تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية: السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا

دراسة تحليلية للوثائق التربوية

The teaching of written expression in the light of the textual approach: the fourth year of middle school as a model

Analytical study of educational documents

L'enseignement de l'expression écrite à la lumière de l'approche textuelle : la quatrième année de l'enseignement moyen comme modèle

Etude analytique de documents pédagogiques

فطيمة بغراجي

جامعة الجزائر 2

الملخص:

نعرض في هذا المقال تصوّر المنهاج لطريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ومدى التزام الكتاب التعليمي به، من خلال معاينة كلّ من المنهاج والكتاب التعليمي .

إنّ طريقة تعليم التعبير الكتابي التي عرضها المنهاج والتزم بها الكتاب التعليمي، تعتبر نشاط التعبير الكتابي نشاطا مستقلّا بذاته لاعلاقة له بالأنشطة الأخرى، وهو ما يتنافى مع مبادئ المقاربة النصية، فالتعبير الكتابي غاية، والفروع اللغوية الأخرى إنّما هي وسائل وخوادم لهذه الغاية؛ إذ كان من المفروض أن يدعى المتعلّم في حصة نشاط التعبير الكتابي إلى إدماج جميع المهارات التي اكتسبها من فروع اللغة الأخرى،

عوض الانشغال بالتّعرف على أنماط النصوص وخصائصها، التي يفترض أنّه قد اطّلع عليها عند تحليله للنصوص القرائية في نشاط القراءة.

الكلمات المفتاحية:. تعليم؛ التعبير الكتابي؛ المقاربة النصية؛ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

Abstract:

This article aims at presenting the curriculum's conception of the method of teaching composition writing activity at the Fourth year Middle School level and the extent to which it is applied in the textbook by examining both the curriculum and the textbook.

The method of teaching composition writing presented by the curriculum and applied in the textbook considers the activity of composition writing as an independent activity having no relation with the other activities, which is contrary to the principles of the text-based approach, as the composition writing is a purpose, and the other branches of languages are tools which serves it. Hence, the learner was supposed to be invited to combine all the skills he has acquired from the other branches of languages during the composition writing activity session instead of concentrating on identifying the types of text and their characteristics which is supposed that he had already examined when analyzing texts in the reading activity.

Key words: learning, composition writing, the text-

based approach, fourth year middle school level.

Résumé:

L'objectif de cet article et de présenter la conception du curriculum de la méthode d'enseignement de l'activité de production écrite en quatrième année moyenne, et le degré de son application dans le manuel scolaire, et ce, en examinant à la fois le curriculum et le manuel scolaire.

La méthode d'enseignement de la production écrite présentée par le curriculum et appliquée dans le manuel scolaire considère l'activité de la production écrite comme une activité indépendante n'ayant aucune relation avec les autres activités ce qui est contraire aux principes de l'approche textuelle, car la production écrite est une fin, et les autres branches linguistiques sont des moyens qui la servent. Ainsi, l'apprenant est censé être invité à combiner toutes les habiletés qu'il a acquises des autres branches de la langue au cours de la séance de production écrite, au lieu de s'occuper d'identifier les types et les caractéristiques des textes dont il est supposé avoir pris connaissance lors de l'analyse des textes dans l'activité de lecture.

Mots clés : Enseignement, production écrite, approche textuelle, quatrième année moyenne.

تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية: السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا

المقدمة

يعدّ التعبير الكتابي وسيلة اتّصال تمكّن الإنسان من تجاوز حدود الزمان والمكان، كما أنّه" وسيلة من وسائل بقاء الجماعة البشرية وحفظ تراثها الثقافي والاجتماعي وتطويره" (عبد الباري، 2010 ، صفحة 35)، ويعدّ التعبير الكتابي أيضا ملتقى فنون اللغة؛ لأنّه يتطلّب جملة من المهارات التي تجعل المتلقي يفهم النص المكتوب في غياب مؤلّفه، وفي غياب الإشارات والإيماءات والحركات التي يستند إليها المتلقي في فهمه للنصوص الشفاهية، فالنص المكتوب إذن موجّه إلى متلقّ لا يشارك الكاتب حدود الزمان والمكان نفسها، لذلك وجب على مؤلّف النص والحال هذه أن يقوم بدور المنتج والمتلقي في الآن نفسه ؛ لأنّه "يتوجّه بما يكتبه إلى قارئ لا يعرفه، وليست لديه في غالب الأحيان أيّ فكرة عنه، ولا عن ردود فعله إن كانت إيجابية أو سلبية، ولذا عليه أن يخطّط لمعرفة درجة تفاعله مع ما يكتبه، وأن يتنبّأ بردود فعله ، وأن يستخدم من الكلمات والأدوات ما يساعد هذا القارئ على فهم الحدّ الأقصى ممّا يكتبه له" (خليل و الصمادي، 2008، الصفحات 15-16).

ويحظى التعبير الكتابي بأهمّية كبيرة في حياة المتعلّم، داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة تعبيره عن أفكاره ومشاعره، وأداة تواصله مع الآخرين، وكلّ خلل يلحق هذه الملكة يؤدّي إلى تأخّر في نموّه الفكري، وعجزه عن الاندماج في الحياة الاجتماعية، ولن يتمكّن أيّ منهاج تعليمي من تحقيق غايته الأساسية في تنمية مهارة الكتابة وتطويرها ما لم يراع الجوانب المختلفة التي تتطلّبها عملية الكتابة؛ فلا ينبغي له الاقتصار على الجوانب المعرفية؛ وإنّما عليه أن يتجاوزها إلى الاهتمام بجوانب أخرى لاتقلّ عنها أهميّة، كربط التعلّم بالمجتمع، وتشجيع المتعلّمين على توظيف معارفهم وخبراتهم السابقة، وترغيبهم في الكتابة من خلال التّنويع في طرائق وأساليب تعليمها؛ لذلك فإنّ الإشكالية الأساسية التي يطرحها هذا المقال ويهدف إلى معالجتها تتمثّل في التساؤلات الآتية:

- هل يعتني منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط بتنمية ملكات المتعلمين الكتابية، ويحرص على تطويرها، من خلال اختيار طريقة تعليم مناسبة، تمكّنهم من التعبير عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم بكلّ ثقة، وتحفّزهم على الكتابة في الموضوعات التي يرغبون فيها بكلّ حرية، وتساعد على اكتشاف مواهبهم، وتعهّدها بالرعاية والاهتمام؟
- هل يمنح منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط نشاط التعبير الكتابي الحجم الساعي الكافي، لتمكين المتعلّمين من ممارسة نشاطهم الكتابي بكلّ راحة، وتمكينهم أيضا من إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة على درجة من الإبداع، والمشاركة في تقويمها من خلال إطلاعهم على شبكة تقويم ذات أهداف واضحة؟

