الفصل الخامس

تدريس الكتابة والتعبير

- مقدمة .
- الكتابة بمعنى الرسم الإملائى .
- أسس التدريب الإملائى .
- الكتابة بمعنى التجويد الخطى .

١ ــ أهمية الخط وأهدافه .

٢ ــ أسس تدريس الخط .

- التعبير .

١ ــ أهمية التعبير فى الحياة .

٢ ــ أهداف التعبير .

٣ ــ مجالات التعبير .

٤ ــ عوامل النهوض بالتعبير .

٥ ــ اختلافات التعبير الشفوى والكتابى فى مواقف التدريس

٦ ــ مهارات كل من التعبير الشفوى والتحريرى .

٧ ــ التصحيح فى دروس التعبير الشفوى والتحريرى .

٨ ــ التقويم فى مجال التعبير .

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمة

الكتابة بمعناها العام على صلة وثيقة بفروع اللغة باعتبار خاص بكل فرع ، فهى إما أن تعنى التعبير الكتابى 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 فى كثير مما ذكرناه عنها فيما سبق . فهى لا تكاد تفترق عنها فى أهميتها للفرد والجماعة أو فى استهداف أهدافها وإن اختلف مدى إسهامها فى 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 تميزه بعض الأهداف الخاصة التى سنذكرها فى مكانها المناسب من هذا الفصل الذى سنخصصه .

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

ثانياً : للكلام عن التعبير متضمناً الحديث عن الزاوية الثالثة من زواياها الكتابة بمعناها العام وهى استخدام أداتها فى التعبير عن الأفكار .

الكتابة بمعنى الرسم الإملائى

الكتابة بهذا المعنى صنو القراءة . وهى معها كوجهى 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

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

ومن هنا قامت الكتابة بهذا المعنى القراءة أهميتها وحاجة الإنسان الضرورية إليها ، والوسائل المتبعة فى العناية بها والارتفاع بمستواها ، وكذلك استهداف أهدافها مما ذكرناه قبل ذلك عند الحديث عن القـــراءة . فهى مثـــلا من أهم وسائل الثقافة الناهضة وإشباع حاجات الإنسان فى التعامل الاجتماعى الفعال ، وهى مثلها من أهم دعائم الاتصال البشرى الذى يتميز به طبيعة الفرد الاجتماعية . وهى مثلها محققة للأهداف التى ذكرناها للقراءة .

حقاً إن البدء بعملية القراءة لا يرتبط كما أشرنا سابقاً بعمر عقلى معين كما أشارت بذلك نتائج البحوث والتجارب التى أجريت فى ميدان القراءة حديثاً ، أما فى الكتابة فإن اكتمال النضج العصبى هو الذى يحدد وقت البدء بها ، فليس بمعقول أن يتمكن الطفل من رسم هذه الرموز الكتابية ذات الكيفيات المعقدة دون أن يتحكم فى القبض على القلم وفى حركات يديه ، وأصابعه حين تتحرك به . ومن المعروف أن النضـــج العصبى فى الإنســـان يختلف من شخص إلى شخص مما يلزم المدرس الناجح أن يلاحظ أطفاله حين يقومون بحركاتهم العادية وحين يقبضون على الأشياء ويستخدمونها استخداماً حراً كى يميز فيهم النضج العصبى ، ولا يبدأ بعملية الكتابة بمعنى رسم الحروف والكلمات إلا مع من أظهر هذا النضج .

ومن ناحية أخرى فإن من أهـــداف الكتابة بهذا المعنى أيضاً فوق الأهداف التى ذكرناها للقراءة وتشترك معها فيها الكتابة ما يلى :

١ ــ القدرة على سرعة الرسم الصحيح للكلمات التى يحتاج إليها فى التعبير الكتابى 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 التى تشتمل على صعوبات معينة فى رسمها كتلك التى تشتمل على همزة أو ألف لينة أو « أل » الشمسية أو « أل » القمرية أو تاء التأنيث المفتوحة أو المربوطة ؛ إذ أن ذلك يعد نظرة ضيقة إلى هذا المعنى لأنه ينبغى أن تظهر الرموز الكتابية معنى من المعانى أو توضح فكرة من الأفكار . وهى بهذا المفهوم الأخير لا شك يتسع ميدانها لتدخل فيه جميع الكلمات التى يحتاج إليها التلاميذ فى التعبير عن ذوات أنفسهم وإبراز الأفكار التى تحتل أذهانهم سواء تضمنت تلك الصعوبات المعينة أو خلت منها .

ومن هنا كان لا بد من إجراء البحوث والتجارب التى تحدد الكلمات المناسبة لكل صف من الصفوف التعليمية وتساير حاجات تلاميذه كى تبنى عليها مناهج الرسم الكتابى ، كما تؤلف فى ضوئها 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 فى ضوء حاجات التلاميذ وضرورات استخدامهم إياها . ومن المصادر التى تمد المدرس بكلمات من هذا النوع ما يأتى :

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

٢ – قطع الإملاء نفسها إذ هى فرصة لإبراز الكلمات التى تحتاج من التلميذ والمدرس إلى عناية خاصة حتى يتعود على رسمها صحيحاً .

٣ – موضوعات القراءة التى تختار طبقاً للبحوث التى أشرنا إليها، فإنها تمكن المدرس من أن ينتقى الكلمات التى يحس بصعوبتها على تلاميذه ليدربهم عليها فى الوقت المناسب .

٤ – أحاديث التلاميذ العادية التى يلاحظها المدرس فترشده إلى الألفاظ التى يتعثرون فى نطقها، وفى هذه إشارة غالبة بأنها صعبة الرسم عليهم وتحتاج إلى تدريب خاص .

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

الأول :

الموضوعات الإملائية التى تؤخذ بطريقة أو بأخرى من مادة القراءة المقررة على الصف الدراسى أو من غيره بشرط أن تكون مناسبة لمستوى تلاميذه. ويتصب التدريب فى هذه الموضوعات على جملة ما تشتمل عليه من كلمات باعتبارها الرموز التى ينبغى التعرف عليها ورسمها رسماً سليما لتحقيق الأهداف التى ذكرناها .

