الجمهوريَّة الجزائريَّة الديمقراطيَّة الشعبيَّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمَّه لخضر – الوادي

كليَّة الآداب واللُّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

تعليميَّة التَّعبير الوظيفي والإبداعي

لدى منتمي محو الأمِّية

- دِّراسة تطبيقيَّة ببعض مدارس ولايَّة الوادي –

مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر

في اللُّغة العربيَّة تخصص :علوم اللِّسان

إعداد الطالبتين :

صليحة كبسة

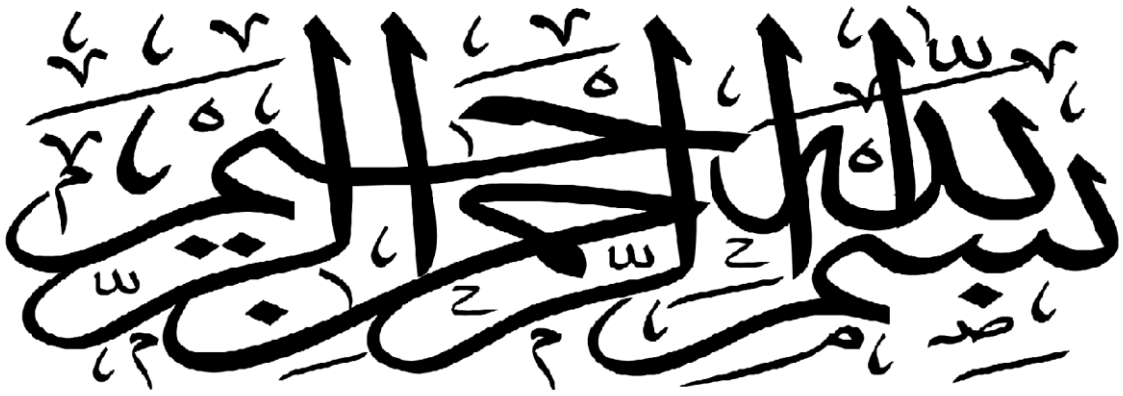
مريم برير

إشراف الأستاذ :

د. فتحي بحة

أعضاء اللجنة	الرتبة	الصفة
د.فتحي بحه	دكتور	مشرفًا ومقرِّرًا
أ.مسعودة الساكر	أستاذة	رئيس اللجنة
أ.فاطمة عبابة	أستاذة	مناقشًا

السنة الجامعيَّة: 1438– 1439هـ/ 2017– 2018م



﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا

العِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

سورة المجادلة/ من الآية (11)

شكر وعرفان

الحمد لله كما ينبغي لعظم وجهه وجلال سلطانه .

إلى الذس مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة

إلى جميع الإساتذة الإفاضل وأخص بالتقدر والشكر :

الدكتور المبيرف " فتحي بحة"

الذي نقول له بيراك قول رسول الله صل الله عليه وسلم :

"إنّ اَللّه وملائكته وأهل السماوات والأرض حتى النملة في جحرها وحتى الحوت في البحر، ليصلون على معلّمي النَّاس الخير"

وكذلك نشكر كل من ساعد على إيمام هذا البحث وقدم لنا العون ومد لنا يد المساعدة وزودبا بالمعلومات اللازمة لإيمام هذا البحث وبجص بالذكر :

"معلمات صفوف محو الأمية"

وفي الإخير لا يسعنا سوى أن بهديكم هذا العمل المتواضع .

المقدِّمة

يعدُّ العلم منْ أهمِّ عوامل اِرتقاء الأمَّم والشُّعوب، وأهمُّ عنصر في نموِّ الحيَّاة واِزدهارها وبه يتميَّز إنسان عنْ إنسان، وتعلو أمَّم على غيرها، فتقوم الكيَّانات، وتتحرَّك عجلة الحيَّاة ولولاه لأصبحت الحيَّاة جحيمًا لا يطاق، ولغدا الإنسان صريعًا للجهل ولفتكت به الأمراض وعصفت به ريَّاح محن الجهل والتخلف .

ومنْ هنا نشأت فكرة العنايَّة بمحو الأمِّية كمشروع مهم لمحاربة هاته المعضلة فكان أنْ فتحت مراكز مخصَّصة لتدريس أولئك الذين منعتهم ظروف الحيَّاة منَّ الوصول إلى منابع العلم والمعرفة، من أجل الاِهتمام بهم منْ حيث التعلِّيم والتعلُّم .

والحق أنَّ تعلِّيم الكِّبار ليس مجرَّد خطوة منْ خطوات العمل في الجزائر فحسب، إنَّما هو عمليَّة مستمرَّة في جميع بلدان العالم المتنامي خاصَّة .

ومنْ هنا جاء بحثنا هذا في الإطار ذاته وقد أسميْناه بـ :"**تعليميَّة التَّعبير الوظيفي والإبداعي لدى منتمي محو الأمِّية (دِّراسة تطبيقيَّة ببعض مدَّارس ولايَّة الوادي)**"

حيث نسعى للإجابة منْ خلاله عنْ الإشكاليَّة الآتيَّة :

أين تكمُّن أهميَّة برامج محو الأمِّية وتعلِّيم الكِّبار في تمكِّين المتعلِّمين منَّ الاِضطلاع بالآليَّات الأساسيَّة في مهارات التَّعبير الكِّتابي بأنواعه؟

ومنْ الأسباب التي أدَّت بنا لاِختيَّارنا لهذا الموضوع نذكر :

- قلَّة البحوث العلميَّة التطبيقيَّة في هذا المجال المعرفي .

- التضارب بين التنظير والتطبيق في تنفيذ تقنيَّات ومهارات تعلِّيم الكِّبار عامة ومهارة التَّعبير الكِّتابي على الوجه الأخص .

- نظرتنا إلى ما هو مقرَّر في المنهاج ومَّا هو مجسَّد في الواقع، كَّون الأغلبيَّة تشكي منْ صعوبة هذا النشَّاط .

-كَّون الأمِّية ظاهرة منتشرة في وطنِّنا العربي وتشكِّل عائقًا في تنميَّة جميع مجالات الحيَّاة وتسبِّب أزمات في الأوضاع الاِقتصاديَّة .

