الفصل الثامن
تدريس الكتابة

مخطط الفصل

١ ـ أهمية الكتابة

٢ ـ الاتصال الكتابي والزمن

١/٢ـ خصائص الاتصال الكتابي

٢/٢ـ الاتصال المكتوب اتصال في الزمن

٣ ـ أنواع الكتابة بحسب وظيفتها

١/٣ـ الكتابة من حيث هي تعلم لقواعد الإملاء

٢/٣ ـ الكتابة من حيث هي تعلم لقواعد الخط

٣/٣ـ الكتابة بوصفها تعبيراً عن الفرد

obeikandl.com

obeikandl.com

١ـ أهمية الكتابة

الكتابة هي المهارة الرابعة من حيث الترتيب بين مهارات اللغة العربية الرئيسة التي سبق أن تناولناها. ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها التعبير الكتابي. والكتابة مثل القراءة مهارة مرجأة إذا قورنت بمهارتي الاتصال الشفوي (الاستماع والكلام) ؛ لأنها تتطلب نضوجاً عضوياً: حسياً حركياً، وعقلياً متأخراً نسبياً. وتعلّمها يتم مثل القراءة ضمن إطار مدرسي منظم ومبرمج، على خلاف مهارتي الاتصال الشفوي اللتين يتعلمهما الطفل قبل سن المدرسة، وفي إطار الأسرة والبيئة المحيطة ورياض الأطفال. وإذا كانت الكتابة مهارة مرجأة زمنياً في مرحلة الطفولة فإن ذلك لايعني أنها مهارة من الدرجة الثانية. إنها مهارة رئيسة لا يمكن أن تغني عنها أية مهارة أخرى ؛ فلها مجالاتها ومواطن استعمالها، ولها فعاليتها وضروارتها. إنها السبيل إلى حفظ تراث الأمة أدباً وعلماً وفنّاً. وهي صلة وصل الحاضر بالماضي والمستقبل. وهي كذلك حافظة كنوز الحضارة الإنسانية وناقلتها عبر القرون. إنها إذاً مهارة إرسال بين من تفصل بينهم المسافات الزمانية والمكانية أياً كان بعدها، ومن هنا يأتي أحد مظاهر أهميتها، وأحد أبعاد وظيفتها : إنها أكثر ديمومة، وأوسع مدى، وأبعد تأثيراً، وأغنى مضموناً، وآنق حلّة عموماً، وأسهل تناولاً، وأرحب مجالاً من مهارة الإرسال الشفوي التي تقابلها (التعبير الشفوي). إنها مهارة إرسال جماهيري على أوسع نطاق، ولكنها بالمقابل مهارة إرسال فردي من طراز ممتاز. أولسنا نؤلف عبرها الكتب والصحف والمجلات، وننقل بها الرسائل الأكثر فرديةً وذاتيةً ؟ إنها متنفّس آلامنا وآمالنا، وترجمان أفراحنا وأتراحنا، وجامع شتات نفوسنا وأفكارنا، وناقل أخبارنا وآثارنا. أولسنا نلجأ إليها في لحظات السعادة والبؤس، والغربة والأنس، واليسر والعسر، فنجد فيها ترجمان مشاعرنا، وقاضي حاجاتنا، وأليف وحدتنا، وأنيس غربتنا ؟

وإذا كان إتقان لغة ما يقتضي التمكن من استعمالها على الصعيدين الشفوي والكتابي فإن ذلك يعني: إتقان مهاراتها الأربع الرئيسة، وماينجم عن التنسيق بينها من مهارات مركبة تتطلبها ظروف الاستعمال اللغوي في المواقف المختلفة. ولذلك فإن هذه المهارات كلها تتآلف وتتآزر لتشكل معاً الوجه العملي **للكفاءة اللغوية** التي يطمح تعليم اللغات ضمن أفضل الشروط إلى تحقيقها.

٢ـ الاتصال الكتابي والزمن*

إن الفكرة التي مفادها أن الوظيفة الأساس للغة هي الاتصال لم تفرض نفسها إلا منذ زمن قريب. فقد كان على اللغويين أن يبذلوا جهودهم كلها ليثبتوا أن السمات الأكثر خصوصية للغة لا معنى لها إلا بالنسبة إلى وظيفة كبرى هي تأمين الاتصال، بأقل كلفة، بين الأفراد والجماعات، فتخلصوا بذلك من التأويلات العقلانية التي كانت تجعل من اللغة تعبيراً عن الفكر قبل كل شيء.

ويبدو أن الأمر كان كذلك، مع فارق نصف قرن من الزمان، بخصوص النصوص المكتوبة. فالنص المكتوب الذي درس أساساً في شكله الأدبي كان ينظر إليه زمناً طويلاً، على أنه معطى شبه طبيعي يتيح للكاتب أن يعبر عن نفسه، وأنه تجميع لكلمات حول الطبيعة والوظيفة التي قلما كان التساؤل عنها يبدو مفيداً. وكان ينبغي انتظار الستينات حتى تظهر البحوث الأولى والأعمال الأولى التي استندت إلى النص، لا في شكل خاص يبدو فيه وإنما في طبيعته ذاتها وفي تعريفه.

١/٢ـ خصائص الاتصال الكتابي

إن النص الكتابي ينبغي أن يعتبر، في البدء، طريقة لاستعمال اللغة بهدف تأمين الاتصال بين متخاطبين أو عدة متخاطبين. والاتصال يعني قبل كل شيء أن تكون هناك رسالة، أي محتوى ذو معنى ينقل إلى شخص ما، سواء أكان الهدف منه الإعلام أم العمل أم إبلاغ مشاعر أم أيّ شيء آخر، وهذا يتطلب في مختلف الأحوال وجود مرسل، هو أصل الرسالة، ويتطلب أيضاً وجود مستقبل، هو من تتجه الرسالة إليه. وسيؤمن نقلَ الرسالة نظامٌ من الإشارات أو العلامات يعمل تبعاً لنظام ترميز تواضع عليه المتخاطبان كلاهما. إنها إشارات سمعية في حالة الاتصال الشفوي، وإشارات مرئية في حالة الاتصال الكتابي.

والاتصال الشفوي وجهاً لوجه سيكون تبادلاً لغوياً يتصف بأنّ:

- المتخاطبين حاضرون، ولذلك فإن جزءاً من المعنى المراد نقله يمكن أن يبلّغ بواسطة الإيماءات والحركات ونبرة الصوت.
- المتخاطبين يتقاسمون موقف الكلام ذاته. إنهم في المكان ذاته، وفي اللحظة ذاتها. وهذا هو السبب فيما ينطوي عليه الخطاب أحياناً من إضمار كبير، فكثير من الأشياء ليست بحاجة إلى أن تقال بسبب وجودها المادي إلى جانب المتخاطبين.
- المتخاطبين يستطيعون في كل لحظة أن يغيروا أدوارهم، وذلك بالانتقال من وضع المرسل إلى وضع المستقبل، والعكس بالعكس.

* اعتمدنا في مادة الفقرة ٢ وتفرعاتها على كتاب : **القراءة من النص إلى المعنى**، لمؤلفه جيرار فينيي (راجع قائمة المراجع).

- المتخاطبين يستطيعون أن يتحققوا مباشرة من تأثير كلامهم في المجتمع، ومن أنّ الرسالة استقبلت على وجه صحيح، أو صححت أو حددت عند الاقتضاء.

ولكي يتوطد الاتصال أو يستمر ينبغي إذاً أن :

- يمتلك المتخاطبان كلاهما نظام الترميز ذاته.
- يتطور المتخاطبان كلاهما ضمن إطار مرجعي مشترك بينهما.
- لاتربك أشكال ضجيج من مصادر مختلفة نقل الرسالة.

سيكون الاتصال إذاً نقل رسالة إلى شخص بخصوص مشكلة ما وبقصد خاص، مفسّرة عند الاقتضاء انطلاقاً من تجربته الخاصة، ومعبرٍ عنها تبعاً للطرائق الخاصة لاستعمال اللغة. والاتصال الكتابي سيمتلك خصائصه الأساس من واقع أن المخاطب الذي ستوجّه الرسالة إليه سيكون غائباً في لحظة إرسال الرسالة، وهذا ما سيقود المرسل الذي يصبح هنا ناسخاً (كاتباً باليد) إلى:

- اللجوء حصراً إلى نظام الترميز اللغوي في شكله الكتابي (الخطي)، فلم يعد ممكناً الاستفادة من الحركات والإيماءات والتنغيم الصوتي... يجب أن ينقل ذلك كله إلى النظام اللغوي المكتوب.
- إيضاح كامل العناصر المرجعية لرسالته، لأن المستقبل لايشارك الناسخ الموقف اللغوي.
- تطوير رسالة ذاتية الحوار متجانسة. فلن يقطعها القارىء في أية لحظة، ومن هنا كان الطابع الأكثر بناء للرسالة المكتوبة، في مقابل الرسالة الشفوية، المتقطعة غالباً، المضطربة في خط سيرها.
- الاستباق حول مواقف المخاطب وردود أفعاله. إنه لن يستطيع مشاهدة تلقّي الرسالة. ولذلك فإن عليه أن يتوقع الاضطرابات الممكنة في تلقّيها، وأن يرفع مسبقاً الغموض الذي يمكن أن يحدث لدى قراءتها، وأن يجهز رسالته إذاً بنظام ضبط ذاتي لاستقبالها، يقلل إلى أبعد حد ممكن ضياع المعلومات وأخطاء التفسير.