وتجري طريقة المعالجة على النحو الآتي:

1. مفهوم التعبير الكتابي

يعرّف التعبير الكتابي عموما بأنّه ترجمة للأفكار والخواطر والأحاسيس والانفعالات باستعمال اللغة المكتوبة، التي يراعى فيها قواعد اللغة، وتنظيم الأفكار وترابطها، والسياق الذي أنتجت فيه، لتحقيق عملية الاتّصال بنجاح، إنّه "عملية ذهنية معقّدة إبداعية، يتعهّد فيها الكاتب موضوعه بالتخطيط والمراجعة المستمرة إلى أن يضعه في صورته النهائية المنسجمة مع غرضه من الكتابة، ومع خصائص القارئ؛ لإحداث اتّصال مؤثّر فيمن يكتب لهم" (عبد الباري، 2010 ، صفحة 26)؛ حيث يعبّر الكاتب للمتلقي عن فكره وآرائه، ويكشف له عن أحاسيسه ورغباته، باستعمال لغة سليمة، وألفاظ مناسبة، وأسلوب على قدر من الجمال الفني، ويشتمل التعبير الكتابي على مهارات تتّصل بعناصر ثلاثة هي:

- "الانفعال بموضوع أو قضية ما والرغبة في التعبير عنها.
- تكوين الفكَر أو إبداعها، وتشمل مهارات القراءة والرجوع إلى مراجع المعلومات ومصادرها، والاستماع الجيّد وغيرها.

- صياغة الموضوع أو القضيّة من خلال تجربة لفظية موحية، وكتابتها على الصفحة البيضاء بطريقة سليمة ومنظّمة وجميلة" (البصيص، 2011، صفحة 77)

إنّ إنتاج نص كتابي لايكون بطريقة عشوائية، ولا يتمّ دفعة واحدة؛ وإنّما يتمّ عبر مراحل متداخلة ومترابطة، تشمل الانفعال بالموضوع، وتوليد الأفكار وترتيبها بالرجوع إلى مصادر المعلومة والمعرفة، ثمّ ترجمة هذه الأفكار بلغة سليمة وأسلوب راق وطريقة منظّمة، عن طريق استثمار المعارف والمهارات التي تمّ اكتسابها من فروع اللغة المختلفة، وهذه الخطوات تندرج كلّها ضمن استراتيجية الكتابة، التي ينبغي تزويد المتعلمين بها، وتدريبهم عليها، حتى تنمو ملكاتهم الكتابية وتتطوّر، ويصبحوا قادرين ليس على الكتابة فقط؛ بل على الإبداع فيها.

2. أهداف تعليم التعبير الكتابي

تتحدّد أهداف تعليم اللغة العربية بالمعارف المراد إيصالها، والملكات المراد إكسابها للمتعلّمين في المهارات اللغوية الأساسية، القراءة والكتابة، والتّحدث والاستماع؛ إذ إنّ تعليم اللغة يقوم على تدرّج في تعليم مهاراتها وتطويرها عبر مختلف المراحل التعليمية التي يمرّ بها المتعلّم، ليتمكّن المتعلّم من توظيف هذه المهارات في الاتّصال مع غيره، وتنمية شخصيته وتطويرها، لذا "توجد أهداف كثيرة لتعليم اللغة، معرفية ومهاراتية، ووجدانية نفسية، تتوزّع على المراحل التّعليمية؛ لتتفرّع إلى أهداف خاصّة بكلّ مرحلة منها، بالنّظر إلى حاجات المتعلّمين وخبراتهم اللغوية". (المرجع السابق، صفحة 22)

وترتبط أهداف تعليم التعبير ارتباطا وثيقا بالأهداف العامة لتعليم اللغة؛ إذ إنّ الهدف من التعبير بمختلف أنواعه يتمثّل في "تمكين المتعلمين من الإفصاح عمّا يجول في خواطرهم أثناء المواقف المختلفة التي يتعرّضون لها في الحياة داخل المدرسة وخارجها بأساليب متنوّعة،

وبمنطق سليم وفكر منتظم ولفظ عذب، حتى يكونوا قادرين على القيام بمختلف الأعمال التي قد يطلب منهم القيام بها للنهوض بالمجتمع". (الروضان، 2006، صفحة 23)

ومن أبرز أهداف تعليم التعبير الكتابي ما يلي:

- "تنمية ملكة المتعلمين الكتابية بالإكثار من الكتابة في الموضوعات التي يرغبون فيها بعيدا عن العراقيل والقيود، وتعويدهم على الكتابة باللغة العربية الصحيحة، ومراعاة القواعد النحوية والإملائية، وتدريبهم على الملاحظة السّليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف، وتوسيع تفكيرهم، وتعويدهم على التفكير المنطقي السليم.(المرجع نفسه، الصفحة نفسها)
- "تمكين المتعلمين من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بلغة سليمة، وتزويدهم بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في كتاباتهم، وتنمية الذوق الأدبي لديهم، واكتشاف المواهب الأدبية". (المرجع نفسه، صفحة 28)
- "تعويد المتعلمين على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها بما يضفي عليها جمالا وقوّة تأثير في القارئ". (أبو عمشة، دت، صفحة 08)

وتشير هذه الأهداف في مجموعها إلى ضرورة منح المتعلمين الحريّة في اختيار الموضوعات التي يرغبون فيها، وهو أمر محمود ومطلوب؛ لأنّ التجارب أثبتت أنّ المتعلّمين يكونون أكثر إقبالا على هذا النشاط عندما يكتبون في الموضوعات التي يحبّونها ويرغبون فيها ويميلون إليها، وعلى هذا الأساس تكون عملية تقويمهم أكثر دقّة وأكثر موضوعية؛ لأنّها تستند إلى نصوص تعبّر عن ميولهم، وتكشف عن مستوياتهم اللغوية الحقيقية، ورصيدهم المعرفي والمعجمي الذي يملكونه، فالمتعلّمون إذا كتبوا في

المجال الذي يحبّونه، والموضوع الذي يهتمّون به، يسعون إلى توظيف كلّ المهارات التي يملكونها فيه؛ بل قد يصلون فيه إلى مرحلة الإبداع.

