وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

ممارسة الوعي الصّوتيّ ودورها في تنمية القدرة على الكتابة لدى المتعلّمين السّنة الثانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا

مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماستر في اللّغة والأدب العربيّ

تخصّص: تعليميّة اللّغات

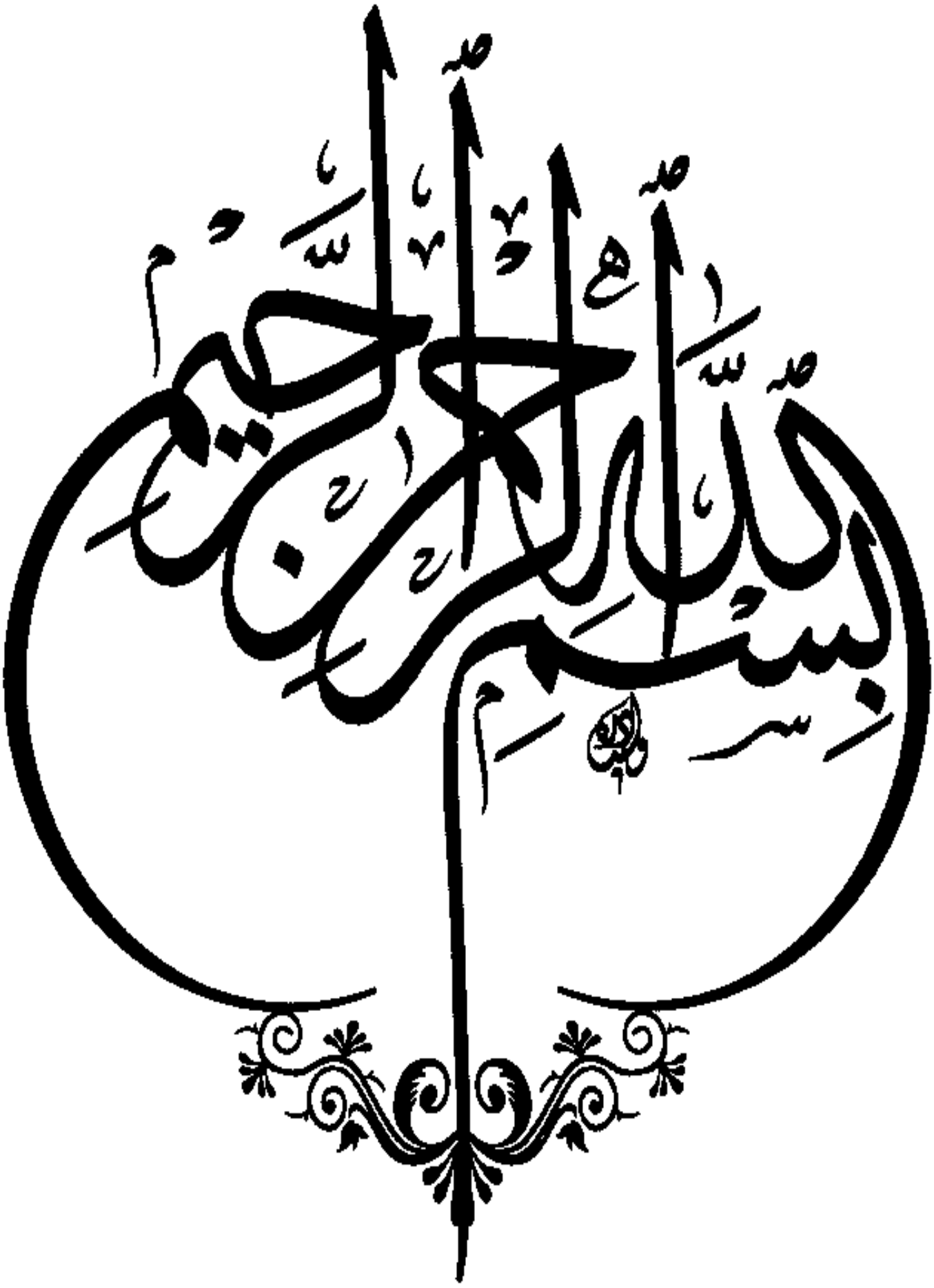
إعداد الطالبة:

أسماء يوسف الرحماني

إشراف الأستاذ

د. محمد مداني

السنة الجامعية: 2023 - 2024


بسم الله الرحمن الرحيم

الشّكر والعرفان:

قال تعالى: ﴿ربِّ أَوزِعْني أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيّ وَعَلَى وَالِدَيّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ (سورة النمل: 19)

إنّ الحمد والشّكر أوّلا وآخرا لله العليّ القدير على توفيقه

وبعد ...

أتوجّه بالشّكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور **محمد مداني** الّذي تكرّم بالإشراف على هذا البحث موجّها ومرشدا، أشكره على طيبته وتفهّمه وأسأل الله أن يحفظه ويجزيه عنّي خير الجزاء.

كما أتقدّم بالشكر إلى السّادة أعضاء لجنة المناقشة على تفضّلهم بالموافقة على تنقيح ومراجعة هذا البحث الّذي سيكتمل بملاحظاتهم وتصويباتهم.

الشّكر موصول لكلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة الدكتور يحيى فارس على تعاونهم وأخصّ بالذّكر الأستاذ زكرياء يوسف الرحماني الّذي ساندني ودعمني من أوّل خطوة بالجامعة

وفي الأخير شكرا لكل من قدّم لي يد العون من قريب أو بعيد.

الإهداء

إلى قدوتي ومثلي الأعلى في الحياة بارك الله في عمره ... والدي الغالي

إلى رمز العطاء.. حياة الرّوح وجنة الدنيا ... والدتي الحبيبة

إلى رفيق الدّرب ... زوجي العزيز حفظه الله

إلى من كانت عونا لي في إتمام هذا البحث ... أختي إيمان

إلى أخي حفظه الله وزوجته الطيبة

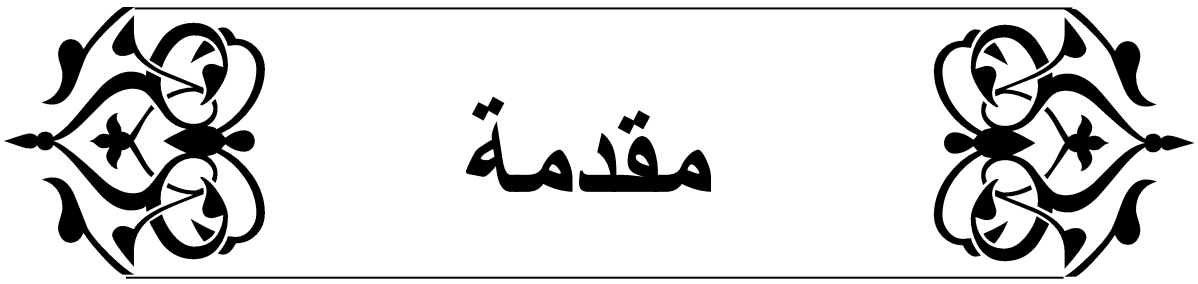
إلى بهجة القلب ..ابنة أخي "زَيْنَب" الغالية

إلى كل أفراد عائلتي الكريمة

إلى تلاميذي الأعزاء ... قسم السّنة الرابعة ابتدائي

إلى صديقاتي وكل أحبّائي

أهدي هذا العمل.


مقدمة

مقدمة:

تُعدُّ اللُّغة ظاهرةً فريدةً تُميّز الكائن البشريّ دون غيره من المخلوقات، فهي نظام صوتيٌّ رمزيّ ذو مضامين محدّدة تتّفق عليها جماعة معيّنة ويستخدمه أفرادها في التّفكير والتّعبير والتّواصل.

يبدأ النّظام الصّوتيّ للدّارس بتعليمه طريقة نطق الأصوات ومن ثمَّ فكّ الرّموز الّتي يسمعها أو يراها ويستعملها أثناء كلامه.

ومن هنا جاء اعتماد مهارات الوعي الصّوتيّ في الطّور الأوّل ابتدائيّ نظرا لأهميّتها في اكتساب اللّغة العربيّة وبالتّالي اكتساب المهارات اللّغوية بطريقة جيّدة، إذ يُمَكِّن الوعي الصّوتيّ المتعلّم من القدرة على معرفة الأصوات وترجمتها إلى رموز مقروءة ومكتوبة.

إنّ الوعي الصّوتيّ يشكّل أهميّة وضرورة من ضروريّات العمليّة التّعليميّة، إذ دونه يفقد المتعلّم قدرته على القراءة أو الكتابة، لأنّه لن يتمكّن من فهم ما تمثّله الأصوات.

يمثّل الوعي الصّوتيّ الأساس الرّئيس الّذي تُبنى عليه مهارة الكتابة، إذ يمكن من خلاله ملاحظة كيف ترتبط الأحرف بأصوات يمكن كتابتها بطريقة معيّنة، كما يوفر القدرة على نطق وقراءة الكلمات الجديدة.

نظرا للأهمّية المعرفيّة للوعي الصّوتيّ ومهارة الكتابة وأثرهما البالغ في المعرفة والتطور الفكري والثّقافي، ارتأينا أن يكون عنوان هذا البحث "**مهاراتُ الوعي الصّوتيّ ودورها في تنمية القدرة على الكتابة لدى المتعلمين – السّنة الثانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا**– "

ومنه جاءت إشكاليّة البحث الآتية: ما دور مهارات الوعي الصّوتيّ في تنمية القدرة على الكتابة؟، لتتفرع عنها مجموعة من التّساؤلات الفرعيّة الآتية:

- ما مفهوم الوعي الصّوتيّ؟ وماهي أهميّته؟ ما أهم مهاراته ومستوياته؟

- ما مفهوم الكتابة؟ ماهي أهميّتها وأنواعها؟ ما أهداف تدريس الكتابة؟

وعليه تمّت صياغة الفرضيّات التالية التي سيتم التّحقق من صحّتها أو عدمه:

- يوجد أثر لمهارات الوعي الصوتي في تنمية القدرة على الكتابة لدى المتعلم.

- يبرز دور مهارات الوعي الصوتي في اكساب الوعي اللغوي للمتعلم.

لقد اقتضت الإجابة عن التّساؤلات السّابقة أن تتكوّن بِنية هذا البحث من مقدمة وفصلين وخاتمة، تمثّل الفصل الأوّل في الجانب النّظريّ حيث ضمّ مبحثين: المبحث الأوّل جاء بعنوان مهارات الوعي الصّوتيّ وضمّ الحدود المفاهيميّة للوعي الصّوتيّ وكذا أهميّته ومستوياته ومهاراته بالإضافة إلى أنواع مقاطع اللغة العربيّة؛ أما المبحث الثّاني فيحمل عنوان مهارة الكتابة وتناولت فيه مفهوم الكتابة وأهمّيتها، أهداف تدريسها وكذا أنواعها وأسس الكتابة المتمثّلة في الخطّ، الإملاء والتّعبير الكتابيّ؛ أما بالنسبة للفصل الثّاني فتمثّل في الدّراسة الميدانيّة التّطبيقيّة من خلال عرض نتائج الاستبانة وتحليلها.

لابد من الإشارة إلى الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون سواه ألا وهي إبراز أهميّة مهارات الوعي الصّوتيّ في تعليم اللّغة العربيّة في الطّور الأول من التّعليم الابتدائيّ وطرائق تطبيقه ونتائجه على مستوى تنمية القدرة على الكتابة لدى المتعلّم، وكذا رغبة مني في التوسع والإلمام أكثر بهذا المنهج الجديد كونه يدخل في صميم

تخصصي، والذي تبنته الوزارة الوصية وشرعت في تطبيقه بدءا من الموسم الدراسي 2018/2017.

اقتضت طبيعة هذا البحث أن أعتمد على المنهج الوصفيّ التحليلي الّذي يقوم على وصف الظّاهرة المدروسة ذلك أن الوصف هو عماد الدّراسات اللّغوية الحديثة ومن ثم تحليل النتائج المتوصل إليها.

وعن المصادر والمراجع التي اعتمدتها في إعداد هذا البحث فقد جاءت متنوعة من أهمّها: ـ لسان العرب لابن منظور

ـ د. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة.

ـ زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية (الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة)

أما من حيث الدّراسات السّابقة نجد: أثر الوعي الصّوتيّ في تعلّم مهارة القراءة بقسم اللّغة العربيّة المستويان الثاني والثالث ابتدائي لـ: إبراهيم مهديوي.

المنهج الصّوتيّ ـ الخطّيّ في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها في المرحلة الابتدائيّة من الطّريقة التّحليليّة والتّركيبيّة إلى الوعي الصّوتي الخطيّ لـ: د. نجوى فيران.