وتروم هاته الدِّراسة للوصول للغايَّات الآتيَّة :

- الوقوف على برامج ومشروعات محو الأمِّية في الجزائر ومدى تطوُّرها .
- تقويم العمليَّة التعليميَّة بجميع خطواتها :أهداف/ برامج/ طرائق/ تقويم .
- تحديد مدى اِستفادة المتعلِّم ممَّا يُقدم حقيقة .

معتمدين في سير مراحل البحث على الخطَّة الآتيَّة :

ـ **مقدِّمة البحث** :التي تناولنا فيها :تمهيدًا للموضوع يتلوه مباشرة طرح للإشكال وأسباب اِختيَّارنا للموضوع، وأهداف البحث، بالإضافة إلى ذِّكر بعض جهود الدِّراسات السابقة المساندة لدِّراستنا .

ـ **مدخل** :ذكَّرنا فيه المصطلحات الأساسيَّة المتعلِّقة بالموضوع كـ :(التعلِّيميَّة والتعلِّيم، التعلُّم، والتدريس، وإستراتيجيَّة التعلِّيم...) .

وهيكلة البحث تضمُّ فصليْن :

ـ الفصل الأول النظري معنون بـ :"**تعليميَّة التَّعبير وَدُور محو الأمِّية**"، مقسَّم إلى مبحثين مهميْن :

المبحث الأوَّل :تعليميَّة التَّعبير الوظيفي والإبداعي، حيث قدَّمنا لكلِّ مصطلح مفهومه :(التَّعبير، التَّعبير الوظيفي، التَّعبير الإبداعي)، وتحديد أنواعه وأهميَّته وأهدافه .

أمَّا المبحث الثَّاني :محو الأمِّية وتعليم الكِّبار، وتطرَّقنا فيه إلى تحديد المصطلحات الأساسيَّة :(الأمِّي والأميَّة، محو الأمِّية، وتعليم الكِّبار)، وأيضًا ذَّكرنا أنواعها والصعوبات التي تواجه الأمِّي وحاجاته .

ـ الفصل الثَّاني التطبيقي وأسميناه بـ :"**الدِّراسة التحليليَّة التقويميَّة للبرامج**" في شكل دِّراسة تحليليَّة وصفيَّة وعرض لنماذج تطبيقيَّة عنْ أنشطَّة التَّعبير الإبداعي والوظيفي في صفوف محو الأمِّية بولايَّة الوادي في ثلاث مباحث :

المبحث الأَّول :دِّراسة موضوعات الكِّتاب وتقويمها، حيث اِستندنا في دِّراسة هذا المبحث على جملة منَّ الخطوات أهمُّها :دِّراسة عامة حول الكِّتاب، ثمَّ قمنا بعرض موضوعاته وتقويمها .

والمبحث الثَّاني :الدِّراسة التحليليَّة والتقويميَّة للمنهاج، وأهمُّ ما جاء فيه : الدِّراسة التطبيقيَّة للنماذج الإبداعيَّة وتحليلها وتقويمها، وكذلك بالمثل بالنسبة للنماذج الوظيفيَّة، بالإضافة إلى الاِستعانة بالاِستبيَّانات وتحليلها في المبحث الثَّالث .

ـ **خاتمة الموضوع** :تمثَّلت في حوصلة نتائج البحثِّ حول الأنشطَّة التعبيريَّة في صفوف محو الأمِّية .

أمَّا عنْ المنهج المتَّبع في الدِّراسة فهو المنهج الوصفي مع إجراءات التحليل كونِّه يتلاءم مع متطلَّبات البحث، ووصف واقع التعلِّيم في صفوف محو الأمِّية، أمَّا بالنسبة للتحليل اِعتمدناه في دِّراسة الجوانب الإجرائيَّة لهذا البحث، ناهيك عن الاِستعانة بالمنهج الإحصائي في دِّراسة الاِستبيَّانات .

ولأجل إثرَّاء الموضوع اِستعنَّا بقائمة منَّ المصادر والمراجع، والتي كانت خير معين وأهمُّها:

ـ كِّتاب علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللُّغة العربيَّة .

ـ سعاد عبد الكريم الوائلي :طرق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير بين التَّنظير والتَّطبيق .

ـ إبراهيم علي ربابعة :مهارات الكِّتابة ونماذج تعلِّيمها .

بالإضافة إلى مجموعة مجلَّات منْ أهمُّها على الإطلاق :

ـ مشهور اِسبيتان :تفعيل حصَّة التَّعبير وأساليب التدريس، مجلة جامعة النَّجاح للأبحاث .

ـ غضبان أحمد حمزة :دور تعلِّيم الكِّبار في اِكتساب اللُّغة وتحقيق الأدوار الاِجتماعيَّة والقيَّم والمعايِّير (دِّراسة على أقسام محو الأمِّية الجزائر وسط)، مجلة العلوم الإنسانيَّة والاِجتماعيَّة .

وهكذا تمَّ بحثنا بفضل اللَّه وعونه وبدعم أستاذنا المشرف :**"الدكتور فتحي بحة"** الذي قام بتوجيهنا وتقديم النُّصح والإرشاد، راجين أنْ يوفقنا اللَّه لما يحبُّ ويرضى، وأخيرًا نتمنى أنْ تكون فكرتنا قد وصلت ولو بالقليل، والحمد للَّه على أنْ وفقنا لهذا .

مدخل :

تحديد المفاهيم والمصطلحات .

مدخل :

منذ ظهور علوم التربيَّة، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العمليَّة التعليميَّة التعلميِّة، ولقد اِستفادت هذه الأخيرة بالفعل في كثير من جوانبها، مما وصلت إليه الدراسات والأبحاث في عدد من فروع علوم التربيَّة، خاصة ما يتصل منها بالفعل التعليمي وبشروط اِنجازه وهكذا تمَّ اِستثمار معطيات البحوث في التربيَّة وفي تحديد هدفها ووقتها وإمكانياتها وحدودها كما تمَّ اِستثمار معطيات علم نفس التربيَّة في تحديد أساليب التعامل مع المتعلِّم وتم كذلك اِستثمار المعطيات النفس-اِجتماعيَّة للتربيَّة في رصد الظواهر النفس -اِجتماعيَّة السائدة داخل الفصل، ووعي مستوى العلاقات بين المتعلمين والمدرس وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل ليكون أرضيَّة تعلم ملائمة حقًّا، وكل هذه الاِستثمارات وغيرها اِنعكست على العمل التعليمي داخل قاعدة الدرس فصار لزمًا على الدارسين والممارسين لعمليَّة التعليم أنْ يتمثلوا عددًا منْ المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليميَّة على ضوء التعليميَّة (didactique).