وتؤكّد الأهداف السابقة كذلك على ضرورة تدريب المتعلّمين على قواعد الكتابة الصحيحة، وتقنيات تنظيم الأفكار وترتيبها والربط فيما بينها، لأنّ التدريب المتواصل على تقنيات الكتابة ومهاراتها المختلفة يساهم في تنمية ملكات المتعلّمين الكتابية وتعزيزها، وهذا لا يتحقّق في رأينا إلاّ من خلال تمكين المتعلّمين من الاحتكاك بكلّ الأنواع النصية والألوان الأدبية في نشاط القراءة، ليتمكّنوا من التعرّف على آليات بناء النصوص المختلفة ووسائل انسجامها، وتشجيعهم على المطالعة والاعتناء بها، لأنّها خير سبيل لزيادة معارفهم وتوسيع مداركهم وإثراء رصيدهم اللغوي، واكتسابهم لمختلف الأساليب الفنية والجمالية، التي يوظّفونها في إنتاج نصوصهم الخاصة بهم؛ فالمطالعة تتيح للمتعلم فرصة الاحتكاك بالنصوص والتعرف على بناءاتها المختلفة، وأدوات تماسكها المتنوعة، وأساليبها التعبيرية المتعددة، وطريقة تدرّج أفكارها وانتظامها، فتنمو إثر ذلك ملكاتهم الكتابية وتتطور.

إنّ الكتابة تفسح للمتعلّمين المجال للتفكير والتّدبّر، وتثير قدراتهم العقلية وتنمّيها؛ حيث تدفعهم إلى ترتيب أفكارهم واختيار التراكيب الصحيحة، وانتقاء الألفاظ الملائمة، واعتماد الأسلوب الفنيّ المناسب، وغيرها من المهارات، التي يسهم التعبير الكتابي في استثارتها وإظهارها، حتى "يتأثّر المتلقي بعواطف منتج النص، ويشعر بقيمة عمله الفنية، ويتابعها بشوق، ويتفاعل معها". (البصيص، 2011، صفحة 32)

3. اتّجاهات تعليم التعبير الكتابي

تطوّر تعليم الكتابة في السنوات الأخيرة تطوّرا ملحوظا، وأدّى هذا التّطوّر إلى ظهور اتّجاهات عديدة في تعليم الكتابة، غيّرت النظرة التقليدية إلى مفهوم الكتابة ومكوّناتها وعمليّاتها، كما نقلت التّركيز من المنتج النهائي للكتابة إلى عناصر وجوانب أخرى، "ترتبط بالتفكير وعمليّاته في الكتابة،

كما ترتبط بالمتعلم وقدراته ومحيطه الاجتماعي وجمهوره المستهدف في الكتابة، إضافة إلى الاهتمام بالمنتج الكتابي والعناية بمواصفاته وجودته". (المرجع نفسه، صفحة 93)

1.3. الاتّجاه التقليدي

ويشير هذا الاتّجاه إلى أنّ الكتابة تتمثّل في الصّورة النهائية للنص المكتوب، تظهر من المحاولة الأولى، وقد تبيّن "أنّ تعليم الكتابة في ضوء هذا المفهوم يجعل المتعلّمين يتعجّلون فيها دون إيلائها قدرا كافيا من التفكير، بغية الوصول إلى المنتج النهائي بأسرع صورة". (المرجع نفسه،صفحة 94)

لقد أثّر هذا المفهوم على عملية تعليم الكتابة واكتساب مهاراتها؛ وعلى جودتها وطريقة تقويمها؛ حيث انصبّ اهتمامها على المنتج الكتابي في صورته النهائية فقط، دون العناية بعمليّات الوصول إليه، والتّركيز على الناتج الكتابي فقط "جعل تعليم الكتابة يقتصر على الشّكل أو الأسلوب، وتطبيق القواعد الصارمة في النحو والإملاء والمفردات المعجمية أو قراءة الأعمال الأدبية، وهذه الجوانب وحدها لا تحسّن كتابة المتعلّم". (المرجع نفسه،الصفحة نفسها)

كما أدّى هذا الاتّجاه إلى سيطرة المعلّم على العملية التعليمية، وتفرّده بالنشاط والحكم على المنتج الكتابي وتقويمه؛ فكانت طريقة التعليم "أحادية الاتّجاه وغلب عليها صفة التقرير، كما أنّها كانت عشوائية في كثير من الأحيان، وتفتقر إلى أبسط الإجراءات من حيث التنظيم والتوجيه"(المرجع نفسه، الصفحة نفسها)، والتّقويم في ظلّها اقتصر على اعتماد الأساليب التقليدية، التي "تركّز على الأخطاء المرتبطة بالنحو، والأخطاء الشّكلية المرتبطة بوضوح الخطّ أو حجم الموضوع، أو نظافة الورقة". (المرجع نفسه، صفحة 95)

2.3.اتّجاه عمليّة الكتابة

شهدت سنوات السبعينيات وبداية الثمانينيات زيادة ملحوظة في البحوث والدراسات التي تناولت العمليات المعرفية في مختلف المجالات، واهتمّت بدراسة عمليات التفكير واستراتيجياته فشكّل ذلك "تحوّلا نوعيّا في نقل بؤرة التركيز من التحصيل المعرفي والمهاري إلى التفكير العمليّاتي، وتمكين المتعلم من القيام بالعمليات المعرفية المناسبة لاكتساب المهارة". (المرجع نفسه، صفحة 96)

وقد أثّر هذا التّوجه على عملية تعليم الكتابة؛ حيث انتقل الاهتمام من مجرّد الحصول على المنتج النهائي، إلى التركيز على العمليّات التّي أدّت إلى تكوين هذا المنتج، وساهمت في إخراجه في أحسن صورة ممكنة، والاهتمام بمثل هذه العمليات "سيساعد على تنمية الوعي المعرفي لدى المتعلّم بمهارات التّفكير وبالعمليّات التي يقوم بها أثناء الكتابة". (المرجع السابق، الصفحة نفسها)

ويعدّ هذا الاتّجاه الكتابة التعبيرية عمليّة معقّدة ودقيقة، تتطلّب مجموعة من المهارات الخاصة؛ لإنتاج تعبير يحقّق الوظائف المنوطة به، سليم لغويا، وذي جودة فنية عالية، فالعناية لا تقتصر على المنتج فحسب، كما هو الحال مع الاتّجاه التقليدي، وإنّما "تتجاوزه إلى عمليّات ومراحل الوصول إلى هذا المنتج، فتعمل هذه المراحل على تطويره وتحسينه في سياق الوصول إليه". (البصيص، 2011، الصفحات 96-97)

