

الأسلوب التعويضي وأبعاده الديدانكتيكية في تطوير كفاءة الإنتاج الكتابي الطور الثاني نموذجاً

The compensatory method and its didactics dimensions in developing the efficiency of written production, the second phase as a model

مصفى مسراتي^{1*}، عبد الرحمان زاوي²

¹جامعة الدكتور يحيى فارس (الجزائر)، mstphmesrati2021@gmail.com

²جامعة الدكتور يحيى فارس (الجزائر)، Abdeillahchahin@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2024/09/29 تاريخ القبول: 2025/01/11 تاريخ النشر: 2025/01/31

ملخص:

نظراً لعدد الاختلالات المسجلة ميدانياً في تعليمية التعبير الكتابي، ارتأى البحث مقارنة الواقع التعليمي التعلّمي في ميدان الإنتاج الكتابي في المرحلة الابتدائية من منظور ديدانكتيكي، يحتكم إلى النصوص التعليمية كأدوات إجرائية تستجيب لمطالب تطوير كفاءة الإنتاج الكتابي.

وقد وقع الاختيار على الأسلوب التعويضي لملاءمته مستوى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي، إذ ينطلق من نصّ يمارس المتعلّم من خلاله التعبير والتواصل، لينتقل من كفاءة التلقّي إلى كفاءة الإنتاج.

فكيف يتمثل هذا الأسلوب بيداغوجيات تعليم وتعلّم التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي؟

ولما كانت مسالة مصطلحات ومفاهيم الدراسة هي التي ستتصدّر هذا المقال، فإنّ مكاشفة منهجية التدريب على التعبير الكتابي - من خلال الأسلوب التعويضي- هي التي ستحيلنا على حدود المسافة بين النظرية والتطبيق.

وقد خلّصت الدراسة إلى أنّ الأسلوب التعويضي أسلوب يلائم متعلّمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية ويمدّهم بقواعد إنتاج النصوص لتنمية قدراتهم الإبداعية.
كلمات مفتاحية: أسلوب تعويضي، إنتاج كتابي، تعليم ابتدائي.

Abstract:

Given the many imbalances recorded in the field in teaching written expression, the research decided to approach the educational and learning reality in the field of written production at the primary level from a didactic perspective. Relying on educational texts as procedural tools that respond to the demand of developing the efficiency of written production.

The compensatory method was chosen because it suits the level of students in the second stage of primary education, as it starts from a text through which the learner practices expression and communication to move from receptive competence to production competence.

Since the questioning of the terms and concepts of the study will be at the forefront of this article, then revealing the methodology of training in written expression through the compensatory method is what will bring us to the limits of the distance between theory and practice.

The study concluded that the compensatory method is a method suitable for second-stage learners in the primary stage and provides them with the rules for producing texts to develop their creative abilities.

Keywords: Compensatory method ; written production ; primary education.

مقدمة:

يجب أن تحتوي مقدمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته. اللغة في مفهومها الاجتماعي " فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان.(ابن خلدون، 2009، صفحة 624)

وبديهي، أن أول ما يهدف إليه تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، هو "إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 08).

لذا، جرت العادة البيداغوجية أن تكون تعلّيمات الأسبوع خاصة بالنّصّ التّعليميّ من حيث مفرداته، وتراكيبه، وقوالبه اللّغوية. أداة ديداكتيكية لطرق موضوع التعبير الكتابي في نهاية الوحدة التّعلّميّة.

الأسلوب التعويضي وأبعاده الـديداكتيكية في تطوير كفاءة الإنتاج
غير أنّ بعض الملاحظات الميدانية الرّسميّة، تشير إلى صعوبات وإشكالات
لافتة في تعليم التعبير، تمّ حصرها فيما يأتي:

" غياب منهجية واضحة المعالم تخصّ مبدأ التدريب على التعبير الكتابي.
تفتسي ممارسات غير بيداغوجيّة، تتمثّل في مطالبة المتعلّمين بتحرير موضوع
ينجز في المنزل غالباً." (المفتشية العامة للمناهج، 2019، صفحة 03)
الأمر الذي استدعى تدخّل القائمين على الشّأن التربويّ لتزويد المعلّم والمتعلّم
بأساليب تدريب، تستجيب لأهداف المناهج الجديدة (الجيل الثاني) لإحداث طفرة في
تعليم وتعلّم التعبير الكتابي في مرحلة التّعليم الابتدائيّ؛ وذلك كوّن أسلوب التّدريب
يؤثّر سلّماً أو إيجاباً على سيرورة العملية التّعليميّة التّعلّميّة.
إشكالية الدراسة: يراهن البحث على إشكاليتين اثنتين:

