مجلة اللسانيات التطبيقية ISS N : 2588-1566 الصفحات: 298-321
المجلد: 09 العدد: 03 السنة: 2025

مَنهج تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربية وخطوات تدريسها وتيسيرها للمتعلِّمين

The Methodology of Teaching Writing Skills to Non-Native Arabic Speakers: Steps, Instructional Strategies, and Facilitation for Learners

د. أكرم بوسطة
جامعة الدراسات الدولية ببكين (الصين)
akram.bousta@univ-alger2.dz

تاريخ الإرسال: 2025/03./04	تاريخ القبول: 2025/07/06

الملخص:

يعالج هذا البحث بالدراسة والتحليل كيفيّة تدريس مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربيّة، والسبُل الناجعة لتيسير تعليمها للمتعلِّمين، وهذا حتّى تتمّ الغاية المرجوّة من تعليم اللغة العربية لغير أهلها، وهي تمكين المُتعلِّمين من إتقان اللغة عموما، ومواجهة مختلف الظروف اللغوية التي تصادفهم في حياتهم اليوميّة، وتعليم مهارة الكتابة خصوصا، والتي تأتي بعد المهارات اللغوية الأخرى، أي بعد أن يكتسب المتعلِّمون قدْرا كافيا من نظام اللغة، ومفرداتها، وعباراتها، وتنمو لديهم القدرة على التعبير الكتابي، لِذا أردنا بيان كيفيّة تقديم هذه المهارة بمراعاة التدرُّج التعليمي وأهداف كل مستوى وطريقة تعليمه، وذلك وفق مقتضيات العمليّة التعليميّة حتّى يتمكّن المتعلِّمون من إتقان هذه المهارة، بإنتاج نصوص حسب أسس مهارة الكتابة الإنشائيّة، وحسب ما يُطلب منهم.

الكلمات المفتاحية:

مهارة، الكتابة، غير، الناطقين، بالعربية.

Abstract

This study examines and analyzes how to teach writing skills to non-native Arabic speakers and explores effective methods to facilitate their learning. The ultimate objective of teaching Arabic to non-native learners is to enable them to achieve language proficiency, allowing them to navigate various linguistic situations encountered in daily life. Among the four core language skills, writing is typically taught after learners have acquired a sufficient grasp of Arabic grammar, vocabulary, and expressions, along with the ability to produce written compositions. Therefore, this study aims to outline an instructional approach for teaching writing skills, ensuring that learners progress gradually and systematically while aligning with the objectives of each proficiency level and its corresponding teaching methodology. By adhering to the principles of the teaching process, learners will develop a strong command of writing skills, enabling them to produce well-structured texts based on the fundamentals of composition writing and the specific requirements of their learning objectives.

Keywords:

Writing skills, Arabic as a foreign language, Non-native speakers, Instructional methodology, Language acquisition.

مقدمة

تُعدُّ المهاراتُ اللغوية الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) أهمَّ ما يسعى إلى اكتسابه متعلِّم اللغة الأجنبيّة، لأنّها الصورة التي تعكس تمكُّنَ الطالب من إتقانه اللغة المُتعلَّمَة، وتتّفق هذه المهارات وتتساوى في الأهميّة، حيث لا يمكن تفضيل مهارة على أخرى، ولا تقديم مهارة على مهارة أخرى، وإن تمَّ ترتيبها وفق نظام معيَّن فهو ترتيب منهجي يتعلَّق بعمليّة التعليم، وليس له علاقة بالأهميّة، فكلّ مهارة من المهارات لها دورها الخاصّ في الاكتساب اللغوي، كما لها أهميّتها في اتِّصالها بالمهارة الأخرى وترابطها معها؛ فلا يمكن تعليم الاستماع دون الكتابة، ولا المحادثة دون استماع وقراءة وكتابة، فجميعُ هذه المهارات كلٌّ متكامل.

وقد وُضِعت مهارة الكتابة آخر المهارات ليس لعدم أهميّتها، أو أنّه يمكن الاستغناء عنها، وإنّما – كما قلنا- ضرورة منهجيّة دعت إليها العمليّة التعليميّة، ولها أهميّتها البالغة في تعليم اللغة الأجنبيّة، فهي الصورة التي تتشكَّل فيها المهارات الأخرى وتبرز من خلالها.

ولمهارة الإنشاء طابع خاصّ في تدريسها وتقديمها للطلبة، ويسعى المعلِّم في كلِّ درس من دروس الكتابة إلى تقديمها وفق ما يفيد المتعلِّم ويُحقِّق الأهداف المرجوّة من تعليمها، لذلك يسير في تدريسها على المنهاج الذي يخدم مهارة الإنشاء، فيختار الطريقة التي يراها مناسبة للمهارة، وللموضوع، ولا يكون الاختيار عشوائيًّا، وإنّما يخضع لقانون تعليمي تُحدِّده طبيعة المهارة ومقتضيات العمليّة التعليميّة لمهارة الكتابة.

وقد سعى الباحثون إلى إيجاد طرقٍ متنوّعة لتحقيق الأهداف التعليميّة التي تُوضع لتعليم مهارة الكتابة، فتنوّعت الأهداف وتعدَّدت الطرق، كما أنّ المحتوى التعليمي لمهارة الإنشاء لم يُرَتَّب عبثا، ولم توضع الموضوعات بطريقة عشوائيّة، وإنّما وجب اختيارها وتنظيمها على حسب ما يُحقِّق الأهداف المرجوَّة من تعليم الإنشاء لغير الناطقين بالعربيّة.

وقياسا على ما ذكرنا فقد ارتكز بحثنا هذا في دراسة مهارة الإنشاء وتحليل أسسها التعليميّة، وما يتعلَّق بها، انطلاقا من إشكاليّة مفادها: ما أنجع الطرائق التعليميّة لتحقيق الأهداف التواصليّة من تعليم مهارة الإنشاء لغير الناطقين بالعربيّة؟ وتندرج تحت هذه الإشكاليّة تساؤلات فرعيّة يُجيب عنها البحث عبر مباحثه أهمّها: ما الأهداف التعليميّة التي ترتكز عليها مهارة الإنشاء؟ وكيف يمكن السَّير في تعليمها لتحقيق تلك الأهداف؟ وكيف يتمّ وضع المحتوى التعليمي وتنظيمه لمهارة الإنشاء؟ وكلّ هذه الإشكاليّات والتساؤلات سيحاول البحث الإجابة عنها وفق ما يخدم العمليّة التعليميّة لمهارة الإنشاء لغير الناطقين بالعربيّة.

1- مفهوم مهارة الكتابة وأنواعها: تعدُّ الكتابة مهارةً أساسيّة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلُّمِها، وهي المهارة التي يمكن من خلالها قياس الكفاية اللغوية للمتعلِّم، وتعكس مستواه اللغوي، وتدلُّ على قدرته الإنتاجية للغة، ممّا يعكس ثروته اللغوية، وتحكُّمَه في النظام اللغوي، وقد سعى

المُختصُّون في ميدان تعليم اللغات إلى تحديد مفهومها، وبيان أنواعها وَفق ما يُحقِّق للمتعلِّم الفعل الاتِّصالي، والإتقان الوظيفي.

1-1 مفهوم الكتابة:

تأتي مهارة الكتابة الإنشائية في آخر المهارات اللغوية -كما ذكرنا-، ولا يعني هذا تقليلا من شأنها في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، بل الإنشاء هو "الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنّه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكلّ فنون اللغة وفروعها تصبُّ في التعبير"[1]، والذي يتجسّد إمّا في تعبير شفوي، وإمّا في تعبير كتابي، والتعبير الشفوي يصبّ بدوره في التعبير الكتابي، وتتطلّب مهارة الكتابة "أكثر من حاسّة للعمل فيها، فاليدّ تخطُّ، والعين تتابع، والعقل يراقب وينظِّم، ومن أجل هذا التعقيد والتركيب أتى تعليم الكتابة في نهاية تعليم المهارات اللغوية تقريبا، ليس إقلالا من أهميّتها، ولكن لأنّها مهارة لا يمكن السيطرة عليها إلّا بعد أن يستمع الدّارس للغة، ويألَف أصواتها، ثمّ يُحاكيها نُطقا وحديثا، ثمّ يعرف رموزها في القراءة، وأخيرا يكتبها"[2]؛ فهي تدخل في علاقة مع كلّ المهارات اللغوية، كما أنّها النتيجة الحتمية لتحقيق الهدف الاتِّصالي بعد إتقان المهارات اللغوية الأخرى وتعلُّمها.

أمّا تحديد مفهومها فإنّها قد عُرِّفت عدّة تعريفات تكاد تلتقي في مفهوم عامٍّ لها، فمن تلك التعريفات أنّها "عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتّصل بتكوين الفكرة عن موضوع أو قضيّة ما، ومهارة عقلية يدويّة تتّصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء وفق قواعد معيّنة للسلامة والتنظيم، والوضوح، والجمال"[3]، فقد ذُكر في هذا التعريف جانبان: جانب عقلي وجداني وهو عبارة عن الدافع للكتابة، وجانب عقلي عملي وهو عبارة عن الفعل الأدائي للكتابة، فبعدما تأخذ الفكرة مكانها في عقل المُتعلِّم، ويقوم بتحديد المُنطلق والجوهر، والمُنتهى يأتي دور الأداء لتلك الصياغة الذهنية، وهذا قريب من تعريفها على أنّها: "القدرة على تصوُّر الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفُّق، ثمّ تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيدٍ من الضبط والتفكير"[4].

فقد ذُكرت المراحل التي تمرُّ بها عمليّة الكتابة، فالتَّصور هو عمليّة ذهنية يتصورها صاحب الفعل الأدائي وذلك بِبناء الفكرة وتنظيمها ويأتي أوّلا، ثم يأتي بعده التصوير، وهو الأداء الخطِّي لتلك الفكرة المُتَّسَقة والمُنَظَّمة في الذهن، ويتمّ وفق نظام اللغة وأسلوبها، ثم تأتي الخطوة الثالثة وهي التنقيح، حيث يُصبح الكاتب قارئا لكتابته ومفكِّرا أيضا بغرض مراجعة كتابته وتصحيحها، وتدقيقها لغويا وأسلوبيا وخطِّيًّا، وحتى بلاغيا.

فالكتابة هي خلاصة المهارات اللغوية، وهي المهارة الصامتة التي تتمظهر فيها المهارات الأخرى، كما أنّها عمليّة عقلية تتمثّل في توليد الأفكار وإنتاجها في صورة خطِّية نهائيّة، وذلك بعد صياغتها وتنظيمها في الذهن، وهي المقياس الذي تُقاس به الثروة اللغوية للمُتعلِّم وقدرته على التحكّم فيها وتنظيمها، واتّباعه قوانين اللغة وفق ما يقتضيه نظامها، ومن خلالها يُكتشف المستوى اللغوي لمتعلِّم اللغة.

