيار للبرنامج المقترح .
أهم النتائج :
1-أثبتت الدراسة ، أن محتو ى منهج الإملاء يعمل على إكساب التلاميذ قواعد كتابة التنوين على الهمزة في آخر الكلمة ، والتنوع في الموضوعات
2-أثبتت الدراسة ، أن استخدام الإملاء الاختباري من أكثر أساليب التقويم استخداماً وأن الامتحانات تقيس تحصيل المعلومات المتعلقة بقواعد الكتابة .
3-أثبتت الدراسة ، أن معيار البرنامج المقترح ، له دلالة إحصائية في درجة أهمية عبارات الأهداف ، والمحتوى ، والوسائل ، وطرق التدريس ، والأنشطة ، والتقويم .
الدراسة السابعة والعشرون:
دراسة حياة إبراهيم سيد أحمد محمد علي عام 2012م
بعنوان: الإملاء ودورها في تنمية مهارتي الكتابة والقراءة . الحلقة الثانية (الصف الخامس) بمرحلة الأساس ، محلية كرري ، قطاع وسط ، لنيل درجة الماجستير في التربية من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .
وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في بحثها أما أدوات البحث التي استخدمتها فهي : الاستبانة للمعلمين ، الاستبانة للموجهين ، والمقابلة للخبراء والمختصين .
أهداف الدراسة :
1/ الوصول إلي نتائج وتوصيات لأهمية الطرق التكاملية .
2/ رفع المعاناة عن التلاميذ .
3/ التسهيلات التربوية للتلاميذ .
4/ التوصل لأهداف تربوية كاملة (معرفية ، ووجدانية ، وحركية) .
5/ فتح الباب للباحثين للتجديد في مناهج الإملاء تسهيلاً للمتعلمين .
نتائج البحث :
1/ إهمال بعض التلاميذ للواجبات المدرسية والمنزلية .
2/ عدم ثقة التلميذ فيما يكتبه ، وخوف التلميذ من الوقوع في الخطإ ، والتردد في الكتابة أثناء الإملاء .
3/ قيام المؤسسة التعليمية بنقل التلميذ الضعيف آلياً إلى المستوى الأعلى دون معالجة الخطإ .

4/ عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم والمخرج ، يعيقه في الكتابة والقراءة .
5/ ضعف مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة المدرسية .

الدراسة الثامنة والعشرون:

دراسة : إجلال محمد أحمد عبد الواحد عام 2013م [1]

بعنوان: الأخطاء الإملائية في الحلقة الثانية مرحلة الأساس أسبابها وطرق علاجها ،محلية جبل أولياء وحدة النصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

أهداف الدراسة :

1-التعرف على الأخطاء الإملائية .
2-معرفة أسباب الأخطاء الإملائية .
3-الإسهام في إيجاد علاج مناسب لتصحيح الأخطاء الإملائية .

منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .

أدوات الدراسة :

الاختبار .
الاستبانة .

أهم النتائج :

1- غالبية معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية غير مدربين بنسبة 70%
2-إن أهم أسباب الوقوع في الأخطاء الإملائية :
أ-قلة التدريبات الإملائية .
أ - استخدام الأساليب التقليدية في التدريس المتمثلة في:
-تنقل المعلم من فصل إلى فصل ، ومطالبته بإنهاء المقرر في فترة معينة .
-عدم مراجعة كراسات التلاميذ الخاصة بالإملاء من قبل الإدارة .
-ازدحام الفصول بالتلاميذ ، وعدم توفير الإجلاس للتلاميذ .
-عدم متابعة الأسرة لأبنائها ، وقلة اهتمام الأسرة بنتائج أبنائها .
التساهل في تصويب الأخطاء ، وعدم الاهتمام بأخطاء التلاميذ .

([1]) إجلال محمد أحمد عبد الواحد : الأخطاء الإملائية في الحلقة الثانية مرحلة الأساس أسبابها وطرق علاجها ،محلية جبل أولياء وحدة النصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية 2013م

الدراسة التاسعة والعشرون:
دراسة إيناس آدم الغزالي أحمد .
عنوان الدراسة :
أسباب ضعف مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساس (الحلقة الثالثة) . محلية الديوم .
رسالة ماجستير غير منشورة في التربية مناهج ، وطرق تدريس ، جامعة الخرطوم كلية التربية .
أهداف الدراسة :
التعرف على دور المعلم في ضعف مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساس .
التعرف على أهم الأسباب المتعلقة بالتلميذ في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة .
التعرف على أي مدى تؤثر الوسائل ، والأساليب التعليمية في مهارتي القراءة والكتابة .
التعرف على المقرر الدراسي ، ودوره في تدريس مهارتي القراءة والكتابة.
التعرف على تأثير البيئة الدراسية في ضعف مهارتي القراءة والكتابة .
منهج الدراسة :
اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .
أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :
أن من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف مهارتي القراءة والكتابة التي تتعلق بالمعلم ، الآتي :
الأخطاء الإملائية والنحوية تدل على عدم إعداد معلم اللغة العربية إعداداً جيداً .
ضعف كفاءات المعلمين الذين يدرسون بمرحلة الأساس من حيث المؤهلات ، والتأهيل ، والتدريب .
أن من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف مهارتي القراءة والكتابة التي تتعلق بالتلميذ ، الآتي :
انشغال التلميذ بالوسائل الترفيهية .
عدم متابعة الأسرة .
إن من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف مهارتي القراءة والكتابة التي تتعلق بطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية ، الآتي :
عدم توفر الوسيلة التعليمية ، والأساليب المناسبة .
قصور الإشراف التربوي .
كثرة الواجبات المنزلية .

إن من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف مهارتي القراءة والكتابة التي تتعلق بالمقرر الدراسي ، الآتي :

الطريقة الكلية التي تتابع عليها المنهج الدراسي هى السبب في حدوث تلك المشكلات .

عدم تخصيص حصة للخط والإملاء ، واستخدام العامية في تدريس اللغة العربية .

الموضوعات التي تطرح للتلاميذ غير مشوقة .

إن من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف مهارتي القراءة والكتابة التي تتعلق بالبيئة ، الآتي:

كثرة أعداد التلاميذ في الفصل يؤدي إلى ضعف مهارتي القراءة والكتابة

عدم اكتمال المباني الدراسية .

اكتظاظ الفصول بالتلاميذ يؤدي إلى عدم متابعة الواجبات المدرسية .

ضعف الاهتمام بالمسرح المدرسي ، وغيره من الأنشطة .

الموازنة بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة :

- **من حيث الجامعات والمعاهد التي أجريت فيها الدراسات :**

لاحظ الباحث أن معظم هذه الدراسات ، قد أجريت في جامعات ومعاهد سودانية ، رغم وجود بعضاً منها تناول قضايا تربوية تتعلق باللغة العربية ومشكلاتها في دول عربية خارج السودان تمثلت في المملكة العربية السعودية ،دولة الامارات العربية ،فلسطين إلا أن إشراف تلك الدراسات ومناقشاتها كان داخل الجامعات والمعاهد السودانية ، وذلك ملاحظ في الدراسة الثامنة ، والتاسعة ، والعاشرة . وهذا فيه دلالة على أن الجامعات والمعاهد السودانية هي إحدى الجامعات والمعاهد التي اختصت بعلوم اللغة العربية وبفروعها ، وبتدريب معلمي اللغة العربية من الجنسين من داخل السودان من الوافدين إليه من طلاب العلم من خارج السودان ، لذا كان الاهتمام بدراسة اللغة العربية وفروعها لاسيما المتعلقة بمهارة اللغة العربية .

- **الموازنة من حيث الأهداف ومجتمع البحث :**

اتفقت أهداف دراسة البحث مع معظم أهداف الدراسات السابقة ، وذلك فيما يتعلق بضرورة الاهتمام بمهارة الكتابة من حيث المحتوى والمضمون ، وكل الدراسات السابقة تناول فيها الباحثون المشاكل ، أو المعيقات التي تواجه مهارة الكتابة متمثلة في محوري التعبير والإملاء خاصة ، وبجانب مهارات اللغة الأخرى ، وهذا كلّه يصب في دراسة هذا البحث في إيجاد الحلول وعلاج الصعوبات والمشاكل التي تواجه تلاميذ مرحلة الأساس في تعلّم مهارات الكتابة لاسيما تلاميذ الصف الأول من مرحلة الأساس ، الفئة المقصودة بالدراسة في هذا البحث .

- **من حيث منهج الدراسة وأدوات البحث :**

لاحظ الباحث أنّ معظم الباحثين اتفقوا على استخدام المنهج الوصفي التحليلي في إجراء الدراسات . أمّا من جانب الأدوات التي جمعت بها نتائج الدراسات فقد اتفقت جميع الدراسات على استخدام الاستبيان عدا صاحب الدراسة الثامنة زاد على الاستبيان ، الاختبار .

- **من حيث أهم النتائج :-**

فقد اتفقت الدراسات في النتائج التي توصل إليها الباحثون في التعرض للدراسة للمشكلات التي تواجه التلاميذ في مراحل التعليم العام في محور اللغة العربية محصورة في مهاراتها لاسيما القراءة والكتابة ، وتأكيداً في الثانية منها في الإملاء والتعبير الكتابي . وقد توصلت الدراسات مجتمعة إلى النتائج التالية :

1. قلة توفر الكتاب الدراسي (اللغة العربية) .

2. ضعف الإعداد الجيّد لمعلمي اللغة العربية للتدريس في مرحلة الأساس لاسيما الحلقة الأولى منها .
3. ضعف الاهتمام بدروس الإملاء والتعبير الكتابي .
4. قلة المتابعة المستمرة لواجبات التلاميذ الكتابية (الإملاء والتعبير) والعمل على تصويب الأخطاء .
5. ضعف تهيئة البيئة الصفية من حيث الإجلاس والإضاءة ونحوها .
6. ضعف الاهتمام بالأنشطة الصفية ، واللاصفية المصاحبة للمنهج .

- **ماتمتاز به الدراسة الحالية :-**

على حد علم الباحث ومعرفته ، فإن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في أنّ:

1. الاهتمام بمعلم الحلقة الأولى من مرحلة الأساس – من حيث التدريب – له الأثر الأكبر في تعلّم مهارة الكتابة .
2. أهمية معالجة الصعوبات المتعلقة بمهارة الكتابة في مهدها – الحلقة الأولى من مرحلة الأساس – والتي تشمل الصفوف (الأول – الثاني – الثالث) .
3. للتدريبات الصفية واللاصفية أثر كبير في صقل التلميذ بمهارة الكتابة .
4. للوسائل التعليمية المشوقة والمعدة بصورة علمية ، أثر كبير في تعلم مهارة الكتابة .
5. اهتمام الأسرة بواجبات التلميذ الكتابية في هذه المرحلة المبكرة من التعليم ، له الأثر الإيجابي في تعلم مهارة الكتابة .

- **ماتفردت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ،**

أنها تناولت مشكلات الكتابة العربية في مرحلة التعليم الأساس محصورة في الصف الأول من الحلقة الأولى من التعليم في المرحلة ذاتها ، بينما تناولت بعض الدراسات السابقة مشكلات مهارات اللغة في الحلقات التي تلي الحلقة الأولى من التعليم الأساس وبعضها في مرحلة التعليم الثانوي .

من خلال الدراسات السابقة يرى الباحث أن هناك فوائد خرج بها من وقوفه على تلكم الدراسات ، والتي تمثلت في الآتي :

1 -الوقوف على بعض مشكلات الكتابة التي يواجهها التلاميذ .
2 -أثرت البحوث بعديد من الأهداف والأطروحات التي ساعدت في صياغة مشاكل وأهداف البحث .
3 -أكسبت الباحث الفكرة العامة في كيفية صياغة أدوات البحث (الاستبانة).
4 -الاستفادة من النتائج التي توصل إليها الباحثون في دراساتهم .
5 -الدراسات السابقة ملكت الدراسة الحالية إثبات الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم مهارة الكتابة .

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

أولاً :إجراءات الدراسة:

- **مجتمع العينة :** قام الباحث باختيار عينة عشوائية نسبتها 25% أثرت ربع مجتمع الدراسة ، متمثلون في معلمي ومعلمات اللغتي العربية بمرحلة الأساس الذين يدرسون اللغة العربية في الصف الأول منها أو سبق لهم التدريس في الصف الأول بوحدة النصر بمحلية جبل أولياء. وقد قام الباحث بتوزيع استبانات شملت (50) معلماً ومعلمة بمرحلة الأساس ، محلية جبل أولياء وحدة النصر قطاع الأندلس في ثماني مدارس مثلت مجتمع العينة والدراسة .

قد جمعت المعلومات من المدارس التي وزعت فيها الاستبانة وهي :

1 -الأندلس مربع (6) المختلطة .
2 -مدرسة مصعب بن عمير (بنين) .
3 -مدرسة ابن زيدون (بنين) .
4 -مدرسة عمرو بن العاص (بنين) .
5 -مدرسة الوحدة غرب (بنين) .
6 -مدرسة الأبرار (بنات) .
7 -مدرسة الرحمة (بنات) .

- **إجراء الدراسة :**

قام الباحث بزيارة تلكم المدارس في قطاع الأندلس بعد إخطار مديرها بهذه الزيارة ، وذلك لتوزيع الاستبانة البالغ عددها (50) استبانة بنسبة لا تقل عن 20٪ لكل مدرسة على المعلمين والمعلمات ثم جمع البيانات .

ثانياً : البيانات الشخصية :

تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من 50 شخص 18 منهم ذكور و 32 منهم إناث يمثلون نسبة 25% من مجتمع الدراسة .