إننا نعلم، من جهة أخرى، أن كل إشارة تمتلك قوة أولية معينة للإرسال، تميل إلى أن تضعف بالتدريج لدى إرسالها، ويمكن أن تخضع فوق ذلك إلى انحرافات، مما يجعل ضرورياً وضع مقويات من أجل تعزيزها وتقويتها. والرسالة المكتوبة يمكن أن تبنى بصفتها إشارة ضخمة يجب أن تمتلك في ذاتها مصادرها الذاتية للطاقة لتحافظ دائماً على قدرتها في الإرسال؛ وعلى نظامها الخاص للمقويات لتحتفظ بشكلها الأولي، أياً كانت مدة استقبالها ومكانه. إن سوء الفهم موجود

إذاً في صلب الاتصال الكتابي. فإنتاج نص كتابي يعني تكوين فرضية عن شروط استقبال (وتقدير) الرسالة التي نتمنى نقلها. وقراءة نص مكتوب يقوم على التساؤل عن المعنى الدقيق للرسالة التي نتلقاها، وعن مقاصد كاتبه. والاتصال الكتابي يربط إذاً بين حالتي شك : حالة الكاتب فيما يخص ردود أفعال قارئه وسلوكه، وحالة القارئ المتعلقة بمقاصد الكاتب. وكل اتصال كتابي يميل إلى أن يقلص حالة الشك المتبادل للمتخاطبين إلى أدنى حد ممكن، دون أن يبلغ ذلك كلياً. فسوء الفهم هو الحالة الطبيعية التي يميل إليها ـ بنوع من الحتمية الخاصة بكل اتصال ـ الاتصال الكتابي؛ لأن التفاهم ينتج عن جهد دائم يبذل من أجل تذليل مختلف الصعوبات التي ترتبط بنقل الرسائل الكتابية.

٢/٢ـ الاتصال الكتابي اتصال في الزمن

أن نقول عن الاتصال المكتوب، كما رأينا، : إنه اتصال مرجأ يعني، بكل دقة منطقية، أن نحدده بصفته اتصالاً في الزمن ؛ لأن كلمة مرجأ تعني، بين جوانب أخرى، أن مدّة من الزمن، هامة بمقدار أو بآخر، تمضي بين اللحظة التي ترسل فيها الرسالة واللحظة التي تستقبل فيها. فما الذي نستطيع أن نضيفه إذاً إلى ما سبق مما لم نقله ؟ إننا نريد أن نتفحص بتأن شديد الدور الذي يمكن أن يقوم به الزمن بصفته أحد مكونات الرسالة المكتوبة، إلى الحد الذي نستطيع أن نتساءل فيه : أوليس من الممكن أن نحدد، بهذه السمة، خصائص الرسالة على أفضل وجه ؟

١/٢/٢ـ الرسالة الشفوية والرسالة الكتابية

لقد رأينا أن الكتابة تعني امتلاك أداة اتصال جديدة، متصورة جوهرياً بصفتها تحتل الموقع الثاني بالقياس إلى اتصال شفوي فوري، إلى تبادل لغوي يقتضي تدخل :

(متكلم ← يقوم بفعل ← إزاء مخاطب ← في موقف ← بالاستناد الى مرجع ← وباستجابة لفعل).

م ف خ و ر ع

إن الاتصال الكتابي اتصف بهذا الشكل تفاضلياً بالقياس إلى الاتصال الشفوي، لأن كل اتصال كتابي هو نقل لاتصال شفوي (فعلي أو افتراضي) ومحلَّل لغوياً بصفته عملية تحويل للخطاب مع إظهار لواقع الحال وللخصائص فوق المقطعية (التنغيم أو الحركات أو الإيماءات، ... إلخ).

وفائدة هذه التحليلات تجلّت في وصف ما هو كتابي بطريقة أكثر وظيفيةً، وفي تعليل وجوده. فانطلاقاً من هذه الفرضيات استطاعت أن تتطور طرائق تدريب على التعبير الكتابي الذي كان يهدف إلى إكساب المتعلمين نظاماً ثانياً للاتصال في مقابل النظام الشفوي. غير أننا إن تفحصنا عن قرب هذا التعريف، ندرك بسرعة أنه ينطبق على عمل كتابي مصمم فقط بصفته رسالة أو تبليغاً أو ملاحظة أو برقية، إلخ. (وهذا يغطي بالتأكيد حقلاً واسعاً نسبياً لاستعمال ما هو كتابي). ولكن ما الذي نقوله عند ذاك عن الرواية (هل هي البديل عن اتصال شفوي ؟)، وما الذي نقوله عن الصحيفة أو المجلة العلمية، وعن الكتاب ؟

٢/٢/٢ـ علاقات المخاطبة

يجب أن نقبل في الواقع أن بعض الأعمال الكتابية:

ـ لا تتطابق بالضرورة مع الاتصال الشفوي الذي يقوم على المواجهة (وجهاً لوجه).

ـ لا تتجه إلى مخاطب خاص.

ـ لا تستدعي جواباً مباشراً، بل إنها قد لا تستدعي جواباً إطلاقاً.

وتلك مثلاً حالة «الكاتب» (بالمعنى الذي يستعمل فيه (بارت) هذا المصطلح) الذي لا ينتظر من المخاطب جواباً عن روايته أو عن قصيدته. إننا نستطيع أن نذكر دائما حالة هذا الكاتب الذي يتبادل مع بعض القراء رسائل خاصة، مثال ذلك فلوبير مع (لويس كولي) أو مع (مكسيم دي كامب)، ولكننا نشير إلى أن هذا التبادل في الرسائل كان بخصوص هذا العمل الأدبي، غير أننا لا نستطيع إن نشبّه رواية **مدام بوفاري** أو رواية **التربية العاطفية** برسالة، من بين رسائل أخرى، وجهت إلى (لويس كولين) أو إلى (مكسيم دي كامب). ولو فعلنا ذلك لقلصنا كثيراً المدى والدلالة* . هناك بالتأكيد وفي مختلف الحالات، نيّة اتصال، ولذلك يبقي مقبولاً دائماً تعريف ما هو كتابي بأنه اتصال. ولكن ينبغي كذلك، من أجل أن نحيط على نحو أفضل، بطبيعة ما هو مكتوب أن ندخل ثابتَيْن هما:

ـ قوة علاقة التخاطب بين المرسل والمستقبل.

ـ درجة صلاحية الرسالة حسب لحظة استقبالها.

إن من الهام في الواقع أن نبين الفرق بين الأعمال الكتابية التي تقيم بين متخاطبين محددين بوضوح، علاقة ذات قيمة تبادلية (رسائل طلب، رسائل تحديد مواعيد، إلخ)، والأعمال الكتابية التي لايكون القارىء لها محدداً بصفته شخصاً، بل بصفته عنصراً غير مميز من مجموعة (حالة طالب يقرأ درساً منسوخاً على دفتر) دون أن تقوم بين الكاتب والقارىء علاقة شخصية قوية، ودون أن تُنتظر استجابة مباشرة، استجابة مفهومة هنا بالمعنى الواسع جداً للكلمة، بما في ذلك الحركة أو أي فعل يمكن اعتباره استجابة لنص.

* الشخصيات والروايات المذكورة هي فرنسية.

إننا لانكتب بالطريقة نفسها إن كنّا نتوجه إلى فرد محدد بدقة أو إلى جملة من القراء، ولا نكتب بالأسلوب نفسه إن كنا ننتظر جواباً سيعود إلينا بالتأكيد أو إن كنا لاننتظر الجواب. وبالعكس، نحن لانقرأ بالطريقة نفسها رسالة موجهة إلينا شخصياً، وقراراً موجهاً إلى العاملين في مشروع نحن جزء منهم، ولا نقرأ بالأسلوب نفسه رسالة تتطلب جواباً مباشراً ورسالة لا تحمل إلا معلومات نحن أ حرار في استثمارها أو لا. إن الاتصال الكتابي ينتمي هنا إلى نظام علاقات أكثر مرونة وأقل إلزاماً من تلك التي تقوم في اتصال شفوي وجهاً إلى وجه. فالاتصال الكتابي لايحل محل الاتصال الشفوي، إنه نوع آخر من الاتصال، مستقل، أصيل، إنه خَلْقٌ وليس تحويلاً.

٣/٢/٢ـ مُدَدُ الاستقبال

هناك عنصر آخر لتوصيف الرسائل الكتابية وتمييزها هو مدة صلاحية الرسالة. وعلى ذلك ينبغي أن نميز الرسائل المصممة لتقرأ في لحظة معينة وفي فاصل زمني محدد بدقة. فإن كتبتُ مثلاً بطاقة صغيرة وثبّتُّ على باب منزلي الجملة التالية : «سأعود خلال عشر دقائق» فإن هذه الرسالة لامعنى لها ولاقيمة لها إلا خلال هذه الدقائق العشر. وبعد ذلك، أي منذ عودتي يجب أن أتلف هذه البطاقة حتماً وإلاّ أثار ذلك حالات سوء تفاهم. وبالطريقة نفسها إن كتبتُ رسالة فإنني أفعل ذلك وأنا أعلم أنها ستستقبل خلال الأيام أو الأسابيع التي تلي كتابتها، ومن البديهي أن أعدِّل رسالتي تبعاً لما أفترضه من إمكان قراءتها في الدقيقة التي ستلي أو اليوم أو الأسبوع أو الشهر أو السنة، إلخ. هناك إذاً نوع من السلّم الصاعد الذي يسمح بأن نرتّب الرسائل المكتوبة، ابتداء من تلك التي لها حياة قصيرة جداً (البطاقة التي علقتها على باب بيتي) حتى الرسائل التي يمكن أن تقرأ خارج كل حدود في الزمن. إننا نستطيع إذاً، وبتبسيط كبير، أن نميز ثلاث فئات كبرى للرسائل.