1-2 أنواع الكتابة الإنشائية:

الكتابة التي نعنيها هنا ليست تلك الأنواع التي تتعلّق بالخطِّ، أو الإملاء، أو التعبير، وإنّما نعني بها أنواع الكتابة الإنشائية الإنتاجية، والتي هي عمليّة فكريّة أدائية تخضع لعمليّة الإنتاج الفكري واللغوي، وقد حصرها كثيرٌ من المُختصِّين في ثلاثة أنواع رئيسة، وهي:

1-2-1 الكتابة الوظيفيّة:

ويظهر معناها ومحتواها من اسمها، فهي "الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصّة في حياة الفرد والجماعة لتحقيق الفهم والإفهام، وهي ذلك النوع من الكتابة التي يُمارسها الطلبة كمُتَطلَّب لهم في حياتهم اليوميّة العامّة، ويمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرسميّة، ومن مجالات استعمالات هذا النوع: كتابة الرسائل، والبرقيات، والسير الأكاديمية، والاستدعاءات بأنواعها، والإعلانات، وكتابة السِّجلَّات... إلخ"[5].

ففي هذا النوع من الكتابة يستهدف الشخص القارئَ بغرض إخباره وإعلامه بما يجب أن يعلمه، فالكاتب يرى أنّ القارئ يحتاج إلى كتابته ويجب أن يعلمها، لذلك فهو يكتب بهدف نقل معلومات جديدة لابدّ أن يعرفها القارئ، وتُسمَّى بالكتابة الوظيفية لأنّها تؤدِّي وظيفة معيَّنَة يحتاج إليها الكاتب في وقت مُعيَّن، كما تُسمّى أيضا بالكتابة المعرفيّة لأنّها تستهدف نقل المعارف للقارئ، لذلك فالمطلوب "من كاتب المقال المعرفي أن يعرف قارئه جيدا، وأن يُدرك حاجاته ورغباته، إنّ الكتابة المعرفيّة تفقد أهميّتها ومغزاها إذا لم تتضمّن معلومات وحقائق وأخبارا"[6]، إذ وجب فيها الجانب المعرفي.

1-2-2 الكتابة الإبداعيّة:

وهي المستوى المتقدِّم من الكتابة على الكتابة الوظيفيّة، لأنّها عمليّة إنتاج نصّ إبداعي له مقومّات أسلوبية وتركيبيّة وبلاغيّة خاصّة، "وتُعرَّف الكتابة الإبداعية على أنّها البحث عن المعاني الفرعيّة للغة، وهي السيطرة على المفردات بأخذها إلى ما وراء حدودها، وذلك بقصْدِ اكتشاف ما يمكن مِن معانٍ وتوظيفها في إنتاج نصٍّ جيِّد، ويُعرِّفها **ألان** على أنّها عمليّة تسمح بإنتاج نصٍّ مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسيّة ومراجعتها وتطويرها"[7].

فهي تتعلّق بالكتابة الأدبية الإبداعية التي يُعبِّر فيها الكاتب عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه، وتُسمَّى أيضا بالكتابة التعبيريّة، وهي التي يُعبِّر فيها "الفرد عن أفكاره الذاتيّة الأصلية، ويبني أفكاره ويُنسِّقها وينظِّمها في موضوع مُعيَّن بطريقة تسمح للقارئ أن يمرَّ بالخبرة نفسِها التي مرَّ بها الكاتب"[8]، لذلك يمكن القول بأنّها كتابة ذاتيّة تصدر عن الفرد وفق ما يملكه من ثروة لغويّة، وحسب تحكُّمه في نظام اللغة مُعبِّرا بذلك عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه.

ومن الأمثلة التي تدخل تحت هذا النوع فيما يخصُّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، نذكر: كتابة اليوميّات، كتابة قصص قصيرة، كتابة مقالات في الوصف، أو مقالات ذاتيّة، أو كتابة تراجم لشخصيّات، أو سير ذاتيّة... أو كلّ ما له علاقة بالعمليّة الإبداعيّة المُتَّسِمة بالذاتية الإبداعيّة.

3-2-1 الكتابة الإقناعية:

وهي نوع من الكتابة الإنشائيّة و"تتفرَّع من الكتابة المعرفيّة، وفي الكتابة الإقناعيّة يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره مثل المُحاجَجة، وإثارة العطف، ونقل المعلومات بطريقة تؤثّر لصالح موقف مُعيَّن، واستخدام الأسلوب الأخلاقي، إنّه يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق، وربّما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه"[9]، ويندرج ضمنها كلّ كتابة تعتمد على الإقناع والتأثير في القارئ.

وقد تتداخل هذه الأنواع في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها، أو لأهلها، لذلك قلنا عن الكتابة الإقناعية بأنّها تتفرَّع عن الكتابة المعرفيّة (الوظيفيّة) حيث يصعبُ وضعُ فواصل بين هذه الأنواع الثلاثة إلّا من ناحية منهجية تعليميّة، أمّا من حيث الأداء الفعلي للكتابة فيصعب وضع حدود وفواصل بين هذه الأنواع؛ فالكتابة الوظيفية تحتاج إلى إقناع في بعض أنواعها خاصّة في رسائل الاعتذار، والشكوى، أو حتى في طلبات الوظيفة، أو الاستدعاءات الخاصّة، وكذلك تحتاج إلى عمليّة إبداعيّة أحيانا خاصّةً وأنّ من شروطها معرفة الكاتب للقارئ الذي سيكتب له، فإنّه يلجأ في بعض المواقف إلى الإبداع في الكتابة باستعمال تعبيرات الكتابة الإبداعيّة والتعبيريّة؛ وكذلك الكتابة الإبداعيّة تحتاج إلى المُحاجَجَة في بعض المواقف والإقناع؛ فكلّ هذه الأنواع متداخلة في العمليّة الأدائيّة، والفواصل بينها منهجيّة وحسب، اقتضتها عمليّة التعليم، وكذلك للتمييز بين فروع كلِّ نوع وتصنيفها وفق ما تقتضيه البرامج التعليميّة.

2- أهداف الكتابة و أبعادها التعليميّة لغير الناطقين بالعربية:

إنّ تحديد الغاية من التعلُّم هو أهمّ ما تسعى إلى بيانه العمليّة التعليميّة، وكذلك الحال في تعليم المهارات اللغوية عموما، وتعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربية خصوصا، إذ يجب أولا معرفة أهداف التعلّم، والأبعاد التعليميّة التي تسعى إلى تحقيقها دروس الكتابة لغير الناطقين بالعربيّة، وهذا لطبيعة المهارة وصفتها، فهي عمليّة عقليّة تعتمد على الإنتاج اللغوي المُتَرجَم في صورة كتابية تحمل دلالات ومعانٍ ولأجل تأديّة وظيفة اتّصالية، فهي ليست مجرّد "عمليّة آليّة بحتة، يُكتَفى فيها بِرَصِّ مجموعة من الكلمات لتُكوّن جملا، والجُمل لِتُكوّن فِقْرات، والفِقْرات لِتُكوّن موضوعا... إنّ الكتابة عمليّة إبداعيّة ينبغي على المُعلِّم تعريف الدارس بأبعادها، فيُدرِّبَه على أن يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي أودُّ التعبيرَ عنه؟ ثمّ لِمَن أُوجِّه هذه الكتابة؟"[10]، والإجابة عن هذه الأسئلة تعني تحديد الأهداف العامّة والخاصّة من الكتابة.

وبالعودة إلى أنواع الكتابة يمكن القول بأنّ الأبعاد التعليمية للكتابة تتحدّد حسب أنواعها، ولذلك فقد تختلف الأهداف باختلاف الأنواع، هذا فيما يتعلَّق بجوهر الموضوع وحقيقته، وإلّا فإنّ الأهداف العامّة واحدة لأنّ ما يسعى إلى اكتسابه المتعلِّم في الكتابة الإبداعية هو نفسه ما يهدف إليه في الكتابة الإقناعية، كما لا يختلف ذلك عن أهداف الكتابة الوظيفيّة، مع التركيز أحيانا على أهداف دون أخرى في نوع من الأنواع، ويُمكن إجمالُ أهداف الكتابة الإنشائية في ثلاثة أمور:

1-2 أهداف لغويّة وخطِّيّة:

وتتعلّق هذه الأهداف عموما بإقامة قواعد اللغة العربية الصوتيّة والإفرادية، والتركيبية إقامةً سليمة، وكذلك تنميّة مهارة الكتابة الشكليّة التنظيميّة، وتتمثَّل هذه الأهداف في النقاط الآتية:

- التمييز الخطِّي بين الحروف العربيّة المتشابهة، ومعرفة المتَّصل من المنفصل.
- الكتابة السليمة للكلمات العربية، ورصف الجمل رصفا سليما لغويًّا ودلاليا.
- إتقان قواعد الإملاء، والتفريق بين الظواهر الصوتية والخطِّية، مثل: معرفة كتابة الهمزات، والتفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة، والتمييز بين الكتابة الخطِّية، والنطق الصوتي.
- القدرة على استخدام علامات الوقف استخداما صحيحا وجيِّدا.
- إتقان قواعد اللغة العربية، ومعرفة عوامل الأسماء، والعوامل المختصّة بالأفعال.
- القدرة على استعمال حروف المعاني استعمالا سليما.
- معرفة رسم الكلمات بحركاتها القصيرة رسما صحيحا.
- كتابة الحركات الطويلة (الألف، والواو والياء المدِّيتين) في مواضعها المعروفة في قوانين الكتابة.

ويُلاحظ على هذه الأهداف أنّها تتعلّق –كما قلنا أوّلا- بإقامة قواعد اللغة العربية إقامةً صحيحة، وكذلك تهدف إلى اكتساب المهارة الخطِّيّة أو الإملائيّة بما يُناسب قوانين اللغة العربية نطقا وخطًّا ونِظاما، وهذه الأهداف عامّة في كلِّ أنواع الكتابة، فلا يُستغنى عنها في أيِّ نوع من الأنواع، بل هي أساس الكتابة الإنشائيّة وعِمادها.

2-2 أهداف وظيفيّة:

وتتعلّق هذه الأهداف تعلُّقا مباشرا بكلِّ كتابة وظيفيّة معرفيّة، وتتمثّل فيما يلي:

- القدرة على الكتابة الاجتماعيّة المتمثِّلة في كتابة مختلف أنواع الرسائل والبطاقات، مِن تعزيّة، وتهنئة، ودعوة، واعتذار، وغيرها من أنواع الكتابة الاجتماعيّة.
- "تنميّة حساسيّة التلميذ للمواقف الاجتماعيّة المختلفة التي تتطلّب منه كتابة رسالة أو بطاقة تهنئة لصديق، أو تقديم شخص إلى شخص آخر..."[11]، وهذا يعني تدريب المُتعلِّم على مواجهة مختلف المواقف اللغوية التي تواجهه في حياته، فلَئِن تعلَّم كتابة رسالة لصديق فلا يعني أنّه يعجز عن كتابة رسالة إلى أستاذه، أو والده، بل يجب تنميّة حساسيته اللغوية وقدرته على

التنويع في الموضوع بِتَكرار الأمثلة وتنويعها وحثِّه على اكتساب ثروة لغوية تُمكِّنه من مواجهة المواقف اللغوية المتعدِّدة، وهذا ما تهدف إليه أيضا عمليّة الكتابة.