الثانى :

الكلمات ذات الصعوبات الإملائية الخاصة والتى تجمع من المصادر التى سبق تعدادها لتخدم بعض قوانين الرسم الكتابى المعروفة كقانون الهمزة المتوسطة أو المتطرفة أو زيادة بعض الأحرف على الكلمة دون النطق بها كالواو فى « عمرو » ونحو ذلك. وينبغى ألا يبدأ التعرض لهذه القواعد الإملائية إلا بعد اجتياز فترة معقولة من المرحلة ابتدائية .

أسس التدريب الإملائى

هناك بعض الأسس العامة التى تقترح مراعاتها كى تساعد المدرس على النجاح فى أداء مهمته فى هذا الصدد :

أولا : ينبغى على المدرس أن يراعى ما يلى عند ما يبدأ بتعليم تلاميذه رسم الكلمات :

١ — أن يتصل ما يتدربون على كتابته بحاجاتهم فى الحياة وأن يعنى شيئاً بالنسبة لهم .

٢ — أن يسبق استخدام القلم الحبر التدريب على الكتابة بالطباشير أو الإردواز ، ثم الكتابة بأقلام الرصاص ؛ وذلك لصعوبة الأول فى الاستخدام الكتابى .

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 فى حاجة ماسة إلى هذه السرعة .

٤ — أن يصاحب نطق العبارات والكلمات والحروف رسمها ، مع ملاحظة التضج العصبى فى التلاميذ بالنسبة للثانى ، ومن الخير فى هذا الموضوع مراجعة ما ذكرناه فى تعليم القراءة للمبتدئين ؛ فإننا قررنا هناك بين رسم الكلمات والحروف ونطقها وتهجيها فى أثناء قيام المدرس بعملية التعليم ، وذكرنا أن هناك كذلك منهجاً وألواناً من النشاط تخدم هذا الغرض .

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

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

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

خامساً : وقوع 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 فمن المقترح أن يكون التدريب على رسم الكلمات فى 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 وتهجى كلماتها صعبة الرسم بإملاء المدرس أو بدون إملائه . وفيما يلى ذلك من مراحل التعليم من نوع ما يسمى بالإملاء المنظور ، وهو يقوم على إملاء المدرس قطعة الإملاء على التلاميذ دون نظرهم إليها فى أثناء إملائها ، وذلك بعد قراءتها وفهم معناها والتعرف على كلماتها بالنظر إليها . وربما بعد تهجى كلماتها صعبة الرسم .

سادساً : فهم معانى الكلمات والجمل يساعد على تذكر أشكالها ويؤدى إلى رسمها رسماً صحيحاً . ومن ثم فواجب المدرس أن يضع فى اعتباره هنا العمل على حسن تفهم التلاميذ ما يدربهم على كتابته من الألفاظ والعبارات .

سابعاً : التدريب على رسم الكلمات ذات الصعوبات الهجائية الخاصة بسابر النمط 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 و يؤدى التدريب عليها مع توجيه المدرس و إرشاده 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 و يقرّهم إياها و يناقشهم 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 صحيحة أن ينقلها فى كراسته بجانب رسمه الخاطئ بعد شطبه ، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى فأخرى حتى ينتهى من جميع كلمات المجموعة المختارة . مع ملاحظة تنظيم وضع الكلمات على السبورة .

(حـ) يناقش التلاميذ فيما لاحظوه على كلمات تلك المجموعة من عناصر التشابه و يتدرج معهم حتى يصل بهم إلى القاعدة التى تحكمها فيسجلها على السبورة و يطلب 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 تذكيرهم بما تم استخلاصه منها بالتطبيق عليها فى المناسبات المختلفة ؛ ويحسن به

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

ثامناً : يتبع المدرس فى تصحيح كراسات التلاميذ ما يأتى :

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

٢ — إذا كان الإملاء منقولا فإن المدرس بعد فراغه من قراءة القطعة على التلاميذ يطلب إلى كل اثنين متجاورين منهم أن يتبادلا الكراسات ليقوم كل منهما بالتصحيح لزميله مع الاستعانة بمصدر النقل ، وذلك بوضع خطوط تحت الكلمات الخاطئة بالقلم الرصاص. وإنما لم نقل هنا بتصحيح التلميذ لنفسه لأنه من المشكوك فيه أن يتنبه — وهو الذى 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 فى كراسته على الكتاب مثلا أو على سبورة إضافية أعد المدرس القطعة عليها ، وذلك بوضع خطوط أيضاً تحت الكلمات التى أخطأ فيها . وإنما استحسنت هذه الطريقة هنا ليتعود التلاميذ على دقة الملاحظة . ولأنه من المعقول أن يقع التلميذ على خطئه عند مقارنة ما كتب بالنموذج الكتابى الصحيح الذى لم يره وقت الإملاء .

٤ — عندما ينتهى التلاميذ من تصحيحاتهم يطلب المدرس من أحد التلاميذ أن يخرج إلى السبورة ويسجل 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 فى ذلك وإشراكهم فى التصحيح ، فإن وقع ثمت خطأ فى التصحيح طلب من التلميذ المصحح أن يزيل أثره — وهو الخط الرصاص الذى وضعه — بالممحاة . ثم يطلب 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 يطلب المدرس من جميع التلاميذ أن يفعلوا ما يلى :

(ا) رد الكراسات إلى أصحابها إن كان التصحيح قد تم بطريق التبادل .

(ب) تصويب كل تلميذ أخطاءه فوق الخطوط المميزة مستعيناً بالنموذج الكتابى الصحيح على السبورة. وإنما لم يقم زميله بالتصحيح له بالنسبة للإملاء المنقول ، لأن تصحيح التلميذ لنفسه يحمله على التفكير فيما أخطأ فيه ويثيره ذهنياً ، ثم هو أيضاً يتيح له فرصة الممارسة السليمة لما أخطأ فيه فيتثبت من سلامة الرسم الإملائى ، وأخيراً يقلل من وقوع الحساسية بينه وبين زميله تلك التى غالباً ما تؤدى إلى التباغض .