فما هيَّ هذه التعليميَّة ؟ وكيف كان الاِنتقال من البيداغوجيًّا إلى التعليميَّة ؟ .

1- مفهوم البيداغوجيًّا (La pédagogie) :"من وجهة نظر اليونانيَّة، البيداغوجي هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم"[1] .

فقد أخذت كلمة "بيداغوجيًّا" معانٍ عدَّة، من حيث الاِصطلاح، حيث اِعتبرها إميل دوركايم (E- Durkheim) :"نظريَّة تطبيقيَّة للتربيَّة تستعير مفاهيمها من علم النصِّ وعلم الاِجتماع "[2] .

[1]/- ينظر :علي تعوينات :التعليميَّة والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأوَّل :حول تعليميَّة المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسيَّة والتربويَّة جامعة الجزائر_الجزائر، أفريل2010م، ص :5 .

[2]/- المرجع نفسه، ص :6 .

ويعتبرها أنطوان ماكرينكو (A-Makarenko) (العالم التربوي السوفياتي) : "العلم الأكثر جدليَّة، يرمي إلى هدف علمي"[1] .

وذهب روني أوبير"R-Hubrrt" :"إلى أنَّها ليست علمًا ولا تقنيَّة ولا فلسفة ولا فنًا، بل هيَّ هذا كله، منظم وفق مفصلات منطقيَّة"[2] .

من خلال هذه التعريفات يمكن القول :

- أنَّها نشاط علمي، يتكون من مجموعة من الممارسات والأفعال التي ينجزها كل منْ المدرس والمتعلمين داخل الفصل .

- أنَّها حقل معرفي، قوامه التفكير في أهداف وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعيَّة التربيَّة والتعليم، على الطفل والراشد .

2- مفهوم التعليميَّة (Le didactique) :تنحدر كلمة التعليميَّة (ديداكتيك)، منْ حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني (didactikos) أو (didaskein)، وتعني حسب قاموس أوبير الصغير (Le petit hobrrt)"درُّس أو علُّم"[3] .

ويقصد بها اِصطلاحًا، كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم، ولقد عرَّف "غاستون ميالاريه" (عن محمد الدريج في كتابه تحليل العمليَّة) التعليميَّة (الديداكتيك) بأنَّها: "الدِّراسة العلميَّة لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلِّم قصد بلوغ الأهداف المسطرة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الاِنفعالي الوجداني أو الحسي الحركي والمهاري كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف الموارد"[4] ومن هنا في هذا الحقل، لجئوا إلى التميِّيز في التعليميَّة بين نوعين أساسين منها يتكاملان هما :

أ- التعليميَّة العامة :تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أيْ القواعد والأسس العامة التي يتعيَّن مراعاتها منْ غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاِعتبار .

---

[1]/- علي تعوينات :التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، ص 6 .

[2]/- المرجع نفسه، (ن، ص) .

[3]/- المرجع نفسه، (ن، ص) .

[4]/- المرجع نفسه، (ن، ص) .

ب- التعليميَّة الخاصة أو تعليميَّة المواد :تهتم بمَّا يختص تدريس مادة منْ مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها[1] .

3- مفهوم التربيَّة يتجلى في :التربيَّة بمعنى رَبَّا أو نَمَّى، أيْ زاد وترعرع، فهيَّ مشتقة منْ الفعل الثلاثي رَبَّا أو نَمَّى مصدر نَمْيٌ، نَمَاءٌ، نُمِيٌّ وبالمفهوم الشامل هيَّ كل مجهود أو نشاط مقصود أو غير مقصودة يؤثر على النمو الشامل والمتكامل لمجموع جوانب الشخصيَّة بهدف حفظها ونمائها وبقائها واِستمرار تواجدها الروحي والقيمي والاِجتماعي والثقافي والسياسي[2] .

ويرى العالم المربي جون ديوي (John Dewey) :››أنَّ التربيَّة هيَّ الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وهذا ما يبرز الفكر البراغماتي للوظائف الاِجتماعية للتربيَّة والاِهتمام بالدور الذي تلعبه في التغيُّر الاِجتماعي‹‹[3] .

وقد جاء تعريف اليونسكو في مؤتمرها (18 بباريس1974م) لكلمة التربيَّة :››أنَّها عمليَّة الحياة الاِجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنيَّة والدوليَّة ولصالحها أنْ ينمو وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصيَّة واِتجاهاتهم واِستعداداتهم ومعارفهم وهذه العمليَّة لا تقتصر على أنشطة بعينها‹‹[4] .

4- أما بالنسبة للتعليم أو التدريس والتعلم :

أ- التعليم أو التدريس (Teaching) :هو التصميم المنظم المقصود للخبرات التي تساعد المتعلِّم على اِنجاز التغيِّير المرغوب فيه في الأداء، ويُعنى بإرادة التعلم التي يقودها عضو هيئة التدريس وهو عمليَّة مقصودة ومخططة يقوم بها ويشرف عليها عضو هيئة التدريس داخل

---

[1]/- على تعوينات :التعلِّيميَّة والبيداغوجيا في التعلِّيم العالي ص :6 .

[2]/- ينظر :نور الدين أحمد قايد، وحكيمة سبيعي :التعلِّيميَّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربيَّة، مجلة الواحات للبحوث والدِّراسات، جامعة محمَّد خيضر، بسكرة _ الجزائر، العدد08، 2010م، ص ص :33، 34 . http //eiwahut . Unir- ghardaia .dz

[3]/- المرجع نفسه، (ن، ص) .