- تنميّة قدرة المتعلِّم على الكتابة الإداريّة وتجاوز مرحلة الكتابة الاجتماعيّة وما يُحيط به، وذلك بتعليمه كتابة الرسائل الإداريّة، والتقارير، والمَحاضر، والدَّعوات الإداريّة والسياسيّة، والتوصيات، والشهادات... إلخ، وغيرها من موضوعات الكتابة الإداريّة التي تُكسِب المتعلِّم ثقةً بأفكاره التي اكتسبها، وتجعله يُحسن توظيفَ معارفه المُكتسبة وقدراته الفكريّة واللغويّة في إنتاج النصوص الإداريّة المختلفة، والمتنوعة.
- العمل على تنميّة قدرة المتعلِّم في عرض أفكاره، وتنظيمها، وإيصالها للفئة المُستهدَفة بطريقة مفهومة وواضحة.
- إكساب المتعلِّم القدرة على التعبير الوظيفي، والتفريق بين أنواع الكتابة، والتمييز بين ما يحتاجه كلّ موضوع من عبارات وجمل.

وغيرها من الأهداف الوظيفيّة التي تسعى إلى تحقيقها العمليّة التعليميّة للكتابة الإنشائية.

3-2 الأهداف الإبداعيّة:

وتتعلّق هذه الأهداف في الغالب بالكتابة الفنِّيّة، أو ما يمكن التعبير عنها بالكتابة الأدبيّة، حيث يتجاوز المتعلِّم مرحلة الكتابة الواقعيّة، أو الكتابة حول ما يُحيط به، وما يعيشه، إذ يعمل على تعلُّم الإنشاء الأدبي الفنِّي، وهذا ما يسعى المعلِّم إلى تنميته لدى المُتعلِّمين، حيث يهدف إلى عدّة نقاط أهمها:

- جعل المتعلِّم يشعر برغبة بالكتابة حول ما يُحسُّ به من مشاعر ورغبات نفسيّة؛ فتوليد الرغبة في الكتابة عن خوالج النفس وأحاسيسها هو أهمّ ما يجب أن يسعى إلى تحقيقه المعلِّم أثناء العمليّة التعليميّة، وذلك بعد ما يُحقِّق الأهداف الوظيفيّة النفعيّة، لأنّ المتعلِّم قد اكتسب ثروة لغويّة كبيرة تُمكِّنه من الكتابة الفنِّيّة ولو ببساطة، وينقصه توليد الرغبة الشعوريّة في الكتابة وتنميتها وفق ما يتعلّق بالإنشاء الأدبي البسيط.
- وبعد توليد الرغبة الشعوريّة بالكتابة وتنميتها يأتي دور تنميّة قدرة المتعلِّم "على التعبير عن الأفكار والأحاسيس، والانفعالات، والعواطف، ومشاعر الحزن والفرح، والألم، ووصف مظاهر الطبيعة، وأحوال الناس، وكتابة الشعر والقصّة، والمقالة، والخطبة، والمسرحيّة، وكلّ ما هو فكر جميل بأسلوب جميل"[12]؛ ولا نعني في ميدان تعليم اللغة لغير الناطقين بها أن يتعلّم الطالب كتابة هذه الفنون الأدبيّة كتابةً إبداعيّة أدبيّة خالصة، بل يسعى المُعلِّم إلى أن

يمتلك المتعلِّم القدرة على الكتابة الفنيّة، وأن يستعمل ثروته اللغوية إلى أقصى حدٍّ ممكن استعمالا فنِّيًّا، وأن يطَّلع على مختلف الفنون الأدبيّة بغرض محاكاتها لغويًّا وإنشائيًّا.

- والأهداف الإبداعية تُحيلنا عادةً إلى مصادر التعابير الفنِّيّة "وسواء كان التعبير وظيفيًّا أو إبداعيًّا، فإنّه لابدَّ من تدريب التلميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات، وتعويدهم على ارتياد المكتبات، والبحث عن الكتب والمراجع"[13]، وهذا فيما يتعلَّق بتعليم اللغة لأهلها، أو لغير أهلها، إلّا أنّ عمليّة البحث المعرفي في ميدان تعليم اللغة لغير الناطقين بها يستدعي منَّا تحديدَ المقروء في الكتاب، وتحديد الثروة اللغوية التي يركِّز المتعلِّم على اكتسابها، وكيفيّة تَمَثُّل تلك التعبيرات الفنِّيّة في قالب أدبيٍّ راقٍ.
- تنمية القدرة على الكتابة في مختلف الموضوعات الأدبيّة من قصّة ومسرحيّة، ومقالات متنوعة، مع التركيز أوّلا على كتابة اليوميّات، لأنّها تقع بين الواقع الاجتماعي، والأداء الفنِّي، فهي بداية النَّقلَة والتحوُّل من الإنشاء المعرفي إلى الإنشاء الأدبي، لذلك وجب إحساس المتعلِّم بالقدرة على الكتابة الأدبيّة، ولْتَكُن اليوميات فاتِحةَ دروس الإنشاء الأدبي.
- وكذلك من الأهداف الإبداعيّة التي يسعى المعلِّم إلى تحقيقها أن يجعل المتعلِّم يكتسب القدرة على تلخيص النصوص الفنِّيّة، واستخراج الأفكار الأساسيّة ومناقشتها، فقد يبدو أنّ هذه العمليّة تتعلَّق بمهارة القراءة، إلّا أنّها تلتقي مع مهارة الكتابة، لأنّ المتعلِّم سيسعى إلى تدوين أفكار ما يقرأه، وتلخيصها ذهنيًّا، والتعبير عنها خطِّيًّا، وهذا ما يُنمِّي القدرة على الفهم والمناقشة، ومحاكاة المقروء كتابةً.
- السعي إلى إنشاء نصوصٍ فنِّيّة راقيّة قد تصل إلى حدِّ الإبداع الأدبي، وهذا فيما يتعلَّق بالمُتعلِّم المجتهد والذكيّ إذا أحسنَ المُعلِّم توجيهه الوجهة الصحيحة.

فالملاحظ على هذه الأهداف إجمالا أنّ الأهداف اللغوية والإملائيّة (الخطِّيّة) هي أهداف أساسيّة مرافقة لكلِّ الأهداف، وتتمّ مراقبتها وتوجيهها في كلِّ مراحل التعلّم، لأنّ المتعلِّم يبقى دائما في حاجة إلى تدقيق لغوي، وتعليم إملائي، أمّا مجموعة الأهداف المعرفيّة فهي أهداف "تتّسم بالسِّمة الاتِّصالية الاجتماعيّة والواقعيّة، بينما نجد أنّ مجموعة الأهداف الإبداعية تتّسم بالسمة الفرديّة والشخصيّة والقدرة على التخيُّل والإبداع للأفكار بالأسلوب الجميل"[14]؛ لذلك فالأهداف المعرفيّة يجب أن تكون عامّة حيث يوقَف على قدرات كلّ الطلبة في الفصل وقوفا متساويًّا، ويُوجَّهون وجهة واحدة لأنّهم سيكتبون حول ما يحيط بهم وما يعيشونه في أيّامهم، وفي موضوعات قد يشترك فيها كلّ المتعلِّمين، ويبقى الاختلاف في استيعاب كلِّ طالب وقدرته التعبيريّة.

أمّا في الأهداف الإبداعيّة فإن كان المعلِّم يسعى إلى تحقيق أهداف شاملة تتعلّق بكلِّ المتعلِّمين في الفصل –وهذا هو الأساس- إلّا أنّ قدرات الطلبة في الجانب الإبداعي متفاوتة، لذلك تختلف الأهداف التي يسعى إلى إكسابها من فئة إلى فئة، حسب قدرات كلّ مجموعة طلابيّة مستهدفة، وفي كلِّ الحالات وجب العمل على تحقيق الأهداف الإبداعيّة وفق ما تتطلّبه الأهداف التعليميّة عموما.

كما لا تنفصل هذه الأهداف عن بعضها بعض، فكلّها أهداف متماسكة ومتداخلة فيما بينها، فلا يخلو الجانب المعرفي من الإبداع، كما لا يخلو الإبداع من قوانين معرفيّة، ويبقى التقسيم تابعا للدراسة المنهجيّة، ومن أجل تيسير العمليّة التعليميّة للكتابة لغير الناطقين بالعربيّة، وكذلك من أجل بناء أهداف تعليميّة ينبغي الوصول إليها وتحقيقها.

3- طرائق تعليم مهارة الكتابة وأساليبها:

3-1 مفهوم طرائق التعليم عموما:

إذا أردنا بيان مفهوم طريقة التدريس بمفهومها الواسع فإنّها تتمثَّل في "مجموعة الأساليب التي يتمُّ بوساطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلِّم من أجل تحقيق أهداف تربويّة مُحدَّدة"[15]، فتتعلّق طريقة التعليم بالعمليّة التنظيميّة المنتهجة في عمليّة التدريس لإيصال المعارف للدارسين وفق خطّة يتمّ رسمها مِن قِبل القائمين على عمليّة التعليم، أو خبراء التدريس والمُعلِّمين، ليتحقَّق نجاح تعليم اللغة الأجنبيّة، ولا يتحقّق ذلك إلّا بقدرة المُعلِّم على رسم خطّة يسير عليها لحلِّ مشكلات التعلّم انطلاقا من استفسار يطرحه على نفسه: كيف يُدرِّس؟ وما السبيل إلى إتقان كيفيّة التدريس الموضوعة؟

وينطلق في طرح هذه الإشكاليات في إطار تعليم المهارات اللغويّة من إجابته عن السؤال: لماذا نُدرِّس المهارات اللغويّة؟ ثم كيف يتمّ تدريسها؟ ومن خلال هذه الاستفسارات النابعة عن استفسار عامٍّ: لماذا تُدرَّس اللغات الأجنبيّة؟ يتمّ تحديد طرائق التدريس المُثلى، سواء للمهارات اللغوية عموما، أو لمهارة بعينها.

وإن كانت قد تعدّدت طرائق تدريس اللغات الأجنبية وتنوعت أساليبها التطبيقيّة والنظريّة بسبب تطوّر علم اللغة التطبيقي، إلّا أنّها تظلّ طرائق لها ما يؤيّدها في موضع، وما يجعلها ناجعة في موقف آخر، كما أنّها قد لا تؤدِّي غرضها وأهدافها في موضوع آخر، وقد تجد ما يُعطِّل وظيفتها في ظرفٍ تعليميٍّ غير مناسب، ومهما اختلفت الطرق وتعدّدت، إلّا أنّ المُتَّفق عليه أنّ "طرق التدريس لها دورٌ فعّال في عمليّة تعلّم العربيّة وتعليمها"[16]، لذلك وُضعت عدّة طرق، واختلفت لاختلاف الآراء ووجهات النظر، ولطبيعة المهارة والفئة المستهدفة، ويمكن إجمال طرق التدريس "أو إعادة تقسيمها اعتمادا على أسسها المعرفيّة والنفسية إلى ثلاث فئات، هي:

الأولى: الطرق التقليديّة.

الثانية: الطرق البِنويّة والتركيبيّة.

الثالثة: الطرق التواصليّة (الاتّصاليّة)"[17].