(حـ) نقل ما سجل على السبورة إلى كراستهم الخاصة بجمع الأخطاء الإملائية تحت عنوان القطعة وتاريخها ، 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 يأتى فى غير أوقات الحصص الرسمية :

(ا) التأكد من سلامة العمل الذى أدى فى الحصة خاصاً بكل من الكراستين
(ب) تسجيل الأخطاء التى جمعت فى الحصة عنده هو لتكون مصدره فى التعرف على الكلمات ذات الصعوبات الخاصة بالنسبة لتلاميذه .

تاسعاً : يقوم المدرس من وقت لآخر كلما رأى ذلك ضرورياً — وليكن مرة كل شهر — باختبار التلاميذ إملائياً ، فيختار موضوعاً مناسباً من حيث المعنى والأسلوب والكلمات بشرط ألا تكون قد سبقت لهم قراءته أو رؤيته . ثم يمليه عليهم متبعاً ما يلى :

١ — يقرؤه أولا على التلاميذ قراءة سليمة واضحة متأنية .

٢ — يناقشهم بعد ذلك فى معانى الكلمات والأساليب الغامضة عليهم فيما سمعوه من هذا الموضوع ليتحقق من فهمهم إياه .

٣ — يقف فى مكان واضح للجميع بحيث يرى كل تلميذ فمه وهو ينطق الكلمات .

٤ — يملى الموضوع عليهم فى وحدات مناسبة الطول ، متوخياً الوضوح الصوتى والتمهل وحسن إخراج الحروف من مخارجها ، ويلتزم بنظام معين فى إملائه وليكن نطق الوحدة مرتين مثلا مع مهلة خفيفة بينهما . وذلك حتى يتعود التلاميذ النظام .

٥ — بعد الانتهاء من إملاء القطعة على النحو السابق يقرؤها مرة أخرى أخرى واضحاً متمهلا 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 الكتابى الصحيح على السبورة وتصويب أخطائه فوق الأخطاء نفسها .

٧ — يجمع المدرس الكراسات كلها ليقرأها واحدة واحدة وذلك :

(ا) للتأكد من قوة ملاحظة التلاميذ لأخطائهم وسلامة تصويباتهم .

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

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

عاشراً : عند ما يتبين المدرس فى تلاميذه صعوبات فردية فى رسم الكلمات فمن الخير أن يعالجها معالجة فردية ، فيذلل الصعوبة لصاحبها بالمثال والقاعدة . حتى إذا تأكد من تمكن التلميذ من التغلب عليها كلفه أن يجمع فى كراسة خاصة الكلمات التى يصادفها متصلة بهذه الصعوبة سواء فى قراءاته فى 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 ليطمئن على صحة عمله ولبرشده إذا أخطأ(١) .

الكتابة بمعنى التجويد الخطى

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

---

(١) ارجع الى منهج التهجى وألوان النشاط الملحقة له ، وقد ذكرنا ذلك عند الكلام عن تعليم القراءة للمبتدئين ، فهناك بعض العناصر التى يمكن اضافتها والانتفاع بها هنا فى التدريب على الرسم الإملائى لغير المبتدئين .

أما أنواع الخطوط الأخرى كالخط الثلث أو الفارسى أو الكوفى فهى وإن استخدمت فى 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 الفارسى لشدة القرابة بينهما ، ومثل ذلك يقال عن الخط النسخ والخط الثلث ، أما الخط الكوفى 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 فى كتابتها والتدريب عليها مما لا يجعلها شائعة فى الاستخدام الكتابى العادى أو الدارج ؛ فإن التدريب عليها ينبغى أن يكون بعد السيطرة الكاملة على خطى 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 فى حياته العملية .

أهمية الخط وأهدافه :

لسنا ننكر أن جودة الخط لها تأثير كبير على ما يكتبه الكاتب . فهى توضحه أمام القارىء حتى لا يخطىء قراءته ، وقد تبعث فى نفسه نشوة الميل إلى قراءته والرغبة فى 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 ردىء. وإذاً فمن إحقاق الحق أن نقول إن الخط فيما يحقق من هدف يشتبك أيما اشتباك ويتداخل بشكل ملحوظ مع كل من القراءة والكتابة فيما تهدفان إليه .

والسؤال الذى يطرح نفسه بعد هذا الاعتراف بأثر الخط وأهميته هو : هل فى مقدور كل تلميذ أن يكون جيد الخط ؟ وفى الإجابة عن هذا السؤال

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

والمعروف أن الطفل يبدأ حياته بلا سيطرة على أعصابه حتى إنه فى طفولته المبكرة يمسك بقطعة « الطباشير » مثلا ليستخدمها فى التخطيط على الأرض أو غيرها فيتعسر عليه تحريكها فى الاتجاه الذى يريده، وتظهر عليه فى أثناء ذلك أمارات الضيق وحركات العنف كمن يجر حصاناً جموحاً أو يحمل حملا ثقيلا . ثم يأخذ فى النضج العصبى كلما تقدم به العمر حتى يصل فى سن معينة — تختلف من شخص إلى شخص — إلى السيطرة على أعصابه وحركاته فيمسك بالشيء مستريحاً ويحركه فى 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 نعتمد فى تعليمه وحسن أدائه على التدريب واكتمال النضج العصبى ؛ فمن الطبيعى إذاً أن نغض الطرف عن الاستعداد الفطرى فى 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 نغذى فيهم استعدادهم — أن نعد لهم برنامجاً خاصا ومنهجاً متعمقاً فى هذا الميدان وأساتذة متخصصين فيه كى 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 تتركز أهدافه على ما يلى :

١ — الكتابة ذات الحروف والكلمات المتميز بعضها عن بعض بالشكل

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

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

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

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

أسس تدريس الخط

من الحقائق التى يجب ألا نجهلها 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 تتيح موادهم من فرص الكتابة الخطية . والمعروف أن هؤلاء المدرسين ليسوا جميعاً بذوى استعداد لفن الخط وليسوا بقادرين على تدريب ذوى الاستعداد فيه كى يعدوهم إخصائيين : ومراعاة لهذه الحقيقة نضع الأسس التالية لتدريس الخط فى جميع مراحل التعليم .