الأولى: هل تعليم وتعلّم التعبير الكتابي ينحصر في وجود نصوص تعليميّة فقط،
أم أنّه يتطلّب وجود أساليب تدريب خاصّة تسهم في تطوير هذه الكفاءة؟
وما أنجع الأساليب التي يُتوسّل بها في هذا السبيل؟
الثّانية: كيف يتصوّر الأسلوب التعويضيّ بيداغوجيّات تعليم وتعلّم التعبير
الكتابي؟

وما دور المعلّم والمتعلّم بالنّسبة لهذا الأسلوب؟
أهداف الدراسة: يهدف البحث إلى رصد قواعد إنتاج النّصوص في الطّور الثّاني
من التّعليم الابتدائيّ، من خلال مساءلة كميّة تنزيل الأسلوب التعويضيّ في عمليّة
تعليم وتعلّم التعبير، وما يتطلّبه هذا الأسلوب من تخطيط وإعداد وإنجاز.
أهميّة الدراسة: يندرج البحث ضمن البحوث الإجرائيّة الرّامية إلى:
المساهمة في التّنظير لتطوير مهارة التعبير الكتابي لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة.
المساهمة في ترقية الممارسة الصّفيّة، لا سيّما لدى الأساتذة المبتدئين.
منهج الدراسة: عمّدنا في هذا البحث، هو المنهج الوصفيّ عبر أداة من أدواته
وهي التّحليل، من أجل استدعاء إشكالات تعليم وتعلّم التعبير الكتابي ضمن أساليب
تدريب جديدة.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة: بعد هذه اللّحة الموجزة عن طبيعة هذه الدّراسة،
وعن أهدافها، وأهميتها، وعن المنهج الذي تمّ اتّباعه، يحسُن بنا تقديم مصطلحات
ومفاهيم هذا البحث، حتّى يتسنى للقارئ الاطّلاع المسبق على مضامينه ومحتوياته
العلميّة.

تتألف المحتويات المعرفية لهذه الدراسة من مصطلحات تتعلق أساسا بالمقاربة الجديدة، وبالتعبير الكتابي وما يستتبعه من أساليب تدريبية ذات صلة بتطويره وترقيته، وهي كالآتي:

1. النص التعليمي:

أعتقد أن الحديث عن النص التعليمي وعلاقته بمقومات العملية التعليمية، سيحيلنا إلى الخيارات الإستراتيجية التي راهنت عليها المنظومة التربوية الجزائرية مطلع القرن الحادي والعشرين، وذلك بموجب القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08، والذي من خلاله، تم الإعلان عن تبني بيداغوجيا الكفاءات بديلا لبيداغوجيا الأهداف، وهي مقاربة " تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلاميذ." (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، صفحة 28)

وتحقيقا للكفاءات المستهدفة في تعليمية اللغة العربية، تم اعتماد المقاربة النصية خيارا تعليميا في تناول الوحدة اللغوية " وبهذا أصبح النص (المنطوق أو المكتوب) يمثل البنية الكبرى التي ظهرت فيها كل المستويات اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية)، ومن خلاله إنماء كفاءات ميادين اللغة الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي." (وزارة التربية الوطنية، 2019، صفحة 03)

فالمقاربة النصية كاختيار بيداغوجي، وظيفتها مرتبطة بفكرة التعليم والتعلم بالنصوص.

أي، كيف نجعل النص محورا لجميع التعلّيمات؟

وعليه، لا يمكن الحديث عن العملية التعليمية التعلمية، إلا بالحديث عن مفهوم النص التعليمي، وعن أسس اختياره، وعن معايير النصوص التي تحقق التعلّيمات المستهدفة.

1.1 مفهوم النص التعليمي:

تشير الكثير من الدراسات إلى تنوع مفهوم النص في شتى فروع العلوم الإنسانية، والذي يهْمنا هو مفهوم النص التعليمي من وجهة النظر البيداغوجية. فما المقصود بهذا المصطلح؟

إن النص التعليمي مركّب نعني من نصّ وتعليم. أمّا النصّ فقد عرّفه بشير إبرير نقلا عن جولياكريستيفا (J. Kristeva) بأنه: "جهاز شبه لساني

الأسلوب التّعليميّ وأبعاده الّديداكتيكيّة في تطوير كفاءة الإنتاج
" (Paralinguistique)، يعيد توزيع نظام اللّسان (Langue) عن طريق ربطه
بالكلام (Parole) التّواصلّي راميًا بذلك إلّالإخبار المباشر مع مختلف أنماط
الملفوظات السابقة والمعاصرة". (إبرير، 2007، صفحة 129)
وأما التّعليم فهو " مجموعة النّشاطات الّتي تهدف إلى إحداث هذه التّغيرات، وهو
بهذا يُشكّل بيئة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، ويصبح حينئذ عملاً مقصودًا مخطّطًا،
يخضع لمعايير الكفاءة العلميّة والأداء البيداغوجيّ النّاجح". (وزارة التّربية الوطنيّة،
2011، صفحة 200)

أما النّص التّعليميّ، فقد تمّ تناول مفهومه بيداغوجيًا على أنّه "وحدة تعليميّة تمثّل
محورًا تلتقي فيها المعارف اللّغويّة المتعلّقة بالنّحو، والصّرف، والعروض، والبلاغة،
وعلوم أخرى كعلم النّفس، وعلم الاجتماع، والتّاريخ". (إبرير، 2007، صفحة 129)
وبهذا يصبح النّص بنوعيه (المنطوق والمكتوب) محور العمليّة التّعليميّة، وأداة
لتطوير كفاءات ميادين اللّغة الأربعة.