1 -النوع :

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	18	%36
انثى	32	%64
المجموع	50	%100

2 -**المؤهل العلمي:**

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	0	%0
دبلوم عالي	9	%18
ماجستير	9	%18
دكتوراه	32	%64
المجموع	50	%100

الكلية التي تخرج فيها :

الكلية	التكرار	النسبة
لغة عربية	5	%10
آداب لغة عربية	3	%6
تربية لغة عربية	19	%38
آخرى	23	%46
المجموع	50	%100

3 -التدريب :

التدريب	التكرار	النسبة
متدرب	24	%48
غير متدرب	26	%52
المجموع	50	%100

4 -سنوات الخبرة :

الكلية	التكرار	النسبة
1 - 5	14	%28
6 - 10	8	%16
11 - 15	10	%20
16 فأكثر	19	%38
المجموع	50	%100

5 -نوع المدرسة :

نوع المدرسة	التكرار	النسبة
جغرافية	40	%80
نموذجية	10	%20
المجموع	50	%100

ملحوظة: لاحظ الباحث من خلال الجدول الأول من الصفحة نفسها أن نسبة 46% من المعلمين ليسوا متخرجين من الكليات المختصة باللغة العربية وآدابها ، وهذا مما ساعد في ضعف وتدني مستوى التلاميذ القرائي والكتابي.

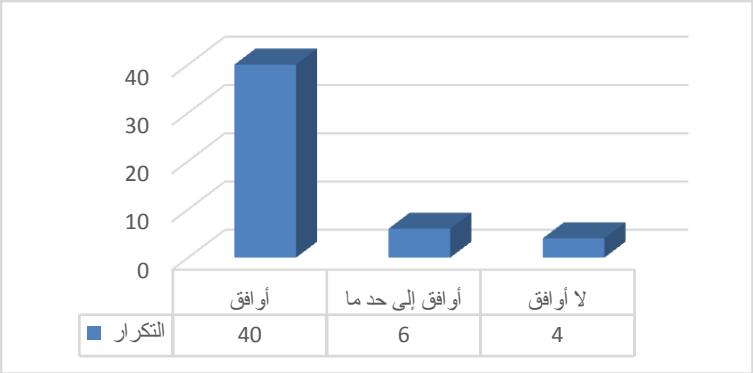
ثالثاً: عرض ومناقشة البيانات وتحليلها :

المحور الأول :

العبارة الأولى : إلزام المعلم بالتدريس في الصف الأول بمرحلة الأساس دون التدريب يؤدي إلى عدم تعلم مهارة الكتابة بصورة مثلى .

يرى (80%) من المفحوصين أن إلزام المعلم بالتدريس في الصف الأول دون تدريب له أثر كبير في ضعف تعليم مهارة الكتابة بينما هناك (8%) يرى غير ذلك ويتضح ذلك من الجدول والرسم أدناة .

نوع المدرسة	التكرار	النسبة
أوافق	40	%80
أوافق إلى حد ما	6	%12
لا أوافق	4	%8
المجموع	50	%100

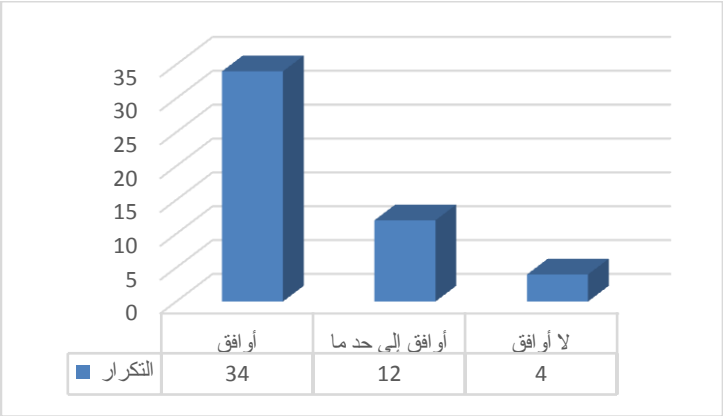


ويتضح من النسب في الجدول والرسم أعلاه ، ضرورة أعداد وتدريب معلمي اللغة العربية قبل إقحامهم في عملية التدريس بالصف الأول مرحلة الأساس.

العبارة الثانية : عدم التفرغ الكامل للمعلم في المدرسة يؤثر سلباً في تعليم مهارة الكتابة.

يرى (68%)من المفحوصين أن عدم تفرغ المعلم بالمدرسة يؤثر سلباً في مهارة الكتابة بينما هناك (8%)يرى غير ذلك و (24%)له رأي محايد .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	34	%68
أوافق إلى حد ما	12	%24
لا أوافق	4	%8
المجموع	50	%100

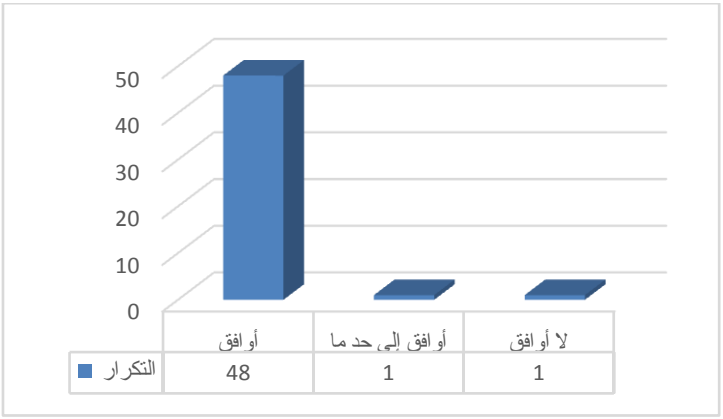


ويتضح من النسب في الجدول والرسم أعلاه ، أن عدم التفرق الكامل للمعلم في المدرسة يؤثر سلباً في عدم مهارة الكتابة.

العبارة الثالثة :عدم اهتمام المعلم بالتصحيح والمتابعة للواجبات الكتابية لا يمكن التلميذ من تنمية مهارات الكتابة .

من تحليل آراء المفحوصين وجد أن الاهتمام بالتصحيح والمتابعة من قبل المعلم لواجبات التلاميذ له آثر كبير في تعلم مهارة الكتابة ويتلخص ذلك في الجدول والرسم أدناه .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	48	%96
أوافق الى حد ما	1	%2
لا أوافق	1	%2
المجموع	50	%100

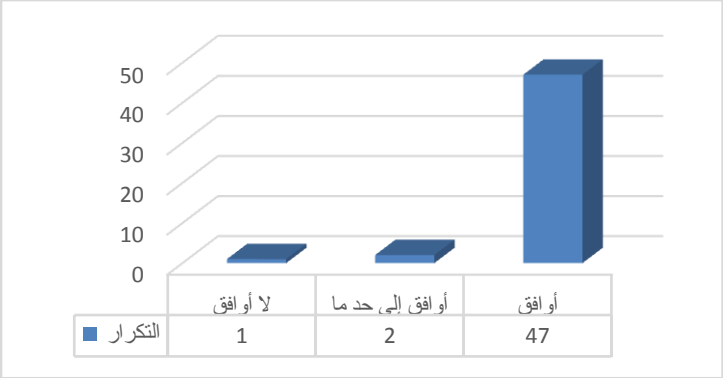


ويتضح من النسب في الجدول والرسم أعلاه ، أن متابعة المعلم للتلميذ في وأجباته تسهم في تعلم مهارة الكتابة وتنميتها.

العبارة الرابعة :اهتمام المعلم بالخط العربي يمكن التلميذ ويشوقه لإكتساب مهارة الكتابة .

ويرى (94%) ان اهتمام المعلم بالخط العربي يمكن التلميذ من اكسابه لمهارة الكتابة و (2%) يرى أنه لا أثر على اهتمام المعلم بالخط في إكساب التلميذ مهارة الكتابة .

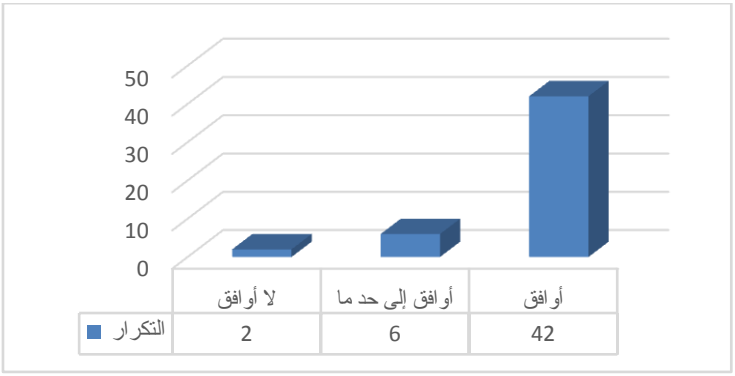
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	47	%94
أوافق إلى حد ما	2	%4
لا أوافق	1	%2
المجموع	50	%100



العبارة الخامسة :إلزام المعلم التلاميذ بضبط موضوعات الكتابة بالشكل يعمل على تنمية مهارة الكتابة لدى التلميذ .

ويتضح من النسب في الجدول والرسم أدناه أن إلزام المعلم التلاميذ بضبط موضوعات الكتابة بالشكل يعمل على تنمية مهارة الكتابة .

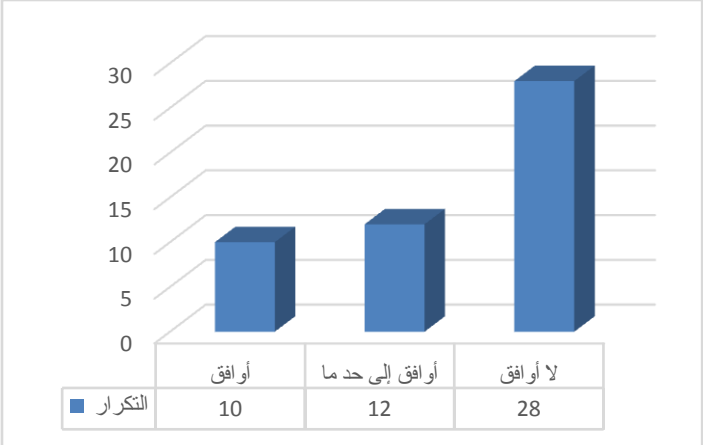
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	42	%84
أوافق إلى حد ما	6	%12
لا أوافق	2	%4
المجموع	50	%100



العبارة السادسة :إلزام معلم غير اللغة العربية بتدريس اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة الأساس يسهم في تعليم وتعلم مهارة الكتابة .

ويرى (20%) أن إلزام معلم غير معلم اللغة العربية بتدريس اللغة في الحلقة الأولى يسهم في تعليم مهارة الكتابة و (12%) إلى حد ما على ذلك بينما (56%) إلزام معلم غير معلم اللغة العربية بتدريس اللغة في الحلقة الأولى لا يسهم في تعليم مهارة الكتابة .

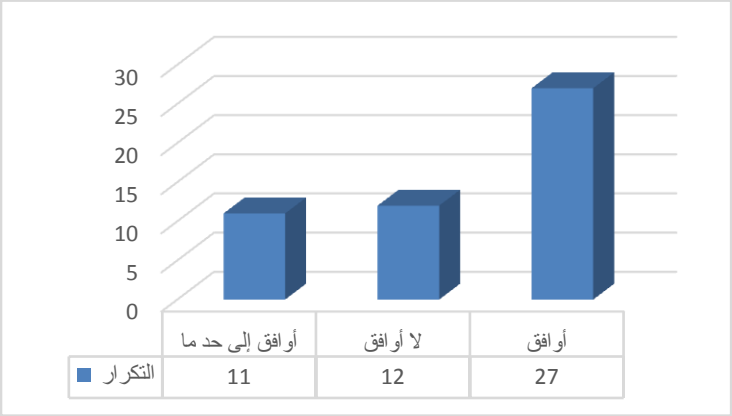
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	10	%20
أوافق إلى حد ما	12	%24
لا أوافق	28	%56
المجموع	50	%100



العبارة السابعة :هل لغة المعلم / الأم - غير العربية تؤثر سلباً في تعليم مهارة الكتابة لدى تلميذ الصف الأول بمرحلة الأساس .

ومن الجدول والرسم أدناه يتضح موافقة معظم المفحوصين على صحة العبارة بنسبة (54%) و (22%) يوافق إلى حد ما على العبارة و (24%) لا يوافق على العبارة .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	27	%54
أوافق إلى حد ما	11	%22
لا أوافق	12	%24
المجموع	50	%100

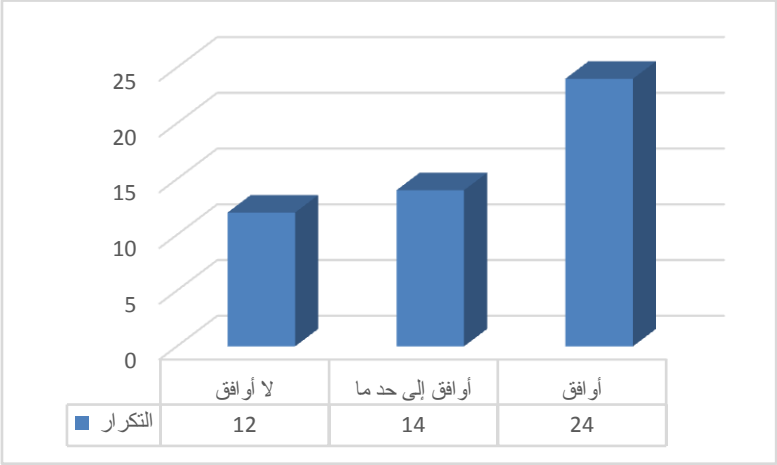


المحور الثاني : التلميذ : من خلال تدريسك لمهارة الكتابة تلاحظ الاتي :

العبارة الأولى :لغة التلميذ الام غير العربية تؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة .

من خلال التحليل نلاحظ أن (48%) من المفحوصين يرى أن لغة التلميذ الام غير العربية تؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة بينما (24%) يرى غير ذلك و (28%) يوافقون إلى حد ما .

