

# الفصل الخامس

## تدريس الكتابة والتعبير

- مقدمة .
- الكتابة بمعنى الرسم الإملائي .
- أسس التدريب الإملائي .
- الكتابة بمعنى التجويد الخطي .
- ١ - أهمية الخط وأهدافه .
- ٢ - أسس تدريس الخط .
- التعبير .
- ١ - أهمية التعبير في الحياة .
- ٢ - أهداف التعبير .
- ٣ - مجالات التعبير .
- ٤ - عوامل النهوض بالتعبير .
- ٥ - اختلافات التعبير الشفوي والكتابي في مواقف التدريس .
- ٦ - مهارات كل من التعبير الشفوي والتحريري .
- ٧ - التصحيح في دروس التعبير الشفوي والتحريري .
- ٨ - التقويم في مجال التعبير .

1. 凡屬本會之職員及會員，均應遵守本會之章程及各項規章，如有違反者，本會得依章程及規章之規定，予以處分。

2. 本會之職員及會員，應遵守國家法律及社會公德，不得有損害國家利益及社會公益之行為。

3. 本會之職員及會員，應遵守本會之決議，不得有違抗本會決議之行為。

4. 本會之職員及會員，應遵守本會之財務規定，不得有濫用經費及私吞公款之行為。

5. 本會之職員及會員，應遵守本會之紀律，不得有遲到、早退、曠工等行為。

6. 本會之職員及會員，應遵守本會之保密規定，不得有洩露本會秘密之行為。

7. 本會之職員及會員，應遵守本會之其他各項規定。

8. 本會之職員及會員，如有違反以上各項規定者，本會得依章程及規章之規定，予以處分。

9. 本會之職員及會員，如有違反以上各項規定者，本會得依章程及規章之規定，予以處分。

10. 本會之職員及會員，如有違反以上各項規定者，本會得依章程及規章之規定，予以處分。

## مقدمة

الكتابة بمعناها العام على صلة وثيقة بفروع اللغة باعتبارها خاص بكل فرع ، فهي إما أن تعنى التعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظاً وأسلوباً ، وإما أن تعنى الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً ، وإما أن تعنى تجويد هذه الأداة تجويداً خطياً .

والكتابة بهذا المعنى العام تشارك القراءة في كثير مما ذكرناه عنها فيما سبق . فهي لا تكاد تفرق عنها في أهميتها للفرد والجماعة أو في استهداف أهدافها وإن اختلف مدى إسهامها في تحقيق هذه الأهداف باختلاف فروعها رسماً إملائياً أو تجويداً خطياً أو تعبيراً كتابياً ، مما لا يخفى على متأمل . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن كل فرع من تلك الفروع الثلاثة يتميزه بعض الأهداف الخاصة التي سنذكرها في مكانها المناسب من هذا الفصل الذي سنخصصه .

أولاً : للكلام عن الكتابة مبتدئين بأداتها رسماً إملائياً ، ثم بأداتها تجويداً خطياً .

ثانياً : للكلام عن التعبير متضمناً الحديث عن الزاوية الثالثة من زوايا الكتابة بمعناها العام وهي استخدام أدواتها في التعبير عن الأفكار .

## الكتابة بمعنى الرسم الإملائي

الكتابة بهذا المعنى صنو القراءة . وهي معها كوجهي العملة النقدية لا يفترقان ، ولا يكاد يتحقق أحدهما بدون الآخر ، وهل يستطيع إنسان أن ينطق بحرف أو بلفظ لفظاً مكتوباً وهو لا يميزه رسماً ، أو أن يخط أحدهما وهو

يجعل التلغظ بالصوت الدال عليه إلا إذا كان عابثاً لا هدف له ؟ ولذا فإن من قرأ سليماً قلماً يخطئ في رسم ما نطق به . ومن أخطأ في كتابته فإنه يقرأ خطأ كذلك أو على الأقل يتعثر في قراءته ويتخالف فيها ، فرق أنه قد يضل طريق المعنى المقصود .

ومن هنا قامت الكتابة بهذا المعنى القراءة أهميتها وحاجة الإنسان الضرورية إليها ، والوسائل المتبعة في العناية بها والارتقاء بمستواها ، وكذلك استهداف أهدافها مما ذكرناه قبل ذلك عند الحديث عن القراءة . فهي مثلاً من أهم وسائل الثقافة الناهضة وإشباع حاجات الإنسان في التعامل الاجتماعي الفعال ، وهي مثلها من أهم دعائم الاتصال البشري الذي يبرز به طبيعة الفرد الاجتماعية . وهي مثلها محققة للأهداف التي ذكرناها للقراءة .

حقاً إن البدء بعملية القراءة لا يرتبط كما أشرنا سابقاً بعمر عقلي معين كما أشارت بذلك نتائج البحوث والتجارب التي أجريت في ميدان القراءة حديثاً ، أما في الكتابة فإن اكتمال النضج العصبي هو الذي يحدد وقت البدء بها ، فليس بمعتقود أن يتمكن الطفل من رسم هذه الرموز الكتابية ذات الكيفيات المعقدة دون أن يتحكم في القبض على القلم وفي حركات يديه وأصابعه حين تتحرك به . ومن المعروف أن النضج العصبي في الإنسان يختلف من شخص إلى شخص ، يازم المدرس الناجح أن يلاحظ أطفاله حين يقومون بحركاتهم العادية وحين يتقبضون على الأشياء ويستخدمونها استخداماً حراً حتى يميز فيهم النضج العصبي ، ولا يبدأ بعملية الكتابة بمعنى رسم الحروف والكلمات إلا مع من أظهر هذا النضج .

ومن ناحية أخرى فإن من أهداف الكتابة بهذا المعنى أيضاً فوق الأهداف التي ذكرناها للقراءة وتشترك معها فيها الكتابة ما يلي :

١ - القدرة على سرعة الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي عن الأفكار والحاجات .

٢ - قوة الملاحظة ودقتها .

٣ - تعود النظافة والنظام .

٤ - حفظ التراث البشرى وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل .

وليس المقصود بتعليم الكتابة بالمعنى السابق التركيز على تدريب التلاميذ على رسم الكلمات التي تشتمل على صعوبات معينة في رسمها كتلك التي تشتمل على همزة أو ألف لينة أو « أل » الشمسية أو « أل » القصرية أو تاء التانيث المفتوحة أو المربوطة ؛ إذ أن ذلك يعد نظرة ضيقة إلى هذا المعنى لأنه ينبغي أن تظهر الرموز الكتابية معنى من المعاني أو توضح فكرة من الأفكار . وهي بهذا المفهوم الأخير لا شك يتسع ميدانها لتدخل فيه جميع الكلمات التي يحتاج إليها التلاميذ في التعبير عن ذوات أنفسهم ولإبراز الأفكار التي تحتل أذهانهم سواء تضمنت تلك الصعوبات المعينة أو خلت منها .

ومن هنا كان لا بد من إجراء البحث والتجارب التي تحدد الكلمات المناسبة لكل صف من الصفوف التعليمية وتساير حاجات تلاميذه كي تبنى عليها مناهج الرسم الكتابي ، كما تؤلف في ضوءها كتب القراءة . وعند ما يتم ذلك فإن موضوعات القراءة تصلح أساساً لاختيار القطع الإملائية والتدريب على الرسم الصحيح للكلمات .

وإذا كان لا بد من تدريب التلاميذ على رسم الكلمات ذات الصعوبات الخاصة فإنه لا بد من التعرف عليها في ضوء حاجات التلاميذ وضرورات استخدامها لهم لإياها . ومن المبادئ التي تبنى عليها التدريس بكلمات من هذا النوع ما يأتي :

١ - موضوعات التعبير ، إذ فيها تظهر الأخطاء المتعلقة برسم الكلمات والتي تحتاج إلى معالجة خاصة وتدريب أكثر فيجمعها المدرس بصورة منظمة انظراً لمعالجتها والتدريب المناسب عليها .

٢ - قطع الإملاء نفسها إذ هي فرصة لإبراز الكلمات التي تحتاج من التلميذ والمدرس إلى عناية خاصة حتى يعود على رسمها صحيحاً .

٣ - موضوعات القراءة التي تختار طبقاً للبحوث التي أشرنا إليها، فإنها تمكن المدرس من أن يتتقن الكلمات التي يحس بصعوبتها على تلاميذه ليأربهم عليها في الوقت المناسب .

٤ - أحداث التلاميذ العادية التي يلاحظها المدرس فترشده إلى الألفاظ التي يتأرون في نطقها، وفي هذه إشارة غالبة بأنها صعبة الرسم عليهم وتحتاج إلى تدريب خاص .

وإذاً فنهج الكتابة بمعنى رسم الكلمات في أى صف من الصفوف يتضمن أمرين :

الأول :

الموضوعات الإملائية التي تؤخذ بطريقة أو بأخرى من مادة القراءة المقررة على الصف الدراسي أو من غيره بشرط أن تكون مناسبة لمستوى تلاميذه. ويصعب التدريب في هذه الموضوعات على جملة ما تشتمل عليه من كلمات باعتبارها الرموز التي ينبغي التعرف عليها ورسمها رسماً سليماً لتحقيق الأهداف التي ذكرناها .

الثاني :

الكلمات ذات الصعوبات الإملائية الخاصة والتي تجمع من المصادر التي سبق تعدادها لتخدم بعض قوانين الرسم الكتابي المعروفة كقانون الهمزة المتوسطة أو المتطرفة أو زيادة بعض الأحرف على الكلمة دون النطق بها كالأو في « عمرو » ونحو ذلك. وينبغي ألا يبدأ التعرض لهذه القواعد الإملائية إلا بعد اجتياز فترة معقولة من المرحلة ابتدائية .

## أسس التدريب الإملائي

هناك بعض الأسس العامة التي تقترح مراعاتها كي تساعد المدرس على النجاح في أداء مهمته في هذا الصدد :

أولاً : ينبغي على المدرس أن يراعى ما يلي عند ما يبدأ بتعليم تلاميذه رسم الكلمات :

١ - أن يتصل ما يتدربون على كتابته بحاجاتهم في الحياة وأن يعنى شيئاً بالنسبة لهم .

٢ - أن يسبق استخدام القلم الخبر التدريب على الكتابة بالطباشير أو الإردواز ، ثم الكتابة بأقلام الرصاص ؛ وذلك لصعوبة الأول في الاستخدام الكتابي .

٣ - عدم إهمال التدريب على صحة هجاء الكلمات بعد التمكن من تجريد حروف الهجاء جميعاً والتعرف عليها ، وعدم الاقتصار على مجرد محاكاة الحروف والألفاظ ؛ فذلك يساعد التلميذ فيما بعد على سرعة رسم الكلمات من الذاكرة بطريقة صحيحة وهو في حاجة ماسة إلى هذه السرعة .

٤ - أن يسمح بتلق العبارات والكلمات والحروف رسمها ، مع ملاحظة التوضيح العصبى في التلاميذ بالنسبة للثاني ، ومن الخير في هذا الموضوع مراجعة ما ذكرناه في تعليم القراءة للمبتدئين ؛ فإننا قرنا هناك بين رسم الكلمات والحروف ونطقها وتهجئها في أثناء قيام المدرس بعملية التعليم ، وذكرنا لذلك كذلك منهجاً وألواناً من النشاط نخدم هذا الغرض .

ثانياً : ألا تكون الكلمات المكونة لموضوعات الإملاء أو الكلمات ذات الصعوبات المعينة بعيدة عن قاموس التلاميذ اللغوى الذى يستمدونه العون في قراءاتهم وتعبيراتهم الشفوية والتحريرية. وعدم اعتبار السهولة والصعوبة أساساً لاختيارهم .

ثالثاً : ألا يتخذ معيار خاص لتوزيع القواعد الإملائية والكلمات التي التي تستخدمها على الصفوف الدراسية مختلفاً عن المعيار الذي اختيرت المادة القرائية على أساسه . بل يجب من البداية أن يوضع منهج القراءة خادماً لهذا الميدان كذلك ، وأن تكون الكلمات الصعبة التي يجمعها المدرس من المصادر التي ذكرناها آنفاً هي الحكم في التوصل إلى معرفة بعض القواعد الإملائية دون البعض الآخر في أي صف من الصفوف الدراسية .