ويندرج تحت كلِّ طريقة من هذه الطرق مجموعة من الطرق التي وضعها المُختصُّون في تعليم اللغات الأجنبية[18]، ولا يعنينا في تعليم مهارة الكتابة الحديثُ عن هذه الطرق وبيانُ نجاعتِها، أو عدم ذلك، بقدر ما يعنينا بيانُ المنهجيّة المُثلى والطرق الفعَّالة في تدريس مهارة الكتابة الإنشائية اعتمادا على أهميّة الطرق التي وضعها المُختصّون وضرورتها، وانطلاقا مِن خِبْراتنا في تعليم مهارة الكتابة.

2-3 الطريقة الاتِّصالية الوظيفيّة في تعليم مهارة الكتابة وكيفيّة تطبيقها

فأوّل ما يجب أن يُراعى في تعليم مهارة الكتابة إثارةُ المتعلِّمين وحثُّهم على الكتابة، فليست "وظيفة المدرّس أن يقول للتلميذ ماذا يكتب أو لا يكتب، ولا أن يسخَر من كتابات التلاميذ، ويُقلِّل من قيمتها، ولكن وظيفته الرئيسيّة هي أن يُثير التلاميذ للكتابة، وأن يُشجِّع كتاباتهم، وأن يقودهم نحو سلامة النطق والكتابة، وسلامة الأسلوب، وسلامة المعاني وتكاملها، وجمال المبنى والمعنى"[19]، ولا تكمن الإثارة في التشجيع وحسب، بل في تعليم قواعد الكتابة وفنونها، والحثّ على أن تكون الكتابة حاملةً لمعنى ودلالة واضحة يفهمها القارئ، وكذلك هادفة في حياة الدارسين المِهنيّة والاجتماعيّة، والعلميّة، والتعليميّة.

ولا يكون ذلك إلّا بخلق الجوّ الاتِّصالي لعمليّة الكتابة ووظيفة موضوعاتها تواصليًّا لأنّ المشكلة الحقيقيّة "التي تواجه تعليم الكتابة في الفصول التقليديّة لتعليم اللغة هي اصطناع مواقف للكتابة لا يشعر الدَّارس فيها بهدف حقيقيٍّ للكتابة، ومِن ثَمَّ يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاءً للمُدرّس ومُجاراةً للموقف التعليمي، أمّا في الموقف الاتِّصالي فيحرص المُدرّس على توفير الظروف التي تجعل موقف تعليم الكتابة في الفصل قريبا من الموقف الطبيعي للاتِّصال بالكلمة المكتوبة، وفجوة المعلومات بالنسبة للكتابة ذات وظيفة كبيرة في تعليم مهارتها للدارسين، إذ تُساعد على تدفُّق المعلومات بشكل طبيعي Genuine information flow بين الدارسين حيث يجهل كلّ دارس ما يريد الآخر كتابته، كما يُساعد على تقويم ما كتب في ضوء قدرته على توصيل الرسالة"[20].

وقد يُعتقد أنّ المنهج الاتِّصالي في تعليم اللغة لغير الناطقين بها يكون أكثرَ تطبيقا في المهارة الإنتاجية الأخرى، وهي المحادثة (الشفوية)، ولا يمكن أن يظهر في مهارة الكتابة، إلّا أنّ الحقيقة والواقع التعليمي الصحيح غير ذلك، لأنّ البعد الوظيفي للغة قد يكون ظاهرا في الكتابة أكثر منه في المحادثة، فالكتابة تواصل يتخطَّى الزمان والمكان، بخلاف المحادثة إذ تكون في أغلبها آنية مباشرة، لذلك وجب مراعاة البعد الوظيفي بكلِّ مكوناته وتطبيقه التطبيق السليم، وهنا نطرح إشكالية: كيف يمكننا تطبيق المنهج التواصلي الوظيفي في تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربيّة؟

فأوّل شيء يجب مراعاته _كما ذكرنا سابقا_ هو إثارة المتعلِّمين وحثّهم على الكتابة، ولا يكون هذا إلّا بعد امتلاك رصيد لغوي يُمكِّن الطلبة من استعمال اللغة كتابةً، وتكون الإثارة بخلقِ جوٍّ تواصليٍّ يُحفِّز المتعلِّم على التعبير كتابيًّا، وهذا قد يكون في صالح فئة من المتعلِّمين ويندفعون نحو الكتابة أكثر من اندفاعهم نحو المحادثة خاصّة لدى الفئة التي تتّصف بالخجل، فَبِخلق هذا الجوّ يُدرك المُتعلِّم أهميّة الكتابة في اكتساب اللغة، ويحرص على أن تكون كتاباته قيِّمة وسليمة لغةً ومعنى، كما

يُحسُّ المُتعلِّم بوظيفة ما يكتب وأهميّته في حياته التعليميّة وحتّى الاجتماعيّة، حيث يشعر بالوظيفة التواصليّة للغة، ويعمل على إتقان نظامها، وما هي إلّا نظام من الأدلّة و"أصوات يُعبِّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[21].

ويتمّ خلق الجوّ التواصلي في مهارة الكتابة بتحديد موضوعات الكتابة أوّلا، ويجب أن تكون موافقة للبيئة التي يوجد فيها المُتعلِّمون، وذات وظيفة تواصليّة، ويُستحسن أثناء الكتابة أن يكتب الطلبة في كلِّ موضوع حول ما يُحيط بهم أوّلا، بل هذا هو المطلوب، والأحرى أن يكون نابعا من مشاعرهم وأحاسيسهم، كي يُدرك المُتعلِّمون أهميّة الموضوع وقيمته، وكذلك كي يُحسن المُتعلِّم السيطرة "على اللغة التي يكتب بها، ويجب على المُعلِّمين أن يُدرِّبوه كيف يُحدِّد لنفسه حدود الموضوع وعناصره، وكيف يُقرِّر المناسب وغير المناسب لهذا الموضوع"[22]؛ ويجب أن يكون المكتوب في بادئ الأمر تعبيرا عن حالة أو شعور حول ما يُحيط بالمُتعلِّم مباشرةً، ثمّ يتمّ تعليمه الكتابة عن القِيَم والرُّؤى، والأشخاص، والحياة بما فيها من طبيعة وعوالم، وتكون الانطلاقة دائما مِمَّا يُحيط بالمُتعلِّمين كي تُدرَك الأهميّة التعليميّة.

كما لا ننسى خلقَ طابع اتّصالي شفوي يكون مصحوبا بالكتابة داخل الفصل الدِّراسي، ولهذا الأمر عدّة فوائد:

أولها: اكتساب ثروة لغوية حول الموضوع بالاستماع والمحادثة وحتى القراءة.

وثانيها: إتقان نطق الكلمات والجمل والتمييز بينها.

وثالثها: تعلّم نظام اللغة بتصحيح المنطوق وتطبيقه كتابيًّا.

ورابعها: التحفيز على الكتابة والسعي إلى كتابة نصوص سليمة لغويًّا ودلاليّا.

وحتى لو كان ذلك من خلال استعمال مواقف لغويّة ترفيهيّة يُحسُّ فيها المتعلِّم بأهميّة الموضوع المدروس، وحاجته إليه في حياته اليومية اجتماعيًّا، وتعليميًّا، ودلاليًّا، وإنسانيًّا.

وبعد خلق هذا الجوّ التواصلي، وتحديد وظيفة الموضوع، وحثّ الطلبة على الكتابة يأتي دور تنفيذ عمليّة الكتابة التي يجب أن تكون وَفق الوظيفة التواصليّة التي درسها المتعلِّم، حتّى يبدأ بالكتابة باندفاع نحوها، مُعبِّرا عن محيطه وعمَّا يشعر به، ويُحسُّ بضرورة الكتابة فيه.

فالطريقة التواصلية في مهارة الكتابة هي طريقة تُكتَشف من خلالها أهميّة الكتابة وضرورتها، وتتعلَّق بشعور المتعلِّم نحو ما يطمح لاكتسابه، وتجعله يُحسُّ بوظيفة اللغة عموما، ووظيفة ما يقوم بكتابته في كلِّ موضوع خصوصا، وتزداد ثمرتها وأهميّتها إذا أحسنَ المعلِّمُ تطبيقها في الدرس، وأجاد التعامل مع المتعلِّمين بما يُنَمِّي قدرتهم على الكتابة وظيفيًّا ولغويًّا.

3-3 دور المُعلِّم ووظيفته في الطريقة التواصليّة في تعليم مهارة الكتابة:

يختلف دور المُعلِّم في الطريقة التواصليّة الوظيفيّة عن دوره في الطرائق الأخرى، كما قد تختلف وظيفته في تدريس الكتابة عن وظيفته في تدريس المهارات الأخرى، حيث ينتقل بنفسه من الطريقة التقليديّة التي تعتمد على التلقين، والتعليم، والأسئلة، والإجابة، وغيرها من العمليّات التي تجعل

المعلِّم هو المسيطر على العمليّة التعليميّة إلى التوجيه والإرشاد حيث يعمل على إعطاء التوجيهات، وتقديم التوصيات، ومساعدة المتعلِّمين على الاكتساب اللغوي، وبيان كيفيّة استعمال الثروة اللغوية، وتطوير قدراتهم الإنتاجيّة، والتحكّم في اللغة.

أمّا في تعليم مهارة الكتابة فقد يكون للتوجيه التعليمي حدودٌ وقواعدُ قد تختلف باختلاف البيئة، وباختلاف الموضوع، إلّا أنّ عمليّة التوجيه بكلِّ ما تدلّ عليه الكلمة هي أهمّ ما يُعتمد في تعليم مهارة الكتابة، لأنّ هذه المهارة تكون بعدما يكتسب المتعلِّم ثروة لغويّة تُمكِّنه من الكتابة، لذلك فقد تجاوز المعلِّم تلقائيًّا عمليّة التلقين، وحتى الترجمة، ليأتي دورُه في التوجيه، والمساعدة، والبيان، والإرشاد وَفق ما يتطلبه المنهج التواصلي، ويسير وَفق خطوات تخضع في مجملها لدلالة التوجيه التعليمي؛ فيبدأ أولا بعرض الموضوع مع التمثيل له بما يُحيط بالمتعلِّم، وبما يُحسُّ به، وبيانه بيانا يكون فيه المتعلِّم مشاركا ومستمعا متعلِّما في آن واحد.

ثمّ يقوم ثانيًّا بتحديد حدود الموضوع، ورسم منهج الكتابة فيه؛ ثمّ تأتي الخطوة الثالثة، وتتمثّل في الاستعمال اللغوي الشفوي، وذلك بعدما يقوم المعلِّم بتوجيه المتعلِّمين وإرشادهم للكتابة وَفق حدود الموضوع، وعناصره المطلوبة، وعباراته الموافقة، لتأتي بعدها عمليّة التنفيذ والتطبيق الكتابي، وهنا يظهر التوجيه الفعلي للمعلِّم، حيث يرافق الطلبة في كتاباتهم، ويساعدهم على التعبير السليم، والتصحيح اللغوي، ويحثّهم على استعمال رصيدهم اللغوي في حدود ما يتطلبه الموضوع.