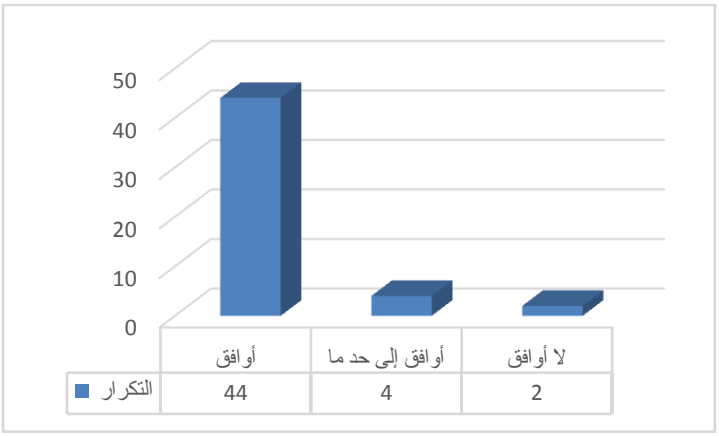
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	24	%48
أوافق إلى حد ما	14	%28
لا أوافق	12	%24
المجموع	50	%100



العبارة الثانية : جلسة التلميذ غير الصحيحة أثناء الكتابة تسبب أخطاء في الكتابة .

يري (88%) من المفحوصين أن جلسة التلميذ غير الصحيحة اثناء الكتابة تسبب أخطاء في الكتابة بينما يوافق إلي حد ما (8%) بينما يري (4%) غير ذلك .

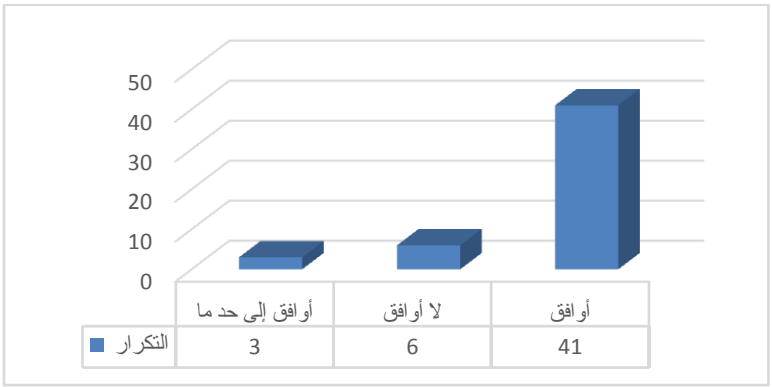
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	44	%88
أوافق إلى حد ما	4	%8
لا أوافق	2	%4
المجموع	50	%100



العبارة الثالثة : عدم تمييز التلميذ لأصوات الحروف وأسمائها تؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة .

نلاحظ من نتائج التحليل أن (82%) من المفحوصين يرى أن عدم تمييز التلميذ لأصوات الحروف يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة و(6%) من المفحوصين يوافق إلى حد ما على صحة العبارة بينما (12%) لا يوافقون على صحة العبارة .

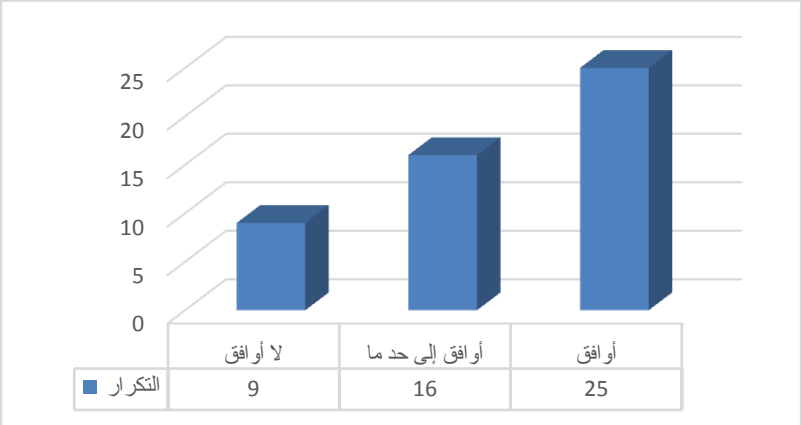
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	41	%82
أوافق إلى حد ما	3	%6
لا أوافق	6	%12
المجموع	50	%100



العبارة الرابعة: نقل تلميذ الصف الأول من مدرسة الي مدرسة أثناء العام الدراسي يؤثر في اكتسابه مهارة الكتابة .

من خلال التحليل يتضح أن (50%) يوافقون علي ان نقل الطالب من مدرسة إلي مدرسة أثناء العام الدراسي يؤثر سلباً علي اكتسابه مهارة الكتابة ويوافق إلي حد ما (32%) بينما (18%) لايوافق على ذلك.

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	25	%50
أوافق إلى حد ما	16	%32
لا أوافق	9	%18
المجموع	50	%100

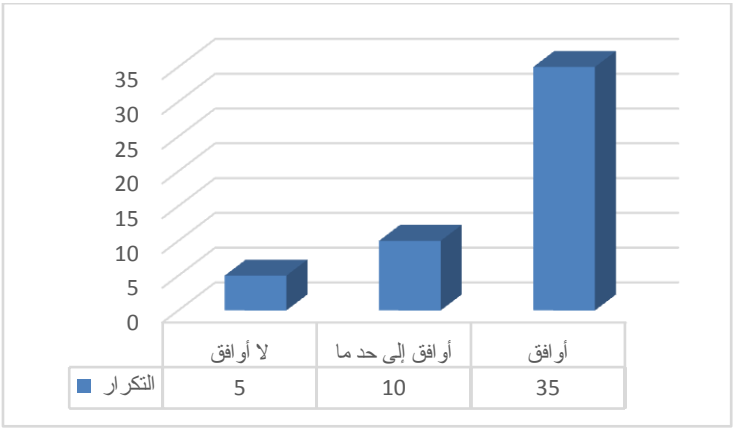


العبارة الخامسة :لسلامة حاسة السمع (الاذن) الأثر الأكبر في تعلم مهارة الكتابة .

يرى (70%) من المفحوصين أن لسلامة حاسة السمع الأثر الأكبر في تعلم مهارة الكتابة بينما (10%) يرى أنه لايوجد اثر لسلامة حاسة السمع أثر في تعلم مهارة الكتابة و(20%) يوافق على صحة العبارة إلى حد ما .

الجدول والرسم أدناه يوضحان ذلك:

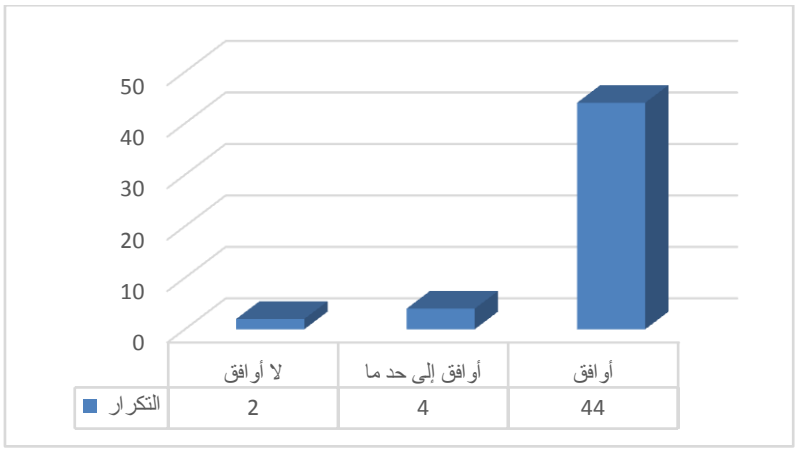
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	35	%70
أوافق إلى حد ما	10	%20
لا أوافق	5	%10
المجموع	50	%100



العبارة السادسة : لحاسة البصر (العين) الأثر الأكبر في تعلم مهارة الكتابة .

نجد من نتيجة التحليل أن (88%) يرى أن لحاسة البصر الأثر الكبير في تعلم مهارة الكتابة بينما (4%) فقط يرون أنه لا أثر لحاسة البصر على تعلم مهارة الكتابة .

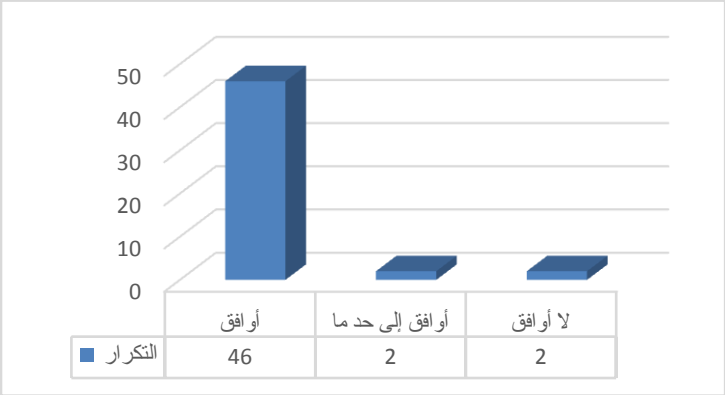
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	44	%88
أوافق إلى حد ما	4	%8
لا أوافق	2	%4
المجموع	50	%100



الحاسة السابعة : إبداء الرغبة والدافعية من قبل التلميذ تسهم في تعلم مهارة الكتابة .

يري (92%) من المفحوصين أن إبداء الرغبة والدافعية من قبل التلميذ تسهم في تعلم مهارة الكتابة بينما (4%) يوافقون إلي حد ما و(4%) لايوافقون .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	46	%92
أوافق إلى حد ما	2	%4
لا أوافق	2	%4
المجموع	50	%100

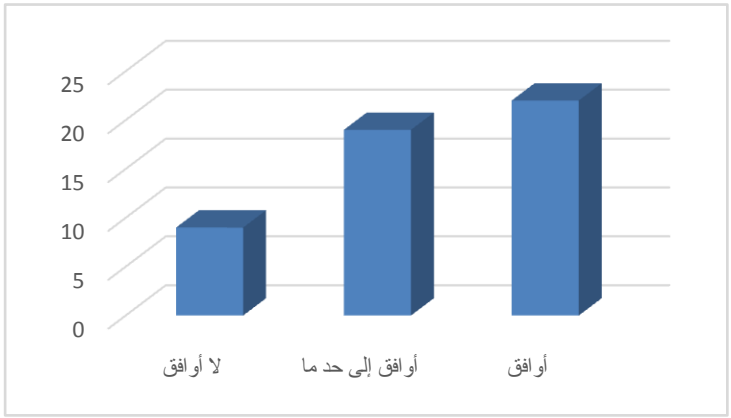


المحور الثالث :المقرر الدراسي : من خلال تدريسك للغة العربية تلاحظ الآتي :-

العبارة الأولي : المقرر الدراسي يراعي الخلفيات اللغوية للتلاميذ .

من التحليل يتضح أن(44%) من المبحوثين يوافقون على أن المقرر الدراسي يراعي الخلفيات اللغوية للتلاميذ و (38%) يوافقون إلي حد ما و(18%) لايوافقون .

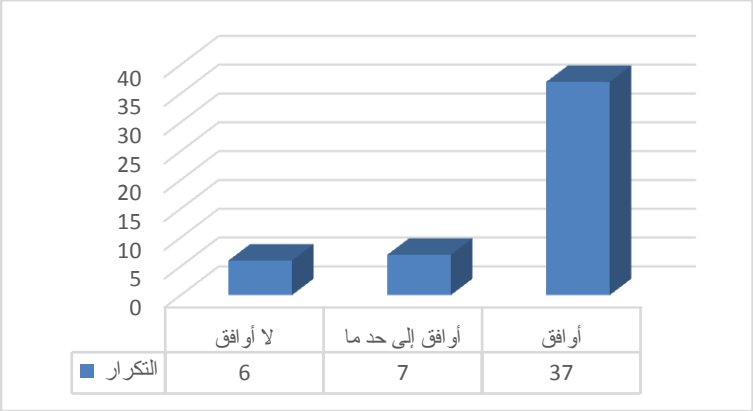
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	22	%44
أوافق إلى حد ما	19	%38
لا أوافق	9	%18
المجموع	50	%100



العبارة الثانية : نقص الكتاب المدرسي يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة .

يري (74%) من المفحوصين أن نقص الكتاب المدرسي يؤثر سلباً على مهارة الكتابة بينما يوافق إلى حد ما (14%) ولا يوافق (12%) على ذلك .

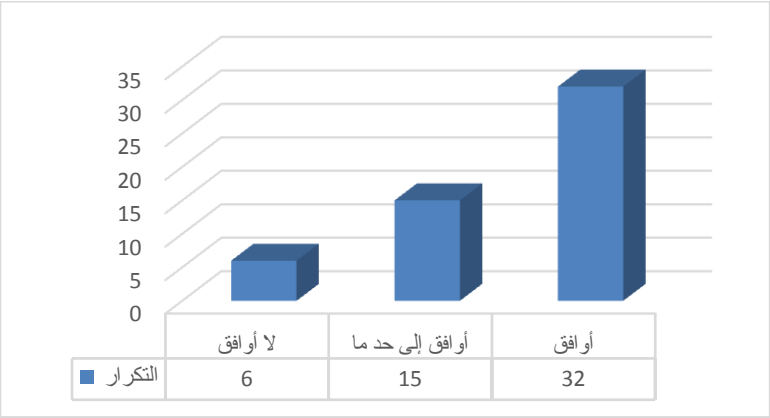
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	37	%74
أوافق إلى حد ما	7	%14
لا أوافق	6	%12
المجموع	50	%100



العبارة الثالثة : كتاب اللغة العربية للصف الأول لمرحلة الأساس يساعد على تنمية مهارة الكتابة .