رابعاً : لا عيب في تكرار التدريب على بعض الكلمات ذات العصورات الخاصة في رسمها في الصفوف الدراسية المتعاقبة ما دامت ملاحظة المدرس لتلاميذه قد أظهرت الحاجة إلى التدريب عليها .

خامساً : وتوع العين على اللفظ كثيراً ما يساعد على صحة رسمه ، ولذلك فقطعة الإملاء إذا اختيرت من مادة القراءة المقررة على التلاميذ بعد قراءتها والمناقشة حولها كان ذلك أدعى إلى رسم كلماتها رسماً صحيحاً . ومن أجل ذلك فن المقترح أن يكون التدريب على رسم الكلمات في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية على الأقل من نوع ما يسمى بالإملاء المنقول ، وهو يقوم على نقل القطعة الإملائية من الكتاب أو من السبورة بعد قراءتها وتفهم معانيها وتهجي كلماتها صعبة الرسم بإملاء المدرس أو بدون إملائه . وفيما يلي ذلك من مراحل التعليم من نوع ما يسمى بالإملاء المنظور ، وهو يقوم على إملاء المدرس قطعة الإملاء على التلاميذ دون نظرهم إليها في أثناء إملائها ، وذلك بعد قراءتها وفهم معناها والتعرف على كلماتها بالنظر إليها . وربما بعد تهجي كلماتها صعبة الرسم .

سادساً : فهم معاني الكلمات والجمل يساعد على تذكر أشكالها ويؤدي إلى رسمها رسماً صحيحاً . ومن ثم فواجب المدرس أن يضع في اعتباره هنا العمل على حسن تفهم التلاميذ ما يدرجهم على كتابته من الألفاظ والعبارات .

سابعاً : التدريب على رسم الكلمات ذات الصعوبات الهجائية الخاصة  
بساير النظم التالى :

( ا ) بعد جمع المدرس هذه الكلمات من المصادر التى أشرنا إليها يقوم  
بترتيبها فى مجموعات بحيث تضم كل مجموعة تلك الكلمات التى  
تمثل نموذجاً موحداً ويؤدى التدريب عليها مع توجيه المدرس وإرشاده  
إلى استنباط قاعدة هجائية عامة .

( ب ) يختار مجموعة من المجموعات التى رتبها للتدريب عليها فى وقت يحدده .  
ثم يقرأ على تلاميذه إحدى كلمات المجموعة التى اختارها ويقرأهم إليها  
ويناقشهم فى معناها بوضعها فى جمل موضحة حتى يتأكد من فهمهم لما  
تدل عليه . ثم يطلب إليهم بعد ذلك أن يدونوها بنظام فى كراسة أعدت  
لهذا الغرض . فإذا انتهوا من كتابتها أخرج أحد التلاميذ ليكتبها على  
السبورة كما كتبها فى كراسته ، فإن أخطأ فى كتابتها صححها المدرس .  
ثم يطلب ممن لم يكتبها صحيحاً أن ينقلها فى كراسته بجانب رسمه الخاطى  
بعد شطبه ، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى فأخرى حتى ينتهى من جميع  
كلمات المجموعة المختارة . مع ملاحظة تنظيم وضع الكلمات على  
السبورة .

( ج ) يناقش التلاميذ فيما لاحظوه على كلمات تلك المجموعة من عناصر  
النشابه ويترج معهم حتى يصل بهم إلى القاعدة التى تحكمها  
فيسجلها على السبورة ويطلب منهم تسجيلها فى كراساتهم تحت كلمات  
المجموعة .

( د ) يتبع المدرس نفس الأسلوب فى مجموعات الكلمات الأخرى على أن  
يلاحظ الوقت وعدم إجهاد التلاميذ بتوالى القواعد ، ومحاولة تكبيرهم  
بما تم استخلاصه منها بالتطبيق عليها فى المناسبات المختلفة ، ويحسن به

أن يسجل كل مجموعة في بطاقة خاصة بخط كبير ليعلقها في الفصل بعد الانتهاء من دراسة كلماتها وفهم القاعدة التي تحكمها . وذلك حتى يكون لادوام النظر وقراءتها أثر فعال في تثبيت رسمها الصحيح في الأذهان .

ثامناً : يتبع المدرس في تصحيح كراسات التلاميذ ما يأتي :

١ - بعد الانتهاء من إملاء القطعة على التلاميذ أو نقلها يقرؤها عليهم واضح الصوت متمهلاً مخرجاً الحروف من مخارجها الصحيحة ، وهم يتابعونه ليتداركوا بعض أخطائهم التي وقعوا فيها عفواً أو لتعثرهم في القراءة حين النقل ، أو ليتخذ المتردد قراره الأخير فيما ليس على ثقة من صحة رسمه من الكلمات .

٢ - إذا كان الإملاء منقولاً فإن المدرس بعد فراغه من قراءة القطعة على التلاميذ يطلب إلى كل اثنين متجاورين منهم أن يتبادلا الكراسات ليقوم كل منهما بالتصحيح لزميله مع الاستماعة بمصدر النقل ، وذلك بوضع خطوط تحت الكلمات الخاطئة بالقلم الرصاص . وإنما لم نقل هنا بتصحيح التلميذ لنفسه لأنه من المشكوك فيه أن يتنبه - وهو الذي قام بالنقل - إلى موطن الخطأ ، وإلا ما وقع فيه من البداية . وإنما قلنا بالقلم الرصاص ليسهل محو أثر التصحيح إن تبين خطؤه فيما بعد .

٣ - إذا كان الإملاء منظوراً فمن المستحسن أن يصحح التلميذ لنفسه بمراجعة ما كتبه في كراسته على الكتاب مثلاً أو على سبورة إضافية أعد المدرس القطعة عليها ، ووداك بوضع خطوط أيضاً تحت الكلمات التي أخطأ فيها . وإنما استحسنت هذه الطريقة هنا ليعود التلاميذ على دقة الملاحظة . ولأنه من المعقول أن يتم التلميذ على خطئه عند مقارنة ما كتب بالنموذج الكتابي الصحيح الذي لم يره وقت الإملاء .

٤ - عندما ينتهى التلاميذ من تصحيحاتهم يطاب المدرس من أحد التلاميذ أن يخرج إلى السبورة ويحجل عليها ما عثر عليه من أخطاء، ثم يصححها بجانبها بعد أن يشطب الأولى، وعلى المدرس أن يلاحظ عمل التلميذ فيعدل ما يحتاج إلى تعديل مع عدم إغفال مناقشة التلاميذ في ذلك وإشراكهم في التصحيح، فإن وقع ثمت خطأ في التصحيح طلب من التلميذ المصحح أن يزيل أثره - وهو الخط الرصاص الذى وضعه - بالمحاة. ثم يطاب إلى تلميذ آخر أن يضيف إلى ما سجل على السبورة من أخطاء كراسته التى صححها ما ليس مكرراً. وهكذا حتى تنتهى جميع الأخطاء وتسجل على السبورة، حينئذ يطاب المدرس من جميع التلاميذ أن يفعوا ما يلي:

- ( أ ) رد الكراسات إلى أصحابها إن كان التصحيح قد تم بطريق التبادل .  
 ( ب ) تصويب كل تلميذ أخطائه فوق الخطوط المميزة مستعيناً بالنموذج الكتابى الصحيح على السبورة. وإنما لم يتم زميله بالتصحيح له بالنسبة للإملاء المنقول، لأن تصحيح التلميذ لنفسه يحمله على التفكير فيما أخطأ فيه ويثبته ذهنياً، ثم هو أيضاً يتيح له فرصة الممارسة السليمة لما أخطأ فيه فيثبت من سلامة الرسم الإملائى، وأخيراً يقلل من وقوع الحساسية بينه وبين زميله تلك التى غالباً ما تؤدي إلى التباغض .

( ج ) نقل ما سجل على السبورة إلى كراستهم الخاصة بجمع الأخطاء الإملائية تحت عنوان القطعة وقارنوها، وذلك لتثبيت رسمها الصحيح فى الأذهان وللرجوع إليها عند اللزوم، ولتكون مرجع التلاميذ فى تصحيح أخطائهم المتكررة كلما كان ذلك متيسراً .

٥ - يختار المدرس تلميذاً أو أكثر بالتبادل فى مرات التدريب الكتابى فيأخذ منهم كراساتهم الخاصة بالإملاء وجمع الأخطاء الهجائية ليقوم بما باتى فى غير أوقات الحصص الرسمية :

( أ ) التأكد من سلامة العمل الذي أدى في الحصة خاصة بكل من الكراستين  
 ( ب ) تسجيل الأخطاء التي جمعت في الحصة عنده هو لتكون مصدره في  
 التعرف على الكلمات ذات الصعوبات الخاصة بالنسبة لتلاميذه .

تاسعاً : يقوم المدرس من وقت لآخر كلما رأى ذلك ضرورياً - وليكن  
 مرة كل شهر - باختيار التلاميذ إملاتياً ، فيختار موضوعاً مناسباً من حيث  
 المعنى والأسلوب والكلمات بشرط ألا تكون قد سبقت لهم قراءته أو رؤيته . ثم  
 يملئ عليهم متبعاً ما يلي :

١ - يقرؤه أولاً على التلاميذ قراءة سليمة واضحة متأنية .

٢ - يناقشهم بعد ذلك في معاني الكلمات والأساليب الغامضة عليهم  
 فيما سمعوه من هذا الموضوع ليتحقق من فهمهم إياه .

٣ - يقف في مكان واضح للجميع بحيث يرى كل تلميذ فيه وهو ينطق  
 الكلمات .

٤ - يملئ الموضوع عليهم في وحدات مناسبة الطول ، متوخياً الوضوح  
 الصوتي والتفهم وحسن إخراج الحروف من مخارجها ، ويلتزم بنظام معين في  
 إملائه وليكن نطق الوحدة مرتين مثلاً مع مهلة خفيفة بينهما . وذلك حتى يتعود  
 التلاميذ النظام .

٥ - بعد الانتهاء من إملاء القطعة على النحو السابق يقرؤها مرة أخرى  
 أخرى واضحاً متمهلاً حتى يدرك التلاميذ ما قد فاتهم من كتابة بعض  
 الكلمات .

٦ - يحسن بالمدرس أن يعد القطعة على سبورة إضافية فيعرضها على  
 التلاميذ بعد الانتهاء من إملائها ليقوم كل منهم بمراجعة ما كتبه على النموذج  
 الكتابي الصحيح على السبورة وتصويب أخطائه فرق الأخطاء نفسها .

٧ - يجمع المدرس الكراسات كلها ليقرأها واحدة واحدة وذلك :

( أ ) للتأكد من قوة ملاحظة التلاميذ لأخطأهم وسلامة تصويباتهم .

( ب ) ليستعين بهذه الأخطاء في التعرف على الكلمات ذات الصعوبات الخاصة في الرسم على التلاميذ .

٨ - يرد المدرس الكراسات إلى التلاميذ في الوقت المناسب مع تذييلها بما يراه من التعليقات والتوجيهات وأساليب التقدير ، على أن يخصص بعض الوقت للمناقشة وتسجيل الأخطاء على السبورة ثم في كراسات جمع الأخطاء الإملائية تحت عنوان القطعة وتاريخها كما سبق أن بينا .

عاشراً : عند ما يتبين المدرس في تلاميذه صعوبات فردية في رسم الكلمات فمن الخير أن يعالجها مباشرة فردية ، فيذلل الصعوبة لصاحبها بالمثل والقاعدة . حتى إذا تأكد من تمكن التلميذ من التغلب عليها كلفه أن يجمع في كراسة خاصة الكلمات التي يصادفها متصلة بهذه الصعوبة سواء في قراءته في الفصل أو خارجه ، أو فيما تقع عليه عيناه من إعلانات الطريق أو فيما يظهر على لوحة الإعلانات من أخبار أو غير ذلك . على أن يرى عمله بعد فترة مناسبة ليظمن على صحة عمله وليرشده إذا أخطأ (١) .