ودور المعلِّم في كلِّ عمليّة من عمليات الكتابة الإنشائية يتمثّل في التوجيه والتسديد لكتابات الطلبة، ومساعدتهم على الإبداع، وتصحيح كتاباتهم لغويًّا ودلاليًّا، ولا يكون هذا المنهج ثابتا في كلِّ الموضوعات، بل يجب على المدرِّس أن يعمل على جعل هذا المنهج يتماشى ومتطلبات الموضوعات الإنشائية، وتكون له القدرة على تطبيقه في كلِّ موضوع، ومناسبا لكلِّ الفئات المتعلِّمَة، ويعمل على تعديله حسب الوظيفة اللغوية لدرس الكتابة وموضوعه.

4-3 أهميّة الطرائق الأخرى ودورها في تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربيّة.

إن كنَّا قد بدأنا بالطريقة التواصليّة في تعليم مهارة الكتابة، فهذا لا يعني عدم أهميّة الطرائق التعليميّة الأخرى، أو قلّة شأنها، وإنّما يعود لأهميّة الطريقة التواصليّة ونجاعتها في تعليم الكتابة، والأكثر تطبيقا في عمليّة تدريس مهارة الكتابة، ويعود ذلك أيضا لضرورة تطبيقها والحثِّ عليها، كي لا يُحسَّ المُتعلِّم بالمَلَل أثناء التعلُّم لِما تحمله هذه المهارة من طابع الجفاء التعليمي، لذلك بيَّنا أهميّة

الطريقة التواصليّة الوظيفيّة حتّى يُزيل المُعلِّم بعض الضجر والمَلَل من درس الكتابة بِخلقِ جوٍّ تواصليٍّ يُمَكِّن المُتعلِّم من السعي إلى اكتساب المهارة الإنشائيّة ومحاولة إتقانها بتوجيه الأستاذ وإرشاده.

وإذا أردنا ذكر بعض الطرائق الأخرى في تعليم الكتابة فإنّ الطرائق التقليديّة مثل التلقين والحفظ، وطريقة المِران، والترجمة لها أهميّتَها في بعض المواضع، بل تصير إلزاميّة وضرورة حتميّة في تعليم بعض موضوعات الكتابة، خاصّة في الموضوعات التي تواجه المُتعلِّمين لأوّل مرّة، فحينها لابدّ للمعلِّم أن يفتح درسه بتلقين المتعلِّمين المعلومات الخاصّة بالموضوع كي يفهم المتعلِّم حدود موضوع الكتابة والمنهج المُتَبَع فيه، وعناصره.

ثمّ يعتمد المُعلِّم على المِران، والقراءة كي تُحفَظَ المعلومات، وتُرَسَّخ في ذهن المتعلِّمين، ثمّ يأتي دور التوجيه المرافق لعمليّة تنفيذ الكتابة بالتدرُّب حول الموضوع، ويحكم كلّ ذلك الجوّ التواصلي، والوظيفة الفعليّة للموضوع، مع إعطاء تلك الطرق حقَّها، وكذلك قد تُستعمَل الترجمة أو اللغة الأمّ في شرح مصطلحات الموضوع، وتحديد حدوده، إلّا أنّ ذلك قد يُعيق عمليّة الاكتساب اللغوي، لذلك يكون استعمال اللغة الأمّ لتسهيل عمليّة التدريس بِبيان مفهوم المصطلحات، أمّا أن تكون هي اللغة المُستعملة أثناء عمليّة تدريس الكتابة فهذا لا يُساعد في عمليّة تعليم اللغات واكتسابها، ولا في تعليم المهارات اللغويّة إجمالا والكتابة خصوصا، خاصّةً وأنّ الكتابة تأتي بعد مرحلة يكون فيها المتعلِّم قادرا على فهم قدرٍ من اللغة، وإتقانٍ لنظامها، لذا وجب التخلِّي عن اللغة الأمّ، أو أي لغة وسيطة أخرى تدريجيًّا، إلّا ما يرد للضرورة التوضيحيّة.

وحتّى طريقة الترجمة فإنْ كان لها دورٌ في مواضع إلّا أنّها ليست إلزاميّة في تعليم الكتابة، وإن كانت ضرورية في ترجمة بعض المصطلحات، أمّا إن اعتُمِدت في ترجمة الموضوعات الإنشائيّة، أو المقابلة بين نصوص الكتابة فذلك لا يُسهِّل في تعليم الكتابة بل ستقف عائقا في اكتساب مهارة الكتابة، وتزيد من صعوبة التعليم، لأنّ المتعلِّم سيعتمد بطريقة غير إراديّة على الترجمة، وستفرض عليه الحالة النفسيّة الاعتماد على الترجمة دون الإنتاج الكتابي، وسيفقد المِرانُ دورَه ووظيفتَه التعليميّة.

أمّا الطرائق البِنويّة والتركيبيّة مثل تعليم القواعد الصوتيّة والإملائيّة والصرفيّة، والنحويّة، والتركيبيّة، فإنّ المتعلِّم لا يلج الكتابة بمفهومها الحقيقي حتّى يتعلَّم شيئا من نظام اللغة، وحتَّى وإن كتب في البداية فإنّه سيكتب وَفق النظام الذي اكتسبه، حتّى يصل إلى الكتابة الشاملة التي يكون فيها قد عرف مبادئ نظام اللغة وأُسُسَها المعرفيّة والتركيبيّة؛ ومهما يكن فإنّ تعليم القواعد في مهارة الكتابة يأتي من خلال التوجيه، والتصحيح، والتقويم، أي يأتي ذلك عرضا دون تخطيط لتدريسه في

مهارة الكتابة، وقد يلجأ المعلِّم إلى بيان قاعدة أو حكم لغوي أثناء تدريس الكتابة إذا رأى ضرورةً لذلك، كأن يكون الخطأ مشترَكا بين المتعلِّمين، فيستدعي ذلك تعليمه، ولكن دون أن يُخصِّص له وقتا على حساب مهارة الكتابة لأنّ ذلك سيُفقدها أساسَها التعليمي.

ومهما تعدّد استعمال طرائق تدريس الكتابة إلّا أنّ الطريقة التواصلية الوظيفية هي أحسن الطرائق وأكثرها نجاعةً في تعليمها، لأنّها ستكشف عن قيمة مهارة الكتابة للمتعلِّمين، وتجعلهم يندفعون نحو تعلُّمِها، وهذا لشعورهم بأهميّتها في حياتهم التعليميّة والعمليّة والاجتماعيّة، وهذا لا يعني أن يعتمد المدرِّس عليها وحسب، دون اعتماده على الطرق الأخرى، فكلّ طريقة ولها أهميّتها الخاصّة في موضِعها، وقد تكون الحاجة إليها أكثر من الطرق الأخرى، ومن العيب أن يعتمد المدرِّس على طريقة واحدة لا يحيد عنها في تعليم المهارات اللغوية أو الكتابة خصوصا، لأنّ "واقع تعليم العربيّة الحيّ أثبتَ أنّ بعض الطرق أفضل من الأخرى في تعليم مهارة أو عنصر لغوي، لذلك أضحى توجُّهنا إلى رؤية المهارة اللغويّة أو العنصر اللغوي لكي نُحدِّد أفضل وسيلة أو طريقة لتقديمه للدارسين، أي لابدّ من الإفادة من شتَّى الطرائق اللغوية من ترجمة وسمعيّة وتواصليّة وكلاميّة، خاصّة تلك الجوانب التي أثبتت جدواها، فضلا عن مراعاة مبادئ علم النفس من تعلُّم واكتساب، عدا الجوانب الثقافيّة، التي لا بدّ أن تكون نُصبَ أعيننا في عمليّة تدريس العربيّة للناطقين بغيرها"[23]، فكلّ هذه الأمور يجب أن تكون مرافقةً لعمليّة تدريس مهارة الكتابة.

وتتعدّد الطرق أحيانا حسب المتعلِّمين ومستواهم وثقافتهم، والمدرِّس الحاذق هو الذي يتحكّم في طرائق التدريس وفق مستوى الدارسين وثقافتهم، فقد تكون إحدى الطرائق مناسبة لفئة، وتكون في المقابل غيرَ مجديّة لفئة أخرى من الدارسين داخل الفصل، لِذا على المدرِّس أن يعمد إلى اختيار الوسيلة الملائمة لكلِّ المتعلِّمين حسب مستوياتهم وثقافتهم، وأن يُعدِّد الطرائق التعليميّة لمهارة الكتابة، وألَّا يتقيَّد بطريقة واحدة مع كلِّ الدّارسين.

4- المحتوى التدريسي للموضوعات الإنشائيّة وترتيبُها لاكتساب مهارة الكتابة:

إنّ تدريس مهارة الكتابة لا يتمّ بطريقة عشوائية بل يجب أن يخضع لترتيب دقيق يُنمّي قدرة المتعلِّم على الكتابة، كما أنّ المحتوى التدريسي يشمَل الموضوعات الإنشائيّة التي تواجه المتعلِّم داخل الدرس وخارجه، فتكون الرابط بين عالمه التعليمي وعالمه الواقعي والمعيشي، وعلى المعلِّم أن يُحسن تقديم مادته كي يُحسَّ المتعلِّم بقيمتها في الاكتساب اللغوي وفي الحياة، لذلك فمنهج التعبير التحريري يحتوي "على ألوان كثيرة ومتعدِّدة من الأنشطة التي يمكن تناولها بالتعبير التحريري، ومن أهمّ هذه الألوان

والأنشطة: كتابة الرسائل، والتقارير، والسِّجلّات، والاستمارات، وكتابة النشرات، والإعلانات، والمُلخَّصات، وقوائم المراجع، والملاحظات، والمذكِّرات"[24]، بالإضافة إلى كتابة المقالات بأنواعها، والوصف، والقصص القصيرة، والدَّعوات، والبطاقات بأشكالها المتنوعة... وغيرها من موضوعات التحرير والإنشاء.

ويُراعى في تقديم هذه الموضوعات الترتيب المنطقي الذي يخضع لتدرُّج تعليمي يستدعيه طابع اكتساب اللغة؛ ولتسهيل عمليّة تعليم مهارة الكتابة وتنظيم محتواها، فيمكن تقسيم الموضوعات الإنشائيّة حسب ميدانها وتشابهها إلى أربعة أنواع، يتمّ تقديمها للمتعلِّمين بتنظيم وتدرُّج وفق سيرورة العمليّة التعليميّة، وهذه الأنواع هي:

1/ موضوعات الإنشاء اللغوي.

2/ موضوعات الإنشاء الاجتماعي.

3/ موضوعات الإنشاء الإداري.

4/ موضوعات الإنشاء الأدبي.

1-4 موضوعات الإنشاء اللغوي:

نقصد بموضوعات الإنشاء اللغوي كلَّ ما يتعلَّق بتنظيم الجمل، والنصوص، والفقرات، لذلك يمكن أن نطلق عليه موضوعات الإنشاء اللغوي وتنسيق الكتابة، حيث يتعلّم الطلبة في هذه الموضوعات الأدوات اللغويّة في الكتابة، كحروف المعاني ومواضع استعمالها، والأسماء، والأفعال...، ويظهر في هذا الأمر نظام اللغة وقواعدها، لذلك يمكن تجاوز هذه الموضوعات، لأنّ المتعلِّم قد اكتسبها في مهارات أخرى، وقد تتجسّد في شكل الطابع الإنشائي أثناء الكتابة؛ وغاية المعلِّم أن يكتسب المُتعلِّمون التعبير السليم، ولا ضير في أن يرافق التعليم اللغوي كلَّ موضوعات الإنشاء، ولكن قبل خوض عمليّة الكتابة لا بدّ أن يكون المتعلِّم قد استفاد كثيرا من قواعد اللغة وفهمَ نظامها كي يُحسن التعبير.