من التحليل يتضح أن (64%) من المفحوصين يرى أن كتاب اللغة العربية للصف الأول لمرحلة الأساس يساعد على تنمية مهارة الكتابة و(30%) يوافق إلى حد ما (12%) لايوافق على ذلك .

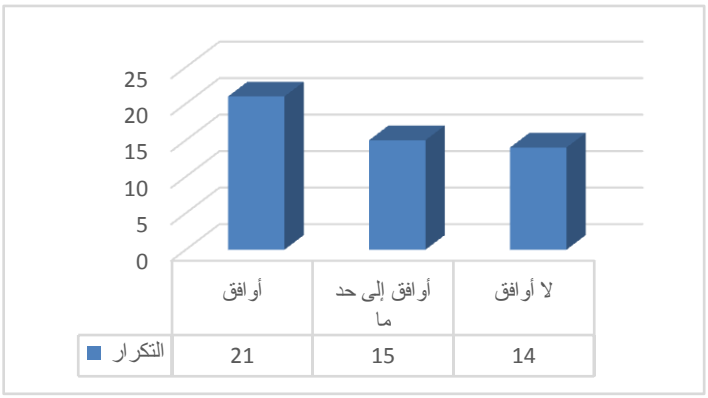
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	32	%64
أوافق إلى حد ما	15	%30
لا أوافق	6	%12
المجموع	50	%100



العبارة الرابعة : كثرة المقرر الدراسي يؤثر سلباً علي تعلم مهارة الكتابة .

يرى (42%) من المفحوصين كثرة المقرر الدراسي يؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة و(30%) يوافق إلى حد ما بينما لايوافق (28%) على ذلك .

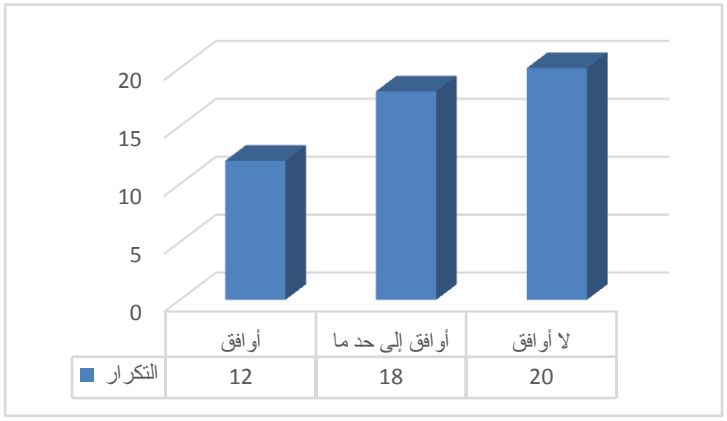
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	21	%42
أوافق إلى حد ما	15	%30
لا أوافق	14	%28
المجموع	50	%100



العبارة الخامسة : الإخراج الفني للكتاب المدرسي في الصف الأول من مرحلة الأساس يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة .

الجدول أدناه يوضح أن (24%) من المفحوصين يرى أن الإخراج الفني للكتاب المدرسي في الصف الأول يؤثر سلباً علىتعلم مهارة الكتابة بينما يوافق إلى حد ما(36%) كما نجد أن (40%) من المفحوصين لايوافق على ذلك .

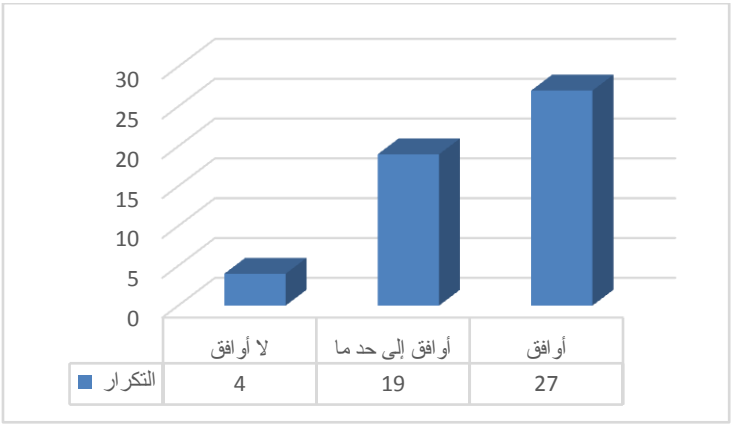
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	12	%24
أوافق إلى حد ما	18	%36
لا أوافق	20	%40
المجموع	50	%100



العبارة السادسة : المحتوي محقق لأهداف المرحلة في (الصف الأول) ويصلح لتحقيقها .

يتضح من التحليل أن (54%) من المفحوصين يوافقون علىأن المحتوي محقق لأهداف المرحلة في الصف الأول ويصلح لتحقيقها كما يوافق إلى حد ما (38%) ولا يوافق على ذلك (8%) .

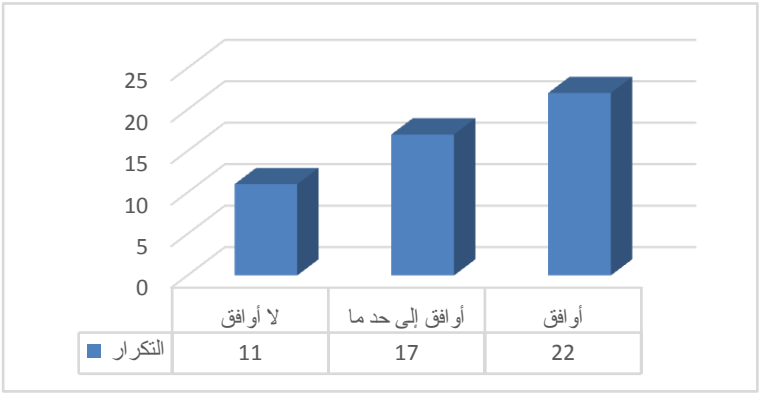
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	27	%54
أوافق إلى حد ما	19	%38
لا أوافق	4	%8
المجموع	50	%100



العبارة السابعة : المقر الدراسي يلائم الفئة المستهدفة ثقافياً واجتماعياً وعمرياً .

يرى (44%) من المفحوصين أن المقرر الدراسي يلائم الفئة المستهدفة ثقافياً واجتماعياً وعمرياً بينما يوافق إلى حد ما (34%) و(22%) لايوافق على ذلك .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	22	%44
أوافق إلى حد ما	17	%34
لا أوافق	11	%22
المجموع	50	%100

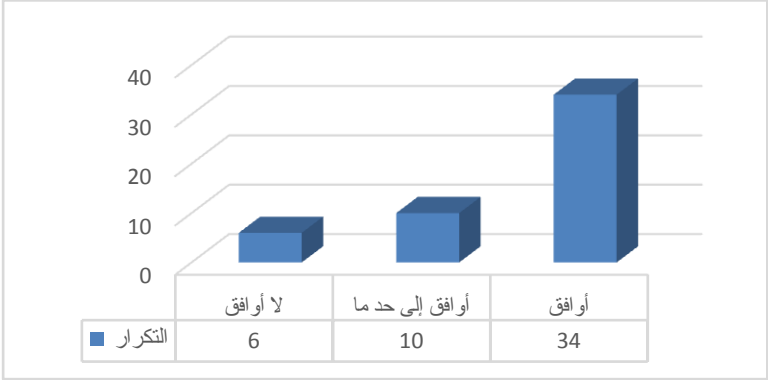


العبارة الثامنة : مناسبة حجم وبنط وصور الكتاب للتلاميذ .

من الجدول أدناه يتضح أن (68%) غالبيةالمفحوصين يوافقون على حجم وبنط وصور الكتاب للتلاميذ مناسبة

بينما (20%) يوافق إلى حد ما و(12%) لايوافق على ذلك .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	34	%68
أوافق إلى حد ما	10	%20
لا أوافق	6	%12
المجموع	50	%100



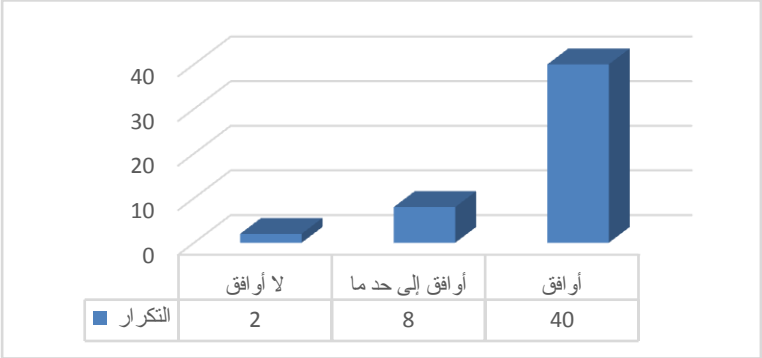
المحور الرابع : الوسائل التعليمية :

عند تدريسك لمهارة الكتابة واستخدامك للوسائل العلمية تري الأتي :

العبارة الأولى : استخدام الوسائل الحسية يساعد في تعلم مهارة الكتابة .

يرى (80%) من المفحوصين أن استخدام الوسائل الحسية يساعد في تعلم مهارة الكتابة بينما(16%) يوافقون إلى حدٍ ما و(4%) لايوافق على ذلك .

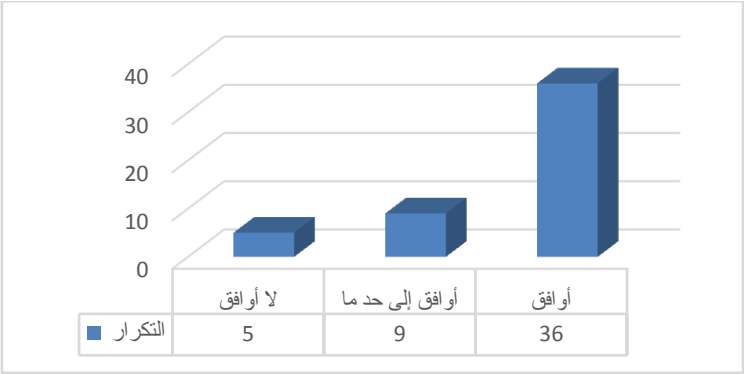
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	40	%80
أوافق إلى حد ما	8	%16
لا أوافق	2	%4
المجموع	50	%100



العبارة الثانية : نقص الوسائل التعليمية ينعكس سلباً على تعلم مهارة الكتابة .

يرى (72%) من المبحوثين أن نقص الوسائل التعليمية ينعكس سلباً علىتعلم مهارة الكتابة بينما يوافق إلى حد ما (18%) ولايوافق (10%) على ذلك .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	36	%72
أوافق إلى حد ما	9	%18
لا أوافق	5	%10
المجموع	50	%100

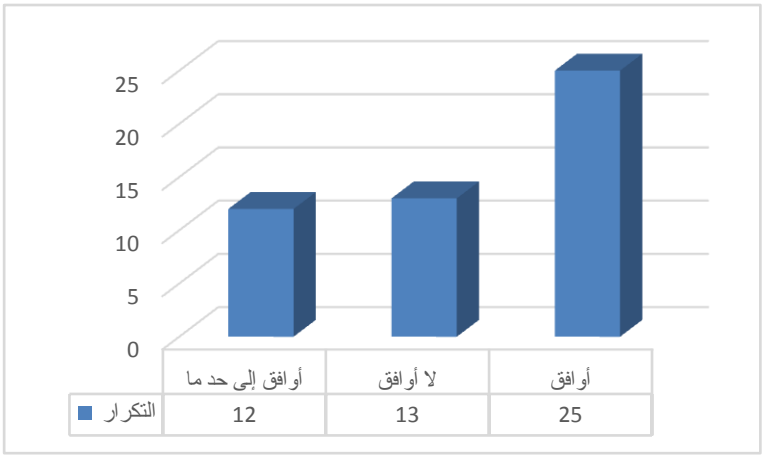


العبارة الثالثة : استخدام السبورة فقط كوسيلة تعليمية يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة .

يوافق (50%) من المفحوصين أن استخدام السبورة فقط كوسيلة تعليمية يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة

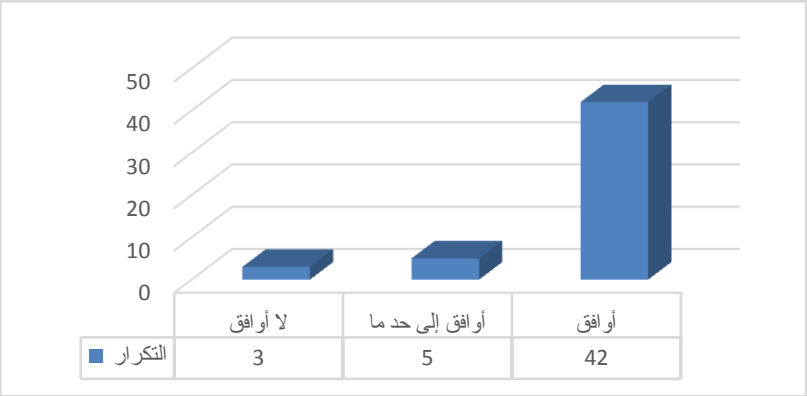
بينما يوافق(24%) إلى حدٍ ما و(26%) لا يوافق على ذلك .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	25	%50
أوافق إلى حد ما	12	%24
لا أوافق	13	%26
المجموع	50	%100



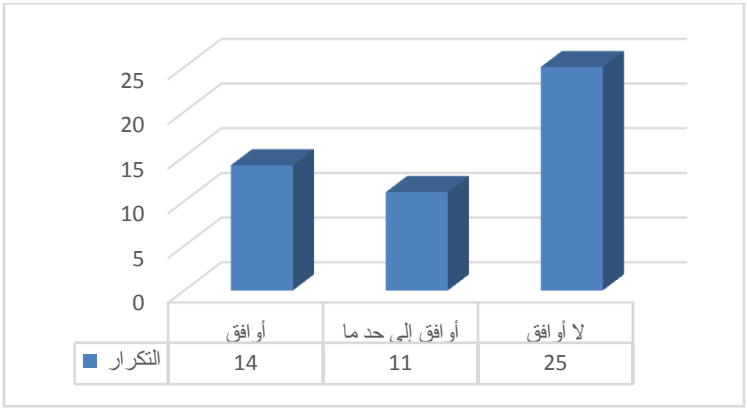
العبارة الرابعة : تشجيع التلميذ على اختراع الوسيلة التقليدية الكتابية له أثر في تعلم مهارة الكتابة .
نلاحظ من نتيجة التحليل أن(84%) من المفحوصين يشجع التلاميذ على اختراع الوسيلة التقليدية الكتابية في تعلم مهارة الكتابة بينما وافق إلي حدٍ ما(10%) على صحة هذه العبارة ورفض ذلك (6%) .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	42	%84
أوافقإلى حد ما	5	%10
لا أوافق	3	%6
المجموع	50	%100



العبارة الخامسة : رداءة الوسيلة التعليمية تؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة .
يرى (28%) من المبحوثين أن وضع الوسيلة التعليمية يؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة حيث يوافق إلى حد ما (22%) بينما لايوافق على ذلك (50%) .

