جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية الآداب واللغات والفنون
وآدابها

قسم اللغة العربية

تدريس نشاط الإملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات

السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص علوم اللسان

إعداد الطالبتين:

- مريم بوسالم
- فرتخة زرقاوي

إشراف:

- د. مصطفى حجاج

الموسم الجامعي: 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية الآداب واللغات والفنون
وآدابها

قسم اللغة العربية

تدريس نشاط الإملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات

السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص علوم اللسان

أعضاء لجنة المناقشة:

د/ احمد بوصبيعات ..... رئيسا

د/مصطفى حجاج ..... مشرفا ومقررا

د/ عبد القادر بن زيان .....عضوا ممتحنا

الموسم الجامعي: 2015/2014

دعاء

اللهم اجعل بدايتي كفاحا ونهايتي نجاحا

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا

ولا باليأس إذا أخفقنا

بل ذكرنا دائما

أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح

يا رب إذا أعطيتنا نجاحا

فلا تأخذ تواضعنا

وإذا تواضعنا فلا تأخذ منا

اعتزازنا بكرامتنا

وإذا أسأنا يا رب للناس

فامنحنا شجاعة الاعتذار

وإذا اساء إلينا الناس فامنحنا شجاعة العفو

آمين يا رب العالمين

كلمة شكر وعرفان

نشكر الله عزوجل ونحمده حمدا كثيرا الإتمام هذا العمل وندعوه أن يوفقنا في أعمالنا المستقبلية إن شاء الله

قال تعالى "وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم" سورة إبراهيم الاية 07.

نتقدم بالشكر الخاص والخالص لأستاذنا الفاضل المشرف الاستاذ حجاج مصطفى

على كل توجيهاته ونصائحه لنا

كما نتقدم بالشكر لكل طاقم معهد الأدب من أساتذة وطلبة وعاملين.

وفي الأخير نشكر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

الإهداء

إلهي لا يطيب الليل : إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك...

ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك.... الله جل جلاله.

اهدي عملي :إلى أمي الحبيبة ...إلى الدموع الصادقة التي تبكي أحداثي.

إلى الكلمات المكتوبة في قاموس أسواقي.

إلى من يرتعش قلبي لذكرك.

إلى من التي أودعتني... لله أهديك هذا البحث.

لا.. ولن.. أستطيع أوفيك أي حق.

إلى أمي "رحمها الله"

إلى رمز المحبة و العطاء الذي لم يبخل علي بدعواته المباركة

-أبي العزيز-

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة و النفوس البريئة إلى رياحين

حياتي إخوتي: خضرة، ريحانة، سايح، محمد تاج

وإلى صاحب القلب طيب و النوايا الصادقة

إلى من عليه أعتمد وسأعرف معنى الحياة معه : زوجي إلى زميلتي في العمل بوسالم مريم إلى

صديقاتي : فايزة – نصيرة - وسام - فطيمة – فريدة – فضيلة.

إلى أستاذي الذي ساهم في عملي حجاج مصطفى

فريحة زرقاوي

الإهداء

اهدي عملي :

إلى من سهلا لي طريق العلم سهل الله لهما طريقا إلى الجنة أمـــي وأبـي حفظهما الله .

إلى إخوتي: محمد، صديق، عبد القادر، ياسين، سَماء.

إلى كل أعمامي وأخوالي

إلى عماتي وخالاتي.

إلى صديقاتي: خيرة، خديجة، أمال رقية، صبرينة، خديجة، سارة جهينة، حياة، جهيدة،

وردة.

إلى رفيقتي في المذكرة : زرقاوي فريحة .

إلى أستاذي المشرف : حجاج مصطفى

إلى كل من ساعدني في هذا العمل خاصة الأستاذ فضة الميلود.

مريم بوسالم

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على اشرف المرسلين أما بعد:

تحظى تعليمية العربية اليوم باهتمام بالغ، من قبل الدارسين والقائمين على شؤونها خاصة في قطاع التعليم، بعّده القاعدة الأولى التي ينطلق منها الحفاظ على اللغة العربية وصونها من كل عجمة أو تحريف، وبما أن تعليمية اللغة العربية تهدف إلى إكساب المتعلم مهارتي الإملاء والكتابة، فالإملاء يحتل مكانة كبيرة على خريطة الكتابة باللسان العربي لأنه يمثل حجر الزاوية في فهم المكتوب وعرضه بصورة واضحة.

وقد سعى الباحثون في مجال التربية والتعليم إلى إيجاد الطرائق الناجعة، التي تهدف إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم للرفع من المردود التربوي والخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين، واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتعليل، وصولا إلى حل المشكلات واكتساب الكفاءات اللازمة للحياة وهذا لن يكون المحتويات والأهداف وأساليب التدريس قصد الوصول إلى الإصلاح التربوي الشامل، لذا سعت المنظومة التربوية إلى إدخال بيداغوجيا جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، ولذلك اخترنا موضوع بحثنا (تدريس نشاط الإملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات) للسنة الثالثة ابتدائي – أنموذجا – ومن بين الأسباب التي جعلتنا نختار هذا الموضوع :

- كثرة الأخطاء الإملائية خاصة في الطور الأول.
- التعرف على أنواع الكتابة والتطرق إلى كيفية الكتابة بطريقة صحيحة.
- تحديد مستويات التلاميذ وقدراتهم الفردية في نشاط الإملاء والكتابة.
- معرفة القواعد الإملائية وشروط الكتابة بها.
- معرفة طريقة تطبيق المقاربة بالكفاءات، وأثرها على التلاميذ والمعلمين .

ومن هنا نطرح بعض الإشكاليات منها:

- ماهو مفهوم كل من المصطلحات الآتية :الإملاء – الكتابة – المقاربة بالكفاءات؟
- ماهي أنواع وقواعد الإملاء؟
- ماهي أهم طرائق تدريس نشاط الإملاء والكتابة؟
- ماهي أنواع الكفاءة؟
- ماهي كيفية تدريس نشاط الإملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات؟

ولمعالجة هذه الإشكاليات اقترحنا خطة تحتوي على مقدمة ومدخل وفصلين، فصل نظري بعنوان:

المقاربة بالكفاءات يحتوي على ثلاث مباحث، حيث تطرقنا فيه إلى التدريس بالأهداف ومفهوم المقاربة بالكفاءات وتدريس نشاط الإملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات، أما الفصل التطبيقي بعنوان نماذج وتطبيقات في الإملاء والكتابة من كتاب السنة الثالثة ابتدائي –أنموذجا – يحتوي على مبحثين الأول نماذج وتطبيقات في الإملاء والكتابة، والمبحث الثاني نماذج من كراريس السنة الثالثة ابتدائي في الإملاء والكتابة ثم خاتمة عبارة عن خلاصة عامة للبحث.

- وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من المراجع والمقالات والمذكرات ومن بين المراجع مايلي:
- كتاب تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، كتاب اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، وكتاب فن الكتابة الصحيحة، وكتاب الأسس الفنية للكتابة والتعبير.
- إلا أنه واجهتنا بعض الصعوبات من بينها : ضيق الوقت الذي طالما تسابقنا معه.
- التناقض في آراء المعلمين واختلاف وجهات النظر في تطبيق المقاربة بالكفاءات، مما أدى إلى صعوبة تحديد نسبة نجاحها.

و في الأخير نشكر كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد .

مدخل :اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة

لا شك أن نتائج الدراسة اللغوية قد وجدت من يضمها موضع التطبيق منذ قرون، لكن لم تظهر باعتبارها ميدانا مستقلا إلا منذ نحو ثلاثين عاما، على أن هذا المصطلح ظهر حوالي1946م حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان و قد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم اللغة الإنجليزية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز charles fries وروبيرت لادو rohert lado ، وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة (تعلم اللغة مجلة علم اللغة التطبيقي) language laraningK journal » of appliedlinguties ثم أسس مدرسة علم اللغة التطبيقي « school of applied » في جامعة إدنبره 1958 ، وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال ولها مقرر خاص يحمل اسم الجامعة في هذا العلم وقد بدأ العلم الوليد ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه، وتأسس الإتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي" سنة1964 م[1].

واللسانيات التطبيقية ليست كذلك إذ ليس لها نظرية معينة تصف اللغة أو تحللها ولعل ذلك يبدو واضحا من كلمة (تطبيق) Applid التي تقابل مصطلح (النظرية) Theory اللسانيات، ومعنى هذا أن كلمة (التطبيقي) توحي إلى أن هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، وإنما يسعى إلى أهداف عملية نفعية شأنه في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية التي تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم وهو ما يصدق على اللسانيات التطبيقية حتى إن بعض علماء اللغة يرفضون انتماء هذا العلم إلى ميدانهم بل يسخر بعضهم من كونه علما ويراه بعضهم،[2] ميدانا غائما وغير دقيق، بل يستنكرون التسمية نفسها وفي مقابل هذا يرى بعض علماء اللغة أن اللسانيات التطبيقية هي علم مستقل في ذاته له إطاره المعرفي الخاص وله منهجا يتبع من داخله، ومن ثم فهو في حاجة إلى نظرية مستقلة عن العلوم الأخرى، غير أن الاتجاه الغالب بين علماء اللغة يرى أن علم اللغة التطبيقي هو علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى أن هذا العلم يستند في الحقيقة إلى الأسس العلمية النظرية لهذه العلوم، فإذا صح ذلك فإن علم اللغة التطبيقي – فقط– بأساليب

1 عبد الراجحي :علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1995، د ط، ص 08.
2 حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005، د ط، ص 73

وإجراءات علمية لحل مشكلات معينة ذات الصلة باللغة، وقد يدل على ذلك أن علم اللغة النفسي psycholinguistics مثلا يعد من علوم علم اللغة التطبيقي، غير أن هذا العلم أعني علم اللغة النفسي له أصول نظرية من علم النفس psychology وعلم اللغة linguistics ولذلك ظهر مصطلح اللسانيات النفسية التطبيقية ، إشارة إلى الجانب التطبيقي منه فحسب و يؤكد ذلك أن كثيرا من معاجم" مصطلحات علم اللغة "تعرف مصطلح على اللغة التطبيقي بأنه عبارة عن استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها في حل بعض المشكلات ذات الصلة باللغة وذلك في ميادين غير لغوية وحقل هذا العلم حقل شديد الاتساع lestrenely wide يضم تعلم اللغات الأجنبية وتعليم اللغة الوطنية وأمراض الكلام والترجمة وفن صناعة المعاجم والأسلوبية وتعليم القراءة وغير ذلك، وفي حين تعرف بعض المعاجم الأخرى هذا العلم بقولها« :علم اللغة التطبيقي مصطلح جامع يدل على تطبيقات متنوعة للسانيات في ميادين عملية ويستغل العلوم اللغوية في حل مشكلات عملية practicalذات الصلة باللغة مثل تعلم اللغة و اكتسابها سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الأجنبية ولذلك فإن بعض علماء اللغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلا في الإشارة إلى الجانب التعليمي pedagogical فقط.[1]

مجالات اللسانيات التطبيقية :

من أبرز مجالات هذا العلم نجد:

1- اللسانيات التعليمية pedagogical linguistics :

وقد يستخدم مصطلح اللسانيات التطبيقية للدلالة على هذا العلم دون الفروع الأخرى لعلم اللغة التطبيقي كما رأينا من قبل، وقد يطلق عليه أحيانا علم تعليم اللغة language didactics أو علم اللغة التربوي Educational linguistics ، ويعد بشكل عام الآن فرعا من فروع علم اللغة التطبيقي أو من أهم فروعها وهو يهتم بأهم الطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل في تعليم المهارات اللغوية languages skills مثل النطق والقراءة.

[1] حلمي خليل: المرجع نفسه، ص 74

2- اللسانيات النفسية: psycholin guistics

ويهتم هذا العلم بالسلوك اللغويlanguage behavior ، وخاصة من حيث اكتساب اللغةlanguage acquisition ، أو استخدامها وهذا العلم هو نتاج جهود علماء النفس وعلماء اللغة في محاولة الوصول إلى نظرية علمية حول اكتساب اللغة والقدرة اللغوية عند الإنسان وخاصة عند الأطفال، ويرجع الفضل في إرساء نظرية لغوية حول ذلك إلى النظرية التحويلية التوليدية خاصة بما أثارته من مشكلات لغوية نفسية تتعلم بالذاكرة وإدراك الكلام واستقباله وفك شفرته، واستدعاء المفردات ودرجة الترابط بينها وعيوب النطق والكلام وغير ذلك من مشكلات لغوية نفسية.

3-اللسانيات الاجتماعية: Sociolinguistics

وهي تدرس اللغة من حيث هي حدث لغوي اجتماعي، وبناء على ذلك يقوم هذا العلم بدراسة" التنوع اللغوي "في استخدام اللغة في مجتمع ما أوعده مجتمعات تتكلم لغة، أو ما يسمى باللهجات الاجتماعية social dialects ، أو اللهجات التطبيقية، من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، كما تدرس أيضا مشكلات الازدواج اللغوي أو تعدد المستويات اللغوية مثل :الفصحى والعامية وطبيعة العلاقة بينهما، ولغة الإذاعة والصحافة، ولغة الدين والسياسة ولغة التعليم .

4- اللسانيات الجغرافية: geolinguitics

وهي علم يدرس اللغات واللهجات ويصنفها، طبقا للمواقع الجغرافية لكل لهجة أو لغة، بالنظر إلى خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تفرق لغة عن لغة أو لهجة عن لهجة أو ما يسمى باللهجات الإقليمية ، في بلد واحد أو عدة بلدان تتكلم لغة واحدة، وهو يستند في ذلك إلى علم اللهجات النظرية وغالبا ما تنتهي هذه الدراسة في علم اللغة الجغرافي إلى وضع الأطالس اللغوية، حيث توزع التنوعات اللغوية وفق رموز خاصة على خرائط جغرافية، توضح موقعها وخصائصها اللغوية ويتم ذلك على المستوى الأفقي، في مقابل المستوى الرأسي الذي تدرسه اللسانيات الاجتماعية[1].

[1] حلمي خليل :المرجع نفسه، ص 72، ص 76، ص 77

5- اللسانيات الأسلوبية: stylistics

وهي تدرس مظاهر التنوع و الاختلاف في استخدام اللغة، وهي بهذا قد تلتقي مع جوانب من علم اللغة الاجتماعي، غير أن هذا العلم يوجه جل اهتمامه إلى مستوى الاستخدام الفني والجمالي للغة[1].

تعليمية اللغة العربية:

يرجع المفهوم الاصطلاحي للأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك Didactique المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية DIDATITOS والتي تعني علما أو تعلما، وقد كانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية تقنية شبيهة بالشعر التعليمي عندنا، وارتبطت كلمة التعليمية في مجال التربية والبيداغوجيا بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم، أما كلمة التعليمية في اللغة العربية فهي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشقة من علم، أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه، في الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك فهي مشقة من كلمة اليونانية الأصل التي ذكرت سابقا (didactikos) وتعني درس أو علم.(Enseigner)

أما المعنى الاصطلاحي للتعليمية فهو" الدراسة العلمية لطرائق التدريس و تقنياته، لأشكال التنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ، بغية الوصول إلى الحقيقة الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الحسي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها المنشود، سواء على المستوى العقلي أو الحسي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعلم مختلف المواد."

فالتعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية و ذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات لناطقين بها ولغير الناطقين بها.[2]

[1] حلمي خليل: المرجع نفسه، ص 78

[2] فتيحة حايد: مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ص 02، ص 03

الفصل الأول

المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: المقاربة بالأهداف

إن عملية التدريس بالأهداف متعة ونشاط وحيوية تتمثل في التشوق للوصول إلى الهدف، وهو القصد الذي تتوخى تحقيقة في عملية التعليم، وذلك عن طريق نشاط ما نقوم به بمعية التلاميذ أو التلاميذ أنفسهم، وهذا الذي يعني أن هناك تفاعلا يجب أن يحدث بين مكونات أساسية يمكن من الوصول إلى تلك النتائج،[1] ولقد احتل ولمدة طويلة موضوع حيزا كبيرا من اهتمام علماء التربية، وقد تم تطبيق العديد من الدراسات التي كانت ترمي في معظمها إلى التأكد من أثر تحديد الأهداف بصورة دقيقة على مرد التلاميذ الأكاديمي، ومما يلاحظ من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات أنها كانت مختلفة باختلاف القائمين عليها و اتجاهاتهم أزاءها فبينما نجد معظمها يؤكد على أهمية تحديد الأهداف وتأثيرها الإيجابي في التحصل الأكاديمي، في حين نجد البعض الآخر يبدى تحفضا أزاءها على أساس أن أثرها لم يكن الا بالقدر الكافي للتأكد من أهميتها[2] فاختيار هذا المحتوى أو ذلك، واتباع هذه الطريقة أو تلك، أو توظيف وسائل معينة، وإجراء عملية التقويم وكيفيتها، واختيار أدواتها وتحديد معاييرها، كل هذه المتغيرات هي التي تقودنا إلى نقطة معينة وهي ماتعبر عنها بالأهداف المرجوة.[3]

ونعني بالهدف لغة: هو المشرق من الأرض وإليه يلجأ والهدف كل شيء عظيم مرتفع وفي الحديث عن عبد الله بن جعفر قال: "كان أحب ما استتر به رسول الله صلى الله عليه وسلم – لحاجته هدف، أو حائش لنخل" أي ما ارتفع من بناء وغيره، والهدف: "الدنو، أهدف القوم أي قربوا"

والهدف اصطلاحا هو: في علم النفس الهدف هو النتيجة النهاية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال سواء أكان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا.

ويغير ماكدو جل w. mc dougal أكثر علماء النفس تأكيدا على الغرض في السلوك الإنساني، ومن وجهة نظر E.C.T olmen فإن الهدف يرتبط بالحاجات الفيزيولوجية باعتباره مشبعا لها،

[1] نور الدين خالدي، محمد شارف سرير، الفعل التعليم التعلمي ،دط،دت،ص17.

[2] محمد بن يحي زكريا، د. عباد مسعود، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، 2006،دط،ددن، ص15.

[3] نور الدين خالدي ،محمد شارف سرير :المرجع السابق،ص17.

ولقد استعمل مصطلح الهدف علم النفس بشكل[1] هام جدا بين العناصر المفسرة للسلوك وهي الحاجة –النشاط– الهدف، في دورة مستظمة نقوم على مبدأ التوازن الحيوي وطيقت بنفس الأسلوب بالنسبة للتربية كما أن علماء النفس أكدوا على تدرج الهدف على اعتبار أنه أثر الأقتراب من الهدف في سلوك الكائن الحي فيزداد نزوى إلى الاقتراب من الأهداف الاجابية ويزدادنزوى إلى الإبتعاد عن الأهداف السلبية. ولا يبتعد هذا المفهوم بالنسبة للعلوم الإجتماعية والأخرى لحكم الاجتماع والأنتروبولوجيا والاقتصاد والعلوم السياسية...فيتكون الهدف: الغرض الذي يسعى إليه الفرد أو الجماعة عن طريق ما يقوم به الفرد أو الجماعة من فعل أوسلوك في فترة زمنية محددة أو إنه محطات مستقلبية يسيطرها الغرد أو الجماعة لمختلف جوانب الحياة ولمدة معينة.

وفي التربية المتتبع للدراسات التي تناولت الأهداف في ميدان التربية، وحاولت تحديد معنى الهدف يلاحظ أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له لغة، وفي العلوم الأخرى، ويعرفه فؤاه قلادة بأنه: مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرات مقترحا يراد إحداثة في التلميذ، ويضيق: ومن ثم كان الهدف عيارة عن توضح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة، أما ماجدة عباس فترى أن الأهداف في التربية هي: "ومن ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه نهاية المنهج أو المقرر الدراسي أو وحدة التدرس، أو الدرس، ويتضح مما سبق أن الهدف هو نريد تحقيقه من أنماط سلوكية له التلميذ من خلال مروره بموافق تعليمية معينة مخططة مسبقا وهو بهذا المعنى حلقة من سلسلة طويلة متكاملة من الجهات تغطي جوانب متعددة من جوانب السلوك الإنساني في مختلف جوانب الحياة وهو مالا يبتعد عن المعنى المحدد لمفهوم الهدف في عمومه، ونخلص إلى أن الهدف في التربية هو عبارة توصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة أو من خيرة تعليمية معينة.

أهمية الأهداف في مجال التعليمي: تتصفح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

1–تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدرس.

2–تسهل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو الطلوب بالقيام به.

[1] محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقارنة بالكفاءات المساريع وحل المشكلات، ص20

3-تساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة وعلى صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.
4-تجزئ الأهداف التعليمية التعليمية إلى أبسط مكوناتها وهو ما يجعلها واضحة ويمكن من تقديمها بفعالية ونشاط.[1]

الهدف التربوي:

ينبثق تعريفه من مفهوم التربية التي تهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية (يقبلها المجتمع) المعينة في سلوك الفرد أو فكرة أو وجدانه، وعليه، يصبح الهدف التربوي عبارة عن التغير المراد استحداثه في سلوك المتعلم (الطالب) أو فكرة أو وجدانه، ويمثل الهدف التعلمي السلوك المراد تعلمه من قبل المتعلم (الطالب) باعتباره ذلك السلوك انتاج التعليمي المراد بلوغة عن نهاية عملية التعليم، وفي هذا إيشر الهدف التعلمي إلى أثر العملية التعليمية في سلوك المتعلم والأهداف التربوية في تدرس العلوم نوعان هما: أهداف عامة gools وأهداف خاصة objectives:

أولا: الأهداف العامة goals: وهي أهداف (غايات) كبرى أو سع شمولا وأصعب قياسا من الأهداف الخاصة، تأتي على شكل عبارات وجمل غير محددة بفترة زمنية، ويفترض أنها تغطي جوانب التعلم الثلاثة: المعرفية (للعقلية) والوجدانة (العاطفية)، والتقسم لحية عند المتعلم، وعليه، وتوصف الأهداف العامة بما يلي:

1. إنها أهداف (استراتجية) التدرس العلوم، وترتبط بتخطيط علم أو بفلسفة تربوية علمية عامة شاملو لتدرس العلوم والتربية العلمية
2. إنها أهداف (طويلة المدى)، يحتاج تحقيقها إلى فترة زمنية طويلة أو غير محددة نسبيا (فصل أو سنة أو نهاية مرحلة تعليمية معينة) لها في:

- يستخدم الطريق العلمية في حل المشكلات العلمية التي تعرض عليه.
- يبدي الإهتماما في متابعة سيرة العلماء والسر على نهجهم.
- يكتسب الإتجاهات العلمية.
- يشغل أوقات الفراغ بالهوايات (الميول، العملية المختلفة)[1].

[1] محمدبن يحي زكريا،عباد مسعود:التدريس عن طريق : المقاربة بالأهداف والمقارنة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، ص20، ص21 ص22

ثانيا: الأهداف الخاصة: oljectines (Aims)

وهي أهداف (تدريسية) خاصة (آنية أقل شمولية وأسهل قياس من الأهداف العامة، ويعبر عنها بجملة أو عبارة قصيرة محددة تحدد بشكل نوعي السلوك (الأداء) الذي ينبغي أن يظهره المتعلم كدليل على أه التعلم قد حدث، وعليه، توصف الأهداف الخاصة بما يلي:

1. إنها أهداف تدريسية ترتبط بالتخطيط والتنفيذ اللازمين لتدريس موضات عملية على مستوى الدروس اليومية (أو الوحدة التعليمية) المقررة في تدريس العلوم
2. إنها أهداف محددة (قصيرة المدى أيحتاج تحقيقها إلى فترة زمنية قصيرة نسبيا (حصة درسية مثلا
3. إنها أهداف أولية (أساسة) لتحقيق الأهداف (الكبرى)، وبالتالي فإن مجموعة الأهداف (الخاصة) بموضوع معين (وحدة تدريس مثلا) يمكن أن تتربط معا لكي يحقق في النهاية هدف عاما يؤمل من دراسة ذلك الموضوع أو الوحد التدريسية
4. إنها أهداف (تكتيكية)، وبالتالى تسمح بوجود غختلافات واجتهادات بين معلمي العلوم في تنفيذها أو تحقيقها نظر الإختلاف كفاية معلمي العلوم سواءفي إعدادهم أو في أساليب تدرسهم أو في الامكانات المادية المتوافرة في المدرسة، وفيما يلي أمثلة لأهداف (خاصة) في تدريس العلوم:
   - يرسم خلية حيوانية ويضع أسماء الأجزاء على الرسم.
   - يستخدم ميزان الحرارة لقياسا درجة حرارة الماء
   - يميز بين المركب المخلوط.
   - يلاحظ أثار الحامض في ورقة عباد الشمس.

أما بالنسبة لتصفيف الأهداف التربوية ومستوياتها، فيذكر الأدب التربوي مجالات عديدة لتصفيف الأهداف التربوية، ومن أشهر تصنيف بلوم Bloom الذي صنف الأهداف التربوية إلى (الوجداين، العطفي، والمجال الأنفعالي والمجال التقسحركي، وستتم مناقشة هذه المجالات ومستوياتهل بشيء من التفصيل في الصفحات التالية.

[1]د: عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع 1999، عمان، الأردن، ط1، ص44.

تصنيف الأهداف:

كان ولا يزال تصنيف الأهداف التعليمية أحد المعينات التي قدمت الكثير للعلم في تحديد الأهداف التعليمية، وبما أن التصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التعليمي على نحو أفضل إذا صيغت في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة، فهي إذن نظام في التعليم يفيد القائمين بالتربية والتكوين في مختلف مستويات النظام التربوي (إداريون، مفتشون، معلمون...)، ولقد تم على هذا الأساس طرح العديد من التصميفات ذات العلاقة بالأهداف التعليمية في مختلف مجالاتها ومستوياتها. وتعني الصنافة في مفهومها العام سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين، وهو ترتيب متدرج لعناصر مشابهة متدرجة لظواهر التعلم أو النمو يمكن ملاحظته في شكل مجموعة من السلوكات، أو مجموعة من الأفعال تبين عملية النمو في مراحلها وبذلك تكون خاضعة لمبدأ التطور والتدرج تبعا لمبدأ التحقيد التصاعدي بمعني أن ترتيب الأهداف يكون من (البساطة) البسيط إلى المعقد، ويسمح هذا النظام بعرض الأهداف (يكون) يكيفية دقيقة وواضحة تبعا للمجلات التي يريد الفعل التعليمي تنميتها عند المتعلم وهي مجالات ذات علاقة واضحة بجوانب الشخصية ويتألف هذا التقيم التصنيفي من ثلاث مجالات وهي:

- المجال المعرفي: lhe cigmitire domain
- المجال المهاري الحركي: lhe offective domain
- المجال الوجداني: lhe psychomotor

1/ المجال المعرفي:

يتمركز المجال المعرفي على القدرات العقلية الذهنية من مثل التذكر والفهم والتطبيق... وغيرها، والتي تمثل في مجموعها عمليات عقلية محضة، وهو الجزء الأول أو المجال الأول من مشروع عمل جلب إليه مجموعة الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم بجامعة شيكا غوبا بالولايات المتحدة الأمريكية.[1]

[1] محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، الفعل التعليمي التعلمي، ص 23 ص 24.