١ ــ أن يشعر المدرس تلاميذه بوسيلة أو بأخرى أن التدريب على جودة الخط بقصد تحقيق الأهداف السابقة ضرورى للنجاح فى الحياة . فكم من تلميذ نجد كان نصيبه الفشل فى الدراسة أو على الأقل عدم التفوق فيها لأن خطه لم يكن واضح المعالم حين يجيب اختباراً تحريرياً بحيث يتمكن المدرس من قراءته كما ينبغى ، 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 وتكمل إحداها الأخرى فى تحقيق هذه الأهداف ، ولذلك فمن الخير أن تتضام هذه الثلاثة فى وقت واحد تعليما وتدريباً ، وأن يكتفى من التلميذ بالرسم المقبول للكلمات دون مضايقة له بشرح القواعد الخطية وإلزامه باتباعها لأنها كثيراً ما تعلو على مستوى طاقته إذ هو دون الكبير الناضج ثبوتاً فى حركات يديه وقوة قبضه على القلم ودقته فى متابعة تلك القواعد . وإذاً 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 إياهم توجيهاً سريعاً . فيقول لهذا افتح الفاء فى وسط الكلمة ولذاك اطمس الميم وهكذا ، وعند ما يقوم بتصحيح الكراسات يجمع منها الأخطاء الخطية الصارخة ككتابة الفاء فى أول الكلمة بلا رقبة مما يخلط بينها وبين الميم وكتابة الميم بعد اللام أو شبهها بمدة فاصلة بينهما مما يخيل للقارىء أن سيناً تفصل بينهما ، وغير ذلك من أخطاء الرقعة الذى يكتب به التلاميذ عادة . ثم يخصص بعض الوقت لتنبيههم 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 التى سبق توضيحها .

٤ — لا مانع من استخدام مشقات 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 التى تليها لتحسين حرف آخر . وهكذا ، بل ينصب التدريب فيها جميعاً على التقليد والمحاكاة العامة وأن يكون ذلك فى الوقت المخصص للتدريب المنظم على الخط أو فى البيت للتدريب العام . وعلى المدرس أن يمر على التلاميذ فى أثناء الكتابة إذا كان التدريب فى الفصل ليرشدهم 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 التى يقوم فى نفس الوقت بتنبيههم إليها ومناقشتها معهم كى يتلافوها ويتدربوا على تصويبها . ويحسن بالمدرس أن يجمع المشقات بين الفينة والفينة لينظر فيها نظرة عامة يتعرف بها على الأخطاء الخطية التى تحتاج إلى الشرح والإرشاد دون أن يصححها فى الكراسات نفسها ولكن يضيفها إلى الأخطاء التى لاحظها فى كتابتهم الأخرى كما ذكرنا حتى يسنح الوقت للتدريب المنظم على الخط فيذلل لهم صعوباتها ويهيىء لهم فرص الإجادة الخطية بالتدريب الكافى الذى يمكن أن يتخذ الصورة الآتية :

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

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

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

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

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

(هـ) تكليف التلاميذ مداومة التدريب على تقليد مشقات الخط فى 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 فى المشق — لا يتعدونه فى تدريبهم المنزلى . على ألا يكتبوا فى المشق تحت نموذج، بل فى كراسات خاصة أخرى .

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

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

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

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

(ا) قراءة الموضوع قراءة جهرية على التلاميذ بعد التمهيد له بما يجذبهم إليه.

(ب) مناقشة التلاميذ فى كلماته الجديدة ليدركوا معانيها كما مر التنويه به فى الحديث عن القراءة.

(حـ) مناقشتهم فى المعانى التى يتضمنها حتى يتأكد من فهمهم إياها كما ذكر فى 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 كى يقوموا بكتابة الموضوع فى فى كراساتهم مراعين اتباع القواعد الخطية على أن يرشدهم المدرس إلى ذلك بكل وضوح وتأكيد.

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

(ز) قيام المدرس بجمع الكراسات فى النهاية وذلك لينظر فيها نظرة تفحص وتعرف على الأخطاء الخطية التى 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 فى حصة التدريب الخطى بمناقشة ما تعرف عليه من من أخطاء مع التلاميذ وشرح القواعد الخطية التى تستند إليها صحة الرسم. ثم يترك لهم فرصة التدريب المتكرر فى كراساتهم الخاصة فيما يتعلق بهذه الأخطاء وهو يمر عليهم ويلاحظ سلامة تقليدهم ومدى تقدمهم فى جودة الخط .

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

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

التعبير

أهمية التعبير فى الحياة

التعبير بشقيه الشفوى والتحريرى يعد ضرورة حيوية للفرد والمجتمع ، إذ هو عنصر هام من عناصر النجاح التى لا يستغنى عنها الإنسان فى أى طور من أطوار حياته . فالطفل الصغير محتاج إلى التعبير عن نفسه بالحديث إلى غيره فى ترتيب الكلمات واختيار للجمل وإن ضاق مجاله فى هذا تبعاً لمستوى نضجه ، والشاب الناضج ليس أقل من الطفل احتياجاً إلى أن ينفث دخيلة نفسه عن طريق التعبير ، فهو يسأل ويجيب ويخرج مكنون أسراره الفكرية لغيره ويبرز وجهات نظره للناس ويصور عواطفه وانفعالاته شفاهاً ومكاتبة . 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 التى يعيش فيها بالحديث أو الكتابة أو حتى بالإشارة(١) . أليس بالتعبير يستطيع الفرد أن يحق حقاً هو فى حاجة إلى إحقاقه أو يبطل باطلاً لا يرى غيره إبطاله ، 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 خدمه برسالة شفوية أو تحريرية؟ أليس بالتعبير يتعرف غيره على أفكاره فى مساجلة كلامية أو تسجيل كتابى ؟ أليس بالتعبير تزداد دائرة التفاعل المثمر للفرد والجماعة ، فتكون الاختراعات وتظهر الابتكارات فى مجالات الفكر والعمل ؛ مما ينهض به الوطن ، وتسمو مستويات

---

(١) يلاحظ أن التعبير بالاشارة ناقص الدلالة على المطلوب ، ولا يستطيع أن يؤدى مؤدى التعبير باللفظ او الرمز الكتابى ، ولذلك لا يستحق التركيز عليه .

الخدمة فيه ، وتسير الحياة العامة نحو مستقبل أفضل ؟ .

