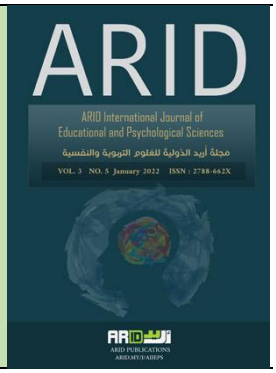
ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 5 ، المجلد 3 ، كانون الثاني 2022 م

Factors for acquiring writing and ways of learning and teaching its skills (handwriting, dictation and written expression)

عوامل اكتساب الكتابة وطرق تعلمها وتدريس مهاراتها (الخط والإملاء والتعبير الكتابي)

يمينة عطال

وفاء بلخيري

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الحاج لخضر – باتنة 1-الجزائر

Yamina.attal@univ-batna.dz

https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2022.351

ARTICLE INFO

Article history:
Received 23/08/2021
Received in revised form 26/09/2021
Accepted 10/11/2021
Available online 15/01/2022
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2022.351

Abstract

Writing is the pride of the human mind throughout its long history, as it is a symbol of its humanity and the title of its civilization and its memory and its history. Writing is one of the means of communication by which a person can express his thoughts and feelings, and records what he would like to record of incidents, facts and information, in order to preserve them from oblivion and disappearance.

We will address in this research paper writing in two main axes; The first is an introduction to writing, the factors helping to acquire it, the stages of its learning, and methods of teaching it. As for the second axis, we will dedicate it to writing skills, each skill separately. handwriting, spelling and written expression, in terms of definition and teaching methods, as well as weaknesses in some of them and the reasons for that.

Key words : Factors of acquisition of writing - writing skills - handwriting - dictation - written expression

الملخص

تعد الكتابة مفخرة العقل البشري عبر تاريخه الطويل؛ فهي رمز إنسانيته وعنوان حضارته وهي ذاكرته وتاريخه. والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للفرد التعبير عن أفكاره ومشاعره، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع ومعلومات، لحفظها من النسيان والزوال.

ونتناول في هذه الورقة البحثية الكتابة في محورين رئيسين؛ أولهما التعريف بالكتابة والعوامل المساعدة لاكتسابها ومراحل تعلمها وطرق تعليمها، أما المحور الثاني فهو مخصص لمهارات الكتابة كل مهارة على حدة؛ الخط والإملاء والتعبير الكتابي، من حيث التعريف وطرق التدريس, وكذا مظاهر الضعف في بعضها وأسباب ذلك.

الكلمات المفتاحية: عوامل اكتساب الكتابة – مهارات الكتابة – الخط – الإملاء – التعبير الكتابي.

مقدمة :

للكتابة شأن عظيم ومكانة عالية ورفيعة؛ فهي الحافظة للتاريخ والتراث الحضاري، وإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة وأداتها، فالكتابة هي أعظم ما أنتجه العقل البشري، ويذهب الأنثروبولوجيون إلى القول بأن الإنسان بدأ تاريخه الحقيقي باختراعه الكتابة.

وهي من أهم أدوات التواصل في العصر الحديث، فمن خلالها ندون مذكراتنا، ومخططاتنا، ورسائلنا وبحوثنا، وحساباتنا ومواعيدنا، وشهادات ميلادنا ووثائقنا الرسمية.

كما أنها الأداة الرئيسة في التعليم والتعلم؛ لذا تأخذ مكانًا مهمًا في مراكز التعليم بمراحله المختلفة، بل إن أهمية الكتابة تزداد بعد تخرجنا من مراكز التعليم إلى الحياة المهنية، وهنا يظهر مدى اكتسابنا وتمكننا من مهاراتها المختلفة.

وإذا كانت اللغة تؤدي وظيفتين مهمتين في حياة الإنسان, وهما الاتصال وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس, فإن الكتابة قادرة عن أداء هاتين الوظيفتين وتزيد، وبالرغم من أنه ينظر إليها في المداخل الحديثة لتعليم اللغة باعتبارها الفن الرابع، إلا أنها لا بد أن تكون سابقة الوجود للقراءة، فنحن نقرأ ما هو مكتوب، وفي الوقت نفسه فلا يمكن للإنسان في لغة ما أن يكتب كلمة دون أن يكون قد قرأها أو رآها.

ومهارات الكتابة من خط وإملاء وتعبير كتابي، تعتبر من المهارات اللغوية الضرورية التي تحدد النجاح في الأداء المدرسي، وهي من أهم مقومات المناهج التربوية، فهي ضرورية لتعليم وتعلم كل المواد الأخرى، والمعلم يركز عليها في تقييم مستوى تطور ونمو القدرات اللغوية والمعرفية لتلاميذه، فالتلميذ الذي يعاني ضعفا في مهارات الكتابة، قد يعاني أيضا ضعفا في التحصيل الدراسي.-Abdul (Khafaji, 2021).

مشكلة البحث:

الكتابة كمادة تعليمية تبدو للمتعلم أول مرة أنها عبارة عن رسم وتخطيط حروف بأشكال مختلفة واتجاهات عديدة، لكن في حقيقة الأمر فخط هذه الرسوم أو الأشكال ليس بالأمر السهل، فهو يحتاج إلى مهارات أخرى يجب أن يكتسبها ويتحكم فيها، أبسطها سلامة الحواس، وأعقدها - في سن مبكرة - إدراك اليمين واليسار؛ لذا قد يستغرق تعليم كتابة الحروف الأبجدية شهورًا تسبقها تعلم طريقة خط الخطوط المستقيمة والمنحنية والمنكسرة والمتعرجة، ناهيك عن تعلم مفاهيم فوق وتحت ويمين ويسار؛ حتى يدرك الطفل أين يضع النقطة وكيف يكون اتجاه الحرف.

ومما يزيد من تعقيد تعلم هذه المهارة هو احتوائها على العديد من المهارات الفرعية التي اختلف بعض الباحثين في تحديدها, إلا أن أغلبهم يتفقون على تحديدها في ثلاث مهارات رئيسة هي الخط, والإملاء, والتعبير الكتابي، تندرج تحتها مهارات فرعية عديدة، وكل

مهارة قد تتطلب سنين لإتقانها، فمهارة الإملاء مثلا تندرج تحتها العديد من المهارات, منها حسن كتابة التاء المفتوحة والمربوطة, وكتابة الهمزة في مواضع مختلفة, وهذه المهارات قد تستغرق المرحلة الابتدائية بأكملها وقد لا يتقنها بعض التلاميذ مع دخولهم المرحلة المتوسطة وحتى الثانوية.

لذا جاءت هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على أهم العوامل والشروط اللازمة لتعلم الكتابة, وأهم الأهداف وطرق التدريس المستخدمة في تعليم مهاراتها الثلاث الخط والإملاء والتعبير الكتابي.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من الموضوع الذي يتناوله, وهو عوامل اكتساب الكتابة ومهاراتها وطرق تدريسها ، فهو استخلاص واستنباط من أهم الأبحاث والمؤلفات العربية والأجنبية حول طرق تدريس مهارات اللغة عامة والكتابة خاصة، ويجد فيه المهتم بمجال طرق تدريس اللغة العربية واضطرابات اللغة وصعوبات التعلم، كل ما يهمه حول هذه المهارة الضرورية والأساسية للتعليم والتعلم؛ لفهم خصائصها وعواملها ومكوناتها؛ وذلك من أجل اختيار الأسلوب التعليمي المناسب للمتعلم، أو الطريقة العلاجية الموافقة لقدرات المتأخرين أو المضطربين لغويًا.

وسوف نتناول في هذه الورقة عوامل اكتساب هذه القدرة الإنسانية ومهاراتها في محورين رئيسين؛ أولها التعريف بالكتابة والعوامل المساعدة لاكتسابها ومراحل تعلمها وطرق تعليمها، أما المحور الثاني فسوف نخصصه لمهارات الكتابة كل مهارة على حدة؛ مهارات الخط ومهارات الإملاء وأخيرا مهارات التعبير الكتابي, من حيث التعريف, والأهداف, والأسس, وطرق التدريس, وقائمة المهارات, وبعض الضعف في هذه المهارات وأسبابه.

أولًا. مفهوم الكتابة:

قال الله تعالى: "ن والقلم وما يسطرون". (القلم، 1).

وقال تعالى: "اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم. علم الإنسان ما لم يعلم". (العلق، (3- 5).

تعريفها لغة واصطلاحا:

تعرف الكتابة لغة على أنها الجمع والشد، والتنظيم، كما تعني القضاء والالتزام والإيجاب. (الخويسكي، 2005، 164).

أما اصطلاحا، فهناك من اقتصر على تعريفها بالحروف والرسوم الخطية التي تترجم اللفظ، وهناك من اعتبرها أداة للتعبير عن الفكر، ونذكر من هذه التعريفات ما يلي:

ويعرفها قاموس الأرطوفونيا بأنها: "تمثيل للفكر واللغة عن طريق وحدات خطية، خاصة بمجتمع لساني معين". (Frederique et al, 1997, p : 66)

ويعرفها فتحي يونس بأنها: "عملية ذات خطوات متتالية يتبع بعضها بعضًا، وتترابط في حزمة واحدة, يبدأ بعضها قبل عملية الكتابة نفسها"، ويعني هذا أن قطعة الكتابة سواء قطعة تعبير تقدم لمدرس اللغة، أو قصة قصيرة، لا يمكن أن تتصف بالكمال، أي أنها يمكن أن تكون موضعا للمراجعة والتنقيح عدة مرات. (عبد الباري، 2010، ص : 78).

وهناك تنوع كبير في التعريفات التي تناولت الكتابة، وهذا راجع إلى طبيعة هذا المفهوم المعقد والمتشابك من جهة، ومن جهة أخرى لتعدد التخصصات العلمية التي تناولتها من أدب ولغة إلى لسانيات وعلم النفس وعلوم التربية، فكل تخصص يعرفها حسب ما يخدم موضوعه وأغراضه.

ثانيا ـ الشروط والعوامل المساعدة على تعلم الكتابة:

إن الطفل لا يكتسب لغته المكتوبة ويتقن مهاراتها بالطريقة نفسها التي يكتسب بها لغته الشفوية، فاكتساب اللغة المكتوبة قراءة وكتابة، يجب أن يخضع لعملية تعليم مقصودة ومنظمة، ولا بد أن تتوفر شروط جسمية ونفسية لدى المتعلم، بالإضافة إلى عوامل مساعدة من استقرار نفسي واجتماعي وغيرها من العوامل التي نتطرق إليها فيما يلي:

1. نمو الحركة.

إن الكتابة عبارة عن نشاط حركي معقد ومميز ينمو بصعوبة؛ حيث إنه يتطلب التحكم في عضلات اليد والتآزر الحركي والعصبي - العضلي لحركة الأصابع وحركة العينين، وما يتطلبه الأمر من سرعة ودقة. (الناشف، 1998، ص : 100).