وصف مستويات المجال المعرفي:

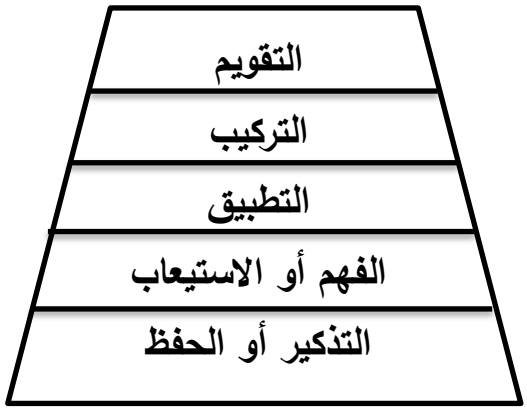
المستوى المعرفي	وصف المجال المعرفي
1- التذكر أو الحفظ	-يقتصر هذا المستوى على تذكر المعلومات والمعارف والحقائق اغلتي تعملها سابقا، ويتضمن ذلك استرجاع واستدعاء أو التعريف على مدى عريض من هذه الحقائق -أو النظريات ويتطلب ذلك استخدام مجموعة من العمليات العقلية، من مثل الأنتباه الذاكرة. ويمثل هذا المجال إلى جعل المتعلم قادرا على استحضار المعلومات عند الحاجة، وللتأكد من حصول المعرفة عند المتعلم.
2-الفهم	-يعتبر الفهم مرحلة أرقى من مرحلة التذكر والحفظ ويعني الفهم: حال من الإدراك أو التصور يسمح للتلميذ بإدراك ما يقال له ثم استخدامه فيماله علاقة به، والتعبير عنه بلغته الخاصة وبترجمتها من صورة إلى أخرى، مع التنبوء بالنتائج والآثار
3- التطبيق	-يتجلى التطبيق في قدرة التلميذ على استخدام الحقائق والمفاهيم والتعليمات والنظريات والطرق التي درسها وفهمها، وفي مواقف جديدة واقعية سواء داخل القسم أو مني الحياة اليومية العادية خارج القسم. -ويكون هذا المستوى بمثابة استثمار التلميذ المعلومات المكتسبة في حالات مشخصة.
4-التحليل	يتمثل التحليل في عملية تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر ثانوية/فرعية وتجزئتها إلى أسط مكوناتها الأساسية من أجل فهم بنائها التنظيمي التركيبيوإدراك الأسس التنظيمية المتبعة، مع إدراك العلاقات التي تربط هذه الأجزاء، ويمثل هذا المستوى نواتج تعليمية أعلى بما هي عملية في المستويات الأقل منه لأنها تتطلب فهما وإدراكا أعمق للمحتوى المعرفي والبنائي للمادة.[1]

[1] نور الدين خالدي،محمد شارف سرير: المرجع نفسه، ص 25 ص 26.

وفي خظم عمل هذه الجماعة ظهور أول تصنيف وهو مصنف ب بلوم B. Bloom 1956 وسمي باسمه صناة بلوم Bloom staxomomy، وقد اختص بالمجال المعرفي –العقلي، ويقصو بالأهداف المعرفية أو العقلية: تلك الأهداف التي تعني بما يقوم به العقل من عمليات متبانية في محتوياتها ومتفاوته في مستواها وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وتتمثل العمليات العقلية في المستويات التالية:

- مستوى التذكر والحفظ.
- مستوى الفهم أو الأستيعاب.
- مستوى التحليل.
- مستوى التركيب.
- مستوى التقويم.

ويمثلها بلوم هرميا كما هو مبين في الشكل التالي:



وتتدرج هذا المجال كل الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العملية والعقلية، وكما أشرنا سابقا، فهي مبنية على أساس "معيار الصعوبة المتدرجة" سواء أكان في ترتيب الأهداف أو ترتيب المقولات التي تتدرج تحت هذه الأهداف والتي تجسد أنواع النشاط العقلي الذي تسعى العملية والتعليمية إلى تحقيقه في التلميذ.[1]

[1] نور الدين خالدي،محمدشارف سرير: المرجع نفسه ص25

5-التركيب	-إنها القدرة على تجميع إجزاء المادة التعليمة لتكون كل متكامل فريد من بنات فكر ما وتتصمن هذه القدرة إنتاج اتصال خاص مع تخطيط لعملية أو تجربة، وتجميع المعطيات من أجل صيانة جديدة ومتماسكة أو نموذج لم يكن واضحا من قبل.
6-التقويم:	-يعني التقيم: إصدار أحكام على قيمة المادة أو الطرق أو الوسائل، وهي أحكام وقيمت أو كيفية أو هما معنا، في ضوء معايير محددة معتمة في مجال معين، سواء أكانت ذاتية أو موضوعية. -والتقيم بهذا المفهوم هو عملية نقدية للأفكار والوسائل والنظريات والأعمال، أي لكل ما يتعلمه، وعلمه، وما يتناوله بالدراسة. وتمثل النتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، باعتباره يتضمن كل العمليات السابقة، وأي خلل في تلك العمليات أو إحداها. سيكون الحكم خاطئا، بالإضافة إلى تحكمن ومعرفته بالمعايير التي في ضوئها يصدر حكمه.

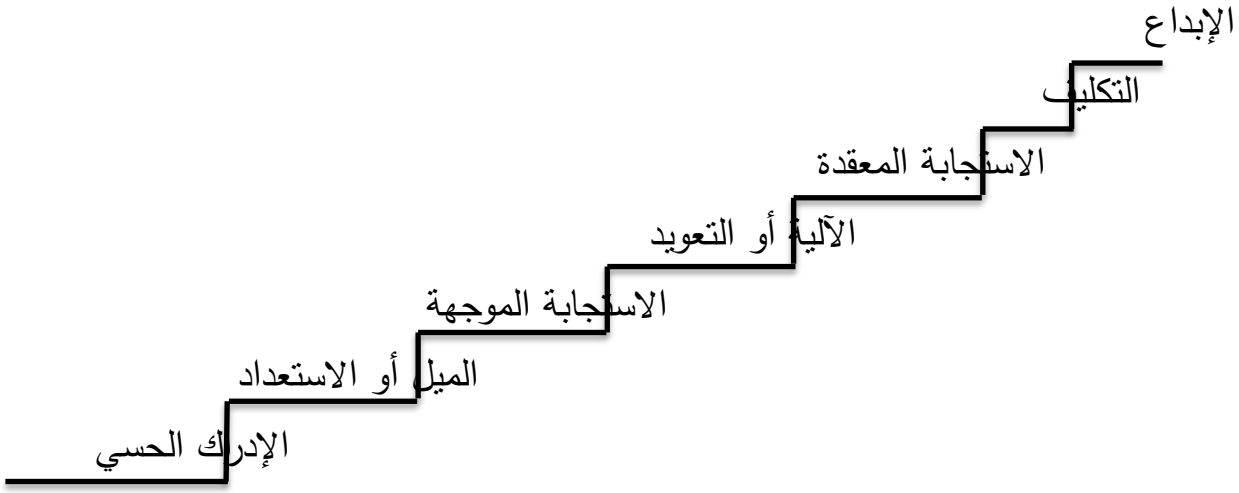
2/ المجال المهاري الحركي:

يتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية، وواضح أن المهارات في هذا المجال لا تعني المهارات العقلية، كالتحليل والتقويم والأكتشاف وحل المشكلات، بل المقصود بها هو المهارات الحركية لأطلاف الجسم، كحركة اليدين والقدمين، والجسم ككل، وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوغعات المتعلقة بحركة الجسم (الكتابة التحدث، المهارات الحركية...) التي نتطلبها بعض الأختصاصات من مثل (العلوم الطيبة، التربية الصناعية، التربية البدينة، الفنون، الموسيقي...).

بالرغم من تعدد التطبيقات التي ظهرت في مجال المهاري الحركي غير أن تصنيف اليزابيت سميسون E. simpson .1972 لهذا المجال يبقي هو الأكثر عابين المربين، وذلك لسهولته وامكانية نطبيقه في مختلفة المواد الدراسية، وهو شبيه بتصنيف بلوم،[1] أين يبدأ التصنيف من المستويات تعقيدا أو تتمثل هذه المستويات في:

1-الإدراك الحسي.
2-الميل أو الاستعداد.
3-الاستجابي الموجهة
4-الآلية أو التعويد.
5- الاستجابة المعقدة.
6-التكيف.
7- الإيداع.

ويمكن تمثيلها في شكل مراقي كما هومبين في الشكل التالية:



3- المجال الوجداني:

يشير الوجدان عند علماء النفس إلى الجانب الذاتي و الشعوري من أية خبرة سلوكية (إدراكية او حرفية) يمر بها الشخص من حيث شعوره بالإرتياح(بدرجات مختلفة)أو بعدم الإرتياح(

[1] محمد بن يحي زكريا: أعباد مسعود، التدريس عن طريق: ا: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. المشاريع وحل المشكلات، ص27

بدرجة مختلفة) نحو هذه الخبرة ينتج عنه الإتجاه نحو القبول أو الربط، ومن أوائل الذين درسو هذا الموضوع بتفاصيل العامة الألماني ويليام فونت**w.wunalt**، وتحدث عن الأبعاد الرئيسية الثلاثة

الأول: يمتد من الشعور بالسار غلى شعور بالإنقباض .
الثاني: ويمتد من التوتر إلى الإسترخاء.
ثالثا: ويمتد من الإثارة إلى الإنهباط.

ويعني الجانب الوجداني في المجال التربوي إلى التعامل مع الطفل مع ما في القلب في الإتجاهات و المشاعر والأحاسيس و القيم، و التي تبدو في مظاهر سلوكه المتعددة وأنظمته الحيوية و اليومية .

أما الأهداف الإنفعالية فهي تلك الأهداف التي تعني بمشاعر و الإحساس و الإنفعالات و الإتجاهات و القيم و الميول و قد حاول العلماء تصنيفها أسوة بالجانبين و المعرفي و النفسي الحركي بداية من أسهلها ونهاية بصعبها.

ويمثل الجانب الوجداين أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها حيث أنه لا قيمة للجانبين الأخرين بدون هذا الجانب، و لا قيمة للمعارف أو المهارات في معزل عن المجموعة من القيم الإتجاهات و على غرار الجانبين السابقين(المعرفي و النفس حركي) طرح كراثوال 1964**krathmcohl** تصنيف الاهداف التعليمية في مجال الوجداني – وولجأ إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي طرحه بلوم في مجال المعرفة و عمل على التقيم الاهداف في المجال الوجداني إلى خمس أقسام وتتمثل هذه المستويات في الأتي:

1. الإستقبال **receiming.**
2. الإستجابة **responding**[1]
3. التقيم **valuing**
4. التخصيص **characterization**

[1] محمد بن يحي زكريا،مسعود عباد:التدريس عن طريق المقاربة بالاهداف و المقاربة بالكفاءات و حل المشاريع و حل المشكلات،ص32،ص33.

إن تصنيف الأهداف في المجالات الثلاثة المذكورة سابقة:

-المجال المعرفي

-المجال النفسركي

-المجال الوجداني الانفعالي- العاطفي.

ويحدد عمر رضا البغدادي (1998) ماستهم به هذه الخطوة في التخطيط لعملية التعليم بما يلي:[1]

1-يقدم لوضع الأهداف الإرشادات والأساليب وكيفية نقل وتوصيل المحتويات المعرفية التعليمية إلى الآخرين.

2-تقدم العون لأختيار الموضوعات المادية التعليمية وطريق التعليم والأدوات والمعينات لاستخدامها خلال عملية التعلم أوني أثناء عملية التعلم.

3-يقدم العون عند بناء الاختيارات وأدوات التقويم لقياس تحصيل المتعلم وتجدر الإشارة إلى أن مجموعة الأهداف المصاغة لوحدة تعليمية معينة أو مقرر معين هو مزيج من الصنافات الثلاثة: (المعرفية، الوجدانية، النفسحركية) ويمثل هذا المزج الهيكل البنائي لأي وحدة تعليمية، وكل ما في الأمر هو اختلاف درجة تمثل الهدف لأحد من الصنافات الثلاثة، فقد يتواجد أحد الأهداف في مستوى من مستويات المعرفة وهو نفسه في مستويات أخرى من المستوى النفسحركي والوجداني، وكما يمكن أن يكون الهدف الوجداني حسب نفس المستوى بالنسبة للعلاقات الثلاثة .

كيفية إختيار الطرائق الملائمة لبلوغ الأهداف

من المفروض بل ومن الحتمية على كل مدرس لأن طريقة مالإنجاز درسمعين من، وهذا مايدعوه في البداية إلى تحديد هذه الطريقة التي يستبعها متسائلا:

في أي وضعية ووقف أية تقنية؟ وبمساعدة أية طريقة سأصل إلى الأهداف التي حددت؟ وبالتالي أي نشاط يستجم مع المحتويات التي تم إختيارها وتنظيمها؟

[1] محمد بن يحي زكريا عبادمسعود: التدريس عن طريق المقاربة بلأهداف والمقاربة بالكفاءات (المشاريع وحل المشكلات، شارع أولاد سيدي الشيخ الجزائر، 2006 ص45، ص46

إن جوابه عن هذا التسأل هو نفسه يعد بمثابة الشورع في تحديد طبيعة الأنشطة التربوية التي شكونأكثر ملاءمة للأهداف ومن هذا المنطلق فإننا تعتبر أن العلاقة الأساسية التي تحد والطريقة البيدا غوجية المتعبة في الفعل التعليمي التعلمي تكون بين المحتويات والاهداف من جهة، وبين التلميذ والمدرس من جهة أخرى، أي في هذا الوضع، فإن العوامل الأساسية التي تتحكم في تحديد الطريقة هخي الاهدافي ونوع العلاقة بين المدرس والتلميذ، وإنطلاقا من تفاعل هذه والمتغيرات الثلاثة والاهدافن المدرس التلميذ(فيما بينها، ومن خلال نتائج ذلك تتكون لدى القارئ فكرة واضحة عن الطريقة الممكن إتباعها لبلوغ الاهداف المتوخاة، ومن أجل ذلك فقد إعتمدنا المتهجته التالية:

أولا: علاقة الطرائق بالأهداف

هناك كثير من التصنيفات يمكن أن تصنف على أساسها الأهداف، لا نتبنى إلا ما هو تابع عن نوعية وضعية المحتوى الذي قد يشمل معارف، مهارات ومواقف، لأن كل نمط من هذه المحتويات يفترض ضرورة تحديد الأهداف على نفس المنوال أي إكتساب معارفة، مهارات، موافق...إلخ، ومن دون شك فإن هذه الأهداف تفترض هي الأخرى نوع الطريقة التي يجب أن يتبع لبلوغها، وللتوضيح أكثر يمكننا أن نضع المخطط التالي:[1]

المحتويات	الأهداف	الطرائق
معارف	إكتساب معارف	إلقاء حوار
مهارات	إكتساب مهارات	مهام

ثانيا: علاقة الطريقة بالتلميذ

التلميذ هو مركز عملية الفعل التعليمي التعلمي وعتبر العامل الأساسي المسؤول عن فشل الطريقة وتجاحها، ورفضها وقبولها، وهو الذي يفترض على المدرس إتباع طريقة ما والإمتناع عن الأخرى.

ثالثا: علاقة الطريقة بالمدرس:

يمكننا أن نجد نشاط المدرس ينقسم إلى ثلاثة أقسام.

[1] محمد شارف سرير، نور الدين خالد المرجع السابق ص57 ص58

النمط الأول: المدرس يسير وحده فعل التعلم والتعلم ويكتفي التلميذ بالتلقي فقط، وهذا النمط يفترض الطريقة الإلقائية.

النمط الثاني: وفيه يشرك المدرس التلميذ معه في تسير عملية التعليم والتعلم، حيث يكون التلميذ في وضعية التلقي والمبادرة، وهذا يفترض طريقة تقوم على الحوار أو المهام الموجهة.

النمط الثالث: المدرس يكتفي بالتنشيط والتلاميذ هم الذين يسيرون عملية وهذا يفترض طريقة التنسيط المفتوح أو المهام.

الطرق التربوية المتبعة في الفعل التعليمي والتعلمي

إنطلاقا من هذا المعطيات التطبيقية، يمكن أن نلتقي نظرة عن الطرائق البيداغوجية الشائعة، وما يهمنا هو التطرق إلى خواصها وأنماط الأهداف التربوية التي يمكن أن تتحقق وفق إتباعها، وأهم الشروط التي تستلزم كل طريقة.

أولا: الطريقة الإلقائية.

في هذا الطريقة المدرس يسير وحده فعل التعليم والتعلم، دون تدخل التلميذ الذي يكتفي فقط بتلقي المعرفة عن طريق السمع أو المشاهدة أو الكتابة[1]، أي أن هناك تواصل أحادي الإتجاه، مدرس تلميذ.

وغالبية الأنشطة التي تندرج هنا، هي ما يقوم به المدرس وحدة، كتقديم ملخص، وهنا أيضا لا يستغني المدرس عن إستخدام الوسئل بمفرده للإستعانة بها للتوضيح أو البرهنة، وإننا لسنا في ضدر إنتقاد هذه الطريقة وذكر سلبياتها لأجل إجتنابها، أوسرد إيجابياتها النصح بإتباعها فالمدرس هو الذي حدد هدفه سواء بمفرده أو لمعينة التلاميذ، وهو الذي يسعى وراء تحقيقه، الأمر الذي يقوده إلى إختيار نابع عن إقتناعه الشخص بطريقة ما دون غيرها، غير أننا سوف نوضح له بعض الشروط التي يجب أن تتوفر لإنجاح هذه الطريقة وتمكن منتهجها من بلوغ أهدافه، وأهم هذه الشروط مايلي:

1-**الإطناب اللغوي:** إن ما يمكن الإعتماد عليه في هذه الطريقة هو الإلقاء المعلومات التي تتطلب تعبيرا ينبغي أن يكون واضحا في مخارج اللغة سليمةفي إنتقاء الألفاظ والعبارات، وإجتناب

[1] محمد شارف سرير، نور الدين خالد،:المرجع نفسه ص62، 63

الأخطاء، وضبط اللغة التي تكون بشكل متواصل، متلائم مع نبرات الصوت التي يتمكن التلميذ من خلالها فهم ما يقال.

2-الرسالة المبلغة: في الطريقة الإلقائية ينبغي أن يكون محتوى الرسالة المبلغة كثيفا ومستفيضا، وأن لا يتضمن أكثر قدر من المعلومات والمعارف، مع الحرص الشديد على الترتيب والتصنيف والإستشهاد و إلا ستدلال الأن المحفز الأساسي لهذه المحتوى هو البصر، وما يرد صده من حركات وإيماءات وإشارات وأدوات مساعدة والسمع وما يقع منه من نبرات صوتية.

3- المدى الزمني: في هذه الطريقة يجب مراعاة المدة الزمنية للتدريسن حتى لا يمل التلميذ العرض نظرا لكثرة الإستهلاك، ولابد من إستخدام وسائل أو سرد بعضي الطرائف والإشارات، والحركات والأسئلة لتكسير هذا الملل.[1]

4-التلميذ: ينبغي التأكد من قدرته على إستعاب الخطاب وفهمه، ومدى استعداده للإصغاء، وتركيزه المتوصل، حتى يمكنه ذلك من تمييز الأفكار والعناصر الأساسية للمحتوى المراد بتبليغه .

ثانيا: الطريقة الحوارية:

إن هذه الطريقة تستوجب موقفا عكس ما طرح سابقا في الطريقة الإلقائية حيث يكون المدرس مرسلا والتلميذ مستقبلا (ملقيا)، إن الأمر هنا يتطلب حوارا مناقشا بين المدرس والتلميذ، وهذه الطريقة غالب ما تؤكد عليها التعليمات الرسمية، الصادرة عن المشرفين في الميدان التربوي، ويميل غالبية المدرسي إلى إتباعها، لأنها في اعتقادهم تجعل اللتلميذ يساهم في كل النشاطات المتعلقة بإنجاز الدرس، وتؤكد على أن التلميذ يكون دائما مهيأ، كما يرى المدرسون أيضا، أنها تمكنهم من التحكم في القسم وضطه وقد لا تختلف معهم في بعض من نظرتهم لهذا الطريقة، غير أننا تميز داخلها نمطين من الحوار حوار عمودي وحوار أفقي.[2]

ثالثا: طريقة المهام والبحث:

حينما نعود إلى إلقاء نظرة على مكعب تصنيف الطريق وخصوصا التي تلائم منها شكل المهام والبحث فإننا سنجد:

[1] محمد شارف سرير، نور دين خالدي: المرجع نفسه ص64

[2] محمدشارف سرير، نور الدين خالدي :المرجع نفسه ص65

- **(A+I+F)**: من أجل إكتساب معارف يتعلم التلميذ ذاتيا ويكتفي المدرس باتنشيط.
- **(D+I+F)** : من أجل إكتساب مهارات يتعلم التلميذ بنفسه.
- **(C+I+F)** : من أجل إكتساب مواقف يتعلم أيضا بنفس الكيفية

إنطلاقا من هذه المعطيات يمكننا القول: أن التلميذ في هذه الطريقة يكون دائما في وضعية تتطلب منه بذل الجهد والنشاط الذاتي للتعلم، أما من حيث تحديد المهام التي يقوم بها التلميذ، فقد سبق فعل ذلك من قبل المدرس الذي يوجه تلامذته لأنجازها، كا لأعمال التطبيقية العروض...إلخ، أو قد يحددها التلميذ بنفسه دون تدخل المدرس وهذا ما هو شائع في التربية الحديثة عند كثير من البلدان وفي هذا الإطار يشير "ديكورت"(2) إلى وجوده طريقتين:

1- طريقة الإكتشاف الموجه: حيث يتحكم المدرس في توجيه أعمال التلاميذ

2-طريقة الإكتشاف الذاتي: حيث يكون التلميذ مستقلا في أعماله.

ولطريقة الإكتشاف الذاتي عدة مزايا قد أشار إليها "بروتز"و هي كالتالي:

- تمكن من الأستعمال الوظيفي للمعلومات، أي تبين للتلميذ ماذا تعلم وكيف يتعلم.
- تضاعف عن حواقر التلميذ لأنه يكتسب حلول المسائل بنفسية دون إحتجاجب لحواقر التلميذ لأنه يكتشف حلول المسائل بنفسه دون إحتجاجه لحواقر خارجية، سواء من المدرس أو المؤسسة
- يكتسب التلميذ مهارة إستعمال طريقة حل المسائل بمفرده.
- تساعد التلميذ على إكتساب المعارف بشكل جديد [1]

غير أن ما يعيق إتباع هذه الطريقة ويجعل إنتهاجها صعبا في بعض الأحيان، هو إكتظاظ التلاميذ بالقسم الواحد، ونظام التوزيع التربوي وكثافة المقرارت وضغوطات التسير الإداري، بالإضافة إلى نوع تكوين المدرسين.

[1] نور الدين خالد،محمد شارف سرير :المرجع نفسه،ص74.

المبحث الثاني المقاربة بالكفاءات:

1-مسوغات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات:

إن الانتقال من مقاربة إلى أخرى ليس وليد رغبة في التغيير من أجل التغيير، وإنما نتيجة نظرية وتطبيقية لجملة المشكلات والصعوبات التي تم تسجيلها في تطبيق المقاربة السابقة، وفي هذا المجال يمكننا تسجيل مبررات ترتبط بالتغيرات الحاصلة على المستوى العالمي وأخرى ترتبط بالمجتمع الجزائري وحاجته لنظام تربوي فعال بإمكانه تحقيق الأهداف التي تجعله في مستوى تطلعات المجتمع ومواكبة التغيرات الحاصلة في العالم، ويمكننا تقديم هذه المبررات من خلال العناصر الرئيسية التالية:

1. انتشار استعمال المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية عبر العالم:

لقد شهدت فترة التسعينيات ومطلع القرن الحالي انتشارا كبيرا لاعتماد المقاربة بالكفاءات في كثير من الأنظمة التربوي عبر العالم، واشتركت في ذلك الدول المتطورة والدول المتخلفة. ومن أبرز الدول المتطورة التي اعتمدت هذه المقاربة نجد؛ فرنسا حيث تم نشر القاعدة المشتركة للكفاءات التي ينبغي أن يتمكن منها كل التلاميذ، كما تم تحديد كفاءات خاصة بكل مادة دراسية إضافة إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات في عملية ونجد أيضا بلجيكا، التي استند فيها التعليم الأساسي والمستوى الأول من الثانوية إلى أساس الكفاءات، ونجد كذلك مقاطعة الكيبك في كندا، حيث اعتمدت نفس المقاربة في إعادة صياغة برامج إعداديات التعليم العام والمهني .وقبل هذه الدول والمقاطعات الفرانكفونية، نجد المقاربة بالكفاءات في الدول الأنجلوساكسونية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، التي تبنت هذه المقاربة في مفهومها السلوكي منذ الستينيات من القرن الماضي حسب هاملتون Hamilton وقد تطور مفهوم الكفاءة في هذا البلد ليصبح دقيقا وواضحا، حيث أصبح معناها متمثلا في إظهار الفرد لسلوكات متوقعة من كفاءة ما في إطار برنامج دراسي.

وفي العالم العربي نجد اعتماد هذه المقاربة في البلدان المغربية الثلاث؛ تونس والمغرب والجزائر .فتم اعتمادها في النظام التربوي التونسي نظرا للخصائص التي تميزها عن المقاربات التقليدية، بحيث تقدم هذه المقاربة مفهوما مختلفا للتعلم والتقويم والعلاقة بين المعلم والتلميذ، كما أنها تقدم تصورا جديدا لإدارة وتنظيم القسم والمدرسة، وفي المغرب تم اعتماد هذه المقاربة بصدور الكتاب الأبيض الذي حدد جملة من الكفاءات الدراسية، بحيث صنف في خمس كفاءات رئيسية

هي: الكفاءات الإستراتيجية والكفاءات التواصلية، الكفاءات المنهجية والكفاءات الثقافية والكفاءات التكنولوجية.[1]

وفي الجزائر تم اعتماد المقاربة بالكفاءات وشرع في تطبيقها بداية من العام الدراسي 2004/2003، ونجد في مختلف المناهج الصادرة لحد الآن تقريبا نفس المدخل، بحيث تضمن هذا المدخل شرح هذه المقاربة ومبررات اعتمادها والكفاءات الرئيسية المنتظر تحقيقها، وقد تم تصنيف هذه الأخيرة إلى أربع كفاءات أساسية هي؛ كفاءات ذات طابع اتصالي، كفاءات ذات طابع منهجي، كفاءات ذات طابع فكري وأخيرا كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي.

إن هذا الاعتماد لهذه المقاربة في كثير من الأنظمة التربوية في العالم سواء في البلدان المتطورة أو البلدان المتخلفة يدل على الطابع العالمي لهذه المقاربة، وإن انتشارها بهذا الحجم ما هو إلا مظهر من مظاهر العولمة، التي انتقلت من المجال الاقتصادي المحض إلى المجال الثقافي والتربوي .وما ينبغي التنبيه إليه بالنسبة للعالم العربي، عدم التسرع في اعتماد هذه المقاربة دون أي تكييف وفق الخصوصيات الحضارية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية، وهذا حتى تكون الاستفادة مقتصرة على الطابع التقني والبيداغوجي، مع الاعتراف بصعوبة تحقيق هذا المطلب أمام نقص الدراسات المتعلقة بتصميم المناهج، خاصة منها الدراسات الأصيلة التي تتجاوز السعي نحو التكييف الصوري إلى السعي للوصول لمقاربات جديدة ناتجة أساسا من واقعنا العربي بكل خصوصياته.

2. المبررات البيداغوجية الديديكتيكية:

من خلال الشروط التي حددها فيليب بيرينو Ph.Perrenoud لنجاح اعتماد المقاربة بالكفاءات، يمكننا استنتاج المبررات التالية، التي فرضت الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة :

- **إعادة صياغة النقل الديداكتيكي** : يقصد بالنقل الديداكتيكي مجموعة التحويلات التي تتم من ثقافة وقيم المجتمع إلى أهداف وبرامج تربوية .وترتبط إعادة الصياغة بالتغيرات التكنولوجية والاجتماعية السريعة التي تعيشها مختلف المجتمعات، فالأدوات والمعارف التي يتم تبليغها للتلميذ في المدرسة ستتطور وتتغير قبل أن تهضمها البرامج الدراسية، ومن هنا

[1] لخضر بلكحل، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية؛ المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، جامعة الجزائر 2، ص 80-81-82.

فإن المقاربة بالكفاءات تفرض التخلي عن إعداد التلاميذ استنادا إلى تصورات دقيقة لما يمكن أن ينتظرهم في المستقبل، كما تفرض التخلي عن حصر التكوين في عدد قليل من الكفاءات المستعرضة والعامة، إن المستجدات الحاصلة تفرض التزود بسلاح المعرفة والتدرب على حل المشكلات والتفاوض والتخطيط، وكل هذا يشكل مبررا رئيسيا للانتقال إلى مقاربة جديدة في تصميم المناهج الدراسية.