١/٣/٢/٢ـ رسائل تتجه إلى مخاطب، ومدة صلاحيتها قصيرة

وسندخل في هذه الفئة الرسائل، والبطاقات، والتبليغات، والبرقيات، والتعميمات ذات القيمة المستقبلية القوية، المحددة بوضوح في الزمان والمكان. فالرسالة الكتابية في هذه الحالة يمكن تعريفها فعلياً بصفتها بديلاً لاتصال شفوي ليس ممكناً لسبب أو لآخر.

٢/٣/٢/٢ـ رسائل تتجه إلى جماعة من القراء، ومدة صلاحيتها متوسطة

ويمكننا أن نجعل في هذه الفئة مجمل النصوص الصحفية، مع أخذنا بعين الاعتبار هنا أنها تظهر إما في صحيفة يومية وإما في صحيفة أسبوعية وإما في مجلة فصلية أو نصف سنوية،.. إلخ. ومن الجلي أننا لا نكتب النص نفسه، حتى إن كان المدلول ذاته، إن

كان هذا النص سيظهر في جريدة يومية أو أسبوعية. فالحقل المخصص للجانب الوقائعي لن يكون نفسه. وهدف المخاطب لن يكون واحداً في الحالتين. وتضم هذه الفئة أيضاً مجمل الكتب التعليمية وكتب التأمل التي تتراوح مدة صلاحيتها بين عدة شهور وعدة سنوات. وبعضها يتجاوز هذه المدة. لنأخذ مثلاً كتاب **تاريخ الفن** لكاتبه (إيلي فور)، الذي ظهرت العناصر الأولى منه عام ١٩٠٩م، والذي يبقى أيضاً ممكن القراءة تماماً ؛ وكذلك كُتب (بروب) التي ظهرت غداة الحرب العالمية الأولى؛ وينطبق الأمر كذلك خاصة على العلوم الإنسانية، ولكن ذلك لا ينطبق على العلوم البحتة. وستكون هذه المعطيات ذات أثر في الإنجاز اللغوي للرسالة، وبالطريقة نفسها لن تكون النظرة الملقاة على النص واحدة إن تباينت كثافة الزمن الذي يفصل القارىء عن لحظة كتابة الرسالة.

٣/٣/٢/٢ ـ رسائل تتجه إلى جماعة من القراء، ومدة الصلاحية غير محدودة

وهذا هو ميدان النصوص الأدبية، والنصوص القانونية، وبعض الجمل العلمية (القوانين) والنصوص الأسطورية، والنصوص المقدسة، أي الرسائل المبنية بشكل تستطيع معه أن تستقبل أياً كانت أهمية المدة التي تفصل لحظة إنتاجها عن لحظة قراءتها، وهي نصوص تتمتع بدرجة كبيرة من الانفتاح الدلالي. فإن كان ينبغي أن ترتب فيما بينها، فيجب أن نضع أولاً النصوص القانونية والعلمية، الصحيحة ما لم تصدر نصوص جديدة أو اكتشافات لقوانين علمية جديدة تتمتع بقوة تفسير أقوى. ثم توضع بعد ذلك النصوص الأدبية التي تسمو على العصور وعلى مطابقة ذوق العصر، وتبقى قابلة للقراءة خارج بيئتها الأولى. ونستطيع أخيراً أن نضع على مستوى واحد النصوص المقدسة والنصوص الأسطورية، التي يتحدى استمرارُها الزمنَ، أي النصوص التي يتجلى فيها أكبر قدر من الاستقلال بالنسبة إلى اللغة، النصوص القابلة للاستحالة (حركة في الكيف تقتضي التغير مع بقاء الصورة النوعية) والمعالجات المتعددة دون أن نلمح، في أية لحظة، تقلصاً في شحنتها الدلالية. وهذا ماجعل (كلود ليفي شتراوس) يكتب : «نستطيع أن نعرّف الأسطورة بصفتها هذا النوع من الخطاب الذي تميل فيه قيمة الصيغة النِّفاقيّة إلى الصفر. وبهذا الخصوص يكون موقع الأسطورة، على سلم أشكال التعبير اللغوي مناقضاً لموقع الشعر، مهما استطعنا أن نقول من أجل التقريب بينهما. فالشعر شكل لغوي صعب جداً على الترجمة إلى لغة أجنبية، وكل ترجمة تستدعي تشويهات عديدة. وعلى العكس من ذلك تبقى قيمة الأسطورة بصفتها أسطورة رغم الترجمة السيئة. ومهما كان جهلنا بلغة الشعب التي أخذت عنه، وبثقافته، يدرك الأسطورة على أنها أسطورة كلُّ قارىء في العالم كله. إن جوهر الأسطورة لايوجد في الأسلوب ولا في طريقة السرد ولا في النحو بل في التاريخ الذي

رويت فيه. إن الأسطورة لغة، ولكنها لغة تعمل على مستوى عالٍ جداً، يبلغ المعنى فيه، إن جاز لنا القول، حد الانسلاخ عن الأساس اللغوي الذي بدأ بالحركة عليه». إن النصوص المقدسة والأسطورية تكتسب إذاً هذا الانفتاح الدلالي الذي يتيح لها أن تتلقى جميع هذه التفسيرات.

فيما يلي نجد جدولاً تصنيفياً لأنواع الرسائل المذكورة آنفاً:

القارىء / المدة	واحد	القارئون عدة
قصيرة	- رسالة - بطاقة - برقية - .... إلخ	- بلاغ (تعميم) - مقالة في جريدة يومية - نشرة الأحوال الجوية - ..... إلخ
متوسطة		- نصوص صحفية - مجلات أسبوعية، شهرية، فصلية، ... إلخ. - كتب تأملية - كتب تعليمية - .... إلخ
طويلة أو لامحدودة		- تعابير علمية (قوانين) - نصوص قانونية - نصوص أدبية - نصوص مقدسة/ نصوص أسطورية

نلاحظ إذاً أن النصوص المتجهة إلى شخص واحد هي عموماً تلك التي تكون درجة صلاحيتها في الزمن ضعيفة، وذلك طبيعي. فالتوجه إلى شخص وحده يعني أن ندخل فعل الاتصال في إطار زماني مكاني محدد بدقة، ومعطياته تكون متغيرة بشكل مستمر. وما دامت هذه الرسالة تضم جزءاً هاماً من هذه المعطيات المائلة إلى الغموض أحياناً، يبدو طبيعياً أن تصبح الرسالة غير قابلة للفهم بعد مدة من الزمن قصيرة جداً. فماذا تعني الجملة التالية مثلاً: «تعال غداً إليّ لنستطيع تصفية الوضع نهائياً» بالنسبة الى شخص ليس من وُجِّهت الرسالة إليه.

٣- أنواع الكتابة بحسب وظيفتها

حين نعتمد وظيفة الكتابة معياراً تصنيفياً يمكننا أن نقسم الكتابة إلى ثلاثة أنواع هي: أولا: الكتابة من حيث هي تعلّم لقواعد الإملاء ؛ ثانياً : الكتابة من حيث هي تعلّم لقواعد الخط؛ ثالثاً: الكتابة من حيث هي تعبير عن الفرد. وسنتناول كلاً من هذه الأنواع الثلاثة بالتفصيل.

١/٣ـ الكتابة من حيث هي تعلّم لقواعد الإملاء

تغدو الكتابة هنا مهارة مركبة لا مهارة رئيسة. إنها تتطلب تآزر مهارتين معاً هما الفهم الشفوي والتعبير الكتابي. وهي بهذا المعنى أكثر تعقيداً من الأولى، لأنها تقتضي أن يفهم التلميذ ما يمليه المدرس أولاً، ثم أن يعبر عما فَهِمَهُ كتابياً. وهذا هو سبب تباين الطلاب في عدد الأخطاء الإملائية ونوعها ؛ إذ إن صحة الكتابة تتوقف على أمرين هما: دقة الفهم لما يُمْلَى، ومدى استيعاب القاعدة الإملائية المشروحة سابقاً.

وقد كنّا بيّنا لدى الحديث عن المهارات أن كل مهارة مركبة تقتضي نشاطين لغويين: أحدهما وصفي تقعيدي، بمعنى أن هدفه وصف اللغة وتأمل قواعدها بهدف تعلم هذه القواعد واستعمالها صحيحة عند الحاجة. وثانيهما: تواصلي، بمعنى أن الهدف منه استعمال اللغة للتواصل بها مع الآخرين ؛ لقضاء الحاجات وتسيير أمور الحياة.

وعلى ذلك يكون الإملاء أو الكتابة بهدف تعلّم قواعد الإملاء نشاطاً لغوياً وصفياً تقعيدياً، وهو بهذا المعنى يختلف إذاً مع الكتابة بهدف التعبير عن المشاعر والرغبات والوصف ...إلخ مما يمكن أن يتم داخل الصف أو خارجه، ولأغراض أخرى.

أما تعليم الإملاء في المدرسة فيبدأ منذ الصفوف الأولى، ويستمر تحت أشكال متعددة وغايات مختلفة طوال المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وربما أمتد الى المرحلتين الثانوية والجامعية.

١/١/٣ـ أشكال الإملاء

يعلّم الإملاء في أشكال مختلفة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية. وهي:

١/١/١/٣ـ الإملاء المنقول

ويتم عموماً في الصف الأول الابتدائي. وربما استمر إلى الصف الثاني. ويكون على الطفل أن ينقل نصاً مكوناً من كلمات أو جمل قليلة تعلمها في درس القراءة إلى دفتره. والهدف منه تعلّم رسم الحروف والكلمات، والتدرب على الكتابة وألفتها، واكتساب عاداتها الحسنة، والتعود على الدقة في النقل، والترتيب، والمحافظة على جمال الخط الذي نقل عنه، ومراعاة علامات الترقيم. وهذا النمط من الإملاء هام جداً لأن التلميذ يكتسب من خلاله عادات الكتابة. ويكون على المعلم أن يوجه عناية فائقة إلى تعويد طلابه العادات الحسنة في الكتابة: الجلسة على المقعد، ووضعية الورقة، وطريقة مسك القلم،... إلخ. فالعادة الحسنة أو السيئة، إذا اكتسبت، سيكون من الصعب جداً إزالتها أو تصحيحها.