وكشف الفيزيولوجيون عبر دراساتهم التشريحية للفعل الخطي، أن الكتابة عملية حركية بالدرجة الأولى، يتم أداؤها عن طريق القيام بعمليات حركية وعصبية وتمثيلية في منتهى التعقيد والحساسية، ويتوقف النشاط الحركي على نضج الجهاز العصبي العام، والأعصاب الحسية الحركية، والانسجام العضلي للحساسية الحركية لعضلات اليد، ومن المؤكد أن الفعل الخطي يتبع سيرورة عصبية وظيفية دقيقة نجمل خطواتها في ثلاث مراحل متسلسلة ومتعاقبة ومتكاملة وهي: التحكم الفيزيولوجي العصبي، التحكم العصبي، الضبط الحركي. (جعفري، 2003، ص : 50 - 51).

2. نمو الصورة الجسمية:

يقول شونتال تولون لكي يدمج الطفل مختلف عناصر الكتابة، ويفهم كيف يأخذ الخط مكانه في الورقة، يجب أن يكون لديه وعي جيد لصورته الجسمية، وحسب بول شلايدر فالصورة الجسمية هي الصورة ثلاثية الأبعاد التي يملكها كل شخص عن نفسه، وبالنسبة لبولش فيعرفها بأنها المعرفة الآنية المباشرة التي نمتلكها عن جسمنا في حالة الثبات أو الحركة، والعلاقة بين مختلف الأعضاء فيما بينها وخاصة في علاقتها بالفضاء والأشياء المحيطة بنا. (Toulon-Page, 2001, p : 27).

3. التوجه في الفضاء.

إن هذا الجسد يجب أيضا أن يدرك في علاقاته بالمحيط وكيف ينتقل بشكل سلس في فضاء منظم، ويكتشف بشكل سليم معرفة الأعلى، الأسفل، اليمين، اليسار، المستقيم والمنحني، الكبير والصغير، الداخل والخارج، والمسافات بين الأشياء، ويتعلم أن يتقدم ويرجع إلى الوراء، والدوران حول نفسه، والقفز والزحف تحت الأشياء، ويجب عليه أن يتلفظ بما يرى وما يحس وما يلاحظه على الآخرين عند القيام بعمل ما. (Toulon- Page, 2001, p : 33)

إن امتلاك المفاهيم الإدراكية المكانية: (الوراء، والأيام، واليمين واليسار، وفوق وتحت...) وتحديد اتجاهاتها في الفضاء الواسع يمكن المتعلم من التوجه المحكم في فضاء الورقة الضيق، ورسم الرموز الخطية فوق خطوطها بإحكام وأطوال متناسبة مع بنية الحروف سواء أكان مستقلا بذاته عن بنية الكلمة أم بداخلها. (جعفري، 2003، ص : 53).

ونمو القدرة على الإدراك المكاني لا يمكن تحقيقه بعيدًا عن التعلم والتدريب, كما أنه لا يمكن تصورها بعيدا عن النمو الحسي والعقلي لشخصية المتعلم، ولا يمكن الفصل بينهما في العملية النهائية.

4. القدرة على الإدراك الزماني.

يعرف نوربار سيلامي مفهوم الزمان، بأنه : "فترة، تتميز بتسلسل أحداث وتغير وضع، وهو تركيب ذهني يهدف إلى التحكم في الزائل". (Sillamy, 1989, p : 237).

ومن المهم جدًا لكي تكتسب الكتابة إيقاعا شخصيا وسهلا، أن تكون المفاهيم الزمانية مدركة جيدا لدى الطفل، فالماضي والحاضر والمستقبل في تتابع دون انقطاع ودون نهاية، فهي مثل الكتابة في انسيابها، فكل حرف يتبع لاحقه دون إخلال في التنظيم, ومن المهم أن يكون لدى الطفل تمثيل عقلي جيد للكلمات المفردة مثل: البارحة، اليوم، غدًا، بعد غد، صباح، مساء ويفهم جيدًا التتابع المنطقي للأحداث في قصة ما، أو مختلف مراحل حدث ما. (Toulon Page, 2001, p : 33).

وفي الواقع، لا يمكن فصل مفاهيم التوجه الفضائي والزمان لهذا نجدها في أغلب المراجع تحت مصطلح واحد هو التنظيم المكاني – الزماني, فالزمان والمكان مفهومان مرتبطان ومتداخلان, وباكتساب مفاهيم المكان يمكن اكتساب مفاهيم الزمان.

والكتابة باعتبارها نشاطًا حركيًا فهي أيضا نشاط مكاني - زماني بالغ التعقيد؛ فالطفل لكي يكتسب ويتعلم الكتابة بشكل جيد يجب عليه أن يكتب رموزا موجهة بطريقة صحيحة وموضوعة في مكانها الصحيح، ويحترم قوانين الترتيب والتسلسل التي تجعل من تلك الرموز كلمات وجمل لها معنى ومدلول، ولا يتم هذا إلّا باكتسابه وتمكنه من المفاهيم المكانية والزمانية.

وقد بين العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية خاصة، أن نسبة مرتفعة من المضطربين كتابيا لديهم بنية مكانية وزمانية سيئة.

بالإضافة إلى هذه المفاهيم الثلاثة (الصورة الجسمية، مفاهيم المكان والزمان) التي تعد من عناصر النمو النفسي- الحركي ومن الشروط الأساسية لاكتساب اللغة سواء الشفوية أو المكتوبة, هناك أيضًا مفهوم له أهمية كبرى بالنسبة للنمو النفسي- الحركي واكتساب وتعلم الكتابة خاصة وهو استقرار الجانبية.

5. الجانبية واليد المفضلة في الكتابة.

يعرف سيلامي الجانبية بأنها: "سيطرة حسية وحركية لجانب من جسم الإنسان على الجانب الآخر؛ من أجل تنظيم ثابت للفضاء المحيط، تتجلى من خلال تفضيل الفرد لاستعمال طرف دون الآخر أو عين دون الأخرى من أجل القيام بعمل يتطلب التركيز والدقة. (Sillamy, 1996, pp :100-110).

إن تفضيل الطفل لاستخدام يد أو عين أو رجل معينة، تحكمه عدة شروط منها: الخصائص العصبية والجينية، والظروف المحيطة من تنشئة اجتماعية وتعلم وتدريب.

ويجب على الطفل أن يدرك يمينه ويساره ويعرف جانبيته، فهو يبقى مدة طويلة (من الميلاد) يستخدم جانبيه معًا دون انتظام قبل أن يختار استعمال اليمين أو اليسار، وهذا يتم في حدود سن السابعة. (Toulon, Page, 2001, p : 33).

ونجد أن معظم الأطفال يستعملون اليمين (حوالي 90 %)، أما البقية (10 %) فيستعملون اليسار، إلا أن هناك من الأطفال من لا تتكون لديهم الجانبية خلال هذه السن حيث يستمر ذلك إلى غاية (06-07) سنوات حتى يتوجهون إلى استعمال اليمين, أما البقية الأخرى فيظهرون سوء تنظيم الجانبية، ويتجلى ذلك من خلال صعوبة القيام بالحركات الدقيقة واضطرابات الكتابة التي ترجع إلى اضطرابات الحركة الخطية. (تغليت، 2008، ص : 122).

والكتابة باليد اليسرى مشكلة ملحوظة بين عدد من التلاميذ, وأخذ هذه المشكلة باهتمام ملفت للنظر أمر لا مبرر له، والكثير من المعلمين عندما يلاحظون تلاميذ يكتبون بيدهم اليسرى يحاولون تغيير كتابتهم من اليد اليسرى إلى اليد اليمنى، وبالنسبة إلى عدد كبير من هؤلاء الأطفال ممن تثبت كتابتهم باليد اليسرى, يصبح من الصعب تعليمهم الكتابة باليد اليمنى. (الحسن، 2005، ص : 108).

وبينت الدراسات أن الطفل الذي يبدأ باستخدام اليد اليسرى في الكتابة يجب أن يمرن على استخدام اليد اليسرى ولا يدفع للكتابة باليد اليمنى، أما بالنسبة للأطفال الذين يأتون إلى المدرسة ويغلب عليهم التأرجح بين اليد اليسرى واليمنى فيشجعون على استخدام اليد اليمنى ما دام غالبية الناس يستخدمون هذه اليد في الكتابة. (الحسن، 2005، ص : 109).

6. مستوى اللغة الشفوية.

إن مستوى اللغة يتدخل في تعلم الكتابة؛ فاللغة المكتوبة تتطلب مستوى عامًا من التطور على مستوى المفردات وسهولة التعبير، والمشاكل الإملائية الملاحظة لدى الأطفال والناتجة عن عدم إدراكهم السليم لبنية الكلمات كما لدى الراشد، يؤدي إلى توقفات وإعادة كتابة وتردد في الفعل الخطي، وهذا ما يؤدي إلى اضطراب مسار التخطيط، وكلما كان التحكم في اللغة ضعيفا فإن ترجمتها كتابيا يكون صعبا، وكما أن اللغة تترجم بشكل سهل التفكير فإن ترجمته الخطية تصبح آلية, وبهذا انسياب التفكير مباشرة على الورق. (Toulon Page, 2001, p : 36).

أضف إلى هذا، إن النطق السليم لأصوات الحروف مستقلة بذاتها أو داخل بنية الكلمات أو في المتصل من الجمل يكسب الطلاقة اللغوية، مما ييسر الترجمة الخطية للمنطوق وكذا حل مشكلات التحليل الخطي بحسب ما توصل إليه "أجورياجيرا" و"أوزياس"، فقد أشارت "أوزياس" أن اضطرابات اللغة الشفوية تؤدي إلى بروز أعراض مشوهة للكتابة تتمثل في: البطء في الكتابة، خلط الحروف المتشابهة شكلا وقراءة وكتابة، التوقف عند كل حرف من حروف الكلمة في الكتابة، بالإضافة إلى سوء تمييز الكلمات في الجمل وفصل حروف الكلمة الواحدة، والخربشة واختراق النظافة والوضوح. (جعفري، 2003، ص : 62 - 63).

7. نضج الجهاز العصبي وسلامة الحواس.

إن الكتابة هي نشاط حركي دقيق جد معقد، يكتسب بشكل صعب نوعا ما وفي مدة زمنية طويلة مقارنة بالكلام، وأصبح من المعلوم أن التطور النفسي الحركي للطفل هو دون شك الركيزة الأساسية لتعلم الكتابة، وهذا التطور النفسي- الحركي لا يكون إلا بنمو وتطور الجهاز العصبي الذي يعتمد بدوره في نموه وتطوره على سلامة الحواس (السمع والبصر خاصة) والخبرة والتعليم والتدريب.