ويندرج أيضا في هذه الموضوعات كيفيّة كتابة الفقرة، أو فكرة عن موضوعٍ ما، حيث يتعلّم طالب اللغة حدودَ الفقرة، وحسنَ الابتداء، وجودة الانتهاء، وحسنَ التخلّص والانتقال من فقرة لفقرة، وبهذا يُحسن الكتابة في الموضوعات المتقدِّمة التي ستُواجهه في الدروس اللاحقة.

كما يحتوي هذا الفرع على موضوعات دراسة النصوص من حيث التلخيص والخلاصة، والفكرة العامّة، وعنوان النَّص، وإن كان قد اطَّلع على ذلك في مهارتي المحادثة أو القراءة إلّا أنّه وجب أن يتعلّم ذلك في المهارة الإنتاجيّة الصامتة، وهي الكتابة، كي يُحسن تلك الموضوعات نُطقا وخطًّا.

وكذلك من أهمّ ما يتعلّمه المتعلِّمون في هذه الموضوعات علامات الوقف والترقيم، والتي تعمل على تنسيق النصوص وتنظيمها شكلا ومعنًى، وهذا ما يجعل المتعلِّم يعرف بداية الجمل ونهايتها، وطبيعة كلّ جملة أو فقرة ومعناها.

وإن كنّا قد أدرجنا هذه الموضوعات أوّلا في بداية التعلّم فهذا لا يعني أنّها واجبة في بداية تعليم مهارة الإنشاء، لأنّ تلك الموضوعات تأتي مرافقة لكلِّ خطوات تعليم الإنشاء، لذلك قد لا تُخَصَّص لها حِصصٌ خاصّة، وإنّما تأتي مرافقة لدروس الإنشاء، كما أنّ إدراجها أولا له أهميتُه المتمثلة في الاستعداد النفسي، واللغوي، والتعليمي للكتابة بطريقة واضحة ومُنَظَّمة لغويًّا ودلاليًّا.

2-4 موضوعات الإنشاء الاجتماعي:

ونعني بموضوعات الإنشاء الاجتماعي الكتابة في الموضوعات التي تتعلَّق بالقضايا الاجتماعيّة التي تتمحور عموما في الرسائل، وهي ذات طابع شخصي، وفي هذه الموضوعات يكتسب المتعلِّمون مهارة الكتابة عن المشاعر والأحاسيس، والعواطف، والتعبير عن خوالج النفس، ومعايشة المناسبات المتنوّعة بالتعبير التحريري، وهذا أهمّ ما يسعى المتعلِّم للتعبير عنه في بداية التعلّم قبل الانتقال إلى الكتابة حول ما يُحيط به، وما يعيشه، وهذا ما سيدفع المُتعلِّمين نحو الكتابة، لِذا وجب أن تكون هذه الدروس في بداية التعلُّم أو بعدما يتعلّم المتعلِّم كيفيّة تنظيم النصوص وتنسيقها، ويكتسب مهارة الإنشاء اللغوي، إذ سيجد المتعلِّمون فرصةَ التعبير عمّا يُحسُّون به باللغة الهدف، ما يجعل الاندفاع للكتابة أمرا منطقيًّا.

وأهمّ ما يتعلّمه الطلبة في هذه الموضوعات: كيفيّة كتابة الرسائل الشخصيّة بأنواعها، من رسائل عاطفيّة، ووصايا، ورسائل استفسار، ورسائل التهنئة والشكر، والاعتذار، والاستعطاف...إلخ، ويتعلّمون حدود كلِّ نوع من هذه الرسائل، ومختلف الموضوعات وعباراتها الملائمة، وألفاظها المناسبة، كما يتعلّمون كيفيّة كتابة البطاقات، من بطاقات التعزيّة، والدعوة، والتهنئة بكلِّ أنواعها ومناسباتها، ويُدرك المتعلِّمون الفرق بين الرسائل والبطاقات، وكيفيّة الكتابة في موضوع أيِّ بطاقة، فإن درَسَ الطالب كيفيّة كتابة بطاقة تهنئة بمناسبة العيد، فلا يعني أنّه لا يعرف كيفيّة كتابة بطاقة تهنئة بمناسبة نجاح صديق، بل يهدف المُعلِّم من خلال توجيهه وبيانه إلى أن يتعلّم المتعلِّمون أصولَ الكتابة في الموضوعات المدروسة، والتي من خلالها يتعلّمون الكتابة في أيِّ موضوع قد يواجههم، وذلك باكتساب طرق الكتابة، وأصولها وعباراتها، وألفاظها، كما تحتوي موضوعات الإنشاء الاجتماعي على تلك الرسائل الوظيفيّة التي تكون لغرض مُعيَّن، فقد تحمل الطابع الشخصي، كما قد تحمل الطابع الرسمي.

3-4 موضوعات الإنشاء الإداري:

بعدما يكتسب المتعلِّم كيفيّة الكتابة عن أحاسيسه، والتعبير عن مشاعره، وعلاقاته الشخصية، ينتقل للكتابة حول ما يُحيط به، وأوّل ما يُحيط به في دورة التعليم الجانب الإداري والرسمي، وهذا ما يتطلّع إليه بعد ذلك، وإن كان بطابع رسمي إلّا أنّ هذه الكتابة تتميّز بالشكل التواصلي، مثلها مثل الكتابة الاجتماعية والشخصية إذ تفرض تواصلا مع الآخر، وقد يكون الطرف الآخر معروفا لدى

الكاتب مثلما رأينا في موضوعات الكتابة الاجتماعيّة ممّا يجعلنا نكتب وفق ما يناسبه، كما قد يكون ممّن لا تربطنا به علاقة اجتماعية أو شخصيّة، وإنّما تواصلنا معه بسبب إداري رسمي، وهذا ما يفرض علينا طريقة معيّنة في الكتابة، فيتعلّم الطالب تلك الطريقة الخاصّة لكلِّ موضوع وما يحتويه من عناصر وخطوات، وقد تكون بين هيئتين إداريتين، وقد تكون بين شخص وهيئة إداريّة، وقد تكون بين شخصين إلّا أنّها تحمل طابعا رسميًّا حسب الظروف والأحوال.

وأهمّ موضوعات الإنشاء الإداري المتنوعة نذكر: الشهادات، السيرة الذاتيّة، خطابات الدّعوة المختلفة، الإعلانات، التعليمات، المحاضر، التقارير...إلخ، وكلّ نوع من هذه الأنواع له عناصره الخاصّة، وطرقه المعيّنة في الكتابة، وهذا ما يسعى المعلِّم لتعليمه وتوجيه الطلبة نحو تعلُّم الكتابة فيها مع خلق جوٍّ تواصليّ أثناء عرضها والتدرب عليها، بحيث تكون من واقع المتعلِّمين وحياتهم، كي يشعروا بأهميّتها، وضرورتها.

4-4 موضوعات الإنشاء الأدبي:

ويُقصد بالكتابة في الموضوعات الأدبيّة الكتابة الإبداعيّة، حيث يتعلّم الطلبة الإنشاء الإبداعي، وذلك بكتابتهم في موضوعات تتعلّق بالإبداع، وتختلف طبيعة موضوعات الإنشاء الأدبي عن الموضوعات السابقة، لأنّ موضوعات الإنشاء الاجتماعي أو الإداري تفترض تواصلا مباشرا يقوم به الكاتب، أمّا موضوعات الإنشاء الأدبي فهي موضوعات إبداعيّة لِذا يمكن القول بأنّ موضوعات الإنشاء الاجتماعي والإداري موضوعات ذات طابع تواصلي، وموضوعات الإنشاء الأدبي موضوعات ذات طابع إبداعي، ولا يتعلّم المتعلِّمون الكتابة في هذه الموضوعات حتّى يكتسبوا ثروة لغويّة تُمكِّنهم من الكتابة الأدبيّة.

وموضوعات الإنشاء الأدبي التي تُدَرَّس لمتعلِّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تكون محدودة المنهج، واللغة، والنوع، حيث يتعلّمون الكتابة حول ما يُحيط بهم، وأهمّ ما يتعلّمونه كتابةُ المقالات بأنواعها، مثل: المقال الوصفي، والسردي، والنقدي، كما يُركِّز المعلِّم على توجيههم وتعليمهم كتابةَ المقالات المتنوعة، وفي موضوعات يعيشونها في حياتهم اليوميّة، ووصف ما يحيط بهم ويواجهونه؛ كما تحتوي موضوعات الإنشاء الأدبي على كتابة اليوميّات والخطب والخواطر.

وإذا وصل المتعلِّم إلى درجة كبيرة من إتقان الكتابة الإبداعية وازدادت عمليّة الإبداع لديه زيادةً ملحوظة فيُوجَّه حينها نحو كتابة القصص، والمناظرات، والنقد، والتحليل، حتّى يتمكّن من إتقان مهارة الكتابة بغير لغته إتقانا جيّدا يجعله يواجه كلّ الظروف الخطابيّة.

وفي تقديم موضوعات مادة الإنشاء فالواجب تقديمها وفق ترتيب تقتضيه العمليّة التعليميّة، حيث يُبدأ بتعليم كيفيّة الكتابة وتنظيم النصوص والفقرات، ثمّ تُقدَّم موضوعات التعبير عن المشاعر والأحاسيس، ثمّ موضوعات الظروف المحيطة بالمتعلِّم وما يواجهه في حياته اليوميّة، ثمّ موضوعات الإبداع، وهذا الترتيب قد يحمل طابع الوجوب المنطقي وما تقتضيه نفسيّة المتعلِّم ومستواه اللغوي.

5- عمليّة التقويم[25] في مهارة الإنشاء لغير الناطقين بالعربيّة:

للتقويم أهميّة كبيرة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فهو الأساس الذي تتحدّد من خلاله الأهداف العامّة والخاصّة في العمليّة التربويّة عموما، وفي تعليم اللغات الأجنبيّة خصوصا، ومن مُنطلقاته يُوضع التخطيط التعليمي، ويتمّ تعديله وفق نتائج التقويم، بل حتّى القرارات الكبرى في عمليّة التعليم تُتَّخذ بالنظر لعمليّة التقويم، فهو عماد العمليّة التعليميّة بكلِّ جوانبها المعرفيّة والتنظيميّة والقانونيّة، ولا يُعرف تحقيق الأهداف التعليميّة مِن عدمها إلّا بالوقوف على عمليّة التقويم، فلا يقف عند معرفة نجاح المتعلِّم من فشله بل يتعدَّاه إلى معرفة الأهداف والسَّيْر إلى تحقيقها، ووضع المخطّطات العلميّة والتعليميّة.