### الكتابة بمعنى التجويد الخطي

سنتحدث فيما يلي عن الكتابة بما تعنيه من جودة الرسم الخطي . ولكن هذا الحديث سينصب على خطي الرقعة والنسخ حيث إن النوع الأول يعد الأداة الشائعة في كتابات الأفراد اليدوية حين يتراسلون أو يسجلون أفكارهم . والنوع الثاني هو أداة التعبير في المطبوعات سواء أكانت مراجع علمية أم كتيبات أم دوريات أم نشرات أم صحفاً أم غير ذلك .

(١) أرجع إلى منهج التهجي واللوان النشاط للتحفة له ، وقد ذكرنا ذلك عند الكلام عن تعليم القراءة للبهتدين ، فهناك بعض العناصر التي يمكن إضافتها والانتفاع بها هنا في التقريب على الرسم الإملائي لغزو المجتهدين .

أما أنواع الخطوط الأخرى كالخط الثلث أو الفارسي أو الكوفي فهي وإن استخدمت في كتابة اللافتات وعناوين الكتب ونحوها إلا أن ذلك لا يرفعها إلى مستوى النوعين الأولين من ناحية احتياج الفرد اليهما وضرورتهما لحياته. وفوق ذلك فمن يعرف الكتابة بالخط الرقعة يمكنه أن يميز ويتعرف على الكلمات والحروف المدونة بالخط الفارسي لشدة القرابة بينهما ، ومثل ذلك يقال عن الخط النسخ والخط الثلث ، أما الخط الكوفي فمن النادر استخدامه ، بل إنه يقتصر على ما يمكن أن يطلق عليه اسم « الكتابة الزخرفية » .

لهذا ولأن هذه الأنواع الخطية الأخرى تحتاج إلى ثبات أكثر ووقت أطول في كتابتها والتدريب عليها مما لا يجعلها شائعة في الاستخدام الكتابي العادي أو الدارج ؛ فإن التدريب عليها ينبغي أن يكون بعد السيطرة الكاملة على خطي الرقعة والنسخ ، ويحسن أن يتأخر إلى المرحلة الثانوية ، وألا يستهدف التدريب عليها جودة الاستخدام بل مجرد القراءة والتمييز والمحاكاة الشكلية ، إذ الإنسان لا يتجاوز احتياجه إليها هذا المستوى في حياته العملية .

### أهمية الخط وأهدافه :

لسنا ننكر أن جودة الخط لها تأثير كبير على ما يكتبه الكاتب . فهي توضحه أمام القارئ حتى لا يخطئ في قراءته ، وقد تبعث في نفسه نشوة الميل إلى قراءته والرغبة في تفهم معانيه . ومن هنا كان الكتاب ذو الخط الجيد من عوامل الإغراء بالقراءة والاستفادة القرائية ، وأن الإنسان قد يغفل المكتوب ويهمله رغم إحساسه بفائدته له لأن أداة التعبير فيه دونت بخط ردي . وإذا فمن إحقاق الحق أن نقول إن الخط فيما يحقق من هدف يشتهك أيا ما اشتباك ويتداخل بشكل ملحوظ مع كل من القراءة والكتابة فيما تهدفان إليه .

والسؤال الذي يطرح نفسه بعد هذا الاعتراف بأثر الخط وأهميته هو : هل في مقدور كل تلميذ أن يكون جيد الخط ؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال

نرى أن جودة الخط وإن كانت فناً شبيهاً بالرسم والموسيقا، تقتضى لنا يتمتضيان استعداداً خاصاً في المقام الأول إلا أنها ذات قواعد تقوم في مجموعها على الدقة في رسم خطوط أفقية ورأسية وعمل دوائر ومنحنيات ونحو ذلك ؛ مما يمكن أداءه بالتدريب بشرط أن يصاحبه نضج عصبى معقول يهيئ له صاحبه حسن القبض على القلم وتحريكه على القرطاس بيسر وسهولة في الاتجاهات المرغوب فيها .

والمعروف أن الطفل يبدأ حياته بلا سيطرة على أعصابه حتى إنه في طفولته المبكرة يمسك بقطعة « الطباشير » مثلاً ليستخدمها في التخطيط على الأرض أو غيرها فيتعسر عليه تحريكها في الاتجاه الذى يريده، وتظهر عليه في أثناء ذلك أمارات الضيق وحركات العنف كمن يجر حصاناً جروحاً أو يحمل حملاً ثقيلاً . ثم يأخذ في النضج العصبى كلما تقدم به العمر حتى يصل في سن معينة — تختلف من شخص إلى شخص — إلى السيطرة على أعصابه وحركاته فيمسك بالشىء مسيراً ويجركه في أى اتجاه دون مشقة أو عنت أو ضيق .

ونظراً لما للخط من ضرورة حيوية لا تخفى بحيث ينبغى أن يتناول التدريب عليه جميع التلاميذ بلا استثناء ، وأنه من الممكن أن نعتد في تعليمه وحسن أدائه على التدريب واكتمال النضج العصبى ؛ فن الطبيعى إذاً أن نغض الطرف عن الاستعداد الفطرى في التلاميذ ، ذلك العنصر الذى إذا تحقق مع العناصر الأخرى كانت النتائج لا شك باهرة . ولكنه من ناحية أخرى ينبغى ألا يغيب عنا أن هذا العنصر مقصور على فئة قليلة من التلاميذ . وعلينا — إذا أردنا أن نغنى فيهم استعدادهم — أن نعد لهم برنامجاً خاصاً ومنهجاً متعمقاً في هذا الميدان وأساتذة متخصصين فيه كفى نحقق لهم هدف الفنية الخطية المتميزة عن بقية التلاميذ . أما المنهج العام الذى يتناسب وجميع التلاميذ فيميل إلى استهداف الوصول إلى درجة معقولة من حسن الخط . وبعبارة أخرى تركز أهدافه على ما يلى :

١ — الكتابة ذات الحروف والكلمات المتميز بعضها عن بعض بالشكل

والنقط بحيث يسهل على أى قارئ أن يقرأها بلا تعثر أو خطأ .

٢ - الكتابة المتسمة بالنظام فى وضع كلماتها بعضها بجانب البعض الآخر بحيث تسير السطور الكتابية مستقيمة بلا تعرج وإن لم تكن على قرطاس مسطر.

٣ - النسق المتحد حرفاً وكلمة فى المكتوب الواحد ؛ بمعنى ألا تتأرجح كلماته وحروفه بين الصغر والكبر أو الضخامة والضعف أو ما إلى ذلك .

٤ - عدم البعد عن المعتاد فى رسم المكونات الخطية كالزوايا والمنحنيات والدوائر ، فتميل الخطوط الأفقية إلى أسفل فى خط الرقعة مثلاً وتستدير الزوايا فى الخط النسخ وتقتصر الخطوط الرأسية فى الخط الرقعة وهكذا .

### أسس تدريس الخط

من الحقائق التى يجب ألا نجھلها أن الخط بالمعنى العام الذى تحدثنا عنه يمثل إحدى الزوايا الثلاث للكتابة التى هى قسيمة القراءة فى بناء المواطن المتكامل . وهو بهذا المعنى يقوم على تدريسه مدرس اللغة العربية بعامة ومدرسو المواد الأخرى بما يتيح موادهم من فرص الكتابة الخطية . والمعروف أن هؤلاء المدرسين ليسوا جميعاً بذوى استعداد لفن الخط وليسوا بقادرين على تدريس ذوى الاستعداد فيه كى يعدوهم إخصائيين : ومراعاة لهذه الحقيقة نضع الأسس التالية لتدريس الخط فى جميع مراحل التعليم .

١ - أن يشعر المدرس تلاميذه بوسيلة أو بأخرى أن التدريب على جودة الخط بقصد تحقيق الأهداف السابقة ضرورى للنجاح فى الحياة . فكم من تلميذ تجد كان نصيبه القشل فى الدراسة أو على الأقل عدم التفرق فيها لأن خطه لم يكن واضح المعالم حين يجيب اختباراً تحريراً بحيث يتمكن المدرس من قراءته كما ينبغي ، ومن ثم يحصل على تقدير منخفض . وكم من رسالة أو مقالة كان نصيبها الإهمال وهى على جانب كبير من الأهمية لأنها لم تكن واضحة الخط متسقة الكلمات .

٢ - غالباً ما يقتصر التدريب الخطى فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بل فى جميع صفوف هذه المرحلة على مجرد رسم الكلمات رسماً خالياً من الالتزام الدقيق بقواعد تحسين الخط ، وبمعنى آخر يستهدف كل من القراءة والإملاء والخط أهدافاً واحدة وتكتمل إحداها الأخرى فى تحقيق هذه الأهداف ، ولذلك فمن الخير أن تتضمن هذه الثلاثة فى وقت واحد تعليماً وتدريباً ، وأن يكتفى من التلميذ بالرسم المقبول للكلمات دون مضايقة له بشرح القواعد الخطية وإلزامه باتباعها لأنها كثيراً ما تعاو على مستوى طاقته إذ هو دون الكبير الناضج ثبوتاً فى حركات يديه وقوة قبضه على القلم ودقته فى متابعة تلك القواعد . وإذا فإلزامه بها تنفير له فى نهاية الأمر من متابعة التقدم فى هذا الذى لا غنى للتلميذ عنه فى نجاحه الدراسى . على أن يبدأ التدريب الخطى المنظم طبقاً لقواعد الخط المعروفة ببداية المرحلة الإعدادية .

٣ - مهما يكن من أمر التدريب الخطى المنظم والالتزام المتدرج بقواعد الخط فى المراحل التعليمية التى تلى المرحلة الابتدائية فإن هذا التدريب لا يقتصر على حصة بعينها من حصص اللغة العربية بل ينفذ إلى جميع الحصص اللغوية التى تتضمن العنصر الكتابى كالإملاء والتعبير الكتابى والتطبيقات التحريرية فى جميع الفروع الدراسية . وفى مثل هذه الحصص يمر المدرس كلما مكنته الظروف على التلاميذ فى أثناء الكتابة ملاحظاً ما يكتبون موجهاً لإياهم توجيهاً صريحاً . فيقول لهذا افتح الفاء فى وسط الكلمة ولذلك اطمس الميم وهكذا ، وعند ما يقوم بتصحيح الكرامات يجمع منها الأخطاء الخطية الصارخة ككتابة الفاء فى أول الكلمة بلا رقبة ، ما يخلط بينها وبين الميم وكتابة الميم بعد اللام أو شبهها بمدة فاصلة بينهما مما يخيل للقارئ أن سيناً تفصل بينهما ، وغير ذلك من أخطاء الرقعة الذى يكتب به التلاميذ عادة . ثم يخصص بعض الوقت لتنبههم إلى تلك الأخطاء وتدريبهم على كتابتها كتابة خطية صحيحة ، ومعنى هذا أن التدريب على حسن الخط متصل بالمواد الكتابية الأخرى إلا أن ذلك لا يمنع من تخصيص وقت منفصل للتدريب

المنظم عليه بالأبعاد التي سبق توضيحها .