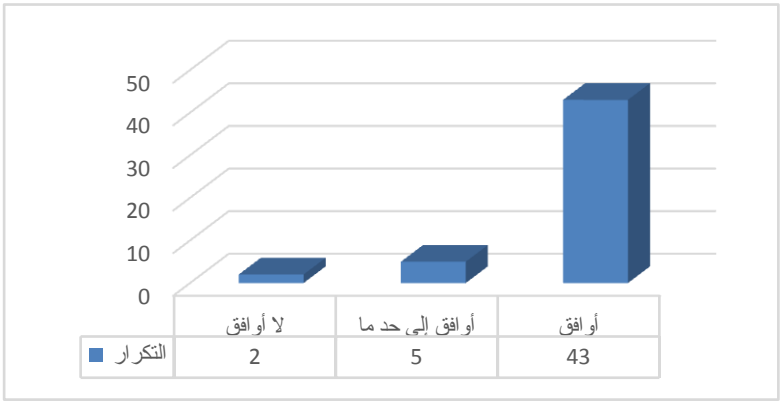
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	14	%28
أوافق إلى حد ما	11	%22
لا أوافق	25	%50
المجموع	50	%100



العبارة السادسة : وضع الوسيلة التعليمية في مكان يمكن التلميذ من رؤيتها يساعد في تعلم الكتابة .

خلال نتيجة التحليل يتضح أن (86%) من المفحوصين يوافق على وضع الوسيلة التعليمية في مكان يمكن التلميذ من رؤيتها لكي يساعد في تعلم الكتابة بينما يوافق إلى حدٍ ما (10%) ولايوافق على ذلك (4%) .

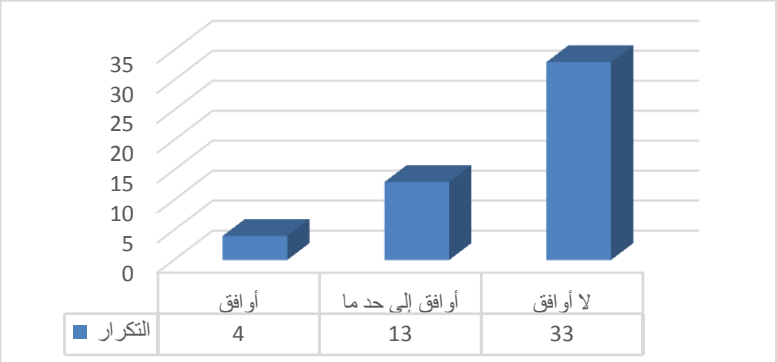
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	43	%86
أوافق إلى حد ما	5	%10
لا أوافق	2	%4
المجموع	50	%100



العبارة السابعة : ازدحام الفصول بالتلاميذ يمكن التلميذ من تعلم مهارة الكتابة عبر الوسائل التعليمية المعروضة عليه .

نجد أن (8%) من المفحوصين يوافق على أن ازدحام الفصول بالتلاميذ يمكن التلميذ من تعلم مهارة الكتابة عبر الوسائل التعليمية المعروضة عليه بينما يوافق إلى حدٍ (26%) ولايوافق على ذلك (66%) .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	4	%8
أوافق إلى حد ما	13	%26
لا أوافق	33	%66
المجموع	50	%100

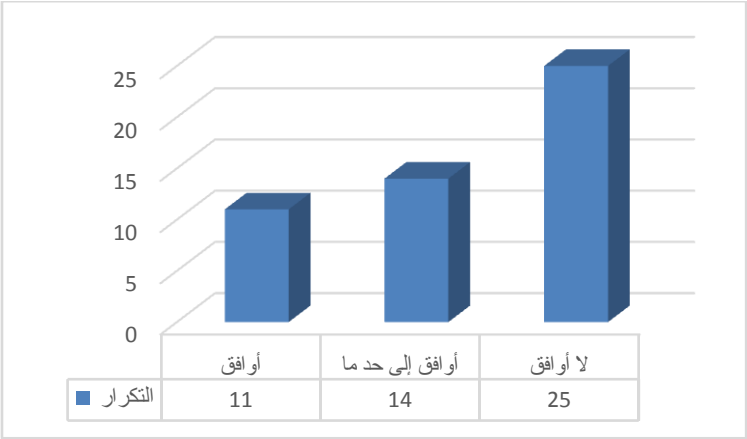


المحور الخامس : طرائق التدريس : من خلال تدريسك لمهارة الكتابة ترى الآتي :

العبارة الاولي : طرائق التدريس المتبعة في الصف الأول بمرحلة الأساس لا تؤدي إلى مهارة الكتابة.

يرى (22%) من المفحوصين أن طريقة التدريس المتبعة في الصف الأول بمرحلة الأساس لاتؤدي إلى تعلم مهارة الكتابة بينما يوافق إلى حدٍ ما (28%) و(50%) لا يوافق على ذلك .

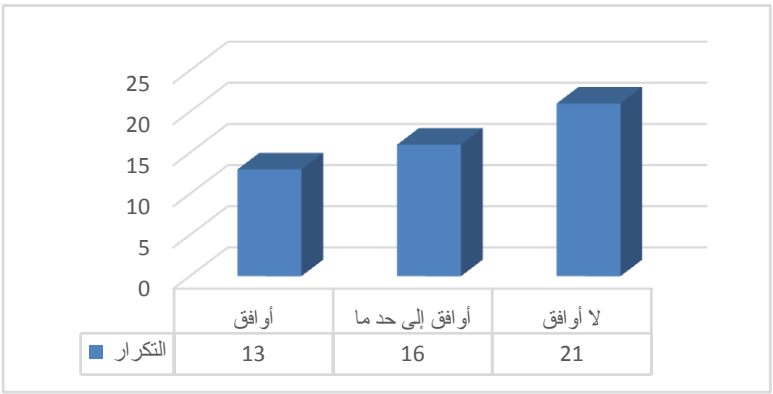
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	11	%22
أوافق إلى حد ما	14	%28
لا أوافق	25	%50
المجموع	50	%100



العبارة الثانية : تدريس ورسم الكلمة قبل الحرف يؤدي الي تعلم مهارة الكتابة .

يرى(26%) من المفحوصين أن تدريس ورسم الكلمة قبل الحرف يؤدي إلى تعلم مهارة الكتابة كما يوافق إلى حدٍ ما (32%) و(42%) لايوافق على ذلك .

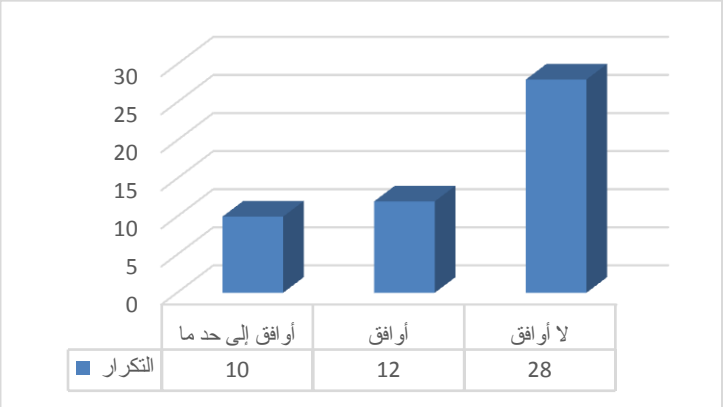
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	13	%26
أوافق إلى حد ما	16	%32
لا أوافق	21	%42
المجموع	50	%100



العبارة الثالثة :الطريقة الكلية تؤدي إلى سرعة تعلم الكتابة .

(24%) من المفحوصين يرون أن الطريقة الكلية تؤدي إلى سرعة تعلم مهارة الكتابة أما (56%) يرون غير ذلك و (20%) يوافق إلى حد ما على أن الطريقة الكلية تؤدي إلى سرعة تعلم الكتابة ويتضح ذلك في الجدول والرسم البياني أدناه .

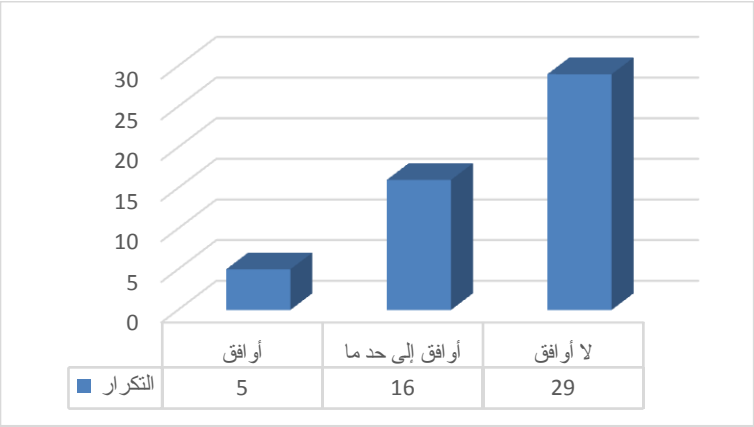
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	12	%24
أوافق إلى حد ما	10	%20
لا أوافق	28	%56
المجموع	50	%100



العبارة الرابعة : الطريقة الكلية هي الطريقة المناسبة للتعليم في الصف الأول في مرحلة الأساس .

من خلال التحليل نرى أن (58%) من المفحوصين لا يوافق على صحة هذه العبارة و (32%) يرى أن الطريقة الكلية إلى حد ما هي مناسبة لتعلم مهارة الكتابة بينما (10%) فقط يرى أنها الطريقة المناسبة لتعلم مهارة الكتابة ويمكن تلخيص ذلك في الجدول أدناه .

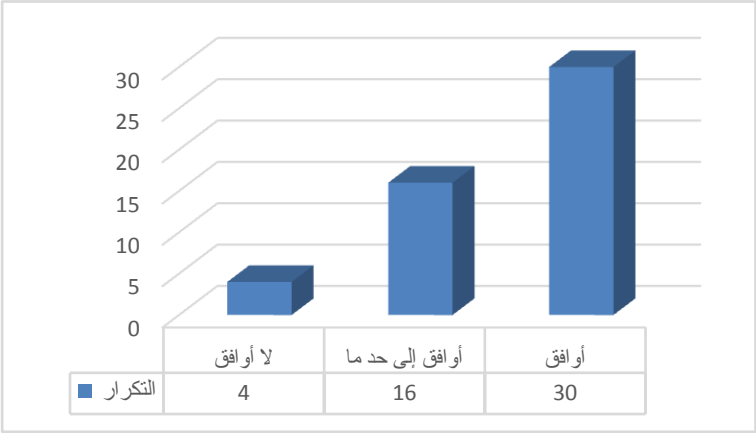
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	5	%10
أوافق إلى حد ما	16	%32
لا أوافق	29	%58
المجموع	50	%100



العبارة الخامسة : الطريقة التوليفية هي أفضل الطرق لتعليم تلاميذ الصف الأول بمرحلة الأساس أساسيات الكتابة .

هذه العبارة يرى (60%) من العينة المفحوصة أن هذه الطريقة هي الأفضل في تعلم أساسيات الكتابة بينما (8%) فقط يرى أنها ليست الأنسب في تعلم أساسيات الكتابة و (32%) يوافق إلى حد ما .

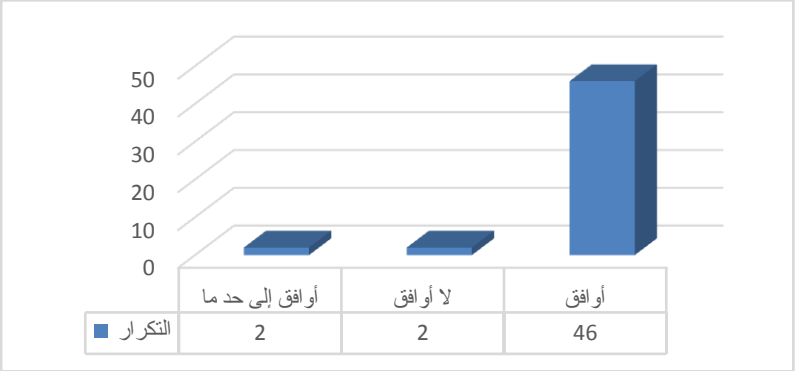
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	30	%60
أوافق إلى حد ما	16	%32
لا أوافق	4	%58
المجموع	50	%100



العبارة السادسة :الكفاءة والمهارة التدريسية للمعلم هي الطريقة المثلى في تعليم وتعلم مهارة الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول من مرحلة الأساس .