ولكن، ما هي النّصوص الّتي تصلح لتكون نصّوصًا تعليميّة؟
" أن تكون مناسبة لسنّ التلاميذ.

مستجيبة لحاجاتهم النّفسية والاجتماعيّة.
مثيرة لاهتماماتهم.

ومقدّمة فرصا لتنميّة المعارف، والاتّجاهات، والقيم المرغوب فيها. (دباغ،
2004، صفحة 15)

وأیضا، أن تكون من حيث قيمتها التّواصليّة، ومعجمها اللّغويّ، منسجمة مع
التّعلّمات المستهدفة، والكفاءات المنشودة، لأنّ النّصوص العقيمة لا تخدم كفاءة، ولا
تطوّر مهارة.

2.1 التّعبير الكتابيّ:

1.2.1 مفهومه:

تري مراجع اللّغة العربيّة أنّ مفهوم التّعبير يأخذ صفاته من اللفظ نفسه، فعبر
عن الشّيء، أي " أفصح عنه، وبيّنه، ووضّحه، ويكون التّبيان أو الإيضاح باللفظ
أوبالإشارة، أوبتعبيرات الوجه، بالرّسم والحركة بأنواعها التّمثيليّة والواقعيّة، أو
الاستجابة لمثيرات خارجيّة كالخوف أو الهروب من الخطر وغير ذلك، كما تكون
بالكتابة". (إسماعيل، 2005، صفحة 179)

إذا أمعنا النّظر في هذا التّعريف واستجلينا بواطنه، نجد أنّ للاحتمام بموضوع
التّعبير دافعا قويّا، مصدره أهميّة التّواصل، وذلك أنّ تعليم وتعلّم التّعبير الكتابيّ في

المرحلة الابتدائية أو في مراحل أخرى، يقع ضمن وظيفة لغوية أساسية، ألا وهي التواصل التعليمي، والذي من شأنه أن ينتقل إلى التواصل الاجتماعي وفقا لما يتوفر من مجالات مفهومية في الممارسة التخاطبية الصفية.

2.2.1 أنواعه:

ذكر محمد صالح سمك في كتابه " فنّ التدريس للتربية اللغوية"، أنّ مقاصد التعبير في الحياة وفاء بمطالب المجتمع تندرج تحت غرضين أساسيين:

"الغرض الأول: "التعبير الوظيفي": وهو التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة التلميذ في محيط تعلّمه". (سمك، 1998، صفحة 300)

لذا يُعتبر التعبير الكتابي الوظيفي أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة (الجيل الثاني)، فهو أكثر عوامل الاتصال اللغوي لقضاء الحاجات وتنظيم شؤون الحياة، مثل:

كتابة الرسائل والتقارير، وملء الاستمارات، وتدوين المذكرات، ومحاضر الجلسات والاجتماعات، وغيرها.

"والغرض الثاني: "التعبير الإبداعي": ويُسمّى الإنشائي أيضا، وهو التعبير الذي يجلو فيه الناثر أو الشاعر مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصة". (سمك، 1998، صفحة 300)

3.2.1 أسس تعليم التعبير:

قد يسأل سائل: ما الذي يوجّه خطوات المعلم أثناء ممارساته البيداغوجية اليومية في تقديم نشاط التعبير؟

هناك مجموعة من الأسس وردَ ذكرها في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، يجب أن يلتفت إليها المعلم عند التدريس، وهي:

"تعليم التعبير يتم في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلم لتلاميذه". (وزارة التربية الوطنية، 2019، صفحة 100)

ويمكن للمعلم استخدام عدّة استراتيجيات ومواقف يتفاعل معها المتعلم، وسنقتصر هنا على ذكر استراتيجيتين تعليميتين تم إدراجهما في مناهج اللغة العربية، وهما: "استراتيجية التفاعل الصفّي، واستراتيجية الاكتشاف والخبرة العملية". (اللجنة الوطنية للمناهج، 2011، صفحة 53)

تشمل الإستراتيجية الأولى جوانب متعددة أهمها:

أسلوب طرح الأسئلة واستقبال الإجابات.