٤ - لا مانع من استخدام مشتقات الخط أو البطاقات ذات النماذج الخطية الممتازة على أن تكون عباراتها مما يعنى شيئاً بالنسبة للتلاميذ وعلى ألا يلتزم فيها بالتدريب الخطى الرتيب كأن تخصص هذه الصفحة أو تلك البطاقة لتحسين حرف كذا وتخصص التي تليها لتحسين حرف آخر . وهكذا ، بل ينصب التدريب فيها جميعاً على التقليد والمحاكاة العامة وأن يكون ذلك في الوقت المخصص للتدريب المنظم على الخط أو في البيت للتدريب العام . وعلى المدرس أن يمر على التلاميذ في أثناء الكتابة إذا كان التدريب في الفصل يرشدهم إلى الجلسة الصحيحة والقبض المريح على القلم إذ أن كثيراً من أخطاء الخط ترجع إلى الجلسة الخاطئة أو القبض غير المريح . وليلتقط ما يمكنه التقاطه من الأخطاء التي يقوم في نفس الوقت بتنبههم إليها ومناقشتها معهم كي يتلافوها ويتدربوا على تصويبها . ويحسن بالمدس أن يجمع المشتقات بين الفينة والفينة لينظر فيها نظرة عامة يتعرف بها على الأخطاء الخطية التي تحتاج إلى النصح والإرشاد دون أن يصححها في الكراسات نفسها ولكن يضيفها إلى الأخطاء التي لاحظها في كتابتهم الأخرى كما ذكرنا حتى يسهل الوقت للتدريب المنظم على الخط فيدلل لهم صعوباتها ويهيئ لهم فرص الإجابة الخطية بالتدريب الكافي الذي يمكن أن يتخذ الصورة الآتية :

( أ ) كتابة المدرس النموذج الخطى السليم للكلمات الخاطئة على السبورة بتأن وتؤدة مع تنبيه التلاميذ إلى ملاحظة حركات يده في أثناء الكتابة . وإذا كان المدرس ردىء الخط على السبورة فلا بأس باستعاضته عن الكتابة عليها بنموذج معد مسلفاً على إحدى البطاقات الكبيرة ليعرضه على التلاميذ في مكان يرونه جميعاً فيه ، ويقوم هو بالتوجيه النظرى مستعيناً بهذا النموذج .

( ب ) قيام التلاميذ بمحاكاة النموذج بالكتابة على السبورة مراعين الدقة في

التقليد مع توجيه المدرس وإشرافه وإعادة الشرح والتنبيه إلى الصواب كلما اقتضى الظرف ذلك .

( ج ) قيام التلاميذ بالتدريب على هذا النموذج في كراسات خاصة بذلك، على أن يشتمل التدريب على عنصر التكرار إذ أن جودة الأعمال اليدوية تتوقف على تكرار ممارستها . وفي أثناء التدريب يمر المدرس عليهم للتأكد من صحة المحاكاة ومواتاة الظروف والعوامل المؤدية إلى ود الخط كمرئبة وضع الكراسة على الدرج أو القبض على القلم أو نحو ذلك .

( د ) تشجيع المدرس لكل تلميذ يجيد المحاكاة الخطية بما يراه مناسباً من وسائل التشجيع كالثناء عليه بالكلمة الطيبة أو عرض ما كتب على زملائه أو في مكان خاص أو إعطائه جائزة رمزية أو نحو ذلك .

( هـ ) تكليف التلاميذ مداومة التدريب على تقليد مشتمات الخط في البيت مع تنبيههم إلى أن الكم لا خير فيه ما لم يصاحبه الكيف . ومن أجل هذا يحدد لهم المدرس جزءاً معيناً - وليكن صفحة أو أقل في المشق - لا يتعدونه في تدريبيهم المنزلي . على ألا يكتبوا في المشق تحت نموذج، بل في كراسات خاصة أخرى .

٥ - ينبغي ألا يكتب التلاميذ شيئاً لا يفهمونه . ومن هنا فإن واجب المدرس أن يناقشهم في معنى العبارات التي سيقومون بالتدريب على كتابتها وتجويد خطها حتى يتأكد من فهمهم إياها قبل التدريب لأن خفاء معانيها عليهم يجذبهم إلى التفكير في تلك المعاني أو يهرفهم عن الاهتمام بها إطلاقاً مما يعدهم عن التركيز على محاولة كتابتها بخط جيد . وقد سبق عند الكلام عن القراءة شرح بعض الأساليب التي تتبع في معالجة الصعوبات اللفظية والمعنوية التي يعتمد عليها فهم الموضوع .

٦ - إذا كان مجرد رسم الكلمات والحروف يقتضى من المدرس والتلميذ كليهما جهداً كبيراً فكيف بتجويد هذا الرسم والاندحاء به نحو الفنية ؟ ! إنه

يحتاج إلى جهد أكبر ووقت أطول ومعاناة دائمة. ولهذا فإن تعليم الخط وتحسينه يلزم المدرس الناجح أن يستمسك بالصبر في معالجة تلاميذه. وألا يضيق ذرعاً بأخطائهم الخطية إذا تكررت بل يأخذهم باللين والتشجيع ويسير بهم الهوينى بالتدريج نحو تحقيق الأهداف التي تقصدها من وراء تدريس الخط وإلا كان من الصعب عليه تحقيقها .

٧ - يقوم المدرس من وقت لآخر باختيار موضوع لم يسبق للتلاميذ أن تدربوا عليه خطأً على أن يكون مناسب الطول بحيث لا يقتصر على جملة أو جملتين . وذلك لاختبار مدى تقدمهم خطأً . ويحسن به اتباع الآتي :

( أ ) قراءة الموضوع قراءة جهرية على التلاميذ بعد التمهيد له بما يجذبهم إليه .  
( ب ) مناقشة التلاميذ في كلماته الجديدة ليدركوا معانيها كما مر التنويه به في الحديث عن القراءة .

( ج ) مناقشتهم في المعاني التي يتضمنها حتى يتأكد من فهمهم إياها كما ذكر في موضوع القراءة .

( د ) كتابة الموضوع على سبورة إضافية أو على بطاقات ورقية بخط مخالف لما يراد اختبارهم فيه ، أو إملاؤه عليهم لمجرد الكتابة .

( هـ ) نظر التلاميذ إلى السبورة الإضافية أو إلى البطاقات الورقية بعد توزيعها عليهم أو إلى ما كتبوه هم بعد الإملاء كي يقوموا بكتابة الموضوع في كراساتهم مراعين اتباع القواعد الخطية على أن يرشدهم المدرس إلى ذلك بكل وضوح وتأكيد .

( و ) تهيئة الفرصة للتلاميذ كي يكرروا كتابة الموضوع حتى يصلوا إلى المستوى الذي يرضون عنه .

( ز ) قيام المدرس بجمع الكراسات في النهاية وذلك لينظر فيها نظرة تفحص وتعرف على الأخطاء الخطية التي تشتمل عليها فيضع تحتها خطوطاً دون

أن يصوبها . ثم يقدر كتابة التلميذ للموضوع جملة من ناحية الخط بوضع رمز معبر أو درجة أو تعليق أو نحو ذلك .

ح) يقوم المدرس في حصة التدريب الخطى بمناقشة ما تعرف عليه من من أخطاء مع التلاميذ وشرح القواعد الخطية التي تستند إليها صحة الرسم . ثم يترك لهم فرصة التدريب المتكرر في كراساتهم الخاصة فيما يتعلق بهذه الأخطاء وهو يمر عليهم ويلاحظ سلامة تقليدهم ومدى تقدمهم في جودة الخط .

٨- لا يقتصر نشاط التلاميذ في ميدان تجويد الخط على التدريب في الأوقات الرسمية بل يمتد إلى أبعد من هذا فيشمل كتابة لافتات وإعلانات خاصة بنشاطهم في المزرعة مثلاً ، أو كتابة بطاقات بأسمائهم توضع على أدراجهم أو الاشتراك في تنظيم المعارض بكتابة البطاقات المميزة لمعرضاتها ، أو اختيار بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث النبوية أو الحكم والأمثال لكتابتها على سبورة خاصة ، أو اختيار أى موضوع مناسب لكتابتها بخط جيد ، أو نحو ذلك مما يجيبهم في الخط ويدفعهم إلى كثرة ممارسته والنمو في إجادته . والمدرس في هذا كله يتقبل ما يكتبه التلاميذ ويصحح لهم أخطاءهم فيه ويدربهم على جودة أدائه قبل أن يتخذ صورة نهائية بالعرض والتعليق .

٩- إذا لم نكن نتطلب في مدرس الخط أن يكون متخصصاً في ميدانه كما ذكرنا قبل ذلك فلا أقل من أن نؤكد في إعداد العناية بجودة الخط المحددة بالأهداف التي سبق التنويه بها وذلك حتى يثمر تعليمه الخط لتلاميذه ، وإلا فمن العبث أن نكل إليه تدريس الخط ، ومن المنتظر ألا يصيب التلميذ أى هدف خطي من وراء التلمذة عليه .

## التعبير أهمية التعبير في الحياة

التعبير بشقيه الشفوي والتحريري يعد ضرورة حيوية للفرد والمجتمع ، إذ هو عنصر هام من عناصر النجاح التي لا يستغنى عنها الإنسان في أى طور من أطوار حياته . فالطفل الصغير محتاج إلى التعبير عن نفسه بالحديث إلى غيره في ترتيب للكلمات واختيار للجمل وإن ضاق مجاله في هذا تبعاً لمستوى نضجه ، والشاب الناضج ليس أقل من الطفل احتياجاً إلى أن ينفث دخيلة نفسه عن طريق التعبير ، فهو ينال ويحبيب ويخرج مكنون أسراره الفكرية لغيره ويبرز وجهات نظره للناس ويصور عواطفه وانفعالاته شفاهاً ومكتوبة . ولو تخيلنا إنساناً لا يستطيع التعبير عن خلجات نفسه سواء باللفظ أو بالكتابة أو بالإشارة فإنه لا يعدو أن يكون شبيهاً بالجماد على الرغم من أن يسمع ما يقول غيره وقد يقرأ ما يكتبه الكاتبون ، إذ لا فائدة من هذا وذاك حيث هو لا يستطيع أن يكمل دائرة الاحتكاك مع عناصر البيئة التي يعيش فيها بالحديث أو الكتابة أو حتى بالإشارة (١) . أليس بالتعبير يستطيع للفرد أن يحق حقاً هو في حاجة إلى إحقاقه أو يبطل باطلاً لا يرى غيره لإبطاله ، أليس بالتعبير استفساراً أو محادثة يستطيع أن يزيل الشك من نفسه إذا سمع أو قرأ ما لا يرتاح إليه ، أليس بالتعبير يطيب نفساً حين يشكر صديقاً بخدمة برسالة شفوية أو تحريرية؟ أليس بالتعبير يتعرف غيره على أفكاره في مساجلة كلامية أو تسجيل كتابي؟ أليس بالتعبير تزداد دائرة التفاعل المثمر للفرد والجماعة ، فتكون الاختراعات وتظهر الابتكارات في مجالات الفكر والعمل؛ مما ينهض به الوطن ، وتسمو مستويات

(١) يلاحظ أن التعبير بالإشارة تاتص الدلالة على المطلوب ، ولا يستطيع أن يؤدي مودى التعبير باللفظ أو الرمز الكتابي ، ولذلك لا يستحق التركيز عليه .

الخدمة فيه ، وتسير الحياة العامة نحو مستقبل أفضل ؟ .

وإذا فالتعبير أسلوب طبيعي من أساليب الحياة يخدم به الإنسان نفسه كما يخدم به وطنه . وإذا كان الإنسان في مواقف حياته العادية يعبر كيفما اتفق ، لا يتوخى فصيح الكلام ولا يعنى كثيراً بانتقاء الكلمات أو ببنية الأسلوب أو بالأخطاء اللغوية والنحوية أو ما إلى ذلك ؛ فإنه في حاجة ماسة إلى هذا كله حين يحاضر أو يلقى حديثاً عبر الأثير بالمذياع أو التلفاز أو يكتب مقالا لصحيفة أو مجلة أو يحرر خبراً أو يؤلف كتاباً أو نحو ذلك حتى يكون لما يقول أو يكتب قيمة ثقافية تؤثر في سامعه أو قارئه . ولا شك أن كيفية كونه تحتاج إلى تعليم وتدريب ؛ على المدرسة أن تتحمل عبئهما وتقوم بهما ؛ بل إن الممارسة السليمة لهذا اللون اللغوي الهام يهذب لغة الكلام العادية ويرتفع بمستوى المحادثة في جميع مواقف الحياة لفظاً وأسلوباً وفكرة بحيث تجفو متبذلاً القول وسوقة الكلمة .