معظم المفحوصين وبنسبة (92%) يرون أن الكفاءة والمهارة التدريسية للمعلم هي الطريقة المثلى في تعليم وتعلم مهارة الكتابة لدى التلاميذ في مرحلة الأساس بينما (4%) يرون خلاف ذلك و (4%) يوافقون إلى حد ما .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	46	%92
أوافق إلى حد ما	2	%4
لا أوافق	2	%4
المجموع	50	%100

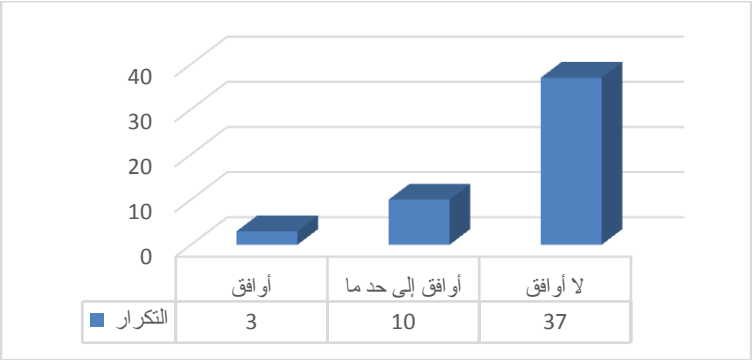


المحور السادس : التقويم: من خلال تدريسك لمهارة الكتابة وعند وقوع الخطأ من التلميذ تراعي في تصويبك لأخطائه الآتي :

العبارة الأولى : أن استخدام الترهيب والعقاب يسهم في تعليم التلميذ مهارة الكتابة ولا يؤثر ذلك سلباً في نفسه وفي دافعيته تجاه عملية تعلم تلك المهارة .

يرى (6%) من المفحوصين أن استخدام أسلوب الترهيب يسهم في تعليم التلميذ مهارة الكتابة و (20%) يوافقون إلى حد ما على صحة هذه العبارة (74%) يرى أن اسلوب الترهيب لا يسهم في تعلم مهارة الكتابة .

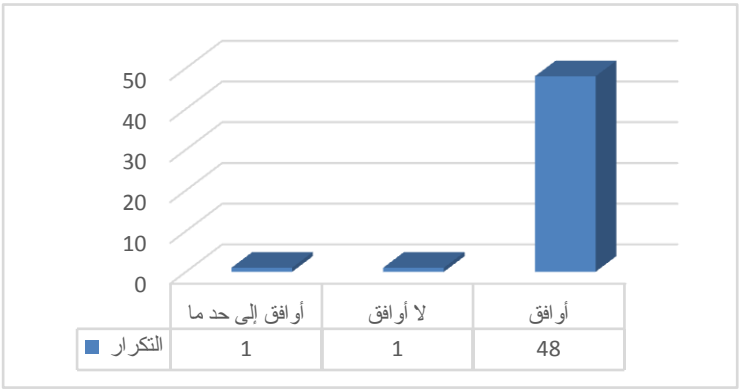
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	3	%6
أوافق إلى حد ما	10	%20
لا أوافق	37	%74
المجموع	50	%100



العبارة الثانية: أن متابعة التلميذ أثناء كتاباته ورسمه للحروف ، له الأثر الإيجابي في تعلمه لمهارة الكتابة .

معظم المبحوثين وبنسبة (96%) يرون أن لمتابعة التلميذ أثناء الكتابة لها أثر إيجابي في تعلم مهارة الكتابة و(2%) فقط يرون إن المتابعة لا أثر لها في تعلم مهارة الكتابة .

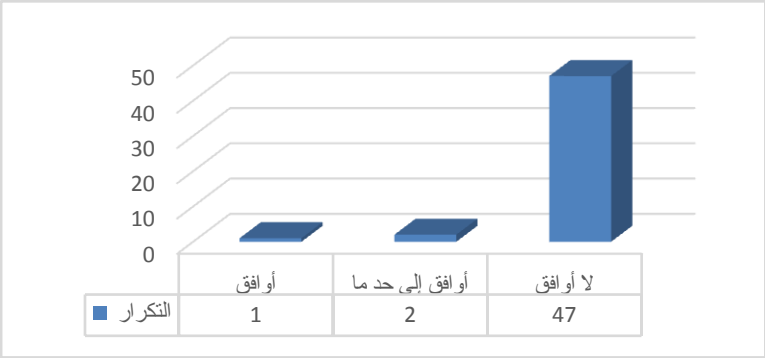
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	48	%96
أوافق إلى حد ما	1	%2
لا أوافق	1	%2
المجموع	50	%100



العبارة الثالثة : أن تصويب التلميذ وتوجيهه بقسوة أمام إخوانه التلاميذ يسهم في تعلمه مهارة الكتابة بصورة مثلى .

(94%) يرون تصويب التلميذ بقسوة أمام زملاءه لا يسهم في تعلم مهارة الكتابة و (4%) يوافقون إلى حد ما بينما (2%) فقط يرون أن توجيه التلميذ بقسوة يسهم في تعلمه مهارة الكتابة .

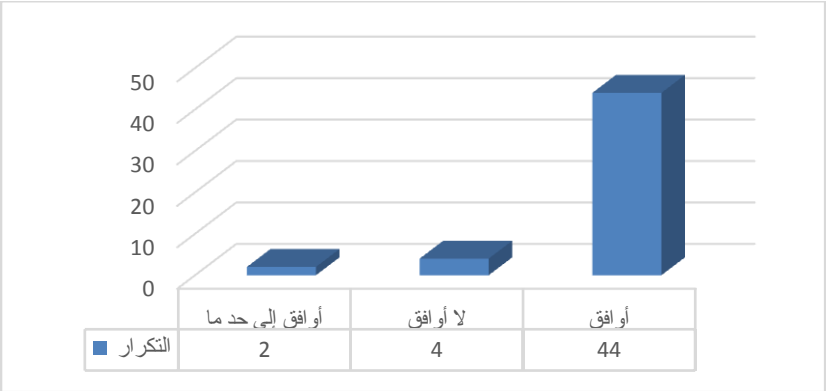
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	1	%2
أوافق الى حد ما	2	%4
لا أوافق	47	%94
المجموع	50	%100



العبارة الرابعة : أن الأخطاء التي يقع فيها التلميذ أثناء كتابته ، يتم تصويبها داخل كراسة الواجب بالقرب من موضع الخطأ مما يمكنه على تعلم الكتابة الصحيحة:

يرى (88%) من المفحوصين أن تصويب الأخطاء داخل كراسة الواجب بالقرب من موضع

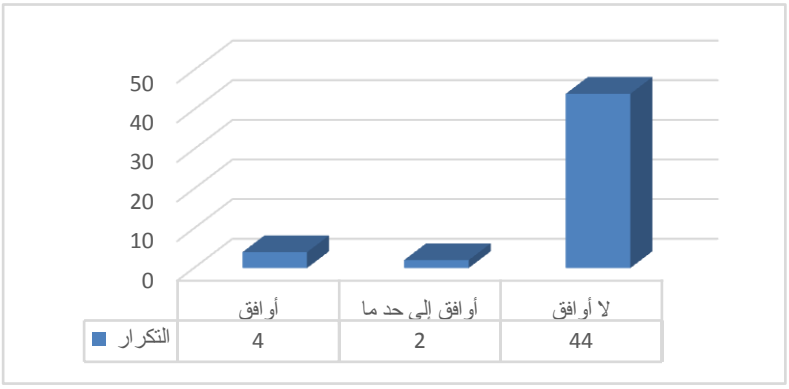
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	44	%88
أوافق إلى حد ما	2	%4
لا أوافق	4	%8
المجموع	50	%100



العبارة الخامسة : الاهتمام بتصحيح كراسة الواجب لدى التلميذ والرقابة المشددة عليه في ذلك يمكّن التلميذ من تعلم مهارة الكتابة بصورة مثلى .

(88%) من العينة المفحوصة يرون أن الاهتمام بتصحيح كراسة واجب التلميذ والرقابة المشددة عليه لايمكّن التلميذ من تعلم مهارة الكتابة بينما (8%) فقط يرون أن المراقبة تمكّن التلميذ من تعلم مهارة الكتابة .

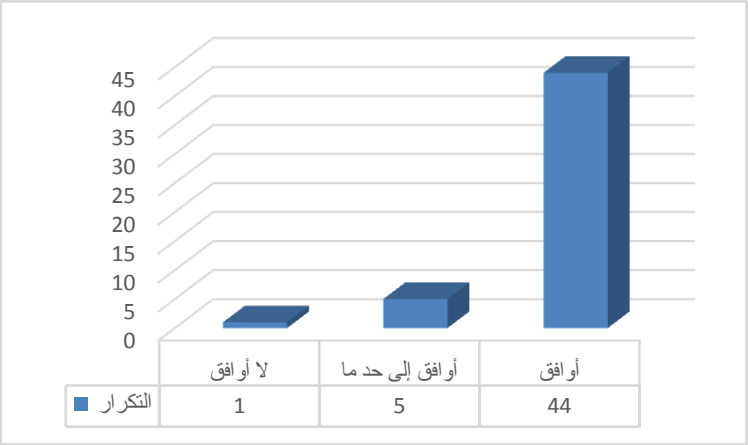
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	4	%8
أوافق إلى حد ما	2	%4
لا أوافق	44	%88
المجموع	50	%100



العبارة السادسة : تحفيز التلميذ عند قيامه بالواجبات الكتابية الموكولة إليه له الأثر الإيجابي في تعلم مهارة الكتابة .

(88%) يرون أن تحفيز التلميذ عند قيامه بالواجبات الكتابية و(10%) يوافق إلى حد ما بينما (2%) فقط لا يوافقون ذلك.

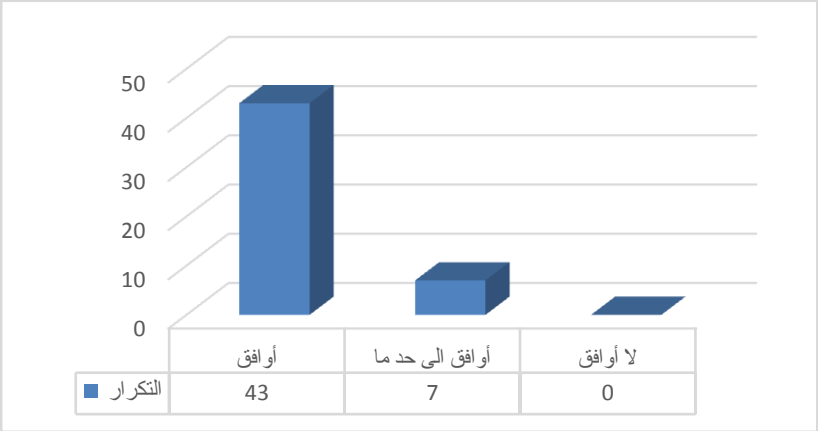
العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	44	%88
أوافق إلى حد ما	5	%10
لا أوافق	1	%2
المجموع	50	%100



العبارة السابعة : على المعلم أثناء توجيهه وإرشاده وتصويبه للتمليذ وأخطائه، أن يتسم بطلاقة الوجه وبشاشته مما يكون له الأثر الإيجابي في تهيئة التلميذ نفسياً وذهنياً ونزع حدة التوتر لديه ، وذلك يساعده في تعلم مهارة الكتابة بصورة مثلى .

(86%) يرى أن طلاقة وجه المعلم وبشاشته أثناء تصويب التلميذ له أثر إيجابي في تهيئة التلميذ نفسياً وذهنياً بجانب نزع حدة التوتر لديه ، و(14%) يوافق إلى حد ما .

العبارة	التكرار	النسبة
أوافق	43	%86
أوافق إلى حد ما	7	%14
لا أوافق	0	%0
المجموع	50	%100



الفصل الرابع

النتائج والتوصيات

أولاً : النتائج :

من خلال الدراسة التي قام بها الباحث في هذا البحث فقد توصل إلى النتائج التالية :

1 -إلزام المعلم بالتدريس في الصف الأول من مرحلة الأساس دون التدريب والرغبة ، يؤدي إلى عدم تعلّم وتعليم مهارة الكتابة بصورة مثلى .

2 -عدم اهتمام المعلم بالتصحيح ، والمتابعة لواجبات التلميذ الكتابية ، لا يمكّن التلميذ من تنمية مهارة الكتابة عنده .

3 -جلسة التلميذ غير الصحيحة أثناء الكتابة ، بجانب اكتظاظ الفصل تسبب له أخطاء عند الكتابة .

4 -عدم تميز التلميذ لأصوات الحروف وأسمائهاء (لسبب من الأسباب) يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة .

5 -نقل تلميذ الصف الأول من مرحلة الأساس من مدرسة إلى مدرسة أثناء العام الدراسي ، يؤثر سلباً في اكتسابه مهارة الكتابة بصورة مثلى .

6 -سلامة حاستي السمع والبصر (الأذن والعين) لهما الأثر الأكبر في تعلم مهارة الكتابة .

7 -مراعاة المنهج المقرر لتلاميذ الصف الأول لخلفياتهم اللغوية يمكّن من تعلم مهارة الكتابة .

8 -أن نقص الكتاب المدرسي في مادة اللغة العربية ، يؤثر سلباً في تعليم وتعلّم مهارة الكتابة .

9 -كثرة المقرر الدراسي في اللغة العربية لتلميذ الصف الأول يؤدي إلى ملل ونفور التلميذ من تعلّم مهارة الكتابة .

10 -للوسائل التعليمية المشوقة أثراً في تعلّم و تعليم مهارة الكتابة .

11 -إشراك التلميذ في إعداد واختراع الوسيلة التعليمية ، له أثر إيجابي في تعلّم مهارة الكتابة .

12 -عدم تصويب التلميذ في الصف الأول ، وتوجيهه بقسوة أمام إخوانه التلاميذ ، يسهم في تعلم مهارة الكتابة بصورة مثلى .