وإذاً فالتعبير أسلوب طبيعى من أساليب الحياة يخدم به الإنسان نفسه كما يخدم به وطنه . وإذا كان الإنسان فى مواقف حياته العادية يعبر كيفما اتفق ، لا يتوخى فصيح الكلام ولا يعنى كثيراً بانتقاء الكلمات أو بفنية الأسلوب أو بالأخطاء اللغوية والنحوية أو ما إلى ذلك ؛ فإنه فى 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 فى سامعه أو قارئه. ولا شك أن كيفية كهذه تحتاج إلى تعليم وتدريب ؛ على المدرسة أن تتحمل عبئهما وتقوم بهما . بل إن الممارسة السليمة لهذا اللون اللغوى الهام يهذب لغة الكلام العادى ويرتفع بمستوى المحادثة فى جميع مواقف الحياة لفظاً وأسلوباً وفكرة بحيث تجفو متبذل القول وسوقة الكلمة .

أهداف التعبير

ذكرنا فى بداية هذا الفصل أن الكتابة — والتعبير الكتابى شعبة من شعبها — تشارك القراءة أهدافها التى سبق أن ذكرناها لها بوجه أو بآخر . ومع ذلك فللتعبير بمعناه العام أهداف تخصه نلخصها فيما يلى :

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

٢ — القدرة على تنسيق عناصر الفكرة المعبر عنها بما يضفى عليها جمالا وقوة تأثير فى السامع والقارىء .

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

٤ ــ الصراحة فى القول والأمانة فى النقل بحيث لا يجبن المعبر عن مواجهة المواقف بإبداء الرأى أو لا يسرق رأى غيره وينسبه إلى نفسه .

٥ ــ الانطلاق فى الحديث أو الكتابة عند ما تدعو الحاجة إليهما . وما أكثر المواقف التى تتطلب واحداً منهما .

٦ ــ الاحتفاظ بالتراث الفكرى وغيره عبر العصور ينبض بالحياة ويزخر بالمعانى ويدفع إلى الاستزادة والابتكار .

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

مجالات التعبير

إن مجالات التعبير تختلف باختلاف المراحل التعليمية . فالتلميذ فى المرحلة الابتدائية تغلب عليه صفة الحسية ، ولا تعنيه المثل والقيم المجردة إلا بالقدر الذى يربطها بما يحس به من الأمور ذات الطبيعة التحليلية السهلة أو بما يؤديه من نشاط عملى . وفوق ذلك فإنه يعيش لحاضره لاهياً بظروفه البيئية ، مستمتعا لما يحيط به من الأشياء والأدوات ، راغباً فى أن يسعد مع لداته باللعب والتعاطف والمصادقة . وعلى الرغم من ذلك فإن ارتفاع مستوى نضجه كلما تقدم نحو نهاية هذه المرحلة يسمو تدريجاً بنشاطه العقلى المجرد . وكل هذا لاشك يقتضى مدرس التعبير أن يساير هذه الطبيعة الإنسانية ويدور فى إطارها عندما يقوم بتدريب التلميذ على التعبير وإلا فقد أهميته وفاعليته بالنسبة له . وإذاً فينبغى أن تتاح الفرص وتهيأ المناسبات كى يعبر تلميذ المرحلة الابتدائية بالحديث والكتابة فى مثل المجالات الآتية ، وكلها مجالات وظيفية بالنسبة له :

١ ــ مظاهر الطبيعة الحسية من الناس والحيوان والطير والنبات والصور وغير ذلك مما يشاهده ويمتلىء به دنياه .

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

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

٤ ــ المراسلة فى الشئون الخاصة ومن أجل قضاء الحاجات التى تعن للتلميذ فى حياته العادية . وأحب أن أسجل هنا أن كثيراً من التلاميذ يجاوزون المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية وهم لا يعرفون كيف يكتبون خطاباً ، وقد يغفل مدرس المرحلة الإعدادية هذه الناحية أيضاً اعتماداً على اعتقاده بكفاية التدريب عليها فى المرحلة الابتدائية ، وتكون النتيجة حينئذ أن يترك التلميذ للمصادفات العابرة مما يؤخر نموه الثقافى ويسمه بسمات غير المتعلم .

٥ ــ التعليق والتلخيص والمناقشة حول الموضوعات والأشياء التى يتعرض لها فى دراسته المواد الأخرى غير اللغة العربية .

٦ ــ الحديث أو الكتابة بالمدى المناسب عن الصور التى يلهو بها أو يجمعها . وكذلك مجموعات الصور القصصية ، فإنه إن أتقن تعبير الصور عن حوادث القصة لم يصعب على التلميذ أن يستشف منها بتعبيره الشفوى أو الكتابى ما يربط بينها ويؤلف منها القصة المطلوبة .

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

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

وقبل أن نعطى أمثلة لهذه المواقف يجدر بنا أن نوضح المقصود بكل من التعبير الوظيفى والتعبير الإبداعى كما يراه بعض التربويين ، والتقاء أحدهما بالآخر كما أرى .

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

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

وعندى أن كلا النوعين من التعبير لا ينفصل أحدهما عن الآخر انفصالا كليا ،بل قد يلتقيان فكل موقف تعبيرى هو موقف للتعبير الوظيفى والإبداعية صفة تلحق التعبير الوظيفى هذا بدرجات متفاوتة : فقد يعلق معلق مثلا على

موضوع من الموضوعات العارضة بعبارة تتسم بالإبداع ، فيهز مشاعر السامع أو القارىء ، ويثير فى نفسه إحساسه هو بالموقف . وينقله معه فى جوه النفسى والانفعالى ، وقد يكون تعليقه أقل إبداعاً وإثارة للانفعالات . بل إن الأديب المفرق فى 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 فى قول القائل لصديقه مستنجداً « تعال سريعاً وخلصنى من أعدائى قبل أن يقضوا على » وقول الشاعر فى المعنى نفسه :

فإن كنت مأكولا فكن خير آكل وإلا فأدركنى ولما أمزق

أليس فى 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 يقولون البلاغة رعاية مقتضى الحال. ومن ثم فقد تقتضى الحال الوضوح وعدم الإغراق فى التحسين والتجميل البلاغى ، وبسط الفكرة بسطاً سهلا ، إلى آخر ما قالوه فى التعبير الوظيفى ، ويكون هذا كله هو البلاغة البليغة والإبداع فى المقال ، فهل يا ترى ننكر الإبداعية هنا أو الوظيفية هناك ؛

ومن هذا المفهوم الذى يساير طبيعة التعبير ويجعل الإبداع نصيباً مع الوظيفية فيه ، ولا يؤدى إلى عدم الوظيفية فى أى موقف تعبيرى سنذكر 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 بمواده والتعليق عليها وإبداء وجهات نظرهم فيما يتعلق بحقائقها وأفكارها .