ومن الخير أن يكون المعلم قدوة حسنة للطلاب، يكتب بخط جميل، وبدقة وترتيب على السبورة لكي يأخذوا عنه العادة الحسنة. ويختلف هذا النوع من الإملاء عن بقية أنواع الإملاء في أنه مهارة قوامها الفهم الكتابي والتعبير الكتابي، في حين أن الأنواع الباقية تقوم على الفهم الشفوي والتعبير الكتابي.

٣/١/١/٢ـ الإملاء المنظور

وهو الذي يتم عموماً في الصفين المتوسطين من المرحلة الابتدائية. ويقوم على رؤية التلاميذ للنص الإملائي مكتوباً على السبورة عموماً، أو على ورقة من المقوى وبخط جميل، بحيث تثبت القطعة على السبورة، ويُناقش مضمونها، ويتوقف عند الكلمات الخاصة بالقاعدة الإملائية، وتشرح. ثم تغطى القطعة وتُملى بعد ذلك.

وهنا تلعب الذاكرة دورها. فالقطعة كانت مكشوفة قبل لحظات ثم غطيت لإجراء التدريب الإملائي، ومعرفة مدى ما حصله التلاميذ من المعلومات. أما مصدر النص فقد يكون الكتاب، وقد يكون سواه. وسنناقش هذه النقطة لدى الحديث عن موضوعات الإملاء.

٣/١/١/٢ـ الإملاء الاستماعي

وهو مستوى في الإملاء أرقى، فلم يعد التلاميذ هنا يرون النص، بل هم يكتبونه اعتماداً على إملاء المدرس له، أي اعتماداً على وضعية الاستماع. وهنا تلعب مهارة الاستماع (الفهم الشفوي) دورها، وعلى دقة الفهم، ومدى استيعاب القاعدة تتوقف دقة التعبير الكتابي وصحته، أي دقة إعادة النص الإملائي كما هو دون تحريف. وقد سبق أن أشرنا إلى أن النشاطين اللغويين الخاصين بهذه المهارة المركبة، و هما: الفهم الشفوي والتعبير الكتابي، متماثلان في الشكل والمضمون. بمعنى أن على التلميذ أن يعيد إنتاج النص الإملائي بالضبط ودون أي تغيير في شكله أو في مضمونه.

وهنا تلعب أيضاً الشروط الدقيقة التي تحدثنا عنها في مهارة الاستماع دوراً هاماً في دقة الفهم الذي تتوقف عليه دقة الإجابة وصحة الكتابة. ويمارس هذا النوع من الإملاء في الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية، وكذلك في المرحلة الإعدادية.

٤/١/١/٢ـ الإملاء الاختباري

وهو في جوهره إملاء استماعي، ولكن هدفه مختلف قليلاً، فالغاية من الإملاء الاستماعي التدربُ على الإملاء، لاكتساب قاعدة إملائية معينة. أما الإملاء الاختباري

فالغاية منه اختبار قدرة التلاميذ أو الطلاب في أيّ مستوى تعليمي كانوا (في الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية أو الجامعية)؛ وذلك لتحديد مستوى إتقانهم لقواعد الإملاء عامة أو لقاعدة بعينها. ويكون هدفه تشخيصياً عموماً.

فمثلاً يمكن أن يلجأ إليه المدرس في مطلع المرحلة الإعدادية، ليتعرف مستوى تلاميذه في الإملاء، ويُعدَّ لهم البرنامج التدريبي أو العلاجي لترميم الثغرات في اكتسابهم هذه المهارة، وتدعيم تعلّمهم السابق. والأمر نفسه يمكن أن يحصل في الصف الثاني أو الثالث الإعداديين أو في المرحلة الثانوية أو ربما الجامعية والمعاهد المتوسطة. وهنا يكون الأمر متعلقاً بمن يدرسون اللغة العربية بصفتها مقرراً لغير المختصين، أي ممن هم من خارج أقسام اللغة العربية.

٣/١/٢ـ طرائق تدريس الإملاء

سنترك الإملاء المنقول لأنه يقوم على النقل الدقيق الأمين للنموذج المقلّد. ولأننا سنتناوله أيضاً لدى الحديث عن تعليم الخط. كما سندمج الإملاء الاستماعي والاختباري معاً لدى الحديث عن طريقة تدريسهما، لأنها واحدة، أما الغاية فهي المختلفة.

٣/١/٢/١ـ طريقة تدريس الإملاء المنظور

يقوم المعلم باختيار قطعة إملائية ملائمة للطلاب من حيث موضوعها ومعاني كلماتها ومستوى صعوبتها، ثم يكتبها على ورق مقوى أو يكتبها على السبورة، بخط جميل. ومن المفضل أن يكتب الكلمات التي تشكل موضوع القاعدة بلون مغاير. ونحن دائماً مع أن يختار المعلم نصاً متكاملاً لاجُملاً مصطنعة لايربط بينها سوى هدف الإملاء. فالنص أفيد، والتعامل معه أمتع، والفائدة منه أجزى، وتذكره أسهل.

بعد الإثارة التمهيدية التي تشد انتباه التلاميذ إلى الدرس ؛ يقرأ المعلم القطعة قراءة نموذجية ؛ ثم يطلب إلى عدد من التلاميذ قراءتها ؛ ثم تجري مناقشتها بأن يطرح المعلم على التلاميذ أسئلة قصيرة بخصوص فكرتها الأساس ومعانيها وموضوعها. ثم تحلل أمثلتها، أي الكلمات التي تشكل موضوع القاعدة وهدف التدريب الإملائي، فتنقل على جانب من السبورة وتحلل بطريقة استقرائية يكون التلاميذ العنصر الأنشط فيها، ويقود المعلم تفكيرهم نحو التوصل إلى القاعدة الصحيحة، ويساعدهم على إعطاء نماذج مشابهة على القاعدة، ويدربهم على كتابة بعضها. ثم يسعى إلى أن يستخلصوا القاعدة فيدونها على السبورة. وبعد أن يطمئن إلى أن التلاميذ قد فهموا الدرس جيداً واستوعبوه ينتقل إلى الخطوة الحاسمة وهي إملاء النص. وهنا يغطي النّص، ويراعى النطقُ السليمُ

للأصوات والكلمات والجمل، على أن يعوّد المعلم تلاميذه على إملاء الواحدات المعنوية متكاملة، لا إملاء القطعة كلمة كلمة ؛ فالطريقة الأولى أجدى وأمتع، وستكون عوناً لهم في المستقبل على التتبع الحسن. ويراعى كذلك إتباع سرعة تناسب الطالب المتوسط. وينبغي أن يهتم المدرس بإعطاء علامات الترقيم حقها في التعبير. وينهي المعلم الإملاء بإعادة قراءتها على أسماعهم ليتلافى التلاميذ ما يمكن أن يكونوا أهملوه في أثناء الكتابة. وبعد ذلك يكون التصحيح، بعد إزاحة الستارة عن القطعة.

٣/١/٢/٢- طريقة تدريس الإملاء الاستماعي أو الاختباري

وهنا يهيّء المعلم أو المدرس القطعة الإملائية، ثم يهيّء التلاميذ للدرس. وبعد ذلك يقرأ عليهم القطعة وهم في وضعية الاستماع، ويراعى أصول القراءة النموذجية صوتياً ودلالياً: الوصل والفصل، الابتداء والوقف، علامات الترقيم، الوحدات المعنوية. وسيكون اكتساب عادات الاستماع الجيدة شديد الفائدة هنا. ثم يقوم المدرس بمناقشة محتوى النص مع التلاميذ، ويحلل بالاعتماد عليهم الكلمات والأمثلة موضوع القاعدة، بعد كتابتها على السبورة، ويحفزهم على إعطاء أمثلة مشابهة. ثم تستخلص القاعدة. وبعد ذلك يكون الإملاء، فيراعى فيه الشروط التي ذكرت في الإملاء المنظور. وبعد انتهاء الإملاء يقرأ المدرس القطعة من جديد على التلاميذ ليتداركوا مافاتهم. إنه هنا يعتمد سرعة أكبر، ولكنها تسمح للتلاميذ بالتتبع والاستكمال. ومن الضروري تنظيف السبورة قبل الإملاء. وقد يكون الإملاء الاختباري على شكل اختبار يعطى مباشرة للطلاب، مع تعليمات محددة خاصة به. ومن الطبيعي أن ينفذ مثل هذا الاختبار في مراحل متقدمة في التعليم.

٣/١/٣- تصحيح الإملاء

يصحح الإملاء باعتماد طرائق مختلفة منها:

١ - أن يترك لكل تلميذ أن يصحح لنفسه أخطاءه بالمقارنة مع النموذج الصحيح الموجود على السبورة في الإملاء المنظور، أو الذي يكتبه المدرس عليها في الإملاء الاستماعي أو الاختباري. وميزة هذه الطريقة أنها تعود التلاميذ الاعتماد على النفس وتمنحهم ثقة المدرس واحترامه لهم، وتنمي فيهم حسَّ المسؤولية.

٢ - أن يتبادل التلاميذ دفاترهم، فيصحح كل جارٍ لجاره. ومن سلبيات هذه الطريقة أنها تخلق بعض الفوضى في الدرس ؛ لأن التلاميذ سيسعون عموماً إلى المبالغة في تقدير أخطاء بعضهم بعضاً.