ويتطلّب اتّجاه عملية الكتابة إلمام المتعلّم بالعمليّات التي يمرّ بها إنتاج المكتوب، فهو "نسق فكري يتبنّى مجموعة من الرّؤى والنظريات التربوية، التي تؤكّد على تعليم المتعلّمين المراحل والعمليات التي تؤدّي إلى إنشاء البناء اللغوي منذ بداية بزوغ الفكرة، ومرورا بإعداد خطّة الكتابة، وكتابة المسوّدات وتعديلها وتقويمها، ووصولا إلى الصورة النهائية للرسالة اللغوية، فهو يهتمّ بالعمليّات وجودة المنتج الكتابي معا". (المرجع نفسه، صفحة 97)

إنّ الاتّجاه التقليدي في تعليم الكتابة يحرم المتعلّم فرصة ممارسة تعلّماته وإظهار شخصيته وقدراته، التي تجعله يرتبط بمنتجه الكتابي، ويحرمه كذلك من المشاركة في تقويم هذا المنتج، وهو ما يتنافى مع الاتّجاهات التّعليمية الحديثة، التي تدعو إلى ضرورة صياغة أهداف تعليمية تراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم، وتدعو كذلك إلى إشراك المتعلّم في إنتاج نصوص سليمة، متّسقة ومنسجمة، على درجة من الإبداع، والمشاركة في تقويمها، وعليه وجب العمل بمبدأ التعلّم الذاتي في تعليم مهارة الكتابة، لأنّه يتيح للمتعلّم فرصة المشاركة في بناء مهاراته وملكاته، وحلّ المشكلات التي تصادفه في مراحل تعلّمه أو في حياته، ويجب كذلك التوجّه إلى اعتماد النصوص كوحدة للتّعلّم وليس الجمل، فلا ينبغي أن تقتصر الأهداف على تمكين المتعلّم من إنتاج جمل سليمة؛ بل يجب أن تتجاوزها إلى تمكين المتعلّم من إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، تحمل رسالة يستطيع المتلقي فهمها والتّفاعل معها.

4. الإفادة من علم النص في تعليم التعبير الكتابي

يشكّل النص موضوع دراسة كثير من المجالات التي تهتمّ باللغة، ولذلك يمكن لهذه المجالات الاستفادة ممّا يقدّمه علم النص من فوائد تطبيقية عديدة، بما فيها المجال التعليمي بمختلف تخصّصاته، "فالتحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقّق بطريقة جيّدة كما يرى " دي بوجراند De Beaugrand " إلاّ من خلال نصوص حسنة التّنظيم؛ لأنّ المعلومات التي ترد في مقاطع نصّية مفكّكة ومبعثرة تجعل التّعلم مضطربا وشاقا". (الصبيحي، 2008، صفحة 115)

ويرى " فان ديك T.A Van Dijk" أنّه يمكن أن يكون لعلم النص فوائد عمليّة عديدة في المجال التعليمي عامّة، وفي مجال تعليم اللغة خاصة ؛ حيث "أصبح تحليل النصوص وكذلك التّمرّن على إنتاجها، يمثّلان نشاطين مهمّين في هذه العملية، وتأتي أهميّة التّركيز على النص كسند

تعليمي بعد فشل الطرائق التي اتّخذت من الجملة مرتكزا لها". (المرجع نفسه، صفحة 117)

يقول " فان ديك ":" لا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط؛ بل يجب أن يتعلّم أيضا على أيّ نحو تنظّم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يلخّص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص". (فان دايك، 2001، صفحة 334)

وهي دعوة صريحة من " فان ديك" إلى اعتماد النصوص في العملية التعليمية، والسعي نحو تمكين المتعلمين من ملكة نصية، تتيح لهم إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة، وفق أنماط مختلفة، مطابقة لسياقها الاجتماعي، وهو ما لا يمكن تحقيقه من خلال الاعتماد على جمل مفصولة عن سياقها، مثلما دأبت عليه الطرائق البنوية، وإنّما من خلال الاعتماد على نصوص متنوعة، تكون مرتبطة بسياقها الاجتماعي، "فلا يمكن أن نقول بأنّ قارئا ما قد اكتسب ملكة نصية عالية إلاّ إذا أصبح له من القدرة ما يمكّنه من الاشتغال تفسيريا على مستوى النص بنفس الدرجة التي يشتغل بها المؤلف إبداعيا". (آيت أوشان، 2000، صفحة 109)

مع الإشارة إلى أنّ هذه المقدرة لا يتمّ تحصيلها إلا بتوفّر عاملين أساسيين، فأمّا العامل الأوّل فهو "توفّر خبرة نصّية يحصّلها القارئ من خلال تجربة طويلة مع القراءة، تمكّنه من الاطّلاع على مختلف الأنماط التي تبنى وفقها مختلف النصوص، وبالأدوات والوسائل اللغوية التي توظّف عادة في بناء نوع معيّن، من ذلك على سبيل المثال، أدوات الربط ومختلف علامات الترقيم، وكيفية تنظيم الفقرات داخل النص (الصبيحي، 2008، صفحة 117)، فاحتكاك المتعلّمين بالنصوص المتنوّعة، والأنماط النصية المختلفة، يمكّنهم من التّعرف على خصائص النصوص ومميّزاتها، فيكتسبون التقنيات الخاصة بإنتاج كلّ النصوص باختلاف أنواعها

وأنماطها، وتصبح هذه التقنيات بمثابة قواعد كتابة يوظّفونها في إنتاجاتهم الكتابية.

وأمّا العامل الثاني في تحصيل الملكة النصية العالية، فهو "ضرورة تزوّد القارئ بثقافة موسوعية متميّزة، أو بعبارة أخرى، بركام معرفي يشكّل خلفيّة مرجعيّة ثقافية واسعة جدّا". (المرجع نفسه، صفحة 124)

ومن أجل ضمان تعليم فعّال للكتابة، وجب الاعتماد على خلفية نظرية متينة، واختيار طرائق تعليمية مناسبة، وتأهيل المعلّم وتكوينه، فمهمّة المعلّم لا ينبغي حصرها في العمل على تمكين المتعلّمين من التّحكم كتابيا في أنماط نصية كيفما اتّفق؛ بل "عليه أن يتأكّد من مدى قابليتها للتوظيف، ومن مستوى مردودها التعليمي؛ وهذا يتطلّب الاستعانة بالأبحاث والدّراسات التي تمّ إنجازها في مجال اللسانيات النصية ونحو النصوص والتداولية وتحليل الخطاب، ومن الأبحاث التي تعين على ذلك، ويتعيّن الاعتماد عليها،الأبحاث حول البنى الصغرى للنص(Les micro-structures)المتمثّلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتدرّجه، والأبحاث حول البنى العليا(super-structure) المتعلقة بأنواع النصوص وخصائص كلّ نوع(الأنواع السردية، الوصفية، الاستدلالية...)، وكذلك الأبحاث المتعلقة باستعمال النصوص في مختلف التّفاعلات الاجتماعية". (المرجع نفسه، صفحة 127)

إنّ الكتابة الجيّدة، تتطلّب مراعاة المتعلّم لمجموعة من القواعد والمعايير، التي من شأنها أن تمكّنه إذا التزم بها من إنتاج نصّ سليم ومتماسك مبنى ومعنى، وتتمثّل هذه القواعد كما حدّدها "ميشال شارول Michel Charolle " فيما يأتي:

- "الوحدة الموضوعية للنص.
- عدم التناقض في المعلومات.
- وجود علاقة منطقية بين أجزاء النص.