- **تخفيف الحواجز بين المواد** : نلاحظ في المقاربة بالأهداف ذلك الفصل الموجود بين المواد، بحيث كل مادة تسعى لتحقيق أهداف خاصة بها، وعلى العكس من ذلك فإن المقاربة بالكفاءات تقوم على استغلال كل نقاط التقاطع بين المواد لتشكيل الكفاءة المستهدفة .ويقدم لنا بيرنو مثالا لتوضيح هذا المعنى؛ إن مدرسا العلوم واللغة الفرنسية يشرفان على نشاط واحد إذا تعلق الأمر بالكتابة العلمية (تقارير التجارب والمعاينات)، وهو نشاط في نهاية الأمر لا ينتمي حصرا إلى العلوم ولا إلى الآداب، على غرار هذا الالتقاء، يمكن الذهاب بعيدا في إقامة علاقات بين المواد المتقاربة.
- **تكسير الحلقة المفرغة** : إن ما يلاحظ على المقاربات التقليدية، أنها قائمة على إعداد المتعلمين في كل مرحلة للمرحلة التي تليها، وهكذا فإن المرحلة الابتدائية تعد المتعلم للنجاح في الانتقال إلى المتوسطة وفي هذه الأخيرة يعد للنجاح في الالتحاق بالثانوية ...وبهذا تكون المدرسة منغلقة على نفسها ولا يهمها إلا المسار الدراسي للمتعلمين، مع أن الكثير من هؤلاء المتعلمين لا يستمرون في الدراسة إلى نهايتها، ومن هنا فإنه جدير بالمصممين للمناهج إعادة النظر في الدور الذي تلعبه هذه المناهج في الحياة اليومية للتلاميذ، بحيث يتحول الاهتمام من الإحالة على المراحل المقبلة من التمدرس إلى الإحالة على الحياة.
- **ابتكار طرائق تقويم جديدة** : يتميز التقويم في المقاربات السابقة أنه يرتبط بالتأكد من اكتساب التلميذ لما تم تعليمه إياه، سواء عن طريق استرجاع البحث، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية .وهذه الأساليب تبقي التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين أقرانه، فهو إذن تقويم يركز على جمع الدرجات لإصدار الحكم بمدى أهلية المتعلم للانتقال إلى مستوى أعلى .كل هذا يتعارض مع مبدأ أساسي من مبادئ المقاربة بالكفاءات ألا وهو مبدأ تفريد التعليم، أي أن المقارنة لا تكون بين التلميذ وزملائه، وإنما بين المهمة المطلوبة وما أنجزه التلميذ فعلا .ومن هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة، بحيث

ينبغي إتاحة الفرصة لكل متعلم لإظهار ما يعرف فعلا، وبناء على ذلك فإن كفاءات المتعلم تقوم عند الضرورة بطريقة شاملة من أجل غايات تكوينية وجزائية كما أن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز فقط على التقويم التجميعي، بل إنه يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني، باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب أثناء العملية التعليمية وليس فقط بعد انتهائها.

- **تفريد التعليم** : من المشكلات المطروحة في التعليم المتمحور حول المدرس والقائم على استعمال الأسلوب الإلقائي، أنه يتيح الفرصة للمتفوقين بال تعلم بشكل أفضل وأسرع من الآخرين، وهو ما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحول الفروق الأصلية الموجودة بين التلاميذ إلى عدم المساواة في النجاح المدرسي وبالتالي صنع الفشل المدرسي لعدد كبير من التلاميذ الذين لا يستطيعون مسايرة المتفوقين، ومن هنا يأتي تفريد التعليم ليركز على أداء كل تلميذ عوض الاهتمام بنسبة النجاح وعدد التلاميذ الذين تحصلوا على المعدل.[1]

3. المبررات الخاصة بالنظام التربوي الجزائري:

يشكل الإصلاح التربوي الجديد إصلاحا شاملا للنظام التربوي الجزائري، ولم يضاهيه في شموليته منذ الاستقلال إلا الإصلاح السابق له المتمثل في المدرسة الأساسية، ذلك لأن هذا الإصلاح مس كل مكونات المنظومة التربوية من أهداف وسياسة تعليمية عامة إلى المجالات البيداغوجية والتنظيمية التي شهدت هي الأخرى تحولات كبيرة، وفي تصورنا فإنه يمكننا جمع أبرز مبررات الإصلاح التربوي الجديد في العناصر التالية:

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
- ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها.

وقد حدد السيد فريد عادل بصفته مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية، مبررات الإصلاح التربوي الجديد، خاصة ما تعلق منه بالمناهج الدراسية في العناصر التالية:

[1] لخضر بلكحل، مقال المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، ص 83.

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية وإلى نظام ديمقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.
- التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.
- التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة.

جذور المقاربة بالكفاءات:

إذا كانت المقاربة بالأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة، فإن المقاربة بالكفاءات استندت في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي وإذا كان تأثرها بالاتجاه السلوكي واضحا من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف والتقدير الكمي الواضح للأداء، فإن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي[1]، أي على النظرية البنائية Construction التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسي من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي، إذ ترى أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها، حيث يتعلم من الخبرات التي يعيشها، ويفسر هذه الخبرات على ما يعرفه، وإعطاء الأسباب حولها والتعقيب على الخبرات والمبررات المنطقية، وعليه؛ فالمعرفة تبنى ولا تنقل، تنتج عن نشاط، تحدث في السياق، والمعنى هو في المتعلم هو أن بناء المعرفة عملية تفاوضية اجتماعية، أي عن طريق الشراكة بين المتعلم والمعلم في الإدراك وتكوين المعنى.[2]

مفهوم المقاربة:

أ- لغة: من جذر "قرب"، القرب نقيض البعد، قرب الشيء، يقرب قربانا أي دنا.

ب- اصطلاحا: وتعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.[3]

مفهوم الكفاءة:

أ- التعريف اللغوي:

---

[1] لخضر بلكحل، المقال: المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، جامعة الجزائر 2، ص 85.

[2] دون مؤلف، مذكرة: فعالية تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، ص 13.

[3] ياسمينة بريحة : مذكرة تخرج ماستر تخصص تعليمية اللغة العربية، التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات – رابعة متوسط عينة، 2014/2013، ص16.

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ك.ف.أ) الصيغ والمعاني التالية: " كافأه على الشيء مكافأة وكفاءٍ : جزاه، والكفيء :النظير، وكذلك الكفء، والكفؤ والمصدر الكفاءة، ونقول لا كفاء له بالكسر وهو في الصل مصير أي نظير له والكفء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها غير ذلك.[1]

وفي المنجد في اللغة والإعلام أن الكفاءة هي النظير والمثيل والمساوي لشيء آخر.[2]

فالكفاءة لعمل معين هي القدرة على إنجازه.

ب- التعريف الاصطلاحي:

قبل تقديم التعريف الاصطلاحي للكفاءة نشير إلى ذلك الاختلاف اللغوي الموجود بين استعمال مصطلح الكفاءة أو الكفاية، وليس من مجال بحثنا الدخول في هذا النقاش اللغوي، واستعمالنا لمصطلح الكفاءة لا يعني أنه أكثر دلالة من الكفاية، بل إن السبب في استعمالنا لهذا المصطلح يعود بالدرجة الأولى إلى استعماله في المناهج الرسمية الجزائرية، وفي كل الحالات فإن العبرة في هذا المجال تكون بالدلالة الاصطلاحية للمصطلح ومن التعاريف الاكثر تعبيرا عن مدلول الكفاءة هو التعريف الذي قدمه روجيرسX.Rogers وهو كما يلي : "الكفاءة هي إمكانية الشخص في تجنيد بطريقة متداخلة لمجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل عائلة من الوضعيات مشكلات" ونرى بأن هذا التعريف هو أكثر التعاريف إجرائية وتمكينا للقيام بعملية التقويم في سياقها الصحيح حسب متطلبات المقاربة.

أنواع الكفاءات:

لقد تعددت أنواع الكفاءات واشكالها وهذا بحسب توجيهها وسنحاول رصد هذه الأنواع وذلك بحسب فترات التعلم، بمعنى مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم:

1-الكفاءة القاعدية: Compétence de base

هو مجموع نواتج التّعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التّعليمية، وتوضّح بدقّة ما سيفعله المتعلّم: وما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة، و لذا يجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها ليتسنّى له الدّخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الّذي يبنى عليه التّعلّم.

[1] ابن منظور: لسان العرب، المجلد الأول "مادة كفأ"، دار صادر، بيروت، ص 139.

3 المنجد في اللغة والإعلام، ط39، دار المشرق، بيروت، 2002، ص 692.

مثال: كتابة فقرة تتضمن مغزى من تمجيد عظيم من العظماء بتوظيف جمل فعلية يتوافر بعضها على ما يفيد الطلب: " وقد تدمج مجموعة الكفاءات القاعدية المقررة لطور تعلمي معين، مشكلة ما يسمى بالهدف الختامي المندمج، فهي كفاءة شاملة تمارس على وضعية اندماجية ذات دلالة بالنسبة إلى التلميذ".

2-الكفاءة المرحلية: (المجالية):

"إنها مرحلة دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد تتعلق بشهر أو فصلن أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية كأن يقرأ التلميذ جهرا أو يراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ".

3-الكفاءة الختامية: Compétence finale

"إنّها نهائية تصف عملا كلّيا منتهيا، تتميّز بطابع شامل وعامّ، تعبّر عن مفهوم إدماجيّ لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، مثلا في نهاية الطّور المتوسّط يقرأ المتعلّم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشّخصية والمدرسيّة والاجتماعية".

والجدير بالذكر هو أن هناك بعض التوجيهات العملية في تحديد الكفاءات، يمكن اجمالها فيما يلي:

- يحدد المعلم الكفاءات الختامية المراد تحقيقها في نهاية السنة الدراسية.
- ضبط مجالات التّعلّم الّتي تكوّن الكفاءات الختامية.
- تحديد الكفاءات المرحلية الّتي تكوّن الكفاءة الختامية.
- ضبط مجالات التّعلّم الّتي تبنى من خلالها الكفاءات المرحلية أي الموادّ و الأنشطة الّتي تشترط في بناء كلّ كفاءة مرحلية.
- تحديد الكفاءات القاعدية الّتي تبني كلّ كفاءة مرحلية.
- ضبط الوحدات التّعليمية التّعلّمية لكلّ مادّة أو نشاط الّتي تبني كلّ كفاءة قاعدية.
- تحديد المضمون المناسب و المطلوب فقط لتحقيق الكفاءة القاعدية.
- ضرورة المعرفة المسبقة للوسائل و الأدوات الّتي تستعمل في تدريس كلّ وحدة تعليمية، و معرفة كيفية الحصول عليها في الوقت المناسب.

- التّأكيد على معرفة مستويات التّلاميذ منذ البداية و الفروق الفردية في مختلف المجالات (ملمح الدّخول والخروج).
- ينبغي تطبيق تقويم أساسه معايير محدّدة مسبقا، ومعروفة من قبل المتعلّمين لتنمية الكفاءة مع التّركيز على الأنشطة التّكوينية.

فالكفاءة هي أداء مستند إلى معارف، فلبناء كفاءة مدرسية معينة لابد من توفر مجموعة من المعارف (نواتج تعلمات مدرسية، نواتج تعلمات محيطية) مع حسن توظيف هذه المعارف (ممارسات مدرسية واجتماعية) مع القدرة على تحويل هذه المعارف إلى سلوكات ومواقف ذاتية واجتماعية.

مفهوم المقاربة بالكفاءات :

"هي بيداغوجية وظيفة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية، و من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"، وعلى هذا فإن هذه المقاربة هي بناء لمشروع مستقبلي يمكن انجازه ضمن استراتيجية معينة وخطة مدروسة لتحقيق غايات وأهداف موضوعة من خلال أدوات متوفرة أو يفترض ذلك داخل المجتمع التعليمي في وقت قياسي محسوب يتمكن أثناءه المتعلم من النجاح في تحويل المواد الدراسية إلى قدرات على ممارسة الحياة الاجتماعية ممارسة واعية ومدركة.[1]

تعريف المقاربة بالكفاءات إجرائيا: "كيفية منهجية حديثة في تقديم الدروس كيفية منهجية حديثة في تقديم الدروس وتنفيذ المناهج، ويكون فيها التركيز على المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية؛ حيث لا يكتفي بتلقي المعلومات وإنما يبني معارفه بنفسه، وتهدف إلى جعل المتعلم فعالاً في مجتمعه يساهم في تطوره. [2]

أهداف المقاربة بالكفاءات:

[1] نصيرة ردّاف، مقال متطلبات التدريس بالكفاءات، جامعة سكيكدة، ص 468-469.

[2] ياسمينة بريحة، مذكرة تخرج ماستر، التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات – رابعة متوسط عينة، ص11.

إن هذه المقاربة كتصور و منهج لتنظيم العملية التعلمية، تعمل على تحقيق جملة من الأهداف، نذكر منها:

1-إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات، لتظهر و تتفتح، و تعبر عن ذاتها.
2-بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة.
3-تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، و الربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة، عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
4- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .
5-سبر الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و حجة الاستنتاج.
6-زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة و التبصر بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.[1]

دور المعلم في المقاربة بالكفاءات:

تعطي المقاربة بالكفاءات أهمية للمتعلم بجعله محور العملية التعليمية، ما يجعل دور المعلم يختلف كل الاختلاف عن دوره في التعليم التقليدي الذي أعطى أهمية للمعلم ومادة التعليم. أما دور المعلم في المقاربة بالكفاءات، نلخصه فيما يلي:

-**يحدد البيداغوجيا** التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية، دلك بجعله يقوم بأنشطة ذات معنى بالنسبة له، وبإنجاز المشاريع وحل المشكلات، ويتم ذلك إما فرديا أو جماعيا.

-**يقوم بتحفيز المتعلمين** على العمل وفق طريقة التعليم النشط، قصد توليد الدافع للتعلم والانجاز، دلك بتكليفه بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله، واهتمامه .

[1] د. مؤلف، مذكرة تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، ص15.

-يقوم بتنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة، ما يستلزم منه العمل على تنمية قدرات المتعلم المختلفة: العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) والنفسية-الحركية، وقد تتحقق هده العملية إما منفردة أو متجمعة.

-يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، ويركز على نشاط المتعلم في العملية التعليمية . التعلمية . وعليه أن يربط التعليم بحياة المتعلم، من خلال تثمين المعارف المدرسية بجعلها قابلة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة من خلال تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة نفعية أدائية.

-يعمل على جعل المتعلم يتعلم عن طريق الممارسة الذاتية، بتوجيهه إلى اكتشاف أحكام المادة التعليمة، وإشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلم .

-يخطط لوضعيات ونشاطات التعلم، يصمم مخططات إنجاز المشاريع لتحقيق الكفاءات المستهدفة . يعمل على أن تكون وضعيات التعلم مستقاه من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها بتوظيف القدرات العقلية.

-يساعد المتعلم في عملية التقويم الذاتي، حتى يتمكن هدا الأخير من تعديل مفاهيمه السابقة واكتساب طريقة علمية لحل المشاكل التي يمكنها أن تصادفه في حياته اليومية.[1]

صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

تعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات كثيرة نجد منها: عدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة، وصعوبة فهم المقاربة نفسها، وسنتناول من بين هذه الصعوبات صعوبتين كبيرتين، نجد أن تجاوزهما يساعد كثيرا في إنجاح تطبيق هذه المقاربة، وتتجلى هاتان الصعوبتان في مستويين بارزين هما:

[1] فاطمة الزهراء بوكرمة ، أ. دحدي إسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم(وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية التقويم)، جامعة تيزي وزو (الجزائر)، ص 486-487.

1- **على مستوى تكوين المعلمين** :إذا أردنا أن نقوم المعلم على مستوى أدائه المهني، فإن هذا التقويم يأخذ في الاعتبار ثلاث كفاءات أساسية:

- **الكفاءة المعرفية:** وهي تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها. وفي هذا المحور لا مجال لوجود أعذار تحول بين المعلم وتقديم المادة العلمية بالشرح الكافي والإحاطة الشاملة حسب متطلبات المنهاج . ويوجد ارتباط وثيق بين كفاءة المعلم المعرفية ونتائج التلاميذ الدراسية، ويزداد هذا الارتباط قوة كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية، حيث يصبح المعلم عاجزا عن التدريس بالمستوى اللازم إذا لم يكن تكوينه التخصصي متينا.

-**الكفاءة البيداغوجية** :ويقصد بها كل ما يتعلق بكيفية إيصال المعارف على أحسن صورة ممكنة، وتستند هذه الكفاءة على دعامتين أساسيتين هما فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي .أي أن برامج التكوين لا بد أن تكون متضمنة لشتى المعارف التي يزودنا بها علم النفس حول خصائص المتعلم الذهنية والعضوية والانفعالية ... في المرحلة التي يدرس فيها، كما يجب أن تتضمن كل الدعائم البيداغوجية.

-**القدرة على البحث** :إن المعلم في المدرسة المعاصرة لم يعد بإمكانه الاكتفاء بتكوينه القاعدي أو التكوين أثناء الخدمة لإنجاز مهمته على أحسن وجه، بل لا بد له من قدرة ذاتية تمكنه من المواكبة المستمرة للمستجدات في ميدان التربية خاصة على المستوى البيداغوجي، حيث أصبحت المعارف أكثر تعقيدا وتطبيقاتها أكثر صعوبة مما يتطلب جهدا ذاتيا مستمرا لتحسين الأداء البيداغوجي، وتعكس هذه الكفاءة جملة من العوامل المحيطة بمهنته كمدرس، سواء على المستوى النفسي أو المهني أو العلائقي، فعلى المستوى النفسي تبرز الدافعية ومستواها فكلما ارتفع هذا المستوى تحرر المعلم من النمطية وأصبح باحثا عن الجديد سواء في مجال التخصص أو المجال البيداغوجي، وعلى المستوى المهني يظهر الرضا المهني وما يجلبه من استعداد لبذل جهد أكبر في مهنة يحبها ويجتهد من أجل النجاح في مهمته، وعلى المستوى العلائقي تظهر شبكة العلاقات التي يبنيها مع زملائه والطاقم الإداري ومراكز البحث ... فتوفر هذا المستوى من الجاهزية يجعل المعلم أكثر بذلا[1] للجهد ومواكبة للمعرفة وبالتالي تحقيقا لنتائج إيجابية على مستوى تحصيل

[1] لخضر بلكحل، مقال؛ المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، جامعة الجزائر 2، ص 85.

التلاميذ. ومن بين هذه الكفاءات الثلاث، نجد الكفاءة البيداغوجية الأكثر تأثيرا على أداء المعلم، باعتبار أن الجانب المعرفي يمثل مطلبا تظهر نتائجه بمجرد الاحتكاك بالتلاميذ، ويسهل الحكم على مستوى المعلم فيه، وباعتبار أن القدرة على البحث مازالت مطلبا بعيد المنال عند المعلم الجزائري، ومن خلال تجربة الباحث وبحكم مشاركته في تأطير تكوين المعلمين والمفتشين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، فإنه وقف على الصعوبات الميدانية التي تواجه المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات، وتمثلت هذه الصعوبات بصفة أساسية في العناصر التالية:

- عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة؛
- عدم تمييز هذه المقاربة عن المقاربة بالأهداف، وهو ما جعل الكثيرين يقدمون الدروس دون أي تغيير في كيفية التقديم، أو التكيف مع متطلبات المقاربة الجديدة؛
- الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة؛
- عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج؛
- عدم التحكم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بدءا من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة؛
- عدم القدرة على التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة، إلى أساليب أكثر مرونة قائمة على مراعاة متطلبات الموقف التعليمي بكل مكوناته؛
- عدم التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة.

على مستوى التقويم :إن الحكم على مستوى التعلم وجودة التعليم لا يتحقق دون تقويم سليم قائم على مراعاة متطلبات المقاربة التي صممت على أساسها المناهج الدراسية.

ويعتبر التقويم مربط الفرس في المقاربة الجديدة، فأغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمون ترتبط بهذا العنصر، وذلك نظرا للتعقيدات الموجودة في التقويم وفق هذه المقاربة، وهذه الصعوبات ناتجة أساسا عن الضعف التكوين الذين يتلقاه المعلمون في هذا المجال، فضلا عن صعوبة وجود مفتشين يتحكمون في هذا الموضوع، خاصة إذا علمنا أن جل المعلمين شرعوا في تطبيق المقاربة الجديدة بعد تخرجهم من مؤسسات التكوين وممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات.[1]

[1] لخضر بلكحل، المرجع السابق، ص 86.

المبحث 3: الاملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات

1-الاملاء:

***تعريف الاملاء:**

أ/ في اللغة: هو املاء ممل وكتابة سامع، ويقال: استملاه الكتاب: سأله ان يمليه عليه وفي ضوء الدلالة الغوية لكلمة املاء نجد انها اطلقت في الاستعمال على غير ما وضعت له في اللغة، اذا اصبحت تطلق على الكتابة بشكل عام، في حين ان دلالتها اللغوية تنحصر في عملية يشترك فيها طرفان ممل ومملى عليه.

ب/ في الاصطلاح: فقد عرف الاملاء تعريفات عديدة منها:

1/ -هو تصوير خطي لأصوات الكلمات المنطوقة يمكن القارئ من نطقها تبعا لصورتها التي نطقت بها، وله قواعد وأصول متعارف عليها.

2/- هو الرسم الصحيح للكلمات[1].

3/-هو تحويل الاصوات المسموعة المفهومة الى رموز مكتوبة على ان توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد، ويعتبر الاملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل اليه الصغار في تعلمهم[2]

4/-هو نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بانوعها المختلفة، سواء اكانت مفردة، ام على احد حروف اللين الثلاثة، والالف اللينة، وهاء التانيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بانوعه، والمد بانواعه، وقلب الحركات الثلاث، وابدال الحروف، والام الشمسية والقمرية[3]

انواع الاملاء من حيث طريقة التنمية على اربعة انواع:

1-الاملاء المنقول، 2-الاملاء المنظور، 3- الاملاء المسموع، 4- الاملاء الاخاري

*-الاملاء المنقول:هو ان ينسخ الطلبة ما معروض امامهم من كلمات او اجمل، او نصوص املائية مكتوبة، ويستخدم هذا النوع في المراحل الاولية في بداية عهد المتعلمين بالكتابة ويهدف الى:

---

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية، ط1، دار المناهج، عمان 2007 ص133

[2]راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة:اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ط1، دار المسيرة 2003 ص 127

[3] حسن شحاته:تعليم الاملاء في الوطن العربي اسسه وتقويمه وتطويره ط1، الدار المصرية اللبنانية 1990 ص11

1-تنمية قوة الملاحظة لدى المتعلميعلى ملاحظة اشكال الحروف والكلمات وترتيبها.

2-تنمية القدرة على المحاكاة، اي محكاة صور الحروف والكلمات، وترتيبها وكتابتها بشكل يحاكي الشكل الذي عرضت به امام المتعلم.

3-تدريب الذاكرة على حفظ صور الكلمات.

4-تدريب المتعلمين على ترتيب الكتابة وتنظيمها .

4-تدريب الطلبة على قراءة ماينسخون قراءة صامته[1]

* الاملاء المنظور: ويعني ان ينظر الطلبة الى القطعة الاملائية، او النص الاملائي قبيل تمليته من المعلم لغرض حفظ صورا الكلمات واستذكارها عند التملية، ويمثل هذا النوع نقلة عن طريقة تنمية القدرة علىتذكر صور المفردات، والاعتماد على النفس في كتابتها ويهدف الى:

1- تدريب الطلبة على دقة الملاحظة

2-تدريب الطلبة على حفظ صور الكلمات

3-تنمية الذاكرة لدى المتعلمين

4-الانتقال بالطلبة من الاعتماد على نسخ ما معروض امامهم الى الاعتماد على انفسهم في كتابة ما شهدوه

*الاملاء المسموع: ويعني ان يسمع الطالب القطعة الاملائية، ويفهم معناها قبيل تمليتها عليه من المعلم، ويمثل هذا النوع خطوة متقدمة على طريق تمكين الطلبة من الاعتماد على انفسهم، فينتقل بالطلبة من الاعتماد على البصر الى الاعتماد على السمع، واستيجاب المسموع واستدعاء صور الكلمات المسموعة عند الكتابة ويهدف الى:

1-تدريب الطلبة على الاصغاء وحسن الاستماع

2-تمرين حاسة السمع، وتنمية القدرة على تمييز اصوات الحروف

3-تنمية الذاكرة لدى الطلبة

4-الانتقال بالطلبة الى الاعتماد على انفسهم فيما يكتبون

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق ص 158

*الاملاء الاختباري: ويعني ان يكتب الطلبة قطعة املائية يمليها عليهم المعلم من من حور ان يسبق لهم ان راوها، او سمعها قبيل التملية، والغرض منه اختبار قدرات الطلبة على الكتابة الصحيحة، ومدى استيعابهم القواعد الاملائية وتطبيقاتها ويهدف الى:

1-تمكين الطلبة من الاعتماد على انفسهم فيما يكتبون

2-اختبار مدى قدرة الطلبة على رسم الكلمات بشكلها الصحيح

3-الكشف عن نقاط الضعف لدى الطلبة في الكتابة

4-معرفة الاخطاء الاملائية الاكثر شيوعا فيما يكتبه الطلبة

5-التدريب على العادات المرغوب فيها في الكتابة كحسن التنظيم، وحسن الجلوس والانضباط

6-التدريب على استدعاء صور الكلمات من الذاكرة فكتابتها[1]

أهميته الاملاء:

للإملاء اهمية بين فروع اللغة العربية، وذلك لما يترتب على الخطأ فيه من تغيير في صورة الكلمة، يؤدي بدوره الى تغيير في معناها.[2]

وكذلك تتجلى اهمية الاملاء من خلال وظيفة في عملية الاتصال اللغوي واكتساب المعرفة وتحصيل العلوم[3]

-وتعود اهمية الاملاء الى مجموعة من الفوائد:

1-تعود التلاميذ على دقة الملاحظة.

2-تعود التلاميذ على الاستماع ولانتباه.

3-تعود التلاميذ على النظافة الترتيب.

4-يعني حصيلة التلاميذ اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة.

أهداف تدريس الاملاء:

1-تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا مطابقا للأصول التي تضبط نظم الكتابة حروف وكلمات.

[1]/ محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية، ص 158، ص 159

2/ محسن علي عطية:المرجع نفسه،ص137

2-رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف وأشكالها وحركاتها ووضع النقاط عليها.
3-الاملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة ولانتباه وتعويد الطلاب على النظافة والترتيب والوضوح مما اينمي في الطالب التذوق الجمالي.
4-تدريب الطلاب على استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا. 5 -
تنمية المهارة الكتابية عند الطلاب وذلك بتعويدهم السرعة في الكتابة مايسمعونه مع الدقة والوضوح في الكتابة.
6-تنمية دقة الانتباه وتدريب حاستي السمع والبصر تدريبا يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها وتدريب اليد وعضلاتها على الحركات الدقيقة المتنافسة.
7-قياس قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة ومدى تقديمهم فيها ومعرفة مستواهم الاملائي لاتخاذ الوسائل العلاجية المناسبة[1]
8-اكتساب الطلاب المهارات اللازمة للكتابة يحظ واضح مقروء خال من الأخطاء الاملائية.
9-تمكين الطلاب من امتلاك زمان اللغة العربية، والسيطرة على تراكيبها وفق خصوصية تلك اللغة ونسق أسلوبها.[2]
10-تمكين الطلبة من حسن الخط وتنظيم ما يكتبوه
13-زيادة المحصول اللغوي لدى الطلبة من خلال اطلاعهم على نصوص وقطع املائية
15-تمكين الطلبة من اكتشاف الأخطاء الاملائية فيما يقرؤوه[3]
أسباب الخطأ الاملائي
1-التلميذ: ويكون ذلك بسبب ضعف مستواه أو شرود فكره وقد يكون السبب ناتجا عن ضعف البصر أو السمع أو قد يكون ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف والارتباك وبالتالي فان ضعف الكتابة يكون ناتجا عن احدى هذه الاسباب.
2-المدرس: قد يكون المدرس سريع النطق او خافت الصوت أو قد يكون نقطة للمفردات والحروف غير واضح، أو قد يكون من الذين يبالغون في اشباع الحركات فالتالي يعكس ذلك نتائج

[1]/راتب قاسم عاشور، محمد حوامدة :أساليب تدرس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ط1 دار المسيرة عمان 2003 ص 134
[2]/محمود سليمان ياقوت: فن الكتابة الصحيحة دط. دار المعرفة 2003 ص 15، ص16.
[3]/محسن على عطية: المرجع السابق، ص141

سلبية على بعض الطلبة حيث يكون الطالب في حيرة للفظ الذي سمعه خصوصا في الحروف المتقاربة في الصوت.

3-قطعة الاملاء: اذاكانت القطعة المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ قي رسمها عن القاعدة الاصلية في نسبة كبيرة فان ذلك يؤثر سلبيا على الطلبة وعلى كتاباتهم الاملائية.

4-عوامل ترجع الى طريقة التدريس أو أسلوب المعالجة والتصحيح المتبع.