8. الذكاء والنمو العقلي:

لقد جاءت العديد من النظريات لتبرهن على أن النمو اللغوي لا يكون ويتطور دون قدر من النمو العقلي، بغض النظر عن أيهما أسبق أو أيهما أهم للآخر، فإدراك الطفل لعلاقة الرمز والإشارة في الشكل المكتوب لا يتم دون تفكير وخبرة سابقة مع الرموز وقدرة على فهمهما وتفسيرها، كما أن إدراك الطفل للعلاقات المكانية وإدراك تتابع الحروف وفهم العلاقة بين أصوات الكلام وأشكال الرموز المستخدمة في الكتابة، والقدرة على التصور، كلها عمليات عقلية لا يتمكن منها الطفل قبل بلوغه السادسة من العمر العقلي. (الناشف، 1996، ص : 100-101).

واتفق الباحثون أن امتلاك الكتابة يقوم على نمو الفكر التمثيلي (أو المفاهيمي) (la pensée conceptuelle) الذي تتحدد معالمه الأولى حسب بياجي وفالون ما بين السادسة والسابعة، وتتطلب القدرة التمثيلية مستوى عالٍ من الوعي والتفكير والمنطق, تسمح لها بتمثيل أفكار الواقع وأشيائه في مفاهيم رمزية خاصة، وذلك بواسطة الوظيفة الرمزية التي تعمل على تخزين النماذج الحسية الغائبة, وتوجيهها بواسطة المصورات الحركية وفق متطلبات الواقع المعيش. (جعفري، 2003، ص : 59).

ورغم أن هناك عدم اتفاق بين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين مستوى الذكاء ومستوى الكتابة، إلا أنها تتفق على أنه يجب أن يكون هناك مستوى عقلي يصل إلى ست سنوات كحد أدنى، لكي يستطيع الطفل تعلم الكتابة والقراءة.

9. السن:

لقد اختلف التربويون وعلماء النفس في تحديد السن المناسبة لتعليم الطفل الكتابة، وكما سبق أن ذكرنا فالكتابة مهارة حركية في أول الأمر, فمن البديهي أن يكون الطفل قد وصل سنًا يستطيع فيها تحريك يديه وذراعيه وأصابعه بشكل محكم ومتناسق وثابت؛ لكي يستطيع التحكم في شكل خطه.

وأقرت سيمون ت (TA. Simon) - بناء على النموذج الخطي المقدم لمائة طفل تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة من العمر لتقليد رسمه– مدى ضرورة تعليم هذا النشاط التعليمي في سن الخامسة، ذلك أن الكتابة حسب ما توصلت إليه هذه الباحثة تحكمها الخربشة في سن الثالثة، وتتميز سن الرابعة برسم الأشكال المغلقة والمفتوحة دون القدرة على التمييز بين الدائرة والمربع، وفي سن الخامسة يستطيع الطفل تمثيل الأشكال (المربع، المستقيم، الدائرة، المثلث، المنحنى...) وترميزها في قاموسه الذهني، وتتميز سن السادسة بقدرة الطفل على رسم المعين والصور المغلقة والنجاح في إنجاز الاختبارات الشكلية, وذلك لنمو القدرة الترميزية للخطوط لديه. (جعفري، 2003، ص 57-58).

وخلص "بياجي" و"انهلدر" من التجارب المعروضة على الأطفال إلى أن سن السادسة تعد السن المناسبة لتعلم الكتابة، وذلك لقدرة الأطفال على تقليد الأشكال المعقدة ووعي العلاقة التي تربطها وتميزها بدقة، مثل الزوايا والأبعاد والاتجاهات. (جعفري، 2003، ص 58).

10. الدافعية:

قد تتوفر كل الشروط التي أتينا على ذكرها سابقا لدى الطفل، لكننا نجده لا يستطيع الكتابة ولا حتى رسم بعض الأشكال الهندسية، إن هذا يرجع إلى شرط مهم وأساسي أيضا في تعلم الكتابة وهو الدافعية والرغبة في الكتابة وتعلمها، فحتى يستطيع الطفل أن يتعلم يجب أن يكون لديه دافع حتى يقوم بالمحاولة في التعلم مثل حب الاستطلاع والحافز لاكتساب الكفاءة، والحاجة إلى الشعور بالنجاح، فالطفل مثلا قد يبدي حب استطلاع في عمل والده، ويظهر رغبة في أن يقلده، فإذا شاهده يكتب يحاول تقليده، وبالتالي يتولد لديه الدافع لتعلم الكتابة وممارستها، وكتابة المعلم أمام التلاميذ في رياض الأطفال أو أثناء تعليم المبتدئين القراءة والكتابة، يولد لديهم الدافعية لتعلم الكتابة تقليدا لمعلمهم، فهو النموذج الذي يقلده الأطفال في المدرسة ويتمثلون به. (الحسن، 2005، ص : 127).

وخلاصة القول, إن من العوامل الضرورية والأساسية لتعلم واكتساب الكتابة: النضج العصبي وسلامة الحواس خاصة السمع والبصر، والنمو النفسي الحركي السليم المتمثل في اكتساب الصورة الجسمية والتوجه في الفضاء واكتساب مفاهيم المكان والزمان، واستقرار الجانبية، بالإضافة إلى النضج الحركي بصفة عامة ونمو وتطور المهارات اليدوية بصفة خاصة.

هذه الشروط التي تبدو تكوينية فيزيولوجية يمكن أن نضيف لها شروطا وعوامل أخرى عقلية ونفسية, متمثلة في قدر من النمو العقلي ومستوى من الذكاء والتذكر، واستقرار عاطفي ودافعية جيدة نحو تعلم الكتابة، هذه العوامل تسهم الأسرة والمدرسة بشكل كبير في توفيرها للطفل، وبالنظر إلى مجموع هذه العوامل والشروط، يمكن القول أنه من الصعب تحديد سن واحد لتعليم الأطفال الكتابة؛ وذلك لاختلاف سن توافر هذه الشروط من طفل لآخر؛ ففي حين يستطيع طفل في الرابعة كتابة بعض الحروف والأرقام، فلا يستطيع طفل آخر ذلك إلا في سن السادسة أو السابعة.

ثالثا - مراحل اكتساب الكتابة.

يؤكد التربويون أن الطفل الصغير يظهر سلوكيات الكتابة المبكرة منذ سنوات حياته الأولى، حتى أصبح يستخدم في أدبيات الطفولة مصطلح "تفتح الكتابة" ليصف السلوكيات الأولية للأطفال في الكتابة التي تسبق عملية الكتابة الفعلية كما عند الراشد، وتتطور هذه السلوكيات لتصل إلى الكتابة المتعارف عليها، وهناك عدة تقسيمات لمراحل الكتابة نذكر منها تقسيم سولزباي وتقسيم آخر تقسم فيه مراحل اكتساب الكتابة حسب السن والخط المنتج.

1. تقسيم سولزباي (Sulzby 1985):

وقد صنفت سولزباي (Sulzby 1985)، كتابة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى ست فئات رئيسة وهي:

أ. الكتابة من خلال الرسم: وفيها يستخدم الطفل الرسم للإشارة إلى الكتابة، ويحاول الطفل إنجاح العلاقة بين الرسم والكتابة دونما إرباكهما، إذ يرى الطفل الرسم أو الكتابة كوسيلة اتصال لرسالة محددة وذات معنى، ويمكن للأطفال الذين يشاركون في الكتابة من خلال الرسم قراءة رسوماتهم, وكأنها تحمل كلمات مكتوبة، فلا يقصد بالرسم هنا رسم أشكال متسقة ومنتظمة، وإنما رسم خطوط متقطعة، وغالبا ما تكون عشوائية.

ب. الكتابة من خلال الخربشة: يخربش الطفل ظانا أنه يكتب، وغالبا ما يبدو وكأنه يكتب، ويخربش من اليمين إلى اليسار (اتجاه الكتابة في اللغة العربية) إذ يحرك الطفل قلمه كما يفعل الراشد، وتحاكي خربشة الطفل هذه كتابة الراشد.

ج. الكتابة من خلال صنع أشكال مشابهة للحروف: تبدو الأشكال في كتابة الطفل لأول وهلة كالحروف, ومع ذلك تظهر الملاحظة القريبة أنها تبدو فقط مثل الأحرف، ولكنها ليست أحرفا، بل مجرد أشكال مختلفة.

د. الكتابة من خلال توليد وحدات ثم تعلمها مسبقا أو سلاسل الحروف: يستخدم الطفل السياقات المتعلمة من الأحرف من مصادر مختلفة مثل اسمه، ويغير أحيانا تسلسل الحروف، أو يكتب الأحرف نفسها بطرائق مختلفة أو يولد أحرفا بالطريقة العشوائية.

هـ. الكتابة من خلال التهجئة المبتكرة: يظهر الأطفال مبدئيا العديد من المستويات للألفاظ المبتكرة، ويخلق الأطفال تهجئتهم الخاصة بالكلمات عندما لا يصلون للتهجئة المتبعة أو المتعارف عليها التي يظهرها الراشدون، ففي اللفظ المبتكر الذي يخترعه الطفل، قد يمثل حرفًا ما أو مجموعة من المقاطع, وأحيانا لا تفصل بين الكلمة والكلمة مساحة معقولة، وكلما نضجت كتابة الطفل تشابهت كلماته مع الكتابة المتعارف عليها، وقد يضيف الطفل أو يلغي حرفا أو أكثر.

و. الكتابة من خلال اللفظ المتعارف عليه: يكتب الطفل هنا بالطريقة المتعارف عليها، والتي تشبه كتابة الراشد. (أحميده، 2009، ص :145).

2. التقسيم حسب السن ونوع الخط:

ويذهب كتاب آخرون إلى تقسيم مراحل اكتساب الكتابة حسب السن ونوع الخط المنتج، ومنهم عبد الرحمان مصطفى (1989)، والبجة (2002) كما يلي:

أ ـ مرحلة السنة الأولى والثانية: (ويطلق عليها مرحلة ما قبل التخطيط): وهي مرحلة يطلق عليها اسم مرحلة الرسم التصويري، أو الصور الآلية لكتابة الطفل؛ حيث تعد فيها شخبطة الأطفال على الأبواب والجدران في المنازل المنطلق الأول لتعلمهم الكتابة؛ وذلك لكونهم يعبرون بها عن رغباتهم في إخراج الصور العقلية إلى عالم الواقع في محاولة منهم لتفسير تلك الشخبطة للآخرين من حولهم.

ب ـ مرحلة السنة الثالثة والرابعة: (ويطلق عليها مرحلة التخطيط التلقائي): يبدأ الطفل في بداية هذه المرحلة بالتخطيط غير المنتظم، وسبب ذلك إما أن الطفل يكون راغبا في محاكاة الكبار، أو يأتي ذلك عن طريق الصدفة؛ حيث تكون التخطيطات في اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العقلية والجسمية، ثم يتطور التخطيط التقليدي غير المنظم عند الطفل ليصبح منظما بغض النظر عن كون هذه الخطوط رأسية أو أفقية أو مائلة.