13 -استخدام الترهيب والعقاب مع تلميذ الصف الأول في التعليم الأساس يؤثر سلباً في تعليمه ، وتعلّم مهارة الكتابة .

14 -تحفيز التلميذ عند قيامه بالواجبات الكتابية الموكولة إليه ، يؤدي إلى إتقانه مهارة الكتابة.

ثانياً : التوصيات :

يرى الباحث من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، ضرورة الأخذ والعمل بالتوصيات التالية :

1 -عدم إلزام المعلم بالتدريس في الصف الأول من مرحلة الأساس من غير تدريب ورغبة منه .

2 -ضرورة إعداد وتدريب معلم اللغة العربية قبل التدريس في مناطق التداخل اللغوي.

3 -ضرورة اهتمام معلم العربية بتصحيح ، ومتابعة واجبات التلاميذ الكتابية .

4 -ضرورة اهتمام معلم الصف بجلسة التلاميذ الصحيحة أثناء عملية الكتابة .

5 -ضرورة معرفة الأسباب التي تجعل التلميذ لا يميز بين الحروف ، وأسمائها ، وأصواتها .

6 -عدم نقل تلميذ الصف الأول في مرحلة الأساس من مدرسة إلى أخرى أثناء العام الدراسي إلّا لضرورة قصوى .

7 -ضرورة اكتشاف المعيقات الخلقية للتلميذ التي تحد من عملية التعليم والتعلم في وقت مبكر .

8 -مراعاة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بإعطائهم خصوصية أثناء عملية تعلم مهارة الكتابة .

9 -ضرورة سد النقص من كتب المقرر الدراسي لتلاميذ الصف الأول في الحلقة الأولى ، والحلقات التي تليها .

10 - ضرورة وضع منهج دراسي يحقق أهداف العملية التعليمية في الصف الأول ، ويراعي الجوانب النفسية للتلميذ .

11 - ضرورة الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية المشوقة ذات الأثر الفعال أثناء عملية تعليم مهارة الكتابة .

12 - على المعلم أن يشرك تلاميذه في إعداد بعض الوسائل التعليمية التقليدية من البيئة المحيطة بهم رغبة في تنمية قدراتهم ، وخلق جانب الإبداع لديهم .

13 - أن يتسم المعلم بالرفق والمرونة عند تقويم تلاميذه .

14 - على المعلم تحفيز التلاميذ عند قيامهم بالواجبات الدراسية رغبة في تحسين أدائهم ، وتجديد الثقة والدافعية لديهم .

المصادر:

المصحف الشريف ، سورة البقرة ، الأية 183 .

المصحف الشريف ، سورة العلق ، الأية 1 – 5 .

1. الطاهر أحمد الزاوي ، ترتيب القاموس المحيط الدار العربية 1980م

2. محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، ط2 ، 1989م .

المراجع :

1 -إبراهيم عبدالرحمن النعناعة وآخرون ، فن الكتابة ، دار جرير للنشر ، عمّان 2013م .

2 -إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ج2 ، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1987م .

3 -أبو الحسن أحمد بن فارس ، الصحابي في فقه اللغة ، تحقيق مصطفى الشويمي ، بيروت ، بدران للطباعة والنشر .

4 -أبو فراس الحمداني ، الديوان رواية عبدالله بن خلويه ، دار صادر ، بيروت .

5 -أبو العروس يوسف ، البلاغة والأسلوبية مقدمات عامة ، الأهلية للنشر ، عثمان 1999م .

6 -أحمد جمعه أحمد نيل ، الضعف في اللغه تشخيصه وعلاجه ، دار الوفاء للنشر الإسكندرية ، 2006م .

7 -أحمد شلبي ، التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية ، القاهرة ، مكتبة النهضة .

8 -أحمد غبّش ، الإملاء العربي ، دار الرشيد ، دمشق ، 1984م .

9 -أيمن عبد السلام ، موسوعة الخط العربي ، دار أسامة عمّان ، 2002م .

10 - البغدادي تاج الدين ، مناهج التعليم العام ، ورقة عمل قدمت في قضايا التعليم العام ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم ، 1987م .

11 - الثعالبي أبو منصور إسماعيل ، فقه اللغة ، دار الأرقم ، بيروت ، ط1 ، 1999م .

12 - جودت الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر ، دمشق ، 1980م .

13 - حسن فالح البكور وآخرون ، فن الكتابة ، ط2 ، دار جدير ، عمّان ، 2013م .

14 - حسين راضي عبدالرحمن وآخرون ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، دار الكندي للنشر ، أربد ، الأردن ، 1996م .

15 - حسين سليمان قورة ، تعليم اللغة العربية ، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية ، ط2 ، دار المعارف ، مصر ، 1972م .

16 - حسين عبد الباري عمر ، فنون اللغة العربية تعليمها ، وتقويمها ، مركز الإسكندرية للكتاب ، 2000م .

17 - ربيع محمد وآخرون ، فن الكتابة والتعبير ، المركز القومي للنشر، أربد ، ط1 ، 2000م .

18 - رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمنهج تعليم اللغة العربية وإعدادها ، وتطويرها ، وتقويمها ن القاهرة ، دار الفكر العربي ،1998م .

19 - رضوان أحمد شوقي وآخرون ، التحرير العربي ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ط3 ،1991م .
20 - رمضان عبد التوّاب ، فقه العربية ، ط2 ، مكتبة الخانجي ، دار الرفاعي ، الرياض ، 1983م .
21 - سعد عبدالرحمن ، الاستعداد لتعليم مهارة الكتبة ، مكتبة الفلاح ، مصر ، ط1 ، 2002م .
22 - سعد محمد المبارك الرشيدي وآخرون ، التدريس وتدريس اللغة العربية ، ط1 ، دار مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1999م .
23 - سمر روحي الفيصل وآخرون ، مهارات الاتصال في اللغة العربية ، ط1 ، دار الكتاب ، العين الإمارات العربية المتحدة ، 2004م .
24 - سناء شوقي حرب ، تطور مهارتي الكتابة والقراءة في السنوات الأولى ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات المتحدة .
25 - الشيخ حسين والي ، كتاب الإملاء ،ط1 ،بيروت ، 1985م .
26 - عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي ، ط1 ، مهارة تعليم اللغة العربية ، الرياض ، 1423هـ .
27 - عبدالعليم إبراهيم ، الموجه الفني ، ط7 ، دار المعارف ، مصر .
28 - عبدالفتاح حسن البجة ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابة ، دار الفكر للطباعة ، عمّان ، ط2 ، 2003م .
29 - عبدالله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة للنشر ، عمّان ، ط1 ، 2003م .
30 - عثمان السيد رمضان ، وبائية ضعف السمع بين تلاميذ المدارس ، التربية عدد (51) 1982م .
31 - عطية محمد عطية وآخرون ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ،ط3 ، دار الفكر للنشر ، عمان ، 1997م .
32 - علي أحمد مدكور ، تديس فنون اللغة العربية ، ط2 ، مكتبة الفلاح الكويت ، 1991م .
33 - علي الجمبلاطي وأبو الفتح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية ، والتربية الدينية ، دار النهضة ، مصر .
34 - علي سعد جاب الله وآخرون ، تعليم القراءة والكتابة ، دار المسيرة ، ط1 ، عمّان ، 2011م .
35 - علي محمد القاسمي ، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى ، بجامعة الرياض ، عمادة شؤون المكتبات ، 1979م .

36 - عواطف إبراهيم ،تعليم الطفل في دور الحضانة النظرية والتطبيق ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1980م .
37 - غافل مصطفى ، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم ، دار أسامة للنشر ، الأردن ، عمان ، 2005م .
38 - فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط2 ، دار المنهج ، عمّان ، 2002م .
39 - فتحي علي يونس ، اللغة العربية والدين الإسلامي في المدرسة الابتدائية ورياض الأطفال ، القاهرة ، دار الثقافة ، 1984م .
40 - فتحية حسن سليمان ، تربية الطفل بين الماضي والحاضر ، دار الشرق ، القاهرة ، 1979م .
41 - فراس السليتي ، فنون اللغة ، ط1 ، عالم الكتب الحديثة ، الأردن ، 2008م .
42 - فوزية طه مهدي خليل ، تقويم مرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم ، دار جامعة الخرطوم ، ط1 ، 2007م .
43 - قاسم عاشور وآخرون ، المهارات القرائية والكتابية ، ط1 ، دار المسيرة للنشر ، عمّان ، 2005م .
44 - القلقشندي أبو العباس أحمد بن علي ، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء ، دار الثقافة والإرشاد القومي ، القاهرة ، 1963م .
45 - كمال محمد بشر ، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ، دار قريب للنشر ، القاهرة ، 1999م .
46 - مجمع اللغة العربية بمصر ، المعجم الوسيط ، ج1 ، ط2 .
47 - محمد الدالي ، كيف نعلم الإملاء والخط العربي ، ط1 ، دار عالم ، القاهرة ، 1995م .
48 - محمد الشناوي وآخرون ، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط1 ، دار صفاء للنشر ، عمّان ، 2005م .
49 - محمد حسين حامد ، العروض والقافية ، ط1 ، مكتبة المتنبي ، الدمام المملكة العربية السعودية ، 2005م .
50 - محمد رشدي خاطر وآخرون ، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، سجل العرب ، 1985م .
51 - محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية ، دار الفكر العربي ، 1418هـ .
52 - محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ،ج1 ، الكويت ، دار التعليم ، 1976م .

53 - محمد عمر بشير ، تطور التعليم في السودان ، بيروت ، دار الجيل ، ط2 ، 1983م .
54 - محمود كامل الناقة ، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب ، الخرطوم ، 1978م .
55 - محمود كامل الناقة وآخرون ، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات آخرى ، جامعة أم القرى مكة المكرمة ، 1983م .
56 - محمودفهمي حجازي ، البحث اللغوي ، دار قريب للطباعة والنشر ، القاهرة .
57 - مختار الطاهر حسين ، تعليم التعبير الكتابي ، ط1 ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، 2006م .
58 - مصطفي رسلان ، تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2005م .
59 - مكين أبو الحسن محمد ، تعليم الأساس في السودان تطوره وتعميمه ، الخرطوم ، 1992م .
60 - المومني قاسم وآخرون ، فن الكتابة والتعبير ، جامعة اليرموك ، قسم اللغة العربية وآدابها .
61 - نايف سليمان وآخرون ، أساليب تعليم الطفل القراءة والكتابة ، ط1 ، عمّان ، 2001م .

الرسائل والدوريات:

1. جمهورية السودان ، وزارة التربية والتعليم ، الجهاز القومي لتطوير المنهج والبحث التربوي ، بخت الرضا ، مشروع النهج المقترح لمرحلة تعليم الأساس .
2. عاطف ناصر علي عيسى ، بحث حول طرائق تعليم الكتابة في الصف الأول بمرحلة الأساس ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، 2005 م .
3. محمد علي حسن خليفة ، رسالة ماجستير ، أسباب تدني مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس ، معهد الخرطوم الدولي ، 2010م .
4. محيي الدين صابر ، السلم التعليمي الجديد، خطاب قدمة وزير التربية والتعليم ، مطابع مكتب النشر ، الخرطوم ، 1970م .
5. وزارة التربية والتعليم ، مؤتمر سياسات التربة والتعليم ، قاعة الشارقة ، الخرطوم ، أمدرمان ، 1990م .

الملاحق

ملحق رقم (1) الاستبيان قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

الموضوع:

استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بمرحلة الأساس (الحلقة الأولى) بولاية الخرطوم محلية جبل أولياء – قطاع النصر بشأن تقويم واقع مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجه تعليمها لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة الأساس الصف الأول نموذجاً.

الأستاذ/الأستاذة/المحترم (معلم/معلمة) اللغة العربية بمرحلة الأساس قطاع النصر السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أضع بين أيديكم هذه الاستبانة والتي أهدف من خلالها للتعرف على آرائكم حول الصعوبات التي تواجه معلمي وتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة الأساس لا سيما الصف الأول منها في تعليم وتعلم مهارة الكتابة وذلك من خلال إجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة التي تمثل جزءاً من الدراسة للحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص (مناهج وطرق تدريس) فيرجى التكرم بقراءة عباراتها ووضع علامة (√) أمام العبارة الدالة على رأيكم.

وأأكد لكم أخي المعلم/أختي المعلمة أن ما تعبر به من آراء في هذه الاستبانة يستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث /فتحي أبكر أحمد سيل بارد

صورة الاستبيان قبل التحكيم

أولاً: البيانات الشخصية للمفحوص :

1/ النوع:

ذكر ☐ أنثى ☐

2/ المؤهل العلمي:

دكتوراه ☐ ماجستير ☐

دبلوم عالي ☐ بكالوريوس ☐

3/ الكلية التي تخرج فيها:

لغة عربية ☐ آداب لغة عربية ☐

تربية لغة عربية ☐ أخرى تذكر ☐

5/ التدريب: ----------

6/ سنوات الخبرة:

أ. من سنة واحدة – 5 ☐

ب. من 6 – 10 سنوات ☐

ج. من 11 – 15 سنة ☐

د. 16 سنة فما فوق ☐

7/ نوع المدرسة : جغرافية ☐ نمطية ☐

الجزء الثاني

الاستبانة

المحور الأول: المعلم: من خلال عملك في التدريس تراعي الآتي :

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	إلزام المعلم بالتدريس في الصف الأول بمرحلة الأساس دون التدريب يؤدي إلى عدم تعليم مهارة الكتابة بصورة مثلى			
.2	عدم التفرغ الكامل للمعلم في المدرسة يؤثر سلباً في تعليم مهارة الكتابة			
.3	عدم اهتمام المعلم بالتصحيح والمتابعة للواجبات الكتابية لا يمكّن التلميذ من تنمية مهاراة الكتابة عنده			
.4	اهتمام المعلم بالخط العربي يمكن التلميذ ويشوقه لاكتساب مهارة الكتابة			
.5	إلزام المعلم التلاميذ بضبط موضوعات الكتابة بالشكل يعمل على تنمية مهارة الكتابة لدى التلميذ			
.6	إلزام معلم غير اللغة العربية بتدريس اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة الأساس يسهم في تعليم وتعلم مهارة الكتابة			
.7	هل لغة المعلم / الأم – غير العربية تؤثر سلباً في تعليم مهارة الكتابة لدى تلميذ الصف الأول من مرحلة الأساس.			