### أهداف التعبير

ذرنا في بداية هذا الفصل أن الكتابة - والتعبير الكتابي شعبة من شعبها - تشارك القراءة أهدافها التي سبق أن ذكرناها لها بوجه أو بآخر . ومع ذلك فالتعبير بمعناه العام أهداف تخصه تلخصها فيما يلي :

١ - القدرة على توضيح الأفكار باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب .

٢ - القدرة على تنسيق عناصر الفكرة المعبر عنها بما يرضى عليها جمالا وقوة تأثير في السامع والقارئ .

٣ - قدرة الفرد على نقل وجهة نظره إلى غيره من الناس والإبانة عما بنفسه سواء بطريق المشافهة أو الكتابة .

٤ - الصراحة في القول والأمانة في النقل بحيث لا يجنح المعبر عن مواجهة المواقف بإبداء الرأي أو لا يسرق رأي غيره وينسبه إلى نفسه .

٥ - الانزلاق في الحايث أو الكتابة عند ما تدعو الحاجة إليهما .  
وما أكثر المواقف التي تنطاب واحداً منهما ،

٦ - الاحتفاظ بالتراث الفكري وغيره عبر العصور ينبض بالحياة وينخر بالمعاني ويدفع إلى الاستزادة والابتكار .

٧ - اتساع دائرة التكيف لمواقف الحياة باعتبار أن التعبير يتضمن كثيراً منها كالوُلِّ والجواب والمناظرة والمباحثات والخطابة والتأليف وإلقاء التوجيهات وكتابة المذكرات والمقالات وتحرير الأخبار وغير ذلك .

## مجالات التعبير

إن مجالات التعبير تختلف باختلاف المراحل التعليمية. فالتلميذ في المرحلة الابتدائية تغاب عليه صفة الحسية ، ولا تعنيه المثل والقيم المجردة إلا بالقدر الذي يربطها بما يحس به من الأمور ذات الطبيعة التحليلية السهلة أو بما يؤديه من نشاط عملي. وفوق ذلك فإنه يعمش لحاضره لاهياً بظروفه البيئية، مستمتعا لما يحيط به من الأشياء والأدوات، وراغباً في أن يسعد مع لداته باللعب والتعاطف والمصادقة. وعلى الرغم من ذلك فإن ارتفاع مستوى نضجه كلمات قد تقدم نحو نهاية هذه المرحلة يسمى تدريجاً بنشاطه العقلي المجرد. وكل هذا لا شك يقتضى مدرس التعبير أن يساير هذه الطبيعة الإنسانية ويدور في إطارها عندما يقوم بتدريب التلميذ على التعبير وإلا فقد أهميته وفاعليته بالنسبة له. وإذا فينبغي أن تتاح الفرص ونهياً المناسبات كى يمر تلميذ المرحلة الابتدائية بالحديث والكتابة في مثل المجالات الآتية ، وكلها مجالات وظيفية بالنسبة له :

١ - مظاهر الطبيعة الحسية من الناس والحيوان والطيور والنبات والصور وغير ذلك مما يشاهده وتمتلىء به دنياه .

٢ - ما يقوم به من الأعمال وألوان النشاط المختلفة كالرحلات والألعاب الجماعية ونحو ذلك .

٣ - ما يحتاج إليه في موقف تعامله مع زملائه واحتكاكه بغيره من عبارات الاعتذار المهذبة أو كلمات الشكر الرقيقة أو نحو ذلك. على أن يدرّب أيضاً على كيفية توجيهها في مناسباتها .

٤ - المراسلة في الشؤون الخاصة ومن أجل قضاء الحاجات التي تعين للتلاميذ في حياته العادية . وأحب أن أسجل هنا أن كثيراً من التلاميذ يجاوزون المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية وهم لا يعرفون كيف يكتبون خطاباً ، وقد يغفل مدرس المرحلة الإعدادية هذه الناحية أيضاً اعتماداً على اعتقاده بكفاية التدريب عليها في المرحلة الابتدائية ، وتكون النتيجة حينئذ أن يترك التلميذ للمصادفات العابرة مما يؤخر نموه الثقافي ويسميه بسمات غير المتعلم .

٥ - التعليق والتلخيص والمناقشة حول الموضوعات والأشياء التي يتعرض لها في دراسته للمواد الأخرى غير اللغة العربية .

٦ - الحديث أو الكتابة بالمدى المناسب عن الصور التي يلهو بها أو يجمعها . وكذلك مجموعات الصور القصصية ، فإنه إن أتمنّ تعبير الصور عن حوادث القصة لم يصعب على التلميذ أن يستشف منها بتعبيره الشفوي أو الكتابي ما يربط بينها ويؤلف منها القصة المطلوبة .

أما تلميذ المراحل التالية للمرحلة الابتدائية فإنه يتدرج كلما علا صفه في الانتقال من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات . ويكون ذلك بصورة مخففة في المرحلة الإعدادية بعامة وبصورة عميقة في المرحلة الثانوية بعامة كذلك . ومن ثم فهو يرغب في التعبير عن عواطفه وانفعالاته وانطباعاته المختلفة عن العالم

الذى يعيش فيه من زواياه السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها ، كما يتوق إلى المشاركة في الأحداث الجارية والقيام بعمليات البحث والتنقيب عن المعاني والأفكار ، ويحتاج إلى كتابة المذكرات والتقارير وتلخيص الكتب والمقالات . ولهذا فإن مجالات التعبير في هذه المراحل ينبغي أن تشمل كل هادر النواحي وتعدد بتعدد لتكون وظيفية في كل الأحوال ، وإبداعية بقدر ما يسمح به مستوى نضج المتعلمين ، على أن يكون ذلك كله في مواقف طبيعية مرتبطة بفروع اللغة الأخرى وبالمواد الدراسية المتعددة .

وقبل أن نعطي أمثلة لهذه المواقف يجدر بنا أن نوضح المقصود بكل من التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي كما يراه بعض التربويين ، والتقاء أحدهما بالآخر كما أرى .

فالتعبير الوظيفي في نظر هؤلاء التربويين هو ما يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة التلميذ في محيط تعليمه كعرض كتاب مثلاً ، أو في محيط مجتمعه خارج المدرسة كمراسلة الأصدقاء ونحو ذلك . وهذا النوع من التعبير مركزه وضوح الفكرة واستبانة الهدف في عبارة سليمة من الأخطاء اللغوية والنحوية ، مسايرة للنسق العربي في تركيب الجمل .

أما التعبير الإبداعي فيقصد به إظهار المشاعر ، والإفصاح عن العواطف وخلجات النفس ، وترجمة الإحساسات المختلفة بعبارة منتقاة اللفظ ، جيدة النسق ، بليغة الصياغة بما يتضمن صحتها لغوياً ونحويماً ، بحيث تنقل سامعها أو قارئها إلى المشاركة الوجدانية لمن قالها أو كتبها ، كمن يعيش معه في جوه ، ويفعل بانفعالاته ، ويحس بما أحس هو به .

وعندى أن كلا النوعين من التعبير لا يفصل أحدهما عن الآخر انفصالا كلياً ، بل قد يلتقيان فكل موقف تعبيرى هو موقف للتعبير الوظيفي والإبداعية صفة تلحق التعبير الوظيفي هذا بدرجات متفاوتة : فقد يعلق معلق مثلاً على

موضوع من الموضوعات العارضة بعبارة تتسم بالإبداع ، فيجز مشاعر السامع أو القارئ ، ويثير في نفسه إحساسه هو بالموقف . وينقله معه في جوه النفسى والانفعالى ، وقد يكون تعليقه أقل إبداعاً وإثارةً للانفعالات . بل إن الأديب المفرق في الإبداع هو مؤد وظيفة من الوظائف ؛ قد تكون إظهار الأسى والحزن على حبيب فقده أو التغنى بذكريات الماضى أو إفراغ النفس من الهموم ، أو الاعتذار عن ذنب اقترفه ، وهكذا . وانظر إلى الفرق في قول القائل لصديقه مستنجداً « تعال سريعاً وخلصنى من أعدائى قبل أن يقضوا على » وقول الشاعر في المعنى نفسه :

فإن كنت مأكولاً فكن خير آكل وإلا فأدركنى ولما أمزق

ليس في كل من العبارتين استنجاد وإن كانت الثانية تتضمن الكثير من سمات الإبداع ؛ فلماذا إذاً تقتصر الوظيفية على الأولى دون الثانية ؟ إن هذه فيما أرى - قسمة ضيزى .

على أنهم يتولون البلاغة رعاية مقتضى الحال . ومن ثم فقد تقتضى الحال الوضوح وعدم الإغراق في التحسين والتجميل البلاغى ، وبسط الفكرة بسطاً سهلاً ؛ إلى آخر ما قالوه في التعبير الوظيفى ، ويكون هذا كله هو البلاغة البليغة والإبداع في المقال ، فهل يا ترى ننكر الإبداعية هنا أو الوظيفية هناك ؛ ومن هذا المفهوم الذى يساير طبيعة التعبير ويجعل الإبداع نصيباً مع الوظيفية فيه ، ولا يودى إلى عدم الوظيفية في أى موقف تعبيرى سندكر فيما يلى بعض المواقف التعبيرية التى يسترشد بها المدرس دون تخصيص بأن موقفاً بعينه خاص بالتعبير الإبداعى أو الوظيفى .

( ١ ) اتفاق مدرسى اللغة العربية والمواد الأخرى على التعاون فيما بينهم بتكليف التلاميذ تلخيص بعض الموضوعات المتصلة بموادهم والتعليق عليها وإبداء وجهات نظرهم فيما يتعلق بمفاتها وأفكارها .

( ب ) قيام التلاميذ في المواد المختلفة بإجراء البحوث المناسبة لمستوى نضجهم وثقافتهم على أن يشترك معهم المدرسون في إعداد الموضوعات وتحديد المراجع ومصادر المعرفة اللازمة للبحث . ويراعى في تقويمها والإرشاد إليها مقتضات الأسلوب العربي السليم ؛ متعاونين مع مدرس اللغة العربية في هذا .

( ج ) تقديم التقارير عن الأحداث الجارية والأعمال التي ينجزها التلاميذ كأن يقدموا تقريراً عن رحلة قاموا بها يضمون له ألوان نشاطهم فيها ووجه الاستفادة منها والعقبات التي اعترضتهم والأخطاء التي وقعوا فيها والتوصيات التي يرون الأخذ بها في رحلة مماثلة . أو أن يقدموا تقريراً عن سير الدراسة في الفصل يتضمن تقويمهم لمستوى تحصيلهم ومدى فهمهم للحقائق المواد الدراسية المقررة عليهم وإبرازهم لما يطمحون إليه فيها واقتراحاتهم الوسائل الناجحة من وجهة نظرهم في تحقيق هذا الطموح ، أو أن يقدموا تقارير شهرية مثلاً عن قراءاتهم في جميع ميادين المعرفة .

( د ) قيام التلاميذ بين الحين والحين بتسجيل أهم النقاط التي تعرض لها المدرس في أثناء شرحه لدرس من الدروس . ويحسن بالمدرس حينئذ أن يرشدهم إلى مرجع محدد في موضوع الدرس كي يرجعوا إليه كل في وقت المناسب ليستكمل ما فاتته ، على أن يناقشهم المدرس بصورة من الصور المناسبة لموقفه التعليمي فيما سجلوه قصداً إلى الإرشاد والتوجيه والتدريب على هذا اللون من التعبير ، مراعيًا الأسلوب العربي السليم .

( هـ ) التعليقات الشفوية أو الكتابية أو كتابة المقالات أو إجراء المناظرات بين التلاميذ فيما يتعلق بالموضوعات العامة التي تطرح للمناقشة على الجمهور في ميادين الاجتماع والاقتصاد والسياسة ، على أن يفسح المكان لنشر المناسب منها في صحيفة المدرسة أو بعض الصحف العامة إن أمكن .