٣ ـ أن يقوم المعلم نفسه بالتصحيح. فيجمع الدفاتر، ويصحح في غرفة الصف أو خارجها. ومن سلبياتها أنها تحمل المعلم عبئاً إضافياً، وتسمح ببعض الفوضى خلال الوقت الذي يصحح فيه المعلم دفاتر الإملاء في الصف. ويكون عليه أن يشغلهم بأمر آخر.

وأيا كانت الطريقة المتبعة فينبغي أن يعلّم المعلم تلاميذه أن الغرض من تصحيح كراسات الإملاء ليس تقصي الأغلاط وإبرازها، وإنما تحديدها بهدف ضبطها، والتدرب على الإملاء لتجاوزها واستيعاب القاعدة من أجل إتقان هذه المهارة لدى ممارسة الكتابة على اختلاف أنواعها.

٤/١/٣ اختيار موضوعات الإملاء

أياً كان نوع الإملاء وأياً كانت طبيعة القطعة الإملائية فإن أهم الأهداف من تعليم الإملاء:

١ ـ التمكن من رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً.

٢ ـ إتقان قواعد الهمزه والحروف اللينة والحروف الزائدة والحروف المحذوفة، ولا سيما إذا لم يظهر ذلك في اللفظ.... إلخ.

٣ ـ حسن استعمال علامات الترقيم، وحسن الترتيب والتنظيم لما يكتب.

ولذلك ينبغي أن تتضافر جهود انتقاء الموضوعات وطرائق التدريس والتصحيح لتحقيق هذه الأهداف. فيراعى في اختيار موضوعات الإملاء مايلي :

١ ـ أن تشتمل على موضوعات طريفة مشوقة تطور أفكار التلاميذ، وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة. والقصص والأخبار المشوقة من أحسن النماذج المحققة لهذا الغرض.

٢ ـ أن تكون سهلة اللغة واضحة.

٣ ـ أن تكون مناسبة لهم من حيث الطول، بحيث يمكن تناولها في حصة درسية واحدة.

٤ ـ أن تكون طبيعية لا تكلف فيها ولا سعي نحو ما هو مصنوع منفر.

٥ ـ يمكن أن تكون من موضوعات القراءة، ويمكن أن تكون من كتب الأدب الملائم لمستوهم، ويمكن تعديل بعضها لتصبح ملائمة، ويمكن صياغة بعضها بحيث يبدو مقبولاً ومستحباً.

٣/٢ـ الكتابة من حيث هي تعلّم لقواعد الخط*

وهنا أيضاً كما في الإملاء المنقول نجد أنفسنا أمام مهارة مركبة قوامها الفهم الكتابي والتعبير الكتابي، بحيث يكون على المتعلّم أن يفهم نصاً مكتوباً، ثم يعيد إنتاجه كتابياً، وإن كان الفارق بين هذين النمطين من النشاط اللغوي أن المتعلّم يولي اهتمامه، في الإملاء

* استوحينا في تفرعات الفقرة ٣ / ٢ على كتاب : **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** (راجع قائمة المراجع).

المنقول، إلى أن يكتب إملائياً وبالطريقة التي يرغب، كتابة صحيحة. أما في الخط فإن الاهتمام مركز على رسم الحروف والتقيد بقواعد الخط المطلوب. ونحن في كلا الأمرين مع نشاط لغوي وصفي أو تقعيدي هدفه في النشاط الأول تعلّم قواعد الإملاء، وفي النشاط الثاني تعلّم قواعد الخط. ومن الطبيعي إذاً، أن تكون كتابة الخط غيرالتعبير الكتابي في شكله المعروف، أي ترجمة الأحاسيس والمشاعر، وقضاء الحاجات في الحياة.

وهذه المهارة هامة جداً، فجمال الخط صفة نفتقدها اليوم، مع الأسف لدى كثير من المتعلمين. والسبب عائد، من دون شك، إلى إهمال تعليمها في مدارسنا. وينتج عن ذلك أن المعلم الذي سيقوم بتعليم الخط لا يملك خطاً جميلاً في غالب الأحيان. ومن الطبيعي في مثل هذه الحال ألا يستطيع فاقد الشيء أن يعطيه. وهذا الواقع السيّء يقتضي ألا نستسلم له، بل أن نبذل جهداً مكثفاً في مدارسنا للتركيز على هذه المهارة، من أجل إكسابها لأبنائنا. والغريب أن مناهجنا في المرحلة الإعدادية تكاد تغفل هذه المهارة إغفالاً تاماً، وكأنها من وظيفة المدرسة الابتدائية وحدها.

إن الخط الجميل يبعث في النفس راحة وميلاً إلى قراءة ما يكتب به، وهو كذلك مظهر من مظاهر التأنق والترتيب والتنظيم. فلمَ لا نجهد في أن يكتسب تلاميذنا هذه المهارة الأنيقة، فيتعلموا عبرها النظافة والترتيب والتنظيم في سلوكهم الدراسي واليومي ؟

والخط فن بحد ذاته، وله أنواع، ولكل نوع قواعده وأصوله. ولكن التلاميذ يبدؤون عادة بتعلم خط النسخ لأن الكتب تطبع به، ثم يتعلمون خط الرقعة، لأنه المستخدم في مختلف المراحل التعليمية، وفي الحياة العامة.

١/٢/٣- أهداف تعليم الخط

يهدف تعليم الخط عموماً إلى تحقيق ثلاثة أغراض:

١- الوضوح في التعبير والتفكير. فالخط الوضح يجعل القراءة سهلة ويزيل الغموض الذي يمكن أن يتأتى من خط رديء صعب القراءة.

٢- السرعة في الكتابة. ففي الخط تدريب للعين على الملاحظة، وللأصابع على الدقة. وبذلك يتمكن الفرد من إدراك نسب أجزاء الكلمة. وبالتدريب على الخط تزداد العين مهارة في الملاحظة والأصابع دقة في الكتابة، فيسهم ذلك في سرعة الكتابة. وهي ذات فائدة لا يقدرها حق قدرها إلا أولئك الذين جعلوا من الكتابة مهنة لهم، أو أولئك المتعلمون في المرحلة الجامعية، حيث كل شيء يقتضي سرعة في الكتابة والدقة فيها.

٣ـ الجمال. فالخط فن جميل. وإتقان هذا الفن يورث الاحترام والتقدير، ويعوّد النفس الدقة والنظافة والترتيب والتنظيم. وهذه صفات مطلوبة جداً في الحياة العامة والمهنية، ولا سيما في أوساط العلم والثقافة.

٢/٢/٣ـ قواعد أساسية في تعلم الخط

١ـ ينبغي أن تختار مادة الخط مما يحب التلاميذ كتابته، ومما يتصل ببيئتهم وحاجاتهم ورغباتهم، فذلك أدعى إلى اهتمامهم به، وانصرافهم إليه.

٢ـ لابد من التكرار في تعلّم الخط، فبدونه لا يتم التّعلم المرجو.

٣ـ لا بد من التدرب المنظّم، بحيث يتم في فترات منتظمة ولمدة غير طويلة. وذلك من أجل إنجاز أفضل.

٤ـ ينبغي أن تراعى الجلسة الصحية، والطريقة الملائمة لمسك الدفتر والقلم.

٥ـ ينبغي أن يكون التدريب على كتابة الكلمات بصفتها كلاً، ولا يلجأ إلى التدريب على الحروف إلا بهدف معالجة أغلاط التلاميذ فيها.

٣/٢/٣ـ خطوات تعليم الخط

١/٣/٢/٣ـ الإثارة التمهيدية

وتكون بشد انتباههم إلى الموضوع عبر أحد الأساليب التي أشير إليها سابقاً. ثم يطلب المعلم إلى التلاميذ أن يخرجوا الدفاتر وأدوات الكتابة. وفي أثناء ذلك يكتب على السبورة التاريخين العربي والميلادي ونوع المادة بخط واضح جميل. ويقسم السبورة الى قسمين: قسم للنموذج الذي سيكتبه، وقسم للشرح والتوضيح. ثم يكتب النموذج على يمين السبورة.

٢/٣/٢/٣ـ قراءة النموذج

يكلف المعلم أحد التلاميذ قراءة النموذج الذي كتب، ثم يناقش التلاميذ في معناه ويشرحه باختصار (النموذج مكتوب على الجزء الأيمن للسبورة).

٣/٣/٢/٣ـ الشرح الفني

يطلب المعلم إلى تلاميذه أن ينتبهوا إليه ويلاحظوه في أثناء كتابته. ثم يكتب في القسم الأيسرمن السبورة الكلمة مبيناً أجزاءها بألوان مختلفة مع الاستعانة بخطوط أفقية أو رأسية أو مقوسة لضبط أجزاء حروف الكلمة وتحديد اتجاهاتها وتيسير المحاكاة على التلاميذ، ويمكن في هذه الخطوة عرض نموذج مجسم للكلمة.

obeikandi.com

٣/٢/٣/٤ـ المحاكاة

ومن الخير أن تبدأ المحاكاة في أوراق أو دفاتر أخرى غير دفتر الخط المخصص لمحاكاة النموذج المكتوب. وبعد فترة يطلب المعلم إلى التلاميذ الكتابة في دفاتر النماذج المطبوعة مع مراعاة الدقة والتأني في محاكاة النموذج المطبوع.

٣/٢/٣/٥ـ التعليم الفردي

ويتم بأن يمر المعلم بين التلاميذ ويرشد كلاً منهم إلى مواطن الخطأ، ويكتب له بعض النماذج بالقلم الأحمر، موضحاً وجه الصواب ووجه الخطأ. وليس من الضروري أن يتتبع المعلم الأخطاء، بل يكتفي بأبرزها.