وعلى غرار سائر البحوث الأكاديميّة، فهذا البحث لا يخلو من الصّعوبات منها قلّة المراجع العربيّة التي عالجت الوعي الصّوتيّ، وأيضا ندرة المقالات الجزائريّة التي اهتّمت بالموضوع، بالإضافة إلى طبيعة الموضوع وتشعّبه وتداخل مصطلحاته، وكذا صعوبة إدارة الوقت في التّوفيق بين العمل وإعداد هذا البحث.

وأخيرا أتوجه بالشّكر الجزيل للأستاذ الدّكتور **محمّد مداني** الّذي أشرف على هذا البحث بارك الله فيه وجزاه عني خير الجزاء، والله وليّ التّوفيق.

الفصل الأول:

الوعي الصوتي ومهارة الكتابة

- المبحث الأوّل: مهارات الوعي الصّوتي
- المبحث الثّاني: مهارة الكتابة

المبحث الأوّل: مهارات الوعي الصّوتيّ

1 ـ مفهوم المهارة:

لغة: "إحكام الشّيء وإجادته والحذق فيه، يقال مَهَرَ، يمهر، مهارة فهي تعني الإجادة والحِذق في الشيء، وإنّ الماهر هذا هو الحاذق بكلّ عمل، فهو ماهر في الصّناعة وفي العلم بمعنى أنه أجاد فيه وأحكم"[1]

اصطلاحا: يمكن تعريف المهارة على أنّها "القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدّده مقياس مطوّر لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسّرعة والدّقة"

يمكن تعريف المهارة بأنها: "نشاط عضويّ مرتبط بالعين أو اليد أو اللّسان أو الأذن معنى هذا أن اللّغة تتكوّن من أربع مهارات رئيسيّة هي:

- المهارات القرائيّة
- المهارات الكتابيّة
- مهارة التّحدث
- مهارات الاستماع [2].

1ابن منظور، لسان العرب، مادة مهر، المحققون عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، طبعة جديدة محققة ومشكولة شكلا كاملا ومذيلة بفهارس مفصلة، دار المعارف ـ القاهرة ج.م.ع، ص 4286 ـ 4287

2 البجة عبد الفتاح ، تعليم الأطفال المهرات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ص193.

نستنتج مما سبق أن المهارة هي قدرة الفرد المتعلم على القيام بعمل أو نشاط بدرجة كبيرة من السرعة والإتقان.

المهارة اصطلاحا لا تبتعد كثيرا عما أورده علماء اللّغة ولكنّها تقوم على أسس وإجراءات عملية يمكن ملاحظتها وقياسها وثمّة اتّجاهات مختلفة في النّظر إلى مفهوم المهارة، فهناك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنها (القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقليّة او انفعاليّة أو حركيّة) وفريق آخر يرى أنّها (أداء الفرد لعمل ما، ويتّسم هذا الأداء بالسّرعة والدّقّة والإتقان والفاعليّة) وفريق ثالث ينظر إليها على أنها (نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معيّن).

وهكذا فالمهارة عموما هي "قدرة أو أداء أو نشاط" يتطلّب خصائص وشروطا معيّنة تميّزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة وهي نامية متطوّرة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمّة معيّنة بسرعة ودقّة وإتقان وتنمو بصورة تدريجيّة من البسيطة إلى المركّبة من خلال التّدريب والمِران والممارسة.[1]

2 ـ مفهوم الوعي الصّوتيّ:

تُعدّ العمليّة التّعليميّة حدثا تواصليّا يروم من خلاله المعلم إكساب المتعلّمين مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والخبرات ويتأسّس تعليم أي لغة وتعلّمها على إتقان مهارات الاستماع والتّحدث، القراءة والكتابة وعليه فالقراءة فهم كتابيّ والكتابة إنتاج

1حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق 2011م ص 19/18.

كتابيّ والاستماع فهم شفهي والتّحدث إنتاج شفهي، وهذا معناه إن العمليّة التعليميّة التعلميّة تتّخذ شكل الإنتاج والتّلقّي مما جعلها عمليّة تفاعليّة لا خطيّة.[1]

لقد انتشر مفهوم الوعي الصّوتيّ في مجالي تعليم اللّغة العربيّة والدّراسات الصّوتيّة باعتبار أنّ اللّغة العربيّة تتضمّن مفردات تتكوّن من وحدات ومقاطع صوتيّة وكلمات وجملا، ويرجع الفضل في بلورة هذا المفهوم إلى تلك الجهود الّتي قام بها علماء اللّغة القدماء في مجال الأصوات، كالخليل بن أحمد الفراهيدي وابن جنّي وغيرهم، وقد ساعد ذلك في وضع معايير للاكتساب اللّغوي واكتساب القدرة على الأداء الصّوتيّ اللّغوي الصّحيح.

ويعرّف الوعي الصّوتيّ بأنّه فهم مستخدم اللّغة للبنية الصّوتيّة المكوّنة للغة ما، حيث إنّ هذه اللّغة تتكوّن من كلمات ومقاطع ووزن وقافية أو إيقاع، وأخيرا وحدات صوتيّة ويتمّ اكتساب هذه المعرفة من اللّغة الشفوية الّتي تعلّمها الطّفل وهو ما يسمّى بالوعي الصّوتيّ[2].

1 سارة حمامي، سعيدة بوقطاية، الوعي الصوتي وأثره في تعزيز المهارات اللغوية، السنة الثالثة أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص لسانيات عربية، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة، ص17.

2 ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات تعليم المفردات: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن سنة 2011 م ص 133.

يقول عبد الوارث إن الوعي الصّوتيّ هو إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائيّة المنطوقة، والكيفيّة الّتي تشكّل بها لتكوّن مقاطع صوتيّة وكلمات وجمل لكلّ منها حدود صوتيّة وسمعيّة وإدراك التّشابه والاختلاف بينهما ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل والكلمات إلى مقاطع صوتيّة وتركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات لها معنى.[1]

ويُعرّف أيضا بأنه امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية أو آلية إخراج هذه الأصوات، ومن الناحية العلمية فإنه يعني امتلاك التلميذ القدرة على التنغيم تقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات؛ فالتّلميذ يسعى تدريجيّا لتكوين مخزون معرفي حول خواص الكلمات ومعانيها وأصواتها وكيفيّة استخدامها في الجمل [2].

وعليه إنّ مصطلح الوعي الصّوتيّ يتضمّن معرفة أصوات الحروف منفردة ومجتمعة وهذا يعني قدرة المتعلم على مطابقة الصّوت المسموع بالحرف، وعليه فإنه "امتلاك الطفل مجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد الكلمات المنطوقة والقدرة على التّمييز بين هذه

1عبد الوارث محمد، فاعلية برنامج لتنمية مهارة الوعي الفونولوجي في تحسين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مصر، سنة 2016 م ص 172.

2 مسعودة منتصر ومحمد الساسي الشايب وإسماعيل العيس، الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 15 جوان 2014، ص31.

الأصوات وتقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة إضافة إلى تجميعها لتكوين كلمات وتحليل هذه الكلمات إلى مقاطع صوتيّة كما يمكن تقسيم الكلمة إلى فونيمات"[1].

دلّت الأبحاث على أن الوعي الصّوتيّ كقدرة ذهنيّة لغوية، يتطوّر بشكل سريع مع تعلّم الأطفال لحروف اللغة وذلك لأن تعليم الحروف يشمل تعليم الفونيمات التي تمثلها، وهكذا تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصّوتيّ وتعلّم القراءة وخاصّة في منظومات الكتابة الألفبائية الشّفّافة حيث العلاقة واضحة بين الحرف والصوت الذي يمثله[2].

3 ـ أهمّية الوعي الصّوتيّ:

تكمن أهميّة الوعي الصّوتيّ في المرحلة المبكّرة من تعليم القراءة، إلا أن الوعي الصّوتيّ السّليم يؤهّل الطّفل لفهم بناء الكلمات المنطوقة، فيستطيع التّلاعب بالوحدات الصّوتيّة فيضيفها تارة ويحذفها تارة أخرى لإنتاج وتكوين كلمات جديدة، ولا يتم ذلك إلا من خلال تمكّن الطّفل من أساسيّات أبجديّة التّهجّي عبر إقامة روابط قويّة وسليمة يتم إدراجها في أنشطة القراءة والتهجئة مما يدعم الوعي الصّوتيّ من ناحية وعمليات التجهيز الصّوتيّ من ناحية أخرى [3].

---

1 أسماء عبد الكريم، إقبال كاظم جبير، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريس قسم اللغة العربية، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، جامعة القادسية، بغداد، العدد1، سنة 2016 ص 398.

2 اليانور صايغ حداد، فحص مهارات أساسية في اكتساب القراءة والكتابة، السلطة القطرية للقياس والتقييم في التربية 2008، ص 13.

3 رياض بدري مصطفى، صعوبات التعلم، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، الأردن 2005م ص 80

كما أنّ هناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وبداية اكتساب القراءة والكتابة حيث إنّ الوعي الصّوتيّ يسهم بشكل كبير في تعليم القراءة والكتابة ويطوّر اكتسابه، ومع أنّ الوعي الصّوتيّ هو مهارة منفصلة عن معرفة الحروف ومعرفة القراءة والكتابة فإنّ معرفة الحروف ومحاولات القراءة والكتابة لدى الأطفال تساهم في تطوّر وعيهم الصّوتيّ بشكل سليم، لذا يجب تنمية الوعي الصّوتيّ لدى الأطفال في فترة مبكرة وذلك من خلال الأغاني والألعاب المختلفة والكلمات المنتقاة وعقد مقارنات شفهية بين الأصوات الأولى والأخيرة لهذه الكلمات[1].

ويمكن إبراز أهمية الوعي الصّوتيّ في النقاط التالية:

- الوعي الصّحيح يساعد على الرّسم الصحيح للّغة (تفادي الأخطاء الإملائية).
- يساعد على الرّبط بين مقاطع الكلمة الواحدة.
- يساعد المتعلّم على اكتساب مهارات القراءة السّليمة وكذا تصحيح الاختلالات اللّفظيّة وتذليل صعوبة القراءة لدى المتعلّمين المتأخّرين. [2]
- يدرك المتعلّم ان الجملة تتكوّن من كلمات وأنه يستطيع تفكيك الكلمات إلى مقاطع ومن ثمَّ إلى أصوات.
- يساعد المتعلّم على التّعرّف السّريع للكلمات المكتوبة.

1 ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات تعليم المفردات: النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 139

2 المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكونين، المفتشية العامة للبيداغوجيا، ط1 2018م، ص 83

- يمكّن المتعلم من إجادة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بحيث يربط بين الرمز المكتوب ونطقه.
- إنّ وعي الأطفال ومعرفتهم للفونيمات (الأصوات) الّتي تمثّلها الحروف هي قدرة أساسيّة ومهمّة جدّا في القراءة، لأن القراءة في المراحل الأولى تعتمد في الأساس على تحويل الحروف إلى الأصوات التي تمثلها.[1]

وعليه نستنتج أنّ للوعي الصّوتيّ أهميّة بالغة ودورا أساسيا في تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلم حيث يتمكن من تعلم القراءة والنطق السليم للأصوات ورسم الحروف والكتابة الصّحيحة بخطّ جيّد.

4 ـ مستويات الوعي الصوتي:

للوعي الصّوتيّ خمسة مستويات كما حدّدها دليل المنهج الصّوتيّ الخطيّ وهي كالآتي:

- مستوى الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية نحو: جمال ـ كمال، جمل ـ حمل، هناء ـ شفاء ـ دواء ...
- مستوى الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة (المتعلّم يشير إلى عدد المقاطع حركيّا بالمشي أو التّصفيق)

1 أليانور صايغ حداد، فحص مهارات أساسية في اكتساب القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 13

- مستوى الوعي بكيفية دمج المقاطع الصوتية (جمع المقاطع الصوتية بعد سماعها لتكوين كلمة نحو: كَ / تَ / بَ ⟵ كَتَبَ.
- مستوى الوعي بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتيّة (تقطيع الكلمات) نحو:

تلاميذ ⟵ تَـ / لاَ / ـمِيـ / ذٌ .

- مستوى الوعي بكيفيّة التّلاعب بالمقاطع حذفا أو إضافة أو استبدالا[1].

5 ـ مهارات الوعي الصّوتيّ:

الوعي الصّوتيّ له العديد من المهارات:

أ ـ على مستوى الكلمة: وتتضمّن ما يلي:

ـ نطق الكلمة نطقا صحيحا.

ـ تحديد المعنى المعجمي.

ـ تحليل الجملة إلى كلماتها الأساسيّة المكوِّنة لها

ب ـ على مستوى المقطع الصّوتي: ويتضمّن ما يلي:

ـ تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصّوتيّة الأساسيّة.

ـ المزج بين الأصوات اللّغويّة المختلفة لتكوين مقطع.