المحور الثاني: التلميذ: من خلال تدريسك لمهارة الكتابة تلاحظ الآتي:ـ

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	لغة التلميذ الأم غير العربية تؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة			
.2	جلسة التلميذ غير الصحيحة أثناء الكتابة تسبب أخطاء في الكتابة			
.3	عدم تمييز التلميذ لأصوات الحروف وأسمائها تؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة			
.4	نقل تلميذ الصف الأول من مدرسة إلى مدرسة أثناء العام الدراسي يؤثر في اكتسابه مهارة الكتابة			
.5	لسلامة حاسة السمع (الأذن) الأثر الأكبر في تعلم مهارة الكتابة			
.6	لحاسة البصر (العين) الأثر الأكبر في تعلم مهارة الكتابة			
.7	إبداء الرغبة والدافعية من قبل التلميذ تسهم في تعلم مهارة الكتابة			

المحور الثالث: المقرر الدراسي: من خلال تدريسك للغة العربية تلاحظ الآتي:ـ

البند	العبـــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	المقرر الدراسي يراعي الخلفيات اللغوية للتلاميذ			
.2	نقص الكتاب المدرسي يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة			
.3	كتاب اللغة العربية للصف الأول لمرحلة الأساس يساعد على تنمية مهارة الكتابة			
.4	كثرة المقرر الدراسي يؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة			
.5	الإخراج الفني للكتاب المدرسي في الصف الأول من مرحلة الأساس يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة			
.6	المحتوى محقق لأهداف المرحلة في (الصف الأول) ويصلح لتحققها			
.7	المقرر الدراسي يلائم الفئة المستهدفة ثقافياً واجتماعياً وعمرياً			
.8	مناسبة حجم وبنط وصور الكتاب للتلاميذ			

المحور الرابع: الوسائل التعليمية:

عند تدريسك لمهارة الكتابة واستخدامك للوسائل التعليمية ترى الآتي:

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	استخدام الوسائل الحسية يساعد في تعلم مهارة الكتابة			
.2	نقص الوسائل التعليمية ينعكس سلباً على تعلم مهارة الكتابة			
.3	استخدام السبورة فقط كوسيلة تعليمية يؤثر سلبا في تعلم مهارة الكتابة			
.4	تشجيع التلميذ على اختراع الوسيلة التقليدية الكتابية له أثر في تعلم مهارة الكتابة			
.5	رداءة الوسيلة التعليمية يؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة			
.6	وضع الوسيلة التعليمية في مكان يمكن التلميذ من رؤيتها يساعد في تعلم الكتابة			
.7	ازدحام الفصول بالتلاميذ يمكن التلميذ من تعلم مهارة الكتابة عبر الوسائل التعليمية المعروضة عليه			

المحور الخامس: طرائق التدريس:

من خلال تدريسك لمهارة الكتابة ترى الآتي:

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	طريقة التدريس المتبعة في الصف الأول بمرحلة الأساس لا تؤدي إلى تعلم مهارة الكتابة			
.2	تدريس ورسم الكلمة قبل الحرف يؤدي إلى تعلم مهارة الكتابة			
.3	الطريقة الكلية تؤدي إلى سرعة تعلم الكتابة			
.4	الطريقة الكلية هي المناسبة للتعليم في الصف الأول بمرحلة الأساس			
.5	الطريقة التوليفية هي أفضل الطرق لتعليم تلاميذ الصف الاول بمرحلة الأساس أساسيات الكتابة			
.6	الكفاءة والمهارة التدريسية للمعلم هي الطريقة المثلى في تعليم وتعلم مهارة الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول من مرحلة الأساس			

ملحق رقم(أ) الاستبيان بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

الموضوع:

استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بمرحلة الأساس (الحلقة الأولى) بولاية الخرطوم محلية جبل أولياء – قطاع النصر بشأن تقويم واقع مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجه تعليمها لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة الأساس الصف الأول نموذجاً.

الأستاذ/الأستاذة/المحترم (معلم/معلمة) اللغة العربية بمرحلة الأساس قطاع النصر السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أضع بين أيديكم هذه الاستبانة والتي أهدف من خلالها للتعرف على آرائكم حول الصعوبات التي تواجه معلمي وتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة الأساس لا سيما الصف الأول منها في تعليم وتعلم مهارة الكتابة وذلك من خلال إجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة التي تمثل جزءاً من الدراسة للحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص (مناهج وطرق تدريس) فيرجى التكرم بقراءة عباراتها ووضع علامة (√) أمام العبارة الدالة على رأيكم.

وأأكد لكم أخي المعلم/أختي المعلمة أن ما تعبر به من آراء في هذه الاستبانة يستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث /فتحي أبكر أحمد سيل بارد

صورة الاستبيان بعد التحكيم

أولاً: البيانات الشخصية للمفحوص :

1/ النوع:

ذكر ☐ أنثى ☐

2/ المؤهل العلمي:

دكتوراه ☐ ماجستير ☐

دبلوم عالي ☐ بكالوريوس ☐

3/ الكلية التي تخرج فيها:

لغة عربية ☐ آداب لغة عـ ☐

تربية لغة عربية ☐ أخرى ☐

5/ التدريب: ----------

6/ سنوات الخبرة:

ه. من سنة واحدة – 5 ☐

و. من 6 – 10 سنوات ☐

ز. من 11 – 15 سنة ☐

ح. 16 سنة فما فوق ☐

7/ نوع المدرسة : جغرافية نمـ ☐

الجزء الثاني

الاستبانة

المحور الأول: المعلم: من خلال عملك في التدريس تراعي الآتي :

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	إلزام المعلم بالتدريس في الصف الأول بمرحلة الأساس دون التدريب يؤدي إلى ضعف تعليم مهارة الكتابة بصورة مثلى			
.2	عدم التفرغ الكامل للمعلم في المدرسة يؤثر سلباً في تعليم مهارة الكتابة			
.3	عدم اهتمام المعلم بالتصحيح والمتابعة للواجبات الكتابية لا يمكّن التلميذ من تنمية مهاراة الكتابة عنده			
.4	اهتمام المعلم بالخط العربي يمكن التلميذ ويشوقه لاكتساب مهارة الكتابة			
.5	إلزام المعلم التلاميذ بضبط موضوعات الكتابة بالشكل يعمل على تنمية مهارة الكتابة لدى التلميذ			
.6	إلزام معلم غير اللغة العربية بتدريس اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة الأساس يسهم في تعليم وتعلم مهارة الكتابة			
.7	هل لغة المعلم / الأم – غير العربية تؤثر سلباً في تعليم مهارة الكتابة لدى تلميذ الصف الأول من مرحلة الأساس.			

المحور الثاني: التلميذ: من خلال تدريسك لمهارة الكتابة تلاحظ الآتي:ـ

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	لغة التلميذ الأم غير العربية تؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة			
.2	جلسة التلميذ غير الصحيحة أثناء الكتابة تسبب أخطاء في الكتابة			
.3	عدم تمييز التلميذ لأصوات الحروف وأسمائها تؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة			
.4	نقل تلميذ الصف الأول من مدرسة إلى مدرسة أثناء العام الدراسي يؤثر في اكتسابه مهارة الكتابة			
.5	لسلامة حاسة السمع (الأذن) الأثر الأكبر في تعلم مهارة الكتابة			
.6	لحاسة البصر (العين) الأثر الأكبر في تعلم مهارة الكتابة			
.7	إبداء الرغبة والدافعية من قبل التلميذ تسهم في تعلم مهارة الكتابة			

المحور الثالث: المقرر الدراسي: من خلال تدريسك للغة العربية تلاحظ الآتي:ـ

البند	العبـــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	المقرر الدراسي يراعي الخلفيات اللغوية للتلاميذ			
.2	نقص الكتاب المدرسي يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة			
.3	كتاب اللغة العربية للصف الأول لمرحلة الأساس يساعد على تنمية مهارة الكتابة			
.4	كثرة المقرر الدراسي يؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة			
.5	الإخراج الفني للكتاب المدرسي في الصف الأول من مرحلة الأساس يؤثر سلباً في تعلم مهارة الكتابة			
.6	المحتوى محقق لأهداف المرحلة في (الصف الأول) ويصلح لتحققها			
.7	المقرر الدراسي يلائم الفئة المستهدفة ثقافياً واجتماعياً وعمرياً			
.8	مناسبة حجم وبنط وصور الكتاب للتلاميذ			

المحور الرابع: الوسائل التعليمية:

عند تدريسك لمهارة الكتابة واستخدامك للوسائل التعليمية ترى الآتي:

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	استخدام الوسائل الحسية يساعد في تعلم مهارة الكتابة			
.2	نقص الوسائل التعليمية ينعكس سلباً على تعلم مهارة الكتابة			
.3	استخدام السبورة فقط كوسيلة تعليمية يؤثر سلبا في تعلم مهارة الكتابة			
.4	تشجيع التلميذ على اختراع الوسيلة التقليدية الكتابية له أثر في تعلم مهارة الكتابة			
.5	رداءة الوسيلة التعليمية يؤثر سلباً على تعلم مهارة الكتابة			
.6	وضع الوسيلة التعليمية في مكان يمكن التلميذ من رؤيتها يساعد في تعلم الكتابة			
.7	ازدحام الفصول بالتلاميذ يمكن التلميذ من تعلم مهارة الكتابة عبر الوسائل التعليمية المعروضة عليه			

المحور الخامس: طرائق التدريس:

من خلال تدريسك لمهارة الكتابة ترى الآتي:

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	طريقة التدريس المتبعة في الصف الأول بمرحلة الأساس لا تؤدي إلى تعلم مهارة الكتابة			
.2	تدريس ورسم الكلمة قبل الحرف يؤدي إلى تعلم مهارة الكتابة			
.3	الطريقة الكلية تؤدي إلى سرعة تعلم الكتابة			
.4	الطريقة الكلية هي المناسبة للتعليم في الصف الأول بمرحلة الأساس			
.5	الطريقة التوليفية هي أفضل الطرق لتعليم تلاميذ الصف الاول بمرحلة الأساس أساسيات الكتابة			
.6	الكفاءة والمهارة التدريسية للمعلم هي الطريقة المثلى في تعليم وتعلم مهارة الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول من مرحلة الأساس			

المحور السادس: التقويم : من خلال تدريسك لمهارة الكتابة وعند وقوع الخطأ من التلميذ تراعى في تصويبك لأخطائه الآتي:

البند	العبـــــارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
.1	أن استخدام الترهيب والعقاب يسهم في تعليم التلميذ مهارة الكتابة ولا يؤثر ذلك سلباً في نفسه وفي دافعيته تجاه عملية تعلم تلك المهارة.			
.2	أن متابعة التلميذ أثناء كتابته ورسمه للحروف ، له الأثر الإيجابي في تعلمه لمهارة الكتابة.			
.3	أن تصويب التلميذ وتوجيهه بقسوة أمام إخوانه التلاميذ يسهم في تعلمه مهارة الكتابة بصورة مثلى.			
.4	أن الأخطاء التي يقع فيها التلميذ أثناء كتابته، يتم تصويبها داخل كراسة الواجب بالقرب من موضع الخطإ مما يمكّنه على تعلم الكتابة الصحيحة.			
.5	الاهتمام بتصحيح كراسة الواجب لدى التلميذ والرغابة المشددة عليه في ذلك يمكن التلميذ من تعلم مهارة الكتابة بصورة مثلى.			
.6	تحفيز التلميذ عند قيامه بالواجبات الكتابية الموكولة إليه له الأثر الإيجابي في تعلم مهارة الكتابة.			
.7	على المعلم أثناء توجيهه ، وإرشاده ، وتصويبه للتلميذ وأخطائه أن يتسم بطلاقة الوجه وبشاشته مما يكون له الأثر الإيجابي في تهيئة التلميذ نفسياً وذهنياً بجانب نزع حدة التوتر لديه ، وذلك يساعده في تعلم مهارة الكتابة بصورة مثلى.			

ملحق رقم (ـ) أسماء المحكمين

1. أ.د .عمر محمد الحسن شاع الدين، جامعة أفريقيا العالمية ، كلية الآداب قسم اللغة العربية.
2. أ.د .حربية محمد أحمد عثمان ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية قسم اللغة العربية.
3. د. مطر عبد الله إسحق محمد ، جامعة أفريقيا العالمية ، كلية الآداب ، قسم اللغة العربية.
4. أ. عثمان سليمان عثمان ، جامعة أفريقيا العالمية ، قسم المناهج وطرق التدريس.

5. أ.أحمد المكي محمد، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، قسم المناهج وطرق التدريس.
6. أ.إسماعيل أحمد بلال ، جامعة أفريقيا العالمية ، كلية الآداب قسم اللغة العربية.

ملحق رقم (ب) أسماء المدارس التي أجريت فيها الدراسة

1. مدرسة مصعب بن عُمير (بنين)
2. مدرسة ابن زيدون (بنين)
3. مدرسة عمرو بن العاص (بنين)
4. مدرسة الوحدة غرب (بنين)
5. مدرسة الرحمة (بنات)
6. مدرسة الأندلس مربع (6) المختلطة
7. مدرسة الأندلس مربع (3) المختلطة