وترتكز الإستراتيجية الثّانية على نشاط المتعلّم بصورة رئيسيّة، فهو الّذي ينظّم ويُرتّب، ويحدّد ما يريد الوصول إليه. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2011، صفحة 53)"
لأنّ الأطفال بطبعهم ميّالون إلى الملاحظة والاستكشاف، وعليه يجب استغلال هذه النّزعة الفطريّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

"المواد الدّراسيّة المختلفة مصادر معلومات يجب أن يستقي منها الطالب عند التّعبير، كما أنّها مليئة بفرص للتّدريب، على بعض مجالات التّعبير الكتابيّ". (وزارة التربية الوطنية، 2019، صفحة 100) أي أنّ فعاليّة ونجاعة سيرورة تعليم وتعلّم التّعبير في هذا المستوى مرهونة إلى حدّ كبير بتكثيف المعارف والمكتسبات الصّفيّة لمختلف المواد الدّراسيّة. فالتّاريخ والجغرافيا والتّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة وحتى التّربيّة العلميّة كلّها في خدمة التّعبير الكتابيّ.

"استثارة الدّافع من قبل الطّلاب نحو الكتابة، وهناك وسائل متعدّدة لإيجاد هذا الدّافع في مجال الكتابة مناسبة للأطفال، كأن يختار موضوعا مستقّدا من خبراتهم، أو ينشر الموضوع في مجلّة المدرسة أو صحيفة الفصل، أو تُخصّص له جائزة". (سمك، 1998، صفحة 300) (وزارة التربية الوطنية، 2019، صفحة 100)

وخير الموضوعات في رأي محمد سمك- الّتي تُستمدّ أساسا لذلك، هي الموضوعات الّتي ترتبط بحياتهم، وتتصل ببيئتهم وعالمهم المحدود مما يقع تحت حواسهم، ويدخل في خبراتهم، وتتناوله مداركهم. "(سمك، 1998، صفحة 300)
ومن هذه الموضوعات نقترح: موضوع العائلة، والمدرسة، والألعاب، والطّبيعة والأعياد، والرّحلات وغيرها.

"تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدّمة وعرض وخاتمة". (وزارة التربية الوطنية، 2011، صفحة 200)

وهنا، تجدر الإشارة إلى أنّ وضعيات التّعلّم المعتمدة في تطبيق منهاج اللّغة العربيّة ثلاث مراحل متسلسلة على النّحو التّالي:

وضعية الانطلاق.

وضعية بناء التّعلّم.

وضعية استثمار مكتسبات التّعلّم.

"اختيار الجمل والتّعبيرات اللّازمة لكلّ فكرة، بحيث تتصف بسلامة التّركيب والموضوع والاكتمال، وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها". (وزارة التربية الوطنية، 2011، صفحة 200)

"استخدام أدوات التّرقيم، بحيث يراعي المدرس مواضع استخدام كلّ علامة من هذه العلامات، وبيان تأثيرها على المعنى". (وزارة التربية الوطنية، 2011، صفحة 200) مثل: النّقطة، الفاصلة، النقطة الفاصلة، العوارض، علامة التعجب والاستفهام.

2. أساليب التّدريب على التّعبير الكتابي:

لاريب فيأنّ لفظة "تدريب " في أي مجال من المجالاتتّوجي بصعوبة الشّيء الذي نتدرّب عليه، إذ لو لم تكن هناك صعوبة، لما كان هناك تدريب، ونظرًا لأهمية أسلوب التّدريب كمُتغيّر أساسي في سيرورة العملية التّعليميّة، أوّلّت المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا هذا الوسيط عناية كبيرة. فما الأساليب المقترحة في المذكرة النموذجية رقم 03؟

لقد حدّد القائمون علالمشأن التربويّ في بلادنا - كما سبق الذكر- مواصفات لأساليب تدريب متفاوتة الفعالية والنّجاعة كمرجعية لممارسات المعلّم الصّفيّة، نذكرها بإيجاز:

1.2 الأسلوب التّركيبي:

يعتمد الأسلوب التّركيبيّ على نصّين أو أكثر. يكون التّعامل مع النّصوص انطلاقًا من: ضبط طريقة بناء النّصوص، واستخراج أدوات الرّبط المناسبة للنّمت. تحديد الفكرة الأساسيّة، وتحديد الأفكار الفرعيّة. استخراج الصّيغ المختلفة والتّراكيب اللّغويّة المستعملة في التّعبير عن الفكرة الواحدة وتسجيلها.

المقارنة بينها من حيث البناء وجمال التّركيب، وحثّهم على استعمال الأنسب. ضبط هيكلّة الموضوع الجديد. (المفتشية العامة للمناهج، 2019، صفحة 03)

2.2 الأسلوب البنائي:

إنّ النموذج البنائيّ يعتمد أيضًا على النّصّ، انطلاقًا من: تناول بعض الأفكار الرئيسيّة التي وردت في نصّ أو عدّة نصوص. صياغة سلسلة من الأسئلة المتعمّقة (أسئلة وصفية: ماذا، أين، متى، ماهو) (وأسئلة تحليلية: كيف، لماذا).