ويمكن أن يمثل تعبير الطفل في هذه المرحلة معنيين: رغبة الطفل في نقل خبرة ما للآخرين، أو بداية ظهور التعبير الرمزي لدى الصغير، وفي هذه المرحلة يصل الطفل إلى نوع من التوافق الحركي بين أعضاء الجسم واليد، كما تظهر تخطيطات مقيدة ومقصودة تتبع حركة اليد وأخرى متجانسة وتخطيطات أخرى غير متجانسة.

ج ـ مرحلة المحاكاة عن بعد (4 ـ 5 سنوات): في هذه المرحلة ينسخ الطفل نموذجا لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة نوعا ما، مثل الكلمة المكتوبة على السبورة، أو على بطاقة معلقة على الحائط، إلا أنه يتخلل هذا التقليد بعض الأخطاء، لأنه يتطلب انتقال نظر الطفل من وإلى النموذج المكتوب، وهي مهارة أساسية في تعلم القراءة والكتابة، كما يتطلب مجهودا لتحليل عناصر اللفظ المكتوب ونسخ الصور المعلقة لكل عنصر من عناصر اللفظ المكتوبة مع المحافظة على ترتيب كل العناصر.

د ـ الكتابة في المدرسة (5 ـ 7 سنوات) تبدأ هذه المرحلة مع دخول الأطفال المدارس، والتحاقهم بالصف الأول، ويفترض أن يكون الطفل قد أنهى المراحل السابقة، وقد أصبح على قدر من النضج العقلي والجسمي، ومع هذا فإن علماء التربية ينصحون دائما أن تخصص مدة لا تقل عن ثلاثة أسابيع كفترة للتهيئة. (الأسطل، 2010، ص : 48 ـ 49).

إذن يتفق الدارسون لتعليم الكتابة للأطفال أن بدايات الكتابة عند الطفل تكون في السنة الأولى إلى الثانية من العمر، عندما يبدأ الطفل في الخربشة على الجدران والأبواب، ثم يكتسب الطفل تدريجيا القدرة على تخطيط أشكال منظمة ومفهومة، ومنها يستطيع تعلم خط الحروف والأرقام والكلمات.

ويؤدي المحيط الذي يعيش فيه الطفل دورا رئيسًا في ظهور هذه المحاولات الأولى للكتابة وتطويرها، خاصة منها المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، فالطفل الذي يعيش في أسرة يكون فيها الأب والأم متعلمين والإخوة كذلك فهو دائما يشاهدهم إما يقرؤون أو يكتبون، وبهذا يحاول تقليدهم باعتباره سلوكا مقبولا لدى هؤلاء الكبار.

كما أن توفر الأقلام وأقلام التلوين والكراريس والأوراق والقصص المصورة المخصصة للتلوين والكتابة للأطفال الصغار، والالتحاق بالروضة، تجعل الطفل يهتم بنشاط الكتابة ومستعدا له، أكثر من طفل محروم من هذه الإمكانيات والظروف.

رابعا ـ طرق تعليم الكتابة.

على الرغم من أن الطفل يحاول في بداية سنواته الأولى قبل دخوله المدرسة أن يكتب ويخط، إلا أن كل تخطيطاته تكون بعيدة عن الكتابة المتعارف عليها لدى الراشدين، لذا يجب أن يخضع لتعليم وتدريب مقصود ومنظم، وهذا يتم في الغالب إما في الروضة، أو حتى دخوله المدرسة، وقد ذكر المهتمون بهذا المجال العديد من المراحل والطرق لتعليم الكتابة للأطفال نذكر منها ثلاث طرق معروفة لدى التربويين وهي طريقة مراحل الكتابة، والطريقة التحليلية والطريقة التركيبية.

1. **طريقة مراحل الكتابة:** فنجد رجب فضل الله يذكر ثلاث مراحل لتعليم الكتابة للأطفال وهي:

أ ـ مرحلة التمهيد:

والمطلوب في هذه المرحلة تدريب الأطفال على التحكم الحركي عن طريق أنشطة الرسم والتخطيط في منضدة الرمل والتمرينات الرياضية لليدين والكفين والأصابع، وألعاب الفك والتركيب والبناء، والكتابة في الهواء ورسم الخطوط بالطباشير ورسم الدوائر ووضع النقاط على الخطوط المرسومة وعمل الأشكال باستخدام الصلصال، واللعب بنشارة الخشب ولصق الصور وتجميع الأشكال، وهذه كلها أنشطة يقوم بها الأطفال من خلال ألعاب لغوية تسهم في النضج العضلي العصبي.

ب ـ مرحلة تعليم الكتابة:

وفيها يبدأ الطفل – وبعد أن يكون قد نطق بالجمل والكلمات المرسومة، وثم تجريد هذه الجمل أو الكلمات إلى حروف ـ في تعلم كتابة الحرف المشتق من كلمة لها معنى لديه, والكلمة مأخوذة من جملة قرأها وفهم معناها.

وتعليم الكتابة بهذا الشكل يستمد من استخدام الطريقة التحليلية في القراءة، ويتم باستخدام الطريقة التركيبية، وهذا هو الشكل الأكثر شيوعا، حيث يركز الطفل على رسم الحرف بكل مكوناته، مميزا بين شكله في أول الكلمة، وفي وسطها وفي آخرها، ويفرق بينه وبين الحروف المتقاربة معه في الشكل، ويحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى التدرج والتدريب المستمر، بالصبر في تعليمه حتى يستغرق الحروف جميعها وفي جميع أوضاعها، كما يجب التركيز على الكتابة المشبكة (المتصلة) حتى يعتادها الأطفال، ويجدون فرصا لاستخدامها في حياتهم.

وفي هذه المرحلة تتكون لدى الأطفال عادات الكتابة, من ثم ينبغي الاهتمام بإمساك القلم بشكل صحيح، ووضع الورقة بأسلوب مريح، والجلسة الصحيحة أثناء الكتابة، كما أن هذه المرحلة فرصة لغرس بعض العادات السليمة المتصلة بالنظام والنظافة والدقة.

ج ـ مرحلة النضج في الكتابة:

وفي هذه المرحلة يبدأ تدريس الكتابة بالشكل المعروف في العمل المدرسي: إملاء، خط، تعبير تحريري، ويهدف تعليم كل فرع منها إلى تنمية المهارات الكتابية المتصلة به.

على الرغم من أن رجب فضل الله قد فصل في هذه المراحل وما يجب أن يتعلمه الطفل، إلا أنه لم يحدد لنا المدة الزمنية التي تتطلبها كل مرحلة، أي كم من الوقت يجب أن يتدرب الطفل في المرحلة الأولى حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التالية. (فضل الله، 1998، ص : 122-123).

وهناك طرق عديدة أيضا ذكرت في الأدب التربوي حول طرق تعلم الكتابة نذكر منها طريقتين مشهورتين هي الطريقة التحليلية للمربي (دكرولي)، والطريقة التركيبية لـ (منتسوري).

2. الطريقة التحليلية:

ونادى بهذه الطريقة المربي (دكرولي) وتعتمد هذه الطريقة على ربط الكلمات المكتوبة بالأشياء المحسوسة لهذه الكلمات، ويمر تعلم الكتابة في هذه الطريقة بأربع مراحل:

المرحلة الأولى: يلقي المعلم على التلاميذ بعض الأوامر المتصلة بأشياء محسوسة من مدركاتهم، مثل: ضع تفاحة في الطبق، فينفذها الأطفال ثم تكتب هذه الأوامر على لوحة خاصة بخط كبير وتعلق أمام التلاميذ في الصف.

المرحلة الثانية: ينتقل الطفل إلى المقارنة بين ما كتب على اللوحات، وما يكتبه المعلم على السبورة من هذه الكلمات، ومثال ذلك أن يضع الطفل اللوحات المكتوب عليها في صندوق، ومن ثم يكتب إحدى الكلمات على السبورة، ومن ثم يستخرج تلك اللوحة من الصندوق.

المرحلة الثالثة: يطلب من التلاميذ في هذه المرحلة كتابة ما يشاهدونه أثناء درس الملاحظة، بحيث يبدأ المعلم في تعليم الأطفال الكتابة غيبا، فيقوم بكتابة الكلمات المراد تعلمها على السبورة، ويطلب من التلاميذ النظر إليها لفترة وجيزة، ثم يقوم بمحوها ويطلب من التلاميذ كتابتها غيبا من ذاكرتهم، على أن يقوم بتكرار ذلك عدة مرات حتى يتمكن التلاميذ من كتابة الكلمات المطلوبة بشكل صحيح.

المرحلة الرابعة: هنا يعطي المعلم التلميذ عددا من الجمل التي تحتوي على كلمات ناقصة الحروف أو جمل ناقصة الكلمات، ويطلب منه تكملتها. (الأسطل، 2010، ص : 51).

وخلاصة القول، إن طريقة (ديكرولي) تعتمد على الربط بين الكتابة والقراءة بحيث لا يمكن تعليم كتابة جملة، أو كلمة، إلا بعد تعلم قراءة تلك الجمل، أو الكلمة والتطبيق السليم لها.

3. الطريقة التركيبية :

وقد نادت بها المربية (منتسوري) بحيث تعتمد على تعليم الكتابة مثل القراءة عكس الطريقة التحليلية, وتبرر منتسوري ذلك بأن قدرة الطفل على وضع الحروف التي تتكون منها الكلمات بجانب بعضها أكبر من قدرته على قراءة وفهم هذه الكلمة، وتتلخص هذه الطريقة في أن يقوم المعلم بكتابة بعض الأسماء والأشياء المألوفة لدى التلاميذ على بطاقات بخط كبير، ثم يتعرف الطلاب النطق السليم لهذه الحروف، ويطلب منهم قراءة هذه الحروف ببطء، ثم الانتقال إلى قراءة تلك الحروف بشكل سريع للوصول إلى نطق الكلمة كاملة ومعرفة معناها, وبعد ذلك توجد الكلمة تحت الأشياء التي تدل عليها، وبعد إتقان الكلمة ينتقل إلى قراءة الجمل بالطريقة نفسها. (الأسطل، 2010، ص : 51 - 52).

وكما أن هناك طرقا عديدة لتعليم الكتابة، فهناك العديد من الوسائل المساعدة والميسرة لتعليمها، كالأنشطة اليدوية في رياض الأطفال، والعجين والصلصال، والصور والرسوم والقصص، إلى الحاسوب وتخطيط القرآن الكريم، وقد أثبتت ذلك دراسات عديدة - لا يسعنا ذكرها في هذه الورقة - وبينت أثر بعض هذه الوسائل أو الأنشطة في تعلم الكتابة أو إحدى مهاراتها من خط أو إملاء أو تعبير كتابي.