٣/٢/٣/٦ـ الإرشاد العام

حين يلاحظ المعلم خطأ شائعاً يطلب إلى التلاميذ أن يضعوا الأقلام، ثم يعود إلى السبورة، ويبين لهم صواب هذا الخطأ في قسم الشرح. ولا بأس في أن يكتب الكلمة أو الحرف بالصورة التي رآها في دفاتر التلاميذ، وبجانب الكلمة او الحرف الصورة الصحيحة. على أن يخط خطاً مائلاً فوق الصورة (المغلوطة) المبينة حتى لاتعلق في أذهان التلاميذ.

٣/٣ ـ الكتابة بوصفها تعبيراً عن الفرد

٣/٣/١ـ ماهيتها والغاية منها

الكتابة هنا هي ما يعنيه تماماً مصطلح التعبير الكتابي. وإذا كانت الكتابة بمفهوم الإملاء وبمفهوم الخط أو النسخ تمثل نشاطاً لغوياً وصفياً أو تقعيدياً هدفه في المفهوم الأول تعلّم قواعد الإملاء، وفي المفهوم الثاني تعلّم قواعد كتابة الخط، فإنها في مفهوم التعبير الكتابي تعني نشاطاً تواصلياً هدفه التواصل مع الآخرين، للتعبير عن الذات، ولقضاء الحاجات وتسيير أمور الحياة. والكتابة هنا مهارة مركزية لا مندوحة من استخدامها في التواصل مع الآخرين في مواقف يكون الاتصال الشفوي فيها متعذراً أو صعباً أو غير كاف. فكتابة الرسالة ضرورية للتواصل مع من تفصلنا عنهم المسافات؛ وتقديم طلب عمل إلى مدير مؤسسة جوهري من أجل مقابلته؛ وكتابة محضر الجلسة أو تقرير اللجنة لا بد منه من أجل تدوين ما جرى من مداولات في الحالة الأولى، وتحديد برنامج العمل في الحالة الثانية، وهكذا...

ثم إن أولئك الذين ينتجون أعمالاً علمية أو أدبية، أياً كان حجمها أو نوعها لا يمكنهم أن يفعلوا ذلك إلا عبر الكتابة : فالخواطر تتوارد، والأفكار تتناقض، ولا سبيل إلى الاحتفاظ بها وتنسيقها إلا بالتدوين. وقد تحدثنا عن أهمية التعبير لدى الحديث عن أهمية الكتابة، ولذلك فلن

نخوض في هذه النقطة هنا. وقد تحدثنا كذلك عن آلية التعبير لدى الحديث عن تدريس مهارة الكلام أو التعبير الشفوي. وذلك يعفينا من تكرار الكلام هنا في الموضوع ذاته.

٢/٣/٣ـ الوظيفية والإبداعية في التعبير الكتابي

باعتماد الغرض من التعبير معياراً تصنيفياً يمكننا أن نصنّف التعبير الكتابي إلى نوعين هما: التعبير الوظيفي و التعبير الإبداعي. وعلى ذلك يكون التعريف الإجرائي للتعبير الوظيفي أنه ذلك النوع الذي يكون الهدف منه الاتصال بالناس؛ لقضاء الحاجات وتسيير أمور الحياة. ويكون التعريف الإجرائي للتعبير الإبداعي أنه ذلك النوع الذي يتكون من إنتاج أعمال أو آثار تتوافر فيها خصائص الإبداع والابتكار، ويكون الهدف منه التعبير عن المشاعر والأفكار بطريقة فعالة مؤثرة.

ولانرى موجباً لتصنيف ثلاثي يلجأ إليه بعضهم، فيضيفون ما يسمونه التعبير الابتكاري، لأن الابتكار سمة من سمات الابداع. فالأعمال المبتكرة كلها أعمال مبدعة. ومنهم من يضيف نمطاً آخر يسمونه التعبير الأدبي. والحق أن التعبير الأدبي أو الموضوع الأدبي أمر يفترض فيه الإبداع ؛ لأنه صياغة جديدة مبدعة لمكونات مشتتة موجودة أصلاً على شكل أفكارٍ وشواهد يقوم الطالب بإعادة صوغها في نظام جديد، وشكل جديد يمكن أن نصفه نسبياً بالابتكار. أوليست المبتكرات كلها والمخترعات كلها تقوم على إعادة تشكيلٍ أو تنظيمٍ أو تكوينٍ لمكونات كانت موجودة أصلاً، مشتتة أو متفرقة أو مفككة أو مركبة.... إلخ في الطبيعة بشكل أو بآخر؟ فالإبداع لايأتي بشيءٍ من لاشيءٍ، بل من أشياء كانت أصلاً موجودة في أوضاع وهيآت أخرى. والمبدع هو الذي ينتج تصميماً جديداً أو تصوراً جديداً غير مألوف سابقاً. وما إن يصبح هذا الشيءٍ مألوفاً قابلاً للتقليد حتى يفقد صفة الابتكار والابداع.

بقي أن نشير هنا إلى أن الحدود بين ما هو وظيفي وإبداعي ليست حاسمة. فإذا كان من سمات التعبير الوظيفي الأساس أنه يهتم بإيصال الفكرة واضحة بطريقة موضوعية لا تُعْنَى بالخيال والعاطفة وتأنّق الأسلوب، وكان من سمات التعبير الإبداعي الأصيلة إيصال الفكرة بطريقة مبتكرة وربما غريبة مع عناية فائقة بالأسلوب، وإثارة للعاطفة والخيال طمعاً في أكبر قدر من التأثير في القارىء، فإن شيئاً من التداخل ممكن إن اختلت المعايير الأصلية بأن يطغى مثلاً على رسالةٍ تانّقُ الأسلوب، وتأجّجُ العاطفة وجنوح الخيال ؛ أو يطغي على نوعٍ أدبيٍّ اهتمامٌ شديد

بالفكرة على حساب الأسلوب والعاطفة. أوليس من المقالات (وهي عموماً مصنفة على أساس أنها تعبير إبداعي) ما هو أدبيّ أو مبدع وما هو علمي أو وظيفي ؟ أوليست رسائل جبران خليل جبران ومي زيادة (وهي مصنفة عموماً على أنها تعبير وظيفي) تدرّس بين الأنواع الأدبية ؟ أوليست كذلك رسائل الجاحظ نصوصاً أدبية راقية ؟

وإذا كان هدف التعبير الوظيفي تواصلياً على المدى القريب، أفليس هدف القصة والمسرحية والقصيدة الشعرية تواصلياً أيضاً، وإن كان ذلك على المدى البعيد، وبطريقة غير مباشرة ؟ أفلا تعالج هذه الأنواع مشكلاتنا الحياتية والاجتماعية ؟ أفلا ترمي إلى إيصال فكرة محددة عبر أساليب تعبيرية مختلفة وغير مباشرة ؟

٣/٣/٣- أنواع التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي

وللتعبير الوظيفي أنواع كثيرة يدخل فيها : الرسائل على اختلافها ؛ وملء الاستمارات؛ وكتابة الطلبات الموجهة إلى المؤسسات المختلفة ؛ وكتابة بطاقات الدعوة ؛ وبطاقات الأعياد والأفراح والأحزان ؛ وكتابة الإعلانات والدعاوات على اختلافها، وكتابة محاضر الجلسات والتقارير، وكتابة الكلمات والخطب لإلقائها في المناسبات المختلفة، وكتابة التوجيهات والإرشادات والتعليمات، وغير ذلك مما يُلجأ إليه في التواصل مع الآخرين لقضاء الحاجات وتسيير شؤون الحياة.

ويضم التعبير الإبداعي الأنواع الأدبية المختلفة شعرَها ونثرَها : الشعر والقصة والمقالة والمسرحية والتراجم.

والتعبير بنوعيه الوظيفي والإبداعي ضروري للإنسان في المجتمع المعاصر. فإذا كان الأول يمكنه من قضاء حاجاته المختلفة فإن الثاني يظل ضرورياً للتعبير عن الذات، ونقل المشاعر إلى الآخرين، والتأثير فيهم بطريقة مختلفة. فمن منا لايطرب أو ينصت بانتباه شديد الى قصيدة جميلة لامست مشاعره ودغدغت عواطفه ؟ ومن منا لا يتعاطف بشدة مع بعض أبطال رواية قرأها، حتى ليبلغ التعاطف أحياناً حد الاندماج بهم ؟ ومن منا لايصفق بعنفٍ معجباً بأداء رائع لأحد الممثلين في مسرحية أو تمثيلية ؟

إن الانسان إذاً ذاتي وموضوعي، ذاتي في مواقف معينة وموضوعي في مواقف أخرى. وتدريب التلاميذ على نوعي التعبير الوظيفي والإبداعي ضروري من أجل إعدادهم ليتكيفوا مع مواقف الحياة المختلفة.

لقد انتبه واضعو المناهج التعليمية في العقود الأخيرة إلى هذا الأمر، فلم يعد التعبير يعرض على أنه «إنشاء» كما كانت المناهج القديمة تسميه، فتقصره بذلك على التعبير الإبداعي عموماً. لقد غدت التسمية «تعبيراً». فاحتفظ المصطلح بذلك على قدرته الشمولية لما هو وظيفي في التعبير ولما هو إبداعي، ما دام النوعان ينبثقان عن الكائن البشري بكليته في استجابات لغوية مختلفة، كما بينا ذلك لدى الحديث عن آلية التعبير (راجع التعبير الشفوي).