تفيد المتعلّمين - عند الإجابة عليها- بإنتاج موضوع التّعبير. (المفتشية العامة للمناهج، 2019، صفحة 03)

3.2 الأسلوب التّطويري/ أو الاثرائيّ:

الأسلوب التعويضي وأبعاده الـديداكتيكية في تطوير كفاءة الإنتاج
يرتكز الأسلوب التطويري على بناء وتطوير الفضاء الخاص بالأقسام الثلاثة
للنص المنتج، وهي:

وضعية البداية، ووضعية الحبكة، ووضعية النهاية.

وقد يكون ذلك بالاعتماد على نص من خلال إعادة البناء.

يأخذ الأسلوب التطويري أشكالاً مختلفة منها:

"التطوير في جزء من فضاء النص.

قد يأخذ التطوير في النص، بعرض النص في أجزائه الثلاثة. منقوصاً من جملته

بعض متممات الجملة (كالحال أو التعت). حيث يطلب من المتعلم إثراء النص

بالمتممات أو التراكيب الناقصة.

- كما يمكن عرض وضعية الحبكة، والعمل على إنتاج وضعيتي البداية

والنهاية. (المفتشية العامة للمناهج، 2019، صفحة 03)

4.2 الأسلوب التعويضي:

هو أسلوب جديد يستهدف تنمية قدرات المتعلم على محاكاة النصوص

التعليمية. إذ يركز "على التعامل مع نص وحيد من خلال اعتماد مقوماته وتسلسل

أحداثه وأفكاره، وكذا الروابط اللغوية المحققة لوحدة الموضوع". (المفتشية العامة

للمناهج، 2019، صفحة 03)

1.4.2 خصائص الأسلوب التعويضي:

الأسلوب التعويضي يفرض على المتعلم القراءة الحرفية للنص.

أسلوب مرتبط بقالب النص، وثيق الصلة ببنائه وشخصياته.

أسلوب مبنّي على استثمار مفردات وتراكيب وأساليب النص النموذجي.

2.4.2 أهداف الأسلوب التعويضي:

تدريب التلاميذ على إنتاج نصوص من النمط ذاته، باستعمال الهيكل نفسه.

اكتساب مهارات الكتابة الإبداعية من خلال التعامل والتفاعل الدائم مع

النصوص.

ولنفرض، أنه طلب منا اختيار أسلوب ما من هذه الأساليب، مع تقديم مبررات

تعلّل الاختيار، فأيّ أسلوب نختار؟

ولأنني ما زلت على قناعة بأنه لا توجد وصفة جاهزة، أو مقياس نؤسّس عليه

قيمة أي أسلوب من الأساليب المذكورة أعلاه، - وذلك لعدم إمكانية ضبط الإجراءات

التي يتمثلها المعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية - فإننا صدق أسلوب يستحق أن نصفه

بالنجاح، هو كلّ أسلوب يحمل في طياته إجراءات قابلة لإنتاج كفاءة. وإذا لم نجعل

المتعلّم في مركز الاهتمام، سنكون أمام أساليب مصنّعة، نُروّج لها دون شكٍّ أوّليّ، سرعان ما يتراءى فشلها في الواقع التّعليميّ.

3. استراتيجية تعليم وتعلّم التّعبير الكتابي:

بعد التّعريف على مصطلحات الدّراسة، وأبعادها الديداكتيكيّة والبيداغوجيّة؛ سنتطرّق إلى عمليّة تحليل الممارسات التّعليميّة التّعلّميّة، في أفق رصّد كفيّة تمّشّي نشاط التّعبير الكتابيّ في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائيّ.

والمقصود بتحليل الممارسة التّعليميّة هنا، ليس تقويمها، أو إصدار حكم عليها، بقدر ما يعني تقديم شرح ملّم بمقتضيات إرساء الموارد المنهجيّة لنشاط التّعبير.

سأصرّح منذ البداية، بأنّ التّحليل سيعتمد على سند بيداغوجيّ رسميّ، يتمثّل في المذكرة النّموجية (رقم 03)، المتعلّقة بأساليب التّدريب على التّعبير الكتابي؛ للإجابة عن سؤال جوهرّيّ فحواه:

ما استراتيجية تعليم وتعلّم التّعبير الكتابيّ في ضوء هذه المذكرة؟

تقترح المذكرة النّموجيّة 03 نماذج من أساليب التّدريب على التّعبير الكتابيّ، يمكن الاستعانة بها لتسيير العمليّة التّعلّميّة في القسم، تماشياً وخصائص المتعلّمين، وطبيعة الكفاءة المستهدفة.