( و ) انتهز فرص المناسبات الدينية والقومية لإلقاء الخطب التي تنفث مكنون الصدر وتصور الإحساسات والآمال المستقبلية في ظل مفهوم التلاميذ لمثل هذه المناسبات .

( ز ) العرض الشفوي أو الكتابي لبعض ما قرأه التلاميذ من الكتب أو القصص على أن يختار المدرس عمل بعض التلاميذ في الفصل للمناقشة بقصد الوقوف على الطريقة السليمة للعرض . ولقلة تدريب التلاميذ في هذا الميدان فإن طلبة الجامعة حين يطلب منهم عرض بعض الكتب يكتبون بجمع فقرات منها مغفلين النقاط الحيوية التي تعرض لها الكتاب ، عاجزين عن إظهار شخصياتهم بالتعليق عليها ومناقشتها معارضةً واستحساناً . بل إنهم في أحيان كثيرة عاجزون عن الابتعاد في عرضهم للكتاب عن ألفاظه وأسلوبه .

### وسائل النهوض بالتعبير

أولاً : لإيجاد الدافع إلى التعبير في نفس المتعلم . فالمعروف أن الدافع إلى عمل ما هو خير ما يؤدي إلى النجاح فيه ويحقق أغراضه . ومن ثم ينبغي على مدرس التعبير أن يلاحظ هذه الحقيقة ، وما يساعده في ذلك ملاحظة ما يأتي حسب مقتضات الأحوال :

١ - إطلاق الحرية للتلاميذ كي يختاروا بأنفسهم بعض الموضوعات أو الأخبار أو المشاكل أو الأشياء أو الأحداث التي تسهوبهم ليتحدثوا أو يكتبوا عنها أو فيها أو فيما حولها . كذلك إطلاق حرياتهم في اختيار الألفاظ والأساليب فلا يتقيدون بحفظ عبارات تقليدية لاستخدامها في تعبيراتهم ولا يوجهون إلى حفظ موضوعات إنشائية بعينها على غرار ما تعرضه كتب الإنشاء التي تظهر في السوق .

٢- عرض المدرس عديداً من الموضوعات المناسبة ووصلها بالبسط والتحايل والتوضيح بخبرات التلاميذ وميولهم مع ذكر المراجع الممكنة لها ؛ فإن في هذا إغراء لكل تلميذ أن يختار ما يعجبه للتحدث أو الكتابة طبقاً لما بينهم من اختلافات فردية .

٣- خلق المناسبات الطبيعية التي تدفع بالتلميذ إلى التعبير بالكتابة أو بالحديث . فتهيئة المواقف الخطابية تغرى من لديه الاستعداد أن يمارسها، وفتح باب المناقشة داخل الفصل مع احترام وجهات النظر التي يبدئها التلاميذ يجذب كثيراً منهم إلى الاشتراك فيها، وإثارة النفوس بالتعليق ولإبداء الرأي من المدرس فيما يكتب وينشر قد يغرى بعض التلاميذ بالرد كتابة أو شفاهاً وهكذا .

٤- قراءة بعض الموضوعات التحريرية الممتازة مما كتبه التلاميذ أو الثناء على من يتحدث منهم بطلاقة وسلاسة أمام الفصل إثارة للتنافس وبتأثير لروح الاحتذاء بينهم مما يكون له الأثر الطيب في دفع التلاميذ إلى تجويد تعبيرهم والارتقاء بمستواهم فيه .

ثانياً : ربط دروس التعبير ببقية فروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى ، فإن ذلك يعمل على حيويتها ووظيفيتها للتلميذ ويشعره دائماً بالحاجة إليها .  
ومما يمكن عمله في هذا السبيل ما يأتي :

( ١ ) أن يتصل مدرس التعبير بمدرسي المواد الأخرى ويتعرف على موضوعات مناهجهم الدراسية كي يرتب معهم بعض المواقف التعبيرية الشفوية والكتابية التي تخدم التلميذ في كل من ميداني التعبير والمواد الدراسية الأخرى . ومن ذلك تلخيص الموضوعات (١) ، وكتابة التقارير عن التجارب العملية وكتابة بطاقات التوضيح لألوان النشاط المختلفة التي

(١) يلاحظ أن التلخيص يعتمد عادة على القراءة وقوة التركيز ونرا، الألفاظ اللغوية . ولهذا فان التلميذ لا يطالب به في بداية المرحلة الابتدائية حيث تنقصه هذه المهارات ، بل على المدرس أن ينتظر حتى يتمكن التلميذ منها نيلثابه بالتلخيص . وغالبا ما يكون ذلك في نهاية تلك المرحلة ، ويزداد اكتمالا في المراحل الثانية لها .

يقوم بها التلاميذ في حصص الأشغال والرسم وغير ذلك ، ويمكن للمدرس أن يتخذ من الصور أو الخرائط التي يجمعها التلميذ أو يقوم بأدائها بنفسه في دروس العلوم والجغرافيا والتاريخ مادة للمناقشة والتعبير وإظهار المشاعر .

( ب ) ألا يفصل المدرس التعبير عن بقية فروغ اللغة ، فموضوعات القراءة مثلا تنخللها المناقشات وتعقبها الأسئلة والإجابات وتلخيص الأفكار التي تتضمنها أو يستعين بها التلميذ في إنشاء القصص أو تكميل الفقرات التي تعرض عليه ناقصة أو نحو ذلك . والقصص بعد سماعها تتخذ مادة التعبير الشفوي أو الكتابي عن حوادثها ، والقطعة الأدبية إذا أحسن شرحها ومناقشة معانيها تقدر التلميذ على أن يعبر عن انطباعاته بشأنها أو بشأن قائلها أو بشأن العصر الذي قيلت فيه تحريراً أو مشافهة ، وهكذا .

ثالثاً : كثرة التدريب على الحديث والكتابة في الموضوعات المختلفة مع إزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ بشئ الطرق الممكنة . فالمعروف أن الإنسان يتعلم من أخطائه ، وكلما ازداد تدريبه على شيء ما مع حسن توجيه والإرشاد زاد تجنبه كثيراً من الأخطاء التي يتعرض لها في أثناء التدريب . وهنا ننصح المدرس بتشجيع تلاميذه على اقتناء كراسات خاصة للكتابة الحرة فيما يعن لهم من موضوعات وخواطر وأفكار وغير ذلك . ويحتل أسلوب التدريب المنظم على كيفية كتابة الفقرات أو الموضوعات حسب درجة نضج المتعلمين مركزاً ذا أهمية في هذا الصدد . ويستدعى هذا التدريب أن يسترجع التلميذ أولاً مع المدرس عدة فقرات أو موضوعات للتعرف على كيفية تنظيمها وبناء هيكلها ، وتحديد الأفكار الرئيسة فيها ، ثم اختبار مدى المنطقية والوثوق فيها . وبعد فترة مناسبة من استرجاع الفقرات أو الموضوعات يتولد لدى المتعلم الميل إلى ممارسة عملية الكتابة بنفسه ، وحينئذ يختار له المعلم عنوان موضوع من

الموضوعات أو يتركه هو يختار بنفسه، وأياً كان التصرف فإن المتعلم عليه — بإرشاد المدرس — أن يجمع الأفكار حول الموضوع المختار ثم ينظمها في أفكار عامة وأفكار خاصة قبل أن يبدأ في الكتابة، فإذا ابتدأ الكتابة عمد إلى فكرة عامة فوضحها بالأمثلة ثم ربط بين الأمثلة والفكرة العامة بالتفسير والتعليل المناسب، ولا بأس بأن يختم الفقرة أو الموضوع بتلخيص للفكرة التي سبق توضيحها .

وقد وضح « إيدان ل . فيرنس » Edan L. Furness (١) بالجدول التالي :

أولاً : عدة اتجاهات متعلقة بإنتاج فقرة من الفقرات .

ثانياً : ما يراد تحصيله من مدركات في كل اتجاه .

ثالثاً : التصرفات التدريسية المقترحة للمدرس .

Edan L. Furness, "New Dimentions in Paragraph Instruction." *Education*, (١)

Vol. 89, (Nov.—Dec. 1978), pp. 105-111.

جداول تحليل الاتجاهات المتعلقة بإنتاج الفقرة  
والمدرجات المراد تحصيلها والتصرفات التدريسية المقترحة

التصرفات التدريسية المقترحة	المدرجات المراد تحصيلها	الاتجاهات المتعلقة بإنتاج الفقرة
قراءة أمثلة ل فقرات مختلفة ليضعها الفصل فيما يناسبها من أنواع : الرواية ، الوصف ، العرض ، الحوار .	(أ) التعرف على فقرات مختلفة	١- التعرف على الفقرة
١- اختيار فقرات من كتابات مهنية للوصول إلى خصائص التنظيم والبناء الحسن فيها . ٢ - اختبار ما ضمنه الكاتب كتابته ٣ - اختبار التعاريف التي أوردها المؤلفون . ٤ - إظهار كيفية سلاسة التركيب عند القراءة .	(ب) التنظيم المنطقي	
طبع جمل الفقرات على قتهاصات من الورق ، تم خلطها بلا نظام ووضعها في طرف ليقوم المتعلم بإعادة جمع الفقرة منظمة كما كانت .	(ج) التعرف على علاقات الأفكار	
١ - وضع خط تحت جملة العنوان في الفقرة . ٢ - ملاحظة أن الأفكار الرئيسية قد تجتمع أحياناً جملة واحدة أو جزئياً	(د) التعرف على القيم النسبية للجمل	

التصرفات التدريسية المقترحة	المدركات المراد تحصيلها	الانجاهات المتعلقة بإنتاج الفقرة
<p>من جملة ، وقد توضحها أحياناً أخرى أكثر من جملة .</p> <p>٣ - توضيح أن الفقرة تتكون من الأفكار الرئيسة وهي الجمل البنائية .</p> <p>٤ - ملاحظة أن الأفكار الخاصة تجعل الأفكار الرئيسة أكثر وضوحاً وقابلية للفهم .</p> <p>٥ - تحديد وظيفة كل جملة في الفقرة من حيث كونها بنائية أو موضحة .</p>		
<p>١ - اقتراح من ثلاث إلى ست كلمات ثم كتابة الفقرة ( خطاب ، قريب رحلة ، عيد ميلاد ، تسوق ) ، نقود</p> <p>٢ - التجربة في جمل مختلفة</p> <p>٣ - تشجيع التلاميذ النبهاء كي يقوموا بمحادثة مع استخدام علامة التنصيص وتأكيد عديد من التركيب الجملى .</p> <p>٤ - يطالب المدرس من الفصل كتابة فقرة واحدة في عرض كتاب بواسطة مط جملة العنوان المختارة من عدة عناوين مدونة على السبورة</p>	<p>( ١ ) العلاقة بين الكلمات</p>	<p>٢ - بناء الفقرة ( ١ ) الجمل الهامة</p>

التصرفات التدريسية المقترحة	المدركات المراد تحصيلها	الاتجاهات المتعلقة بإنتاج الفقرة
<p>١ - استمرار نفس الموضوع من جملة إلى أخرى بنفس الكلمات المترادفة أو بواسطة الضمائر</p> <p>٢ - استخدام بعض كلمات الجملة الأولى ، ربما باستخدام المفعول مقادماً على الفاعل في الجملة الثانية أو نحو ذلك .</p> <p>٣ - استخدام الضمير للإشارة إلى كلمة في الجملة السابقة</p> <p>٤ - إظهار العلاقة الفكرية ( المؤثر ، السبب ، التوضيح ) بواسطة حرف العطف أو الظرف ( مهما يكن ، ومع ذلك )</p> <p>٥ - يطلب المدرس من الفصل وصف الطريقة أو الطرق التي ترتبط بها كل جملة بالجملة السابقة ( مثلا بعبارة تلخيصية أو بتكرار الكلمة الهامة أو باستخدام المترادف للكلمة الهامة أو باستخدام الضمير أو حرف العطف )</p> <p>محاورة مشكلة اللغو والثروة ، مثلا :  بينما لا يزال منخرطاً في بذل الجهد  لمتابعة قيم منهج المدرسة الابتدائية  فإنني اتخذت قراراً بالاشتغال ببرنامج  موسيقى في يوم ما</p>	<p>(ب) استمرار الأفكار</p> <p>(ج) الوضوح في بيان الأفكار</p>	