[4]/- المرجع نفسه، (ن .ص) .

المؤسسة التعليميَّة أو خارجها بقصد مساعدة المتعلمة على تحقيق أهداف نواتج التعليم المستهدفة [1] .

ب- التعلم (Learning) :‹‹هو نشاط ذاتي تقوم به المتعلمة بإشراف هيئة التدريس أو بدونها يهدف إلى اِكتساب معرفة أو مهارة تغيِّير سلوك، والتعلم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة وهو الوجه الآخر لعمليَّة التعليم ونتاج لها، ويقترن بها بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن لآخر، وعند الحديث عن التعليم لابد من تسليط الضوء على التعلم لتكوين صورة واضحة ومتكاملة حول الموضوع»[2] .

ج- الفرق بين التعليم والتعلم :يختلف التعليم عن التعلم في أنَّ التعليم نشاط يقوم به شخص مؤهل، لتسهيل اِكتساب المعارف والمهارات المطلوبة، أمَّا التعلم فهو الجهود الذاتيَّة التي تقوم بها المتعلمة لاِكتساب ما تسعى إلى تحصيلها من معارف ومهارات[3] .

د- الفرق بين إستراتيجيَّة وطريقة وأسلوب التعليم :تشير الهيئة الوطنيَّة للتقويم والاِعتماد (2009) إلى أنَّ طريقة التدريس (Teaching Method) تتضمن أشكال التعليم المختلفة مثل :المحاضرات والتدريب المعملي، والوجبات الدراسيَّة، وهكذا .

هـ- طرق التدريس :ويمكن تعريف طرق التدريس :‹‹بأنَّها آليَّة وكيفيَّة تنفيذ كل فعل من الأفعال المطلوبة لتطبيق الإستراتيجيَّة بالاِعتماد على مجموعة من المصادر والأدوات، وهيَّ الطريقة التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في توصيل المحتوى العلمي إلى المتعلِّم أثناء قيامه بالعمليَّة التعليميَّة، ويمكن لأيِّ عضو هيئة تدريس أنْ يقوم بالتدريس بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة المحتوى المراد تقديمه، ومستويات المتعلمين وإمكانياتهم ››[4] .

---

[1]/- عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي :إستراتيجية التعليم والتعلم والتقويم، كتيب رقم 03، مشروع تأسيس الجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامج تصميم وإخراج وكالة بحر المداد للدعاية والإعلان، (1435/1434هـ)، ص :16. www-AL-MEEDAD .NET

[2]/- المرجع نفسه، (ن .ص) .

[3]/- المرجع نفسه، (ن .ص) .

[4]/- المرجع نفسه، (ن .ص) .

وتستخدم طرائق التدريس عادة من قبل عضو هيئة التدريس حيث يحدد كيفيَّة خلق البيئة المناسبة للمتعلم وتحديد طبيعة النشاط الذي يتضمن دور عضو هيئة التدريس ودور المتعلِّم خلال الدرس، وتوضح الهيئة الوطنيَّة للتقويم والإِعتماد (2009) أنَّه ينبغي عدم الخلط بين مصطلح طريقة التدريس وإستراتيجيات التدريس التي هيَّ من الأساليب التي يستخدمها المعلم كجزء من التخطيط التربوي لتطوير نتائج التعلم المستهدف .

و- الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس :يمكِّن تلخيص الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس :بأنَّ الإستراتيجيَّة أشمل وأكثر مرونة منْ الطريقة والأسلوب، فهيَّ التي يتم على أساسها إِختيار الطريقة الملائمة للتدريس مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أمَّا طريقة التدريس فهو وسيلة الإِتصال التي يستخدمها عضو التدريس من أجل تحقيق هدف الدرس مع المتعلمين وأسلوب التدريس هو الكيفيَّة التي تَتَناول بها عضو هيئة التدريس طريقة التدريس، وطريقة التدريس أعم وأشمل منْ أسلوب التدريس وكل إستراتيجيَّة تعليم يمكن أنْ ترتبط بمجموعة من الطرائق أو إِستراتيجيات التعلم[1].

[1]/- عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي :إستراتيجية التعليم والتعلم والتقويم، ص :17 .

الفصل الأوَّل :

تعليميَّة التَّعبير وَدُور محو الأمِّية:

المبحث الأَوَّل :تعليميَّة التَّعبير الوظيفي والإبداعي .

المبحث الثَّاني :محو الأمِّية وتعلِّيم الكِّبار .

المبحث الأَوَّل :

تعليميَّة التَّعبير الوظيفي والإبداعي :

أولًا :مفهوم التَّعبير .

ثانيًا :أنواع التَّعبير .

ثالثًا :مجالات التعبير الكِّتابي .

المبحث الأوَّل :تعليميَّة التَّعبير الوظيفي والإبداعي :

أولاً :مفهوم التَّعبير :

1_ التعبير لغةً واصطلاحًا :

أ-لغةً :

جاء في لسان العرب مادة (ع ب.ر) في لفظة عبر:الرُؤيا يعبُّرها عبرًا وعبارةً وعبَّرها: فَسَّرَهَا أَخْبَرَ بِمَّا يؤول إليها أمرُها، وفي التنزيل العزيز :﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُءْيَٰيَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ٤٣ ﴾[1] .

وقال أحمد رضا في متن اللُّغة :«عبَّر بالشَّدة عبَّر عن فلان :تَكَلَمَ عنه، و-عمَّا في نفسه: أعرَب، و-به الماء :و-الدراهم وزَنَها درهمًا درهمًا، والشيءُ :ما يبالغ في وزنه أو كيله، و-الرُّؤيَا فسرها وأَخْبَرَ ما يؤول إليه أمْرُها »[2] .

«وعبَر :بالفتح عَبَرَ عَبْرًا وعبارةً الرؤيا :فسَّرها وأخبر بما يؤول إليه الأمر»[3] .

«وقد ورد في مختار الصحاح لفظ عبر في مادة (ع.ب.ر) عَبَرَ الموت عَبَرَ مات وبابه نَصَرَ وعَبَرَ النهر وعَبَرَهُ وبابه نَصَرَ»[4] .