ـ إبدال مقطع صوتيّ مكان آخر.

ـ إضافة مقطع صوتيّ مكان آخر.

1 المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص 83

ج ـ على مستوى الوزن والإيقاع الصّوتي: ويتضمّن ما يلي:

ـ تكوين كلمات على نفس وزن كلمة معيّنة.

ـ تحديد الكلمات المتشابهة في الوزن.

د ـ على مستوى الأصوات اللّغوية: ويشمل المهارات التالّية:

ـ تعريف الأصوات بشكل مفرد.

ـ تحليل الكلمة إلى أصواتها المكوّنة لها.

ـ تغيير أصوات الكلمة.

ـ إضافة صوت جديد إلى أصوات الكلمة.

ـ مزج الأصوات اللّغوية لتكوين مقطع صوتي[1].

1 شروق وفاء حنيفي، البنية العاملية لمقياسي الوعي الصوتي والمعرفة الأورثوجرافية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مادة اللغة الإنجليزية، دراسات تربوية واجتماعية، مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 26 العدد أبريل 2020 ج2 ص 68 ـ 69

أمثلة تطبيقية لمهارات الوعي الصوتي:[1]

الجدول رقم (01) مهارات الوعي الصوتي

نوع المهارة	وصف المهارة	نماذج الأنشطة
التّمييز	تمييز المقاطع المكوّنة للكلمة عن طريق (التّصفيق، الدّق، المشي...)	كم عدد الأصوات في كلمة غادر؟ غا/د/ر ثلاث تصفيقات.
التّقطيع	تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتيّة	يتم تلوين المقطع موضوع الدرس الـ/**غا**/بـ/ـة في المرحلة الخطيّة.
العزل	التّعرف على الوحدات الصوتية المكوّنة للمقطع (الصائت + الصامت)	ما هو الصّامت الأوّل في كلمة صديق /صَ/
التّصنيف	تصنيف حسب موقع الأصوات (البداية، وسط، آخر الكلمة) أو تصنيف الكلمات من نفس القافية.	عمر، معطف، ذراع، أو حسب القافية مثل: قصور، طيور، سطور ...
الحذف	إزالة مقاطع صوتيّة أو خطية لإدراك أهميّة الفونيم .	كيف تصبح كلمة كمال بعد حذف مقطع /ك/ ← مال
التّركيب	تركيب كلمات انطلاقا من مقاطع صوتيّة مرتبّة أو غير مرتبّة.	ركّب كلمة من المقاطع التالية سـ /عيـ/ د ← سعيد
التعويض/ الاستبدال	تعويض مقطع صوتي بآخر داخل الكلمة لتكوين كلمة جديدة.	عوّض المقطع /ج/ في كلمة جمال بالمقطع /ر/ واكتشف الكلمة الجديدة رمال
الإضافة	تشكيل كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي للكلمة الأصلية.	أضف المقطع /س/ إلى كلمة ماء واكتشف الكلمة الجديدة سماء.

1 المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مرجع سابق ص 86

6 ـ مقاطع اللغة العربية:

أ. مفهوم المقطع:

لغة: من القطع وهو "إبانة بعض أجزاء الشيء من بعض" قطعه يقطعه قطعا، وقطعه واقتطعه فانقطع وتقطّع شُدّد للكثرة ومقطع كل شيء آخره حيث ينقطع كمقاطع الرّمال والأودية والمقطع: الموضع الذي يقطع فيه النهر من المعابر، والمقطع في اللغة: الوحدة الصوتيّة اللغويّة التي تتألف منها الكلمة وجمعه المقاطع، ومقاطع القرآن مواضع الوقوف ومبادئه.[1]

اصطلاحا: المقطع الصوتيّ عمل سهل وميسور يستطيع المتعلم الصغير تمييزه في مراحل التّعليم الأولى وهو كل جزء منطوق من أجزاء الكلمة ويمكنه أن يعدّد مقاطع كلمة معيّنة على أصابعه، إلّا أنّ علماء الأصوات لم يتّفقوا على تعريف واحد للمقطع ومردّ ذلك إلى اختلاف الرؤى حول الوظيفة الأكوستيكيّة* والفيزيائيّة أو الوظيفيّة النّطقيّة وأنّ الأجهزة المستخدمة لم تمكّنهم من رسم حدود المقطع بدقة[2]، فلكلّ لغة نظام مقطعي خاصّ لهذا نجد علماء الأصوات يعرّفون المقطع بحسب نظام لغتهم وزاوية نظرهم.

---

1 ابن منظور، لسان العرب، مادة قطع، طبعة جديدة محققة ومشكولة شكلا كاملا ومذيلة بفهارس مفصلة، دار المعارف ـ القاهرة ج.م.ع، ص 3674 ـ 3675

2 برتيل مالبرج، تعريب ودراسة د.عبد الصبور شاهين، علم الأصوات، مكتبة الشباب القاهرة 1984 م ص 154

*علم الصوتيات الفيزيائية، هو فرع من الصوتيات يهتم بدراسة الخصائص المادية أو الفيزيائية لأصوات الكلام أثناء انتقالها من المتكلم إلى السامع.

7 ـ أنواع المقطع في اللغة العربية:

يتكوّن المقطع العربيّ من اتحاد صامت أو أكثر مع صائت واحد وهو نوعان المقطع المفتوح والمقطع المفتوح المغلق وهذه أشكاله الخمسة.

- **المقاطع المفتوحة:** وهي الّتي تنتهي بصائت

1- **المقطع القصير المفتوح:** ويتألّف من صوت صامت وصائت قصير أي صامت + صائت قصير (حركة قصيرة) ورمزه (ص ح)* ومثال ذلك: كَتَبَ

الكتابة المقطعيّة: كَ /تَ /بَ

الرّموز: ص ح / ص ح / ص ح

2- **المقطع الطويل المفتوح:** ويتألّف من صوت صامت وحركة طويلة ورمزه (ص ح ح) ومثال ذلك : لاَ، مَا

الكتابة المقطعيّة: / لَـ ا/ ، / مـ ـا/

الرّمـوز: ص ح ح ، ص ح ح

* الرمز (ص) اختصار كلمة (صامت) والرمز (ح) يشير إلى كلمة حركة قصيرة والحركات (الصوائت) القصيرة هي (الفتحة والضمة والكسرة) الرمز (ح ح) حركة طويلة وهي حروف المد (الألف والواو والياء)

➢ **المقاطع المغلقة:** وهي الّتي تنتهي بصامت

1- **المقطع القصير المغلق** ويتألّف هذا المقطع من صامتين تتوسّطهما حركة قصيرة أي صامت + حركة قصيرة + صامت ورمزه (ص ح ص) ومثال ذلك أداة الاستفهام هَلْ أو أداة الجزم لَمْ

الكتابة المقطعيّة: هـ ـَ لْ لـ ـَ مْ

الرّمـوز: ص ح ص ص ح ص

2- **المقطع الطّويل المغلق:** ويتألّف من صامت + حركة طويلة + صامت ورمزه (ص ح ح ص) ومثال ذلك المقطع مَـالْ عند الوقف وكذلك فِـيـلْ.

الكتابة المقطعيّة: مـ ـَ ـَ لْ فـ ـِ ـِ لْ

الرمـوز: ص ح ح ص ص ح ح ص

3- **المقطع الطّويل المغلق بصامتين:** يتألّف من صامت + حركة قصيرة+ صامت + صامت ورمزه (ص ح ص ص) ومثال ذلك : أَرْضْ، خُبْزْ عند الوقف

الكتابة المقطعية: أ ـَ رْ ضْ ⟵ ص ح ص ص[1]

1 إنعام الحق غازي وناصر محمود، المقطع الصوتي وأهميته في الكلام العربي، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور ـ باكستان ،العدد 24 سنة 2017م ص218 ـ 219 ـ 220 .

8 ـ ملاحظات على المقطع العربيّ:

1- يبدأ المقطع في العربيّة بصامت يتبعه صائت دائما ولا يجتمع صامتان في أوّل المقطع وهو ما عبّر عنه علماء العربيّة بقولهم: " لا يُبتدأ بساكن "

2- لا يبدأ المقطع في العربيّ بصائت بل يكون الصّائت ثانيا في المقطع دائما.

3- الأنواع الثلاثة الأولى هي الشّائعة في الاستعمال العربي في الكلام المتّصل وقد تقع في أوّل الكلمة أو وسطها أو آخرها والنّوعان الرّابع والخامس محدودا الاستعمال.

4- تتكوّن الكلمة العربيّة من مقطع واحد أو عدة مقاطع ولا تزيد على سبعة مقاطع مهما اتصل بها من لواحق وسوابق مثل كلمة " أَفَنُلْزِمُكُمُوهَا" وهذا النوع قليل جدا.[1]

الكتابة المقطعيّة: أ ـَ / ف ـَ / ن ـُ لْ / ز ـِ /م ـُ / ك ـُ / م ـُ ـ / ه ـَ ـ

الرّموز: ص ح/ص ح/ص ح ص/ ص ح/ ص ح/ ص ح/ ص ح ح/ ص ح ح

1 ينظر: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، الطبعة الأولى، دار عمار للنشر والتوزيع عمان الأردن سنة 1425هـ 2004 م ص 197 ـ 198.

المبحث الثاني: مهارة الكتابة

تتناول الكتابة الحياة الإنسانيّة من جميع جوانبها حيث تربط الماضي بالحاضر وتخطّط للمستقبل، وهي وسيلة للتّعبير عن الفكر بصورة ثابتة لا تنمحي، حيث تنقل الإرث الإنساني من جيل إلى جيل، وتنقله إلى أكبر عدد من النّاس، ليس هذا فحسب بل تمكّنهم من العودة إليه في أيّ وقت إذ هو محفوظ بهذه الرموز المكتوبة[1].

تعليم مهارة الكتابة معيار نجاح تعليم اللّغة العربيّة بعد المهارات اللّغويّة الأخرى وهي الاستماع والتّحدث والقراءة، الكتابة تدريبات للتّعبير عمّا في الذّهن من الأفكار والمشاعر وهي ليست كتابة خطية من كلمات وجمل مركّبة فقط بل هي عمليّة إبداعية نشيطة تفكيرية منظّمة.

والكتابة وإن كانت مهمّة كوسيلة من وسائل الاتّصال والتّعبير عن النّفس والفكر فإنّها مهمّة أيضا في حجرة الدراسة حيث يتطلع الدّارس للّغة العربيّة إلى القدرة على أن يكتب بها كما يتحدث ويقرأ، إنّ الكتابة أيضا وسيلة من وسائل تعلّم اللّغة فهي تساعد الدّارس على التقاط المفردات والتّعرف على التّراكيب واستخدامها، كما أنّها تسهم كثيرا في تعميق وتجويد مهارات اللّغة الأخرى كالاستماع والتّحدث والقراءة أيضا.

1 ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 1439 هـ 2017 م ص 21

1 ـ مفهوم الكتابة:

لغة: جاء في لسان العرب:" كتب الشّيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة، وكتَّبه خطَّه"[1]، كما جاء في أساس البلاغة " كتب الكتاب يكتبه كتّبة وكتابا وكتابة وكتْبا واكتتبه لنفسه انتسخه"[2]، فالكتابة من خلال هذين التعريفين اللّغويين تعني تصوير اللّفظ بحروف الهجاء (الخط) أي تحويل رموز اللّغة الصّوتيّة إلى رموز خطيّة مكتوبة.

اصطلاحا: تعددت المفاهيم الاصطلاحيّة للكتابة عند الباحثين فقد عُرِّفت بأنّها ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتّجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها ولها قواعد ثابتة[3].

قال ابن القيّم متحدّثا عن الكتابة:" التعّليم بالقلم هو من أعظم نعم الله على عباده، إذ به تُخلّد العلوم وتثبّت الحقوق، وتعلّم الوصايا، وتحفظ الشّهادات، ويضبط حساب المعاملات الواقعة بين الناس وبه تقيّد أخبار الماضين للباقين واللاحقين، ولولا الكتابة لانقطعت أخبار بعض الأزمنة عن بعض ودرست السّنن، وتخبطت الأحكام ولم يعرف الخلف مذاهب السّلف"[4].

---

1 ابن منظور، لسان العرب، مادة كتب، مرجع سابق ص 3816

2 الزمخشري، أساس البلاغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 2004 ص535

3 فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار الصفاء، عمان ط 1، 2011م ص 96

4 نورة سليمان عبد الله، الكتابة، موقع إلكتروني، 1445هـ 2023 م رابط الموضوع : https://www.alukah.net/literature_language/0/165214/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A9/#ixzz8Tp3IXPCy

وذكر ابن خلدون أن الخطّ والكتابة من عداد الصّنائع الإنسانية، وهو "رسوم وأشكال حرفيّة تدلّ على الكلمات المسموعة الدّالّة على ما في النّفس"[1].