5-عوامل تتصل باللغة المكتوبة: وتتمثل في قواعد الاملاء والشكل واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه ووصل الحروف وفصلها....الخ.[1]

مفهوم الكتابة: لغة: هي من الجذر الثلاثي "كتب" بمعنى الجمع، ويسمى الخط كتابة لاجتماع الحروف معا، كما سمى خرز القرية كتابا لتجمع خرزاتها الى بعض، وقد وردت كتاب بمعنى عالم، فقد أثر الذي صلى الله عليه وسلم أنه لما أرسل معاذ بن جبل الى أهل اليمن يعلمهم قال: التي بعثت اليهم كتابا أي عالما.[2]

اصطلاحا: الكتابة تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة أو نقل لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف وفق نظام من الرسم والترميز متعارف على قواعد وأصوله وأشكاله.

والكتابة ترجمة للفكر ونقل المشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للإحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة تكون في الإطار الفكري العلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحصل انجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك[3] وتعتبر الكتابة مفخرة العقل الانساني، بل انها أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الأنثرولوجيا أن الانسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي.[4]

---

[1]/عبد العليم: الاملاء والترقيم في الكتابة العربية دط مكتبة غريب ص 22

[2]/حسن فاتح: ابراهيم عبد الرحمان النعانعة، محمد عبد ابراهيم صالح، فن الكتابة وأشكال التعبير ط1، دار جرير عمان 2011م، ص 69

[3]فخري خليل،النجار: الأساس الفنية للكتابة والتعبير،دار الصفاء عمان 2011م، ص 62

[4]علي أحمد مدكور:تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار الصفاء، عمان 2009م، ص 265

ومن تعريفاتها: أنها صناعة روحانية تتجسد بواسطة أدوات، تنفل المراد الينا عبر الخط، والكتابة عملية خلق وابداع ورؤيا منفتحة على الانسان[1]. وهي تعبير عن تجربة شعورية، نقول عبر فلان عن رأيه أي بينه الكلام، والتعبير نوعان:

ابداعي: كالنداء والتعجب والاستفهام، ووظيفي مثل: كتابة التقارير والمحاصر والرسائل الخ

كما أن التعبير من حيث الأداء نوعان: تعبير شفوي، وتعبير كتابي، والأول أسبق من التالي وأكثر استعملا منه، واللغة السليمة هي السبيل الى الأداء السليم والواضح، لذلك على المعلم أن يشجع طلابه على استخدام ام اللغة العربية السليمة الخلية من اللهجة العامية وعليه أن يهذب لغة الطالب مهما كانت المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

ان التعبير طريقة يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب منه صياغته باسلوب صحيح في الشكل المضمون[2] ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية،مهمة وضرورة اجتماعية للتعبير عن الأفكار والوقوف على أفكار الغير.

وتعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسية: أولها: الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال، ومن سبته المقتضى الحال، وهزا ما يسمى بالتعبير التحريري، وثانيها الكتابة السليمة من حيث الهجاء، وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى، كالهمزات وغير ذلك، وثالثها: الكتابة بشكل واضح وجميل فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة أو مايسمى بأليات الكتابة او مهارات التحرير العربي.[3]

يقال أن الكتابة سلسلة معبرة أصعب مايتعلمه المرء من المهارات اللغوية،سواء كان ذلك في مجال تعلم اللغة الأم أم في مجال تعلم اللغات الاجنبية، فكل الأطفال باستثناء المعوقين يتعلمون كيف يفهمون لغتهم الأم، ويتكلمونها، على حين أنهم لايتعلمون جميعا القراءة وقليل منهم مايتعلم كيف يكتب كتابة سلسلة واضحة[4].

[1] الرافعي مصطفى: فنون صناعة الكتابة دار الجيل ،بيروت 1986م، ص 21

[2] زهري محمد عيد: فن الكتابة دط، دار اليازوري، عمان 2009، ص 19.

[3] علي أحمد مدكور: المرجع سابق، ص 265

[4] رشدي طعيمة: المهارات اللغوية'مستوايتها، تدريسها، صعوبتها) ط1، دار الفكري العربي القاهرة 2004، ص 65

فالتعبير الكتابي ليس بالامر السهل، فهو لايكتسب بشكل تلقائي، انه امر يحتاج الى الممارسة المستمرة والكتتالية والطويلة والممارسة لابد ان تستنبر بالجانب النظري، وان تتم وفق منهج واضح ومحدد،[1] ولكي نطور هذه المهارة يجب مراعاة مايلي:

1-تجنب الاخطاء الاملائية والنحوية، لان هذا يحط من قدر الكاتب

2-استخدام جمل قصيرة

3-التعبير بعدد قليل من الكلمات عن المعنى المراد بيانه

4-استعمال المعلومات اللازمة حول الموضوع المراد الكتابة عنه

5-مراعاة التسلسل المنطقي للافكار

6-تجنب الاخطاء الشائعة

7-القراءة والمطالعة المتنوعة فقد قيل: اذا اردت ان تكتب افضل فاقرأ اكثر[2]

الكتابة: تاريخها ونشأتها:

تاريخها: لقد اختلف الباحثون حول تاريخ الكتابة، فمنهم من اعادها الى سيدنا ادم عليه السلام[3] اما ابن خلدون جعلها قرينة الحضارة والعمران البشري كما ورد في مقدمته "المبتدأ او الخبر في ايام العرب والعجم والبرير ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر" وأكثر ماوضحت في زمن الدولة الحميرية ثم تعاقبت الى البلادالحيرة زمن المنادرة ثم وصل الامر الى أهل الطائف وحواضر الحجاز والقرشيين وكان أول من تعلمها من القريش وكان اول من تعلمها من قريش سفيان بن امية واخذ عنه اسلم بن سدرة[4] وكما من خلال المعلقات وصحائف النعمان بن منذر فقد عرفت الكتابة قبل الاسلام [5] في العصر الاسلامي فكان هناك كتاب للوحي وكتاب للرسول[6] حيث لم يجد يجد الا نفرا قليلا في امته لكتابة ما جاء به الوحي حيث دون القران الكريم على الرق، وعلى

[1] فتيحة حايد: مذكرة لنيل شهادة الماجيستير، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية لسنة الثانية متوسط ص 79

[2] زهدي محمد عيد: فن الكتابة والتعبير، المرجع نفسه ص 20

4حسن الفاتح ،وابراهيم الباكور،عبد الرحمن النعانعة،محمد دعد الرحيم صالح: المرجع اليابق ص 26

[4] فخري خليل النجار: الاسس الفنية للكتابة والتعبير ص 70

[5] حسن فاتح البكور: ابراهيم عبد الرحمان النعانعة، محمد عبد ابراهيم صالح، المرجع نفسه ص 88

[6] زهدي محمد عيد: فن الكتابة والتعبير، المرجع نفسه ص21

الحجارة، وسعف النخيل، اي على النحو الذي حفظ به العالم القديم ملحوظاته واحداث الازمنة الغابزة[1]

سار الخلفاء الراشدون على نهج الرسول في كتابتهم، لكن تلك المكتبات لم تحفظ في سجلات خاصة، مما جعل هناك بعض التبديل في الروايات، اما في العصر الاموي ارتقت الكتابة نتيجة:

1-توارث اشعار وامثال وحكم العصر الجاهلي

2-الفتوحات الاسلامية وسيرة الرسول عليه سلام وسير الخلفاء

3-الاتصال مع البلدان التي تم فتحها والبلاد التي ارتبطت تجاريا بالمسلمين

4-ازدهار الترجمة وذلك بامر من خالد بن يزيد بن معاوية

5-كثرة كتابات الرسائل الرسمية الصادرة عن الخلفاء

6-مساهمة البعض في تقدم الكتابة ومنهم الحجاج وزيادة بن ابيه والمختار الثقفي

7-ظهور دواوين كثيرة كديوان الرسائل وغيره

وفي العصر العباسي: كثرت الدواوين وفي هذا العصر فاصبح هناك ديوان للخرج، واخر للجيش وثالث للرسائل ورابع للخاتم وهكذا.

كما تعددت الموضوعات مثل: اخذ البيعة للخلفاء ومايتعلق بالفتوحات والاعياد ومواسم والحج.[2]

نشأتها: لم يكن الإنسان في أول حياته من فجر التاريخ قارئا كاتبا، ولكن نتيجة الحاجة أولا وتطور الفكر الإنساني ثانيا بدأ الإنسان يتعامل مع الحياة بالتواصل الفكري.[3]

ومن أرقى أنواع التفكير اللغوي محاولة الإنسان الأول تمثيل الكلمات الملفوفة برموز كتابية، وقد نتج عن ذلك إختراع الكتابة، التي هي الوسيلة الأولى و الأساسية في حفظ المعارف و التراث الإنساني من الفقدان و الضياع.

والخط و الكتابة، كما يقول إبن خلدون، رسوم و أشكال حرفية، تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، والحظ صناعة شريفة، إذا الكتابة من خواص الإنسان، التي يميز بها الحيوان، وهي تطلع على ما في الضمائر، وتتأذى بها الأغراض

[1] امان الدين محمد حتحات، مراحل تطور الكتابة العربية حتى نهاية القرن ثاني هجري، ص 6

[2] زهدي محمد عيد، فن الكتابة والتعبير، مرجع سابق ص 21، ص22

[3] فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، ص69.

إلى البلاد البعيدة، ويطلع بها العلوم و المعارف وصحف الأوليين، وما كتبوه من علومهم و أخبارهم، فهي شريفة بهذه الوجوه و المنافع.

وقد قسم العلماء نشأة الكتابة إلى عدة مراحل:

– التعبير بالاشياء المادية : وكانت الاشياء المادية، المأخوذة من واقع البيئة، هي الوسيلة التي إستخدمها الإنسان ال,ل، في إرساء بعض الرسائل الفكرية ومن أمثلة ذلك أن الملك الفارسي (دايروس) تلقى رسالة من قبائل (سكايث) skyth، عبارة عن طائر وفأر وضفدع وخمسة سهام، وثد فسرت الرسالة لهذه الملك على أن الفرس إن لم ينجوا بأرواحهمبسرعة الطير الذي يطير في الجو، أوالفئران التي تختفي في الحجور، أو الضفادع التي تفت نفسها في الطيب، هربا من الأعداء، فإن مصيرهم سيكون الموت بتلك السهام.

ومن الأمثلة الطريقة أيضا، للاشياء المادية التي كانت تتخذ لإرسال بعض الرسائل، ذلك الرسالة التي بعث بها أحد أسرى قبيلته إفريقية، هي قبيلة(يوروبا) إلى زوجته من الأسر وكانت عبارة عن صرة ثياب بالية، وضع في داخلها حجر، وقطعة فحم ن وفلفل، وبعض حبات من الذرة، وقد فهمت الزوجة، من هذه الرسالة، أن جسم زوجها قد نحل وتصلب كالجمر وأن مصيره اسود كالفحم، وأن عقله قد إضطرب و اختل كالفلفل، وأن عينيه قد أصفرتا مثل حبات الذرة وأن ثيابه قد نهرأت كالحرقة البالية التي تضم هذه الأشياء جميعها.

1–الكتابة التصورية:

وإذاكان الإنسان الأول قد إستخدم الاشياء المادية نفسها لتعبير عن رسائله الفكرية،فإنهابدأيفكر في تصوير تلك الأشياء،[1] والمقصود بالتعبير التصوري وهو جعل

الصور الرموز المعبرة عن الكتابة و ذلك لعدم وجود رموز كتابيه وتقتصر على صور الأشياء المطلوبة مثل شجرة أو جرة أو حيوان أو رمح أو غير ذلك.[2]

وذلك من أجل إبلاغ الرسالة بطريقة أو مختصرة، واكثر سهولة واقل عناء، وقد نتجد عن هذا التفكير إنتقال الإنسان إلى مرحلة الكتابة الفعلية وهي الكتاب التصويريةideographyبمحاكاة الطبيعة، خلال التسجيل على لوسيط، وعلى سبيل المثال، فإن رسالة قبائل (سكايث)،سالفة

[1] محمود نسليمان الياقوت: الكتابة الصحيحة ، دار المعرفة 2003ص26،ص27.

[2] فخري خليل النجار : المرجع نفسه ص70.

الذكر إلى(درايوس) يمكن، في جمعية الكتابة التصورية أن ترسم على هيئة طائر وفأر وضفدع وسهام خمسة، بدلا من إرسالها إليه عينا.

ويرى بعض الباحثين أن نشوء هذه الكتابة التصورية بين 7000و6000 قبل الميلاد وأنها بدأت في عدد من الأماكن على الأرض في وقت واحد، وإن كان أقدم أثر كتوب وصل إلينا، بدأت في عدد من الأماكن 4000قبل الميلاد من مصر القديمة.

وقد عمد الإنسان في بدايته هذه المرحلة، إلى رسم الصورة كاملة، فإن أراد أن يرمز إلى الرجل رسمه كاملا ن وإن أراد أن يشير إن حيوان ما،رسمه كاملا أيضا.[1]

2-الربط بين المعنويات والماديات : حيث إقترن التعبير عن المعنويات برموز من الصور وكان ذلك موجود في اللغة القديمة مثل الكتابة الهيولوغرافية .

3-وفيها أصبحت الرموز قطعا صغيرة من المقاطع [2]وهذا رغبة في السرعة و الإختصار، فتطور الرسم بعد ذلك إلى إكتفاء بجزء دال من الصورة، كأن يكتفي برأس الرجل، عوضا عن الرجل الكامل ورأس الحيوان بدلا من الحيوان الكامل.... وهكذا بل إن أمر التصوير تطورا، وإستخدم للتعبير عن المعاني المجردة و الأحاسيس مثل التعبي عن الحزن بعين تدمع، وعن الأكل برجل يمد يدهإى قمة، وعن المشي برجلين مفتوحتين، وعن الخطر بجمجمة وغير ذلك مما نجده على جدران الكهوف و الأثار التي خلفها السلف، خاصة قدماء المصريين الذين صورو أحداث كاملة ومعارك بهذا الأسلوب.[3]

4-الدور التجاري وقد قام بذلك الفينقيون حيث أوصلو هذه الحروف إلى الإغريق وبقية الشعوب التي إحتكوا معها عن طريق التجار.

أما الرسومات و اللوحات و النقوش في بلاد العرب التي ظهرت قبل 1500ق.م فقد كانت أبجدية لا تزيد عن ثلاثين حرفا.[4]وإقتضت سنة الحياة ألا تكون هذه الحروف منقوصة، مما

[1]محمود سليمان ياقوت: مرجع سابق،ص27،ص28.

[2]فخري النجار: الأسس الفنية للكتابة و التعبير، ط1، دار صفاء 2011ص71.

[3]محمد سليمان ياقوت:فن الكتابة الصحيحة،ص71.

[4]فخري خليل نجار: المرجع سابق ص71.

أدى إلى إختلاف المعني، فكان جهد أبي الاسود الدولي في نقط المصحف وضبطه بالشكل التام واتم تلاميذ نقط الحروف المتشابهة تكذالك وضع علامات الترقيم.[1]

وتخلص من هذه إلى أن الإنسان استخدم الصور للتعبير عن المعاني و الأفكار،كما استخدم الصور الكاملة، أو جزء منها للتعبير عن الأشياء وعلى الرغم من النجاح النسبي الذي حققته الكتابة التصورية، فإنها فشلت في التعبير عن الألفاظ مجردة ن لكن حاول الإنسان التقريب اللفظ المجرد من شيء مادي، والتعبير عن هذ اللفظ المجرد بنفس صولاة الشيء المادي المتفق معه لفاظ المجرد من شيء المادي، والتعبير عن هذا اللفظ من السياق،بطريقة ماإتفق لفظة وإخالف معناه مثل، التعبير عن لفظة (بالذهب) برسم رجل يمشي ويعطينا ظهره بمجرد الإتفاق في النطق بين المعدي، وأين الذهب والفعل الذهب.

ونجد أن الإنسان إعتمد في هذا التقريب على الصوت في النصوير والتعبير ومن ثم إنبعثت فكرة التعبير المقطعي، أي التعبير عن كلمة على حدة،بصروة أو رمز، بدلا من التعبير الكلي عن المعنى أو الفكرة بصورة واحدة، ثم جاءت بعدها مرحلة تصويرا للفظ word sign، كما يحدث في الكتابة الهيروغليفية المصرية القديمة، ولقد مهدت هذه الطريقة السبيل إلى الكتابة الخفيفة، فكانت الخطوة التالية لها تقطيع الكلمة الواحدة إلى مقاطع صوتية، حسب النطق.[2]

أنواع الكتابة:

ينقسم التعبير الكتابي إلى ثلاث أقسام هي:

1-التعبير الكتابي يهدف إلى إنتاج نصوص وفق تعليمات محددة، تتدرج ضمن التدرب على أنماط النصوص وانواع السندات التواصلية .

2-التعبير الكتابي الذي يستهدف إدماج المكتسبات السابقة وتعزيزها ، فهو نشاط إدماج يسمح للتلاميذ بمواجهة وضعيات نا تنتج له إدماج مكتسبات بشكل تلقائي، وهو ليس تطبيقا ولا تمرين لتثبيت المعلومات،[3]ويسمىهذا النوع بالتعبير الوظيفي حيث أن الغرض منه هو الفهم و الإفهام و يستعمل في :

[1] فخري خليل نجار: المرجع سابق ص71.

[2] محمود سليمان ياقوت: المرجع السابق ص29.

[3] محمود سليمان ياقوت: المرجع نفسه ص33.

- المحادثة بين الناس.
- كتابة الرسائل و البرقيات.
- كتابة الإستدعاءات.
- كتابة الملاحظات و التقارير.
- كتابة الإعلانات و المذكرات.
- كتابة التعليمات.
- الوصف سواء كان ماديا(ملموسا) أو معنويا أو وصف مكان أو وسط إجتماعي أو غير ذلك من حرير مقال وكتابة حكاية شعبية معروفة.

3-**التعبير الإبداعي:**

الغرض منه التعبير عن الأفكار و امشاعر بأسلوب أدبي يؤثر في نفوس السامعين والقارئين بحيث يجعلهم متفاعلين مع النص الأدبي ومشاركين الكاتب أحاسيسه ومشاعره،[1] ويفتح لهم لهم لاميذباب لإبداع لكفالة نصوص سردية ووصفية وحوارية بإستخدام لمصطلحات ومفردات مدروسة محترما فيها قواعد الإملاء موظفا قواعد النحو والصرف، كما يتاح له فرصة إنجاز مشاريع كتابية رفقة زملائه (المجلة المدرسية، العروض، الإستطلاعات الميدانية) يشرح من خلالها المسائل وتفسر الظواهر بلغة سلمية مستعملا فيها اللغة إستعمالا يراعي فيها مقام التواصل مع إعطاء الأراء ووجهات النظر المدعمة بحجج منطقية.

عناصر الكتابة:

1-اللفظ: يمكن تعريف الألفاظ بأنها رموز مركبة من الحروف متعارف عليها لما ندركه بهدار كنا الحسية و العقلية، فنراه بأبصارنا مثل: " مدرسة، وشجرة، وتراب أو نسمعه بأ=اتنا مثل: الرياح، والأصوات، و الإهتزازات ... أو نشمه بأنوفنا مثل:" الروائح الزكية، والروائح الكريهة أو نلمسه بأيدينا مثل : الخشب، والطبشور، الحجر ... أو نت=وقه بألستنا مثل " الطعام بأنواعه، والملح، والشراب ... و الألفاظ هي اللبنات الأساسية في عملية التعبير عما يدور في فكرنا ووجدانا، وينبغي أن يوضح اللف في مكانه المناسب .

[1] فتيحة حايد: مذكرة نيل شهادة الماجيستير : المحتوى اللغوي في كتابة باللغة العربية لسنة ثانية متوسط.

فالالفاظ هي أساس بناء النص الأدبي، ولهذا ينبغي أن تكون مأنوسة غير وحشية وان تكون سهلة ومألوفة .

وينبغي عند التقاء الألفاظ مراعاة الأمور الأتية:- إن الألفاظ مغردة تختلف دلالتها في التركيب، لا، الألفاظ تأتي في[1]سياق واحد، يتفاعل بعضها مع البعض فيؤثر ذلك في معانيها:

فالبوابة: هي المدخل ذو التاج.

والحديد هو المعدن الصلب الذي تصنع منه الأشياء المحكمة فإذا إجنمعت هذه الأفاظ في سياق واحد (بوابة المتزنة الحديدة) فإن اجتماعها و تفاعلها يوتدان معنى إيجائيا جديدا، قد يكون هو التحسر على عدم إستطاعة المتكلم دخول هذا المتنزه.

فينبغي مراعاة ذلك عند تركيب الكلام في النص.

- إن الألفاظ لها ظلال حميدة أو غير حميدة، فإذا أراد أحدا أن يتغزل بسواد شعر الحبيبة فقد يقول: 1- شعرها كالزفت.
2- شعرها كالقطران.
3- شعرها كاليل.

وهذه التعابير كلها تؤدي معنى سواد شعر الحبيبة، لكن اللال التي يلقيها كل تعبير مختلفة فالتعبير الأول يلقي ظلال سيئة، والثاني يلقي ظلال مريضة، إذا أن القطران دواء لجرب، والتعبير الثالث يلقي ظلال رومنسية.

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

مراعاة التفرقة بين المعنى الأصلي والمعني المجازي.

[1] حسن فاتح البكور، إبراهيم عبد الرحمان التعانقة ، محمد عبد الرحيم صالح، فن الكتابة وأشكال التعبير ط1 دا جرير عمان 2010ص38.س

2-الدقة في تحديد الفظة وعدم تعميمها: إن تحديد اللفظة يعني ألا تكون عامة بحيث تشتت ذهن القارئ ولا تقدم المعنى بكل وصوح، فكلما كانت اللفة محددة أدت معناها لكل يسر وسهولة ووضوح، وكلما كانت عامة إدت إلى غموض الفكرة في نفس الكاتب والقارئ معا وفيما يلي أمثلة على ذلك:

لفظة عامة	أقل عمومية	محددة	أكثر تحديدا
طالب	طالب جامعي	طالب جامعي في كلية الأدب	طالب جامعي تخصص لغة إنجليزية
هاتف	هاتف الجوال	هاتف جوال نوكيا	هاتف الجوال النوكيا لصاحبه علي

3-**الحرص على أن تكون اللفظة صحيحة:** والحرص على صحة اللفظة وسلامتها يتطلب توافر عدة شروط من بينها: الصحة في الإشتقاق، أي أنها قابلة لإحداث التغيير في بنيتها فيصاغ من الفعل الثلاثي (درس) إسم الموحول مثل مدروس، واسم الفاعل دارس.... إلخ ومن الشروط الواجب توافرها في اللفظ ألا تكون عامية أو محلية، ولعل إستخدام الألفاظ العامية أو المحلية، يشكل خطرا كبيرا على اللغة العربية الفصيحة لغة القرآن الكريم فكلما أمعن الناس في إستخدام العامية واللهجة المحلية صعفت اللغة الفصيحة في نفوس أصحابها فابتعدو عن توضفها، فيؤدي ذلك إلى أن كل مجتمع يستخدم ألفاظه العامية ومعجمه الخاص له مما يؤدي إلى صعوبة التوصل بين هذه المجتمعات[1]

4- **الجملة:** ونعني بالجملة التركيب المؤلف من الافاظ الصحيحة السليمة المحددة الدقيقة المؤثرة التي تقدم معنى سليما في نفس القارء، فهي جملة ذات معنى تعبر عن الفكرة التي

[1] حسن الفاتح اليكور إبراهيم عبد الرحمان النعانقة، محمد عبد الرحيم صالح: فن الكتابة وأشكال التعبير ص، ص41.40

يحملها الكاتب، وليست جملة نحوية فحسب، وتجتناج الجملة المؤثرة إلى شروط للحفاظ على سلامتها وقوتها وهي :

أولا: موافقت الجملة لقواعد اللغة العربية ونحوها، لأن عدم الالتزام بهذه القواعد يأدي الى غموض في المعنة، وتشتيت في الذهن، وإحداث إشكالات في الفهم، ينجم عنه شذوذ في الإدراك ولإستيعاب وضياع في عملية الاتصال .

ثانيا: وجازة الجملة والفائدة من ذلك هي حصر القارء في كلمات قليلة تغنيه عن زحم الاطالة التي تضيع الافكار والمعاني في ثناياها وتجعله حائا مرتبكا مندهشا .

ثالثا: وضوح الجملة والمقصود بالوضوح هنا هو ان تكون الجملة واضحة في ذهن كاتبها، فكلما كانت واضحة المعالم في ذهن الكاتب وفكره، إستطاعة أن ينقلها بوضوح إلى المتلقي أو القارئ.

5-الفقرة: قالب تعبيري يتألف من عدة جمل مؤثرة من نفس القارء تحمل فكرة محددة مستقلة بذاتها، وقد تكون فكرة غير مستقلوة بذاتها، وإنما واحدة من مجموع الافكار الجزئية منبثقة عن الفكرة الكلية المحورية .

وينبغي أن تتوافر مجموعة من الشروط لنجاح الفكرة ومن أهمها:

أولا: الإطار الخارجي للفكرة : تبدأ الفقرة عادة بترك فراغ مقداره ثلاث سنتمترات تقريبا، وتنتهي بنقطة في أخره ويتكرر هذا المر معى كل فقرة . ولعل السبب في هذاالاطار للفقرة يأتي لتمكين القارء من التمييز بين الافكار الجزئية في النص.

ثانيا: حجم الفقرة: يتساءل بعض القراء عن حجم الفقرة هل لها طول محدد ؟

ايهما افضل الفقرة الطويلة أم القصيرة ؟

ويبدو أن طول الفقرة يتحدد بطبيعت الفكرة التي تعالجها، فإن كانت الفقرة قصيرة ومحددة وغير متشعبة فإن حجمها سيكون صغير، بينما ستكون الفكرة طويلة حينما تطول الفكرة.

ثالثا: بناء الفقرة الداخلية : لكي تكون الفقرة قوية يجب توافر الشروط الاتية :

آ- أن تكون الفقرة ذات تحديد في الفكرة .

ب – ترابط الفقرة ينبغي أن تكون جمل الفقرة مترابطة وتخدم الفكرة التي تعالجها.

جـ – سلاسة الفقرة إن سلاسة الفقرة تعتمد على بنية الفكرة وطبيعتها فقد تحتاج إلى توصيف أو مقارنة أو تحليل وهذه تحتاج إلى تنظيم معين إحداث الفقرة الداخلية وهنا أنماط هذه الاحداث وحركاتها (الحركة الزمنية والحركة المكانية)[1]

6 –الأسلوب: هو الطريقة الخاصة بالكاتب التي من خلالها يوضف اللغة في التعبير عن مكنوناته المعنية والفكرية، فيعرف بها أو تعرف مدرسة فنية بها، وهو الألية التي تحتوي المعاني وألأفكار وتكيفها بالشكل الفني المناسب والمتمثل في طرائق تنسيق الالفاظ وترتيبها، لتأثير في القارء أو السامع الذي يتلقا تجربت الأخر، مع الحفاض على المعايير النحوية والقواعد الصرفية ومن الممكن أن تتنوع أساليب التعبير من كاتب إلى أخر [2]ويذهب بعض الباحثين والمهتمين إلى تمييز بين نوعين من الأسلوب هما الاسلوب العلمي والاسلوب الادبي ورأو أن الاول يتسم بالمنطق والوضوح وإبتاعده عن التصوير البلاغي وعدم إكثاره بالمجازات والمحسنات، ورأو أن الثاني يمتاز بالخيال الرائع والتصوير الفني، وإلباس المعنوي وإضهار المحسوس في صورة المعنوي[3]

7- الخيال: قدرة الاديب شاعرا كان الناثر على إخضاع المعنى، أو الفكرة المراد نقلها إلى النص الأدبي إلى مخزونه البلاغي المتجذر في ذاكرته، فيرا أن تلك الفكرة على أرض الواضع هي المادة الخام التي لو قدمت إلى الكاتب كما هيا، لما أثارة أحاسيسه ومشاعره، ونقلته من السطحية والمباشرة إلى أفاق ارحب تمكنه من اللذة والمتعة الفكرية.

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

وتختلف أنواع الافكار بحسب طبيعة العلاقات التي تقوم عليها على النحو الأتي:

[1] حسن فاتح البكور ، إبراهيم عبد ألنعانعة ، محمد عبد الرحيم صالح: المرجع نفسه ، ص 42 ، ص 46

[2] حسن فاتح الباكور إبراهيم عبد الرحمان نعانعة، محمد عبد الرحيم صالح: المرجع نفسه، ص 46.

[3]قاسم رضا زكي : تقنيات التعبير العربي ، دار المعرفة بيروت، الجامعة اللبنانية ، طبعة 2 ، 2002، ص 62.

الأفكار الواقعية: تقوم على الحقائق العقلية والعلاقات المنطقية بين الأشياء أو بين المعاني مثل الأفكار الفلسفية .