وقد تظّهرت هذه الأساليب في عدد من المظاهر، أهمّها: التّعويض، التّطوير، الإثراء، والبناء. وسيفتصر البحث على التّعويض من خلال النّمودج الآتي:

1.3 الأسلوب التّعويضيّ (نموذج تطبيقيّ):

المثال المقترح: النّصّ الأصليّ: (المفتشية العامة للمناهج، 2019، صفحة 03)

العمّ مسعود

ظّل العمّ مسعود طول حياته فلاّحاً قلباً وقلاباً، حسبك أن تجالسه برهة، وتصغي إلى صوته الممتلئ، وتنظر إلى عينيه البرّاقنتين، وإلى عضلاته المفتولة حتى يتراءى لك الرّيف العظيم بشمسهِ الوهاجة وظلاله الوارفة، بغدّانه الهادئة، وسواقيه الجارية، وبخوار بهائمهِ وأغاني فلاّحيهِ.

كان يمضي اليوم كلّهُ متنقلاً في المزرعة، يراقب الفلاحين وهم يحرثون ويزرعون، وربما تناول المحراث من أحدهم، وجعل يحرث في اهتمام، وعيناه تلمعان، وصدّره يعلو ويهبط، أو يمسك بالفأس يضرب بها الأرض في قوة وعزم، ثم يرفع رأسه، ويتلفت حوله، وهو يقول: ماذا رأيتُم يا رجال؟ لقد كانت الأرض صلبة ولكّثها وجدت من هو أصلب منها.

الأسلوب التعويضي وأبعاده الـديداكتيكية في تطوير كفاءة الإنتاج
وعند الغروب يعود إلى الضيعة ووجهه يفيض بشرا ورضى، ويذهب إلى حظيرة
المواشي ليتفقد بهائمهم.

النص الجديد: (المفتشية العامة للمناهج، 2019، صفحة 03)

المعلم مسعود

ظلّ الشيخ (المعلم...) مسعود طول حياته (طوال عمره...) معلّماً قلباً وقالبا (شكلاً
ومضموناً...)، حسبك أن تجالسه برهة (وقتا قصيرا)، وتصغي (تسمع باهتمام) إلى
صوته الدافئ (...)، وتتنظر إلى عينيه البرّاقَتين، وإلى كَفّيه النَّاعمتين (أو يديه
النَّاعمتين)، حتى تتراءى (تظهر) لك المدرسة الجميلة (الرّائعة)، وساحتها الواسعة
(الفسحة)، وأقسامها النّظيفة، وستائرُها الملوّنة، وطاولاتها المنتظمة (طاولاتها
المرصوفة بانتظام)، وبأناشيد تلاميذ وأغاني تلميذات.

كان يمضي الحصص كلّها متنقلا بين الصّفوف، يراقب التّلاميذ وهم يقرؤون
ويكتبون، وربّما تناول الكتاب من أحدهم، وجعل يقرأ النصّ وعيناه تلمعان ورأسه
يعلو ويهبط، أو يمسك بقطعة طبشور ليكتب كلمة أو جملة على السّبورة، أو يرفع
رأسه ويلتفت حوله، وهو يقول: ماذا رأيتم يا أطفال؟ لقد كان نصّا صعبا ولكّنه وجد
من هو أصعب منه (...)، وأعلم أن لا شيء يعجزكم (...) إن ثابرتم (اجتهدتم).

وعند المساء يعود إلى بيته ووجهه يفيض بشرا (...) ورضى، ليتفقد (...) أحوال
عائلته.

التلميذ.....

إنّ القراءة الأوّلية لهذا النّموذج، تقودنا مباشرة إلى القول: بأنّ الأسلوب التعويضيّ
يركّز على تحقيق أبعاد العلاقة بين النصّ التّعليميّ والمتعلّم، وكلّ ما من شأنه أن يُديم
هذه العلاقة، ويرفدها بالامتداد على مستوى الدّلالة والوظيفة.

أمّا عن الطّريقة التي ينفرد بها هذا الأسلوب، فهي إخضاع قالب النصّ النّموذجيّ،
وكذا عناصره اللّغويّة إلى النّعويض، على وجهٍ سهّل المأخذ ليكون للمتعلّمين هَيِّبا
يسيرا. ولا شكّ في أنّ المتعلّم الذي مارس مِحْنَةَ التّعبير من خلال تعامله مع الأسلوب
التّعويضيّ، يكون من جهة، قد:

أدرك أوّلا، أنّ الأسلوب التّعويضيّ هو إجراء بيداغوجيّ، يقوم على إتّفاق مُتفاوِضٍ
بشأنه بين شركاء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (المعلّم / المتعلّم)، قصد تحقيق ملكة نصيّة.
وفهم ثانياً، أنّه أسلوب يتمركز حول النصّ التّعليميّ من خلال استدعاء موارده
المختلفة، واستثمارها في الإنتاج الكتابيّ.