2 ـ أهميّة مهارة الكتابة:

الكتابة هي إحدى أهم وأبرز طرق التواصل بين الناس، ولشدة أهميتها فقد عدّ المختصّون اكتشاف الكتابة واحدة من أهم الإنجازات الانسانية عبر التاريخ.

كما أنّ للكتابة مكانة سامية في المجال التّعليمي حيث بواسطتها يستطيع "التّلميذ أن يعبّر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر، ويسجّل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع"[2].

وتدريب التّلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي يتركّز في العناية بأمور ثلاثة: قدرة التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة إملائيّا، وإجادة الخطّ، وقدرتهم على التّعبير عمّا لديهم من أفكار في وضوح ودقة، أي لا بد أن يكون التّلميذ قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا، وإلا اضطربت الرّموز، واستحالت قراءتها، وأن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطّريقة الّتي اتفق عليها أهل اللّغة، وإلا تعذّرت ترجمتها إلى مدلولاتها وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها[3].

---

1 ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد بن خلدون)، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع د ط، بيروت، لبنان 2001 ص 524.

2 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية 2000م، ص315

3 المرجع نفسه، ص 316

تتجلّى أهميّة الكتابة على حدّ قول الجاحظ: "ولولا الكتب المدوّنة والأخبار المخلدة، والحكم المخطوطة التي تحصِّن الحساب وغير الحساب، لبطل أكثر العلم، ولغلب سلطان النّسيان سلطان الذّكر، ولما كان للنّاس مفزع إلى موضع استذكار"[1].

لذلك وضع الله عزّ وجلّ القلم في المكان الرّفيع، ونوّه بذكره في المنصب الشّريف حين قال تعالى: ﴿ ن **وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ** ﴾ ـ القلم **1** ـ فأقسم بالقلم كما أقسم بما يخطُّ القلم[2].

كما ورد ذكر الكتابة في القرآن الكريم، فقد أسند الله الكتابة لنفسه في عدّة آيات بصيغ مختلفة منها قوله تعالى: ﴿**قُلْ لَّنْ يُصِيبَنَا إِلاَّ مَا كَتَبَ الله لَنَا** ﴾ ـ التوبة 51 ـ.

إنّ للكتابة أهميّة بالغة على جميع الأصعدة فهي وسيلة لحفظ التّراث ونقله بين الأجيال، وعنصر أساسيّ من عناصر الثّقافة وضرورة اجتماعيّة، فلولا الكتب والمدوّنات والحكم المضبوطة لبطل أكثر العلم وسقطت حضارات العالم، كما أنّ المدرسة تولي اهتماما كبيرا في تعليم هذه المهارة للتّلاميذ.

1 الجاحظ (أبي عثمان عمرو بن بحر) ، كتاب الحيوان 1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثانية، 1384هـ 1965م ص 47

2 المرجع نفسه، ص 48

3 ـ أهداف تعليم الكتابة:

تستند أهداف تدريس الكتابة إلى الأهداف العامّة لتدريس اللّغة، باعتبارها ـ الكتابة ـ الفنّ اللّغوي الأبرز فيها، وارتباطها الوثيق بحياة المتعلّم إلى جانب القراءة، على اختلاف المراحل الدراسيّة والعمريّة [1].

يمكن إيجاز أهداف تعليم الكتابة للدّارس في النّقاط التّالية:

- كتابة الحروف العربيّة وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
- كتابة الكلمات العربيّة بحروف منفصلة وبحروف متّصلة مع تمييز شكل الحرف في أوّل الكلمة ووسطها وأخرها.
- إتقان طريقة كتابة اللّغة بخطّ سليم.
- معرفة علامات التّرقيم ودلالاتها وكيفيّة استخدامها.
- معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللّغة العربيّة من بعض الاختلافات بين النّطق والكتابة والعكس.
- إعطاء كلّ حرف مكتوب المساحة اللاّزمة والحجم المناسب له.
- ترجمة أفكاره في جمل مستخدما التّرتيب العربي المناسب للكلمات والصّيغ النّحوية المناسبة.

1حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 33

- استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة مستخدما كلمات صحيحة في سياقها.
- تنمية قدرة المتعلّم على مواجهة المواقف الحياتيّة المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق أو كتابة المذكّرات والخواطر.

بناءً على ذلك يمكن تلخيص أهداف تدريس الكتابة في هدف واحد وهو "السّيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربيّة في كتابة رسالة أو موضوع يستطيع العربي أن يفهمه[1].

4 ـ أنواع الكتابة:

تنقسم الكتابة إلى قسمين هما: الكتابة الوظيفيّة والكتابة الإبداعيّة

أ. **الكتابة الوظيفيّة:**

تعرّف الكتابة الوظيفيّة بأنّها كلّ نثر نعبّر عنه بفكرة سليمة تُؤدَّى بأسلوب واضح ومفهوم، دون أن يعتمد الكاتب على الأسلوب البياني المنمّق.[2]

إنّ هذا النّوع من الكتابة يدرس في الصّفوف الأولى حيث إنّه يُعِدُّ المتعلّمين على القيام بوظائف اللّغة المتنوّعة، فيقوم المعلّم بإعطاء تلاميذه قِطعا ويساعدهم على كتابتها

1 الناقة محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985 م ص 235-236.

2 عبد القاهر أبو شريفة، الكتابة الوظيفية منهج جديد في فن الكتابة والتعبير، الأردن همان دار الفلاح 2013م ـ ص 12.

حتّى وإن لم يكونوا قادرين بعد على الكتابة[1]، وبذلك يقوم بعدة وظائف من شأنها أن تطوِّر فيه عدّة مهارات، وتتجلّى صورها أكثر في المحادثة والمناقشة وقصّ القصص، وكذلك سرد الأخبار؛ الكتابة الوظيفيّة أو التّعبير الوظيفي مرتبط "بحياة التّلميذ في محيط تعليمه كعرض كتاب مثلا، أو في محيط مجتمعه خارج المدرسة كمراسلة الأصدقاء ونحو ذلك، وهو أيضا ذلك التّعبير الّذي يجري بين النّاس في حياتهم العامة ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم"[2].

تشكل أنشطة الكتابة الوظيفية الجانب الأعظم من الأنشطة الكتابيّة، الّتي يستخدمها الإنسان في حياته اليوميّة؛ ولذلك ينبغي الاهتمام بها، ومراعاة هذا النّوع من الكتابة في برنامج تعليم اللغة؛ إذ إنّها لابدّ أن تهدف وتمكّن المتعلّم من أن يكون قادرا على القيام بالمهام والأنشطة، الّتي يتطلّبها المجتمع الذي يعيش فيه[3].

1 سعد علي زاير، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، جامعة بغداد / كلية التربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، 2019 ص 198

2 محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، طبعة 1418هـ ـ 1999م ص 294

3 د. حاتم حسين البصيص، مرجع سابق، ص 81 ـ 82

ب. الكتابة الإبداعيّة:

الكتابة الإبداعيّة هي الكتابة الّتي تسعى إلى توظيف اللّغة توظيفًا جماليًّا؛ بغرض التّعبير عن الفِكر والمشاعر النّفسيّة، ونقلها للآخرين بأسلوب أدبيّ جميل، وبغرض التّأثير في نفس القارئ والارتقاء بمستواه الانفعاليّ إلى مستوى يقارب الحالة الانفعاليّة لمبدع النّصّ ذاته[1].

وتعرّف أيضا أنّها "تعبير عن الذّات أو مشاعر النّفس وأحاسيسها؛ بأسلوب أدبيّ يغلب عليه طابع البيان والبديع ككتابة قصّة، أو قصيدة شعريّة وما إلى ذلك[2].

وهي كلّ ما تجود به قريحة المتعلّم وعاطفته من شعر وقصص خواطر تجلّي شخصيّته، ويظهر ذلك بوضوح في عدد من الأشكال الأدبية كتأليف المسرحيّة ونظم الشّعر، وكتابة المقالات الذّاتية والقصص العاطفية، والرّسائل الوجدانية وغيرها من الموضوعات الّتي تقتضي الطّابع الأدبي البحت[3].

والمتأمّل للمصطلحين السّابقين اللّذين يصفان الكتابة الابداعيّة والوظيفيّة قد يتبادر إلى ذهنه أنّ الغرض الرئيسيّ والفائدة المرجوّة لا تتحقّق إلاّ في الكتابة الوظيفيّة وبالتّالي يُقصِي الكتابة الإبداعيّة وكأنّها لا تؤدّي غرضا ذي أهميّة تُذكر، وهذا المنطق غير

1 راتب عاشور ومحمد المقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2005م، ص204.

2 حاتم حسين البصيص، مرجع سابق، ص 81

3 عيساني عبد المجيد ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب، طبعة 1433هـ ـ 2012 م ص 119

صحيح، ويجافي الحقيقة تماما، فالفصل بينهما لا أساس له من الصّحة، فهو تقسيم جاحف لأصناف الكتابة[1].

5 ـ أسس الكتابة: (المهارات الفرعية لمهارة الكتابة)

الكتابة هي مهارة يدوية حركيّة وفكريّة وإتقانها يمرّ عبر ثلاثة عناصر أساسية وهي:

أولا– الخــطّ

ثانيا– الإمــلاء

ثالثا– التعبير الكتابي.

أولا: الخـــطّ

أ ـ مفهوم الخــطّ:

جاء في لسان العرب: الخطّ: الطّريقة المستطيلة في الشّيء، والتّخطيط: التّسطير، وخطَّ القلم: أي كتب، وخطّ الشيء يخطُّه خطًّا: كتبه بقلم أو غيره، الخطّ: الكتابة ونحوها مما يُخطّ[2].

والخطّ من وجهة نظر التّربويّين "هو فنّ تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصّبغة الجمالية عليها[3].

1 ينظر:حسني عبد الباري، عصر فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الاسكندرية للإنتاج، 2005م، ص188

2 ابن منظور، لسان العرب، المجلد 7 مادة خطط، دار صادر، بيروت، لبنان، ص 287.

3 الجعافرة عبد السلام يوسف ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن ط 1 سنة 2011 م ص 250.

ومن وجهة نظر الخطّاطين: "كتابة الحروف العربية المفردة والمركبة، بصورة حسنة جميلة حسب الأصول والقواعد التي وضعها كبار من عرفوا بهذا الفن"[1].

وعليه فالخطّ هو كتابة أو رسم حروف اللّغة العربيّة بصورة جميلة وفق أحكام وقواعد هذا الفن.

ب. مراحل تعليم الخط:

1 ـ المرحلة التمهيديّة: وهي مرحلة تهيئة المتعلّم انطلاقا من طريقة إمساك القلم بين الأصابع الثّلاثة، الابهام والسّبّابة والوسطى، والجِلسة المعتدلة مع الحفاظ على الوضع الصحيح للذراع بحيث لا يكون السّاعد ملاصقا للجسم ممّا يقيّد حركة المعصم.

وممّا يزيد من اكتساب الطفل لمهارات الكتابة نشأته في بيت تُمارس فيه الكتابة وبذلك فهو يأتي إلى المدرسة وهو مسلّح بمهارات قد اكتسبها من البيت، وبه يكون تعرف على طبيعة عملية الكتابة وبعض استخداماتها وأهمّيتها ولذلك عند استخدام الأطفال حروف الكتابة نجد أن خطوطهم تتباين بحيث لا يشبه خط أحدهم خط الآخر لأن آليات الكتابة من طريقة إمساك الأداة وتشكيل الحروف تتأثّر إلى حد ما بشخصيّة الفرد والفروق الفرديّة بينهم وتفاوت البيئات الأسريّة واستعدادات الأطفال أنفسهم[2].

1 الجعافرة عبد السلام يوسف ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص 250.
2 ابراهيم سليمان شيخ العيد، الخط العربي حضارة ومهارة، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع ط 2، فلسطين 2014 ص 154.

2 ـ مرحلة التّعلمات الأساسيّة:

تعكس هذه المرحلة جوهر التّعلّم وغايته وفيها يتعرف المتعلّم على الحروف بمختلف أشكالها ووضعياتها الكتابيّة ثم ينتقل تدريجيًّا إلى نقل كلمات ثم جمل وعليه يتم التّركيز في هذه المرحلة على كتابة الأشكال الخطيّة وفق المجموعات المتشابهة، وتُوزّع الوضعيّات تسهيلا للحفظ والتّمكّن من إدراكها عند الحاجة إليها[1].

ثانيا: الإمــلاء

أ- مفهوم الإمــلاء:

تعدّدتِ التّعريفات حول مصطلح الإملاء فمنهم من عرّفه على أنّه "العلم الذي يهتمّ بالقواعد الاصطلاحيّة الّتي تقوم بحفظ قلم الكاتب من الزيادة والنّقصان"[2].