نستخلص مما ورد في المعاجم أنَّ مادة (ع.ب.ر) عبارة عن تفسير الرؤيا واختيار ما يؤول إليها.

---

[1]/- جمال الدين بن منظور :لسان العرب، مادة (ع.ب.ر)، ج4، ط3، دار صادر بيروت –لبنان، (د/ت)، ص :529 .

[2]/- أحمد رضا :متن اللُّغة موسوعة لغوية حديث، (د/ط)، دار مكتبة الحياة، بيروت –لبنان، 1970م، ص :10 .

[3]/- المرجع نفسه، (ن .ص) .

[4]/- محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي :مختار الصحاح، (د/ط)، طابعة مكتلة لبنان، لبنان، (د/ت)، ص :172 .

ب-اِصطلاحًا :

«التَّعبير هو أنْ يتحدث الإنسان أو يعبر عمَّا في نفسه من موضوعات تُلقى عليه أو عندما يحس هو بالحاجة إلى التحدث عنه اِستجابة لمؤثرات في المجتمع أو في طبيعة الناس كلِّهم يستطيعون أنْ يفعلوا ذلك بل إنَّهم يفعلونه كل يوم ولكن لا يكونون فيه عل مستوى واحد من الإيصال، ويميز بين الموجودين عدد نادر يكون لكلامه وقعٌ وتأثير كبيران في السامعين أو القارئين وهذا العدد نادر هو ما نسميه بالأدباء والناشئين وهم يملكون موهبة خاصة»[1] .

«التَّعبير هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكِّنه منْ ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتيَّة شفاهيًّا أو كتابيًّا وفق نسق معين، أو هو نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقررًا في درس التَّعبير بل إنَّه يمتد إلى جميع فروع اللُّغة داخل الصف أو خارجه وكذلك يمتدُّ إلى المواد الدراسيَّة الأخرى ففي فروع اللُّغة فإنَّ إجابة الطالب عن الأسئلة في القراءة فرصة لممارسة التَّعبير، وفي شرح الطالب بيتًا منَ الشعر تدريب على التَّعبير، وإجابة الطالب عن أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التَّعبير مع ذلك فإنَّ إجادة التَّعبير والمهارة فيه لا تتحقق إلَّا بالممارسة المستمرة والتدريب المتواصل»[2] .

أو هو :«نشاط تعليمي يمارِس فيه التلميذ مجموعة من العمليَّات الذهنيَّة وغير الذهنيَّة ويوظف فيه معارفه الفعليَّة والمهارات الوظيفيَّة كنسق متكامل يرتبط بمجال منْ مجالات الحياة اليوميَّة في وضعيَّات تواصليَّة، أو وضعيَّات حلِّ مشكلات وفق إستراتيجيَّة شخصيَّة تظهر تصوره للموقف أو للمشكلة والحل المناسب، وتنظيم شبكة المعلومات والمهارات العلميَّة في كلِّ

[1]/- عبد الرحمان النَّجديّ :أصول تدريس اللُّغة العربيَّة ، ط2، دار الرائد العربي، بيروت –لبنان، 1984م، ص :38 .

[2]/- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي :طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير بين التنظير والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله المنارة _ فلسطين 2004م، ص ص:77، 78 .

عمل ينجزه [1]، ومنْ ثمَّ فإنَّ النشاط الإنتاجي يتم عبر روافد ينْهل عوامل الكفاءة القاعديَّة وهيَّ :

1- المعلومات والمعارف الفعليَّة .

2- المهارات الوظيفيَّة .

3- العمليات التي يقوم بها[2] .

أو بتعبير آخر :«التَّعبير هو وسيلة اِتصال بين الفرد والجماعة وهو تعبير عمَّا تحتويه النفس منْ مشاعر وأحاسيس وأفكار، فالتَّعبير بنوعيه :الشفهيُّ (التكلُّم)، والكتابيّ (الكتابة) هو وسيلة إرسال يحقَّق بواسطتها التلميذ (المرسل) متكلِّمًا أو كاتبًا ذاته، وهو المحصِّلة النهائيَّة لما نعلَّمه في التربيَّة اللغويَّة، فالقراءة والاِستماع للنصوص بنوعيها الأدبيَّة والوظيفيَّة يزوِّدان التلميذ بالأفكار والألفاظ والتعابير، أمَّا فهم المركَّبات المعرفة اللغويَّة ؛من صرف ونحو وإملاء وغير ذلك، فيساعد التلميذ على التكلُّم والكتابة بلغة سليمة ويقيه منَّ الخطأ والاِلتباس»[3] .

نستنتج من التعريفات السابقة الذِّكر أنَّ التَّعبير هو نشاط لغوي فكري الغرض منْه التواصل سواء أكان هذا التواصل مكتوبًا أو شفويًا يؤدي رسالة معيَّنة، فهو عمليَّة هادفة لا يختص بمجال لغوي معيَّن فهو يشتمل جميع مجالات الحياة وحتى الفروع غير اللغويَّة يتميز بأنَّه خاصيَّة إنسانيَّة فرديَّة تربط بين أفراد المجتمع يمسُّ الجانب التعليمي وغير التعليمي(التواصلي) وتوظف فيه المعارف الفعليَّة والمهارات الوظيفيَّة، وقد يكون هذا التَّعبير تعبيرًا عاديًا بأسلوب سهل وبسيط يؤدي وظيفة معيَّنة، وقد يكون بأسلوب راقي جميل فيه من الصور الإبداعيَّة بغيَّة إبراز جماليَّة اللُّغة وإثبات القدرة على التَّعبير بأبهى حلَّة وهذا الجانب يخص بالمجال التعليمي أكثر منه الجانب التواصل العادي، فالتَّعبير نشاط ضروري لا يمكن الاِستغناء عنه، فلولاه لاِنقطعت عمليَّة التواصل بين أفراد المجتمعات فهو ركن أساسي لعمليَّة التواصل وقد حدد

---

[1]/- لقويرح أمحمد :بحث في النشاط التَّعبير الكتابي، مدونة ولاية بسكرة، وزارة التعليم الوطني، (2010/2009م)، ص :2 . www.elbassair.com

[2]/- المرجع نفسه (ن.ص) .