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

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

(د) قيام التلاميذ بين الحين والحين بتسجيل أهم النقاط التى تعرض لها المدرس فى أثناء شرحه لدرس من الدروس . ويحسن بالمدرس حينئذ أن يرشدهم إلى مرجع محدد فى موضوع الدرس كى يرجعوا إليه كل فى وقته المناسب ليستكمل ما فاته ، على أن يناقشهم المدرس بصورة من الصور المناسبة لموقفه التعليمى فيما سجلوه قصداً إلى الإرشاد والتوجيه والتدريب على هذا اللون من التعبير ، مراعياً الأسلوب العربى السليم .

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

(و) انتهاز فرص المناسبات الدينية والقومية لإلقاء الخطب التى تنفث مكنون الصدر وتصور الإحساسات والآمال المستقبلة فى ظل مفهوم التلاميذ لمثل هذه المناسبات .

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

وسائل النهوض بالتعبير

أولاً : إيجاد الدافع إلى التعبير فى نفس المتعلم. فالمعروف أن الدافع إلى عمل ما هو خير ما يؤدى إلى النجاح فيه ويحقق أغراضه . ومن ثم ينبغى على مدرس التعبير أن يلاحظ هذه الحقيقة ، ومما يساعده فى ذلك ملاحظة ما يأتى حسب مقتضيات الأحوال :

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

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

٣ ــ خلق المناسبات الطبيعية التى 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 التى يبديها التلاميذ يجذب كثيراً منهم إلى الاشتراك فيها، وإثارة النفوس بالتعليق وإبداء الرأى من المدرس فيما يكتب وينشر قد يغرى بعض التلاميذ بالرد كتابة أو شفاهاً وهكذا .

٤ ــ قراءة بعض الموضوعات التحريرية الممتازة مما كتبه التلاميذ أو الثناء على من يتحدث منهم بطلاقة وسلاسة أمام الفصل إثارة للتنافس وبثاً لروح الاحتذاء بينهم مما يكون له الأثر الطيب فى 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 فى هذا السبيل ما يأتى :

(١) أن يتصل مدرس التعبير بمدرسى المواد الأخرى ويتعرف على موضوعات مناهجهم الدراسية كى يرتب معهم بعض المواقف التعبيرية الشفوية والكتابية التى تخدم التلميذ فى كل من ميدانى التعبير والمواد الدراسية الأخرى . ومن ذلك تلخيص الموضوعات(١) ، وكتابة التقارير عن التجارب المعملية وكتابة بطاقات التوضيح لألوان النشاط المختلفة التى

---

(١) يلاحظ أن التلخيص يعتمد عادة على القراءة وقوة التركيز وثراء 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 ثم يطالبه بالتلخيص . وغالبا ما يكون ذلك في نهاية تلك المرحلة ، ويزداد اكتمالا في المراحل التالية لها .

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

(ب) ألا يفصل المدرس التعبير عن بقية فروع اللغة ، فموضوعات القراءة مثلا تتخللها المناقشات وتعقبها الأسئلة والإجابات وتلخيص الأفكار التى تتضمنها أو يستعين بها التلميذ فى إنشاء القصص أو تكميل الفقرات التى تعرض عليه ناقصة أو نحو ذلك . والقصة بعد سماعها تتخذ مادة التعبير الشفوى أو الكتابى عن حوادثها ، والقطعة الأدبية إذا أحسن شرحها ومناقشة معانيها تقدر التلميذ على أن يعبر عن انطباعاته بشأنها أو بشأن قائلها أو بشأن العصر الذى قيلت فيه تحريراً أو مشافهة ، وهكذا .

ثالثاً : كثرة التدريب على الحديث والكتابة فى الموضوعات المختلفة مع إزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ بشتى الطرق الممكنة . فالمعروف أن الإنسان يتعلم من أخطائه ، وكلما ازداد تدريبه على شىء ما مع حسن التوجيه والإرشاد زاد تجنبه كثيراً من الأخطاء التى يتعرض لها فى 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 فى 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 فى أفكار عامة وأفكار خاصة قبل أن يبدأ فى الكتابة، فإذا ابتدأ الكتابة عمد الى فكرة عامة فوضحها بالأمثلة ثم ربط بين الأمثلة والفكرة العامة بالتفسير والتعليل المناسب، ولا بأس بأن يختم الفقرة أو الموضوع بتلخيص للفكرة التى سبق توضيحها .

وقدوضح « إيدان ل . فيرنس » Edan L. Furness(١) بالجدول التالى :

أولا : عدة اتجاهات متعلقة بإنتاج فقرة من الفقرات .

ثانياً : ما يراد تحصيله من مدركات فى كل اتجاه .

ثالثاً : التصرفات التدريسية المقترحة للمدرس .

(١) *Edan* L. Furness, "New Dimentions in Paragraph Instruction." *Education*, Vol. 89, (Nov.—Dec. 1978), pp. 105-111.