كما يعرّف بأنّه:" تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي حروف توضع في مواضعها الصّحيحة من الكلمة والاستقامة للّفظ والوصول إلى المعنى المراد"[3].

فالإملاء هو الإجادة في تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة صحيحة، حيث إنّ الإملاء هو "اكتساب التّلاميذ مهارة عمليّة، يدويّة وعقليّة تتمثّل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات المفردة أو في جمل واستعمالها من الذّاكرة مثل ما حُفِظت بصورتها الصّحيحة"[4].

1ابن عجمية أحمد ، تعليمية الخط العربي في المرحلة الابتدائية مهاراته خصائصه مراحل تعليمه ومعوقاته، جامعة حسيبة بن بوعلي ـ الشلف ص166

2 سعد الدين أحمد، الإملاء في اللغة العربية، دار الراية للنشر والتوزيع عمان، ط 1،2004 ص 9.

3 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 2010م ص128.

4 نجم عبد الله غالي الموسوي، تدريس الإملاء (مفاهيم وتطبيقات): معالجة علمية وموضوعية لبعض مشكلات تدريس مادة الإملاء، دار رضوان للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1 2016م ص29.

ب- أنواع الإمــلاء

للإمــلاء أنواع كثيرة نذكر منها: [1]

- **الإملاء المنقول:** ويُعتمد في السّنتين الأولى والثّانية ابتدائي حيث يعتمد المتعلّم على الملاحظة والمحاكاة في رسم الحروف أو الكلمات.
- **الإملاء المنظور:** هو أن تعرض القطعة على التّلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها ثم تُحجَب عنهم وتُملى عليهم بعد ذلك.
- **الإملاء الاستماعيّ:** وفيه يتمّ الاستماع إلى القطعة الإملائيّة بعد قراءتها ومناقشتها وتهجئتها ثمّ تملى على التلاميذ.
- **الإملاء الاختباري:** وفيه يقوم المعلّم بإملاء قطعة تتضمّن مهارات سبق أن تعلّمها المتعلّم والغرض منه هو تقدير مستوى المتعلّم الإملائيّ والتعرّف على الصّعوبات قصد تقويمها.

يُعد نشاط الإملاء من التّدريبات الضّروريّة الواجب تقديمها للمتعلّم من أجل تطوير لغته وقدرته على الكتابة وإثراء رصيده اللّغوي ونضجه العقليّ إضافة إلى تطوير قدراته الثقافيّة.

1 ينظر: عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، مصر، 1975م ص14ـ 21.

ثالثا: التّعبير الكتابيّ

أ ـ مفهوم التّعبير الكتابيّ:

يُعد التّعبير الكتابيّ "نشاطا لغويّا ووظيفيّا أو إبداعيّا، يقوم به المتعلّم للتّعبير عن الموضوعات المختارة تعبيرا واضحَ الفكرة، صافيَ اللّغة، سليم الأداء"[1].

فالتّعبير الكتابيّ هو نشاط يتجسّد من خلال النّشاطات الكتابيّة الممارسَة من طرف المتعلّمين للتّعبير عن الأفكار والعواطف والميول بأسلوب منظّم يؤكّد أن التّعبير الكتابيّ هو" القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقيّ منسجم وواضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، وهو الصّورة النّهائيّة لعمليّة الإنتاج ويتجسد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين"[2].

نخلص ممّا سبق أنّ التّعبير الكتابيّ هو نشاط تربويّ وعمل تعليميّ خاضع لمنهجيّة محدّدة بهدف الوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكّنه من التّعبير بنوعيه الإبداعي والوظيفي.

1 أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن، 2012م، ص127

2 دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2017 ـ 2018 ص 18

خلاصة الفصل:

إنّ الكتابة من أهمّ المهارات اللّغويّة الّتي يكتسبها المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة، فالتّعرف على الوحدات الصّوتيّة المكوّنة لبنية اللّغة يحتاج إلى وعي صوتيّ كاف بأصوات ومقاطع الكلمات، حيث يجعل المتعلّم يمتلك ذاكرة صوتية سهلة التخزين والاسترجاع الاستعمال تمكّنه من الرّبط بين الصّوت والحرف من جهة والتّمييز بين كتابة ونطق الحروف من جهة أخرى؛ وعليه يُسهّل الوعي الصّوتي في تعلّم اللغة عامّة وتنمية القدرة على الكتابة بصورة خاصّة.

الفصل الثاني:

الإطار التّطبيقي للدّراسة

- المبحث الأوّل: مهارات الوعي الصّوتي
- المبحث الثّاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيان والتّعليق عليها

المبحث الأول: مجال الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

تعتبر منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها محوراً رئيسيًّا يتمّ من خلاله إنجاز الجانب التّطبيقيّ من الدّراسة، وعن طريقها يتمّ الحصول على البيانات المطلوبة لإجراء التّحليل الإحصائيّ للتّوصّل إلى النّتائج الّتي يتمّ تفسيرها في ضوء أدبيّات الدراسة المتعلّقة بموضوع الدّراسة، وبالتّالي تحقّق الأهداف التي يسعى إليها هذا البحث.

بناءً على ذلك تناول هذا الفصل مجالات الدّراسة، منهج الدّراسة وأدواتها، الأساليب الإحصائية، تحليل نتائج الدراسة.

1- حدود الدّراسة:

أ- **المجال المكانيّ:** تمّت هذه الدّراسة في المؤسّسات التّعليمية التّالية:

ـ ابتدائية الشّهيد حاج قويدر بن سونة ـ بلدية حربيل.

ـ ابتدائية الشّهيد عبدو بومدين ـ بلدية حربيل.

ـ ابتدائية الشّهيد عباسي الصادق ـ بلدية حناشة.

ـ ابتدائية الشّهيد طيبي محمد (بلجباس بنات) ـ بلدية المدية.

ب- المجال الزّمانيّ: تمّت الدراسة الميدانيّة خلال الفصل الثالث من السنة الدراسيّة 2023 /2024.

2- عيّنة الدراسة:

يتعذر على أي باحث دراسة جميع عناصر المجتمع فيختار عيّنة منه، فعيّنة البحث هي: "مجموعة جزئيّة من المجتمع يتمّ اختيارها منه بحيث تمثل هذا المجتمع وتحقق أغراض البحث"[1]، وتضمّنت هذه العينة مجموعة من الأساتذة مكونة من 18 أستاذة و11 أستاذ، مع اختلاف تخصصاتهم، بمجموع 29أستاذا.

3- المنهج المستخدم في الدراسة:

يعرّف المنهج بأنه الطريقة الموضوعيّة التي يسلكها الباحث في دراسته، أو في تتبّعه لظاهرة معيّنة من أجل تحديد أبعادها بشكل كامل، حتى يتمكّن من التّعرف عليها وتمييزها ومعرفة أسبابها ومؤشّراتها، والعوامل المؤثّرة فيها للوصول إلى نتائج محددة[2].

طبيعة موضوع البحث والدراسة فرضت استخدام المنهج الوصفيّ التحليلي الذي يُعتبر من أكثر المناهج استخداماً، حيث يعرّف بأنه مجموعة الإجراءات البحثيّة التي تتكامل لوصف الظّاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظّاهرة[3].

---

1 سهيل رزق دياب، مناهج البحث العلمي، مطبعة منصور، غزة، فلسطين 2003م، ص89

2 الهادي خالدي، المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، دار هومة للطباعة والتوزيع، الجزائر، 1996م، ص22.

3 سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن 2019م، ص126.

4- أدوات الدّراسة:

الاستبانة: وهي مجموعة من الأسئلة المرتّبة حول موضوع معين يتم وضعا في استمارة ترسل للأشخاص المعنيّين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها[1]؛ حيث تمكّننا هذه الاستمارة في الأخير بما احتوته من أسئلة مختلفة من الحكم على السياقات والمعطيات المستقاة من الميدان وبالتّالي فهي تمككنا من الكشف عن مدى مصداقيّة الخطاب التربويّ الرّسمي [2]؛ وقد تضمّنت الاستمارة جملة من الأسئلة عددها 13 سؤالا موجهة إلى أساتذة التّعليم الابتدائي حيث كان عدد الاستمارات 30 استمارة تم استرجاع 29 منها.

5- طريقة توزيع البيانات:

جاءت بيانات الدّراسة موزّعة على مجموعة من الجداول، حيث تم احتساب التّكرار في الإجابات المتحصّل عليها بعد الفراغ من جمع الاستبيانات الموزّعة على اساتذة اللغة العربية للطور الابتدائي، إذ قمنا بصبّ النّتائج في شكل نسب مئوية وفقا للقاعدة الاتية:

النسبة المئوية = التكرار× 100÷ المجموع

وتأتي هذه النّسب والتّكرارات مبيّنة في الجداول المعتمدة، والتي تتم فيها مراعاة خصوصية كل سؤال على حدة وقد كان اعتماد هذه الطريقة مرتبطا بتسهيل وتنظيم عملية تحليل النتائج والتعليق عليها فيما بعد.

1فوزي عبد الله العكش، البحث العلمي والمناهج والإجراءات، مطبعة العين الحديثة، الامارات العربية المتحدة، 1986م، ص210.

2 توفيق زروقي، النظام التربوي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط، د ت، ص89.

المبحث الثاني: تحليل الاستبيانات وعرض النتائج

1. نتائج البيانات العامة

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	11	%37,93
انثى	18	%62,06
المجموع	29	%100

يظهر الجدول المبيّن أعلاه أن أغلب أفراد عيّنة البحث من فئة الإناث بنسبة 62% في حين بلغت نسبة الذّكور 38% وهذا ما يبيّن لنا اهتمام العنصر النسوي بقطاع التربية الذي يعد أنسب مجال لعمل المرأة، أما انخفاض نسبة الذكور ربما يعود إلى انصرافهم إلى قطاعات ومهن أخرى.

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة
المعهد التكنولوجي للتربية	6	%21
المدرسة العليا للأساتذة	/	%00
ليسانس	14	%48
ماستر	9	%31
المجموع	29	%100

من خلال استقراء الجدول لمعرفة المستوى التّعليمي لأساتذة التعليم الابتدائي اتضح أن 48% منهم من حاملي شهادة اللّيسانس و31% من حاملي شهادة الماستر وتليها نسبة 21% من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم وهذا راجع إلى سياسة الوزارة الوصيّة في الاعتماد على توظيف حاملي الشّهادات العليا بهدف ترقية مستوى التّعليم.

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	1	% 3
ما بين 05 إلى 10 سنوات	19	%66
يبن 10 و20 سنة	3	%10
أكثر من 20سنة	6	%21
المجموع	29	%100

ألاحظ من خلال النّتائج المتحصّل عليها أن معظم الأساتذة تتراوح خبرتهم ما بين 05 و10 سنوات، حيث قُدّرت نسبتهم 66%، ثم يليه سن الخبرة أكثر من 20 سنة حيث قدرت نسبته 21%، أما سنّ الخبرة بين 10 و20 سنة فكانت النّسبة 03% وأدنى نسبة لسن الخبرة كانت لأقل من 5 سنوات بنسبة 03% ومنه نستنتج أن أغلب أفراد العينة لديهم خبرة لا بأس بها وأن فئة الشّباب تسيطر على القطاع، وهذا ما يمثل إضافة نوعية للتّربية والتّعليم في الجزائر، في حين الذين لهم خبرة طويلة نسبتهم قليلة جدا وهذا يمكن ان يرجع إلى تقاعد أغلبهم.

الجدول رقم (05): عدد التلاميذ في القسم المسند.

عدد التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
من 05 إلى 20	04	% 14
من 21إلى 30	09	%31
من 31 إلى40	16	%55
المجموع	29	%100

الملاحظ من الجدول أعلاه أن عدد التّلاميذ من 31 إلى 40 بلغ نسبة 55% وهي الأعلى بين النّسب ما يوضّح وجود اكتظاظ في الأقسام هذا ما يؤثر سلبا على العملية التّعليميّة التّعلميّة، تليها نسبة 31% التي تمثّل عدد التّلاميذ من 21 إلى 30 وهو ما يمثّل العدد المقبول للتّدريس في القسم، في حين عدد التّلاميذ من 5 إلى 20 جاء بنسبة 14% وهي أقلّ نسبة حيث نجد هذا العدد من التلاميذ في المدارس النّائية.

الجدول رقم (06) توزيع أفراد العيّنة حسب مدى تحكّمهم في الحركة داخل القسم.

مدى التحكم	التكرار	النسبة المئوية
هدوء كلي	11	%38
هدوء نسبي	18	% 62
فوضى وضوضاء	/	%00
المجموع	29	%100

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 62% من الأساتذة يتحكّمون بشكل نسبيّ في الحركة داخل القسم و38% منهم يتحكّمون بشكل كلّيّ، فالتّحكم في القسم من أهم العوامل الضّامنة لحسن سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وسلاسة تمرير المعلومة والتّحصيل العلمي الجيّد للمتعلّمين.