[3]/- وزارة التربيَّة والتعليم :التَّعبير بين النظريَّة والتطبيق، (د/ط)، إدارة المعارف العربيَّة –دولة فلسطين، (د/ت)، ص :2 .

"رومان جاكبسون" (Roman Jakobson) ست وظائف لعمليَّة التواصل وهيَّ الرسالة المرسل، والمرسل إليه، والموضوع (الرسالة)، والمرجع، والقناة، والشيفرة، يقول جاكبسون :«لتتمَّ عمليَّة التواصل بين الباث والمتلقي بحيث يتواصل المرسل والمتلقي في إدراك وفهم فحوى الرسالة من خلال تنظيم قواعد ورموز لغوية في لغة واحدة مشتركة وكذلك تتم عمليَّة التواصل»[1] .

2- أهميَّة التَّعبير :مادامت اللُّغة أداة، فاللُّغة هيَّ الوسيلة الحيَّة التي يعتمدها الإنسان في اِتصاله بالأفراد أو الجماعة سواءً كان فكريًّا أم اِجتماعيًّا، لذلك للتعبير أهميَّة كبيرة في حياة الفرد والجماعة بحيث لا يمكن الاِستغناء عنه في حياتهم اليوميَّة تكمن هذه الأهميَّة كما يأتي :

أ- التَّعبير هو فرع من فروع اللُّغة العربية وله منزلة كبيرة في حياة الطالب والمتعلِّم والنَّاس على حدٍ سواء فهو ضرورة من ضروريات الحياة إذْ لا يمكِّن الاِستغناء عنه في حياتنا اليوميَّة في أيِّ زمان أو مكان لأنَّه وسيلة الاِتصال بين الأفراد[2] .

ب- إنَّ التَّعبير على الصعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقرَّرًا في درس التَّعبير بل إنَّه يمتدْ إلى فروع اللُّغة داخل الصف وخارجه وكذلك يمتدُّ إلى المواد الدراسيَّة الأخرى[3] .

ج- أنَّه الغاية المنشودة من دراسة اللُّغة لأنُّه وسيلة الإفهام وهو أحد جوانب عمليَّة التفاهم .

د- أنَّ للعجز عن التَّعبير أثرًا كبيرًا في إخفاق الأطفال، وفقدِ الثِّقة بالنَّفس، وتأخر نموِّهم الاِجتماعي والفكري، فهو أداة تقوِّية الروابط الفكريَّة والاِجتماعيِّة بين الأفراد .

هـ- تظهر أهميَّة التَّعبير الكتابي والشفوي في الحياة العمليَّة ولاسيَّما في عالم الصحافة والفضائيات ونقل الأخبار والتقارير الصحفيَّة والإذاعيَّة وعالم السياسة وغيره[4] .

و- التَّعبير هو العصب الذي لا تقوم بدونه بقيَّة الأنشطة التعليميَّة .

---

[1]/- فاطمة الزهراء صادق :التواصل اللغوي ووظائف عمليَّة الاِتصال في ضوء اللسانيَّات الحديثة، مجلة الأثر، جامعة سيدي بلعباس – الجزائر العدد28، جوان2017م ص:59 .

[2]/- ينظر :علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، (د/ط)، دار الشوق للنشر والتوزيع، القاهرة، (د/ت)، ص :107 .

[3]/- ينظر :سعاد عبد الكريم الوائلي :طرق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير بين التنظير والتطبيق، ص :77 .

[4]/- ينظر :مشهور اسبيتان :تفعيل حصة التَّعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح، رام الله _فلسطين، المجلد 26 العدد9، تاريخ القبول 2012/9/13م، ص ص :108، 109 .

ز- يجعل التلميذ يكتشف فائدة كل عمليَّة تعليميَّة يمارسها، وتجعله يكتشف الصعوبات والعوائق التي تعترضه في تجسيد كل تعليمه .

ح- يرفع التلميذ إلى الإنتقال من مجال الِاستهلاك المعارف إلى مجال اِستعمالها بفاعليَّة ونجاعة في نشاطاته اللغويَّة مشافهة وكتابة[1] .

3- أهداف التَّعبير :يمكِّننا التَّعبير للوصول إلى :

أ- تمكَّن التلميذ من التَّعبير عن حاجياته ومشاعره وخبراته .

ب- التزوَّد بالمفردات والتراكيب اللغويَّة .

ج- التعود على التفكير المنطقي المنتظم وترتيب الأفكار والإبداع والِابتكار في الحياة، وأنْ تتسع دائرة أفكارهم ومعارفهم [2] .

د- التَّعبير الشفهي عنْ موضوع معيَّن في مدَّة زمنيَّة معيَّنة قد لا تقل عن خمسة دقائق .

هـ- التَّعبير الكتابي عنْ موضوع معَّين بمجموعة من الفقرات قد تزيد عنْ سبعِ فقرات وكل فقرة مكونة من سبعة أو تسعة جمل .

و- تعويد الطالب الحيويَّة التي تتطلب فصاحة اللِّسان والقدرة على الِارتجال[3] .

ز- تحسين الأداء الشفهي وتنميَّة القدرة على الِارتجال .

ح-كتابة الأنماط النصيَّة (وصف – سرد- حوار- إخبار- حجاج) بِاستعمال السندات المختلفة في التَّعبير (رسالة –خطبة-قصة -مسرحيَّة)[4] .

---

[1]/- لقويح أمحمد :بحث في نشاط التَّعبير الكتابي، ص :3 .

[2]/- مشهور اسبيتان :تفعيل حصة التَّعبير وأساليب التدريس، ص :210 .

[3]/- إيناس عبد المجيد لطيف، ميساء محمد كريم أحمد :ضعف كتابة التَّعبير عند طالبات المعاهد إعداد المعلمات (لبياع-المحمودية)، معهد إعداد المعلمات الصباحي في المحمودية /الكرخ2، العراق، العدد 22، 2010م، ص :186 .com. pdffacty .www

[4]/- مليكة بوراوي :الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل (قراءة في منهاج اللُّغة العربيَّة السنة الرابعة متوسط)، المجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابه –الجزائر العدد23، ديسمبر2015، ص :100 .