خامسا - مهارات الكتابة

إن تعليم الكتابة يتم عبر مراحل متدرجة من تعليم البسيط إلى المعقد، وهذه المراحل قد تتطلب سنوات التعليم الابتدائي بأكملها، وحتى يتم تعليم الكتابة بشكل سليم وفعال، فقد قسمت إلى مهارات أساسية يجب العناية بتدريسها وإتقانها من طرف التلميذ لكي يتمكن في الأخير من التواصل الكتابي الجيد، وهذه المهارات هي: مهارات الخط وإجادته، مهارات الإملاء والكتابة الصحيحة، وأخيرا مهارات التعبير الكتابي عن الأفكار والمعلومات بوضوح ودقة.

وقد اختلف المهتمون بطرق تدريس اللغة العربية والتربويون في تسمية وتصنيف مهارات الكتابة، فنجد مثلا علي مصطفى (2002) يقسمها إلى مهارات عامة، تلزم الإنسان في كل أنماط الكتابة الشخصية والأدبية والعلمية والوظيفية ومهارات خاصة، تلزم لنوع معين من أنواع الكتابة.

فيقول مصطفى: "للكتابة مهارات عامة يجب توفرها لدى كل كاتب، ومهارات خاصة يحتاجها كل من أراد القيام بأداء معين" وذكر مصطفى 27 مهارة فرعية في المهارات العامة وعند التدقيق في هذه المهارات نجد أنها تنقسم تحت ثلاثة محاور رئيسة هي الخط والإملاء والتعبير الكتابي، فقد كان تقسيم مصطفى تحليلا لهذه المهارات.

أما بالنسبة للمهارات الخاصة: فقد ذكر ستا وثلاثين قدرة أو مهارة مختلفة, حسب المجالات المهنية والعلمية والثقافية المختلفة (مصطفى، 2002، ص : 164 -165).

أما الديلمي والوائلي (2005)، الزيات (1998)، عطية (2007)، والهاشمي (2008)، مجاور (1998)، فضل الله (1998)، الفار وغطاشة (2001)، فقد قسموا مهارات الكتابة إلى: مهارات الخط، مهارات الإملاء أو التهجي واستخدام علامات الترقيم، مهارات التعبير الكتابي.

نتناول هذه المهارات الثلاثة بشكل من التفصيل فيما يلي

1 ـ الخط :

إن الخط والكتابة وجهان لعملة واحدة، فلا نستطيع الفصل بينهما، وهو الجانب الملموس المحسوس القابل للقياس الموضوعي، وإن الخط الواضح والجميل يسهم في وصول المعنى من الرسالة المكتوبة إلى القارئ بشكل صحيح، حتى أن جمال الخط قد يحفز القارئ على القراءة وربما محاولته تجويد خطه.

أ ـ تعريفه:

عرفه فضل الله: "بأنه رسم هندسي متعارف عليه، عبارة عن دوائر، ومنحنيات، ونقاط، وخطوط مستقيمة، مع التزام ما تواضع عليه العلماء من أشكال هندسية محددة في رسم الحروف". (فضل الله، 1998، ص : 181).

وقد ذكر عبد الباري عدة تعريفات للخط كما يلي: (عبد الباري، 2010، ص : 132 - 133).

ـ بأنه مهارة حركية وفنية يستعين بها الكاتب لنقل الأفكار بوضوح وبسرعة وبجمال للآخرين.

ـ أنه وسيلة الاتصال التي يصب الكاتب من خلالها ما لديه من أفكار ومعلومات وبيانات على الورق.

ـ بأنه صناعة من جملة الصنائع البشرية تتميز بالجمال والوضوح والسرعة.

ب ـ الأهداف والمستويات في تدريس الخط:

إن لتدريس الخط في المدرسة أهدافا متعددة، لكن يبقى الوضوح والسرعة والجمال في الخط من أهمها.

وحدد الباحثون الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها تعليم الخط في ثلاثة أهداف رئيسة هي: الوضوح، والسرعة، والجمال، وليس هناك اتفاق بين المربين أيهم أكثر أهمية, ويقول علي مجاور البعض يرى إعطاء الأهمية الأولى للسرعة, والبعض يرى أن الوضوح هو الأهم ومن ثم يجب الاهتمام به أولا، وهذا الرأي فيما يبدو هو الأكثر تلاؤما مع العملية التعليمية، فإذا ما أحس المدرس بأن التلاميذ يكتبون بوضوح، يتجه بعد ذلك إلى السرعة. (مجاور، 1998، ص : 213).

ب. 1. الوضوح: هو رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وهي مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وكيفية اتصاله بغيره، وبيان أجزائه، وميله، واستقامته، وطوله وقصره. (فضل الله، 1998، ص : 183).

وعلى هذا فالوضوح مستويات عديدة، وهو نتيجة مجموعة من العوامل المتشابكة، ولقد حسم أحد المدرسين الأمر فقال: لو استطعت أن أقرأ المكتوب بسهولة، إذا فالخط واضح جيد. (مذكور، 2000، ص : 270).

ويذكر مجاور ثلاثة معايير يمكن الحكم بها على مستوى الوضوح في الكتابة.

1. وضوح كتابة التلاميذ للقارئ وبخاصة في السنة السادسة ابتدائي وما بعدها، ويمكن للمدرس وبخبرته ونظرته أن يعرف مستوى هذا الوضوح.

2. ما يلاحظ على هذه الكتابة من القراء أنفسهم.

3. رأي التلميذ نفسه فيما يكتب. (مجاور، 1998، ص : 216 - 217).

ب. 2. السرعة: وهي إرسال اليد في سهولة ويسر بسرعة مناسبة. (فضل الله، 1998، ص : 183).

إن السرعة تعتبر في المرتبة الأولى من الأهمية بالنسبة للكاتب أما الوضوح فأهميته لكل من الكاتب والقارئ على السواء، والسرعة للكاتب توفر له الوقت والوضوح يبرز أفكاره.

وفي بعض البحوث التي أجريت لتعرف مدى السرعة أو متوسطها في سنوات الدراسة المختلفة، وقد كان المعيار متوسط عدد الحروف التي تكتب في كل سنة دراسية في الدقيقة الواحدة، وقد استعملت هذه الطريقة في بعض مدارس القاهرة بالمرحلة الإعدادية، وقد لوحظ أن متوسط السرعة يزداد مع السنوات الدراسية من 60 في السنة الأولى إلى 65 في الثانية، ليصل إلى 72 في السنة الثالثة، أما

الكبار فيمكنهم أن يصلوا إلى 120 حرفا في الدقيقة، كل هذا دون نقص في الوضوح أو أسس الجمال. (مجاور، 1998، ص : 215 - 216).

ب. 3. الجمال: أما الجمال فمن الصعب قياسه، والحكم على الخط بأنه جميل مسألة تختلف من شخص لآخر، فما أراه خطا جميلا قد يراه آخر أنه عادي أو واضح فقط.

ويقول عنه مجاور: "ليس من السهل مقياسه إلا معيار الذوق والإحساس به، وليس معنى ذلك أن نحكم في الحكم كتابة التلاميذ بالأنماط الفنية والقواعد التي وضعها علماء الخط وفنانوه، والجمال من غير شك أمر مرغوب ومحبب ولكن لا يمكن أن يتوفر لكل فرد؛ لأنه يتوقف على استعدادات خاصة ومهارات معينة, وإن كان هذا لا يمنع من أن ينظر إلى الجمال بمعيار يتلاءم ومستويات التلميذ المتعلم، ومعنى هذا أن ننظر إلى الجمال الفني في الخط بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعيار السهل الذي يتطلب من المتعلم جهدا ولا إلماما بقواعد في الفن الخطي. (مجاور، 1998، ص : 214).

وقد حدد مجاور معايير يمكن أخذها بعين الاعتبار للحكم على الخط بأنه جميل وهي:

1. التنظيم: فالكتابة المنظمة المرتبة يبدو فيها عنصر الجمال واضحا، كما أن التنظيم في ذاته من أهم مقومات الجمال في أي شيء.

2. الوحدة: معنى هذا أن يكون هناك تناسق فيما يكتبه الكاتب المتعلم، فلا نكتب كلمة غير ملائمة مع غيرها من الكلمات ويبدو حرف أكبر أو أصغر من أمثاله.

3. التوازن في عملية الكتابة: فلا يكتب حرف أبرز من حرف آخر أو يكتب حرف بخط يغاير بقية حروف الكلمة وهكذا، والمقصود أن تكون عملية الخط كعملية التلوين في الرسوم لا يليق أن يكون هناك عدم انسجام أو تلاؤم فيما بينهما.

4. التأثير في القارئ: بمعنى أن يأخذ القارئ بالخط ويتأثر به. (مجاور، 1998، ص : 214 - 215).

ج ـ طرق تدريس الخط وخطواته:

ولتحقيق الأهداف السابقة يجب أن تكون هناك طرق منظمة ومدروسة لتعليم الخط للأطفال، مراعين فيها كل جوانب الشخصية، وأولها الخصائص الجسمية الفيزيولوجية، ثم بعدها تكون المادة المتعلمة مما يميلون إليه ويرغبون في كتابته، وبذلك فهناك مجموعة من الأسس يجب مراعاتها عند تدريس الخط العربي منها:

1. مراعاة البيئة الفيزيائية المحيطة بالفرد من حيث: طريقة الجلوس، نوعية المقعد، الإضاءة، التهوية، نوع المداد، ونوع الورق.

2. اختيار القلم المناسب الذي سيكتب به الطالب، وذلك عن طريق إبعاده عن الأقلام الجافة والخشنة، أو الأقلام التي لا تتناسب وحجم يد الطالب.

3. اختيار المادة التي تقدم للتلاميذ لكتابتها، وكلما كان ما يكتبه التلميذ مما يحب كتابته ويرغب فيه كان ذلك أدعى للتطور والنجاح والتقدم.

4. التكرار، فالخط عملية لا بد أن يأخذ التكرار دوره؛ إذ بدونه لا يمكن أن يصل التلميذ إلى التعلم المطلوب.

5. البدء بتعليم الكلمات والوحدات الكبرى بدلا من الحروف.

6. أن يكون المعلم نموذجا في أدائه.

7. التشجيع على الكتابة في غير أوقات حصة الخط.

ويحدد فضل الله طريقة لتدريس الخط للأطفال من المبتدئين, وذلك باستخدام طريقة واحد - ثلاثة: طريقة تجزئة الحرف، طريقة الحرف، طريقة الكلمة.(فضل الله، 1998، ص : 184).