٤/٣/٣. التعبير مهارة رئيسة أو مركبة

إن التعبير الكتابي كما رأينا مهارة رئيسة مثل التعبير الشفوي. ولكن بعض حالات التعبير أو موافقة تنجم عن مهارة مركبة. وينطبق الأمر في ذلك على التعبير الشفوي والتعبير الكتابي. ومن المواقف التي تقتضي ذلك: التلخيص في صورتيه الشفوية والكتابية. فالتلخيص مهارة مركبة، فإن كان شفوياً فإما أن يكون تلخيصاً شفوياً لحديث شفوي تم الاستماع إليه، ويكون قوام المهارة هنا الفهم الشفوي والتعبير الشفوي (ف ش، ت ش)، ومثاله مدير الجلسة الذي يوجز شفوياً ما دار في الاجتماع، أو ناقل الخبر شفوياً وقد طلب إليه أن يستمع إلى ما يجري بخصوص موضوع معين في مكان معين ؛ وإما أن يكون تلخيصاً شفوياً لنص مكتوب بعد قراءته. وقوام المهارة هنا الفهم الكتابي والتعبير الشفوي (ف ك، ت ش). وأمثلته كثيرة منها موقف الطالب الذي يطلب اليه المدرس تلخيص فصل من قصة أو فقرة من موضوع معين قرأه.

وإن كان التلخيص كتابياً، فإما أن يكون تلخيصاً كتابياً لحديث شفوي تم الاستماع إليه، ويكون قوام المهارة هنا : الفهم الشفوي والتعبير الكتابي (ف ش، ت ك)، ومثاله الصحفي الذي يجري مقابلة شفوية مع شخصية هامة، ثم يعيد تدوين الأفكار التي احتفظ بها بعد نهاية اللقاء ؛ وإما أن يكون تلخيصاً كتابياً لنص مكتوب وقوام المهارة هنا الفهم الكتابي والتعبير الكتابي (ف ك، ت ك)، ومثاله الطالب الذي يطلب إليه المدرس تلخيص قصة أو موضوع ماكان قرأه، ومنه كذلك تلخيص الكتب والمقالات ... إلخ. وهذه المهارة المركبة تواصلية، كما رأينا، في أشكالها الأربعة السابقة، وليست وصفية تقعيدية، لأن النشاطين اللغويين الذين تقتضيهما متشابهان في المضمون (المضمون أصلاً واحد)، ولكن إعادة الصياغة مختلفة تبعاً للشخص الذي يلخص، ودرجة إتقانه لهذه المهارة المركزية في الحياة اليومية (راجع فصل المهارات في اللغة العربية).

٥/٣/٣ ـ التعبير الشفوي والتعبير الكتابي

حين نعتمد طريقة الأداء معياراً في التصنيف، يمكننا تصنيف التعبير على أنه شفوي أو كتابي. فإلى أي حد، وبأي مقدار ينبغي أن نُعنَى بكل من هذين النوعين ؟

من الطبيعي أن نوجه جل عنايتنا في المرحلة الابتدائية إلى التعبير الشفوي، فالمهم هنا أن نساعد الطفل على الكلام، على أن يعبر عن ذاته، وينقل مشاعره، ويمتلك حداً أدنى من الطلاقة اللغوية التي ستكون ذات أثر كبير في سلوكه اللغوي في المستقبل. المهم أن يمتلك الطفل الثقة بنفسه، والشجاعة من أجل أن يعبر في كثير من المواقف التي تقتضي حديثاً شفوياً، وسرعة استجابة شفوية (وقد تحدثنا عن هذا الجانب في فصل مستقل فلنعد إليه هناك). إن ما تنبغي الإشارة إليه هنا هو التركيز على التعبير الشفوي مع عدم إهمال التعبير الكتابي. على أن تزداد العناية بالتعبير الكتابي كلما ارتقينا في السلم التعليمي. إن نوعاً من التوازن في الاهتمام بنوعي التعبير الشفوي والكتابي ضروري في المرحلة الإعدادية. ولكنَّ من المؤسف أن نلاحظ أن مدرسي هذه المرحلة لا يولون التعبير الشفوي العناية التي يستحقها ويركزون جل اهتمامهم على التعبير الكتابي (عمار، ١٩٨٠).

ثم إن إيلاء اهتمام أكبر للتعبير الكتابي في المرحلة الثانوية أمر ضروري. إذ ينبغي أن يتعلم الطلاب هنا كتابة الموضوعات الأدبية، والتوسع في معالجة بعض الموضوعات كتابياً، والتدرب الكافي على مهارة التلخيص التي سبق أن تناولناها، لأنهم سيجدون أنفسهم في المرحلة الجامعية في موقف صعب لدى تلقي المحاضرات إن لم يتقنوها. ولا يدل الواقع الذي نواجهه كل يوم على أنهم أتقنوها.

٦/٣/٣ـ التعبير الحر والتعبير المقيد

إننا نتناول هنا نقطة هامة على الصعيد التربوي. فإن أول ما يبعث على التعبير أن يمتلك التلميذ الحافز نحوه، كما سنرى لدى الحديث عن متطلبات التعبير. ولن يكون هناك حافز إن فرضت الموضوعات على الطلاب دائماً، وبالتالي لن يكون هناك تعبير، أو سيكون هناك تعبير، ولكنه سقيم ولا يعدو أن يكون أداء واجب مدرسي مزعج.

إن ترك هامش من الحرية لاختيار موضوعات التعبير ينبغي أن يكون جزءاً من استرتيجية تدريس التعبير. وعلى ذلك يمكن أن يختار المدرس بعض الموضوعات التي يرى أن تدريسها ضروري لأسباب مختلفة. ولكن مراعاة رغباتهم وا هتماماتهم في اختيار

موضوعات التعبير أمر في غاية الأهمية. بل إنّ ترك الحرية كاملة لكل طالب في أن يكتب في الموضوع الذي يريد، في بعض دروس التعبير، سيكون ذا أثر كبير في اندفاع التلاميذ نحو هذا الدرس الذي يبدو لهم في بعض الأحيان، إن لم يكن في أكثرها، عبئاً ثقيلاً، وواجباً مرهقاً.

٧/٣/٣ـ متطلبات التعبير الكتابي

إن أول متطلبات التعبير توافر **الحافز** نحو الكتابة. ولذلك يكون على المدرس أن يخلق ذلك الحافز لدى التلاميذ بأسلوبه الشائق، وعلاقاته الإنسانية الطيبة معهم، التي تقوم على احترامهم، وتقبل اقتراحاتهم، وعدم السخرية مما يكتبون ويقولون، وتشجيعهم الدائم على التعبير عما في ذواتهم شفوياً وكتابياً. وتكون إثارة الحافز كذلك بإشراك التلاميذ في اختيار الموضوع، وتناول المسائل التي تمسّ حياتهم وترتبط بميولهم وتشغل بالهم وتتصل بخبراتهم.... إلخ.

وثاني متطلبات التعبير يرتبط **بمادة** التعبير: فلكي يكتب التلميذ ينبغي أن تتوافر بين يديه مادة الكتابة. وكما بينا لدى الحديث عن التعبير الشفوي، ينبغي أن يحسّ التلاميذ أنهم غير مطالبين بالكتابة في موضوعات صعبة: فكرية أو سياسية أو اقتصادية.... إلخ. ولذلك يمكن للمدرس أن يوجههم إلى الكتابة عن موجودات الصف المادية، وما يتطلبه العمل في الصف من علاقات إنسانية. ثم يخرج بهم إلى موجودات المدرسة وعلاقاتها المختلفة. وينطلق بهم بعد ذلك إلى الطبيعة بمائها وهوائها واشجارها وشمسها وما فيها من مخلوقات. ثم إلى بيئة الطالب الثقافية الاجتماعية والطبيعية، وما فيها من خبرات شخصية وإنسانية، وهموم ومشكلات وقضايا ومناسبات متنوعة.

وهناك مصادر أخرى لاتقل أهمية عن الحياة الطبيعية والإنسانية، من أهمها **الكتب**. فقراءة الكتب مطالعةً أو دراسةً تشكل معيناً ثراً يمكن استقاء الموضوعات منها. ويكون على المدرس أن يوجههم إلى الكتب المفيدة والملائمة لمرحلتهم العمرية لقراءتها والاعتماد عليها مصدراً لكتابة موضوعات التعبير.

وثالث متطلبات التعبير **الأسلوب**، أي القدرة على استخدام اللغة استخداماً سليماً في التعبير. وذلك يقتضي أن يكون لدى التلاميذ قدر معين من المفردات، واتقان في حدود معينة لقواعد اللغة من أجل كتابة صحيحة ما أمكن. أما ثروة المفردات فتنميها المطالعة المستمرة والموجهة. وأما استخدام اللغة صحيحة فيحتاج إلى جد وتحصيل مستمرين، وتشجيع دائم من المدرس على استخدام اللغة العربية الفصحى في التعبير. فقوة الأسلوب تحتاج إلى ممارسة ومطالعة دائمتين. وهنا تكمن مسؤولية المدرس في تشجيع التلاميذ وتوجيههم نحو مطالعة الكتب الملائمة،

obeikandl.com

ومساعدتهم على توظيف هذا الجهد في دروس التعبير، عبر تلخيصها وتلاوة الملخصات ومناقشتها في الصف، وتدوين الأساليب التعبيرية الجميلة لحفظها والإفادة منها في تعبيرهم. وهذا يعني أن تخصص بعض دروس التعبير لمثل هذه النشاطات.