ثانيًا : أنواع التَّعبير :

«ينقسم التَّعبير من حيث الموضوع إلى نوعين :التَّعبير الوظيفي والتَّعبير الإبداعي كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضًا وهما :التَّعبير التَّحريري والتَّعبير الشفوي فإن كان الغرض من التَّعبير هو اِتصال الناس بعضهم البعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم فهذا ما يسمى بالتَّعبير الوظيفي»[1] .

«والتَّعبير الذي يُؤدى بطريقة شفويَّة وكتابيَّة، والهدف منه الفهم والإفهام وهو شائع الإستعمال بين الناس كالمحادثة وكتابة الرسائل والتقارير والإعلانات، والتعليمات التي توجِّه الناس إلى غرض ما، لذلك فإنَّ هذا النوع من التَّعبير يفي بمتطلَّبات الحياة الاِجتماعيَّة والماديَّة»[2] .

«أمَّا إذا كان الغرض هو التَّعبير عن الأفكار والخواطر النفسيَّة ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعيَّة مشوقة ومثيرة، فهذا هو التَّعبير الإبداعي أو الإنشائي »[3].

أو بطريقة أخرى :«هو الذي يهدف إلى إثارة المشاعر والأحاسيس والتأثير فيها، منْ خلال تعبير صاحبه عن أفكاره وخواطره بأسلوب أدبِّي رفيع، هذا النوع من التَّعبير يساعد التلميذ التَّعبير عن نفسيَّته وإبراز ذاته وشخصيَّته»[4]، مثل :«كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليَّات والتراجم ونظم الشعر . . .»[5].

التعبير بنوعيه الوظيفي والإبداعي كلٌّ له ميزته الخاصة، وهما ضروران للفرد سواء على مستوى الكتابة، أو على مستوى المشافهة .

---

[1]/- علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، ص :105 .

[2]/- وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير بين النظريَّة والتطبيق، ص :3 .

[3]/- علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، ص105.

[4]/- وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير بين النظريَّة والتطبيق، ص :3 .

[5]/- علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، ص :105 .

«وهذان النوعان من التَّعبير ضروريان لكلِّ إنسان في المجتمع الحديث، فالأَّول يساعد الإنسان في تحقيق حاجياته ومطالبه الماديَّة والإِجتماعيَّة، والثَّاني يمكِّنه منْ التأثير في الحياة العامة بأفكاره وشخصيَّة، وإذا كان التعليم والتدريب على نوع الثَّاني ذا أهميَّة خاصة في المرحلة الثَّانويَّة فإنَّ التعليم والتدريب على النوع الأَّول وهو التَّعبير الوظيفي يجب أن يحظى بالإِهتمام الأَّول فيما قبل ذلك من المراحل»[1] .

1- إدارة حصة التَّعبير :

إنَّ اللُّغة إبتداء أربع مهارات وهيَّ :الإِستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والتَّعبير اللغوي يرتبط بمهارتي الحديث والكتابة فإذا إرتبط بالحديث يكون التَّعبير شفهيًّا، أمَّا إذا إرتبط التَّعبير بالكتابة فهو تعبير كتابي (التَّحريري)[2]، من أشكال التعبير الشفهي :

عمليَّة القراءة أو الحديث الذي يقع على معنى التتبع والإِنتقال منْ شيء إلى آخر من جنسه وقد تطور مفهوم القراءة إصطلاحًا في القرن الحالي تطورًا كبير، فلم تعدُّ القراءة ترجمة لكلمة مكتوبة إلى أصوات تنطقها أو علامة بين حاسة البصر وجهاز النطق، فهو عمليَّة نفسيَّة لغويَّة، يقوم بواسطتها القارئ إعادة بناء عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، أي أنَّها أداة إتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب، وتعددت آراء العلماء حول القراءة، فمنهم من يرى أنَّها تحتاج إلى الإدراك والتذكير والإِستنتاج والربط ويضيف بعضهم إلى ذلك النقد وتختلف أغراض القراءة من قارئ إلى آخر، فمنهم من يقرأ لينقد أو يحلل أو يعلل أو يستمع فهيَّ بذلك أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حلِّ المشكلات، فالقراءة :إذن أسلوب من أساليب النشاط الفكري يتضمن الفهم (الإدراك) والربط والموازنة والتذكر والتنظيم والإِستنباط والإِبتكار والقراءة بتعبير الآخر هيَّ القدرة على حلِّ الرموز المكتوبة وفهمها

[1]/- علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، ص :105 .

[2]/- سعاد عبد الكريم الوائلي :طرق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير بين التنظير والتطبيق، ص :88 .

والتفاعل معها وإستثمار ما تمَّ قراءته في مواجهة المشكلات التي قد تواجه القارئ[1] .

2- مفهوم الكتابة :

للكتابة عدَّة مفاهيم إلَّا أنَّها تدور في قالب واحد وهو تفسير عمليَّة الكتابة وكيف تتم عمليَّة الكتابة ؟

ومن هذه التعريفات نجد :«أنَّ الكتابة هيَّ عمليَّة معقدة، في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتركيب صحيحة نحوًا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ثمَّ تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير»[2] .

«فالكتابة عمليَّة ترتيب الرموز الخطيَّة، وفق نظام معين، ووضعها في جمل وفقرات مع الإلمام بمَّا إصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما أنَّها تتطلب جهدًا عقليًا لتنظيم هذه الجمل وربطها بطرق معينة وترتيب الأفكار والمعلومات والترقيم وعلى هذا تتكون الكتابة من ركنين :الأول ركن آلي يتمثل في رسم الحروف، وسلامة هجاء الكلمات، والثَّاني فكري يعكس التَّعبير عن الأفكار ومطالب الحياة تعبيرًا واضحًا ومنظمًا، يتكامل هذان الركنان فلا تعبير دون صحة رسم الحروف والكلمات إنْ خلت من فكرة»[3] .