الأفكار الخيالية: تقوم على الربط بين عالم الشعور وعالم الإدراك والفهم، لنقل الحقائق من الوقع الحسي إلى واقع أخر جديد فهي قابلة للتحقق من الناحية النظرية

الأفكار الوهمية: تقوم الأفكار الوهمية على تحطيم العلاقات المنطقية والحقائق العقلية، ةالجمع بين الاشياء أو المعاني جمعا سحريا أو شبيه بالسحر لا علاقة له بالعقل أو المنطق فهي أفكار غير قابلة للتحقق الواقعي أو النظري.

الأفكار المتداعية : تقوم على قانون التداعي، أي أن ذكر بعض الافكار يستدعي إلى الاذهان بعص الافكار الاخرى لوجود علاقة بين الفكرة المذكروة والفكرة المستدعاة، وقد تكون العلاقة بين الفكرتين علاقة التشابه إما التشابه الشكلي كالقط والنمر، وإما تشابه اللفظي كالحياة والحيات. وقد تكون العلاقة علاقة تناقظ فيستدعي الشيئ عكسه كالأبيض والأسود.

8-العواطف والأحاسيس: العواطف هي الانفعالات النفسية الموجهة نحو شيئ ما أو المنعكسة عن مؤثر خاص ومنبع العواطف هو الوجدان النابض الحساس في النفس البشرية والعواطف نوعان:

- العواطف الفردية التي تمثل نزعات الفرد وميوله الذاتية.
- العواطف الاجتماعية التي تمثل نزعات الفرد المتصلة بغيره من أفراد المجتمع، ومنها المشاركة الوجدانية.

تتفاوت ض الناس من العواطف ومن الادراك الوجداني ومع ذلك فإن معضم الناس يستجيبون للكتابات القائمة على إبراز مقف عاطفي أو حالة وجدانية .

وإن كثيرا الاعمال الادبية والفنية تعتمد في التشكيل الفني على المواقف العاطفية والحالات الوجدانية ويكون سر نجاحها في حسن التعبير عن هذه الموقف والحا

أهمية الكتابة : تتمثل أهمية الكتابة في العديد من الامور نذكر منها:

- أنها واحدة من أهم الوسائل في الاتصال الفكري بين الاجناس على مر الزمان
- الشاهد على تسجيل مجريات الوقائع والاحداث والقاضايا والمعلومات، وهيا لا تنطق إلا بالحق ولا تقول إلا صدقا.
- هي من وسائل التنفيس على النفس والتعبير عما يجول في الخواطر والصدور فهيا الاداة الرئيسية للتعلم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحله.
- الكتابة تساهم بشكل كبير في رقي اللغة وجمال صياغتها[1] .

تدريس نشاط الإملاء في ظل المقاربة بالكفاءات:

الكفاءات اللازمة لتدريس الإملاء:

في ضوء تحديد مفهوم الإملاء وأهداف تدريسه ومشكلات درس الإملاء ومقترحات علاجها يمكن تحديد الكفاءات اللاز مة لأداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإملاء مصوغة بعبارات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها موزعة بين المجلات الآتية

أولا:التخطيط والإعداد لتدريس الإملاء:

–يكتب خطة سلوكية لتدريس الإملاء يوزع فيها موضوعات الإملاء بين أشهر السنة الدراسية .

–يحدد أهداف تدريس الإملاء في الخطة السنوية للمرحلة التي يدرس فيها.

–يقرأ الموضوع الإملائي قراءة دقيقة.

يحدد الأهداف السلوكية الخاصة التي يسعى إلى تحقيقها من خلال الدرس.

–يهئ الأمثلة والنصوص والوسائل اللازمة لتغطية متطلبات القاعدة الإملائية.

يهئ مقدمة تشد انتباه الطلبة وتحفزهم نحو الدرس.

–يصف الكيفيات التي يتم بها تنفيذ الدرس.

–يكتب القاعدة الإملائية بشكل واضح مبسط.

[1] فتيحة حايد:مذكرة لنيل شهادة الماجيستر،المحتوى اللغوي في كتابااللغة العربية لسنة الثانية متوسط،2011-2012،ص79،80.

-يحدد وسائل التطبيق على القاعدة.

-يحدد القطعة أو النص الذي يختاره لتمليته على الطلبة.

ثانيا :التقديم والعرض بموجب القياس:

-يقدم الدرس بمقدمة والعرض بموجب القياس.

-يعرض القاعدة الإملائية مكتوبة بخط واضح يراه الجميع.

-يقرأ القاعدة بصوت واضح ونطق سليم.

-يشترك الطلبة في تقديم أمثلة تنطبق عليها القاعدة الإملائية.

-يربط بين الأمثلة والقاعدة مشتركا الطلبة في ذلك.

ثالثا :التطبيق:

-يطلب من الطلبة أمثلة تطبيقية حول القاعدة.

-يطلب من الطلبة كتابة مفردات وجمل يمليها على السبورة.

-يشترك الطلبة في حل التمرينات.

-يطلب من الطلبة جمع أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنطبق عليها القاعدة وكتابتها في دفاتر الإملاء.

-يرشد الطلبة إلى موضوعات في مصادر خارجية ويطلب منهم استنساخها[1].

رابعا :اختيار القطعة الاملائية وتمليتها:

-يختار قطعة إملائية ملائمة كقدرات الطلبة في طولها وتركيبها وموضوعها

-يجعل من القطعة تطبيقا على ما تمت دراسته.

[1] محسن علي عطية :تدريس قواعد اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية،ص162،ص169.

-يذكر الطلبة بما درسوا من قواعد إملائية.

-يجيب للطلبة مضمون القطعة الإملائيةينبه الطلبة على وجوب الإنصات في أثناء عملية التملية وعدم النظر في دفاتر الغير

-يذكر للطلبة انه سيقرا كل مقطع مرتين بينهما فاصلة زمنية ويعيد قراءة النص كاملا مرة أخرى.

يملي القطعة مقطعا مراعيا وضوح النطق وسلامته.

يرفع عينه بين لحظة وأخرى لمتابعة الطلبة .

يعيد قراءة النص كاملا بعد الإنتهاء من تمليته ليتلاقى الطلبة ما فاتهم.

يطلب من الطلبة الكف عن الكتابة ووضع الأقلام جانبا بعد إعادة قراءة القطعة .

يجمع الدفاتر بطريقة منظمة هادئة.

خامسا التصحيح :

-يؤشر جميع الأخطاء الإملائية في كتابات الطلبة .

-ينبّه الطلبة على أخطائهم الإملائية .

-يضع درجة على القطعة الإملائية بموجب معيار محدد.

-يعلق على كتابات الطلبة بعبارات ملائمة.

-يجمع الأخطاء الشائعة ويتحدث عن قواعد كتابتها.

-يتابع تصحيح الطلبة أخطاءهم.

طريقة تدريس الإملاء في ضوء الكفاءات:

بعد أن تطرقنا إلى الكفاءات اللازمة لتدريس الإ ملاء يمكننا الإهتداء بها بوصفها مؤشرات دلالة على ما ينبغي فعله في درس الإملاء ،وإذا ما استحضرها المدرس.

- تمكن من الإهتداء بها على ما يجب عليه فعله في درس الإملاء وإعداد نفسه ذاتيا لتأدية أدواره في الدرس ،ويمكن تصميم درس الإملاء في ضوء الكفاءات كمايلي:

أولا:التقديم: تنبيه الطلبة على الهدوء.

- إعطاء أمثلة متنوعة ومتعلقة بموضوع الدرس.
- طرح أسئلة حول هذا الموضوع.
- كتابة عنوان الدرس على السبورة.

ثانيا: العرض: عرض القاعدة على السبورة بخط واضح يراه الجميع،وهذا بعد شرح الأمثلة.

– قراءة القاعدة بصوت واضح ونطق سليم مع التأشير على أجزائها.

– الطلب من التلاميذ أمثلة تنطبق عليها أجزاء القاعدة.

– الربط بين الأمثلة والقاعدة ثم أعطاء الخلاصة.

ثالثا : التطبيق: – الطلب من التلاميذ أمثلة.

– الطلب من أكثر من تلميذ الكتابة على السبورة.

– إملاء أمثلة متعلقة بموضوع الدرس.

– إشراك التلاميذ في حل التمرينات الموجودة في الكتاب على السبورة ثم نقل الحل إلى دفاترهم.

– الطلب من كل تلميذ كتابة خمسين كلمة متعلقة بالموضوع.[1]

رابعا: اختيار القطعة الإملائية وتمليتها:–اختيار قطعة إملائية.

– الطلب من التلاميذ وجوب الإنصات في أثناء عملية التملية.

– إعادة قراءة النص مرتين.

– إملاء القطعة بصوت واضح ونطق صحيح مقطعا بسرعة ملائمة مع إعادة قراءة كل مقطع مرتين بينهما فاصل زمني رفع بصر المعلم بين لحظة وأخرى لغرض متابعة التلاميذ.

– بعد الإنتهاء من تملية القطعة يعيد المعلم قراءة النص مرة أخرى كي يتلاقى الطلبة ملفاتهم من كلمات

[1] محسن علي عطية :المرجع السابق ،ص170

–بعد الإنتهاء من إعادة قراءة القطعة يطلب المعلم من التلاميذ وضع الأقلام جانبا وغلق الدفاتر وعدم التحدث.

– يطلب المعلم من التلاميذ جمع الدفاتر من الخلف إلى الأمام بأن يعطي كل طالب دفتره للذي يجلس أمامه فتجمع الدفاتر على الخط الأول بطريقة منظمة. خامسا: التصحيح: –وضع خطأ وقع فيه التلاميذ وكتابة الصواب فوق الخطأ. –وضع درجة على القطعة الإملائية بعد حسم درجة عن كل خطأيين الاملائيين –كتابة بعض العبارات التوجيهية والتشجيعية على كتابات الطلبة. –أنية الطلبة على أخطائهم وأطلب من كل طالب إعادة كتابة الكلمات التي أخطأ فيها بصورها الصحيحة خمس مرات لكل كلمة.

– يجمع المعلم الكلمات التي شاعت الأخطاء فيها ،ويكتبها على السبورة ،ويذكّر بقواعد كتابتها. – يتابع المعلم تصحيح التلاميذ أخطاء هم ،ويؤكد من أن كل طالب أعاد كتابة الخطأمصححا خمس مرات[1] .

·تدريس نشاط الكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات:

عندما نتحدث عن الكتابة فنحن نشير إلى التعبير التحريري وهو ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات، ومن هنا قد يسأل سائل ما الفرق بين التعبير الكتابي في البيداغوجيا التلقينية والتعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

–إجابة عن هذا السؤال المشروع جدير بذكر القول بأن الفرق يظهر في صوغ الموضوع حيث في البيداغوجيا التلقينية لا يصاغ الموضوع بدلالة دفع المتعلم إلى استغلال مكتسباته بالتعبير عن المطلوب والإيفاء به أضف إلى ذلك أن موضوع التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات يصاغ بدلالة جعل المتعلم في وضعية الحل لمشكلة زيادة على وضعه في موقف إدماج مكتسباته السابقة وإيضاحا للقصد نجسد هذا الكلام النظري بما يأتي:

–مثال لموضوع التعبير الكتابي الذي كان يمارس في البيداغوجيا التلقينية "ليس كل ما يلمع ذهب"، واضح هذه الفكرة وبين أنّ على الإنسان لا يخدع بالمظاهر.

[1] محسن علي عطية :المرجع السابق،ص170

فالمتعلم في هذا الموضوع مدعو إلى تسخير قدراته المعرفية التوافر على المعارف التي يتطلبها الموضوع وكذلك إظهار مستوى من التفكير عند تبيان أسلوب عدم الإنخداع بالمظاهر، والمتعلم في تحريره للموضوع ليس مرتبط بتوظيف مكتسبات قبلية محددة بينما الحال يختلف عنه من زاوية المقاربة بالكفاءات.

وعلى العموم فإن التعبير الكتابي من منظور المقاربة بالكفاءات ليس نشاطا لغويا معزولا عن باقي نشاطات اللغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع نشاطات اللغة الأخرى إلى حد كبير، فهو متشابك مع القواعد النحوية والصرفية ومتشابك مع الإملاء والخط.

والتعبير الكتابي ليس فقط مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتحكم فيها التلميذ حتى يصبح متمكنا مما يريد أن يعبر عنه في يسر، بل إن للتعبير الكتابي بعدا آخر، وهو البعد المعرفي وهذا البعد المعرفي يكسب الطالب التعبير الكتابي الطلاقة اللغوية والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها والمدرس المميز في هذا النشاط يسعى إلى تحقيق الأهداف الأتية مع التلاميذ.

-حسن انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني وكذا التراكيب والتعابير التي تخدم المطلوب.

-تعود السرعة في التفكير والتعبير ومواجهة مواقف التعبير الكتابي الطارئة.

-التعبير الصحيح عن الحاسيس والمشاعر والأفكار بأسلوب واضح رفيع ومؤثر يتوافر على التخيل والإبداع

-مراعاة الدقة في استخدام علامات الترقيم.

-إعلام المتعلمين بمحور موضوع التعبير الكتابي ومطالبتهم بتحضير منهجية في المنزل.[1]

وانطلاق التعبير الكتابي من وضعيات حقيقية يتما شى تماما مع الهدف الأسمى المتوخى من هذا النشاط وهو الوصول بالتلميذ إلى إنتاج نصه الخاص الذي يسمح له بالوعي بشخصيته

[1] مقال تدريس نشاطات اللغة العربية وادبها وفق طريقة المقاربة بالكفاءات حسب ماورد في منهاج اللغة العربية (الانترنات)ص15.

،وبالتالي ينمو لديه الميل إلى ممارسة الكتابة في أوسع معانيها من حيث هي وسيلة من أهم وسائل التواصل.[1]

[1] مدرية التعليم الاساسي :منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،جوان 2011،ص15.

المبحث الأول :نماذج في مباحث الإملاء والكتابة من كتاب سنة ثالثة ابتدائي .

1-اللام الشمسية واللام القمرية:

النموذج :

كان أجدادنا الأوائل يعيشون على الفطرة، يأكلون عند الجوع، ويصدون عن الطعام عند الشبع ويقصرون الغذاء على لون أو لونين مما يتوافر لهم، ولما جاءت المدنّية، حملت معها أنواع التوابل والمقبلات لفتح الشهية عنوةً، فأكل الناس فوق حاجة الجسم، مما حصل الفساد إلى البطن .في القطعة السابقة أسماء دخلت عليها (أل) التعريف، فبعضها لم تلفظ فيه اللام و شدّدنا الحرف الذي بعدها :الطّعام، الشّبع، التّوابل، الشّهية، النّاس وهذه اللام التي لا تلفظ ويشدد الحرف الذي بعدها تسمى اللام الشمسية، لأنها تشبه اللام في كلمة (الشّمس).

وفي بعض تلك الأسماء لا نستطيع حذف اللام في النطق ولا تشديد الحرف الذي بعدها، فلفظت ساكنة :الأوائل، الفطرة، الجوع، الغذاء، المدينة، المقبلات، الجسم، الفساد، البطن وهذه اللام التي لا نستطيع حذفها ولا تشديد الحرف الذي بعدها تسمى اللام القمرية، لأنها تشبه اللام في كلمة (القمر).

القاعدة:

1- إذا دخلت (أل التعريف) على الاسم، ولم تلفظ لامها، وشدّد الحرف الذي بعدها_سميت اللام_الشمسية، كما هي الحال في كلمة (الشّمس).

2- إذا دخلت (أل التعريف) على الاسم لم نستطيع أن نحذف لامها في اللفظ ولا أن نشدّد الحرف الذي بعدها، بل لفظناها ساكنة سميت (اللام القمرية)، كما هي الحال في كلمة (القمر).

3- الحرف الذي يأتي بعد اللام الشمسية مشدّدا يسمى الحرف الشمسي.

4- الحرف الذي يأتي بعد اللام القمرية غير مشدّد يسمى الحرف القمري[1].

5- لا يجوز أن نلفظ اللام الشمسية ساكنة فلا نقول :الشّمس[2] .

6- الحروف الشمسية عددها أربعة عشر وهي ت-ث-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ل-ن.

[1] نبيل أبو حلتم ، و آخرون : موسوعة علوم اللغة العربية ، قواعد صرف بلاغة ، إملاء ، دار أسامة 2003 ، ص 440.
[2] بسام قطوس : المختصر في النحو والإملاء والترقيم ، ط 1 ، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية 2006 ، ص 105.

7- الحروف القمرية عددها أربعة عشر وهي :أ-ب-ج-ح-خ-ع-غ-ف-ق-ك-م-هـ-و-ي.[1]

تطبيق:

-اقرأ النص الشعري، ثم استخرج الأسماء المبدوءة باللام الشمسية والأسماء المبدوءة باللام القمرية.

متى تتقضّى حاجة المتكلف ولاسيما من مترف النفسي مسرف؟
طلبت الغنى في كل وجه فلم أجد سبيل الغنى إلا سبيل التعفف
إذا كنت لا ترضى بشيء تناله وكنت على ما فات حم التلهف
فلست من الهم العريض بخارج ولست من الغيط الطويل بمشتق
خليلي ما أكفى اليسير من الذي نحاول إن كنا بذلك نكتفي
وما أكرم العبد الحريص على الندى وأشرق نفس الصابر المتعفف[2]

التنوين:

النموذج: ذكاء القاضي إياس:

قال رجل لإياس بن معاوية (قاضي البصرة") : لو أكلت تمراً أهو حرامٌ؟ "قال" :لا"، قال " : لو شربت قدراً من ماء أهو حرامٌ؟ "قال" :لا"، قال":شراب التمر أخلاطٌ منها توضع في الشمس فتصير نبيذاً فكيف يكون حرامٌ؟ "قال إياسٌ":لو رميتك بتراب أيضربك؟ "قال":لا " قال ":لو خلط الماء والتراب وصنعت منه طوبةً وجففتها في الشمس، فضربت بها رأسك أتضر بك ؟"قال :ينكسر رأسي، قال إياسٌ "ذاك مثل هذا."!

لو قرأنا كلمة (رجلٌ) في القطعة السابقة قراءة صحيحة لوجدنا أنها شبيهة بقراءة كلمة (رجلُنْ)، فهاتان الكلمتان تنتهيان بصوت هو(نون ساكنة)، وترسم هذه النون الساكنة على آخر حرف في الكلمة هكذا (ْ)،أو ترسم على شكل ضمتين احداهما مقلوبة هكذا(،,) وتسمى هذه النون الساكنة المسبوقة بضمة (تنوين الضم)، ومثلها :أخلاطٌ -إياسٌ-حرامٌ.

ولو قرأنا كلمة تمرًا في القطعة السابقة قراءة صحيحة، لوجدنا أيضا أنها تنتمي بنون ساكنة قبلها فتحة(تمرن)، وترسم هذه النون الساكنة على آخر حرف في الكلمة على شكل فتحتين هكذا(ً)، أو ترسم الفتحتان على ألف هكذا (اً) كما سنرى وتسمى هذه النون الساكنة التي

[1] نبيل أبو حليتم ، وآخرون : المرجع السابق ، ص 441.
[2] بسام قطوس : المختصر في النحو والإملاء والترقيم ، ص 106.

قبلها فتحة (تنوين الفتح)، ومثلها : قدرًا–نبيذًا–حرامًا–طوبةً، والملاحظ أن الاسم الذي ينتهي بتاء مقفلة يلحقه تنوين الفتح دون ألف، ومثله الاسم المنتهي بألف لينة أو همزة على ألف، أو همزة بعد ألف :فتًى –عصًا–مبدأً–شتاءً، وإن كان الذي قبلها يمكن أن يتصل بما بعده كتبت الهمزة على النبرة ولحقها التنوين على الألف:بطء–بطئًا.

ولو قرأنا كلمة (ماء) في القطعة السابقة قراءة صحيحة لوجدنا كذلك تنتمي بنون ساكنة قبلها كسرة(مائِنْ) وترسم هذه النون الساكنة تحت الحرف الأخير من الكلمة على شكل كسرتين هكذا (ٍ)،وتسمى هذه النون الساكنة التي قبلها كسرة (تنوين الكسر) ومثلها : ترابٍ.

ونلاحظ أن الأسماء المنونة غير معرفة ب(أل) ولا بالإضافة.

القاعدة:

1– التنوين نون ساكنة تلحق الأسماء لفظا ولا تكتب.

2– التنوين في الكتابة يكون على شكل ضمتين أو فتحتين على آخر حروف الاسم النكرة(خالي من أل التعريف والإضافة)، أو على شكل كسرتين تحته :عالمًا–عالمٌ–عالمٍ

3– تنوين الفتح يكون بفتحتين على ألف تلحق آخر حرف من حروف الاسم : تمرًا.[1]

4– كل اسم منصوب منون يرسم ألفا إلا في:

– الاسم المنتهي بهمزة قبلها ألف مثل :عدت مساءً.

– الاسم المنتهي بهمزة مرسومة على ألف مثل سمعت نبأً.

– وكذلك إذا ختم الاسم بالتاء المربوطة : سيارةً :اشترينا سيارةً لإنجاز أعمالنا.

– وإذا ختم الاسم بالألف المقصورة : رضًا :رضي المعلم عن أبنائه رضًا تامًا. [2]

5– الاسم المنتهي بهمزة متطرفة على السطر (جزء – بطء) عندما يلحقه تنوين الفتح.

– إذا كان الحرف الذي قبل الهمزة لا يتصل بما بعده، يقيت الهمزة على السطر، ولحقها التنوين على الألف (جزءًا).

– إذا كان الحرف الذي قبل الهمزة يتصل بما بعده ، كتبت الهمزة على النبرة : بطئًا.

[1] ناصيف يامين : المعجم المفصل في الإملاء ، ط 4 ، دار الكتب العلمية ، بيروت 1999 ، ص 12.

[2] نبيل أبو حلتم ، وآخرون : الرجع السابق ، ص 452.

تطبيق :

استخرج من النص التالي كل اسم منون، وأذكر نوع التنوين:

عائشة:

كان لنشأة عائشة في بيت أبيها الصديق أثر عظيم في حياتها فقد أخذت عنه كثيرا مما اشتهر به من علم و صدق وذكاء نادر وتولى تربيتها جماعة من بني مخزوم، كما كانت العادة في الجزيرة العربية فنشأت فصيحة موفورة الذكاء، تنظم شعرا، وتحفظ قدرا وافرا من أشعار العرب، وأكسبتها حياة البادية جملة من صفات الجرأة و الشجاعة و المروءة.

3- الألف المقصورة:

- على هيئة الياء مثل :رمى، سلمى، مشفى.
- على هيئة الألف، مثل :دعا، يحيا العدل، مزايا.

ولها مواقع في الأسماء و الأفعال و الحروف، و الظروف ومن مواقع كتابتها:

*** في الأسماء:**

أولا : ترسم ألفا في الأسماء الأعجمية، مثل : فرنسا، يافا، سوريا، ماعدا أسماء هي : موسى، عيسى، يسرى.

ثانيا : ترسم ألفا في الأسماء المبنية، مثل : إذا الظرفية، مهما، حيثما، كيفما.

ثالثا : ترسم ألفا في الضمائر مثل، أنا، هما، أسماء الإشارة، مثل هاتان هذا، هنا، ماعدا خمسة أسماء مبنية هي :لدى (ظرف)،أنّى بمعنى : كيف أو من أين، ومتى (إسم استفهام) و(أولى)، إسم إشارة من أولئك، و (الآلي)، اسم موصول بمعنى(الذين)[1].

رابعا : ترسم ألفا في الأسماء العربية المعربة، إذا كان الإسم ثلاثيا وكانت ألفه منقلبة عن واو مثل :العلا، العصا، الحجا(العقل).

خامسا : ترسم ياء غير منقوصة في غير ذلك، كأن تكون في اسم ثلاثي ومنقلبة عن ياء مثل :الفتى، الهوى، النوى.

سادسا: ترسم ياء إذا كانت آخر اسم أحرفه أكثر من ثلاثة وليس قبل الألف ياء مثل : يسرى، بشرى، صغرى، فإذا كان قبل الألف ياء رسمت ألفا مثل :دنيا، ثريا، رعايا، خطايا.

[1] بسام قطوس : المختصر في النحو و الإملاء والترقيم ، ط 1 ، مؤسسة حمادة 2000 ، ص 111.

سابعا : يستثنى من ذلك ألف المعلم في " يحي "فترسم على هيئة الياء للتفريق بين **يحي** إسما و يحيا فعلا.

*** في الأفعال:**

أولا : ترسم ألفا إذا كانت في آخر فعل ثلاثي ومنقلبة عن واو، مثل : بدأ ومضارعها " يبدو."

ثانيا : ترسم ياء في غير ذلك، مثل:

- إذا كانت آخر فعل ثلاثي ومنقلب عن ياء،مثل بكى، رمى، مضارعها : يبكي، يرمي.
- إذا كانت آخر فعل، أحرفه أكثر من ثلاثة وليس قبل الألف مثل، أخى، اجرى، فإذا كانت قبل الألف ياء رسمت ألفا مثل :أحيا.

*** في الحروف :**

ترسم ألفا في جميع الحروف، ماعدا أربعة أحرف هي :إلى ،على، حتى، بلى[1].

4- همزتا الوصل والقطع:

يجب التنبيه على أن هناك اختلاف بين الهمزة و الألف اللينة فالهمزة حرف يقبل جميع الحركات، مثل الهمزة المفتوحة أكل، أمر، أخذ، أرق.

والهمزة المكسورة :إفادة ،إجابة، إنارة، إعادة، و الهمزة المضمومة :أعيد، أجيد، أريد، وقد تكون الهمزة في أول الكلمة مثل :أسرة، اخت، أنا .و قد تكون وسط الكلمة مثل :سأل، دأب، سئم.

وقد تكون آخر الكلمة : بدأ، نبأ، شاطئ، دافئ، تكافؤ، تواطؤ.

أما الألف اللينة فهي امتداد صوتي ينشأ عن استطالة (إشباع)، الفتحة فوق الحرف الذي قبلها (وهذا يسمى المد بالألف) وتقع وسط الكلمة (باع، خاف، ساعة، ناب..) وقد تكون في آخر الكلمة مثل : دعا، رجا، رنا، رمى، وهذه الألف لا تقبل حركات الآخر(الإعراب) إذا كانت في آخرها، و الحرف الممدود لا نضع عليه حركة، لأن المد يدل على الحركة.

[1] بسام قطوس : المرجع نفسه، ص 112.

*** الهمزة في أول الكلمة :**

الهمزة التي تقع أول الكلمة إما همزة وصل، أو همزة قطع، فهمزة الوصل همزة يتوصل بها إلى النطق بالحرف الساكن و تظهر في النطق عندما تلفظ منفردة في أول الكلام، أما إذا اتصلت بغيرها من الكلمات فلا تظهر الهمزة و تختفي في النطق حين تواصل اللفظ و هذا عند درج الكلام مثل :اهتم،) لا تظهر(، محمد اهتم) .تظهر في النطق(، أما همزة القطع فتظهر سواء كانت أول الكلام مثل :أعطى، أخذ، أرى، وتظهر في وسط ودرج الكلام فنقول :المحسن أعطى، الفائز أخذ الجائزة.

مواضع همزة الوصل:

*** في الأسماء:**

1- الأسماء الستة التالية: (اسم ، ابن، ابنة، أمرؤ، امرأة) ومثنّى هذه الأسماء(اسمان، ابنان، ابنتان، امرأن، امرأتان).

و المنسوب إلى كلمة اسم(التسلسل الإسمي، الجملة الإسمية).

2- الأسماء الثلاثة التالية(إثنان، أيمن الله) ومختصرها(ايم الله).

3- مصدر الفعل الخماسي :(اجتمع -اجتماع)-(اتفق -اتفاق)(ادخر-ادخار)[1].

4- مصدر الفعل السداسي: (استحسن-استحسان)(استعد-استعداد).

*** في الأفعال:**

- ماضي الخماسي :اشترك، ادخر، انتهى، امتحن، استعر.
- ماضي السداسي :استقبل، اعشوشب، استحسن،استدل.
- أمر الخماسي :اشترك، انتظر، اقتحم، استبق.
- أمر السداسي :استقبل، استوعب، استخرج، استدرج.
- أمر الثلاثي :اجلس، اذكر، اسبق، ادع.

*** في الحروف:**

ال التعريف همزتها همزة وصل مع جميع الأسماء : الرجل، الربيع، الليث، السبت، وماعداه من الحروف همزتها همزة قطع والأسماء الموصولة همزتها همزة وصل الذي، اللذان، الذين، التي، اللتان، اللتين، الذين، اللاتي، اللائي ، اللوائي، وكذلك لفظ الجلالة الله.