رغم أن المختصين في طرق التدريس حددوا طرقا مختلفة لتعليم الخط، إلا أننا نقول أنه لا يمكن التقيد بطريقة محددة للتدريس في أية مادة تعليمية، وذلك لاختلاف الأهداف التي يصفها المدرسون واختلاف خصائصهم وخصائص المجتمع، والتلاميذ، وحتى الوسائل المتوفرة للتدريس.

ويتفق التربويون على أن تدريس الخط يتم على مراحل متدرجة من السهل إلى الصعب، أي من رسم الحروف والكلمات على نحو صحيح إلى القدرة على الاسترسال في الكتابة دون تقليد نموذج ودون أخطاء، وهذا مع مراعاة سن التلميذ وقدراته الجسمية والعقلية.

ويؤكد علي مجاور (1998) أن تعليم الخط يستحسن أن يكون في أوله سهلا متدرجا نحو الصعوبة، وهذا يكون في المرحلة الابتدائية والإعدادية، أما الخط بمفاهيمه الفنية فميدانه المرحلة الثانوية.

ولهذا فمن الصعب تقييم جودة الخط وجماله في مراحل التعليم الأولى (الابتدائي والمتوسط)؛ لأن التلميذ ما زال في طور النمو على كل الأصعدة الجسمية والنفسية والعقلية، فليس من المنصف أن نحكم على خطهم، وهم لا يحكمون السيطرة على قبضاتهم وحركات أيديهم وأصابعهم.

2. الإملاء:

إن كان وضوح الخط من الأهداف الأساسية في تعليم الكتابة للمبتدئين، فإن صحة وسلامة الكتابة من الأخطاء لا يقل أهمية، فالخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويعيق فهم الرسالة المكتوبة، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم اللسان والقلم من الزلل فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الخطأ.

أ ـ تعريفه:

والإملاء هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب والمران المنظم ورؤية الكلمات، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتنطبع صور الكلمات في الذهن، ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب، وقد يعرف الإملاء على أنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد، ويعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلمهم. (عاشور والحوامدة، 2007، ص : 125).

ويعرفه عبد الرحمان الهاشمي بأنه: عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية، جمالية، أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية. (الهاشمي، 2008، ص : 185).

ب ـ مهارات الإملاء:

يحدد فضل الله (1989) المهارات الإملائية التي ينبغي أن يتقنها تلاميذ التعليم الأساسي:

ـ مهارات المد (بالألف، بالواو، بالياء).

ـ مهارات التنوين (الرفع، النصب، الجر).

ـ مهارات رسم الألف اللينة.

ـ مهارات رسم الهمزة: الهمزة في أول الكلمة- الهمزة المتوسطة على السطر، والألف، والواو، والنبرة- الهمزة المتطرفة على السطر، والألف، والواو، والياء.

ـ مهارات استخدام علامات الترقيم: الفاصلة، الفاصلة المنقوطة، النقطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب، النقطتان الرأسيتان، علامة التنصيص، الشرطة، القوسان، الشرطتان.

ـ مهارة رسم الكلمات التي بها حروف تنطق ولا ترسم أو التي بها حروف ترسم ولا تنطق.

ـ مهارات الرسم القرآني. (فضل الله، 1998، ص : 155)

ويضيف لها ماهر شعبان عبد الباري (2010) المهارات التالية:

ـ التمييز بين همزتي الوصل والقطع.

ـ التمييز بين (الـ) الشمسية والقمرية.

ـ التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة. (عبد الباري، 2010، ص : 115).

ويختلف تناول هذه المهارات في المدارس الابتدائية من بلد عربي إلى آخر، لكن يبقى الاتفاق على التدرج من المهارات السهلة كمهارات المد والتنوين والتاء المفتوحة والمربوطة... إلى المهارات الصعبة والتي يتفق أغلب المدرسين بأنها مهارات كتابة الهمزة بأنواعها.

ج ـ أنواع الإملاء وطرق تدريسها:

يتنوع الإملاء بتنوع هدفه ووظيفته، فهناك من يقسمه إلى أربعة أنواع هي الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، الإملاء الاستماعي، والإملاء الاختباري، وهناك من يضيف لها نوعا خامسا وسادسا هما الإملاء الاستباري والإملاء التعليمي، نتناول الأنواع الأربعة الرئيسة التي يتفق عليها العديد من التربويين والمختصين في طرق تدريس اللغة العربية.

ج . 1. الإملاء المنقول:

ويكون بعرض نص على السبورة أو في بطاقات خاصة أو في كتاب معين، ثم يقرأ هذا النص ويناقش، ويتولى المعلم تحليل بعض الكلمات وتهجئتها وتوضيحها شفهيا، ثم يبدأ التلاميذ بعد ذلك بنقل النص في كراسات خاصة، ويجب هنا مراعاة أن تكون القطعة المختارة ملائمة لإدراك التلاميذ ومستوى نضجهم، فضلا عن اتصال هذا النص بحياة التلميذ وبيئته، ويصلح هذا النوع من الإملاء للصفوف الأولى والثانية. (الدليمي والوائلي، 2005، ص : 121).

أما الهاشمي فيقول أن هذا النوع من الإملاء يناسب الصف الثالث, أما الصفان الأول والثاني فلا يخصص لهما حصص إملاء. (الهاشمي، 2008، ص : 186).

ويضيف عطية "عندما نقول أن هذا النوع يستخدم في المراحل التعليمية الأولى, فإن هذا لا يعني عدم استخدامه في المراحل الدراسية التالية، فهو ضروري في كل المراحل الدراسية في غير دروس الإملاء، لذا فإن التدريب على النسخ، أو النقل أمر مهم للتمكن من الكتابة؛ لما له من دور مهم في تثبيت صور الكلمات في أذهان المتعلمين". (عطية، 2007، ص : 230).

من مزايا الإملاء المنقول أنه يعتمد على الملاحظة والمحاكاة, وبما أن النقل يكون بتعويد الطفل النظر إلى الكلمات وتقليد نسخها على الدفاتر فهذا بدوره يقوي انتباه الطلبة وملاحظتهم. (عاشور والحوامدة، 2007، ص : 134).

ج . 2. الإملاء المنظور:

ومعناه أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك، وهذا النوع يناسب الصف الرابع ويمكن أن يدرس للصف الخامس. (الهاشمي، 2008، ص : 186).

ويمكن للمعلم في هذا النوع من الإملاء أن يبقي على بعض الكلمات الصعبة جزئيا أمام التلاميذ زمنا كافيا للنظر إلى النص لترسخ صور الكلمات في أذهانهم، ويأتي هذا النوع من الإملاء بعد أن يكون المعلم قد ثبت من أن تلاميذه تدربوا بصورة كافية على الإملاء المنقول. (الدليمي والوائلي، 2005، ص : 122).

ومن مزايا هذا الإملاء أنه يساعد التلاميذ على الربط بين النطق والرسم الإملائي، كما أنه يعتبر خطوة متقدمة في سبيل التهيؤ لمعالجة الصعوبات الإملائية.

ج - 3. الإملاء الاستماعي (المسموع):

إن هذا النوع من الإملاء ينتقل بالمتعلمين من الاعتماد على حاسة البصر، وتذكر الصور البصرية إلى حاسة السمع، والربط بين الرموز الصوتية للكلمات، وصورها التي يفترض أنها قد علقت في ذاكرتهم من خلال قراءتها سابقا. (عطية، 2006، ص : 230).

إن هذا النوع من الإملاء تدل تسميته عليه، فالنص لا يعرض على التلاميذ بل يكتفي المعلم بقراءته على مسامعهم ثم تناقش معانيه وتراكيبه اللغوية التي تضمنها، وعلى المعلم أن يقرأ القطعة الإملائية قراءة جهرية نموذجية قبل البدء بمناقشتها، وبعد أن يعرف التلاميذ فحوى هذا النص يملى عليهم، وهذا النوع يصلح لتلاميذ الصفين الخامس والسادس. (الدليمي والوائلي، 2005، ص : 123).

ج - 4. الإملاء الاختباري:

ويعني أن يكتب الطلبة قطعة إملائية يمليها عليهم المعلم من دون أن يسبق لهم أن رأوها، أو سمعوها قبيل التملية، والغرض منه اختبار قدرات الطلبة على الكتابة الصحيحة ومدى استيعابهم القواعد الإملائية وتطبيقاتها. (عطية، 2007، ص : 159).

كما يعتمد تدريس الإملاء بصفة عامة ـ كفرع من فروع الكتابة – على مجموعة من الأسس منها:

ـ حصر الكلمات الصعبة والتطبيق عليها.

ـ استخدام السبورة في كتابة الجديد.

ـ الاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المدرسية.

ـ الاستفادة من الأخطاء الإملائية لمناقشة القاعدة.

ـ المحاكاة والتكرار، وطول المران وكثرته.

ـ القياس على الأشباه والنظائر يمهد لاستنباط القواعد العامة.

ـ جلوس التلاميذ جلسة مريحة وصحيحة، وإمساك القلم بالشكل السليم والاهتمام بالخط الجيد والتنظيم والنظافة. (الهاشمي، 2008، ص: 191).

ـ العناية بالعلاج الفردي لضعاف التلاميذ.

ـ الاهتمام بالمعنى قبل التهجئة عن طريق ربط الإملاء بالأعمال التحريرية.

ـ تناول الإملاء تناولا عمليا يحقق المنفعة للتلاميذ.

ـ تأكيد فهم النص المكتوب من طرف التلاميذ.

ـ القراءة الجهرية للنص الإملائي.

ـ التركيز على الميسر من القواعد الإملائية والابتعاد عن الشاذ منها. (الهاشمي، 2008، ص : 191).

د ـ الأخطاء الإملائية وأسبابها:

رغم ما توليه المدرسة من اهتمام كبير بهذه المهارة الكتابية، والطرق التدريبية المختلفة، والوسائل التوضيحية المساعدة، تبقى الأخطاء الإملائية تظهر في كتابات التلاميذ سواء في المرحلة الابتدائية أو حتى لدى طلبة الجامعة.

ومن الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ في كل المراحل التعليمية:

1 ـ أخطاء كتابة الهمزة المتوسطة بأشكالها المختلفة (على الياء، والواو، والألف، والسطر).

2 ـ أخطاء في كتابة الكلمات التي تتضمن حروفا تنطق ولا تكتب مثل أسماء الإشارة وغيرها.

3 ـ أخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها المختلفة (على الياء، والواو، والألف، والسطر).

4 ـ كتابة الحركات حروفا مثل: كتابة الفتحة ألف أو هاء...

5 ـ إسقاط الألف التي ترد بعد واو الجماعة في الأفعال وكتابتها بعد واو الجماعة في جمع المذكر السالم المضاف.

6 ـ كتابة الضاد ظاء، والظاء ضاد.

7 ـ كتابة التاء المربوطة مفتوحة والتاء المفتوحة مربوطة.

8 ـ كتابة التنوين نونا.

9 ـ إسقاط همزة الوصل.