جداول تحليل الاتجاهات المتعلقة بإنتاج الفقرة

والمدركات المراد تحصيلها والتصرفات التدريسية المقترحة

الاتجاهات المتعلقة بإنتاج الفقرة	المدركات المراد تحصيلها	التصرفات التدريسية المقترحة
١ــ التعرف على الفقرة	(ا) التعرف على فقرات مختلفة	قراءة أمثلة لفقرات مختلفة ليضعها الفصل فيما يناسبها من أنواع : الرواية ، الوصف ، العرض ، الحوار .
	(ب) التنظيم المنطقى	١ــ اختيار فقرات من كتابات مهنية للوصول إلى خصائص التنظيم والبناء الحسن فيها . ٢ ــ اختبار ما ضمنه الكاتب كتابته ٣ ــ اختبار التعاريف التى أوردها المؤلفون . ٤ ــ إظهار كيفية سلاسة التركيب عند القراءة .
	(حـ) التعرف على علاقات الأفكار	طبع جمل الفقرات على قصاصات من الورق ، ثم خلطها بلا نظام ووضعها فى طرف ليقوم المتعلم بإعادة جمع الفقرة منظمة كما كانت .
	(د) التعرف على القيم النسبية للجمل	١ ــ وضع خط تحت جملة العنوان فى الفقرة . ٢ ــ ملاحظة أن الأفكار الرئيسة قد تجمعها أحياناً جملة واحدة أو جزء

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

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

الاتجاهات المتعلقة بإنتاج الفقرة	المدركات المراد تحصيلها	التصرفات التدريسية المقترحة
(ب) أهمية الكلمات ومناسبتها	(ا) القيمة النسبية للكلمات	١ ــ وضع خطوط تحت الكلمات الرئيسة فى الجملة البنائية ٢ ــ يسأل المدرس السؤال الآتى : هل الكلمات التى تشتمل عليها الجملة المعينة أوالثانوية أكثرأو أقل غموضاً من الكلمات التى تحتها خطوط فى الجملة البنائية ؟ ٣ ــ يسأل المدرس هذا السؤال : هل الكلمات التى تحتها خطوط ؛ هامة بصورة أو بأخرى
	(ب) الاتصال الوظيفى للكلمات	التعريف بأن الجمل مرتبط بعضها ببعض بنوع من الرباط . (ا) رباط مباشر (ب) رباط غير مباشر ــ تكرار الكلمات الرئيسة ــ استخدام المترادفات ــ كلمات عرضية تكرار الكلمات الهامة
	(حـ) المناسبة الفراغية أو الاتساعية فى الجملة	١ ــ إظهار مكان جملة العنوان : فى بعض الأحيان عند البداية ونادراً ماتعادكتابتها عندالنهاية ،وفى أحيان أخرى تقرر بالفحوى والدلالة ٢ ــ عرض فقرات ذات جمل عنوانية فى الوسط أو عند النهاية بغير جملة عنوان على الإطلاق ٣ ــ ملاحظة وضع الجمل الهامة

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

obeikandl.com

الاتجاهات المتعلقة بانتاج الفقرة	المدركات المراد تحصيلها	التصرفات التدريسية المقترحة
	(ح) الطرق المنطقية متضمنة التقسيم والتعريف والتعميم	١ — استخدام مثال يوضع جملة العنوان بحيث يقرر شيئاً أو يعطى رأياً ما ٢ — استعمال الترتيب الزمنى أو المنطقى للتفاصيل عند كتابة الفقرة أو التوضيح
	(د) التحقق من أوجه التشابه	١ — استخدام المقارنة والمقابلة عند الكتابة عن شخصين أو شيئين أو فكرتين
(د) التقدير والتقويم	التعدد الجملى والضبط والتأكد	١ — يطلب المدرس من التلاميذ أن يحتفظوا بفقراتهم وينظموها فى كتيب 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 يقرءوا 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 فى التلميذ دائرة ثقافته . ويملأ رأسه بالأفكار والألفاظ التى تأخذ بيده دائماً فى مواقف التعبير وترتقى بمستواه فيه من حيث الكلمة المتخيرة والأسلوب المهذب .

خامساً : المناقشات التى تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوى حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات وأساليب وأخطاء ، والتى تقوم فى 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 التعبيرى . وذلك يقتضى من المدرس أن يتأكد — قبل قيامهم بالتعبير — من أن ما يعبرون عنه ذو صلة بخبراتهم السابقة إما بطبيعته لانتزاعه من ثنايا مواقفهم التعليمية فى المدرسة أو بوصله بها عن طريق المناقشة الجماعية فى الفصل . وإذاً فمن الممكن أن يكتب التلميذ فيما سبق له التحدث فيه شفوياً إذا كانت لديه به معرفة عامة ولم يبعد عن مجال إدراكه .

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

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

تاسعاً : استشارة المدرس نتائج البحوث التى أجريت فى ميدان الرغبات والميول للتعرف عليها فى مستوى الصف ونوع الجنس الذى يقوم بالتدريس له. إن ذلك يمكنه من تكييف دروس التعبير التكييف الذى يؤدى إلى نجاحها كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

الاختلاف بين التعبير الشفوى والتحريرى فى مواقف التدريس

المعروف أن التعبير الكتابى تحكمه بدرجة كبيرة مرانة التلميذ على حركة اليد الآلية فى توجيه القلم وعلى المهارات الإملائية التى سبق الحديث عنها . ومن ثم فهو بطبيعته يتأخر الابتداء به عن التعبير الشفوى . فطفل المرحلة الابتدائية عندما يلتحق بها ينصرف جهده فى ميدان التعبير أولاً إلى النطق السليم بالكلمات والجمل والتحدث الشفوى بما يريد مستخدماً ما درج على استخدامه من العبارات التى التقطها من البيت والشارع واللدات والأحداث والأصدقاء ، ثم إذا تمت سيطرته على حركاته وأحس بيسر جريان يده مع القلم على القرطاس — وذلك بالطبع يختلف باختلاف التلاميذ — أظهر الرغبة فى تسجيل ما يفوه هو أو غيره به تسجيلاً كتابياً مما ينبغى على المدرس تشجيعه . وبعدئذ يتدرج نشاطه الكتابى تقريباً 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 الشفوى تظل قدمه متأخرة عن التعبير التحريرى فنية تعبيرية ومراعاة لمختلف القواعداللغوية مهما بولغ فى الإعداد له ؛ إذ كثيراً ما يفجأ الموقف التعبيرى الشفوى المتكلم بما لم يتوقع مما يضطره إلى التحلل من إعداده السابق . ومهما يكن من أمر فإن

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

مهارات كل من التعبير الشفوى والتحريرى :

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

١ — الوضوح والتحديد والسلاسة فى الفكرة التى يريد التلميذ أن ينقلها إلى السامع أو القارىء .

٢ — عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .

٣ — الصدق فى تصوير المشاعر والدقة فى 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 الكتابى بهما .

أما التعبير الشفوى فيختص بالمهارات الآتية ويسرى عليها ما سرى على سابقتها بالنسبة لمراحل التعليم .