[1] فخري خليل النجار : الأسس الفنية للكتابة والتعبير ، ط 1 ، دار الصفاء ، عمان 2011، ص 141.

مواضع همزة القطع:

*** في الأسماء:**

– جميع الأسماء همزتها همزة قطع ما عدا الأسماء التي تقدم ذكرها في همزة الوصل، مثل : أب– أبوان – أبناء – أسماء – أخ –أخوات....

– الضمائر :أنا، أنت، أنتما، أنتم(ضمائر النصب، إيّاك، إيّاكما، إيّاكم،إيّاك، إيّاكما، إيّاكن، إيّاه، إيّاهما، إيّاهم، إيّاي، إيّانا).

– إذا الشرطية، أي إذا الظرفية مثال :إذا حضر سعيد فأكرمه.

– وفي مصدر الثلاثي :أسف –أجر –إرث –أسر–أمر –أدب–أمل.

– وفي مصدر الرباعي :إبعاد، إنقاذ، إغاثة، إثارة، إنارة،....إلخ.

*** في الأفعال:**

– ماضي الثلاثي المهموز مثل :أبي، أكل، أوي، أخذ.

– ماضي الرباعي :أسرف، أسرع، أقبل.

– لام القسم الداخلة على الفعل :مثل " و الله لأقولّن الحق."

*** الهمزة المتوسطة:**

حتى نكتب الهمزة المتوسطة الصحيحة وفق قواعد الإملاء العربي فلابد من مراعاة النواحي التالية:

– ضبط الهمزة.

– ضبط الحرف الذي قبلها.

– نوع الحرف الذي قبلها إن كان حرف علة(الألف، الواو، الياء).

- نوع الحرف الذي بعدها إن كان حرف علة(الألف، الواو، الياء)[1] .

– حيث ينظر، إلى هذه النواحي مجتمعة ليتم رسم الهمزة حسب القواعد الإملائية الصحيحة ولندخل من خلال الجوانب التالية:

أ/ الهمزة المتوسطة الساكنة:

و الهمزة المتوسطة الساكنة يجب أن يكون الحرف الذي يسبقها متحركا حيث تكتب الهمزة على حرف مناسب لحركة الحرف الذي قلبها.

[1] فخري خليل النجار : المرجع نفسه ، ص 142،ص 145.

– تكتب على ألف إذا كان ما قبلها مفتوحا، مثل :يأخذ، فأر، يأمر، يأكل، ثأر.

– تكتب على الواو إذا كان ما قبلها مضموما مثل :مؤتمر، مؤلم.

-تكتب الهمزة على ياء إذا كان ما قبلها مكسور مثل : بئر، مئزر.

ب/ الهمزة المتوسطة المفتوحة:

قد تكون الهمزة مسبوقة بحرف متحرك بالفتح أو الضم أو الكسر وقد يكون الحرف الساكن صحيحا أو حرف علة وتكون الهمزة على النواحي التالية :

– أن يكون ما قبلها مفتوحا فترسم على ألف سواء أكان ما بعدها حرفا صحيحا : مثل :زأر، وأد، يتألف .وإذا كان بعد الهمزة ألف الاثنين فتكون مثل : بدأ، يبدأن.

– أن يكون ما قبلها مفتوحا وبعدها ألف ممدودة و ألف التثنية.مثل مأكل، مآذن، وتكون مع ألف التثنية مع الأسماء : ملجآن، أما إذا كانت مع الأفعال فتكون يبدأن، ينشأن، يقرأن، وهنا قد يسأل السائل لماذا هذا الفرق في الرسم الإملائي؟ (يلجأن، ملجآن) و الجواب أن الألف التي بعدها الهمزة في الفعل هي ألف الاثنين و موقعها الإعرابي فاعل أي ضمير،أما الألف التي بعد الاسم فهي ألف المثنى فهي حرف و الاسم أعلى رتبة من الحرف و يجب أن يبقى مرسوما على شكله.

– أن يكون ما قبل الهمزة مضموما فتكتب على الواو و لوكان بعدها ألف مثل :(يؤثر – يؤمن –يؤدي–يؤخر...)

– أن يكون ما قبلها مكسورا مثل: (كرسي –ياء –نبرة) ولو كان بعدها ألف مثل: (رئة).

– أ / أن يكون ما قبلها حرفا صحيحا ساكنا وليس بعدها ألف مثل: فجأة، مرأة.

– ب / إذا كان بعد الهمزة حرف مد كتبت الألف و الهمزة مرة على الألف، لأن المدّ عبارة عن حرفين مثل : ضمآن، مرآة، قرآن

– ج / إذا كانت الهمزة المتوسطة المفتوحة بعدها ألف الاثنين فتبقى الهمزة مفردة إذا كان الحرف من الحروف غير اللاصقة حيث لا يوصل بما بعده مثل: (بدء، بدءان).

– د /أما إذا كان الحرف الذي قبلها من الحروف اللاصقة فإنه يوصل بما بعده مثل : عبئان، دفئان.

– هـ/ أن يكون قبل الهمزة حرف ساكن غير صحيح و لو كان ألفا فترسم الهمزة مفردة حتى لو كانت بعد ألف مثل: (قراءة – عباءة).

– و/ أن يكون ما قبلها ياء ساكنة فترسم على نبرة، مثل(دنيئة، مشيئة، هيئة).

ج/ الهمزة المتوسطة المضمومة:

الهمزة المتوسطة قد يسبقها حرف متحرك بالفتح أو الضم أو الكسر أو السكون ولذلك حالات هي:

1– أن يكون ما قبلها مفتوحا و لا يليها واو المد فترسم على واو مثل: يقرؤه ومبدؤه، فإن كان بعد الهمزة واو المد كتبت مفردة إذا كان الحرف الذي قبلها حرف غير لاصق مثل، : ابدؤوا، قرءوا، يقرءون.

2– أن يكون ما قبلها مكسورا فتكتب على ياء و لو كان بعدها واو مثل (مبادئكم.)

3– أن يكون قبل الهمزة حرف صحيح أو ألف و ليس بعد الهمزة الواو، فتكتب على واو التشاؤم التفاؤل.

– فإذا كان بعد الهمزة واو كتبت مفردة إذا كان الحرف الذي يسبقها حرفا غير لاصق، مثل(، أضاءوا، جاءوا)

– إذا كان قبلها ياء ساكنة تكتب على ياء (نبرة) مثل : ميئوس، مئة، شيئهم.[1]

د/ الهمزة المتوسطة المكسورة:

تكتب الهمزة على النبرة مهما كانت الحركة الحرف السابق لها، لأن الكسرة أقوى الحركات مثل : سئل، إبدائي، إسرائيل، قائمون، عزرائيل.

ملاحظة:

لابد من ملاحظة الهمزة المتوسطة و بيان الموقع الإعرابي للكلمة فهو الذي يحدد موضع الكلمة رفعا بكتابة الواو و نصبا بكتابتها على السطر و جرا بكتابتها على كرسي (نبرة، ياء).

حالة الرفع	حالة النصب	حالة الجر
جاء أصدقاؤهم.	رأيت أصدقاءهم.	إهتممت بأصدقائهم.
نداؤهم مسموع.	سمعت ندائهم.	هذا الصدى من ندائهم.

أوضاع الهمزة المتوسطة:

حالة الرفع	حالة النصب	حالة الجر

[1] فخري خليل النجار : المرجع نفسه ، ص 146 ، ص 147.

أصدقاؤهم.	أصدقاءهم.	أصدقائهم.
نداؤهم	نداءهم.	ندائهم.

و الذي يبين ذلك ويوضحه الموقع الإعرابي

تطبيق:

ضع كلمة من الكلمات التالية في ثلاث جمل بحيث يكون في الأولى مرفوعة و الثانية منصوبة و الثالثة مجرورة.

رداء فقراء.

إيذاء نجباء.

ماء أهواء[1].

*** الهمزة في أخر الكلمة:**

– يرتبط رسم هذه الهمزة بضبط الحرف الذي قبلها.

1– فإذا كان ما قبلها ساكنا رسمت الهمزة مفردة، سواء كان هذا الساكن حرفا صحيحا مثل جزء، رزء، عبء، بدء، ردء، كفء، ملء، دفء .أم كان حرف علة ألفا، مثل :جزاء، أصدقاء ، هواء، أعباء، بناء.

أم كان حرف علة واوا، مثل: نشوء ،هدوء، وضوء،لجوء.

أم كان حرف علة ياء، مثل: جرئ، ردئ، يسئ، هنئ.

ففي جميع هذه الصور ترسم الهمزة مفردة، سواء أكانت هي مضمومة، أم مكسورة، مثل :كفء ضوء، جرئ، شيء .

– أما إذا كانت مفتوحة في آخر اسم منصوب منون فلها الأحكام الآتية – :إذا كان الساكن قبلها حرفا صحيحا يفصل عمّا بعده، كتبت مفردة وبعدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب، مثل :رداء، جزاءا، بدءا–.و إذا كان الساكن قبلها حرفا صحيحا يوصل بما بعده، كتبت على نبرة وبعدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب ، مثل : عبئا، نشئا، بطئا، دفئا، ملئا–.و إذا كان الساكن قبلها ألفا ، كتبت مفردة و لا يكتب بعدها ألف مثل : هواء ، ضياء، أعداء، أحياء، ومعنى هذا أن الهمزة المتطرفة المفتوحة إذا كان قبلها ألف لا يكتب بعدها ألف.

[1] فخري خليل النجار: المرجع نفسه ، ص 149.

– وإذا كان الساكن قبلها واو ، رسمت الهمزة مفردة و بعدها الألف المبدلة من تنوين المنصوب، مثل :شيئا، جريئا، دنيئا، هنيئا.

– وإذا كان ما قبلها متحركا رسمت على حرف يناسب حركة ما قبلها .[1]

فإذا كان ما قبلها مفتوحا رسمت على ألف، سواء أكانت هي مفتوحة مثل :بدأ، نشأ، قرأ، وفي هذه الحالة إذا كانت في آخر اسم منصوب منون لا يكتب بعدها ألف، مثل : نبأ،خطأ،مبتدأ–.أم كانت الهمزة نفسها مضمومة ، مثل :يبدأ ، ينشأ ،يقرأ–.أم كانت الهمزة مكسورة،–أم كانت الهمزة الساكنة مثل :لم يبدأ –لم يقرأ –لم ينشأ –لم يلجأ، وإذا كان ما قبلها مضموما رسمت على الواو، سواء أكانت هي مفتوحة مثل :لن يجرؤ، التكافؤ، التلألؤ – دفؤ –جرؤ.

إذا كانت هذه الفتحة في اسم منصوب منون كتب بعد الواو ألف، مثل : (تكافؤا –تلألؤا – جؤجؤا –لؤلؤا) أم كانت الهمزة مضمومة مثل :التكافؤ –التلألؤ –يجرؤ–.أم كانت الهمزة مكسورة، مثل :التجرؤ –التكافؤ –التلألؤ، أم كانت ساكنة، مثل :لم يجرؤ.

ويستثنى من هذه القاعدة أن يكون ما قبل الهمزة المتطرفة و او ا مشدّدة مضمومة، فتكتب الهمزة حينئذ مفردة، سواء أكانت الهمزة نفسها مفتوحة أم مضمومة، أم مكسورة مثل: (التبؤء).

– وإذا كان ما قبلها مكسورا رسمت على ياء، سواء أكانت هي مفتوحة مثل :ظمئ –يرئ – بدئ –أنشئ –لن ينشئ.

إذا كانت هذه الفتحة في اسم منصوب منون، كتب بعد الياء ألف، مثل : (شاطئا –قارئا – مبتدئا –سيئا).

أم كانت الهمزة مضمومة مثل :يبدئ –ينشئ –يكافئ–.أم كانت مكسورة مثل :شاطئ – مكافئ سيئ.

ملاحظة:

[1] عبد العليم ابراهيم : الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، د ط ، مكتبة غريب ، ص 56 ، ص 57.

– إذا كان بعد الهمزة المتوسطة حرف واحد، ثم حذف هذا الحرف لسبب نحوي أم صرفي، صارت الهمزة بعد هذا الحذف متطرفة، ويرى بعض علماء الرسم الإملائي، أن الهمزة في هذه الحالة تعامل معاملة الهمزة المتوسطة لأن تطرفها عارض[1].

فمثلا :همزة الفعل "ينأى "همزة متوسطة، ورسمت على ألف، لأنها مفتوحة بعد ساكن صحيح، فإذا جزم هذا الفعل حذف حرف العلة، وصار الفعل " لم ينأ "والهمزة فيه متطرفة بعد ساكن، وكان القياس أن ترسم حينئذ مفردة، تطبيقا للقاعدة (1) من قواعد الهمزة المتطرفة، أي ترسم بهذه الصورة " لم ينء "ولكنها هنا تعامل معاملة الهمزة المتوسطة وتظل مرسومة على ألف، لأن تطرفها عارض، وليس أصلا، ومثلها همزة اسم الفاعل من الفعل "أنأى "بمعنى أبعد، فهو منئ، برسم الهمزة على الياء، لأنها كانت متوسطة (المنئ) ولمّا نون اسم الفاعل حذفت ياؤه؟، لأنه اسم منقوص، فصار "منئ "وتطرفت الهمزة عرضا لا أصالة، ومثلها همزة فعل الأمر " أنأ "وفعل الأمر " أنئ "من أنأى.

ولكن الرأي الأشهر هو أن تطبق عليها قاعدة الهمزة المتطرفة، لجعل القاعدة مطردة، وعلى هذا ترسم الكلمات السابقة بالصور الآتية :لم ينء –منء –إنء –أنء.

5– التاء المربوطة و المفتوحة:

النموذج:

كلما وجدت نفسي في حديقة أو متنّزه أو بيت من البيوت الزجاجية، التفت بصري إلى النباتات و الزهور، وتذكرت أن النشوة ليست في العين، و لا في الرائحة الزكية فقط، فثمّة شيء أكثر أهمية، هو الفائدة الصحية التي تقدمها لنا هذه الزهرة الفواحة أو تلك النبتة النضرة، دون مشتقة أو عنت، وقد بنينها لنا دعاة العودة إلى الطبيعة.

أنت مدعو إلى تلك العودة، وليت أنك تفعل!

في القطعة السابقة تجد كلمات تنتهي بتاء، وهذه التاء على نوعين:

النوع الأول :في مثل الكلمات :(حديقة –دعاة –ثمّة)، وتسمى هذه التاء (التاء المربوطة) بسبب شكلها.

و النوع الثاني :في مثل الكلمات :(وجدت –بيت –البيوت –التفت –النباتات –ليست – عنت –أنت –ليت) وتسمى هذه التاء (التاء المفتوحة) بسبب شكلها.

[1] عبد العليم ابراهيم : المرجع نفسه ، ص 58 ، ص 59.

والملاحظة أن التاء المربوطة تلفظ تاء عند النطق بها متحركة، وتلفظ هاء عند النطق بها ساكنة عند الوقف عليها، وتلازمها النقطتان في الحالتين، على خلاف الهاء في كلمة(متنزّه) التي ينطق بها هاء دائمة، سواء أكانت متحركة أو ساكنة[1].

و في القطعة السابقة رأينا التاء المربوطة في أواخر الأسماء التالية:

*حديقة : وهو مفرد مؤنث، ومثله :زجاجية، نشوة، رائحة، زكية، أهمية، فائدة، صحية، زهرة، فواحة، نبتة، نضرة، مشتقة، عودة، طبيعة.

*دعاة : وهو جمع تكسير ليس في مفرده (جمع داع أو داعية)، ومثله :قضاة، رعاة، قساة، حفاة، عراة.

ثمة : وهو ظرف مكان بمعنى هناك.

أما التاء المفتوحة فهي تلفظ تاء عند النطق بها متحركة أو ساكنة على حد سواء وقد رأيناها في أواخر الكلمات التالية:

* وجدت :وهي ضمير متصل، ومثلها وجدتَ، وجدت، تذكرتُ، تذكرتَ.

* بيت :وهو اسم مذكر ثلاثي ساكن الوسط، مثله :وقْت ،سبْت، صوْت، زيْت.

* بيوت :وهو جمع تكسير في فردة تاء مفتوحة (بيت)، مثله :أوقات، زيوت.

* التفت :وهو فعل فيه التاء أصلية، ومثله :أنصتَ، باتَ، ثبتَ، ماتَ، سكتَ.

* النباتات :و التاء في هذا الاسم في علامة جمع المؤنث السالم، ومثله الكلمات :**الحركات**، المعلمات، المسلمات.

* ليست :و التاء الساكنة في هذا الفعل هي تاء التأنيث و مثلها :خرجَتْ، وجدَتْ.

* عنت :وهو اسم لمفرد مذكر، ومثله :ثبات، عرفات، جبروت، الفرات.

* أنت :وهو ضمير منفصل، مثله :أنت.

* ليت :وهو حرف تمني :ومثله حرف العطف (ثُمَّت)[2].

القاعدة:

أ-**التاء المربوطة:** هي التاء التي تكون في أواخر الأسماء وتلفظ هاءً عند الوقوف عليها وتكون في:

- الإسم المفرد المؤنث (الغير السكان الوسط) ومثل :حديقة.

[1] عبد العليم ابراهيم : المرجع نفسه ، ص 59.

[2] نبيل أبو حلتم ، وآخرون : موسوعة علوم اللغة العربية ، دار أسامة ، عمان 2003 ، ص 444، ص 445.

– جمع التكسير الذي لا يوجد في مفردة تاء مفتوحة، مثل :دعاة.

- الظرف :ثمّة.

ب–التاء المفتوحة : هي التاء التي تبقى على حالها إذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون.

أماكنها : وتكون في:

– الفعل للدلالة على التأنيث (تاء التأنيث الساكنة) مثل :ذهبتْ.

– الفعل للدلالة على الفاعل (تاء الفاعل المتحركة) مثل :ذهبتُ.

– الفعل من أصل حروفه (تاء من أصل الفعل) مثل :باتَ، ماتَ.

– جمع مؤنث سالم مثل :طاولات.

– الاسم **الذكر** الثلاثي الساكن الوسط مثل :بنْت، أخْت.

– جمع التكسير الذي يحوي مفرده مفتوحة مثل :وقت، أوقات.

– الاسم المفرد المذكر مثل :زيت.

– الضمير المنفصل مثل :أنت.

– الحروف مثل :ليت.

تنبيهات

الأول : (ثمّة) الظرفية المفتوحة الأول تكتب تاؤها مربوطة فرقا بينها وبين (ثمّت) المضمومة الأول و هي حرف عطفا.

الثاني: تفتح المربوطة إذا أضيف ما لحقه إلى ضمير نحو :طاولة، طاولتك.

الثالث: يوضع فوق تاء التأنيث المربوطة نقطتان في غير السجع نظرا الموصل لأن النقط كالشكل يتبع الوصل ،و أما في السجع و الشعر فلا نقط نحو :نتيجة التفريط الندامة، **وفي** التأني سلامة، تكتب الندامه و السلامه دون نقط.

أنواع التاء:

– تاءات مربوطة في الأعلام :فاطمة، خديجة، جهيدة، عبلة، فريحة، حماة.

– تاءات مربوطة في الأسماء :عتبة، طاولة، مسطرة، مساعدة.

– تاءات مربوطة في جمع تكسير ليس في مفردها تاء :مثل :حفاة، عراة، رعاة.

تطبيق:

ضع خطا تحت التاء المربوطة وخطين تحت التاء المفتوحة فيما يلي :

في مجلس الخليفة:

حضر أعربي مجلس سليمان بن عبد الملك، فقام فقال له " :إني مكلمك يا أمير المؤمنين بكلام فيه بعض الغلظة، فاحتمله إن كرهت، فإنّ لساني بما خرست عنه الألسن من عظتك، تأدية لحل الله و حق إمامتك، إنه قد اكتنفك رجال أساؤوا الاختيار لأنفسهم، فابتاعوا دنياك بدينهم، ورضاك بسخط ربّهم، خافوك في الله ولم يخافوا الله فيك، فهم حرب لآخرة، وسلم للدنيا، فلا تأمنهم على ما ائتمنك الله عليه، فإنّهم لن يألوا الأمانة تضييعا، و الأمة عسفا وخسفا، وأنت مسؤول عمّا اجترحوا، وليسوا مسؤولين عما اجترحت، فلا تصلح دنياهم بفساد آخرتك، فإن أعظم الناس غبنا من باع آخرته بدنيا غيره."

فقال سليمان " :أما أنت أيّها الأعرابي، فقد سللت لسانك، وهو أقطع من سيفك"، فقال " : أجل"، لك لا عليك[1].

– 6الألف بعد الواو في الأفعال:

– الألف الفارقة و الواو الفارقة :تجد الواو في مواطن كثيرة من كلام العرب و تأتي على أشكال إذا كانت ومن أنواعها في هذه المواطن–:واو الجماعة :وهي ضمير يسند إليه الفعل وتزاد بعدها الألف الفارقة مثل :جلسوا، ولم يدرسوا، و لن يلعبوا[2].

وسميت ألفا فارقة ليست زينة و إنما هي علامة على فروق صرفية و نحوية و دلالية، أنظر مثلا إلى : هؤلاء لاعبوا الفريق الفائز، هؤلاء لاعبو الفريق الفائز، الأولى (لاعبوا) فعل ماضي، و الواو فيه ضمير فاعل و (الفريق) مفعول به، و يكون ضبط الجملة هكذا " هؤلاء لاَعَبُوا الفريقَ الفائز "أما في الثانية ف " لاعبو "ليست فاعلا بل هي اسم على صيغة جمع المذكر السالم وهي هنا خبر للمبتدأ و (الفريق) مضاف إليه، ويكون ضبط الجملة "هؤلاء لاعبُوا الفريق الفائز "و الفرق الكبير في معنى الجملتين[3].

وكذلك لأنها تفرق بين الواو المسندة للجماعة، وعدد من (الواوات) التي لا تلحقها الألف مثل : "واو "جمع المذكر السالم، و" واو "الأسماء الخمسة، و "واو "الفعل، وغيرها.

– واو جمع المذكر السالم:

[1] نبيل أبو حلتم و آخرون: المرجع السابق، ص 447.
[2] بسام قطوس، المختصر في النحو و الاملاء والترقيم، ط1، مؤسسة حمادة للمؤسسات الجامعية، 2000، ص 135.
[3] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، د ط، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1995، ض 98.

وهي حرف إعراب، وعلامة رفع جمع مذكر السالم، ولا تزاد بعدها الألف إذا سقطت نون جمع المذكر السالم عند الإضافة نقول :

محبّو العلم متقدمون.

خرّيجو القسم مجتهدون.

- واو الفعل :

وهي حرف من بنية الكلمة، ولا تزاد بعدها الألف مطلقا، نحو :يدعو، يعرو، نهفو.

تطبيق:

المتزلجون:

يقصد محبّو الرياضة الشتوية مراكزا التزلج في الجبال العالية، وما إن يصلوا حتى يتوزعوا بين التلال و القمم، فهنا راكبوا الزحافات من الصغار و قد ركبوا زحافتهم على التلال القليلة الارتفاع، وهناك محترفو التزلج، وقد صعدوا إلى القمم العالية.

أما سائقو السيارات فكثيرا ما يخافون العودة عند المساء لكثرة الضباب الذي يلف الجبل و الوادي معا .لذلك ما إن تدنو الشمس من المغيب حتى يسرعوا هربا من الانزلاق.

س :في هذا النص أشكال مختلفة من " الواو "بعضها لحقتها الألف، و بعضها لم تلحقها علّل سبب ذلك[1].

- اللام + التعريف:

يلاحظ أن الكثير من الطلاب وغيرهم لا يحسنون كتابة الحروف المتصلة بالأسماء و الأفعال، فهناك من يكتب كلمة (فذهب) (فاذهب)، و (فعليّ) (فاعلي، و(سأذهب) (ساأذهب) وهذا من الأخطاء الشائعة، ويجب أن نعرف أن كل حرف يتصل بكلمة ما يحتفظ بصورته الأصلية، وتحتفظ الكلمة التي دخل عليها بصورتها إلا في حالات منها-:دخل حرف الجر اللام على كلمة مبدوءة ب (أل) التعريف، فإن همزة الوصل (همزة أل) تحذف و تتصل الام الجارة باللام مباشرة مثل :البلح له فوائد كثيرة -نقول :للبلح فوائد كثيرة- .إذا دخل حرف جر اللام على كلمة بها (أل) و أول حروفها لام، فإن همزة (أل) تحذف، ولام الجر تنطق و لا تكتب مثل :اللحم له مضار كثيرة[2].

نقول : للحم مضار كثيرة.

[1] بسام قطوس: المرجع السابق، ض 138.

[2] الطاهر خليفة القراضي: الأسس النحوية و الاملائية في اللغة العربية، ط1، الدار المصرية اللبنانية 2002، ض 197.

وهذه القاعدة العامة في كل الكلمات العربية، حيث لا يصح اجتماع ثلاثة حروف متماثلة مطلقا[1].

حذف اللام:

تحذف اللام في النواحي الآتية:

– من كل اسم أوله لام وعرف بـ {أل} ؛ ثم دخلت عليه اللام لإدغام {أل} في لام الكلمة مثل :اللبن –اللهو –اللعب .فقد أصبح في الكلمة الآن ثلاث لا مات لا نكتب منها إلاّ لامين.

– من الأسماء الموصولة التي تكتب بلامين ودخلت عليها لام أخرى فتحذف إحدى اللامات :نحو اللذين، اللتين، للذين، للتين، دخلت عليها لام حرف الجر، فأصبحت بثلاث لا مات ولكننا لا نكتب منها إلا لامين.

– تحذف لام الذي و التي و الذين حيث تلفظ بلامين و تكتب بلام واحدة كما هي موسوعة عليه، بينما تبقى الأسماء الموصولة الأخرى بلامين على الأصل، اللذان، اللتان، اللواتي، اللائي، الذين، اللتين .

الكتابة الصحيحة:

في معرض حديثنا عن منهجية تدريس الإملاء قاعدة و نصا لابد من ذكر الكفاءات المتممة لها ومن بين هذه الكفاءات " الخط "الذي يضمن الكتابة الصحيحة و الشكل الأنيق للنص، في كفاءة التعبير الكتابي.

– **الخط:**

هو تصوير اللفظ بحروف هجائي، أما الهدف من تعليم الخط في المرحلة الابتدائية و تصوير الأحرف و الألفاظ، بوضوح وسهولة وليس تقديم خط فني أو جميل.

– على المعلم أن يعلم الأولاد أصول الخط الصحيح القريب من الطبع (الخط النسخي)*، والذي يقوم على كتابة الأحرف كتابة صحيحة، وتكون الكتابة من اليمين إلى اليسار مع العناية بطريقة وصل الأحرف بعضها ببعض إنّ أصول الخط الصحيح للحلقة الأولى من مرحلة التعليم

[1] الطاهر خليفة القراضي: المرجع السابق، ض 197.

* الخط النسخي: هو الخط الذي تشبه حروفه صور حروف الطبع.

الأساسي كما في الحلقة الثانية يقتصر على النوع التصحيحي التقويمي و على كيفية استعمال الفواصل ووضعها و علامات الوقف و التعجب و الاستفهام وغيرها.

– تبدأ هذه المهارات في تعليم الصور الصوتية و الصور الكتابية و التهجئة و الخط حين يكون المتعلم مستعدا لذلك، وفي أي وقت، ولكن على المعلم أن يعرف الطريقة المناسبة لتحقيق هذه المهارات ويدرك أن هناك فروقا بين التلاميذ، كما" ألمعنا | ، وهذا ما يجعل تطبيق قاعدة محددة عليهم أمرا مستحيلا.

منهجية تدريس الخط:

في الواقع، لا يمكن الفصل بين تدريس الخط و تدريس النسخ في الحلقة الأولى، لأن هاتين المهارتين تتطلبان حذاقة يدوية عضلية وحذاقة فكرية ذهنية.

– أما الخطوات الواجب اعتمادها و التقيد بها، يمكن أن نوجزها بما هي:

أولا :مرحلة التمهيد :التمهيد لدرس الخط و النسخ يتناول تنظيم التلاميذ في جلوسهم وكيفية مسكهم الأقلام ووضع الدفتر أمامه و المسافة بين العين و الفاصلة.

ثانيا :تحديد الهدف:

يحدد المدّرس لكل درس خط هدفا تعليميا واحدا.