وكذلك الحال في تعليم المهارات اللغويّة لغير الناطقين بالعربيّة، إذ تخضع لعمليّة التقويم بهدف معرفة أهداف التعليم والوقوف على تحقيقها، وكذلك لوضع المخطّطات التعليميّة، ولاتّخاذ القرارات النهائيّة في تيسير تعليم المهارات اللغويّة لغير الناطقين بالعربيّة، ومهارة الكتابة أهمّ المهارات خضوعا لعمليّة التقويم وأيسرها حكما لوجود الدّليل الملموس، والوقوف عليه في أيِّ وقت، علما أنّ كلّ المهارات "قابلة للقياس والاختبار، وكلّ مهارة منها تتكوّن من عدّة مهارات فرعيّة تتدرّج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المُركَّب، يمكن أن نقيس المهارة الكليّة، ويمكن أن نقيس جزءًا من المهارة، أي إحدى المهارات الفرعيّة"[26].

5-1 مفهوم التقويم ومتعلقاته:

عُرِّف التقويم تعريفات كثيرة إلّا أنّها تكاد تلتقي عند نقاط مُشتركة، ومن أهمِّ تعريفاته "أنّه الحكم على قيمة الشيء وتقديره لتقويمه، كما يُعرَّف بأنّه عمليّة إصدار حكم على قيمة الأشياء، أو الموضوعات، أو المواقف، أو الأشخاص، اعتمادا على معايير أو محاكاة مُحدَّدة، ويستخدم الطرق والمقاييس للحكم على تعلُّم المُتعلِّمات، أو وضع الدّرجات والتقارير، وهو يُمثِّل جزءا لا يتجزَّأ من عمليّة التعلّم ومُقوِّما أساسيًّا من مقوماتها، وهو جزء مهمٌّ جدًّا في تصميم المُقرَّر الدِّراسي"[27].

وقد ذكر **علي مدكور** عدّة تعريفات مُعتبرة منها:

- التقويم هو "مجموعة من الأدلّة التي تُبيِّن فيما إذا جرت بالفعل تغيُّرات على مجموعة المتعلِّمين مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغيُّر على المتعلِّم بمفرده.

- ويعرِّفه **ثورندايك** بقوله: عمليّة متكاملة يتمّ فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربيّة، وتقدير الدّرجة التي يتمّ فيها تحقيق هذه الأهداف.

- ويعرِّفه **ساندرز**: التقويم هو تحديد قيمة شيء ما، ويتضمّن ذلك الحصول على معلومات تُستخدم للحكم على قيمة برنامج، أو هدف، أو طريقة، أو نتيجة، أو استعمال ممكن لطرق بديلة تمَّ تصميمها لتحقيق أهداف خاصّة"[28].

وغيرها من التعريفات التي تشتمل في مجملها على تحديد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وكذلك مراقبة خطوات العمليّة التعليميّة من بدايتها إلى نهايتها وفي أثنائها، كما لا يُهمل التقويم تشخيص الحالات الصّفِّيّة أثناء العمليّة التعليميّة وتوجيهها بغرض تحقيق الأهداف المُسطَّرة سَلفًا، واتّخاذ

القرارات المناسبة لتعديل مسار العمليّة التعليميّة وتطويرها[29]، إذ لا يكتفي بالحكم على مستوى المتعلِّمين وتوجيههم، وإن كان هذا هو الجانب الظاهر في عمليّة التقويم، بل يتعدَّاه ليشمل تطوير العمليّة التعليميّة ككلٍّ، فهو قانون تكاملي بغرض معرفة مستوى المتعلِّمين وتوجيههم بالإضافة إلى وضع الأهداف الأساسيّة لعمليّة التعليم، ومراقبة مسار خطواتها، وتوجيهها الوجهة الصحيحة بِما يُحقِّق الهدف التعليمي الشامل.

وبما أنّ أساس التقويم في تعليم اللغة لغير الناطقين بها هو المتعلِّم ومسار تطوّره، فإنّ هناك عدّة مفاهيم عمليّة وإجرائية ترتبط بعمليّة التقويم، وتتعلّق بالمسار التعليمي للعمليّة التعلميّة، وأهمّ هذه المفاهيم تتّضح في ثلاثة مصطلحات أساسية، وهي: الامتحان، والاختبار، والمراقبة[30]، وكلّ مفهوم من هذه المفاهيم له دلالته الخاصّة وعلاقته بالتقويم؛ وإن كنّا قد ذكرنا هذه المفاهيم فهذا دليل على أنّها الأساس الذي يُبنى عليه الهدف النهائي، وتظهر من خلالها نتائج المتعلِّمين، ولا نعني بذلك أنّها المفاهيم الأساسية دون غيرها، فكلّ أداة من الأدوات المتعلّقة بالتقويم تخدمه من جانب خاصٍّ به من جوانبه المتعدِّدة، وتُحدَّد تلك الأدوات والأساليب من خلال الأهداف المراد تقويمها في البرنامج أو الفصل الدراسي.

وأهمّ أدوات التقويم وأساليبه بالإضافة إلى ما أوردنا نذكر: الملاحظة، ملف الإنجاز، المشاريع، الاستبانات، الاختبارات المختلفة، الأنشطة الصفّية، الواجبات المنزليّة، المقابلة[31]، وكلّ هذه الأساليب لها دورها في عمليّة التقويم، وتُحدَّد وفق البرامج الدراسيّة، والفئة المستهدفة، والمهارات اللغويّة المختلفة، كما ترافق العمليّة التعليميّة إلى نهايتها، ولأجل تحقيق الأهداف المساعدة في تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربيّة.

2-5 كيفيّة تقويم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربيّة:

يختلف التقويم من مهارة لأخرى، وهذا حسب طبيعة المهارات اللغويّة، وكيفيّة اكتسابها، وطريقة أدائها، ولمهارة الكتابة طريقتُها الخاصّة في التقويم، فإن كان اعتمادنا على أساليب التقويم وأدواته التي ذكرناها سابقا في مهارة الكتابة إلّا أنّ لكلِّ أداة هدفًا يجب مراعاة تحقيقه.

فالتقويم في الواجب المنزلي يهدف عادة إلى مراجعة موضوع الكتابة ومحتواه الذي تمّ دراسته في الفصل، لذلك يتمّ التركيز فيه على مراعاة سلامة الأسلوب، وتوظيف الثروة اللغويّة المكتسبَة، وموافقة المعنى وصحّته، وتنظيم الفقرات والأفكار، بالإضافة إلى مراعاة السلامة اللغويّة، وغيرها من الأهداف التي يهدف إليها الواجب المنزلي، وهذا يختلف عن التقويم مثلا في الأنشطة الصفيّة، أو في الاختبارات المختلفة، فالواجب المنزلي يكون فيه المتعلِّم أكثر حرّيّةً، كما أنّ له مُتَّسَعا من الوقت، فيكون هدفه عادةً تثبيت المعلومات وترسيخها، وتوظيف الأساليب الراقية، والمعاني الدقيقة، واكتساب التعبيرات المتعلّقة بالموضوع واستعمالها، وغيرها من الأهداف، لذلك يكون التقويم فيه مُوَجَّها لهذه النقاط أوّلا، مع مراعاة الجانب اللغوي بدرجة أقلّ.

أمّا الأنشطة الصفّيّة فإنّها تكون عادةً بعد دراسة الموضوع بغرض التدرّب عليه مباشرة، لذلك يحرص المتعلِّم على الكتابة وفق ما تعلَّم، وفي حدود العبارات المكتسبة في الدّرس دون الخروج عنها،

لذلك يكون الهدف الأول من التقويم الحرص على مطابقة الموضوع معنى وأسلوبا، بحيث يراقب المعلِّم أوّلا طريقة الكتابة، وتنظيم الجمل والفقرات، وسلامة المعنى، مع تقويم الأخطاء اللغويّة والأساليب التعبيريّة.

وإذا ذهبنا إلى ما يتعلّق بالاختبارات المختلفة فإنّ عمليّة التقويم تختلف فيها عن غيرها من الأدوات لطبيعتها الخاصّة، ولأهميّتها لدى المتعلِّم، بل هي التي يحرص على إتقانها أكثر، وهي العمليّة التقويميّة النهائيّة التي يكون فيها المتعلِّم تحت ضغط الوقت وعدم معرفته بالموضوع الذي سيكتب فيه، كما أنّه يعتمد على ثروته اللغويّة المكتسبة، ومعرفته العلميّة بالموضوع دون الاعتماد على شيء خارجي، لذا فعمليّة التقويم تزداد دقَّةً وشموليّةً.

ويحرص المعلِّم على تقويم موضوعات الاختبارات من عدّة جوانب أساسها الجانب اللغوي والإملائي المتمثِّل في صحّة كتابة الحروف، ووضوح الخطّ، ومعرفة علامات الترقيم، وتنظيم الفقرات وسلامتها، وسلامة اللغة، وقلّة الأخطاء النحويّة والصرفيّة، كما يحرص على الجانب الدلالي والمعنوي وموافقة الطالب لدلالة الموضوع، وهذا أساس التقويم في الإنشاء لأنّ خروج الطالب عن الموضوع دليل على أنّ المتعلِّم لم يكتسب بعد باقي المهارات التي تُمكِّنه من الكتابة خاصّة مهارة القراءة، بالإضافة إلى أنّ ذلك يوحي إلى سيرورة المتعلِّم وفق طريقة واحدة تعلَّمها، ويختلط عليه الأمر بمجرّد تغيُّر المصطلح التعبيري، أو باستعمال الترادف، حتى وإن فهم الموضوع فلا بُدَّ أن يُفهِم كتابته لغيره، وهذا من الأمور المهمّة التي يجب أن تُراعى أيضا في عمليّة تقويم الاختبارات، كما أنّه لا يُهمَل الجانب الأسلوبي، والإبداعي، والتنظيمي، في كلِّ عمليّة تقويم.

وقد وضع **علي أحمد مدكور** معايير عامّة لعمليّة تقويم الإنشاء، وهي:

" (أ) سلامة التحرير العربي (ويشمل مهارات الهجاء، وعلامات الترقيم والخط).

(ب) سلامة الأسلوب، (وتشمل الصرف والنحو).

(ج) سلامة المعاني.

(د) تكامل الموضوع.

(هـ) منطقيّة العرض.

(و) جمال المبنى والمعنى.

(ز) اتِّساق الأفكار والمعاني مع التصوّر الإسلامي للكون والإنسان والحياة"[32].

إلّا أنّ هذه المعايير هي في حقيقتها معايير عامّة في تعليم الإنشاء، سواء للناطقين بالعربيّة أم بغيرها، ولكنها معايير يحسُن تطبيقها أيضا لتعليم الإنشاء لغير الناطقين بالعربيّة مع مراعاة معايير أخرى تتناسب مع الفئة المُستهدَفة، وكلّ أداة من أدوات التقويم يتمّ فيها التركيز على معايير مُحدَّدة –كما ذكرنا سابقا-، إلّا أنّ التقويم اللغوي والإملائي أساس عمليّة الكتابة، بالإضافة إلى وضوح المعنى وصحّته، وسلامة التراكيب والفقرات والنص.