٨/٣/٣ ـ خطوات السير في درس التعبير الكتابي

سنفترض هنا أن المدرس هو الذي اختار الموضوع وأن العنوان محدد وواضح، أو أن مرحلة التشاور مع التلاميذ لاقتراح الفكرة، وتحديدها، ثم صوغ الموضوع صوغاً مناسباً قد تم. ففي الحالة الثانية تكون الإثارة التمهيدية متضمنة في هذه المرحلة. أما في الحالة الأولى، فيلجأ المدرس في درسه الى الخطوات التالية :

١ ـ الإثارة التمهيدية : وفيها يسعى المدرس الى إثارة اهتمام التلاميذ بالموضوع وشد انتباههم إليه عبر بعض الأسئلة القصيرة المتصلة مباشرة به، أو برواية قصه أو حادثة أو طرفه تكون على صلة به، أو باصطحاب بعض المراجع والكتب ذات الصلة به وإثارة نقاش محدود حولها.... إلخ. فإذا اطمأن المدرس إلى أن التلاميذ غدوا مستعدين لتقبل الموضوع، أعلن عنه.

٢ ـ يقوم المدرس بكتابة نصّ الموضوع في أعلى الجانب الأيمن من السبورة، بعد أن يقسمها إلى قسمين، بحيث يخصص الثاني لتدوين العناصر التي سيقترحها التلاميذ.

٣ ـ يطلب إلى التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامتة والتأمل فيه قليلاً.

٤ ـ يطلب إلى بعضهم قراءته جهرياً. ثم يقرؤه عليهم بعد ذلك. ويناقشهم فيه باختصار بعد توضيح ما فيه من صعوبة إن وجدت ولا سيما حين يكون مشتملاً على الشعر.

٥ ـ ينتقل بعد ذلك الى المرحلة الرئيسة، وهي استخلاص عناصر الموضوع. ويكون على المدرس هنا أن يستمع إلى اقتراحات التلاميذ ويدونها جميعاً على الجانب الأيسر من السبورة، مشجعاً إياهم على مزيد من التفكير، وطارحاً عليهم عدداً من الأسئلة التي تفتح لهم باب البحث عن عناصر جديدة.

٦ ـ تأتي بعد ذلك مرحلة التنقية والتصفية والتنظيم. فيساعد المدرس التلاميذ على إعادة ترتيب عناصر الموضوع منطقياً ابتداءً من المقدمة وانتهاء بالخاتمة، بعد حذف المتكرر منها والمتجانس، واستبعاد ما ليس له صلة مباشرة بالموضوع. وتوضع هذه العناصر المرتبة المنظمة على الجانب الأيمن من السبورة، تحت نص الموضوع ويمحى ما هو مدون على الجانب الأيسر.

obeikandl.com

٧ ـ يقوم التلاميذ بعد ذلك بالكتابة في العنصر الأول لعدة دقائق، فإذا فرغ معظمهم من ذلك، طلب المدرس إلى بعض التلاميذ قراءة ما كتبوه، ثم يخضع ذلك للتقويم على نحو ما سنرى في التصحيح، ثم يكمل التلاميذ الموضوع في البيت.

وما ينبغي أن يحرص عليه المدرس في كتابة موضوع التعبير هو وضوح الفكرة؛ وسلامة الجملة، وخلوها من الحشو والتكرار ؛ وتنظيم أفكار الموضوع، وتسلسلها، وعدم تناقضها؛ والعناية بعلامات الترقيم، وأدوات الربط، ونظافة الكتابة، ووضوح الكلمات، وحسن الخط. فهنا المكان الملائم لممارسة الكتابة، وتعلّم أصولها، وتفهم طبيعتها، ومعايشة مشكلاتها.

ومن الضروري أن يدرب المدرس تلاميذه على حسن إخراج الصفحة. فالهامش لايكتب عليه، والفقرة تُبْتَدأ بفراغ يعادل حجم كلمة، وحين تختم الفقرة يعاد إلى أول السطر.

فإذا انتقلنا إلى كتابة الموضوع الأدبي أمكننا أن نضيف إلى هذه الخطوات، خطوة تلي تنظيم العناصر وتنقيتها وترتيبها منطقياً. وهي البحث عن الشواهد الشعرية والنثرية التي ستكون مادة للتحليل والنقد والتدليل على الفكرة المطروحة. وهنا ينبغي أن تكون الشواهد مناسبة للفكرة، وكافية من حيث الكم، ومتكاملة من حيث الموضوع، ومقنعة من حيث الحجة.

ويكون على الطالب أن يحسن سوق الشواهد، وتحليلها، ونقدها بما يضمن له أن يبرهن على الفرضية أو الفكرة التي ابتدأ فيها موضوعه. وفي ذلك تتباين الموضوعات بتباين الأسلوب وطريقة العرض والوصول إلى النتائج عبر المقدمات.

٩/٣/٣ـ تصحيح موضوعات التعبير

وهنا المهمة الصعبة التي يخشاها المدرسون ويبرمون بها. وربما كانت العامل الأهم وراء تقليل عدد موضوعات التعبير التي يعالجها التلاميذ كل عام. ولكن المسألة تكون سهله الحل إن أدرك المدرسون أن التصحيح بحد ذاته ليس غاية، بل هو وسيلة لمساعدة التلاميذ على أن يطوروا تعبيرهم مادة وخطة وأسلوباً. إنما الغاية الأخيرة هي أن يعبر الطلاب، أن يكتبوا، حتى يألفوا الكتابة ويتعلموا قواعدها، ويرتاحوا لها ويرغبوا فيها.

ونقول للزملاء المدرسين : ليس المهم أن تقرؤوا كل كلمة يكتبها التلاميذ، فذلك سيكون مرهقاً لكم وغيرَ مجدٍ للتلاميذ. وما جرى عليه بعض المدرسين من جمع دفاتر الطلاب كلها، وقراءتها في قاعة المدرسين، وتدوين ملاحظات سريعة عليها، وإعادتها إليهم ليس بالحل الناجع لأي من الطرفين، حتى إنْ وفّر المدرس على نفسه الجهد بوضع جدول بالرموز التي تتناول الأمور المصححة وأعطاه للتلاميذ في مطلع العام.

إن التصحيح الذي يحمل أفضل النتائج في رأينا هو ذاك الذي يتم في غرفة الصف. ويكون قوامه النقد الهادىء البنّاء الذي يعوّد التلاميذ الموضوعية، ووضوح التفكير والتعبير، والجرأة في المناقشة والتعبير عن الرأي. ويمكن للمدرس أن يسلك في هذا التصحيح ما يلي:

١ـ تحدد للطلاب النقاط التي يجب أن يتناولها التصحيح أو التقويم أو النقد، وتثبت منذ بداية العام. ويفترض أن تشمل :

أ ـ مدى التقيد بالفكرة التي يدور حولها الموضوع. ويرتبط بذلك إذاً مسألة الخروج عن الموضوع.

ب ـ ترتيب الأفكار المعالجة وتسلسلها المنطقي، وعلاقة النتائج بالمقدمات.

ج ـ وضوح المعاني ودقتها وتوازنها.

د ـ سلامة الأسلوب : ألفاظاً وتراكيب، وإملاءاً ونحواً وصرفاً، وعلامات ترقيم.

هـ ـ أصالة التفكير وطريقة المعالجة.

٢ـ يخصص المدرس حصة لتناول الموضوع وأخرى لتصحيحه. فيختار في كل حصة عدداً من الموضوعات التي يقرؤها أصحابها في الوقت الذي يستمع فيه المدرس والتلاميذ ويدونون ملاحظاتهم اعتماداً على الأسس السابقة. ثم يناقش الطلابُ زميلهم فيما كتب، بإشراف المدرس وتوجيهه، ضمن إطار النقد الهادىء الموضوعي الذى أشرنا إليه سابقاً. ثم يقرأ تلميذ آخر. وهكذا... بحيث لا يمضي العام إلا ويكون كل طالب قد قرأ موضوعه غير مرة.

٣ ـ ينبغي أن يختم المدرس كل موضوع بعدد من الملاحظات الإيجابية والسلبية، فتكون الأولى في موضوع التعزيز الإيجابي، وتكون الثانية سبيلاً إلى تجنب أخطاء وقعت.

٤ ـ من الخير ألا يضع المدرس درجة أو تقديراً لكل موضوع حتى لا تكون الدرجة المنخفضة أو التقدير المتدني عامل نفور من الكتابة. إن المهم هنا أن يكتب الطلاب وإن وقعوا في الأخطاء. أما الدرجة والتقدير فليتركا للاختبار فقط.

٥ـ يخصص المدرس كل فترة من الوقت حصة أو جزءاً من حصة لمناقشة الأغلاط الأكثر شيوعاً في كتابات الطلاب. ويقوم الطلاب بتدوين التصحيحات للإفادة منها في الكتابات اللاحقة.

obeikandl.com

مراجع استخدمت في الفصل مرتبة ألفبائياً

أ- مراجع عربية :

- عمار، سام (١٩٨٠) : **مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية** : دراسة تتناول المدارس الإعدادية الرسمية في مدينة دمشق ومحافظتها، كلية التربية، جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة.
- عمار، سام : **محاضرات في طرائق تدريس اللغة العربية**، ألقيت على طلب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربة بجامعة دمشق ١٩٩٢-١٩٩٥
- عمار، سام (١٩٩٣) : «مهارات اللغة العربية وتعزيز الكفاءة التواصلية لدى المتعلم العربي» مجلة **المعلم العربي**، العدد الرابع، وزارة التربية، دمشق.
- عمار، سام،: **مذكرات في طرائق تدريس اللغة العربية**، ألقيت على طلب المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بجامعة الملك فيصل بين عامي ١٩٩٥- ١٩٩٩.
- يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، ومدكور، علي أحمد (١٩٨١) : **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

ب - مراجع أجنبية:

- Bellanger L. (1994): **L' éxpression écrite**, collection Que Sais je? P.U. F. France.

- Vigner, G. (1979): **Lire du texte au sens**, CLE international, Paris.

obeikandi.com

obeikandl.com