- وضوح الإحالة بالقدر الكافي". (المرجع السابق، الصفحة نفسها)

كما يرى" ميشال شارول " "أنّ هذه القواعد الأربعة لها في حقيقة الأمر أبعاد خارج النص، تتمثّل في ارتباطها بعالم الموجودات والأشياء، وبمختلف معطيات الحياة الاجتماعية، وهذا ما يدلّ على مدى متانة علاقة النص بمرجعيته وشروط إنتاجه". (الصبيحي، 2008، صفحة 127)

وعليه لاينبغي على المتعلّم أن يكتب جملا معزولة عن سياقاتها، لأنّها لا تحقّق الغرض الاتّصالي، ولا تؤثّر في المتلقّي؛ فهي" ليست قادرة على الوصول إلى الغاية التّواصلية الإبلاغية والإقناعية، والتي تتمّ حتما عبر نصّ تآلفت أجزاؤه ابتداء من الكلمة والأداة، ومرورا بالأساليب والتراكيب والتّصرف الإبداعي لتؤلّف البناء النصي" (غيلوس، 2009/2008، صفحة 157)، ممّا يعني ضرورة التوجّه نحو اعتماد مقاربة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار الأسس اللغوية والمعايير النصية، وتراعي السياقات الاجتماعية، لتمكين المتعلمين من إنتاج نصوص تتوافر فيها معايير النصية التي يستقيم بها النص مبنى ومعنى، وربطها بسياقها التداولي، لتؤدّي وظائفها وأغراضها المنوطة بها، وبذلك فقط تبنى ملكات المتعلمين النصية وتنمّى .

5. شروط الكتابة الجيّدة

من شروط الكتابة الجيّدة، مراعاة الأمور الآتية:

1.5.الترابط الموضوعي

إنّ كتابة نص تعني امتلاك القدرة على تنظيم مجموعة من الأفكار، ونسج معانيها، عن طريق توظيف أدوات الاتّساق المناسبة، وآليات الانسجام اللازمة، التي تجعل النص يستمرّ لغويا ودلاليا، ومن الأمور الكفيلة بتحقيق هذه الغاية هي "عمل الكاتب على توفير ترابط موضوعي على مستوى النص، ومعنى ذلك أن يعالج النص قضية معيّنة، أويتكلّم عن موضوع محدّد" (الصبيحي، 2008، الصفحات 127-128)، فمجموعة من الجمل حسب" فان ديك " لا تدور حول موضوع موحّد يصعب أن يتعلّق بعضها ببعض" (خليل، 1997، صفحة 145)، ومن مقتضيات الوحدة

الموضوعية "اجتناب التّناقض، والانتقال غير المبرّر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أيّة صلة منطقية، وبالإمكان تدريب المتعلّمين على هذا الجانب؛ وذلك بالتّعرض إلى عوامل الترابط المعنوي وأدواته على مستوى النص". (الصبيحي، 2008، صفحة 129)

2.5.الترابط اللغوي

يعدّ تماسك النص لغويا من أهمّ مقوّمات النصية؛ إذ "بدونه يأتي النص مفكّك الأوصال، فيشوب الغموض العلاقة بين أجزائه، وينعكس ذلك انعكاسا سلبيا على دلالته" (المرجع نفسه، الصفحة نفسها)، وعليه وجب تعريف المتعلّمين أثناء تحليلهم للنصوص القرائية بالأدوات المختلفة، التي تساهم في ترابط أجزاء النصوص وتلاحمها، وتنبيههم إلى الفروق الدّلالية بينها، حتى يحسنوا توظيفها في نصوصهم.

6. نشاط التعبير الكتابي في المنهاج

1.6. مفهوم التعبير الكتابي في المنهاج

يعدّ المنهاج التّعبير الكتابي "نشاط إدماج هامّ للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشّرا دالاّ على مدى قدرة المتعلّم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة" (المنهاج، 2005، صفحة 27) وحدّد الكفاءة القاعدية في نشاط التعبير الكتابي على النحو الآتي: "إنتاج نصوص متنوعة، بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات، مع احترام قواعد اللغة". (المرجع نفسه، صفحة 23)

وهوما يجعلنا نتساءل عن مدى قدرة المتعلّم فعلا على استثمار المعارف اللّغوية وتوظيفها في بناء وضعيات جديدة، وهو قد تلقّى هذه المعارف منفصلة بعضها عن بعض، ولم توضّح له كيفية تعالقها وترابطها وتكاملها في تكوين النصوص وبنائها[1]، كما أنّ المتعلّم يفتقد إلى أدوات

[1]- حيث يستقلّ كلّ نشاط تعليمي في المنهاج بخطواته ومراحل تعليمه، ويحظى بحصة تعليمية خاصة به، إلاّ أنّ العامل المشترك بين هذه الأنشطة هو أنّها تتعلّق بمحور واحد هو النص.

الاتّساق والانسجام، فكيف يستطيع إذن إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة، تتّسم بالاستمرارية والتّدرّج والانسجام والمقبولية، وهو يفتقر إلى الآليات اللازمة والأدوات المناسبة التي تعينه على ذلك.[1]

2.6.الأهداف التّعلّميّة الخاصّة بنشاط التعبير الكتابي

تتمثّل الأهداف التّعلّميّة الخاصة بنشاط التعبير الكتابي في:

- "يحرّر المتعلّم نصوصا تشتمل على الحجاج.
- يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.
- يعلّل آراءه ووجهات نظره، ويعزّز أحكامه بالأدّلة والشّواهد.
- يشرح المسائل، ويفسّر الظّواهر بلغة سليمة.
- يحرّر رسائل إداريّة، ويحترم معايير كتابتها.
- يكتب عروض حال وتقارير ومذكّرات إعلاميّة.
- يستثمر الرّصيد اللّغوي المكتسب.
- يوظّف قواعد النّحو والصّرف والإملاء، ويدمجها أثناء التّحرير.
- يستعمل مستويات لغويّة مختلفة مراعاة لمقام التّواصل وأحوال المستقبل.
- يعرض ما يكتب عرضا منسّقا، ويبرز فيه الفقرات والعناوين.
- يضبط مشاريع كتابيّة بمعيّة زملائه (المجلّة المدرسيّة، الاستطلاعات الميدانيّة، العروض...).
- يسجّل رؤوس أقلام، انطلاقا من سندات كتابيّة وشفاهيّة.
- يلخّص نصوصا وفق قواعد التّلخيص.
- ينجز بطاقات مطالعة، ويقوم بمحاولات في الكتابة الفنيّة(الحكاية، الشّعر)". (المنهاج، 2005، صفحة 23)

[1]- لم يوفّر المنهاج الآليات اللازمة، التي تعين المتعلّم على معرفة أدوات اتّساق النصوص ومظاهر انسجامها، عند تحليله للنصوص القرائية في نشاط القراءة.

إنّ الأهداف التي حدّدها المنهاج ويروم تحقيقها في نشاط التعبير الكتابي، هي أهداف طموحة؛ ولكنّها تفتقر للتنسيق والترتيب، فالهدف الأوّل مثلا متعلّق بتمكين المتعلمين من كتابة نص حجاجي، بينما يتعلّق الهدف الثاني بكتابة نصوص وصفية وسردية وحوارية وإخبارية، في حين يتعلّق الهدف الثالث بتعليل الآراء ووجهات النظر وتعزيز الأحكام بالأدلّة والشواهد، وهو هدف يرتبط بالهدف الأوّل ويتعلّق به؛ إذ من خصائص النمط الحجاجي توظيف الحجج والأدلّة والبراهين لتعليل الآراء وتبرير وجهات النظر، ثمّ لماذا قدّم المنهاج الحديث عن النص الحجاجي ولم يلحقه بالأنماط الأخرى المذكورة في الهدف الثاني، وكلّها أنماط سبق للمتعلّم التّدرّب عليها في سنوات تعليمه السابقة، فكان من الأفضل إذن- في اعتقادنا-أن يصنّف المنهاج هذه الأهداف إلى أهداف عامّة تتعلّق بتمكين المتعلمين من إنتاج نصوص تتّسم بطابع التّماسك والانسجام، يستثمر فيها المتعلّم رصيده اللغوي المكتسب ويوظّف فيها أدوات الاتّساق والانسجام التي اكتسبها من فروع اللغة الأخرى، وأهداف خاصة تتعلّق بالأنماط المختلفة للنصوص وتقنياتها وبالمشاريع وطبيعتها، أو يصّنفها إلى أهداف لغوية تتعلّق بالمعجم والتركيب، وأهداف نصّية تتعلّق بكتابة نص يتميّز بالوحدة الموضوعية، والترابط المعنوي، وعدم التناقض، عن طريق توظيف أشكال واستعمالات لغوية متنوّعة.

3.6.طريقة تعليم التعبير الكتابي في المنهاج

يحقّق نشاط التّعبير الكتابي بواسطة "الوضعيات المشكلة والمشاريع، ويهدف إلى تمكين المتعلّم من كتابة أنماط نصّية (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال السّندات المختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، مسرحية)". (المرجع نفسه، الصفحات 27-28)

ويخصّص الأستاذ قسطا من حصة التعبير الكتابي للتّصحيح الوظيفي، مركّزا في كلّ مرّة على جانب إجرائي (هيكلة رسالة إدارية، بناء

مقدّمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة ...)، ومراعيا حاجات المتعلّم وأخطاءه، ويقع التّصحيح إلى جانب تقديم موضوع التّعبير الجديد ومتابعة المشروع وحلّ الوضعية المشكلة. (المرجع نفسه، صفحة 28)

يهدف نشاط التعبير الكتابي-حسب المنهاج- إلى تمكين المتعلّم من الكتابة في مختلف الأنماط، بالاعتماد على السّندات المختلفة في التعبير، وإنّنا نتساءل ههنا عمّا يقصده المنهاج بهذه السندات، هل يقصد بها نصوص القراءة التي تعرّض لها المتعلّم في نشاط القراءة، وإذا لم يكن الأمر كذلك، هل وفّر المنهاج السّندات اللّازمة التي تسعف المتعلّم في التّعرف على مؤشّرات أنواع النّصوص وأنماطها، فيميّز فيما بينها وينسج على منوالها، خاصّة وأنّ المنهاج قد أغفل الحديث عن مميّزات أنماط النصوص وخصائصها في حديثه عن نشاط القراءة، أم أنّه ترك هذه المهمّة على عاتق الأستاذ، وإن كان الأمر كذلك لمَ لم يشر إلى ذلك في حديثه عن طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي؟

لقد خصّ المنهاج نشاط التعبير الكتابي بحجم ساعي قدره ساعة من الزمن مايجعلنا نتساءل، كيف لساعة واحدة أن تسعف الأستاذ والمتعلّمين في حلّ الوضعية المشكلة، وتصحيح الأخطاء، وتقديم موضوع تعبير جديد ومتابعته، وهو أمر سيؤثّر سلبا- في اعتقادنا- على مجريات الحصة، ويحول دون تمكين المتعلمين من الوقوف على كلّ أخطائهم ومعالجتها بشكل صحيح وفعّال لتفاديها لاحقا، ممّا يخدم ملكة التعبير الكتابي لديهم. وحصر المنهاج مسألة التقويم في الوقوف على أخطاء المتعلمين، وتوظيف ظاهرة لغوية سبق أن درسها المتعلّمون، ولم يشر البتّة إلى الاتساق والانسجام اللّذين تتحقّق بهما الملكة النصية، وهو ما يجعلنا نتساءل عن مفهوم المنهاج للمقاربة النصية، ومبرّرات تبنّيه لها أمام هذا التّصور، الذي قدّمه بخصوص تعليم التعبير الكتابي؟

4.6.التقييم

يرى منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنّ التقييم مقوّم من مقوّمات العملية التعليمية، "فلا ينبغي أن يعتمد على المعارف فحسب؛ بل يجب أن يتعدّاها إلى المساعي الذهنية التي يسلكها المتعلّم والاستراتيجيات التي يعمل بها، فقد يخطئ المتعلّم حسبه لأنّ معارفه ناقصة أو خاطئة أو للجوئه إلى مسعى ذهني غير مناسب، أو لاستعماله استراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب، وبعد أن يكتشف الأستاذ موقع عجز المتعلّم يتدخّل ليوجّهه إلى التّصويب المناسب، مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه، ومشاركا في علاجها، وليس خاضعا لتقييم يُمارس عليه ويُعلن له عن نتيجته". (المنهاج، 2005، صفحة 34)

ويتمّ تقييم ملكات المتعلّمين عن طريق أداءاتهم، وهذه الأداءات يتولّد عنها إنتاج في شكل كمّيّ ونوعيّ، وعليه فالتقييم هذا يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكلّ، وذلك في شكل إنتاج يدلّ على مدى تنمية الملكات، حيث يتمّ ملاحظة الملكة عن طريق" العمل المطلوب من المتعلّم إنجازه، ويكون نجاحه فيه أو إخفاقه مؤشّرا لتقييمه، لذلك لابدّ في رأي المنهاج من بناء أنشطة قابلة للإخراج في صيغة ملموسة،تدرج فيها الظروف التي سيظهر فيها السّلوك المنتظر، ومتطلّبات التّعلم والمقاييس التي ستوظّف في عمليّة التّقويم" (المرجع نفسه، الصفحة نفسها)

ويعتمد في تقييم ملكات المتعلمين على التّقويم بأنواعه الثلاثة:"التّكويني، التّشخيصي، والتّحصيلي لاكتشاف مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّم وعلاجها في حينها". (المرجع نفسه، الصفحة نفسها)

لقد عدّ المنهاج التقييم مقوّما من مقوّمات العملية التعليمية، يهتمّ بالعمليات الذهنية التي يسلكها المتعلّم، والاستراتيجيات التي يعمل بها، ودعا المنهاج الأساتذة إلى تقويم ملكات المتعلّمين عن طريق أداءاتهم، من خلال الاعتماد على التقويم بأنواعه الثلاثة(التشخيصي، التكويني،التحصيلي)،لاكتشاف مواطن الضعف والقوة –حسبه- لدى المتعلم وعلاجها، كما دعاهم إلى إشراك المتعلّمين في تقويم أخطائهم وعلاجها، ليشعروا بأهمية كتاباتهم وقيمتها، وهو أمر تقرّه الاتّجاهات الحديثة في تعليم التعبير الكتابي، التي تدعو إلى تقويم الإنتاج الكتابي بكلّيته وعدم الاقتصار على الشكل أو القواعد؛ بل العمل على تعديل سلوك المتعلّمين وأداءاتهم، والاهتمام بقدراتهم، وجعلهم يرتبطون بما يكتبون نفسيا وعقليا ويتفاعلون معه،

ليصبحوا كتّابا جيّدين؛ غير أنّ المنهاج لم يبيّن الكيفية التي تتمّ بها هذه العملية ولم يفصّل فيها، ولم يسق الأمثلة التي من شأنها أن توضّح للأستاذ الطريقة التي تجري بها عملية التقويم وقياس الملكات، خاصة وأنّ طريقة التقويم التي يتحدّث عنها المنهاج ترتبط بمقاربة تعليمية حديثة وجديدة، لم يسبق للأساتذة الاطّلاع عليها ولا العمل بها، وهو مايجعلنا نتساءل عما إذا كان المنهاج قد ترك مهمّة البسط والتفصيل في الكيفية التي يجري بها التقويم لمؤلفي الكتاب المدرسي أم أنّ ذلك يعدّ تقصيرا منه، وهو التساؤل الذي ستتكشف الإجابة عنه عند تحليل طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي وتقويمه في كتاب اللغة العربية.

7. طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية

يعدّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط أحد أهمّ الحلقات المكوّنة للطّريقة التعليمية، وتكمن أهميّته في كونه المسؤول عن عملية تنفيذ التصورات التي رسمها المنهاج، فهو من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المعلّم والمتعلّم على الاضطلاع بمهامهما في المدرسة، يستعين به المعلّم في تنمية ملكات المتعلمين، من خلال توسّل النصوص التي يحتويها في إثراء معارفهم، وتكوين خبراتهم، وربطهم بثقافة أمّتهم، وإطلاعهم على الثقافات الأخرى، ويستعين به المتعلّم كذلك في تطوير معارفه وملكاته، من خلال قراءة النصوص وفهمها، والتّدرّب على التطبيقات اللغوية التي يتضمّنها. لذلك وجب على الجهات المكلّفة بتأليفه، أن تحرص على الالتزام بما جاء به المنهاج من تصوّرات، وما اقترحه من طرائق ومحتويات، حتى يتحقّق الانسجام بينهما، وتتحقّق الأهداف المسطرة،

ويتمّ تقديم نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية وفق الخطوات الآتية:

1.7.عرض السند

يبتدئ النشاط بتقديم مثال عن التقنية المراد تدريسها، ويكون في الغالب مستمدا من نص المطالعة.

2.7.مناقشة السند

تطرح بعض الأسئلة على المتعلّم، وتمكّنه الإجابة عليها من التّعرف على التقنية التعبيرية المستهدفة، وهذه الأسئلة غالبا ما تأتي متبوعة بأجوبتها، وهو الأمر الذي نعيبه على الكتاب التعليمي في تعامله مع نشاط التعبير الكتابي؛ حيث إنّه لم يلتزم في تعليم هذا النشاط بالأسلوب الذي أقرّه المنهاج وهو الوضعيات المشكلة، فرغم أنّ الكتاب يصوغ الأسئلة في شكل وضعيات مشكلة، إلاّ أنّه يرفقها غالبا بالأجوبة الخاصة بها، وهذا لا يعدّ من صميم بيداغوجيا الوضعية المشكلة، التي دعا المنهاج إلى اعتمادها في تعليم أنشطة اللغة العربية.

3.7. تذكّر

وتتمثل في استنتاج، يلخّص التقنية التعبيرية المستهدفة، وهذه الخطوة جاءت مختصرة في كامل التقنيات، إذ إنّه يقع على عاتق الأستاذ إثراؤها، وهو ما من شأنه أن يحدّ من إقبال المتعلمين على بناء تعلّماتهم (التّعلم الذاتي).

4.7.تطبيق

والهدف من هذه الخطوة هو تدريب المتعلمين على التقنية المدروسة، وهذه التطبيقات تقتصر في أغلب الأحيان على جزئيات التقنية المدروسة؛ حيث يعود المتعلم إلى القاعدة ويقيس

عليها، ولذلك فهي لا تحقّق مبدأ الإدماج الذي دعا إليه المنهاج حين عدّ نشاط التعبير الكتابي نشاطا إدماجيّا.

إنّ الخطوات التي عرض الكتاب التعليمي من خلالها تقنية التعبير الكتابي، يغلب عليها الطابع التلقيني، حيث تقدّم له المعلومة جاهزة ولا تدفعه إلى التفاعل مع النص، لتطالبه فيما بعد باستظهار وتذكّر ما علق في ذهنه من معارف ومعلومات بطريقة نمطية تتمّ مع كلّ التقنيات الكتابية المبرمجة، وهو ما يعوّد المتعلّم الآلية والجمود، ولا يدفعه البتّة إلى استثمار مكتسباته وإدماجها في حلّ الوضعيات المشكلة، التي يتمّ إعدادها من أجل تمكين المتعلّم من اكتساب التقنية المستهدفة، واستثمارها في كتاباته لاحقا، وهو ما يتنافى مع مبادئ المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات، اللّتين تدعوان إلى استثمار المكتسبات القبلية، وإدماجها لحل وضعيات مشكلة جديدة، فكان على الكتاب إذن أن يطرح أسئلة متدرّجة تمكّن المتعلّم من اكتشاف خصائص نمط النص المدروس، على أن تحترم الأسئلة المطروحة شروط صياغة الوضعية المشكلة التي ذكرها المنهاج، كأن تحمل تحدّيا، وأن تكون مشوّقة، وأن يقوم المتعلّم بحلّها.

الخاتمة

- يحظى التعبير بمنزلة كبيرة في الحياة؛ لأنّه أداة الإبانة والإفصاح عن الأفكار والمشاعر، ووسيلة الاتّصال وتبادل المصالح بين الأفراد، به تقضى الحاجات، وتتوثّق الروابط الاجتماعية والفكرية، فلا يمكن للإنسان الاستغناء عنه في جميع مراحل حياته، وأماكن تواجده، والتعبير كذلك سبيل لمعرفة شخصية الإنسان، ودليل على قدراته

واهتماماته وميوله، وطريق لاكتشاف أفكاره وآرائه، والتّعرف على مشاعره وأحاسيسه؛ لذلك لابدّ من الاعتناء به وإيلائه المكانة التي يستحقّها في المنهاج، من خلال إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص له، واعتماد طريقة تعمل على تنشيط فروع اللغة من جانبها النصي، وكذا إشراك المتعلمين في اختيار موضوعات التعبير الكتابي التي تثير اهتماماتهم، وتوافق قدراتهم وميولهم، وتعبّر عن بيئتهم، وترتبط بتجاربهم، وتدفعهم إلى توظيف معارفهم ومكتسباتهم، وتطلق خيالاتهم، وتحفّزهم على التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم، ممّا يجعلهم يقبلون على الكتابة بنشاط ويبدعون فيها.

- إنّ طريقة تعليم التعبير الكتابي التي عرضها المنهاج والتزم بها الكتاب التعليمي، تعتبر نشاط التعبير الكتابي نشاطا مستقلّا بذاته لاعلاقة له بالأنشطة الأخرى؛ إذ كان من المفروض أن يدعى المتعلّم في حصة نشاط التعبير الكتابي إلى إدماج جميع المهارات التي اكتسبها من فروع اللغة الأخرى، فالتعبير الكتابي غاية، وهذه الفروع إنّما هي وسائل وخوادم لهذه الغاية، كما أنّ الاشتغال بمعرفة خصائص الأنماط في حصة التعبير الكتابي يضيع معه الكثير من وقت الحصة، فلا يستطيع المتعلّم أن ينتج نصا متّسقا ومنسجما وفق النمط المطلوب، وعلى درجة من الإتقان في ما تبقّى من الوقت.
- تربط الوثائق التربوية(المنهاج،الكتاب التعليمي) تقنيات التعبير الكتابي بنصوص المطالعة، ممّا يوجب على الأساتذة العودة إليها لشرح التقنية المستهدفة وتقديم التعليمة الخاصة بموضوع التعبير الكتابي، وهذا الشرح

للتقنية المدروسة يستغرق جزءا كبيرا من الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي، فيحرم المتعلمون بذلك من إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة على درجة من الإتقان، ويحرمون كذلك من مراجعة ما يكتبون، ممّا يؤثّر على جودة نصوصهم؛ لذلك نقترح ربط نشاط التعبير الكتابي بنشاط القراءة، بحيث يتمّ تحليل النصوص وفهمها، ومعرفة أدوات اتّساقها وآليات انسجامها، ومؤشرات أنماطها في نشاط القراءة، ليشرع المتعلّمون في إنتاج نصوص خاصة بهم على منوال المدروسة في حصة نشاط التعبير الكتابي.

- يرى المختصّون أنّ اتّباع طريقة تقويم واضحة ودقيقة ينمّي مهارات التعبير الكتابي لدى المتعلمين، ويسهم في تحقيق أهداف تعليم التعبير الكتابي، ويمكّن المتعلمين من معرفة مستوى أدائهم الكتابي، فيعملون على تحسينه وتطويره في ضوء التوجيهات المقدَّمة لهم من قبل أساتذتهم، وعليه وجب على المنهاج إعادة النظر في طريقة التقويم المعتمدة، وتجاوزها إلى طريقة أخرى مناسبة، ذات أهداف واضحة تتّسم بالدّقة والموضوعية، حتى يتمكّن المتعلّمون من الاستفادة منها في تحسين ملكاتهم الكتابية وتطويرها.
- إنّ اكتساب مهارة التعبير الكتابي من أهمّ عوامل نجاح الفرد؛ لذا ينبغي على المدرسة الاعتناء بها وتدريب المتعلمين عليها في الأقسام التعليمية حتى يتمكّنوا من إنتاج نصوص خاصة بهم، يوظّفون فيها المعارف والخبرات، والمهارات العقلية والأدائية والفنية، وفق منحى يطبعه التّحكم والإتقان والتّنظيم، مراعين في ذلك

قواعد اللغة الصرفية والدلالية والتركيبية التي اكتسبوها من فروع اللغة الأخرى.

المراجع:

1. إبراهيم خليل. (1997). الأسلوبية ونظرية النص. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ط1.
2. إبراهيم خليل، و امتنان الصمادي. (2008). فنّ الكتابة والتعبير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
3. المنهاج. (2005). اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
4. تون أ فان دايك. (2001). علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد بحيري. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.
5. حاتم حسين البصيص. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب .
6. خالد حسين أبو عمشة. (دت). التعبير الشفاهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي. شبكة الألوكة، دط.
7. صالح غيلوس. (بلا تاريخ). بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية.
8. عبد الكريم روضان الروضان. (2006). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، دط.

9. علي آيت أوشان. (2000). السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة. الدار البيضاء: دار الثقافة، ط1.
10. ماهر شعبان عبد الباري. (2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات والمهارات، الأنشطة والتقويم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
11. محمد الأخضر الصبيحي. (2008). مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. الجزائر: منشورات الاختلاف، ط1.