التصرفات التدريسية المقترحة	المدركات المراد تحصيلها	الإنجازات المتعلقة بإنتاج الفقرة
<p>١ - وضع خطوط تحتم الكلمات الرئيسية في الجملة البنائية</p> <p>٢ - يسأل المدرس السؤال الآتى : هل الكلمات التى تشتمل عليها الجملة المعينة أو الثانوية أكثر أو أقل غموضاً من الكلمات التى تحتمها خطوط فى الجملة البنائية ؟</p>	(أ) القيمة النسبية للكلمات	(ب) أهمية الكلمات ومناسبتها
<p>٣ - يسأل المدرس هذا السؤال : هل الكلمات التى تحتمها خطوط هامة بصورة أو بأخرى التعريف بأن الجمل مرتبط بهما ببعض بنوع من الرباط .</p> <p>(أ) رباط مباشر (ب) رباط غير مباشر</p> <p>— تكرار الكلمات الرئيسية — استخدام المترادفات — كلمات عرضية تكرار الكلمات الهامة</p>	(ب) الاتصال الوظيفى للكلمات	
<p>١ - إظهار مكان جملة العنوان : فى بعض الأحيان عند البداية ونادراً ما تعاد كتابتهما عند النهاية ، وفى أحيان أخرى تقرر بالفحوى والدلالة</p> <p>٢ - عرض فقرات ذات جمل عنوانية فى الوسط أو عند النهاية بغير جملة عنوان على الإطلاق</p> <p>٣ - ملاحظة وضع الجمل الهامة</p>	(ج) المناسبة الفراغية أو الاتساعية فى الجملة	

التصرفات التدريسية المقترحة	المدركات المراد تحصيلها	الاتجاهات المتعلقة بإنتاج الفقرة
<p>بالنسبة للأفكار الرئيسية . هل تقدمت أو تبعت الفكرة الرئيسية ؟</p> <p>٤ - هل كل جملة تعمل على امتداد الفقرة وإطالتهما؟ هل بعض الجمل تعودثانية إلى التوضيح أو التعريف أو التخصيص ؟</p> <p>٥ - السؤال عما إذا كانت الجملة تعمل على إطالة الفقرة بإضافة نقطة جديدة .</p>		
<p>١ - يطلب المدرس إلى التلميذ أن يفكر في موضوعه قبل أن يبدأ الكتابة</p> <p>٢ - يطلب إليه أن يلاحظ أنواع التفاصيل التي تستخدم لكتابة الموضوع</p> <p>٣ - يتمرح عليه استخدام جملة عنوان يحددها بحيث تتضمن الفكرة المركزية التي يريد الكاتب من القارئ أن يحصل عليها</p> <p>٤ - يطلب إليه أن يركب جملة واحدة تقرر بالتحديد تدور حوله الفقرة</p>	<p>(ج) نماذج الفقرة (١) تحديد الأفكار المناسبة والتعرف عليها</p>	
<p>١ - تعريف التلاميذ معنى الغرض والخطة والفكرة الرئيسية والتقسيمات الصحيحة والتحول من فكرة إلى أخرى والتفاصيل الثانوية وتكليف التفكير والمادة للغرض والمشاهد والفرصة</p> <p>٢ - الاهتمام بطرق تنظيم مادة الفقرة</p>	<p>(ب) الثانوية بالنسبة للمعنى الموضح والضابط</p>	

التصرفات التدريسية المقترحة	المدركات المراد تحصيلها	الانجازات المتعلقة بانتاج الزقرة
١ - استخدام مثال يوضع جملة العنوان بحيث يقرر شيئاً أو يخطي رأياً ما	(ح) الطرق المنطقية متضمنة التقسيم والتعريف والتعميم	
٢ - استعمال الترتيب الزمني أو المنطقي للتفاصيل عند كتابة الفقرة أو التوضيح		
١ - استخدام المقارنة والمقابلة عند الكتابة عن شخصين أو شيئين أو فكرتين	(د) التحقق من أوجه التشابه	
١ - يطلب المدرس من التلاميذ أن يحتفظوا بقراءاتهم وينظموها في كتيب	التعدد الجملي والضبط والتأكد	(د) التقدير والتقويم
٢ - اختيار أحسن الفقرات للقراءة أمام الفصل ، ثم سؤال التلاميذ أن يبينوا كيف تكون هذه الفقرة واضحة أو ذات فاعلية		
٣ - يطلب المدرس من التلاميذ أن يقرعوا فقراتهم بصوت مرتفع من أجل اختيار أمثلة جيدة منها		
٤ - عرض فقرات التلاميذ بوساطة جهاز عرض الصور المعتمة		

رابعاً : كثرة الاطلاع والقراءة، فإن ذلك يوسع في التلاميذ دائرة ثقافته .  
وعلاً رأسه بالأفكار والألفاظ التي تأخذ بيده دائماً في مواقف التعبير وترتقى  
بمستواه فيه من حيث الكلمة المتخيرة والأسلوب المهذب .

خامساً : المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات وأساليب وأخطاء ، والتي تقوم في مجموعها على بسط الفكرة وإبداء وجهة النظر تأييداً أو اعتراضاً ، وتوجيه الأسئلة وتلقى الإجابات وغير ذلك بروح ديمقراطية وتعاون على حسن الفهم والاستيضاح

سادساً : تفهم التلاميذ أبعاد الموضوع التعبيري . وذلك يقتضى من المدرس أن يتأكد - قبل قيامهم بالتعبير - من أن ما يعبرون عنه ذو صلة بخبراتهم السابقة إما بطبيعته لانزاعه من ثنايا مواقفهم التعليمية في المدرسة أو بوصله بها عن طريق المناقشة الجماعية في الفصل . وإذا فن الممكن أن يكتب التلميذ فيما سبق له التحدث فيه شفويّاً إذا كانت لديه به معرفة عامة ولم يبعد عن مجال إدراكه .

سابعاً : ارتفاع مستوى لغة الحديث للمدرس حين يتعامل مع تلاميذه يؤثر تأثيراً طيباً في مستوى تعبيرهم . فعلى الرغم من أن الأسلوب الذي يعبر به التلميذ عن أفكاره يتأثر بعوامل كثيرة تخرج عن دائرة المدرس والمدرسة إلا أن المدرس يظل القدوة لتلاميذه في هذا الصدد ، وهم بطبيعتهم يحذونه ويتعلمون منه الكثير بطريق غير مباشرة حين يحادثهم ويشرح لهم ويوجههم ، ومن أهم ما يتعلمونه منه تلك الألفاظ التي يستخدمها في حديثه والأساليب التعبيرية التي تتردد على لسانه مما يعمل عمله في مرانتهم على الحديث والكتابة .

ثامناً : مواقف التمثيل وما تقتضيه في بعض الأحيان من تحويل القصص وموضوعات القراءة إلى حوار تمثيلي ؛ تهيء للتلاميذ الفرص الطيبة للارتقاء بمستوى تعبيرهم . فمثل هذه المواقف تتطلب منهم القراءة الفاحصة واستيضاح المعنى والفكرة التي سيقومون بتمثيلها ، ودراسة الشخصيات وتفهم حركاتهم وأساليب نشاطهم ، وحفظ التراكيب والألفاظ التي هي مادة التمثيل وغير ذلك مما يعد من العوامل الناهضة بفن التعبير

تاسعاً : استشارة المدرس نتائج البحوث التي أجريت في ميدان الرغبات والميول للتعرف عليها في مستوى الصف ونوع الجنس الذي يقوم بالتدريس له . إن ذلك يمكنه من تكييف دروس التعبير التكيف الذي يؤدي إلى نجاحها كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

## الاختلاف بين التعبير الشفوي والتحريري في مواقف التدريس

المعروف أن التعبير الكتابي تحكمه بدرجة كبيرة مرانة التلميذ على حركة اليد الآلية في توجيه القلم وعلى المهارات الإملائية التي سبق الحديث عنها . ومن ثم فهو بطبيعته يتأخر الابتداء به عن التعبير الشفوي . فطفل المرحلة الابتدائية عندما يلتحق بها ، ينصرف جهده في ميدان التعبير أولاً إلى النطق السليم بالكلمات والجمل والتحدث الشفوي بما يريد مستخدماً ما درج على استخدامه من العبارات التي التقطها من البيت والشارع واللغات والأحداث والأصدقاء ، ثم إذا نمت سيطرته على حركاته وأحس بيسر جريان يده مع القلم على القرباس - وذلك بالطبع يختلف باختلاف التلاميذ - أظهر الرغبة في تسجيل ما يفوه هو أو غيره به تسجيلاً كتابياً مما ينبغي على المدرس تشجيعه . وبعدئذ يتدرج نشاطه الكتابي تقيماً جنباً إلى جنب مع تعبيراته الشفوية كلما نضج فكره واتسعت مداركه وانتقل من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى .

وعلى الرغم من تدارك خطى السير لكل منهما فإن التعبير الشفوي تظل قدمه متأخرة عن التعبير التحريري فنية تعبيرية ومراعاة لمختلف القواعد اللغوية مهما بولغ في الإعداد له ؛ إذ كثيراً ما يفجأ الموقف التعبيري الشفوي المتكلم بما لم يتوقع مما يضطره إلى التحلل من إعداداته السابق . ومهما يكن من أمر فإن

التقارب بين لغة الحديث ولغة الكتابة في الإجابة الفنية واللغوية لا يكون إلا في المراحل المتقدمة من التعليم إذ من الطبيعي بالنسبة للتلميذ المبتدئ أن تساير كتابته نمط حديثه العادي دون اختلاف كبير بينهما . ويرجع هذا إلى أنه لم يتمكن بعد من وسائل الإجابة كاللفظ الغزير والتعرف على القواعد اللغوية والنحوية وحسن تركيب الجمل وغير ذلك . وحينئذ ينبغي على المدرس أن يلاحظ هذه الحقيقة حتى لا يكلف صغار التلاميذ شططاً أو يرهقهم من أمرهم عمراً أو يضيق بكتاباتهم حين يجب عليه أن يتبناها على علامتها . وليكن عماده الأول في الارتقاء بمستوى تعبيراتهم الكتابية أن يهذب من ألفاظهم ويسمو بلغة أحاديثهم .

#### مهارات كل من التعبير الشفوي والتحريري :

يشترك كل من التعبير الشفوي والتحريري فنياً في المهارات الآتية . وذلك لا يكون إلا في المراحل المتقدمة من التعليم ، على أن يتغاضى في مراحله الأولى عن كثير منها طبقاً لتقدير المدرس .

١- الوضوح والتحديد والسلاسة في الفكرة التي يريد التلميذ أن ينقلها إلى السامع أو القارئ .

٢- عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .

٣- انصاف في تصوير المشاعر والدقة في تحديد الأفكار ووصف الأشياء .

٤- تماسك العبارات وعدم تفككها .

٥- خلو الأساليب من أخطاء النحو والصرف وبخاصة فيما يتعلق بالضمائر وأسماء الإشارة وأسماء الموصول .

٦- البعد عن استعمال الكلمات العامية والأخطاء الشائعة إلا إذا دعت

الضرورة إلى ذلك . على أن توضع الكلمة العامية أو الخطأ الشائع بين قوسين عند اقتضاء الضرورة للتعبير الكتابي بهما .

أما التعبير الشفوي فيختص بالمهارات الآتية ويسرى عليها ما سرى على سابقها بالنسبة لمراحل التعليم .

١ - تأثر السامع بالكلام الذى يسمعه لمجازاة نغمة الصوت للمعاني المتضمنة فيه .