10 ـ إسقاط اللام من (الـ) التعريف عندما يسبقها حرف جر.

11 ـ إسقاط الهمزة من (الـ) التعريف عندما يسبقها حرف جر.

12 ـ الخلط بين همزة القطع والوصل.

13 ـ الخلط بين الحروف المتقاربة في الصوت. (عطية، 2007، ص : 149-150).

ويذكر أمين بركات عن (الخولي 1988، سعيد 1988، فرحات 1997، الضامن 1998، Ferris 2001، Pray 2002، الصوالي 2003، Chandler 2003) أسباب الضعف في الإملاء:

1 ـ تدريس الإملاء يقوم في كثير من البلدان العربية على أساس فلسفة اختيارية لا فلسفة تعليمية إجبارية.

2 ـ تدريس الكتابة الإملائية لا يقوم على أساس علمي يقسم إلى مراحل تعليمية تمتد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى نهاية المدرسة المتوسطة، بحيث يتم توزيع المهارات الإملائية والخطية وقيم الكتابة وعاداتها السليمة على هذه المراحل العمرية.

3 ـ أساليب تدريس الإملاء تقتصر غالبا على الإملاء المنقول والمنظور والاختباري، ولم تمتد هذه الأساليب إلى طرق أخرى ثبت نجاحها في بعض اللغات الأجنبية ويمكن استخدامها في تعليم الكتابة العربية، من مثل أساليب التعلم الذاتي والفردي والإرشادي.

4 ـ فكرة الاستعداد للكتابة ودورها في تدريس الكتابة الإملائية لم تلتفت إليها مناهج الكتابة الحالية رغم جدواها وأهميتها في تعليم الكتابة الإملائية.

5 ـ اقتصار تركيز قواعد الإملاء في التدريس على الهمزات بأنواعها والألف اللينة, دون الاهتمام لظواهر إملائية كثيرة منها المد والتنوين وإبدال الحروف المتقاربة وقلب الحركات وعلامات الترقيم وغيرها.

6 ـ تعليم الكتابة الإملائية لا يراعي مبدأ الفهم قبل الكتابة. (بركات، 2008، ص : 5 - 6).

ويمكننا القول أن أغلب الدراسات التي تناولت الإملاء بشكل عام أو الخطأ أو الضعف في الإملاء قد بينت انخفاض مستوى الأداء الإملائي لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية بما فيها المرحلة الجامعية.

أما عن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى التلاميذ فهي رسم الهمزة بمواضعها الثلاث، وأن نسبة الخطأ تقل كلما ارتفع المستوى التعليمي، بالإضافة إلى تأثير متغيرات الجنس والصف والتحصيل الدراسي، وتحفيظ القرآن في إتقان المهارات الإملائية والتقليل من الأخطاء.

أما عن أسباب الأخطاء الإملائية حسب التربويين فبعضهم يرجعها إلى: طريقة التدريس الشائعة، قلة شرح قواعد الإملاء للكلمات الصعبة على السبورة، قلة حجم الموضوع الإملائي، والبعض الآخر يرى أن هناك العديد من الأسباب, منها ما يعود للمعلم، ومنها ما يتصل بالتلميذ، ومنها ما يعود لخصائص اللغة العربية، وطريقة التدريس، ومنهج الإملاء المتبع.

3 ـ التعبير الكتابي:

إن التعبير بصفة عامة بشكليه الشفهي والكتابي هو الهدف الأساسي لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة ومهاراتها تصب في التعبير، وعلى هذا فالقراءة والاستماع والحديث والنحو والصرف وصحة الإملاء وجودة الخط كلها وسائل لغاية واحدة هي التعبير الكتابي الجيد، فنحن نحكم على التلميذ أو الطالب بأنه يتقن اللغة العربية، إذا كان قادرا على التعبير الكتابي بأسلوب صحيح وأفكار متسلسلة منطقيا، وعبارات ومفردات متنوعة، ولا يكفي جمال خطه أو صحة إملائه لكي نحكم على جودة تعبيره، والتعبير الكتابي باعتباره إحدى صور الكتابة، يعد وسيلة اتصال الفرد بغيره ووسيلة للفهم والإفهام، وهو أساس التفوق الدراسي في المجال اللغوي.

أ ـ تعريفه:

ويعرفه عطية (2007): "هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويستخدم غالبا في مواقف التباعد بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا". (عطية، 2007، ص : 277).

ويعرفه الدليمي والوائلي (2005): "عبارة عن اتصال الفرد بغيره بشكل كتابي، وهو النوع السائد والمألوف في المدارس بشكل عام، ومن مهاراته وضوح الصيغة في العبارات والتراكيب وسلامة الكلمات والجمل من الأخطاء الإملائية والنحوية".

يتفق المهتمون بتدريس اللغة العربية أن أهداف التعبير الكتابي ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف اللغة العربية؛ لأنه المحصلة النهائية لدراستها، كما تختلف أهداف التعبير الكتابي من مرحلة تعليمية إلى أخرى فأهداف تدريسه في المرحلة الابتدائية تختلف عنها في المرحلة الإعدادية والثانوية، وكذلك حسب طبيعة هؤلاء التلاميذ واحتياجاتهم للكتابة، واتجاهاتهم وميولهم نحوها، واستعداداتهم الشخصية وظروفهم الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، لذا نجد أهداف تدريس التعبير الكتابي تختلف من بلد عربي لآخر، كذلك الأنشطة الكتابية التي تمثله من كتابة رسالة، أو قصة أو كتابة الخطابات والملخصات والمذكرات والتقارير وغيرها.

ب ـ مهارات التعبير الكتابي ومقومات التعبير الجيد:

ويقسم الهاشمي (1995) مهارات التعبير إلى أربعة أقسام تتدرج تحتها مهارات فرعية هي كما يلي:

ـ مهارات ترتبط بالمفردات وفيها: (استخدام كلمات عربية فصيحة، تجنب الألفاظ العامية، نبذ الأخطاء الشائعة أثناء الكلمات، رسم الكلمات رسما إملائيا صحيحا، الصياغة الصرفية الصحيحة).

- مهارات ترتبط بالتركيب والأسلوب وفيها: (استخدام أدوات الربط بدقة، اكتمال أركان الجملة، سلامة التركيب النحو، صحة الأساليب المستخدمة).

ـ مهارات ترتبط بالأفكار وفيها (صحة الأفكار والمعلومات، وضوح الأفكار، استيفاء عناصر الأفكار، ترابط الأفكار وتسلسلها).

ـ مهارات ترتبط بالتنظيم وفيها: (استخدام نظام الفقرات، استخدام فكرة لكل فقرة، وضوح الخط، استخدام علامات الترقيم، سلامة الهوامش وتناسقها). (الحلاق، 2007، ص : 73 - 74).

ويضيف عطية (2007) أن هناك لوازم أخرى يجب توافرها في التعبير الكتابي زيادة على الأسلوب والفكرة وهي: تنظيم الفقرات والعبارات وإتقان علامات الترقيم ووظائفها ومواضع كل منها، زيادة على حسن الخط، ونظافة الورقة، لذا يرى عطية من الملائم تذكير مدرس اللغة العربية بعلامات الترقيم ومواضع استخدامها، لا سيما أنه أجرى دراسة على خريجي قسم اللغة العربية حول مدى تمكنهم من علامات الترقيم، فوجد أن هناك ضعفا واضحا لديهم في مستوى تعاملهم مع هذه العلامات.

إن مهارات التعبير الكتابي ومقومات التعبير الجيد سوف تتضح أكثر عند عرض أنواع التعبير الكتابي فيما يلي:

ج ـ أنواع التعبير الكتابي:

يقسم التعبير الكتابي من حيث الموضوع إلى تعبير وظيفي وإبداعي، وكلاهما لا يقل أهمية عن الآخر، رغم أن بعض المناهج الخاصة بتدريسها ترتكز على أحدهما وتهمل الآخر.

ج. 1. التعبير الكتابي الوظيفي:

وهو الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، أي أنه كتابة تتصل بمطالب الحياة مثل: كتابات الخطابات الرسمية، أو التقارير أو البرقيات، وهو نوع من التعبير لا يمكن الاستغناء عنه لأنه يرتبط باحتياجات حياتية يومية. (فضل الله، 1998، ص : 149).

ويضيف محسن عطية أن التعبير الكتابي الوظيفي يستخدم في المواقف ذات الطابع الوظيفي الكتابي مثل: الرسائل والخطابات ذات الطابع المصلحي، البرقيات، تقارير العمل، ملء استمارة معلومات، كتابة الطلبات إلى الجهات الرسمية لأغراض الحصول على أمور يحتاج إليها الفرد وغيرها، وهو لا يستلزم التصنع والتزويق ولا ينشد الجمال إنما يرمي إلى تحقيق المقاصد الوظيفية بأقصر الكلام وأيسره، وأكثره وضوحا عند المتلقي، ويمكن صاحبه من قضاء حاجاته اليومية. (عطية، 2007، ص : 228-229).

ومن خلال نتائج بعض الدراسات حول مهارات التعبير الوظيفي، ومن خلال تجربة الباحثة في التعليم الجامعي، يتضح أن الضعف في التعبير الكتابي الوظيفي لا يقتصر فقط في المرحلة الابتدائية أو الثانوية بينما يتعداه إلى طلبة الجامعة؛ حيث نلمس لدى الطلبة العجز والضعف في كتابة التقارير والملخصات العلمية وحتى طلب خطي بسيط، وهذا راجع ربما – وحسب ما توصلت إليه بعض الدراسات في هذا المجال- إلى عدم تحديد مهارات التعبير الكتابي الوظيفي ومجالاته في منهاج اللغة العربية في التعليم الجزائري في كل أطواره، كل مجال لمرحلة تعليمية معينة، والتركيز على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي فقط، وإهمال تدريس هذه المهارات من طرف المعلمين.

ج. 2. التعبير الكتابي الإبداعي:

يتم عن طريقه التعبير عن المشاعر الأحاسيس والخواطر بأسلوب أدبي مشوق ومثير، مثل كتابة الشعر والقصص والمقالات الأدبية، وهو ينمي الخيال ويساعد على الإبداع ويحافظ به المتعلم على جمال اللغة وينمي تذوقه لها. (فضل الله، 1998، ص : 144).

ويقول عاشور والحوامدة أنه: "هو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عالٍ، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه

الآثار، وإذا كان التعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية، فإن التعبير الإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيرا يعكس ذاته ويبرز شخصيته. (عاشور والحوامدة، 2007، ص : 202 - 203).

ويعتمد هذا النوع من التعبير على العبارة المنتقاة، واللفظ المصقول واستخدام الصور الخيالية، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس بطريقة فنية تتصف بالجمال ورقة الأسلوب ورشاقته، ويتجلى التعبير الإبداعي في نظم الشعر، وكتابة المقالات الذاتية، وكتابة المذكرات الشخصية، وكتابة القصص العاطفية والمسرحيات والرسائل الوجدانية. (الحلاق، 2007، ص : 71).