وتوصّل ثالثاً، إلى الإحاطة بالإجراءات المنهجية والبيداغوجية التي يتعيّن مراعاتها عند اختيار فكرة المحاكاة.

ولكن، هل يكفي أن يعرف المتعلّم قواعد أساليب التّدريب على التّعبير الكتابي ليكون في مأمن من الفشل؟ أم أنّ هناك إجراءات أساسية يُتوقّع من المعلّم أن يستدعيها؟ أعتقد، أنّ التّساؤل عن كميّة الإعداد والتّحضير والتّسيير من طرف المعلّم، يصبّ في خانة الاستقراء الذي يقوم على التّصوّر الحقيقيّ لمراحل التّدريب على الأسلوب التّعويضيّ، والتي سنفصلها كالآتي:

المرحلة الأولى: وضعيّة الانطلاق أو التّمهيد:

والغرض منها، تهيئة أذهان التّلاميذ للموضوع الجديد وتوجيه أفكارهم. ومن المفيد أن تكون عن طريق صورة، أو لعبة، أو أسئلة يحضّرها المعلّم مسبقاً، وألا تتجاوز مدّتها خمس دقائق.

المرحلة الثّانية: وضعيّة بناء التّعلّمات، أو العرض:

ما الذي يقوم به المعلّم في هذه المرحلة؟

في هذه المرحلة، يُقدّم النّصّ للمتعلّمين، يقرأه المعلّم قراءة يراعي فيها جهوريّة الصّوت وسلامة النّطق، تعقبها قراءات فرديّة من طرف التّلاميذ.

ثم تأتي مرحلة المناقشة وتعميق الفهم، لاستجلاء المعلومات الواردة في النّصّ النّمذجي، لماذا؟ لفهم النّصّ ضمنياً، والتّعرف على أهمّ شخصيّاته.

مثل: العمّ مسعود (في النّصّ الأصليّ)، والمعلّم مسعود (في النّصّ الجديد).

تحديد المكان، والتّعليق عليه.

مثل: المزرعة بسواقيها الجارية، وأغاني فلاحيتها (في النّصّ الأصليّ)، والمدرسة بساحتها الواسعة، وأقسامها النّظيفة (في النّصّ الجديد).

استخراج الألفاظ والصّيغ، وكذا العبارات المراد تعويضها في النّصّ الجديد.

مثل: طول حياته، قلباً وقالبا، برهة، تصغي، تتراءى، الجميلة، الواسعة، وغيرها من الألفاظ.

على أن يتمّ تخصيص الوقت المناسب لكل مرحلة من مراحل الحصّة، كما يجب أن يُحترم القالب اللّغويّ للنّصّ وطبيعته الأصلية، فإذا كان النّصّ الأصليّ عبارة عن قصّة، أو تقرير، فلا يمكن أن نجعله حواراً مثلاً.

المرحلة الثّالثة: وضعيّة الاستثمار:

كيف نتعامل مع هذه المرحلة؟

الأسلوب التعويضي وأبعاده الديدانكيّة في تطوير كفاءة الإنتاج

بعد عرض وشرح التّشاط المطلوب، يتمّ أول إنجار فرديّ، أو جماعيّ في هذه المرحلة، حيث يستثمر التّلاميذ الرّصيد اللّغويّ المكتسب سابقا من خلال المقطع التّعلّميّ، ولتحقيق هذه الغاية يتمّ إعادة إنتاج نصّ جديد، في نسق لا يحيد في قلبه اللّغويّ- كما ذكرنا آنفا- عن التّسلسل الذي يتميّز به النّصّ النّمونجيّ.

مثل: تعويض عبارة (العمّ مسعود) (بالمعلّم مسعود)، و(قلبا وقلبا) (شكلا ومضمونا)، و(برهة) (بوقت قصير)، و(تصغي) (تسمع باهتمام)، وهكذا حتى نهاية النّصّ الجديد. وعلى المتعلّم في هذه المرحلة، أن يعبّأه لا يمكن ممارسة الإنتاج الكتابيّ بدون قواعد كتابة، يجب فهمها واحترامها.

2.3 تقييم الأسلوب التعويضيّ:

ما هي جوانبه الإيجابيّة؟ وما هي الجوانب السّليبيّة؟

مما لا شك فيه، أنّ هذا الأسلوب يعتمد - كما سبق الذّكر - على المحاكاة، وهو أسلوب - في زعنا- يراعي قدرات التّلاميذ، أسلوب لا يرهق المتعلّم بالمعاني المجردة، ولا يقحمه في مواضيع بعيدة عن اهتماماته، أو غريبة عن واقعه، هو أسلوب يعتمد في التّقديم على سند بصريّ، يصحبه التّكرار والإعادة، قصد الدّربة والمران، وإزالة دواعي الخوف والتّهيّب من التّعبير الكتابيّ.