وتجدر الإشارة إلى أنّ عمليّة التقويم تختلف من مستوى إلى مستوى تعليمي آخر، فكلّ مرحلة إلّا ولها أهدافها الخاصّة، وفي كلِّ ذلك يكون معيار التقويم مُركِّزا على اللغة، والأسلوب، والمعنى؛ هذا فيما

يتعلَّق بالتقويم عموما فيجب ألّا يُهمل لا الشكل، ولا اللغة، ولا المضمون والمعنى، ولا الأسلوب، بخلاف ما كان سائدا في تقويم الكتابة في الطريقة التقليديّة لتعليم اللغة، إذ كان يُراعى الدقّة اللغويّة، وتجنّب الأخطاء، أمّا في الجانب الاتِّصالي في تعليم مهارة الإنشاء "فإنّ معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتِّصالي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة"[33]، أي إعطاء الجانب الدلالي الأهميّة القصوى في التقويم ويُوَجَّه المتعلِّم الوجهة التي تؤدِّي به إلى إيصال رسالته كما طُلب منه في قالب لغوي مفهوم، وباستعمال تراكيب لغويّة دالّة، وموافقة للموضوع، وتُوَجَّه الأخطاء اللغويّة عَرَضا من خلال تقويم المعنى.

"وعند تقويم طريقة كتابة الفقرات يقترح جونسون معيارين: الأول ويُسمِّيه التماسك اللغوي Cohesion ويُقصد به مدى ترابط الجمل لتُكوِّن بِنية لغويّة صحيحة، ولتُشكِّل وحدات لغويّة (أو نحويّة)، والثاني ويُسمِّيه الترابط المنطقي Coherence ويُقصد به طريقة تنظيم الجمل لتُشكِّل وحدات ذات معنى. القدرة إذن على توصيل المعنى وتحقيق هدف معيَّن هو الأساس في توجيه النشاط الكتابي في المدخل الاتِّصالي"[34].

وذلك لا يعني أنّه يجب الاكتفاء بمراعاة المعيار الدلالي وحسب، بل ذلك ما تدعو إليه الطريقة الاتِّصاليّة، ولا يُستلزم بالسير على خطاها في تعليم الإنشاء لغير الناطقين بالعربيّة، بل أفضل طريقة في التقويم –كما أشرنا سابقا- الطريقة التكامليّة التي تراعي كلَّ المعايير أثناء عمليّة التقويم، مع التشديد على القيمة الدلاليّة ومراعاة متطلبات الموضوع وتكامله، لأنّ مهارة الكتابة تأتي في آخر المهارات، وهذا ما يدلّ على أنّ المتعلِّم قد اكتسب قدرة لغويّة تُمكِّنه من معرفة أسس الكتابة اللغويّة والأسلوبيّة، ويبقى عليه أن يوظِّف مكتسباته التعليميّة وثروته اللغويّة، وفق ما يطلبه الموضوع، وتستدعيه دلالته التكامليّة.

خاتمة:

بعد دراستنا في هذا البحث لكيفيّة تعليم مهارة الكتابة وما يتعلَّق بها من عدّة جوانب، مُبيّنين لها وشارحين لِما يجب أن يُوضَّح في تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربيّة، فقد استُخلصَت عدّة نتائج وتوصيَّات كانت تظهر من خلال موضوعات البحث ومباحثه العامّة لتُسهم في تيسير تعليم مهارة الإنشاء، وكيفيّة الإحاطة بتدريسها لغير الناطقين بالعربيّة، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- مهارة الكتابة مهارة إنتاجيّة صامتة لذلك قد تتّصف ببعض الجفاء التعليمي الصفّي، وهذا ما يستدعي من المعلِّم العمل أوّلا على تنشيط ذلك الجفاء وكسره قبل الولوج في عمليّة الكتابة، فالشعور بالملل يجعل المتعلِّم يكتب لإرضاء المعلِّم، ولا يكتب لاكتساب المهارة، وهذا ما يجب الانتباه له أثناء تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربيّة.
- الكتابة هي المقياس الأساس الذي يعكس مستوى الثروة اللغويّة لدى المتعلِّمين، وكيفيّة استعمالها لِذا وجب العمل على تعليم المتعلِّمين كيفيَّةَ توظيف الرصيد اللغوي، واستغلاله بما يناسب الموضوعات الإنشائيّة.

- وإن كانت الكتابة المقياس الحقيقي للثروة اللغوية المكتسبة فهذا ليس دليلا على المستوى اللغوي للطالب في كلِّ المهارات، فقد تتدخّل صفات شخصيّة في اعتراض المهارات الأخرى، وتقف حاجزا أمامها، كالخجل، والحياء، بخلاف الإنشاء إذ يقلّ اعتراض الصفات الشخصيّة عليها، لذا وجب استغلال هذه الميزة بما يخدم اكتساب مهارة الكتابة التي قد تكون دافعا في اكتساب مهارات أخرى، خاصّة: الشفويّة والقراءة.
- العمل على إكساب المتعلِّم القدرة على الكتابة والرغبة في ذلك أهمُّ ما يجب أن يسعى إليه المعلِّم أثناء عمليّة التعليم، لِذا أشرنا إلى أهميّة الطريقة الاتِّصاليّة ونجاعتها في تعليم مهارة الكتابة.
- وكذلك وجب السعي إلى توظيف القدرات الفرديّة للمتعلِّمين ومحاولة اكتشاف قدرتهم اللغويّة لاستعمالها وتوظيفها.
- تفاوت مستوى المتعلِّمين في الصفِّ يجب ألَّا يكون حاجزا في العمليّة التعليميّة، بل فرصة لفتح المجال أمام المتعلِّمين للتعبير، كلٌّ حسب قدرته ومستواه، مع اختلاف في التوجيه والتقويم، ليصل المتأخِّر إلى إتقان مهارة الكتابة حسب ما يناسبه ووفق نظام اللغة ودلالة الموضوع، ويصل المتقدِّم إلى درجة الكتابة الإبداعيّة الراقيّة.

وإن كنَّا لم نذكر صعوبات تعليم مهارة الكتابة، فهذا لا يعني تجاهلَنا لها أو عدم الإقرار بها، وإنّما هي موجودة في العمليّة التعليميّة، إلّا أنّنا لم نذكرها إيمانا منَّا أنّها صعوبات تكاد تكون واحدة، تتمثّل في المدّة الزمنيّة المحدّدة، وعدد الطلبة، والمِنهاج المُتَّبَع مِن قِبل بعض الجامعات، والمراكز، والأساتذة، وسوء التنظيم للمحتوى والدروس... إلخ، وكلّها تتعلّق إمّا بالمِنهاج، وإمّا بالمعلِّم، وإمّا بالمتعلِّم، وإمّا بالسياسة التعليميّة، والواجب على المعلِّم تذليلها، وتجاوزها، والعمل على تيسيرها، كي لا يشعر المتعلِّم بصعوبة تعلُّم مهارة الكتابة، وتُؤسَّس لديه الدافعيّة للكتابة.

الإحالات:

[1] علي أحمد مدكور، 1427هـ/ 2006م، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، ص: 255.

[2] عبد الحميد عبد الله، وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية: دار الاعتصام، القاهرة، ص: 64.

[3] علي أحمد مدكور، 1427هـ، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، د ط، ص: 229.

[4] عصر حسني عبد الباري، 1994م، الاتِّجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، ص: 248.

[5] عبد الفتَّاح حسن البجّة، 1999م، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر، عمان، ص:

[6] رشدي أحمد طعيمة، 1425هـ/ 2004م، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، ص: 191.

[7] رعد مصطفى خصاونة، 2008م، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، عالم الكتب الحديث، ط1، ص: 57.

[8] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص: 191.

[9] نفسه، ص: 191.

[10] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها تدريسها صعوباتها)، ص: 191.

[11] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 257.

[12] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 258.

[13] نفسه، ص: 258.

[14] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 258.

[15] رشدي أحمد طعيمة، 2002م، أساليب وطرق تدريس اللغة العربيّة، المنظمّة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، ص: 26.

[16] عوني الفاعور وخالد أبو عمشة، 2005م، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول –الجامعة الأردنية نموذجا- (مقال)، مجلّة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، الناشر: الجامعة الأردنيّة، عمادة البحث العلمي، المجلّد: 32، العدد3، ص: 492.

[17] نفسه، ص: 493.

[18] ينظر الطرق عموما في المرجع نفسه، ص: 493.

[19] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 257.

[20] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص: 190.

[21] ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجّار، المكتبة العلميّة، مصر، د ط، د ت، ج1، ص: 33.

[22] أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 256- 257.

[23] عوني الفاعور وخالد أبو عمشة، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، ص: 493.

[24] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 258.

[25] آثرنا مصطلح التقويم على التقييم لأنّه الأصحّ لغويًّا والأدقّ في تأديّة المعنى، يُنظر: ابن منظور، معجم لسان العرب، مادة (ق، و، م)

[26] خالد حسين أبو عمشة وآخرون، التقويم اللغوي في برامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، السعوديّة، 1441هـ/ 2019م، ط1، ص: 42.

[27] المرجع نفسه، ص: 22.

[28] المرجع نفسه، ص: 23، -نقلا عن علي مدكور-.

[29] يُنظر: المرجع نفسه، ص: 23- 24.

[30] ينظر: بلقاسم اليوبي وآخرون، الباحث: لكبير الشميطي، 2018م/ 1439هـ، تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (دراسات وأبحاث علميّة مُحكَّمة)، كنوز المعرفة، عمان –الأردن-، ط1، ص: 47- 48.

[31] خالد حسين أبو عمشة وآخرون، التقويم اللغوي في برامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، ص: 34- 35.

[32] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، ص: 262.

[33] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها تدريسها صعوباتها)، ص: 190.

[34] المرجع نفسه، ص: 190.

المراجع:

–بلقاسم اليوبي وآخرون، الباحث: لكبير الشميطي، 2018م/ 1439هـ، تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (دراسات وأبحاث علميّة مُحكَّمة)، كنوز المعرفة، عمان –الأردن-، ط1.

–ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجّار، المكتبة العلميّة، مصر، د ط، د ت، ج1.

–خالد حسين أبو عمشة وآخرون،1441هـ/ 2019م، التقويم اللغوي في برامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، السعوديّة، ط1.

–رشدي أحمد طعيمة، 2002م، أساليب وطرق تدريس اللغة العربيّة، المنظمّة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، الرباط.

–رشدي أحمد طعيمة، 1425هـ/ 2004م، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

–رعد مصطفى خصاونة، 2008م، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، عالم الكتب الحديث، ط1.

–عبد الحميد عبد الله، وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية: دار الاعتصام، القاهرة.

–عبد الفتَّاح حسن البجّة، 1999م، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر، عمان.

–عصر حسني عبد الباري، 1994م، الاتِّجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية.

–علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ، د ط.

–علي أحمد مدكور، 1427هـ/ 2006م طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، د ط.

–ابن منظور، لسان العرب، قدَّم له: الشيخ عبد الله العلايلي، إعداد وتصنيف: يوسف خياط، دار لسان العرب، بيروت –لبنان-، د ط، د ت. مادة (ق، و، م).

–عوني الفاعوري وخالد أبو عمشة، 2005م، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول – الجامعة الأردنية نموذجا- (مقال)، مجلّة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، الناشر: الجامعة الأردنيّة، عمادة البحث العلمي، المجلّد: 32، العدد3.