الجدول رقم (07) توزيع أفراد العينة حسب رأيهم في تأثير عدد التلاميذ في القسم.

تأثير عدد التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	% 93
لا	2	%7
المجموع	29	%100

يبين الجدول أعلاه أن نسبة الإجابات بـ نعم كانت مرتفعة جدا حيث بلغت 93% أما إجابات لا قدرت بـ 7%، هذا وقد برّر أصحاب الإجابة نعم اختيارهم بأنه كلما زاد عدد التّلاميذ في القسم كلّما قلّ التّركيز وغاب الانتباه واحتاج الأستاذ لبذل مجهود أكبر ووقت أطول في تقديم المادة التّعليميّة، وبالتّالي فإنّه يؤثّر بشكل سلبيّ ويعيق مسار العملية التّعليميّة التّعلميّة.

2. **النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:**

السؤال رقم01: هل استفدت من عمليات تكوينية حول مهارات الوعي الصوتي؟

الجدول رقم (08) الاستفادة من عمليات التّكوين حول مهارات الوعي الصوتي

العمليات التّكوينية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	% 79
لا	6	%21
المجموع	29	%100

تقول الدّراسة من خلال الجدول الموضّح أعلاه أن نسبة استفادة الأساتذة من عمليات التّكوين حول مهارات الوعي الصوتي بلغت 79% هذا ما يدل على إيلاء الوزارة الوصيّة اهتماما بتكوين الأساتذة لما له من دور كبير في تحسين كفاءة المعلم المهنيّة حتى يستطيع تحقيق الفعاليّة في تطبيق التّدريس بمهارات الوعي الصّوتيّ، في حين أن نسبة 21% من الأساتذة لم يتلقّوا تكوينا وهذا ما يفسر غير كافية ولم يستفد منها جميع الأساتذة مما يستدعي إعادة النظر في الدّورات التّكوينيّة وتوسيع مجالها الزّمنيّ بما يتناسب مع أطراف العملية التّعليميّة.

السؤال رقم 02: هل ترى أن الاستفادة من أيام تكوينية في الجانب التطبيقي حول الوعي الصوتي يساعدك أكثر على تحسين ادائك؟

الجدول رقم (09) توزيع أفراد العيّنة حسب رأيهم حول فائدة عمليات التكوين حول الوعي الصوتي في الجانب التطبيقي.

عمليات التّكوين في الجانب التّطبيقي	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%100
لا	0	%00
المجموع	29	%100

تشير النّتائج الموضّحة في الجدول أعلاه إلى إقرار جميع الأساتذة بنسبة 100% بأهمية الاستفادة من أيّام تكوينيّة في الجانب التطبيقي حول الوعي الصوتيّ لما للتّكوين البيداغوجيّ من أثر في تحسين الأداء والمهارات الذهنيّة وزيادة الكفاءة التربويّة للأستاذ وذلك من خلال تنظيم ندوات تربوية تطبيقيّة مع أقسام الطّور الأول ابتدائي.

السؤال رقم 03: هل ساهم التّدريس وفق الوعي الصوتيّ في إيصال المعلومة؟

الجدول رقم (10) توزيع أفراد العينة حسب رأيهم حول مساهمة الوعي الصّوتيّ في إيصال المعلومة

اسهام الوعي الصوتي في إيصال المعلومة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	% 93
لا	2	%7
المجموع	29	%100

من خلال النّتائج المحصّل عليها ألاحظ أن 93% من الأساتذة يوافقون على أهمية دور الوعي الصّوتيّ في إيصال المعلومة، حيث إنه يسهم في تنمية اللّغة العربي بشكل سريع لأن اكتساب أي لغة يتطلّب معرفةً بنظامها الصوتيّ ومكوّناته وعليه فالوعي الصوتيّ حقّق نتائج جيّدة لدى المتعلّم في تنميّة مهاراته اللّغوية ومعالجة صعوبات التعلّم؛ في حين 7% من الأساتذة يرون أن التدريس وفق الوعي الصّوتيّ لا يعود بفائدة على المتعلّم إذ إنه يستوجب تدريبا خاصّا ومجهودا من أجل التّمكّن منه والعمل به، وهذا ما يمكن ان يُنبّئ بصعوبات على مستوى القراءة والكتابة لاحقا.

السؤال رقم 04: كيف يكون ردّ فعل المتعلّم أثناء التّدريس بطريقة الوعي الصّوتيّ؟

الجدول رقم (11): توزيع أفراد العيّنة حسب رأيهم في ردّ فعل المتعلم أثناء التدريس بطريقة الوعي الصّوتيّ.

رد الفعل للمتعلم	التكرار	النسبة المئوية
مستقبل فقط	1	%3
مستقبل ونشط	28	%97
المجموع	29	%100

كشفت الدّراسة من خلال الجدول أعلاه أن ردّ فعل المتعلّم أثناء التدريس بطريقة الوعي الصّوتيّ يكون مستقبل ونشط بنسبة 97% وهذا ما يؤكّد مدى تفاعل المتعلّمين أثناء حصة اكتشاف الحروف بتطبيق مهارات الوعي الصوتيّ لما يميزها من نّشاط، حيويّة، تفاعل وتعلّم عن طريق اللّعب، هذا ما يسهم في تنمية الجوانب الفكريّة واللغويّة الأربع (الاستماع، التّحدث، القراءة والكتابة) وإثارة دافعيّته للتّعلّم كما تحثّه على التّفاعل النّشط مع المادّة التّعليميّة.

السؤال رقم 05: هل السّاعات المخصّصة للكتابة في القسم كافية؟

الجدول رقم (12) توزيع أفراد العيّنة حسب رأيهم في الساعات المخصصة للكتابة في القسم.

ساعات الكتابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	% 10
لا	26	%90
المجموع	29	%100

يتّضح من خلال النّتائج المبيّنة أن نسبة 90% من الأساتذة يرون أن السّاعات المخصّصة للكتابة في القسم غير كافية، حيث تُخصّص حصة واحدة للكتابة وحصة واحدة للإملاء مقدرة بـ 30 دقيقة خلال الأسبوع لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي وهذه المدة تعتبر غير كافية لتعليم الكتابة، إذ لابد من تشجيع المتعلّمين ومنحهم الفرص على ممارسة الكتابة يوميا لتحسين قدراتهم الكتابية وتطوير مهاراتهم الحركيّة.

السؤال رقم 06: هل التدريب الحركي لاكتساب الجسم التوازن والترابط الحركي المطلوب لتهيئة الطفل للكتابة؟ ضروري ـ غير ضروري

الجدول رقم (13) توزيع أفراد العينة حسب رأيهم في التّدريب الحركي لتهيئة الطّفل للكتابة

التدريب الحركي	التكرار	النسبة المئوية
ضروري	28	%96,6
غير ضروري	1	%3,4
المجموع	29	%100

ألاحظ من خلال نتائج الدراسة أن نسبة 97% من الأساتذة أكدوا على ضرورة التدريب الحركي لاكتساب الجسم التّوازن والترابط الحركي المطلوب لتهيئة الطفل للكتابة، في حين 3%منهم قالوا بأنها غير ضرورية؛ تعد المهارات الحركية ما قبل الكتابة ضرورية للمتعلم حتى يتمكن من تطوير قدرته على الإمساك بالقلم ونسخ ورسم الحروف، ومن هذه المهارات الحركية:

- المشي على الحبل: وهي أن يمشي الطفل على خط مستقيم على الأرض ويمد ذراعيه كالطائرة للحفاظ على توازنه.
- لعبة الحبل: هي لعبة تقليديّة تعمل على تقوية عضلات اليد.
- ركوب الدراجة: حيث يساعد على تطوير التّوازن والتّنسيق بين اليد والعين والمهارات الحركيّة الكبرى.

- اللعب بالصّلصال: يُطلب من المتعلم تشكيل أشكال مختلفة من الصّلصال وهذا ما يساعد على تنمية عضلاته الدقيقة.
- أنشطة القصّ: يطلب من المتعلّم أن يتبع خطوطا رُسمت على ورق ملون بالمقص ما يساعد على تنمية التآزر بين اليد والعين وزيادة التّركيز والانتباه.
- إن تعليم الطّفل الكتابة لا يبدأ بكتابة الحروف أولا، بل بالاستعداد والتمهيد الجيد لتلك المرحلة.[1]

السؤال رقم 07: ماهي العوامل التي تساعد في تنمية القدرة على الكتابة؟

تنوّعت إجابات الأساتذة من خلال هذا السؤال المفتوح:

- نمو الحركة، طريقة مسك القلم وطريقة الجلوس، "فالكتابة نشاط حركي معقّد حيث إنّه يتطلب التحكم في عضلات اليد والتآزر الحركي والعصبي ـ العضلي لحركة الأصابع وحركة العينين، وما يتطلّبه الأمر من سرعة ودقة."[2]

وكشف الفيزيولوجيون أن الكتابة عملية حركية بالدرجة الأولى، يتم أداؤها عن طريق القيام بعمليات حركية وعصبية وتمثيلية في منتهى التعقيد والحساسية، ويتوقف النشاط الحركي على نضج الجهاز العصبي العام، والأعصاب الحسيّة الحركيّة، والانسجام العضلي للحساسية الحركية لعضلات اليد، ومن المؤكد أن الفعل الخطيّ يتّبع سيرورة

1 مدونة رواحل، موقع إلكتروني، https://www.rawahel.org/articles/634

2 الناشف، هدى محمود، إعداد الطفل للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1998م ص 100.

عصبيّة دقيقة نجمل خطواتها في ثلاث مراحل متسلسلة ومتعاقبة ومتكاملة وهي: التحكم الفيزيولوجي العصبي، التحكم العصبي، الضبط الحركي.[1]

- النطق السليم للحروف، الفهم والقراءة الناجحة، فاللّغة المكتوبة تتطلب تحكما في اللّغة المنطوقة، وكلما كان التحكم في اللّغة ضعيفا فإن ترجمتها كتابيا يكون صعبا، "إن اضطرابات اللغة الشفوية تؤدي إلى بروز أعراض مشوّهة للكتابة تتمثل في: البطء في الكتابة، خلط الحروف المتشابهة شكلا وقراءة وكتابة، التوقف عند كل حرف نت حروف الكلمة في الكتابة، بالإضافة إلى سوء تمييز الكلمات في الجمل وفصل حروف الكلمة الواحدة، الخربشة واختراق النظافة والوضوح".[2]
- التّموقع في الفضاء، وهي أن يدرك المتعلم حدوده المكانية ويستطيع تحديد الاتجاهات، الأسفل، الأعلى، اليمين، اليسار، الوراء، الأمام... ومنه يستطيع التحكم في ورقة الكتابة بشكل سليم.
- سلامة الحواس خاصّة السمع والبصر، من أهم العوامل لاكتساب المتعلم لغته الكتابية.
- الرغبة والدّافعية في تعلم الكتابة، فالمتعلم يرى كتابات معلّمه على السبورة فتتولد لديه الرّغبة في تقليده والتمثّل به.

1 جعفري نسيمة ربيعة، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلات وحلول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003م، ص 50 ـ 51.

2 المرجع نفسه، ص 62 ـ 63 .

السؤال رقم 08: ماهي الأخطاء الاملائية الأكثر شيوعا لدى المتعلم في السنة الثانية ابتدائي؟

تنوّعت إجابات الأساتذة من خلال هذا السؤال المفتوح ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- كتابة التاء المفتوحة مربوطة، والتاء المربوطة مفتوحة في آخر الكلمات المنتهية بتاء.
- كتابة التنوين نونا بدل الحركتين في آخر الكلمات.
- اسقاط اللاّم الشمسية من الكلمات المعرفة إذا اتصلت بحروف الجر أو العطف.
- عدم التّفريق بين الحروف المتشابهة مثل: (ض، ظ)، (س، ص).
- اسقاط ال التعريف عند دخول حروف الجر أو العطف على الأسماء المعرفة.
- الخطأ في كتابة الهمزة في وسط الكلمة.
- كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل: هذا ـ ذلك ـ أولئك ـ هؤلاء ـ أولئك ...
- تعود هذه الأخطاء الشائعة إلى عدة أسباب من أهمها:[1]
- ضعف السمع والبصر وعدم الرعاية الصحية والنفسية.
- عدم القدرة على التّمييز بين الأصوات المتقاربة.
- الضّعف في القراءة وعدم التدريب الكافي لها.

1 عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، مصر، 1975م، ص34

- عدم حفظ القاعدة الإملائية الضابطة.
- عدم تصويب الأخطاء ومعالجتها مباشرة.