وإذا ما رحنا نبحث عن مقومات هذا الأسلوب، فإنّنا نجده يراعي بعض الأسس العلميّة والتّربويّة في التّدريب على التّعبير. فالرغبة في التّعبير تتحرّك عندما يحاكي المتعلّم نصّا، يوفّر له المادّة اللّغويّة، لتكون له سنداّ يوفّي فيه الرّغبة في ممارسة الإنتاج الكتابيّ.

وهذا لا يعني أنّه أسلوب خالٍ من العيوب، بل فيه عيوب ونقائص، نجلها في:

أنّه أسلوب يتّسم بطابع التّلقين، ذلك أنّه يعتمد التّكرار والإعادة.

وأنّ النّصوص النّمونجيّة المقرّرة مثاليّة، قد لا يعيشها المتعلّم في الواقع.

4. خاتمة:

وفي الختام يمكن القول: أنّ تعليميّة التّعبير الكتابيّ في المرحلة الابتدائيّة عموما، وفي الطّور الثّاني على وجه الخصوص، تراهن على ما يأتي:

- على لسانيات النّصّ كعلم ألقى بظلاله على تعليميّة اللّغات، فتعدّدت المقاربات

البيداغوجيّة، وتعدّدت أساليب التّدريب على التّعبير الكتابيّ، وتكاملت فيما

بينها، من أجل تحقيق كفاءة الإنتاج الكتابيّ، وفتح الباب واسعا أمام الإبداع.

- وعلى المقاربة النّصيّة كاختيار بيداغوجيّ لترقية كفاءة الإنتاج الكتابيّ.

- وعلى الأسلوب التعويضي كأسلوب بديل، يلائم تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائيّ، ويمدّهم بقواعد إنتاج النّصوص لتنميّة قدراتهم الإبداعية.
- طبعاً، هذا لا ينفي وجود بعض الإشكالات، والصّعوبات التي يمكن حصرها في الآتي:
 - الحصص المقرّرة لنشاط التّعبير الكتابي لا تكفي للإحاطة بأهداف المنهاج وتحقيقها.
 - الفترة الزمنية المخصّصة لحصّة الإنتاج الكتابي لا تفي بالغرض، وبالتالي تظلّ فرصة التّدريب على التّعبير الكتابي ضئيلة مقارنة بالنّشاطات الأخرى.
 - كما أنّ نشاط التّعبير يغلب عليه الطّابع التّعليمي، الذي يتحكّم فيه المعلّم ويتولّاه بالتّوجيه والإرشاد.
- وفي ضوء هذه النّتائج، نوصي القائمين على الشّأن التّربويّ بضرورة إقامة أيام دراسيّة، وندوات تربويّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، من أجل تعريفهم بأساليب التّدريب على التّعبير الكتابي، مع تقديم دروس تطبيقية تبرز أثر هذه الأساليب في تطوير كفاءة الإنتاج الكتابي.
- 5. قائمة المرجع:

Bibliographie

1. اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). المرجعية العامة لمناهج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الإصدار ط1). الجزائر، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
2. اللجنة الوطنية للمناهج. (2011). مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (الإصدار ط1). الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
3. اللجنة الوطنية للمناهج (2016) مناهج مرحلة التعليم الابتدائي الجزائر الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
4. المفتشية العامة للمناهج. (2019). أساليب التدريب على التعبير الكتابي، المكرة النموذجية رقم 3 (الإصدار ط1). الجزائر، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
5. بشير إبرير. (2007). تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق (الإصدار ط1). إربد، الأردن: علم الكتب الحديث.
6. زكرياء إسماعيل. (2005). طرق تدريس اللغة العربية (الإصدار ط1). الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

الأسلوب التعويضي وأبعاده الـديداكتيكية في تطوير كفاءة الإنتاج

7. سيدي محمد دباغ. (2004). *لغتي الوظيفية، دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي* (الإصدار ط1). الجزائر، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
8. عبد الرحمان ابن خلدون. (2009). *مقدمة ابن خلدون* (الإصدار ط1). عين مليلة: دار الهدى.
9. محمد صالح سمك. (1998). *فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية* (الإصدار ط1). برج بوعرييج، الجزائر: دار الفكر العربي.
10. وزارة التربية الوطنية. (2011). *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة ابتدائي* (الإصدار ط1). الجزائر، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
11. وزارة التربية الوطنية. (2019). *دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي* (الإصدار ط1). الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
12. وزارة التربية الوطنية. (2019). *دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي* (الإصدار ط1). الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
13. وزارة التربية الوطنية. (2019). *كتاب اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي* (الإصدار ط1). الجزائر، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.