ثالثا : خطوات الدرس-:قراءة الأسطر المطلوب نسخها وشرحها من المعلم-.تحديد أو توجيه التلاميذ لتحديد موقع الحرف من السطر-.عرض النموذج المطلوب نسخه أمام التلاميذ لتركيزه في ذاكرتهم-.الطلب إلى المتعلمين ملاحظة حركة يد المعلم على اللوح، وشرح اتجاهات الحروف بالطبشور الملون-.دعوتهم إلى محاكاة النموذج المعروض على اللوح، أو على دفتر الخط أو على دفاتر خاصة، ولفت نظرهم على التقيد به ومحاكاة بطريقة صحيحة-.نسخ النموذج المطلوب من التلاميذ، تحت إشراف المعلم الذي يعمل على توجيههم إفراديا وتصحيح أخطائهم وتصويبها بصبر وأناة.

رابعا :مرحلة التقويم-:يصحح المعلم دفاتر المتعلمين، ويصنع ملاحظاته عليها ويقيمها- . يدوّن الأخطاء المشتركة عندهم، ويشرحها، ويكتبها على اللوح بالشكل الصحيح- .الطلب إلى المتعلمين محاكاة الكلمات – موضوع الخطأ وكتابتها من جديد- .إن مرحلة الكتابة الصحيحة، تسبقها مرحلة التمارين التمهيدية في صفوف الحلقة الأولى[1]، وهذا ما نجده في التعبير الشفهي

[1] يوسف مارون: طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة و تدريس اللغة العربية في التعليم الاساسي، دط، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان 2008، ص 350، ص 351.

الممهد للتعبير الكتابي، لأنه من الصعب أن يطلب المعلم من تلاميذه إنشاء جيد، أو كتابة سليمة، إذا لم يدربهم على التمارين الشفهية و المحادثات الممهدة التي تمرنهم على التحدث بلغة فصيحة وكلام منظم وتفكير مرتب.

1/ التعبير الكتابي في الحلقة الأولى:

بعد أن يمهد المعلم لدروس الإنشاء أو التعبير الصحيح بأنواع من التمارين الشفوية الممهدة ينتقل إلى التمارين الإنشائية التي تستند إلى إنشاء الفقرات حول فكرة بسيطة) قصة أو وصف (، ثم وضع أو طرح عدة أسئلة تؤدي إلى إجابات مختلفة، يربط بينها التلميذ بحروف العطف و الروابط حتى يتوصل إلى تأليف فكرة تامة مؤلفة من عدة جمل مفيدة، بعدها يطلب كتابه فقرة تامة حول موضوع صغير ، أو فكرة صغيرة أو قصة، أو وصف ويتوصل المعلم إلى إعطاء الموضوعات القصيرة المؤلفة من أفكار عدة حول أنواع المواضيع الإنشائية المطلوبة في المرحلة الابتدائية موضوع بحثنا مثل :الوصف و السرد، والقصة الصغيرة، وتلخيص قطعة من كتاب المطالعة أو رسالة بسيطة...

/ خطوات مقترحة لتدريس الكتابة في الطور

– هناك خطوات يمكن للمدرس أن يسترشد بها في إعطاء درس في التعبير الكتابي.الموضوع الحر المطروح : تأليف فقرة معينة- الأهداف:يرتبط موضوع الكتابة بمحور الدرس المأخوذ في القراءة واهدافها - -المحادثة التمهيدية :إجراء محادثة مشوقة حول وسيلة إيضاح ملائمة تهدف إلى وضع التلاميذ في أجواء الدرس وحثهم على التواصل اللغوي إصغاء وتعبيرا- .**عرض الموضوع :**

أ - محادثة موجهة، حول فقرة معينة، تكتب على اللوح أو سرد قصة صغيرة.

ب - أسئلة عامة وموجهة ،تتصل بالإطار العام للموضوع و الإجابة عنها من التلاميذ بلغة فصيحة مبسطة.

ج - أسئلة موجهة تتعلق بالتفاصيل ،و الإجابة عنها من التلاميذ.

د - الطلب من التلاميذ ، كتابة إجاباتهم على دفاترهم، في وقت واحد.

هـ - كتابة الإجابات الصحيحة على اللوح، من بعض التلاميذ.

التقويم: يجمع المعلم دفاتر التلاميذ ليدقق فيها ويصحح الأخطاء ومن الأفضل أن يتم التصحيح ذاتيا من التلاميذ بمساعدة المعلم وتحت إشرافه[1].

نموذج من الكتابة

رسالة عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى أبي موسى الأشعري في القضاء.

بسم الله الرحمان الرحيم

من عبد الله عمر بن خطاب أمير المؤمنين إلى عبد الله بن قيس أما بعد:

فإن القضاء فريضة محكمة، وسنة متبعة، فافهم إذا أدلي إليك، فإنه لا ينفع تكلم بحق لا نف اذ له آس بين الناس في مجلسك ووجهك، حتى لا يطمع شريف في حيفك ،ولا يخاف ضعيف من جورك، البينة على من ادعى و اليمين على من أنكر، والصلح جائز بين المسلمين إلا صلحا حرم حلالا أو أحل حراما، ولا يمنعنك قضاء قضيته بالأمس فراجعت فيه نفسك، وهديت فيه رشدك، أن ترجع عنه إلى الحق، فإن الحق قديم، ومراجعة الحق خير من التمادي في الباطل[2].

الفهم الفهم عندما يتلجلج في صدرك مما لم يبلغك في كتاب الله ولا في سنة النبي صلى الله عليه وسلم أعرف الأمثال و الأشباه، وقس الأمور عند ذلك ثم أعمد إلى أحبها إلى الله، وأشبهها بالحق فيما ترى، واجعل للمدعي حقا غائبا أو بيّنه، أمدا ينتهي إليه، فإن أحضر بينته أخذت له بحقه، إلا وجهت عليه القضاء، فإن ذلك أتقى للشك ، وأجلى للعمى، وأبلغ في العذر.

المسلمون عدول بعضهم على بعض، إلا مجلودا في حد، أو مجربا عليه شهادة زور، أو ظنينا في ولاء، أو قرابة، فإن الله قد تولى منكم السرائر، ودرأ عنكم بالشبهات ثم إياك و القلق و الضجر، والتأذي بالناس، والتنكر للخصوم في مواطن الحق، التي يوجب الله بها الأجر، ويحسن بها الفخر، فإنه من يخلص نيته فيما بينه وبين الله تبارك تعالى ولو على نفسه يكفيه الله ما بينه وبين الناس ومن تزين للناس بما يعلم الله منه خلاف ذلك هتك الله ستره، وأبدى فعله، فما ظنك بثواب غير الله في عاجل رزقه و خزائن رحمته و السلام عليك[3]."

علامات الترقيم:

المعنى اللغوي: الرقم و الترقيم تعجيم الكاتب، و رقّم الكاتب رقمه رقما :أعجمه وبينه.

[1] يوسف مارون: المرجع السابق، ص 351، ص 352، ص 377.
[2] يوسف مارون: المرجع السابق، ص 378.
[3] زهدي محمد عيد: فن الكتابة و التعبير، دط، دار اليازوري، عمان 2009، ص 35، ص 36.

كتاب مرقوم أي بينت حروفه بعلامات من التنقيط، و قوله عز وجل{كتاب مرقوم} **المطففين الآية 09**

المعنى الاصطلاحي:

الترقيم علامات اصطلاحية توضح في أثناء الكلام أو في آخره، كالفاصلة و النقطة و علامة الاستفهام وغيرها لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإفهام من طرف الكاتب، وتعين القارئ على فهم النصوص بتحديد مواقع الفصل و الوقف و الابتداء و أنواع النبرات الصوتية و الأغراض الكلامية في أثناء القراءة، وكذلك بيان وجوه العلاقات بين الجمل، فيساعد إدراكها على فهم المعنى وتصور الأفكار.

وكما يستخدم المتحدث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية، أو يعمد إلى تغيير في قسمات وجهه، أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته، ليضيف إلى كلامه قدرة على دقة التعبير، و صدق الدلالة، وإجادة الترجمة عما يريد بيانه للسامع، كذلك يحتاج الكاتب إلى استخدام علامات الترقيم، لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية، وتلك النبرات الصوتية في تحقيق الغايات المرتبطة بها.

وموضوع الترقيم يتصل اتصلا وثيقا بالرسم الإملائي، فكلاهما عنصر أساسي من عناصر التعبير الكتابي الواضح السليم.

أهمية علامات الترقيم:

لعلامات الترقيم أهمية كبرى تأتي من الدور الذي يقوم به في تسهيل عملية الفهم وجودة الادراك أثناء القراءة ، وأهمية علامات الترقيم في الكتابة العربية تكمن في كونها تعويضا عن الحركات و الإيماءات و الانفعالات التي يبديها المتحدث لتحقيق الإفهام في المواجهة، فعندما يكون المرسل كاتبا يستعمل علامات الترقيم للتعبير عن الانفعالات، و النبرات الصوتية والوقف و التأثر.[1]

علامات الترقيم في الكتابة العربية:

– الفاصلة علامتها(،): ويطلق عليها الفارزة أيضا، وتقتضي أن يقف عندها القارئ وقفة قصيرة لا يحسن التنفس معها، وتستعمل في المواضع الآتية:

– بين الجمل التي يتكون من مجموعها كلام تام في معنى معين.

[1] راتب قاسم عاشور، محمد حوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ط 1، دار المسيرة 2003، ص 143.

– بين المعطوف و المعطوف عليه سواء أكان العطف بين أنواع الشيء، أو بين أقسامه، أو بين الجمل المعطوفة على بعضها و ذلك نحو :الفاكهة كثيرة منها :الخوخ، الرمان، التفاح.

– بعد المنادى نحو :يا محمد، أقبل.

– بين الشرط وجزائه نحو :من يدرس، ينجح.

– بين القسم و جوابه نحو : و الله، لأحضرنّ.

– قبل الجملة الحالية :جاء زيد، يركض.

– قبل الجملة الوصفية نحو :جاء رجل، يركض[1].

2/ الفاصلة المنقوطة و علامتها(؛)

وتكون الوقف عندها أطول منه الفاصلة غير المنقوطة فالقارئ يسكت عندها سكوتا متوسطا، ويحسن معها التنفس، وتقع في المواضع الآتية:

أ/ بين الجملتين تكون الثانية فيهما سببا للأولى نحو :لا تخف؛ فأنت ناجح.

ب/ بين جملتين تكون ثانية فيهما مسببة عن الأولى نحو : أهملت دروسك؛ فرسبت في الامتحان.

ج/ بين جملتين طويلتين يتكون منها كلام مفيد ،و لا يوجد ارتباط بينهما نحو:ليس الكسب بإرهاق النفس و كثرة العمل؛ و إنما الكسب في الإخلاص في العمل ،وحسن السلوك.

3/ النقطة وعلامتها:(.)

النقطة على السطر علامة تدل على أن المعنى تم، واكتمل و عندها يسكت القارئ سكوتا تاما،و يتنفس معها، وتقع في نهاية الفقرة، وبعد كل جملة تم معناها و استقلت عما بعدها في الإعراب نحو :زيد رجل صدوق .فاطمة ابنة الرسول.

4/ النقطتان و علامتهما: (:)

عندما يسكت القارئ سكوتا متوسطا، وتوضعت في الموضع الآتية:

أ–بين القول و مقولة نحو–:قال المدرسين : احفظوا القصيدة–.قيل :زيد ناجح.

ب–قبل المنقول، أو ما شبه ما في المعنى نحو : من أقوال الرسول الأعظم صلى الله عليه و سلم "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة."

[1] محسن علي عطية: اللغة العربية مهارات عامة، دط، دار المناهج 2009، ص 247.

ج /قبل الأمثلة التي تساق لتوضيح قاعدة أ و حكم.

د /قبل الكلام الذي يوضح ما قبله نحو :زينة الحياة الدنيا اثنان :المال و البنون.

5/ علامة الإستفهام وعلاماتها (؟)

تستخدم علامة الإستفهام بعد الجملة التي يستفهم بها عن أمر ما.

نحو: ما أجمل العراق ؟ أهكذا كتابك؟ هل سافر أبوك ؟ بما تقرأ؟.

6/ علامة التعجب أو التأثر و علاماتها (!)

توضع علامة التعجب بعد كل كلام يدل على التأثر، أو الإنفعال و حالات الإنفعال كالتعجب، التحذير، الإغراء، الحزن، الفرح، الندبة، التمني، ونحو ذلك-. إحذروا مكر المحتل-.! وا معتصماه!

7/ علامة الاستفهام والتعجب معا (؟!)

توضع علامتا الاستفهام والتعجب معا بعد الاستفهام الاستنكاري نحو، أتساعد المحتل على احتلال و طنك ؟ ! أتقاتل أبناء وطنك، وتترك المحتل!؟[1]

8/ علامة الاحتراس أو الاعتراض أو التفسير(- -).

وتوضع آخر جملة الاحتراس أو الاعتراض أو التفسير مثل:

- الصادق- وإن كان فقيرا -محبوب.
- مكة -حرسها الله -مهوى أفئدة المسلمين[2].

9/ القوسان المستديران وعلامتهم:(())

توضعان في وسط الكلام، ويكتب بينهما الألفاظ التي ليست من الأركان الأساسية لهذا الكلام، مثل :الجمل الإعتراضية، والتفسير وألفاظ الإحتراس وغير ذلك، مما يقطع توالي الأركان الأساسية في الجملة الواحدة، أو تعاقب الجملتين المرتبطتين في المعنى مثل : سمع رسول الله -صلى الله عليه وسلم -رجلا يقول)):الشحيح أعذر من الظالم (فقال" :لعن الله الشحيح، ولعن الظالم.[3]"

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 248، ص 249.

[2] عبد الستار عبد اللطيف أحمد سعيد: مباحث في اللغة العربية، نحو صرف، بلاغة، قواعد الاملاء، ص200.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 149.

10/ القوسان المستطيلان و علامتهما[ ]:

يوضع القوسان المستطيلان ليعلم القارئ أن ما بينهما ليس من الأصل ويستعمل لتدارك ما يحتمل نقصه من كلام ناقص، أو لتصحيح غلط وقع من غير الكاتب في ذكر رقم آية أو سورة مثلا أو إسم فعند ذكر الصحيح يوضع المذكور بين قوسين مستطيلين لتعريف القارئ أو ما بينهما ليس من أصل الكلام .وكذلك عند ذكر الخطأ بعد الصواب وذكر النقص بعد الناقص.

11/ علامة التنصيص القوسين المزدوجان و علامتهما : «»

يوضع بين القوسين المزدوجين كل نص أخذ بعينه أو ذكر بعينه نحو : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «الكلمة الطيبة صدقة »

12/ علامة الحذف وعلامتها:(.....)

علامة الحذف هي عبارة عن نقاط متتابعة على السطر تدل على أن مكانها كلاما محذوفا نحو : جاء في الحديث الشريف ":إن هذا القرآن مأدبة الله، تعلموا مأدبته ما استطعتم".....

13/ علامة أول الفقرة وعلامتها: (..... ثم فقرة)

هي فراغ بمقدار كلمة أو كلمتين يترك في أول السطر في بداية كل فقرة لدلالة على بدء الفقرة، و تمييز الفكرة التي تتضمنها[1].

نموذج:

من شجاعة علي بن أبي طالب :

كان له في الحرب مواقف مشهورة، يضرب بها الأمثال :فهو الشجاع الذي ما فرّ قط، ولا إرتاع من كتيبة، ولا بارز أحد إلا قتله.

ولما دعا معاوية إلى المبارزة؛ ليستريح الناس من الحرب يقتل أحداهما، وتسريح المقاتلين ،وإلقاء السلاح، والعودة إلى المجادلة باللسان في الخلافة –قال له عمرو): لقد أنصفك (فقال معاوية "» ما غشتني منذ نصحتني إلا اليوم، أتأمرني بمبارزة أبي الحسن، وأنت تعلم أنه الشجاع المطرق؟ أراك طمعت في إمارة الشام بعدي"

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 252.

وقد شهد الغزوات كلها مع النبي) صلى الله عليه وسلم (إلا غزوة تبوك، فقد خلفه أهله حين خرج لقتال الروم في جيش جرار .... وأبي علي في نصرة رسول الله صلى الله عليه وسلم مالم يبله أحد

تطبيق :ضع علامات الترقيم مكان الأرقام.

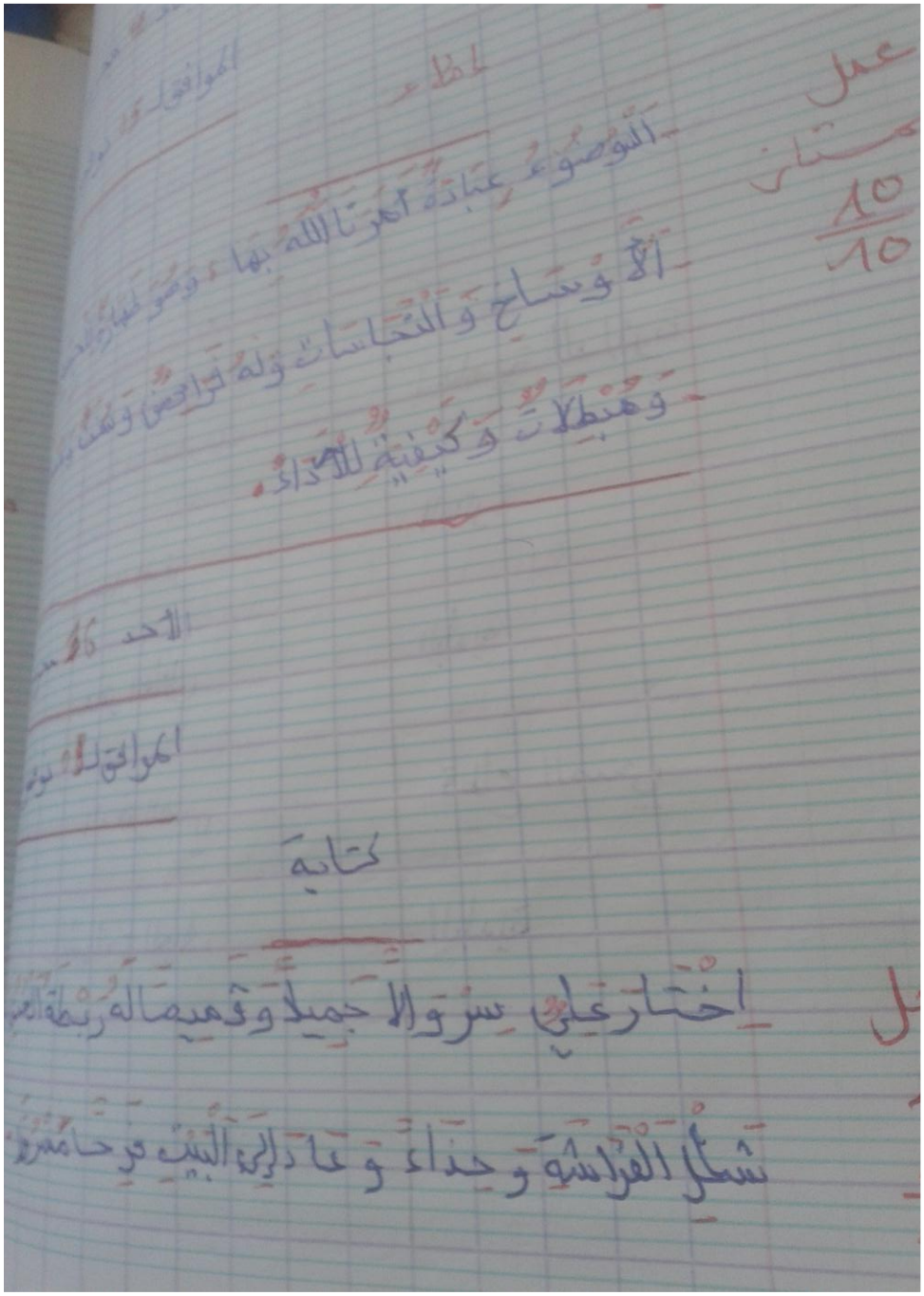
مما هو جدير بالملاحظة أن القرن التاسع عشر (1)الذي إزدهرت فيه الروح الديمقراطية (2) و انتعشت فيه آمال الضعفاء و المحرومين (3)واختفى كثير من معالم السلطات المستبدة الجائرة (4) وتطلع كثير من الناس إلى أسلوب جديد في الحكم (5) هو من أجمل العصور بالمخترعات (6) والكشوف العلمية (7)ألم يلاحظ أن جلائل الأعمال الحضارية (8)وروائع الإبتكار (9)ومعجزات الصناعة (10)لم تتم إلا في هذا القرن على أيدي الديمقراطيين (11) الذين كان الأرستقراطيون ينعتونهم بالضعفاء و المرضى (12) و لا غرابة في ذلك (13) لأن كل إختراع إنما هو وليد الضرورة و الحاجة (14)وقد قيل (16)(15) الضرورة أو الإختراع (17)ومن تبنت الروح الديمقراطية كل إختراع و إبتكار.(18)

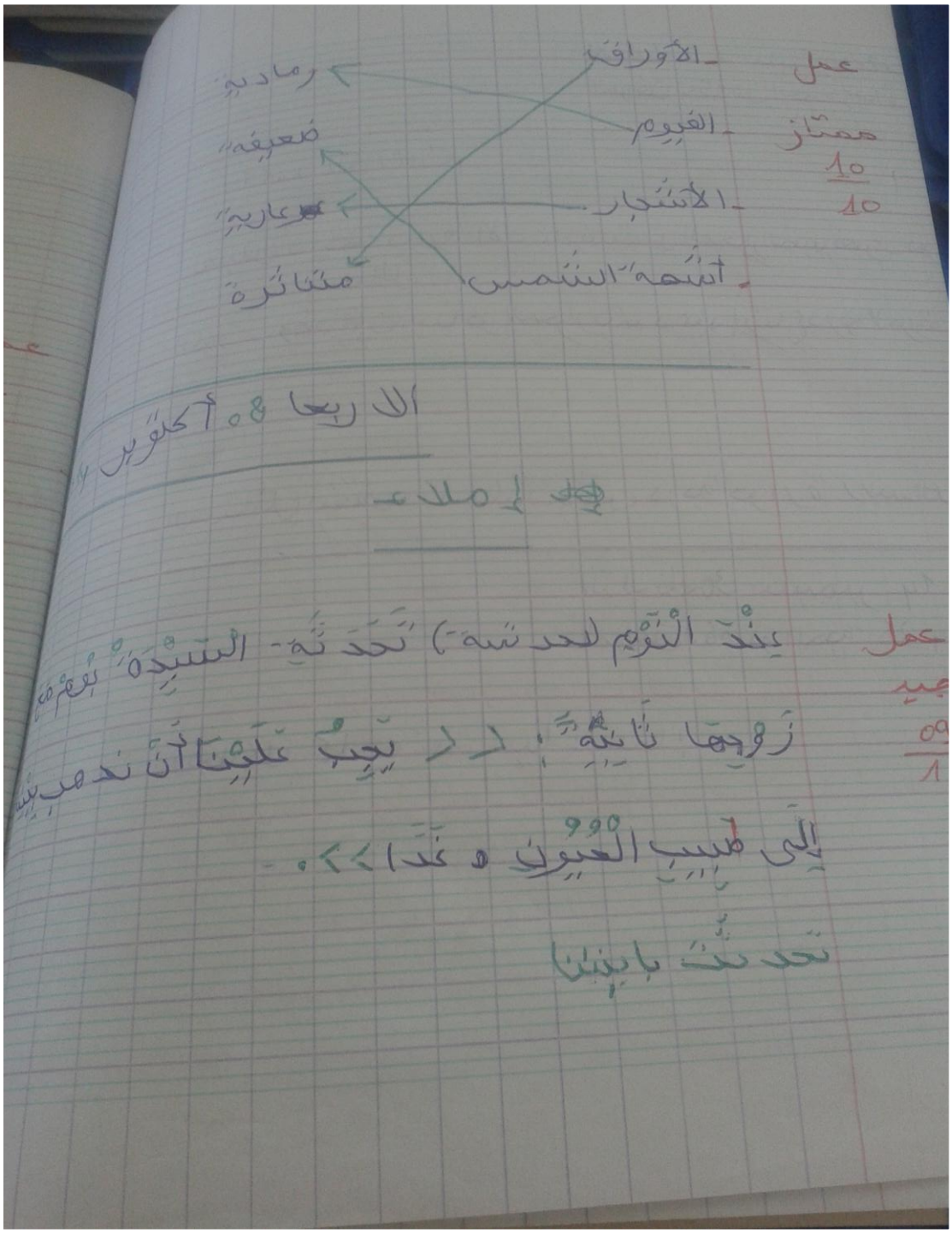
وقضت سخرية القدر (19)بأن الديمقراطية هي التي توجد الإختراع (20) والأرستقراطية هي التي تجني ثمره (21)وتغتم فوائده (22) بعد أن يثبت على التجربة (23) ويتحقق نفعه (24) وكثيرا ما كانت الأرستقراطية (25)و الإختراع في أطواره الأولى (26) ومن ألد أعدائه (27) وأعنف المقاومين له (28)و المعارضين في ظهوره (29)خوفا على السلطة (30) وحفاظا على الإستعلاء(31).[1]

[1] عبد العليم إبراهيم: الإملاء و الترقيم في الكتابة العربية، ص 106، ص 107.

المبحث الثاني : دراسة نماذج الإملاء والكتابة من كراريس تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .

النماذج التطبيقية:





نلاحظ أن هذه النماذج ممتازة ،حيث أنها استوفت قواعد وشروط الإملاء من بينها:

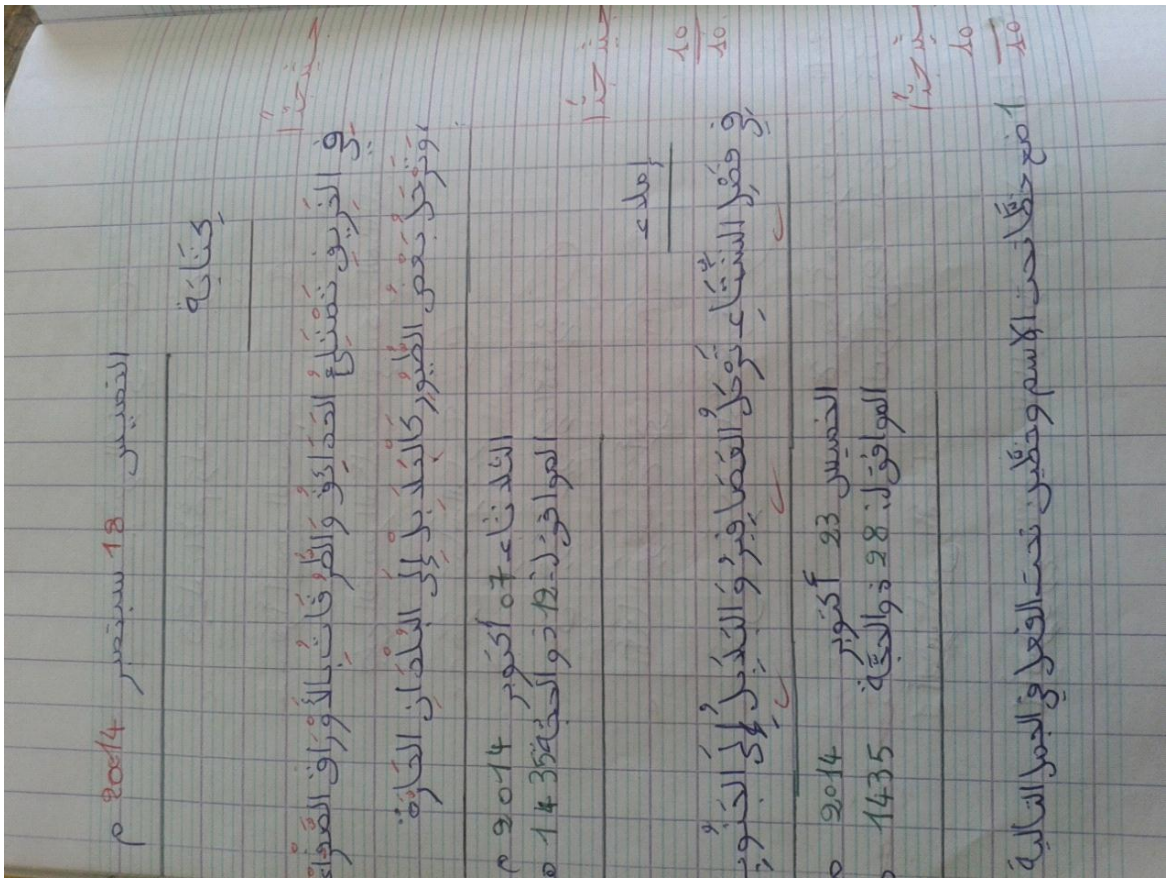
كتابة الهمزة على السطر في كلمة " الوضوء " وكذلك التنوين بالضم في كلمة " عبادة " وكذالك التاء المربوطة في كلمة " كيفية " وتاء المفتوحة في كلمة " النجسات " ، كما نجد أن هذا النموذج يحتوي على علامات الترقيم من فاصلة ونقطة وغيرها.