السؤال رقم 09: في نظرك كيف تساهم مهارات الوعي الصّوتي في بناء الوعي اللّغوي لدى المتعلم؟

تساهم مهارات الوعي الصّوتيّ في بناء الوعي اللّغوي لدى المتعلم بشكل كبير وذلك من خلال:

- شحن ذهن المتعلّم بمفردات جديدة ما يكسبه رصيدا لغويا جديدا.
- التّدريب على مخارج الحروف وصفاتها وكيفية النّطق السّليم لها.
- القدرة على إنتاج تعبير كتابيّ خالٍ من الأخطاء الإملائية.
- تنمّي وعي المتعلم بأشكال الحروف بحيث يصبح قادرا على ربط الصوت وشكله الخطي.
- تُمكّن المتعلّم من توظيف اللّغة شفويّا أو كتابيّا، وذلك بإنشاء جمل مفيدة واعيا بمعنى الكلمة والمقاطع المكوِّنة لها.
- القراءة السّليمة من خلال تقطيع النّصوص إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع صوتيّة.
- تركيب المقاطع الصّوتيّة وكتابتها إلى كلمات ثم إلى جمل ثم إلى نصوص.

ومنه نستنتج أن لمهارات الوعي الصوتي دور كبير في تنميّة المهارات اللّغويّة الأساسيّة الأربعة وهي الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة.

السؤال رقم 10: هل كلّما كتب التلميذ أكثر كلما أكسبه مهارة الكتابة وتجنّب الأخطاء الاملائية؟

الجدول رقم (14) توزيع أفراد العينة حسب رأيهم في اكتساب الكتابة وتجنب الأخطاء الاملائيّة

الكتابة الكثيرة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	% 79
لا	2	% 7
الى حد ما	4	%14
المجموع	29	%100

تشير النّتائج الموضّحة في الجدول أعلاه إلى أن معظم الأساتذة كانت إجاباتهم نعم بنسبة 79% حيث يرون أنه كلما كتب التلميذ أكثر كلما تجنّب الأخطاء إذ لابد من تدريب المتعلمين على توظيف المفردات بشكل مكثّف وضمن سياقات كتابيّة هادفة، مشوّقة وملائمة لمستواهم، كذلك التّدرج من السّهل إلى الصّعب حتّى ينمو لديهم الاستعداد والقدرة على الكتابة الإملائيّة الصّحيحة؛ في مقابل 14% من الأساتذة لديهم رؤية أخرى حول تجنّب الأخطاء الإملائية.

السؤال رقم 11: هل ضعف التلميذ في الكتابة يمكن أن يرجع سببه إلى ضعف التركيز؟

الجدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد العينة حسب رأيهم حول سبب ضعف التّلميذ في الكتابة

ضعف التلميذ في الكتابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	% 24
لا	5	%17
احيانا	17	%59
المجموع	29	%100

ألاحظ من خلال نتائج الدّراسة المبيّنة في الجدول فإن 59% من الأساتذة كانت إجابتهم **أحيانا** و24% قالوا **نعم** في حين 17% كان رأيهم **لا.**

إن قصر مدة التّركيز وتشتّت الانتباه لدى الأطفال أمر طبيعيّ وقد يكون ذلك لأسباب مختلفة، صحيّة، نفسيّة أو أسريّة وكذلك فرط النّشاط وهو سبب شائع لمشاكل التركيز؛ ومن جهة أخرى صعوبة المهمّات المطلوبة من المتعلم تؤدي به إلى الشّعور بالملل وسرعان ما ينقل انتباهه إلى شيء آخر أكثر إثارة.

السؤال رقم 12: هل مشكلة الضّعف الكتابي مسؤولية يتحملها المتعلم أم يمكن أن يرجع سببها للمعلم في حد ذاته؟

الجدول رقم(16) توزيع أفراد العينة حسب رأيهم حول مشكلة الضّعف الكتابي لدى المتعلم.

مسؤولية الضعف الكتابي	التكرار	النسبة المئوية
المتعلم	4	%14
المعلم	1	% 3
كلاهما	24	%83
المجموع	29	%100

من خلال النتائج الموضّحة نلاحظ أن 83% من الأساتذة يقرّون أن كلًّا من المعلّم والمتعلّم يتحمّل مسؤوليّة الضّعف الكتابي أي عدم القدرة على الكتابة بخط واضح في الوقت المناسب ويمكن أن يعود ذلك لعدة أسباب منها ما يتعلق بالمتعلّم:

- وجود مشكلة في عصب اليد حيث يجد المتعلم صعوبة في إمساك القلم أثناء الكتابة.
- وجود ضعف في النّظر عند المتعلم.
- الخجل والانطوائيّة وعدم التّفاعل مع المعلّم.
- عدم متابعة المتعلّم من قبل الأهل.

أمّا ما يتعلق بالمعلّم:

- عدم استخدام استراتيجيات تعليم الكتابة مثل استراتيجيات التعلم النشط.

- عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين التلاميذ والتّباين في مستواهم وهذا ما ينتج عنه الضّعف الكتابي.
- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد وقلّة الوقت المخصص للكتابة لا يسمح للمعلم متابعة كل تلميذ على حدة.

السؤال رقم 13: ماهي اقتراحاتك بشأن تنمية القدرة على الكتابة لدى تلميذ السنة الثانية ابتدائي؟

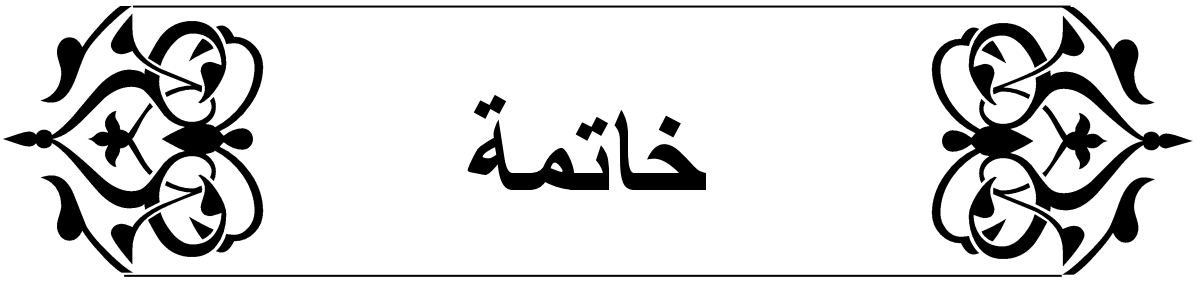
تلخّصت إجابات الأساتذة في النقاط التالية:

- زيادة الحجم السّاعي المخصّص لحصة الكتابة.
- التّدرج مع المتعلم من السّهل إلى الصّعب بتدريس أسس الكتابة بداية من الحروف.
- الحرص على التّدريب الجيّد من خلال مسك القلم والجلسة المعتدلة.
- التّأكد من تمكّن المتعلّم من تسمية كل حرف على حدة لعدم الخلط بينهم.
- التّأكد من قدرة المتعلّم على نطق الحرف بطريقة صحيحة وإتقان كتابته وفق المقاييس المضبوطة.
- تكرار نطق الحروف يساهم في تنمية مهارات الكتابة لدى المتعلم.
- التّدريب على تشكيل كلمات بعد التّمكن من تثبيت الحروف نطقا وتسمية وكتابة.
- التّدريب على تكوين جمل بشكل صحيح مع الحرص على تطبيق قواعد اللّغة.
- إعادة كتابة فقرة من النّص بشكل مستمر.
- تخصيص وقت أكثر لإملاء الكلمات والجمل البسيطة.

- استعمال الألواح بكثرة لأنها تساعد على اكتشاف الأخطاء الإملائية معالجتها.
- تعزيز روح القراءة والمطالعة.
- الإكثار من التّمارين التّطبيقيّة.
- استخدام الألعاب والتّطبيقات التّعليمية التي تعالج عسر الكتابة.
- التّشجيع، التّحفيز والتّعليق الإيجابي على كل مجهود مبذول في الكتابة.
- تجنّب الوالدين الكتابة عن المتعلّم وتعويده على تحمّل مسؤولية حلّ واجباته بنفسه.

خلاصة الفصل:

- ✓ الوعي الصوتيّ هو المعرفة الخاصّة بأصوات اللغة، وإدراك أن الكلمة الشّفوية المنطوقة تتكوّن من سلسلة وحدات صوتيّة يمكن تقطيعها إلى مقاطع صوتيّة وإعادة تركيبها.
- ✓ الوعي الصوتيّ يساهم في اكتساب المهارات اللّغوية عامّة وبشكل خاصّ القراءة والكتابة.
- ✓ الوعي الصّحيح يساعد على الرّسم الصّحيح للّغة خطّيا (تفادي الأخطاء الإملائيّة).
- ✓ من خلال مهارات الوعي الصوتيّ يستطيع المتعلّم أن يكون قادرا على تكوين الجمل والتمييز بين الأصوات المنطوقة.
- ✓ تكثيف التّكوين البيداغوجي الضّروري للأساتذة حول تطبيق مهارات الوعي الصوتيّ.
- ✓ إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص في تطبيق مهارات الوعي الصوتي.
- ✓ توفير الوقت الكافي للتدريب على الكتابة.


خاتمة

خاتمة

في ختام هذا البحث ومن خلال هذه الدّراسة التي تروم إلى تبيان دور مهارات الوعي الصّوتي في تنمية القدرة على الكتابة لدى المتعلّمين في الطّور الأول اِبتدائي، لهذا الغرض تمّ الانطلاق من تقديم المفاهيم المحورية للدراسة فيما يتعلق بمهارات الوعي الصوتي وكذا علاقته بالكتابة، وقد خلصت هذه الدّراسة إلى جملة من النّتائج منها ما يتعلق بالشّق النّظري وأخرى تتعلق بالشّق التّطبيقي وهي كالآتي:

- الوعي الصّوتي هو إدراك الطّفل لأصوات الحروف الهجائيّة المنطوقة، وكيفيّة إخراج هذه الأصوات.
- الوعي الصّوتي هو إدراك المتعلّم أن الكلمة المنطوقة تتكون من مقاطع صوتية يمكن التّلاعب بها تقطيعا وتركيبا لتكوين كلمات وجمل لها معنى.
- الوعي الصّوتي يجمع بين الصوت والخطّ (الكتابة)، فلمّا يصبح المتعلم قادرا على إدراك أصوات اللّغة وتمييزها وتقطيعها ونطقها نطقا صحيحا ينتقل بعدها إلى معرفة شكل تلك الأصوات فيحوّلها إلى حروف تُكتب وفق مقاييس مضبوطة، وعليه يدرك العلاقة بين الرّمز المكتوب والصّوت الذي يمثله.
- إنّ تنمية الوعي الصّوتي لدى الأطفال في فترة مبكرة وتطويره بشكل سليم يسهم بشكل كبير في تعليم القراءة والكتابة.
- إنّ تحقيق الوعي الصّوتي لا يتمّ إلاّ عبر بناء مجموعة من المهارات تسمّى مهارات الوعي الصّوتي.

- المقطع في اللّغة العربيّة هو وحدة صوتيّة تتألّف من اتّحاد الصّوامت والصّوائت فتسهم في بناء الكلمة.

- تهدف عمليّة تعليم الكتابة باللّغة العربيّة إلى تمكين المتعلّم من كتابة الحروف وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته، وهو ما يسمّى بالتطابق الصّوتي الخطّي أي إقامة العلاقات بين الشّكل المنطوق (المسموع) من الأصوات اللّغوية والشّكل المرئي المكتوب، مع تحويل الأصوات إلى حروف وأشكال خطيّة.

- بتطبيق مهارات الوعي الصّوتي بجميع مستوياته يمكن الوصول بالمتعلم إلى درجة الوعي بمختلف عناصر اللّغة من أصوات وحروف وكلمات وهذا من شأنه أن يساعد المتعلّمين في التّخلص من بعض المشاكل كضعف التّركيز وصعوبات النّطق والكتابة، كما تؤثّر إيجابا على نتائج اكتساب القدرات القرائيّة والكتابيّة لدى المتعلّم.

- وفي الأخير أرجو من الله العلي القدير أن أكون قد وفّقت في إنجاز هذا العمل، فإن أصبت فبفضل من الله وإن أخطأت فمن نفسي، والحمد لله ربّ العالمين.


قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أ. المعاجم

1) ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد 7 ، دار صادر، بيروت، لبنان.

2) ابن منظور، لسان العرب، المحققون: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف ـ القاهرة.

3) الزمخشري، أساس البلاغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 2004م.