ولما كان التعبير الإبداعي يقوم على جمال الفكرة، وأسلوب عرضها والتأثير في القارئ، فإنه يرتكز على عنصرين الأول الفكرة، والثاني الأسلوب، فأما الأفكار فتأتي من تجارب الطلاب وسعتها، ومساحة قراءاته، واطلاعه، ومشاهداته، أما الأساليب فهي والألفاظ أوعية الأفكار، بها تنتقل من الكاتب إلى القارئ، ومصدرها القراءات المتنوعة لكتاب مبدعين متنوعين، زيادة إلى تقصي فنون الأدب من خلال وسائل متعددة, كالمحاضرات, والندوات, والمسرحيات, وغيرها. (عطية، 2007، ص : 213).

وتجمع أغلب الدراسات التي تناولت مهارات التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي الإبداعي على تدني مستوى التلاميذ في هذه المهارات، ويرجعون السبب في ذلك إلى عدم وضوح أهداف تدريس التعبير الكتابي في مراحل التعليم المختلفة، وعدم تحديد المهارات والمجالات اللازمة لكل مرحلة تعليمية، بالإضافة إلى طرق التدريس المستخدمة وعوامل أخرى متعلقة بالتلميذ.

د ـ مداخل تدريس التعبير الكتابي:

إن تنوع مهارات التعبير الكتابي ومجالاته يجعلنا نتساءل ما طرق التدريس المناسبة والفعالة لبلوغ الأهداف المرجوة من طرف المعلمين والمتعلمين، وقد تعددت هذه الطرق وتنوعت حسب اتجاهات الباحثين، ونذكر أولا خطوات تدريس التعبير الكتابي في المدخل التقليدي والمتضمنة في التمهيد والمقدمة واختيار الموضوع، ثم معالجة الموضوع على السبورة، ومناقشة التلاميذ بأسئلة تتعلق بموضوع التعبير وتبرز أفكاره الرئيسة والجزئية، وتهتم بتوليد الأفكار والمعاني المرتبطة بالموضوع، وتدوين ملخص الموضوع، ثم مطالبة التلاميذ بكتابته في المنزل، ثم تصحيحه من قبل المعلم.

وقد ذكرت سلمى عزازي (2004) نقلا عن حسني عصر (2000) مجموعة من المداخل المستخدمة في تدريس التعبير الكتابي منها:

مدخل قواعد كتابة العبارة: ويقوم على مسلمة مؤداها أن التمكن من قواعد اللغة يعين على التمكن من الكتابة على نحو أفضل وأوضح.

مدخل السير الذاتية وجمهور التلاميذ: يقوم على أساس: أن الكتابة عمل ذاتي شخصي قبل أن يكون وظيفيا ذا غرض.

مدخل تجزيئي عملية الكتابة: يقوم على أساس أن أفضل أسلوب للكتابة هو تجزئتها إلى مراحل: مرحلة المسودات، مرحلة النص المبدئي للموضوع، ومرحلة التنقيح والضبط.

هذا بالإضافة إلى المداخل الحديثة المستعملة في التدريس بصفة عامة، منها التعلم التعاوني، حل المشكلات، التعلم للإتقان، ملفات الإنجاز, وغيرها.

إذن، من خلال نتائج الدراسات السابقة، يمكننا القول أن الإستراتيجيات الحديثة للتعليم مثل: التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعصف الذهني... وغيرها، أثبتت فعاليتها في تدريس وتنمية مهارات التعبير الكتابي أكثر من الأساليب التقليدية، لذا فمن الأجدى أن يُدرب المعلمون على هذه الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، لكي نحسن من مستوى التلاميذ والطلبة في مهارات التعبير الكتابي خاصة والمهارات اللغوية بصفة عامة.

إن مما لا شك فيه أن للتعبير الكتابي أهمية كبرى في حياة المتعلمين، بل هو من مقومات نجاحهم التعليمي، ورغم تعدد مجالات استخدامه سواء في التعبير الوظيفي، أو الإبداعي، إلا أنه يبقى الاتفاق على أن المهارات الأساسية للتعبير الكتابي تتدرج في مستويين: مهارات الشكل، ومهارات المضمون, وتتدرج تحت كل منهما عدة مهارات.

ومن الضروري أن يكتسب تلاميذ الصفوف الابتدائية لبعض هذه المهارات لكي يتمكن من إتقان مهارات التعبير الكتابي في المراحل التعليمية المتقدمة، ورغم الأهمية التي توليها المناهج التعليمية للتعبير بشقيه الشفوي والكتابي، والحجم الساعي المخصص لها، يبقى الضعف وعدم التمكن مسيطرا على أغلب كتابات تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، وذلك قد يرجع لعدة أسباب منها أسباب ترجع للمعلم وطرق التدريس والتصحيح التي يستخدمها، أو إلى التلميذ وقلة اهتمامه ودافعيته للمادة أو ضعف محصوله اللغوي، أو إلى عوامل أخرى منها الظروف الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للأسرة والمجتمع.

خاتمة:

من خلال ما استعرضناه في هذه الورقة، تبين لنا أن الكتابة عملية معقدة ومتشابكة الجوانب من حيث هي مادة تعليمية، أو من حيث كونها قدرة لغوية ومعرفية يمتلكها الإنسان، تتطلب نضج واكتساب العديد من المهارات والقدرات النفسية والجسمية.

وحاولت المناهج والمقررات الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية، تخصيص حصص مستقلة لمهاراتها من خط وإملاء وتعبير كتابي؛ وذلك ليركز المعلم ويهتم بها في برنامجه وطرق تدريسها، ولتفكيك بعض من تشابكها وتسهيل وتبسيط لكيفية تلقينها وتعليمها للتلاميذ.

إلا أنه من الواضح - وهذا ما بينته نتائج الدراسات في هذا المجال- ضعف وعدم تمكن التلاميذ من المهارات الأساسية للكتابة خاصة مهارات الإملاء والتعبير الكتابي, وذلك في كل أطوار التعليم من الابتدائي إلى الثانوي وحتى الجامعي، وترجع هذه الدراسات سبب ذلك تارة إلى المعلم وطرق تدريسه, وتارة للتلميذ وضعف محصوله اللغوي وظروف أسرته ومجتمعه.

مقترحات البحث:

من خلال المعلومات التي استعرضناها في هذه الورقة نقدم بعض المقترحات العملية لتحسين مستوى المتعلمين في الكتابة، ومقترحات نظرية لتطوير وإثراء البحث العلمي في مجال مهارات الكتابة.

- إدراج مواد تعليمية خاصة بتعليم مهارات ما قبل الكتابة مثل: رسم الخطوط والتلوين والقص والكتابة على الرمل وغيرها، في مرحلة الروضة لتهيئة الطفل للكتابة مع دخوله المدرسة, والتركيز في هذه المرحلة على الحروف والكلمات والنصوص في مرحلة متقدمة.

- تخصيص مادة دراسية لكل مهارة من مهارات الكتابة, مع التركيز على مهارات الخط والإملاء البسيطة في المراحل الابتدائية الأولى، وعلى مهارات التعبير ومهارات الإملاء المتقدمة في المراحل الأخيرة من التعليم الابتدائي وحتى المرحلة المتوسطة، والوصول الى مهرات التعبير الإبداعي والوظيفي في المرحلة الثانوية .

- تشجيع وتحفيز التلاميذ والأطفال على الكتابة بتصميم كراريس مبهجة وذات تصاميم ممتعة، وتخصيص جوائز تشجيعية لتحفيزهم على الكتابة, سواء على جمال الخط أو سلامة الرسم الإملائي أو البراعة في التعبير الكتابي.

كما نقترح مواصلة البحث في هذا الموضوع من أجل إثرائه وتوسيع المعرفة في مجال تدريس مهارات اللغة العربية من خلال:

- دراسة الموضوع من جانبه غير السوي بدراسة كل من مشكلات أو صعوبات أو اضطرابات الكتابة في المراحل العمرية المختلفة سواء الطفولة أو حتى الشيخوخة.

- دراسة تأثير بعض العوامل النفسية والاجتماعية والمعرفية على تعلم مهارات الكتابة وإتقانها.

- اقتراح برامج تعليمية لمعالجة الضعف أو الصعوبات في مهارات الكتابة .

- دراسة مهارات الكتابة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوباتها واقتراح برامج تعليمية وعلاجية مناسبة.

قائمة المراجع والمصادر:

القرآن الكريم.

أحميدة، فتحي محمود (2009). **أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة**، مجلة كلية التربية، العدد 29. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الأسطل، أحمد رشاد مصطفى (2010). **مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم**، رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، الجامعة الإسلامية بغزة.

بركات، زياد أمين (2008). **دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم**. مجلة دراسات عمّانية (العلوم التربوية).

تغليت، صلاح الدين (2008). **برنامج علاجي مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف.

جعفري، نسيمة ربيعة (2003). **الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلات وحلول**. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

الحسن، هشام (2005). **طرق تعليم القراءة والكتابة**، عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحلاق، علي سامي علي (2007). **اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية**. ط 1، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخويسكي، زين كامل (2008). **المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (2005). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**. ط 1، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر شعبان (2010). **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس**، ط 1، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عزازي، سلوى محمد أحمد (2004). **تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة دكتوراه فلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، 2004، منشورة في الموقع الإلكتروني http://www.tarbiaa.com/vb/showthread

عصر، حسني عبد الهادي (2000). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.

عطية، محسن علي (2007). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**. ط 1، عمّان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي (2006). **الكافي في تدريس اللغة العربية**، ط 1، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

فضل الله، محمد رجب (1998). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، ط 1، مصر، عالم الكتب.

مجاور، محمد صلاح الدين علي (1998). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**، د. ط، القاهرة، دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد (2000). **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

مصطفى، عبد الله علي (2002). **مهارات اللغة العربية**، ط 1، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الناشف، هدى محمود (1998). **إعداد الطفل للقراءة والكتابة**، ط 1، القاهرة، دار الفكر العربي.

الهاشمي، عبد الله بن مسلم (1995). **برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

Frederique brin et al(1997).**Dictionnaire d'orthophonie** ,l'Ortho édition, Franc

Toulon-page ,chantal()**. La rééducation de l'écriture de l'enfant (pratique de la graphothérapie)** , Masson , Paris.

Silamy ,norber(1999). **Dictionnaire de psychologie**, Larousse, Canada.

Abdul-Khafaji, Adnan(2021). Common mistakes in drawing writing for students of Arabic of non-native speakers ,**Arid International Journal of Educational and Psychological Sciences** ,VOL.2 NO.4, July(pp. 56-80).