١ ــ تأثر السامع بالكلام الذى يسمعه لمجاراة نغمة الصوت للمعانى المتضمنة فيه .

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

٣ ــ الانطلاق فى التحدث دون لجلجة أو لعثمة .

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

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

٢ ــ سلامة الكلمات والعبارات إملائياً كاستخدام علامات الترقيم ورسم الهمزات والألف اللينة وغير ذلك .

٣ ــ 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 الشفوى والتحريرى

يتم التصحيح فى كل من التعبير الشفوى والتحريرى بملاحظة المهارات السابقة وتقويمها . ولكن السؤال الذى يتطلب الإجابة واضحة هو . كيف تتم هذه العملية ؟ . إن الإجابة عن هذا التساؤل تقتضينا مراعاة ما يأتى .

أولا . بالنسبة للتعبير الشفوى .

١ ــ 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 ــ أن تناقش الأخطاء من أى نوع بعد انتهاء المتحدث من حديثه ،

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

٣ ــ أن يراعى مستوى النضج الثقافى للمتحدث بحيث لا يحاسب فى بداية حياته التعليمية على استخدام الكلمات العامية فى تعبيره مثلا إلا إذا أسفت ، وبحيث يتسامح معه فى الأخطاء النحوية حتى لا تتعطل فيه حرية التعبير عما يريد أو تقتل نوازعه الابتكارية فى هذا المجال من مثل الاستعداد الخطابى أو غيره مما ينبغى على المدرس أن يشجعه عليه ويغذيه فيه . ومع تطوره فى النمو وارتقاء خبراته بالانتقال من مرحلة إلى مرحلة تعظم بالتدريج مؤاخذته على أخطائه بحيث يشمل التصحيح كل المقومات التى ذكرناها .

ثانياً . بالنسبة للتعبير الكتابى .

(ا) يشترك مع التعبير الشفوى فيما ذكرناه فى رقم (٣) السابق .

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

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

لا يستهين أصحاب تلك المجموعات بالكتابة فى غـير المرات التى تصحح فيها كراساتها .

(د) يشرك المدرس تلاميذه معه فى جهد التصحيح وذلك فى المراحل المتقدمة من التعليم وطبقاً لتقديره ، ويتبع فى ذلك ما يلى .

١ — أن يقرأ الكراسات التى عينها للتصحيح قراءة دقيقة لملاحظة مقومات التعبير الكتابى التى سبق ذكرها . وقد رؤى أنه من الأوفق تسهيلا لمهمته فى تنبيه التلاميذ إلى مواطن أخطائهم أن يتفق معهم على رموز معينة للدلالة على تلك الأخطاء على أن يقوموا بتسجيل هذه الرموز مع دلالاتها فى الصفحة الأولى مثلا فى كراسات التعبير للتذكير بها عند اللزوم .

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

٣ — يطلب منهم أن يبذلوا جهدهم المستقل فى 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 — يحدد وقتاً لمناقشة هذه الأخطاء داخل الفصل ، وحينئذ يطلب إلى واحد ممن وقع فى خطأ معين أن يذكر جهده فى سبيل إصلاحه لتكون ذلك نقطة البداية فى المناقشة حوله حتى يصل إلى الصواب فيدونه على السبورة ويطلب ممن وقعوا فيه أن يسجلوه فى كراساتهم

فوق الخطأ. ثم ينتقل إلى خطأ آخر متبعاً نفس الطريقة حتى تنتهى الأخطاء. وفى الأخطاء الفردية تتبع نفس الطريقة مع صاحب الخطأ دون أن يذكر أنه انفرد بالخطأ.

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

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

ويحسن به أن يستعيض عن ذلك بأن يذيل كل موضوع يقرؤه بتعليق وصفى لما بداله فيه من النواحى المختلفة المتصلة بمقومات التعبير الكتابى ومهاراته، مثنياً على ما أحرزه التلميذ من تقدم، منبهاً إياه إلى نواحى ضعفه مرشداً إلى ما يراه علاجاً لهذا الضعف.

(هـ) يحسن بالمدرس فى المراحل البدائية من تعليم التعبير الكتابى — حيث الكتابة لا تتعدى عدة جمل أو قليلا 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 فى هذه الحال لم ينضجوا إلى الحد الذى يجدى معه استعمال الرموز فى التعرف على الخطأ وبذل

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

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

التقويم فى مجال التعبير

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

١ — ما سبق أن وضحناه بالنسبة لاختيار موضوعات التعبير .

٢ — توضيح معانيها توضيحاً كاملا للتلاميذ قبل الكتابة فيها وذلك عن طريق المناقشة الموجهة :

٣ — تقرأ عند الصحيح لتقدير قيمتها التعبيرية فقط . وإذاً 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 يلى :

(ا) وقوف التلاميذ والمدرسين وأولياء الأمور على مدى انتفاعهم فى مجال

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

(ب) قياس قوتهم التعبيرية وارتقائهم بمستواهم فى مجال التعبير .

(حـ) تكييف المدرس طريقته التدريسية طبقاً لنجاحه أو فشله فى النهضة بمستوى تعبير تلاميذه .

(د) تحديد الأخطاء التى تلازم المتعلمين فى 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 فى هذا الفصل إنما هو بسط وتوضيح وتحليل ثم اقتراح لبعض الأسس التى تنير الطريق أمام المدرس كى يهتدى بها فى اختيار طريقته الخاصة التى يراها ناجحة فى معالجة دروس التعبير ؛ ذلك أنى أؤمن دائماً بأن أسلم الطرق التعليمية هى ما تنبع من الموقف التعليمى نفسه وما توحى بها الظروف المحيطة به والتى تحكمه ، وأى محاولة لفرض رأى معين أو انتهاج طريقة تدريسية يحفظها المدرس ويترسم خطاها دون تحريف أو تبديل أو تعديل طبقاً لواقع العمل التدريسى الذى يختلف باختلاف المدرس والتلميذ والمدرسة والبيئة التى توجد فيها المدرسة والإمكانات البشرية والمادية التى تتاح لها وغير ذلك ؛ أى محاولة من هذا القبيل مقضى عليها بالفشل إن عاجلا أو آجلا فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

• • •