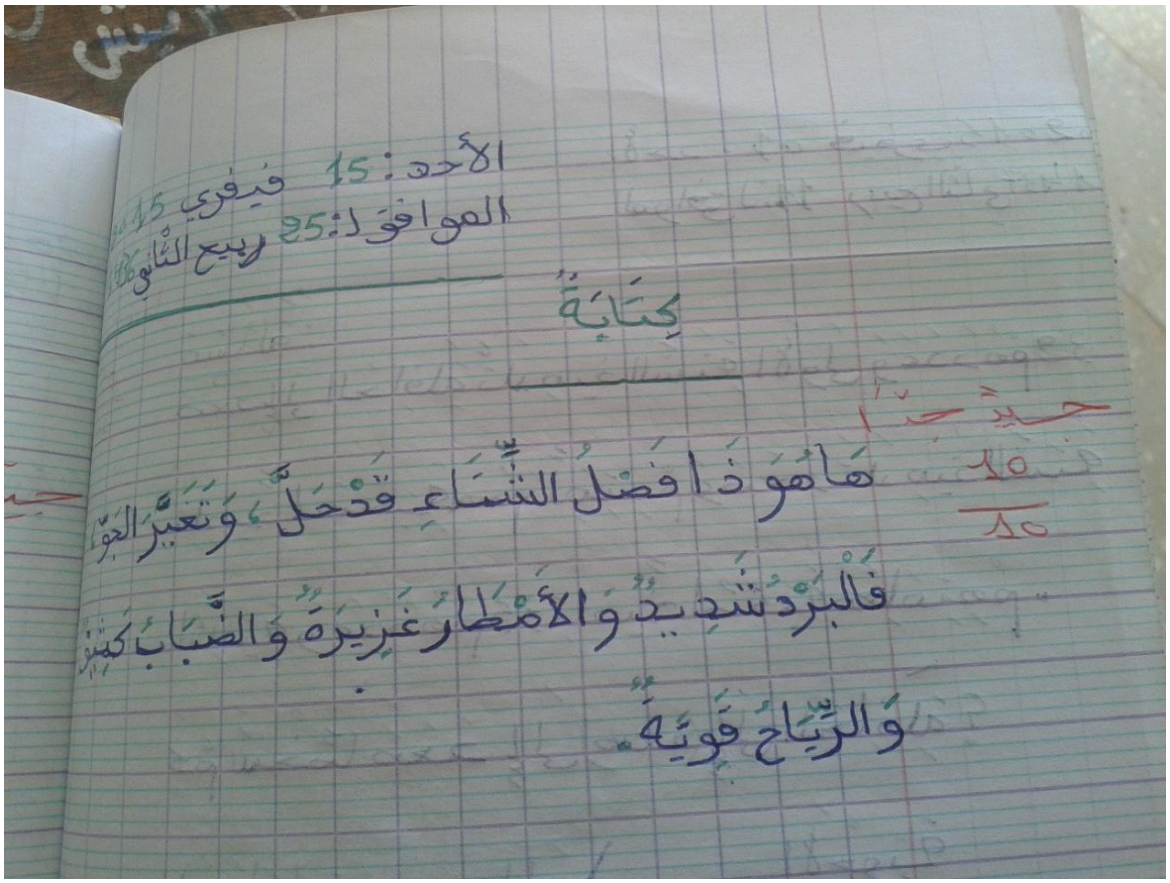
مثال" : **الوضوء عبادة أمرنا الله بها وهو(:) طهارة للجسد.....**

أما بالنسبة لنموذج الكتابة فنجد أن هذه التلميذة من الحالات الجيدة وذلك لوضوح الخط وتصوير الأحرف والألفاظ جيدا ، ومن بين الحروف رسم حرف" الخاء" على السطر وذالك لوقوعها وسط الكلمة مثل " اختار."

أما في النموذج الثالث من الإملاء نجد أن رسم الحروف كان بطريقة متوازية ، مع تحديد نقطة بداية كتابة الحرف ونقطة النهاية.

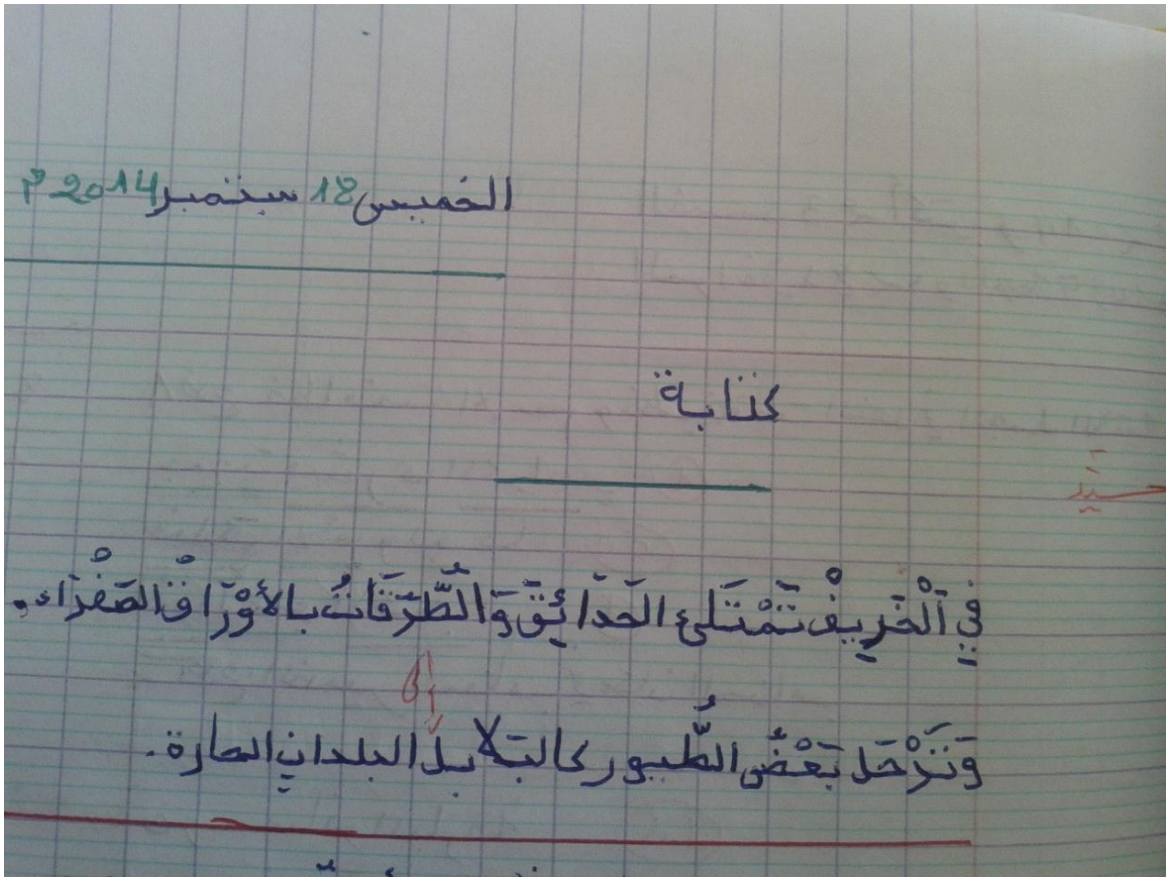
ونجد في النموذج الرابع أن الخط واضح ومقروء وجيد بالنسبة للمستوى تلاميذ هذا القسم ولا يوجد صعوبة في فهم الخط بالإضافة لتشكيل الكلمات بالحركات " الفتحة ، الضمة والكسرة " مثل " هَاْهُوَ ذَا فَصْلُ الشّتَاءِ قدْ حَلَّ"..... ورسم حرف الصاد "على السطر لوقوعها في وسط الكلمة مثل " فصل " ، وكتابة النقاط بطريقة واضحة وصحيحة مثل نقاط حرف " الشين " في كلمة " شديد – شتاء" ونقطتا التاء المربوطة في كلمة " غزيرة " وكتابة التضعيف في بعض الكلمات مثل " الرّياح ، الضبّاب ، الشّتاء. "




الأحد: 15 فيفري
الموافق: 25 ربيع الثاني

كتابة

هَا هُوَ ذَا فَصْلُ الشِّتَاءِ قَدْ حَلَّ، وَتَغَيَّرَ الْجَوُّ
فَالْبَرْدُ شَدِيدٌ وَالأَمْطَارُ غَزِيرَةٌ وَالضَّبَابُ كَثِيفٌ
وَالرِّيَاحُ قَوِيَّةٌ.


الخميس 18 سبتمبر 2014

كتابة

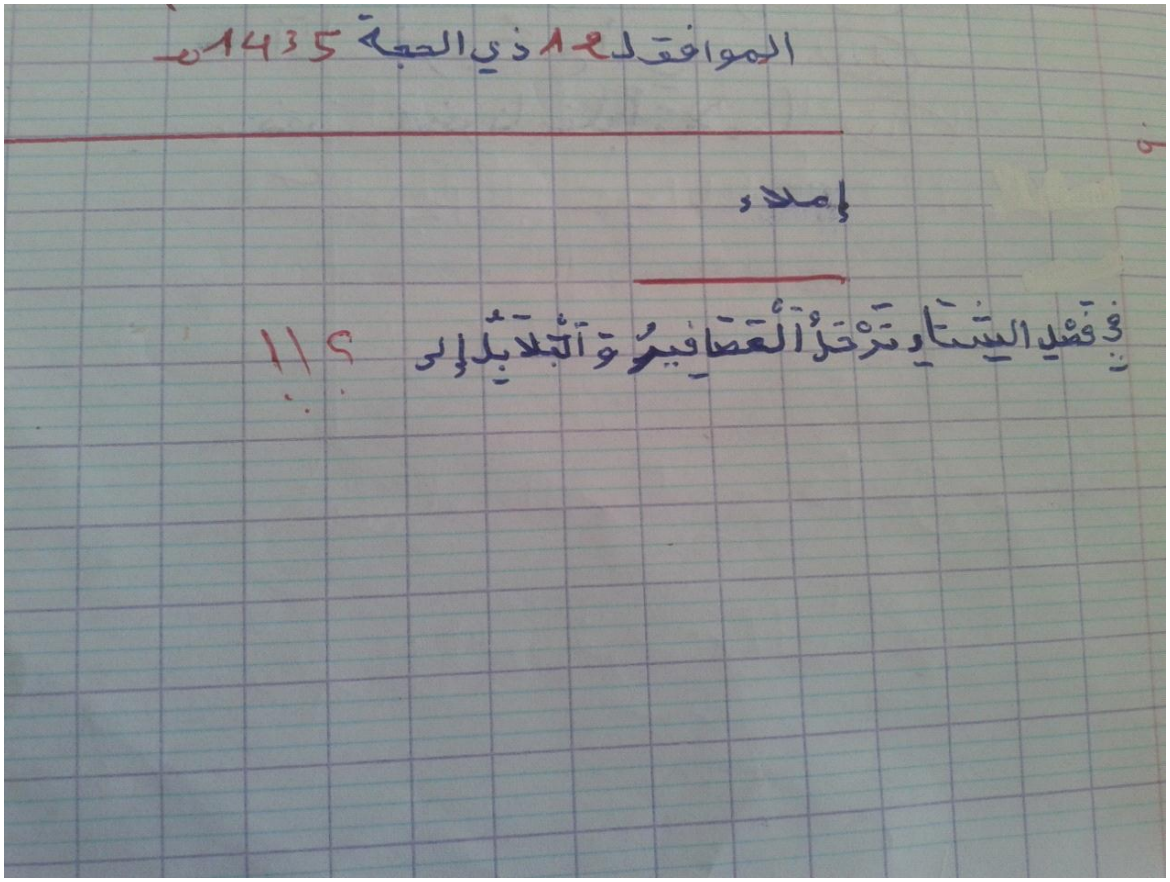
فِي الْخَرِيفِ تَمْتَلِئُ الْحَدَائِقُ وَالطُّرُقَاتُ بِالأَوْرَاقِ الصَّفْرَاءِ.
وَتَرْحَلُ بَعْضُ الطُّيُورِ كَالْبَلَابِلِ إِلَى الْبُلْدَانِ الْحَارَّةِ.

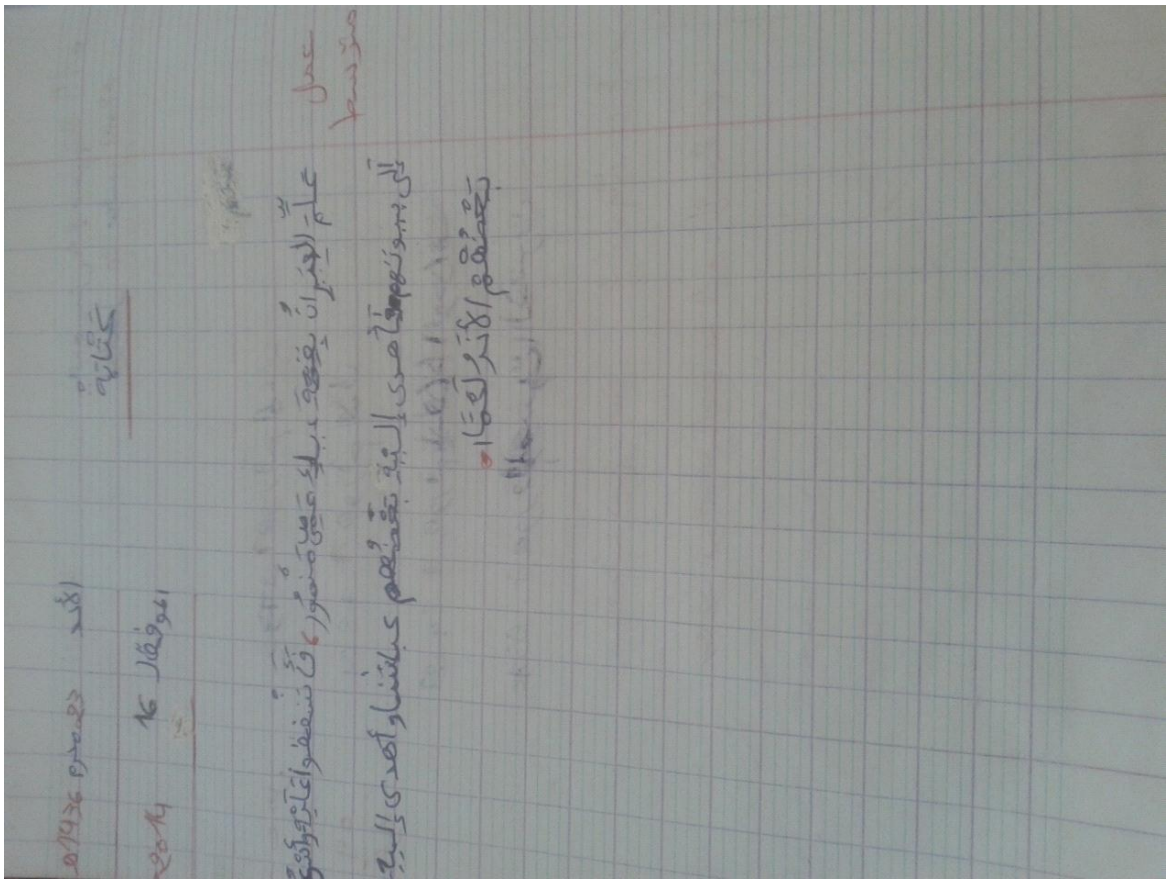
نلاحظ أن هذه الحالة متوسطة من الإملاء نظرا في للوقوع في بعض الأخطاء الإملائية لاختلاط بعض الحروف وعدم التمييز بينها مثل كتابة حرف " الحاء" "عينا " في كلمة " معدد "أصلها " محدد " في هذه الجملة.

ونسيان بعض الكلمات المملاة عليه من طرف المعلم مما أدى إلى خلل في الجملة وصعوبة فهم معناها مثل .... ": دخل تلاميذ إلى فهو فسيح."

أما نموذج الكتابة " في الخريف تمتلئ الحدائق."....

نلاحظ أن هذا النموذج متوسط من ناحية الكتابة وذلك لعدم وضوح الحروف نظرا لتقارب الحروف وتداخلها وغياب تشكيل بعض الكلمات مثل " الحارة " الطيور . " ونسيان حرف الجر " إلى" مثل ": وترحل بعض الطيور كالبلابل البلدان الحارة."





نلاحظ أن هذا النموذج من الحالات الخاصة في الإملاء فنجد في هذا المثال " في فصل الشتاء ترحل العصافير والبلابل إلى....." ؟ عدم إتمام الفقرة المملاة عليه من طرف المعلم وهذا راجع لأسباب خاصة مثلا :تأخر النمو العقلي ، النقص في مستواه الفردي ، عدم السماع ، غياب التركيز....الخ

أما نموذج الكتابة نلاحظ أن هذا النموذج من الحالات الخاصة في الكتابة حيث نجد عدم التناسق في الحروف مثل حرف " الدال " في كلمة " ديك" ، وكذلك عدم التنظيم في الكراس ونظافته نظرا لكتابته الحرف ثم إعادة الكتابة فوقه مثل :كلمة" الجيران " ،وعدم وضوح حرف " الصاد " فهي تشبه " الهاء " هنا في كلمة" قصة" ووجود أخطاء في التشكيل مثل كلمة " كتابة " وتنقيط حرف هاء في كلمة" إليه" فأصبحت " إلية."

لقد حاولنا في هذه الدراسة، أن نقف على كيفية تدريس نشاط الإملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات، و أن نشخص أسباب الأخطاء الإملائية و الكتابية و ما مدى فعالية العلاج الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات للإملاء و الكتابة، باعتمادنا على نماذج و تطبيقات في الإملاء و الكتابة من كتاب السنة الثالثة ابتدائي-أنموذجا -وقد توصلنا في هذه الدراسة إلى عدة نتائج من بينها:

- أن الإملاء هو الرسم الصحيح للكلمات و له أنواع و هي :الإملاء المنظور، الإملاء المنقول، الإملاء المسموع، الإملاء الاختياري.
- للإملاء أهمية بين فروع اللغة العربية، و تتجلى هذه الأهمية من خلال وظيفته في الاتصال اللغوي و اكتساب المعرفة و تحصيل العلوم.
- تعتبر الكتابة أهم نشاطات اللغة العربية و هي على نوعين :نوع وظيفي و نوع إبداعي.
- للكتابة أهمية في العديد من الأمور منها :أنها واحدة من أهم الوسائل في الاتصال الفكري بين الأجناس على مر الزمن.
- أنها وسيلة للتعبير عما يجول في الخواطر و الصدور.
- المقاربة بالكفاءات ببيداغوجيا جديدة كانت نتيجة لجملة من الأبحاث في مجال التعليمية، تركز على المتعلم بشكل كبير و تعتبره محورا للفعل التعليمي، و تسعى إلى إكسابه كيفية توظيف معارفه و مكتسباته و استثمارها بشكل وظيفي نفعي وفق نسق بنائي و ليست في شكل تكدسي، تراكمي، محفوظاتي، استظهاري، لمجابهة مختلف الصعوبات التي تعترضه في حياته.
- في ضوء تحديد مفهوم الإملاء و الكتابة و أهداف تدريسه يمكن تحديد الكفاءات اللازمة لأداء مدرسي اللغة العربية مصوغة بعبارات سلوكية يمكن ملاحظتها و قياسها موزعة في شكل مجالات من بينها:

  -التخطيط و الإعداد لتدريس الإملاء.

  -التقديم و العرض بموجب القياس.

  -التطبيق.

  -اختيار القطعة الإملائية و تمليتها.

  -التصحيح.

أما بالنسبة للكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات فإنها تصاغ بدلالة جعل المتعلم في وضعية حل المشكلة زيادة إلى وضعه في موقف إدماج مكتسباته السابقة.

ومن خلال اجتهادنا في التعليق على النماذج و استنادا لآراء المعلمين المختلفة حول البيداغوجية الجديدة للنظام التربوي و هي المقاربة بالكفاءات فكانت الآراء تتمثل في : فئة تؤكد على تطبيقها و نجاح هذه البيداغوجية، و فئة أخرى تجد نسبية نجاحها، و الأسباب عديدة لذلك من بينها :وجود صعوبة في تطبيقها لاختلاف المستوى الفردي للتلاميذ، و التفاوت في سرعة الفهم، فكثير من المعلمين يلجؤون إلى طريقة التدريس بالأهداف لتمكنهم في طريقة تدريسها و ذلك لصعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات و تطبيقها.

وفي الأخير ندعو الله– عز و جل -التوفيق لنا و لكم و نرجو أن نكون قدمنا لكم في بحثنا المتواضع قسطا من المعلومات التي تفتح لكم المجال للمناقشة و التوسع في هذا البحث.

قائمة المصادر و المراجع :

أ – الكتب :

–القرآن الكريم ،رواية ورش عن نافع.

1– أحمدقبش:الإملاء العربي نشأته وقواعده ومفرداته وتمارينه، دار الرشيد ، بيروت ، 1984.

2 – أمان الدين محمد حتحات : مراحل تطور الكتابة العربية حتى نهاية القرن الثاني هجري، دط ، د د ن .

3 – بسّام قطوس :المختصر في النحو والإملاء والترقيم، ط1، مؤسسة حمادة ، 2000 .

4– ابن منظور :لسان العرب ، المجلد 1، دار صادر ، بيروت .

5 – تدريس نشاطات اللغة العربية وآدابها وفق طريقة المقاربة بالكفاءات (من الأنترنت).

6– حسن شحاته :تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه و تقويمه ، وتطويره ،ط1، الدار المصرية اللبنانية ،1990 .

7 – حسن فاتح البكور ، إبراهيم عبد الرحمان نعانعة ، محمد عبد الرحيم صالح ، فن الكتابة وأشكال التعبير ، ط 1 ،دار جرير عمان .

8 – حلمي خليل : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، 2005.

9 – راتب قاسم عاشور ، محمد حوامدة :أساليب تدريس اللغة العربية :بين النظرية والتطبيق ، ط 1 ، دار المسيرة 2003.

10– الرافعي مصطفى : فنون صناعة الكتابة ، دار الجيل ، بيروت ،1986 .

11–رشدي طعيمة : المهارات اللغوية ومستوياتها ،تدريسها ، صعوباتها ، ط 1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004.

12– زهدي محمد عيد : فن الكتابة والتعبير ، دار اليازوري ، عمان ، 2009.

13– الطاهر خليفة القراضي : الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية ، الدار المصرية اللبنانية ، 2002.

14 – عبد السّتار عبد اللطيف ، أحمد سعيد ، مباحث في اللغة العربية ، نحو ، صرف ، بلاغة ، قواعد ، إملاء ، ج 3 ، ط 1 ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي .

15 – عبد العليم إبراهيم : الإملاء و الترقيم في الكتابة العربية ، د ط ، مكتب غريب .
16 – عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، د ط ، دار المعرفة الجامعية 1995
17– علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق ، ط 1، دار المسيرة ، عمان ، 2009.
18 – فخري محمد صالح : اللغة العربية آداء و نطقا و إملاء وكتابة ، د ط ، دار الوفاء.
19– فخري النجار : الأسس الفنية للكتابة و التعبير ، ط 1 ، دار الصفاء عمان ، 2011 .
20 – عايش محمود زيتون : أساليب تدريس العلوم ، ط 1 ، دار الشروق ، 1999 ، عمان .
21 – محمد بن يحي زكريا ، عبّاد مسعود : التدريس عن طريق : 1 – المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، 2 – المشاريع وحل المشكلات ، د ط ، د د ن .
22 – محسن علي عطية : – تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ، ط 1 ، دار المناهج الأردن ، 2007 . – اللغة العربية مهارات عامة ، د ط ،دار المناهج ، عمان ، 2009 .
23 – محمود سليمان ياقوت : فن الكتابة الصحيحة ، د ط ، دار المعرفة ، 2003 .
24 – المنجد في اللغة والإعلام ، ط 39 ، دار المشرق ، بيروت ، 2002 .
25 – ناصيف يمين : المعجم المفصل في الإملاء ، ط 4 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1999
26 – نظمي الجمل ، وآخرون : موسوعة علوم اللغة العربية ، دار أسامة ،عمان .
27 – نور الدين خالدي ، محمد شارف سرير : الفعل التعلمي التعليمي ، د ط ، د د ن .
28 – يوسف مارون : طرائق التعليم بين الظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، لبنان ، 2008.

ب – المقالات :

1– فاطمة الزهراء بوكرمة ، دحدي إسماعيل : تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
2– لخضر لكحل : المقاربة بالكفاءات : الجذور والتطبيق ، جامعة الجزائر .
3 – نصيرة ردّاف : متطلبات التدريس بالكفاءات ، جامعة سكيكدة .

ج – الرسائل الجامعية :

1 –حمر راس عماد الدين : مذكرة تخرج ماستر : علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات ، كتاب السنة الأولى ثانوي أنموذجا ،ماي2011 .

2 – دون مؤلف : مذكرة فعالية تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات .

3 – فتيحة حايد : مذكرة لنيل شهادة الماجيستر : المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية ، سنة ثانية متوسط 2011–2012 .

4 – ياسمينة بريحة : مذكرة تخرج ماستر : التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، رابعة متوسط عينة . 2013 –2014 .

د – المؤسسات التربوية :

1 – إبتدائيةبوزكري كاكي ، الجلفة، 2014–2015 .

2 – إبتدائية لبقع لخضر ، الجلفة، 2014–2015 .

هـ – المنشورات المدرسية :

1 – مديرية التعليم الأساسي : منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، جوان ، 2011 .

الفهرس

-مقدمة .....أ-ب

مدخل : اللسانيات التطبيقية وتعلمية اللغة

-اللسانيات التطبيقية.....ص 1

مجالات اللسانيات التطبيقية ص2-4

-تعلمية اللغة.....ص4

الفصل الاول :المقاربة بالكفاءات.

المبحث الاول : المقاربة با لاهداف

مفهوم الهدف ص6

اهمية الاهداف ص7

الهدف التربوي.....ص8-10

المجال المعرفي ص10

وصف مستويات المجال المعرفي ص11-12

المجال المهاري الحركي.....ص13

المجال الوجداني ص14-15

كيفية اختيار الطرائق الملائمة لبلوغ الاهداف.....ص16

علاقة الطرائق بالاهداف.....ص16-17

الطرق التربوية المتبعة في الفعل التعلمي التعليمي ص17-20

المبحث الثاني : المقاربة بالكفاءات

مسوغات الانتقال الى المقاربة بالكفاءات ص21-25

جذور المقاربة بالكفاءات.....ص25

مفهوم المقاربة ص26

مفهوم الكفاءة.....ص26

مفهوم المقاربة بالكفاءات ص28-29

تعريف المقاربة بالكفاءات ص29

أهداف المقاربة بالكفاءات ص29

دور المعلم في المقاربة بالكفاءات ص30-31

صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري....ص31-33

المبحث الثالث : تدريس نشاط الإملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات

تعريف الإملاء ص34

أنواع الإملاء من حيث طريقة التملية ص34-36

أهمية الإملاء ص36

أهداف تدريس الإملاء ص36-37

أسباب الخطأ الإملائي ص37-38

مفهوم الكتابة ص38-39

تاريخ الكتابة ونشأتها.....ص40-43

أنواع الكتابة.....ص44

عناصر الكتابة.....ص45-49

تدريس نشاط الإملاء والكتابة في ظل المقاربة بالكفاءات ص50-55

الفصل الثاني : نماذج في مباحث الإملاء والكتابة من كتاب سنة ثالثة ابتدائي

اللام الشمسية القمرية.....ص57

التنوين ص58-59

الألف المقصورة.....ص60-61

همزة الوصل والقطع.....ص61-67

التاء المربوطة والتاء المفتوحة.....ص-68-71

الإلف بعد الواو في الأفعال ص71-72

اللام و التعريف ص72-73

الكتابة الصحيحة ص74

التعبير الكتابي في الحلقة الأولى.....ص75

خطوات مقترحة لتدريس الكتابة في الطور الاول ص75-76

مفهوم علامات الترقيم.....ص77

أهمية علامات الترقيم ص78

علامات الترقيم في الكتابة العربية.....ص78-80

المبحث الثاني : دراسة نماذج الإملاء والكتابة من كراريس تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي

النماذج التطبيقية ودراستها.....82-87

خاتمة.....ص89-90

قائمة المصادر والمراجع ص92-94

فهرس.....ص96