٢ - نطق الألفاظ نطقاً جيداً وإخراج الحروف من مخارجها بلا تحريف

٣ - الانطلاق فى التحدث دون الجملة أو لعشمة .

ويختص التعبير الكتابى بالمهارات التالية . وشأنها فيما يختص بتلاميذ المراحل المختلفة من التعليم شأن المهارات السابقة .

١ - بروز الصبغة الفنية فى العبارات والتراكيب وظهورها على لغة الحديث عند من يقوم بالتعبير .

٢ - سلامة الكلمات والعبارات إملأياً كاستخدام علامات الترقيم ورسم الهمزات والألف اللينة وغير ذلك .

٣ - الأمانة فى تسجيل الأفكار التى سبق بها الكاتب ، وذلك بالإشارة إلى مصدرها . وعليه أن يضع العبارات المقتبسة أو المستشهد بها بين علامتى تنصيص .

### التصحيح فى دروس التعبير الشفوي والتحريرى

يتم التصحيح فى كل من التعبير الشفوي والتحريرى بملاحظة المهارات السابقة وتقويمها . ولكن السؤال الذى يتطلب الإجابة واضحة هو . كيف تتم هذه العملية ؟ . إن الإجابة عن هذا السؤال تقتضي مراعاة ما يأتى .  
أولاً . بالنسبة للتعبير الشفوي .

١ - ألا يتدخل المدرس أو أى من الطلبة بالتصحيح فى أثناء حديث المتحدث سواء أخطأ لغوياً أو نحوياً أو غير ذلك . غاية الأمر أنه إذا توقف التلميذ عن الكلام وتعسر فى متابعة فكرته فإن المدرس وحده يساعده بفتح باب الكلام أمامه بلفظ أو جملة قصيرة .

٢ - أن تناقش الأخطاء من أى نوع بعد انتهاء المتحدث من حديثه ،

ويشارك في المناقشة المدرس والتلاميذ بعد تسجيلهم هذه الأخطاء في أوراق أمامهم حتى لا يغفلوا عنها عند فرصة مناقشتها من ناحية، ومن ناحية أخرى حتى يشغلوا أنفسهم بكتابتها فيلهم ذلك عن مقاطعة المتحدث شفويًا ، على أن ينصب التركيز في المناقشة على غير الأخطاء النحوية ، أما هي فتكون المناقشة فيها سريعة حيث تحظى بالنصيب الأوفى من العناية في حصص القواعد . كما سنوضح ذلك فيما بعد . . . .

٣ - أن يراعى مستوى النضج الثقافي للمتحدث بحيث لا يحاسب في بداية حياته التعليمية على استخدام الكلمات العامة في تعبيره مثلاً إلا إذا أسفت ، وبحيث يتسامح معه في الأخطاء النحوية حتى لا تتعطل فيه حرية التعبير عما يريد أو تقتل نوازعه الابتكارية في هذا المجال من مثل الاستعداد الخطابي أو غيره مما ينبغي على المدرس أن يشجعه عليه ويغذيه فيه . ومع تطوره في النمو وارتقاء خبراته بالانتقال من مرحلة إلى مرحلة تعظم بالتدريج مؤاخذته على أخطائه بحيث يشمل التصحيح كل المتومات التي ذكرناها .

ثانياً . بالنسبة للتعبير الكتابي .

( أ ) يشترك مع التعبير الشفوي فيما ذكرناه في رقم ( ٣ ) السابق .

( ب ) يقوم المدرس بالإجابة عن تساؤلات التلاميذ وإزالة تشككاتهم حين يكتبون سواء من ناحية الرسم الإملائي أو من ناحية القواعد اللغوية أو أو غير ذلك حتى يقلل ما أمكن من أخطائهم الكتابية .

( ج ) يناول المدرس تصحيح الكراسات بين تلاميذ فصله بحيث يختار في كل مرة مجموعة مناسبة وغير محددة منها للتصحيح ، على أن يكون معظم أصحابها من لم يسبق لهم التصحيح في المرة السابقة مباشرة . وتنضمن كراسة واحدة غير محددة على الأقل من كل مجموعة سبق لها التصحيح حتى

لا يستهين أصحاب تلك المجموعات بالكتابة في غير المرات التي تصحح فيها كراساتنا .

( د ) بشرك المدرس تلاميذه معه في جهد التصحيح وذلك في المراحل المتقدمة من التعليم وطبقاً لتقديره ، ويتبع في ذلك ما يلي .

١ - أن يقرأ الكراسات التي عينها للتصحيح قراءة دقيقة للملاحظة مقومات التعبير الكتابي التي سبق ذكرها . وقد رؤى أنه من الأوفق تسهيلاً لمهمته في تنبيه التلاميذ إلى مواطن أخطائهم أن يتفق معهم على رموز معينة للدلالة على تلك الأخطاء على أن يقوموا بتسجيل هذه الرموز مع دلالاتها في الصفحة الأولى مثلاً في كراسات التعبير للتذكير بها عند اللزوم .

٢ - عند التصحيح يضع المدرس خطأً تحت الخطأ مشيراً إليه برمزه تحت الخط أو في أي مكان آخر يراه مناسباً ، ثم يقوم هو يجمع ما عثر عليه من أخطاء مصنفاً إياها من حيث نوعية الخطأ ذاكراً أمام كل مجموعة عدداً مناسباً من أسماء التلاميذ الذين وقعوا في ذلك الخطأ .

٣ - يطلب منهم أن يبدلوا جهدهم المستقل في التعرف على صحة هذه الأخطاء بعد أن ترد إليهم كراساتهم . ولا بأس هنا بمناقشة بعضهم بعضاً أو سؤال بعض المدرسين أو أولياء الأمور أو استشارة كتاب معين أو غير ذلك .

٤ - يجدد وقتاً لمناقشة هذه الأخطاء داخل الفصل ، وحينئذ يطلب إلى واحد من وقع في خطأ معين أن يذكر جهده في سبيل إصلاحه لتكون ذلك نقطة البداية في المناقشة حوله حتى يصل إلى الصواب فيدونه على السبورة ويطلب ممن وقعوا فيه أن يسجلوه في كراساتهم

فوق الخطأ. ثم ينتقل إلى خطأ آخر متبعاً نفس الطريقة حتى تنتهي الأخطاء. وفي الأخطاء الفردية تنبع نفس الطريقة مع صاحب الخطأ دون أن يذكر أنه انفراداً بالخطأ.

٥ - يطلع المدرس على الموضوعات السابقة في كراسات من سبق لهم التصحيح في مجموعاتهم وضمت للتصحيح مرة ثانية وذلك ليتأكد من سلامة ما يقومون به من تصحيحات كى يبنى على من يحرص على الانتفاع بمتابعة إرشاداته ومجهوداته ويحاسب على التقصير بما يراه موافقاً للموقف التعليمي .

٦ - ألا يضع المدرس درجات أو تقديرات رمزية للموضوعات الكتابية حتى لا يشغل بها التلميذ عن الأهم وهو الالتفات إلى أخطائه وبذل الجهد في تصحيحها . وكذلك فإن التوجيه أو الإرشاد ينبغى أن يأخذ سبيله إلى المتعلمين في هذه المرحلة ؛ وهو عمل يتنافى مع وضع الدرجات التي تدل على تقدير فنية بدأ اكتبهما .

ويحسن به أن يستعاض عن ذلك بأن يبدل كل موضوع يقرؤه بتعليق وصفى لما بداله فيه من النواحي المختلفة المتصلة بمقومات التعبير الكتابي ومهاراته ، مثنياً على ما أحرزه التلميذ من تقدم ، منبهاً إياه إلى نواحي ضعفه مرشداً إلى ما يراه علاجاً لهذا الضعف .

( هـ ) يحسن بالمدرس في المراحل البدائية من تعليم التعبير الكتابي - حيث الكتابة لا تتعدى عدة جمل أو قليلاً جداً من السطور - أن يصحح جميع الكراسات إلا إذا تعذر عليه ذلك أو استثقله لسبب أو لآخر فيتبع طريقة المجموعات السابقة . كما يحسن به أن يصحح الأخطاء بنفسه بكتابة الصواب فوق الخطأ لأن التلاميذ في هذه الحال لم ينضجوا إلى الحد الذي يجدي معه استعمال الرموز في التعرف على الخطأ وبذل

الجهود المستقل في تصحيحه . وفي الوقت المخصص لمناقشة الأخطاء التعبيرية ينتقى المدرس مجموعة مناسبة وغير محددة من التلاميذ بالتبادل ليقرأ كل منهم كتابته أمام زملائه في الفصل لينفذ منها المدرس والتلاميذ إلى مناقشة الأخطاء بصورة منظمة كى تظهر نقاط الضعف في كل تلميذ وأسباب وقوعه في أخطائه فيعالجها المدرس بما يراه مناسباً .

ولا يفوتنا أن نذكر المدرس بوجوب الانتفاع بما يعثر عليه من أخطاء التلاميذ التعبيرية في معالجة الفروع اللغوية الأخرى حتى يحقق التكامل اللغوي بين فروع اللغة .

### التقويم في مجال التعبير

يعتبر التصحيح في دروس التعبير كما ذكرنا سابقاً عملية تقويم لعمل التلميذ في هذا المجال . ولعله من المستحسن بالإضافة إلى هذا أن يقوم المدرس بين الحين والحين - وليكن مرتين أو ثلاث مرات على مدار العام الدراسي - بطرح بعض الموضوعات الاختيارية ليكتب فيها التلميذ . ويراعى فيها ما يأتي :

١ - ما سبق أن وضعناه بالنسبة لاختيار موضوعات التعبير .

٢ - توضيح معانيها توضيحاً كاملاً للتلاميذ قبل الكتابة فيها وذلك عن

طريق المناقشة الموجهة :

٣ - تقرأ عند الصحيح لتقدير قيمتها التعبيرية فقط . وإذا لا توضع

تحت الأخطاء خطوط أو يرمز لها برموز أو يكتب التصحيح فوق الأخطاء . ومن ثم لا تتبعها مناقشة أى مناقشة .

٤ - توضع لها درجات أو رموز تقديرية .

وفائدة هذه الموضوعات تتلخص فيما يلي :

( ١ ) وقوف التلاميذ والمدرسين وأولياء الأمور على مدى انتفاعهم في مجال

التعبير بدراسة فروع اللغة الأخرى كالقراءة والأدب والإملاء وغيرها ، وكذلك دراسة المراد غير اللغوية كالتاريخ والجغرافيا وغير ذلك .

( ب ) قياس قوتهم التعبيرية وارتقائهم بمستواهم في مجال التعبير :

( ح ) تكييف المدرس طريقته التدريسية طبقاً لنجاحه أو فشله في النهضة بمستوى تعبير تلاميذه .

( د ) تحديد الأخطاء التي تلازم المعلمين في المجالات اللغوية المختلفة وذلك كى تلقى من المدرس عناية خاصة طبقاً لما ذكرناه خاصاً بكل نوع من أنواع الخطأ .

### وفى النهاية

أحب أن أؤكد أن ما ذكرته في هذا الفصل إنما هو بسيط وتوضيح وتحميل تم اقتراح لبعض الأسس التي تنير الطريق أمام المدرس كى يهتدى بها في اختيار طريقته الخاصة التي يراها ناجحة في معالجة دروس التعبير ؛ ذلك أنى أؤمن دائماً بأن أسلم الطرق التعليمية هي ما تنبع من الموقف التعليمي نفسه وما توحى بها الظروف المحيطة به والتي تحكمه ، وأى محاولة لفرض رأى معين أو انتاج طريقة تدريسية يحفظها المدرس ويترسم خطأها دون تحريف أو تبديل أو تعديل طبقاً لواقع العمل التدريسي الذي يختلف باختلاف المدرس والتلميذ والمدرسة والبيئة التي توجد فيها المدرسة والإمكانات البشرية والمادية التي تتاح لها وغير ذلك ؛ أى محاولة من هذا القبيل مقضى عليها بالفشل إن عاجلاً أو آجلاً في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .