واقع تعليمية التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية

The fact of the written expression didactics in the Algerian school

د/ حمو لبيك*

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف (الجزائر)، lebikhamou@gmail.com

تاريخ الارسال: 2021/06/17 **تاريخ القبول** 2021/08/03 **تاريخ النشر**2021/09/27

ملخص:

يشكل التعبير حوصلة الأنشطة اللغوية ومترجمها عبر الواقع اللغوي للمتعلم خاصة في مظهره الكتابي التي تتبدى فيه المهارات اللغوية الأربع واقعا ملموسا لدى المتعلم ،ونظير هذه الأهمية تعتريه جملة عوائق إجرائية على المستوى التنفيذي في المدرسة الابتدائية تخطيطا وتنفيذا وتقويما ،يحاول هذا المقال الوقوف على إجرائيته الميدانية سلبا وإيجابا مقترحا جملة حلول وظيفية نابعة من الممارسة الميدانية.

الكلمات المفتاحية: التعبير – التعبير الكتابي –اللغة–المهارات اللغوية–إجرائية التعبير

Abstract:

Expression constitutes the outcome of the linguistic activities and translates them through the language fact of the learner , especially in its written form in which all the four linguistic skills are shown as concrete actuality of the learner .In spite of its importance, there is a set of procedural obstacles at the executive level in the primary school in terms of planning, executing and evaluating .This article attempts to stand on its advantages and drawbacks in the field procedure .It also suggests several solutions that results from the field practice.

Key words: expression _written expression _Language _ linguistic skills _ expression procedure.

1. مقدمة:

يعدّ التعبير الكتابي أهم الطرائق العملية والإجراءات الوظيفية لاكتساب المهارات اللغوية، وهو يتبوأ مكانة متميزة بين فروع اللغة الأخرى؛ باعتباره الغاية في تعليم وتعلّم اللغة، وباعتبار الفروع اللغوية وسائط معينة لامتلاك مهارته. فتعليم فنون وفروع اللغة من قراءة ونحو وصرف وإملاء وخط ومطالعة وبلاغة وفقه اللغة، تهدف في الأساس إلى إكساب المتعلم القدرة التعبيرية الواضحة السليمة، وهو بذلك يشكل «الحصيلة النهائية لتعليم اللغة

* المؤلف المرسل

العربية، أي أنّه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فروع اللغة وفنونها تصب في التعبير»[1] وتشكل روافد له، وتزود المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة، فتمدّه بالأساليب التعبيرية المناسبة والعبارات الواضحة التي تمنحه القدرة على التعبير الهادف وبأسلوب راق.

والتعبير في أبسط وأوضح تجلياته يمثل ذلك النشاط الاتصالي المتدفق والمحمول من المرسل أو الباث (الكاتب أو المتكلم) إلى المرسل إليه أو المستقبل (القارئ أو السامع) وفق مجموعة من المبادئ العامة التي في جوهرها وغايتها العناية بسلامة استعمال اللغة، وهو يشكّل جسراً للغة، للتواصل بين الأفراد والجماعات، وآلية من آليات التفاهم بينهم وتمتين الصلات والإفصاح عن المكنونات.

2. أسس التعبير الكتابي:

1.2 . الأسس النفسية:

تشكّل العوامل النفسية عند المتعلّم، أهم العناصر المتحكمة في عملية التعلّم بصفة عامة، فهي عناصر متداخلة تولّد ضغوطات إيجابية على نفسية المتعلّم تدفعه إلى امتلاك المهارات اللغوية ومن بينها مهارة التعبير، ويمكن أن يكون لها الأثر السلبي، ويظهر ذلك في العزوف والعجز في اكتساب المهارة التعبيرية إذا لم تستثمر في العملية التعليمية التعلمية من قبل المعلّم.

– يقوم المتعلم أثناء التّعبير، بعدة عمليات ذهنية، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية، يتخيّر من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته، وهذه العملية تسمّى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج مكتوب تعبّر عما أراد، وتسمّى هذه العملية بالتركيب. وهذه العمليات العقلية ليست سهلة على الطفل الصغير، لذا تتطلب من المعلم نوعاً من الصبر وحسن المرافقة في تلك المواقف الدراسية.

– يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجوّ المدرسي، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى ارتباط المتعلم بالأسرة في المراحل الأولى، أو إلى عيب جسدي، وعلى المعلم أن يوفّر لهم الجو الأسري الذي نشأوا فيه ويحيطهم بالطمأنينة والحنان، ويتحلى بالصبر واللين ويعمل على تفعيل نشاط التعبير لمعالجة الخجل والانطواء لديهم، وبناء شخصياتهم المستقلة عن أسرهم[2].

2.2 الأسس التربوية:

يستند التعبير الكتابي على جملة من الأسس التربوية التي تؤثر في عملية اكتساب المتعلم لمهاراته نذكرها على النحو التالي:

– حرية المتعلّم في اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه، وعرض أفكاره التي يراها مناسبة، وبأسلوبه الشخصي، ما دامت لا تتعارض وحقوق الآخرين، ولا تخالف الآداب العامة لمجتمعه وتدريبه على إبداء الرأي الحرّ وقبول الرأي والرأي الآخر[3].

– ينفر المتعلم ويبتعد عن المواضيع الجديدة البعيدة عن مجال خبرته، وعلى المعلم أن يختار موضوعات التعبير الكتابي من مجال خبرة المتعلم وقدرته التصورية[4].

3.2 . الأسس اللغوية:

ومن أهم الأسس اللغوية المؤثرة في العملية التدريسية لنشاط التعبير الكتابي عند المتعلم نذكر:

– اكتساب مهارة التعبير الكتابي مرهونة بالتمكن من المهارات الأخرى(السماع، الكلام، القراءة)، ويتحتم على المعلم مراعاة ترتيب المهارات اللغوية أثناء التعلّم بالتركيز على التعبير الشفوي كتعبير وظيفي في المراحل الأولى من التعليم، وإبداعي في المراحل المتبقية[5]، أي في الطور المتوسط والثانوي والجامعي، وتذليل صعوبات تعلّم التعبير الكتابي أيضاً بالتركيز على التعبير الشّفوي والعمل على «إجراء المناقشات والحوار، والمناظرات لتسليط الأضواء على الموضوع المراد الكتابة فيه»[6].

3. التّعبير الكتابي والمهارات اللغوية الأخرى:

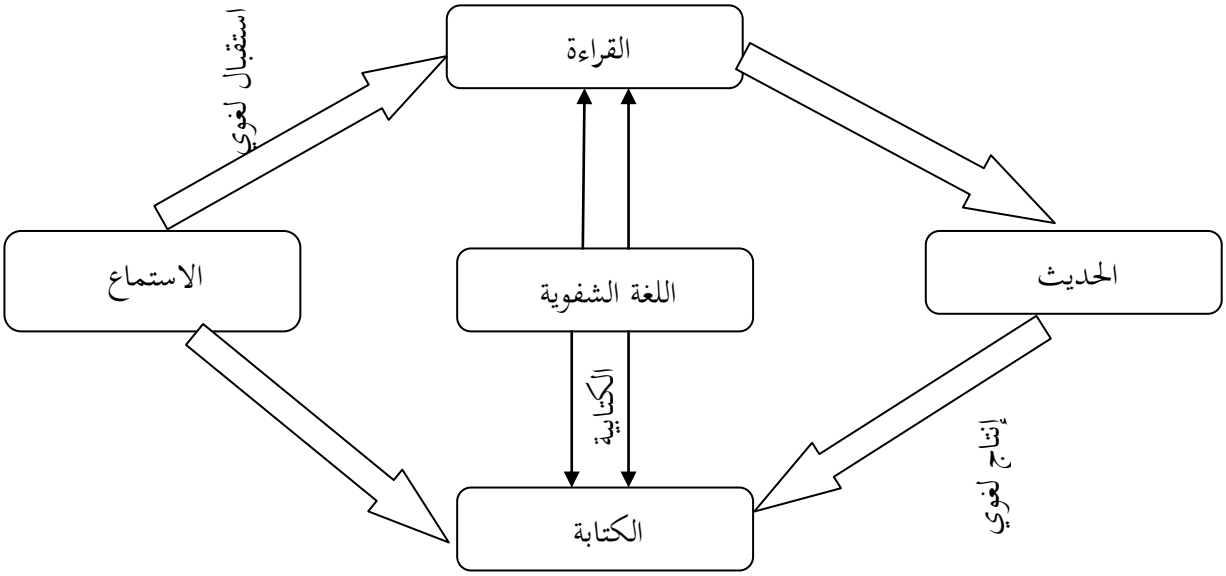
أجمع علماء النفس وعلماء اللغة على أن اللغة تتشكل من مجموعة من المهارات، يكون الأداء فيها إما صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصوتي يشتمل على القراءة والتعبير الشفوي، وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، أما غير الصوتي فيشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي الخطي[7].

والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهي كذلك نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن، ونشاط نفسي يعالج ظاهرة الانطواء والخجل ويكسب المتعلمين لغة سليمة[8]، وهي بذلك أداء متقن اقتصادي في الجهد والزمن، قابل للتطوير والقياس.

والمهارة في مفهومها الخاص المتعلق بالجانب اللغوي فهي: أداء لغوي يتسم بالدقة والكتابة فضلاً عن السرعة والفهم فضلاً إلى أن تلك السرعة والدقة والفهم ونوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته[9].

وحرص اللغويون والتربويون على تصنيف المهارات اللغوية وترتيبها على النحو الآتي: مهارة الاستماع، مهارة الحديث أو المشافهة، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، دون الفصل بينها في واقع استخدامها في الحياة العامة، ذلك أن المهارات اللغوية هي مهارات مترابطة ومتداخلة، تنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة عن طريق المران والممارسة[10] .

وتتمثل مظاهر التداخل والترابط الوظيفي لمهارات اللغة في المخطط الآتي:[11]



ومردّ هذا التصنيف والترتيب للمهارات اللغوية الأربع، الأسباب الآتية:

- أغراض الدراسة والبحث لتبيان جوانب الأداء اللغوي والتعمّق في إبراز المهارات الفرعية التي تربط بهذا الفن أو ذاك[12].
- صنفت المهارات اللغوية ورتبت حسب الزمن، وفق مراحل النمو اللغوي عند الطفل وآليات اكتسابها، من مرحلة النطق بعد الولادة إلى مرحلة النضج والاسترسال اعتماداً على الاستماع أولاً ثم الحديث أو المشافهة ثم القراءة وأخيراً الكتابة.
- رتبت المهارات اللغوية وفق مبدأ التعلّم المبني على الانطلاق من الكليات إلى الجزئيات ثم من الجزئيات إلى الكليات، أي التحليل والتركيب، ومنهجية تعليمية اللغة العربية وفق محتويات المناهج اللغوية تحتم إيجاد حيزاً زمنياً لكلّ مهارة لغوية في التدرج الزمني الأسبوعي من خلال الأنشطة اللغوية والميادين المشكّلة لها، وإيجاد حدود التلاقي والتلافي بينها من خلال الكفايات الشاملة والعرضية.
- رتبت المهارات وصنفت تماشياً مع الجوانب المعرفية والحسية والحركية والجسمانية عند المتعلم ومراحل نموها.

وتتجلى بوضوح وتتجسد علاقة التكامل والتداخل بين المهارات اللغوية الأربع، منن خلال نشاط التعبير اللغوي، فهو يرتكز على مهارتي الاستماع والقراءة كروافد لبناء مهارتي الحديث والكتابة[13].

والتعبير اللغوي متعلق بفني الحديث والكتابة، فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي[14].

ويمكن تحديد تلك العلاقة المتداخلة والحدود الوهمية بين التعبير الكتابي (الكتابة) والمهارات اللغوية الأخرى على النحو التالي:

1.3 التعبير الكتابي والاستماع:

الاستماع هو أول المهارات اللغوية استعمالا عند المبتدئين، والوسيلة الوحيدة عند الطفل بعد ولادته في التواصل واكتساب اللغة، فهو يتعرف على الأصوات المحيطة به سماعاً بكيفية عفوية، لا إرادية ودون قصد الاستماع وهو ما يسمّى بالسماع، ثم ينتقل فيما بعد إلى الاستماع بطريقة واعية وعن قصد بغرض اكتساب اللغة والتواصل [15] من خلال نطق الكلمات المسموعة.

والاستماع « أول فن ذهني لغوي عرفته البشرية وتربت عليه وتدور عليه قاعات الدروس كلّها في كل مرحلة تعليمية، وهو أساس كل الفنون وكل التدريبات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعليم والتعلّم معاً»[16]، وعدّه ابن خلدون بأنه أبو الملكات [17].

والاستماع في جانبه الإجرائي–الفيزيولوجي، هو عملية ذهنية واعية، ومقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين، يسعى إليه المستمع بالتقاط أذنه الأصوات، فتنقل الأحاسيس الناجمة عنها إلى الدماغ الذي يعمل على تحليلها وترجمتها إلى دلالاتها المعنوية، وهو مهارة لغوية معقدة تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، يعطي المتعلم المستمع، للمعلم المتحدث، كل اهتماماته مركزاً ومنتبهًا إلى حديثه محاولاً تفسير أصواته وإيماءاته وحركاته، والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديه [18].

وتظهر أهمية الاستماع في اكتساب اللغة وتنمية الفكر، كون الطفل الذي ولد أصماً أو فقد القدرة على الاستماع مبكراً، يفتقد القدرة على الكلام والقراءة والكتابة، فالقدرة على الكلام والقراءة والكتابة مرتبطة كلياً بالقدرة على الاستماع، في حين أنّ هناك الكثير من النماذج لشخصيات عبر التاريخ، افتقدت لحاسة البصر ولم ترى النور، ولكنها امتلكت الثقافة الموسوعية وأفادت بفكرها ونبوغها العلمي الإنسانية أمثال بشار بن برد، أبو العلاء المعرّي، طه حسين، وهيلين كلر وغيرهم [19].

ويظهر بوضوح أولية السمع على الحواس الأخرى، من خلال النص القرآني حين تقدم السمع على البصر في كلّ الآيات التي معاً، مصداقاً لقوله تعالى:﴿ **وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا** ﴾[20].

وتبرز علاقة التداخل والترابط بين التعبير الكتابي بالاستماع، فتظهر في كون الاستماع يخفف من الأخطاء الكتابية سواء كانت إملائية أم تعبيرية، ولا يمكن تعلّم الكتابة إلا بعد أن ينمي المتعلم مهارته السماعية، ويتقن الكلام والنطق [21].

ولعلّ من أبرز مظاهر الإصلاح والتعديل التي جاءت بها المناهج الجديدة في المدرسة الجزائرية، تفعليها لمهارة الاستماع من حيث الحيّز الزمني كنشاط من أنشطة اللغة، والبرنامج والوضعيات التعليمية–التعلمية المقترحة.

وتبنّت تلك المناهج – المناهج المعاد كتابتها (الجيل الثاني)– أربع ميادين متطابقة مع المهارات اللغوية المعروفة وهي: ميدان فهم المنطوق (الاستماع)، ميدان التعبير الشفوي (الحديث)، ميدان فهم المكتوب (القراءة)، وميدان الإنتاج الكتابي(الكتابة) وخصص لكل ميداناً حيزاً زمنياً متدرجاً قابلاً للتنفيذ وفق وضعيات جزئية وأنشطة تعلمية.

2.3 التعبير الكتابي والقراءة:

التعبير اللغوي يشمل مهارتين من مهارات اللغة هما: الحديث والكتابة، هما مهارتان للإبداع والإنتاج اللغوي في حين تعدّ القراءة والاستماع مهارتين للاستقبال بهما يفك المتعلم الرموز ثم يركبها ويوظفها في خطاب مسموع أو مكتوب[22].

وتبرز علاقة التداخل والتفاعل والتكامل بين القراءة والتعبير الكتابي (الكتابة) من خلال الصلة الوثيقة والترابط بين المهارتين، فالكتابة تعزز ألفة وانجذاب المتعلم للكلمات المقروءة وتفاعله معها، وتمنحه القدرة على إدراك ومعرفة مكونات الجملة المقروءة، وتدفعه إلى التفاعل مع النص وقراءته قراءة جيدة، في حين أن العلاقة الانعكاسية بينهما تتمثل في أن القراءة الجيدة أيضاً تساعد المتعلم على الكتابة الجيّدة، فالقارئ الجيد في غالب الأحيان كاتب جيد، وقدرة المتعلم على إجادة القراءة وإتقانها، تساعد على إجادة الكتابة وإتقانها أيضا، وتمدّه بالفكر والثقافة وتدفعه إلى الارتقاء بتعبيره[23]. فلا فائدة مرجوة من قراءة تفتقد إلى التعبير الكتابي الجيد، فالكتابة تحتاج إلى قراءة فاهمة وواعية تستند إلى تحليل ما يقرأ الفرد ونقده وتقويمه لتتم عملية إنتاجه كتابة في النهاية بصورة صحيحة[24].

3.3 . التعبير الكتابي والتعبير الشفوي:

ذهب الكثير من المتخصصين والباحثين في المجال اللغوي والتربوي والأنثروبولوجي إلى إبراز علاقة التكامل والتداخل بين المهارات اللغوية، ومن بينها الكتابة والمشافهة، خاصة في اللغة العربية التي تتميز بالمتانة من حيث علاقة الكتابة بالنطق المسماة في مناهج الكفايات بالمنهج الخطي الصوتي، وما عزز ذلك الترابط بينهما، تدوين القرآن لها، مما ساعد على المحافظة على اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة، وأزال تلك الفوارق بينهما.

فالتعبير الشفوي مهارة أولية يستعين بها المتعلم لاكتساب المهارات الأخرى، والتعبير الكتابي هو الوعاء الذي تصب فيه المهارات الأخرى، وتتجسد فيه علاقة الترابط والتداخل والتكامل بين المهارات اللغوية.

4. صعوبات تعليم التعبير الكتابي عند المتعلمين:

التعبير الكتابي كمهارة إنتاجية، وإذا ما قارناه بالمهارة الإنتاجية الأخرى ألا وهي التعبير الشفوي، فهو أكثر صعوبة وتعقيدا منها، من منطلق أن المتحدث يستعين بالإشارات والملامح والأصوات في تبليغ المعنى الذي يريده كونه يتواصل معه كتابة، ويجهل مستواه اللغوي والثقافي وبالتالي يجد صعوبة أكبر في تبليغ رسالته، ويتطلب ذلك

مجهوداً إضافيا عكس المشافهة من خلال جمله الموحية، وفقراته المعبرة، وسيطرته الكاملة على مفاهيمه وتصوراته[25].

وتظهر صعوبة تدريس نشاط التعبير الكتابي –أيضا– مقارنة بالأنشطة اللغوية الأخرى في مختلف الأطوار التعليمية، باعتباره نشاط إدماجي يستعين بكل أنشطة اللغة العربية ويدمجها لتحقيق كفاية المتعلم، فالتفوق والاقتدار في التعبير الكتابي مرتبط بمدى نجاحه وتفوقه في كل الأنشطة الأخرى، كالتعبير الشفوي، القراءة، الكتابة، الإملاء، النحو والصرف،... والفشل في أي نشاط من تلك الأنشطة يؤدي بالضرورة إلى الفشل في تحقيق مهارة التعبير الكتابي.

1.4. مظاهرها:

تتجلّى مظاهر الضعف اللغوي في المجتمع الجزائري، في لغة التخاطب والتواصل، واكتساب المعرفة المستعملة، والتي تبتعد في مواقف كثيرة عن اللغة الفصيحة، ويظهر ذلك في اللغة الهجينة المستعملة في الحياة اليومية التي تجمع بين العربية الفصحى ولهجات متعددة تختلف من منطقة إلى أخرى، ولغات أخرى كالفرنسية، والأمازيغية، والإنجليزية، والتركية، والإسبانية..، سواء في الخطاب المنطوق بصورة واضحة أو المكتوب، في وسائل الإعلام المسموعة، والمكتوبة والاجتماعات في المؤسسات وما يرفقها من تقارير، وبيانات، وإعلانات ومحاضر، ووصل الأمر إلى قاعات المحاضرات في كليات اللغة العربية وآدابها، ومنابر الخطب في المساجد، والتي لا تلتزم بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية، وقواعد الكتابة والخط، وترتيب الأفكار، والإبداع...

والمدرسة جزء من المجتمع وعينه مصفرة منه، تتأثر بالعوامل والمؤثرات الخارجية المتمثلة في الأسرة، والمجتمع، والاقتصاد، والثقافة، والعوامل الداخلية المرتبطة بالمعلم والنظام التربوي، وبالتالي فضعف اللغة التعبيرية عند المتعلمين مرتبطة بتلك المؤثرات التي تتداخل فيما بينها وتسبب تحدياً وهاجساً للجميع.

2.4. أسبـــابها:

ومن أبرز أسباب ضعف تدريس التعبير في المدرسة الجزائرية نذكر:[26]

- ضعف الحصيلة اللغوية للمتعلمين، وفقر معجمهم اللغوي بسبب قلة القراءة والمطالعة، وضعف القدرة على الاستعمال اللغوي لمن يملكون الرصيد اللغوي بسبب فقدانهم للخبرة بالموضوع الناتج عن قلة المعلومات الكافية.
- سيادة العامية في حياة المتعلم الأسرية والاجتماعية، وانحصار استعمال الفصحى داخل الصفّ الدراسي، بل أحياناً تتعدى العامية حرمة الفصحى في المدرسة تحت مبرر مساعدة المعلم للمتعلمين على تبليغ الأفكار والمعلومات، واكتساب المعارف، واللغة الفصيحة لا يمكن تعلّمها إلاّ بالممارسة بشكل مستمر.

- نمطية التدريس وغياب الوضوح المنهجي، وعدم قدرة المعلم على التخلّص من الممارسات التقليدية التي تجعل منه مركز ومصدر المعرفة واقتصار دور المتعلم على الإجابة المقتضية على الأسئلة وإنجاز بعض التمارين الكتابية.
- النظرة الانعزالية لنشاطي التعبير الشفوي والكتابي، بفصلهما عن باقي فروع اللغة أثناء تدريب المتعلمين عليهما.
- الاكتظاظ داخل حجرات الدراسة، والعدد الكبير للمتعلمين في الصّف الواحد، يحول دون تفعيل نشاط التعبير من طرف المعلم، والمعالجة الفردية للاختلالات في النطق، والأخطاء والضعف في الكتابة عند كل متعلم، والاقتصار على المعالجة الجماعية غير المضبوطة.
- جعل أنشطة التعبير في خدمة اللغة، أي جعل التعبير وسيلة، والقواعد اللغوية غاية، في حين أن القواعد وسيلة تعين على صحة النطق وسلامة التعبير شفوياً وكتابياً، وإن لم تؤدي هذه الغاية فلا جدوى من دراستها، لأن تقيّد المتعلّم بقواعد اللغة بشكل صارم يجعله يبتعد عن التراكيب والأنماط والهياكل اللغوية وبالتالي الابتعاد عن الإبداع في الكتابة والتركيز على الجانب الشكلي.
- قلة التمارين الكتابية التي تتعلّق بالتراكيب والهياكل اللغوية والصيغ والمفردات والتركيز على التطبيق الآلي للقواعد اللغوية.
- انعدام معايير التقويم في التعبير الشفوي لتقدير أداءات المتعلمين في توظيفهم المهارات اللغوية مشافهة، واعتماد النمطية في تصحيح التعبير الكتابي، وانعدام المعايير الدقيقة التي تقوّم وتعالج الاختلالات الواردة في الإنتاج الكتابي للمتعلمين، وتتحول حصة التصحيح غالباً إلى مراجعة القواعد النحوية والإملائية والصرفية، دون التركيز على الأسلوب والبناء الفكري واللغوي.
- إهمال مهارة الاستماع والإصغاء، وأدب المناقشة والحديث.
- قلة الأنشطة المندمجة التي تتبنّى بيداغوجيا اللعب لإنماء كفاية التعبير الشفوي كمسرحة القصص والحكايات، والألعاب اللغوية الشفوية، ومسابقات الإلقاء، والصحافة المدرسية، وكتابة الإعلانات.
- انعدام أسلوب الحوار والتعبير عن الذات داخل الأسرة وعدم قدرة بعض الأسر على توفير الكتب والقصص الهادفة لأبنائهم، يدفع الأطفال إلى الانطواء والنفور من التعبير الشفوي.
- عدم وضوح أهداف التعبير الشفوي لدى المعلمين والأساتذة، يؤدي بهم إلى العشوائية في تناوله من حيث الطريقة المعتمدة والوسائل والوسائط المعينة على تناوله.

أما أنواع الصعوبات فتتمثل في: [27]

- تأثير لغة الأم، والدلالات اللفظية بين العامية والفصحى.
- صعوبة إدراك التسلسل الزمني في سرد الأحداث.

➢ صعوبات توظيف المكتسبات في المواقف الجديدة.

3.4. طرق علاجها:

ومن أهم الحلول العلاجية المقترحة نذكر:

- ✓ ممارسة الدلالات اللفظية في وضعيات حقيقية.
- ✓ قبول لغة الطفل الخاصة في بداية التعلّم.
- ✓ بناء وضعيات ملائمة لتعلّم الإدماج.
- ✓ تطوير تعليم التعبير الشفوي بتوفير الوسائل الحديثة والوسائط المعينة والموضحات المناسبة والتقليل من عدد المتعلمين في القسيم.
- ✓ التدريب والحث على المطالعة وقراءة القصص والعلوم الأخرى كالتاريخ والجغرافيا لتمكين المتعلمين من تصور وتمثل الأحداث وتسلسلها الزمني والمكاني، والتربية العلمية والدينية والمدنية لتنمية البعد الفكري عندهم.
- ✓ التركيز على القيمة اللغوية للجمل التي يستعملها المتعلّم في التعبير عن أفكاره وتوظيفه للصيغ والتراكيب، وتدريبه على التحليل العلمي المعتمد على التعليل أو التبرير للمواقف والتصرفات.
- ✓ اعتماد شبكة تصحيح(تقويم) تعتمد معايير دقيقة وموضوعية لا تراعي الجوانب الشكلية للغة فقط، والمتمثلة في الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، بل يجب أن ينصب تصحيح التعبير الكتابي على وضع سلم تنقيط تقويم يراعي:

- مدى فهم المتعلم الإشكالية والسند الذي تأسست عليه والكتابة في الموضوع حسب المهمات المحددة.
- تبويب الموضوع إلى (مقدمة، عرض، خاتمة).
- سلامة اللغة من حيث (استعمال القواعد، المفردات، التراكيب اللغوية).
- كمية الأفكار الواردة في الموضوع.
- تصنيف الأفكار وعرضها حسب السياق العام للموضوع.
- مراعاة مدى قدرات المتعلم على الوصف والتصوير اللغوي للأشياء التي تكلّم عنها[28].

وتتمثل تلك المعايير في:

أ- الوجاهة: التقيد بالموضوع، استعمال المعلومات الصحيحة.

ب- الانسجام: الأفكار صحتها، وضوحها، ترتيبها، الربط بينها.

ت- الإحاطة: الإلمام بعناصر الموضوع.

ث- سلامة اللغة: مراعاة قواعد النحو والصرف والإملاء (علامات الترقيم).

5. خاتمة:

يمكن الوقوف في خاتمة هذا البحث على أن تعليم التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية قد أثمر الكثير من النتائج لعلّ أبرزها:

- بلورة أنشطة اللغة العربية التي تمثل في محصلتها التعبير الكتابي —في أربعة ميادين تطابقا والمهارات اللغوية الأربع: ميدان فهم المنطوق (الاستماع)- ميدان التعبير الشفوي- ميدان فهم المكتوب-ميدان الإنتاج الكتابي.
- تجاوز صعوبات تعلّم التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية تتطلب اعتماد معايير دقيقة وموضوعية —لتجاوز الأخطاء- تتجاوز الجوانب الشكلية للغة، المتمثلة في الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية، المتمثلة في الوجاهة، الانسجام، الإحاطة، وسلامة اللغة.

6. الهوامش

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية-النظرية والتطبيق-، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1 ، 2009، ص266.

[2]-ينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص179.

[3]- ينظر: الهاشمي عبد الرحمن عبد علي، التعبير-فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص48.

[4]- ينظر: هدى علي الشمري وسعدون محمود الساموك، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص202.

[5]- ينظر: الهاشمي عبد الرحمن عبد علي، التعبير-فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، ص47.

[6]- عبد العليم ابراهيم ، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1991، ص15.

[7]-ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية-الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة- وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وعند غيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008، ص13.

[8]- ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص25.

[9]- حسن شحاتة، أساليب التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1993، ص67.

[10]-ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة- استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم-، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011، ص19.

[11]- ينظر: المرجع نفسه، ص20.

[19]- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة- استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم-، ص21.

[13]-ينظر: الهاشمي عبد الرحمن، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص38.

[14]- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط5، 2002، ص24.

[15]-ينظر: محمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص95.

[16]- المرجع نفسه، ص95.

[17]- ينظر: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، ط2، 1984، ص722.

[18]– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، 2010م، ص134.

[19]–ينظر: طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص131.

[20]– الآية: 36، سورة الإسراء.

[21]– ينظر: طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، ص132.

[22]– ينظر: سمير شريف استيتيه، اللسانيات– المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2008، ص424.

[23]– ينظر: طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، ص136.

[24]– ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتجيات متعددة للتدريس والتقويم، ص21.

[25]– ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص50.

[26]– ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الواكلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، وجدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009، ص444-445-446-447، وينظر: محمد فؤاد الحوامدة وقاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 211، 212، 213.

[27]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016، ص07.

[28]– ينظر: محمد قيبوعة، المعلم حول تعليمية الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، منشورات الأنيس، دالي إبراهيم، الجزائر، ط1، 2016، ص 162، 163، 164.

7. قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1. أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
2. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة– استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم–، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011.
3. حسن شحاتة، أساليب التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1993.
4. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط5، 2002.
5. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية–الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة– وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وعند غيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008.
6. سمير شريف استيتيه، اللسانيات– المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2008.
7. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الواكلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، وجدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009.
8. طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2005.
9. عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، ط2، 1984.
10. عبد العليم ابراهيم ، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1991.
11. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية–النظرية والتطبيق–، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1 ، 2009.
12. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، 2010م.
13. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

14. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

15. محمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

16. محمد قيبوعة، المعلم حول تعليمية الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، منشورات الأنيس، دالي إبراهيم، الجزائر، ط1، 2016.

17. الهاشمي عبد الرحمن عبد علي، التعبير-فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

18. الهاشمي عبد الرحمن، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

19. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016.