ب. الكتب

1) إبتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 1439 هـ 2017 م

2) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة سنة 1981م ص 163 ـ 164، وغانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، الطبعة الأولى، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان الأردن سنة 1425هـ 2004 م

3) إبراهيم سليمان شيخ العيد، الخط العربي حضارة ومهارة، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع ط 2، فلسطين 2014

4) ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد بن خلدون)، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع د ط، بيروت، لبنان 2001

5) أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن، 2012م،

6) أليانور صايغ حداد، فحص مهارات أساسية في اكتساب القراءة والكتابة، السلطة القطرية للقياس والتقييم في التربية 2008،

7) البجة عبد الفتاح ، تعليم الأطفال المهرات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

8) برتيل مالبرج، تعريب ودراسة: عبد الصبور شاهين، علم الأصوات، مكتبة الشباب القاهرة 1984 م

9) توفيق زروقي، النظام التربوي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط، د ت،

10) الجاحظ (أبى عثمان عمرو بن بحر) ، كتاب الحيوان 1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثانية، 1384هـ 1965م

11) الجعافرة عبد السلام يوسف ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن ط 1 سنة 2011 م.

12) جعفري نسيمة ربيعة، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلات وحلول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003م،

13) حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق 2011م .

14) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية 2000م،

15) حسني عبد الباري، عصر فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الاسكندرية للإنتاج، 2005م.

16) دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2017 ـ 2018

17) راتب عاشور ومحمد المقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2005م.

18) رياض بدري مصطفى، صعوبات التعلم، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، الأردن 2005م

19) سعد الدين أحمد، الإملاء في اللغة العربية، دار الراية للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2004

20) سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن 2019م

21) سعد علي زاير، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، جامعة بغداد / كلية التربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، 2019م.

22) سهيل رزق دياب، مناهج البحث العلمي، مطبعة منصور، غزة، فلسطين 2003م

23) عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، مصر، 1975م.

24) عبد القاهر أبو شريفة، الكتابة الوظيفية منهج جديد في فن الكتابة والتعبير، الأردن همان دار الفلاح 2013م ..

25) عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب، طبعة 1433هـ ـ 2012 م

26) علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 2010م

27) فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار الصفاء، عمان ط 1، 2011م

28) فوزي عبد الله العكش، البحث العلمي والمناهج والإجراءات، مطبعة العين الحديثة، الامارات العربية المتحدة، 1986م.

29) ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات تعليم المفردات: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن سنة 2011 م

30) محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، طبعة 1418هـ ـ 1999م

31) المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكونين، المفتشية العامة للبيداغوجيا، ط1 2018م

32) الناشف، هدى محمود، إعداد الطفل للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1998م

33) الناقة محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985 م

34) نجم عبد الله غالي الموسوي، تدريس الإملاء (مفاهيم وتطبيقات): معالجة علمية وموضوعية لبعض مشكلات تدريس مادة الإملاء، دار رضوان للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1 2016م

35) الهادي خالدي، المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، دار هومة للطباعة والتوزيع، الجزائر، 1996

ت. رسالات

1) سارة حمامي، سعيدة بوقطاية، الوعي الصوتي وأثره في تعزيز المهارات اللغوية، السنة الثالثة أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص لسانيات عربية، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة.

ث. المجلات ومداخلات:

1) أسماء عبد الكريم، إقبال كاظم جبير، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريس قسم اللغة العربية، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، جامعة القادسية، بغداد، العدد1، سنة 2016

2) أحمد بن عجمية، تعليمية الخط العربي في المرحلة الابتدائية مهاراته خصائصه مراحل تعليمه ومعوقاته، جامعة حسيبة بن بوعلي ـ الشلف

3) شروق وفاء حنيفي، البنية العاملية لمقياسي الوعي الصوتي والمعرفة الأورثوجرافية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مادة اللغة الإنجليزية، دراسات تربوية واجتماعية، مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 26 العدد أبريل 2020 ج2

4) عبد الوارث محمد، فاعلية برنامج لتنمية مهارة الوعي الفونولوجي في تحسين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مصر، سنة 2016 م

5) مسعودة منتصر ومحمد الساسي الشايب وإسماعيل العيس، الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 15 جوان 2014م.

ج. مواقع

1) مدونة رواحل، موقع إلكتروني، https://www.rawahel.org/articles/634

2) نورة سليمان عبد الله، الكتابة، موقع إلكتروني، 1445هـ 2023 م رابط الموضوع https://www.alukah.net/literature_language

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم 01	مهارات الوعي الصوتي	15
الجدول رقم 02	يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس	38
الجدول رقم 03	يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المؤهل العلمي	38
الجدول رقم 04	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.	39
الجدول رقم 05	عدد التلاميذ في القسم المسند.	40
الجدول رقم 06	توزيع أفراد العيّنة حسب مدى تحكّمهم في الحركة داخل القسم.	40
الجدول رقم 07	توزيع أفراد العينة حسب رأيهم في تأثير عدد التلاميذ في القسم.	41
الجدول رقم 08	الاستفادة من عمليات التّكوين حول مهارات الوعي الصوتي	42
الجدول رقم 09	توزيع أفراد العيّنة حسب رأيهم حول فائدة عمليات التكوين حول الوعي الصوتي في الجانب التطبيقي.	43
الجدول رقم 10	توزيع أفراد العينة حسب رأيهم حول مساهمة الوعي الصّوتيّ في إيصال المعلومة	44

الجدول رقم 11	توزيع أفراد العيّنة حسب رأيهم في ردّ فعل المتعلم أثناء التدريس بطريقة الوعي الصّوتيّ.	45
الجدول رقم 12	توزيع أفراد العيّنة حسب رأيهم في الساعات المخصصة للكتابة في القسم.	46
الجدول رقم 13	توزيع أفراد العينة حسب رأيهم في التّدريب الحركي لتهيئة الطّفل للكتابة	47
الجدول رقم 14	توزيع أفراد العينة حسب رأيهم في اكتساب الكتابة وتجنب الأخطاء الاملائيّة	52
الجدول رقم 15	يوضح توزيع أفراد العينة حسب رأيهم حول سبب ضعف التّلميذ في الكتابة	53
الجدول رقم 16	توزيع أفراد العينة حسب رأيهم حول مشكلة الضّعف الكتابي لدى المتعلم.	54

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الشّكر والعرفان	–
الإهداء	–
مقدمة	أ–ت
الفصل الأول: الإطار النظري	
المبحث الأوّل مهارات الوعي الصّوتيّ	6
1 ـ مفهوم المهارة	6
2 ـ مفهوم الوعي الصّوتيّ	7
3 ـ أهمّية الوعي الصّوتيّ	10
4 ـ مستويات الوعي الصوتي	12
5 ـ مهارات الوعي الصّوتيّ	12
6 ـ مقاطع اللغة العربية • مفهوم المقطع	16
7 ـ أنواع المقطع في اللغة العربية	17
8 ـ ملاحظات على المقطع العربيّ	19
المبحث الثاني مهارة الكتابة	20
1 ـ مفهوم الكتابة	21

2 ـ أهميّة مهارة الكتابة	22
3 ـ أهداف تعليم الكتابة	24
4 ـ أنواع الكتابة • أ. الكتابة الوظيفيّة	25
• ب. الكتابة الإبداعيّة	27
5 ـ أسس الكتابة (المهارات الفرعية لمهارة الكتابة)	28
أولا الخـطّ • أ ـ مفهوم الخـطّ	28
• ب. مراحل تعليم الخط	29
ثانيا الإمـلاء • أ ـ مفهوم الإمـلاء	30
• ب- أنواع الإمـلاء	31
ثالثا التّعبير الكتابيّ • أ ـ مفهوم التّعبير الكتابيّ	32
خلاصة الفصل	33
الفصل الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة	
المبحث الأول: مجال الدراسة وإجراءاتها الميدانية	35
1-حدود الدّراسة	35

2-عيّنة الدراسة	36
3-المنهج المستخدم في الدراسة	36
4-أدوات الدّراسة	37
5-طريقة توزيع البيانات	37
المبحث الثاني تحليل الاستبيانات وعرض النتائج	38
1.نتائج البيانات العامة	38
2.النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	42
خلاصة الفصل	57
خاتمة	60-59
قائمة المصادر والمراجع	67-62
فهرس الجداول	70-69
فهرس المحتويات	74-71
الملاحق	78-76
الملخص	80

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور يحيى فارس

ـ المدية ـ

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المستوى: ماستر 2

تخصص: تعليمية اللغة العربية

الموضوع: استبيان موجّه إلى أساتذة التّعليم الابتدائي

تحيّة طيّبة وبعد ...

لي الشّرف العظيم أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الّذي يدخل في إطار تحضير مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماستر2 بعنوان: **مهارات الوعي الصّوتي ودورها في تنمية القدرة على الكتابة لدى المتعلّمين – السّنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا–** ، لذا أرجو من سيادتكم المحترمة التفضّل بالإجابة عن هذه الأسئلة وذلك بوضع علامة (X) أمام الجواب الذي تراه مناسبا.

أحيطكم علما أن الإجابات ستكون سريّة ولا تستخدم إلاّ لأغراض علميّة بحتة.

وفي الأخير تقبلوا مني جزيل الشّكر على تعاونكم.

الموسم الجامعي 2023 / 2024

1- بيانات عامة:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- المؤهّل العلمي: المعهد التّكنولوجي للتربية ☐ مدرسة عليا ☐ ☐ ليسانس

مؤهّل آخر: اذكره .....

- الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ بين 5 و10 سنوات ☐ بين 10 و20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐
- عدد تلاميذ القسم المسند: ☐
- ما مدى تحكّمك في الحركة داخل القسم؟ هدوء كلي ☐ نسبي ☐ فوضى وضوضاء ☐
- هل يؤثر عدد تلاميذ القسم في مسار العملية التعليميّة التعلميّة وتطبيق الطرق التعليميّة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة "نعم" لماذا؟

.....

2- بيانات متعلقة بمهارات الوعي الصوتي ومهارة الكتابة

1 ـ هل استفدت من عمليّات تكوينيّة حول مهارات الوعي الصّوتي؟ نعم ☐ لا ☐

2 ـ هل ترى أن الاستفادة من أيام تكوينيّة في الجانب التّطبيقيّ حول الوعي الصّوتي يساعدك أكثر على تحسين أدائك؟ نعم ☐ لا ☐

3 ـ هل ساهم التّدريس وفق الوعي الصوتي في إيصال المعلومة؟ نعم ☐ لا ☐

4 ـ كيف يكون ردّ فعل المتعلّم أثناء التّدريس بطريقة الوعي الصّوتي؟

مستقبل فقط ☐ مستقبل ونشط ☐

5 ـ هل السّاعات المخصّصة للكتابة في القسم كافية؟ نعم ☐ لا ☐

6 ـ هل التّدريب الحركي لاكتساب الجسم التّوازن والتّرابط الحركي المطلوب لتهيئة الطّفل للكتابة؟

ضروري ☐ غير ضروري ☐

7 ـ أيّ العوامل تعدّ ذات أهميّة في تنمية القدرة على الكتابة؟

.....

.....

8 ـ ماهي الأخطاء الإملائيّة الأكثر شيوعا لدى المتعلم في السنة الثانية ابتدائي؟

.....

.....

9 ـ في نظرك كيف تساهم مهارات الوعي الصوتي في بناء الوعي اللغوي لدى المتعلم؟

.....

.....

10 ـ هل كلما كتب التلميذ أكثر كلما أكسبه مهارة الكتابة وتجنّب الأخطاء الإملائيّة؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

11 ـ هل ضعف التلميذ في الكتابة يمكن أن يرجع سببه إلى ضعف التّركيز؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12 ـ هل مشكلة الضّعف الكتابي مسؤوليّة يتحمّلها المتعلّم أم يمكن أن يرجع سببها للمعلّم في حد ذاته؟ المتعلّم ☐ المعلّم ☐ كلاهما ☐

13 ـ ماهي اقتراحاتك بشأن تنمية القدرة على الكتابة لدى تلميذ السّنة الثّانية ابتدائي؟

.....

.....

ملخص

ملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى تبيان أهمّية مهارات الوعي الصّوتي في تعليم اللّغة العربيّة بالنّسبة لتلميذ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ وإبراز أهمّيّته في تطوير القدرة على الكتابة وكيفية اكتسابها، أمّا عن أهمّية هذه الدّراسة فَتَكْمُن في أهمّية هذا الموضوع في حدّ ذاته باعتبار الوعي الصّوتي منهج وجب الحرص على اتّباعه في السّنوات الأولى من التّعليم.

الكلمات المفتاحية: مهارات الوعي الصّوتي، مهارة الكتابة، القدرة، الاكتساب.

Abstract:

The primary objective of this research is to elucidate the paramount importance of auditory perceptual skills in Arabic language instruction for first-grade pupils in primary education, and to accentuate its pivotal role in fostering writing proficiency and acquisition. The significance of this study lies in the inherent importance of auditory awareness as a pedagogical framework that warrants careful adherence during the formative years of education.

Keywords:

auditory perceptual skills, writing proficiency, acquisition, pedagogical framework.