ويرى كثير من المربين التربويِّين أنْ يخصص المعلم لموضوع التَّعبير حصتين :أحدهما لإستنتاج عناصر الموضوع ومناقشته شفهيًاّ ثم تحضره من خلال الرجوع إلى المكتبة، وتسمى التَّعبير الشفهي، والثَّاني :لكتابة في الكراسات، وتسمى التَّعبير الكتابي .

أ- التَّعبير الشفهي :

---

[1]/- ينظر:جمال مصطفى العيسوي :تعليم فنون اللُّغة العربيَّة لتلاميذ المرحلة الإبتدائيَّة (إطار للمساهمات التدريسيَّة والمهنيَّة)، ط1، دار الثَّقافة القاهرة _مصر (2004م/2005م)، ص :113 .

[2]/- إبراهيم علي ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، (1436هـ/2015م)، شبكة ألوكة، ص :5 www .alukah .net .

[3]/- سمير عبد الوهاب وآخرون :تعلِّيم القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائيَّة (رؤية تربويَّة)، منتدى سور الأزبكية، ط2، المكتبة العصريَّة للنشر والتوزيع، القاهرة _ مصر 2004م، ص109 .

«ويقصد به ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عمَّا في نفسه من هاجس أو خواطر وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يدور في عقله من أراء أو أفكار وما يريد أنَّ يزِّود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وإنسياب، مع صحة التَّعبير وسلامة في الأداء»[1] .

أو هو :«أنَّ يتكلم الطالب إلى الطلبة في موضوع يُقترح عليه، أو يقترحه هو مبيِّنًا أداءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الأداء وضبط القواعد وحسن تركيب الجمل»[2] .

ومن الصعوبات التي يلاقيها الطالب في ذلك :الخجل وما يولد من إرتباك يضعف من السيطرة على المواقف، والتَّعبير الشفهي على عدة وجوه منها :

1- كلام عن موضوع يقترحه المدرس، أو الطالب أو عدد من الطلبة .

2- الحوار بين طالبين في موضوع من الموضوعات، يأخذ فيه كل طالب طرفًا منه وقد يمثل لونًا من الألوان، فالأول يمثل الصيف والآخر الشتاء .

3- الخطاب بلهجة الخطيب .

4- تهنئة أو تعزية – دعاء – أو مناجاة .

5- رواية قصة واقعية أو خياليَّة مبتكرة أو مسموعة أو مقروءة .

6- وصف منظر طبيعي أو مشهد إجتماعي .

7- الدفاع عنْ حق في مسألة إنضباطية- أو محكمة أو مجلس .

8- تمثيل المدرسة أو الصف في حفل أو مؤتمر [3] .

ب- التَّعبير الكتابي (التحريري) :

هو وسيلة الإتصال بين الفرد وغيره، ممنْ تفْصله عنهم المسافات الزمنيَّة أو المكانيَّة والحاجة إليه ماسة في جميع المهن، وهناك فرق بين الحديث والكتابة، ففي الحديث يمكن

[1]/- مشهور اسبيتان :تفعيل حصة التَّعبير وأساليب التدريس، ص :211 .

[2]/- علي جواد الطاهر :أصول تدريس اللُّغة العربيَّة، ط1، دار الرائد العزي، بيروت –لبنان، 1984م، ص :53 .

[3]/- المرجع نفسه، (ن .ص) .

للمتكلم تعديل أفكاره، وليس كذلك في الكتابة، وخاصة بعد خروج النصِّ من يدِّ الكاتب وذهابها للقارئ ومن هنا كانت مهارة الدقة والوضوح وحسن العرض والترتيب –شرطًا مهِّمًا لابد من توفره في التَّعبير الكتابي[1] .

إنَّ الكلام السابق يؤلف منهجًا للمدرس ويقدم له مفهومًا يعينه على تطوير طريقته ومع هذا لابد من الإلمام بالنقاط العامة للطريقة وهي :

1- طبيعة الموضوع .

2- اِختيار الموضوع .

3- الكتابة .

4- التصحيح [2] .

وهناك أنواع مختلفة تندرج تحت مفهوم الكتابة، منها الخط بأنواعه (النسخ والرقعة) ومنها الإملاء بأنواعه (منقول، مسموع، اِختباري) ومنه التَّعبير بأنواعه المقيَّد والموجه والحر ومن أنواع الكتابة :

أ)- الكتابة الوظيفيَّة :وهيَّ الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، لتحقيق الفهم والإفهام وهيَّ ذلك النوع من الكتابة التي يمارسها الطلبة كمتطلب لهم في حياتهم اليوميَّة العامة، يمارسها عند الحاجة إلى ممارسة رسميَّة ومن مجالات اِستعمال هذا النوع :كتابة الرسائل والبرقيَّات والسيَّر الأكاديميَّة والاِستدعاءات بأنواعها والإعلانات وكتابة السجلات والتقارير والتلخيص[3] .

ب)- الكتابة الإبداعيَّة :الكتابة الإبداعيَّة هيَّ عمليَّة تسمح بإنتاج نص مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسيَّة ومراجعتها وتطويرها، وهيَّ الكتابة التي تهدف إلى الترجمة الأفكار والمشاعر الداخليَّة والأحاسيس والاِنفعالات ومنْ ثمَّ نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رفيع

1/- مشهور اسبيتان :تفعيل حصة التَّعبير وأساليب التدريس، ص :211 .

2/- علي جواد الطاهر :أصول تدريس اللُّغة العربيَّة، ص ص :53، 54 .

3/- إبراهيم علي ربابعة :مهارات الكتابة ونماذج تعليمها، ص :4 .

بغيَّة التأثير في نفوس السامعين أو القارئين وتأثير يكاد يقترب منْ اِنفعال أصحاب هذه الأعمال وفيها يعبِّر الفرد عن أفكاره الذاتيَّة الأصليَّة، ويبني أفكاره ويُنسِّقها وينظمها في موضوع معيَّن بطريقة تسمح للقارئ أنْ يمرَّ بالخبرة نفسها التي مرَّ بها الكاتب، ويطلق عليها بالتَّعبير الإنشائي لذا فهو تعبير إبداعي ذاتي ينفث فيه الشاعر أو الناثر أفكاره وأحاسيسه، فيفصح عمَّا بداخله من عواطف بعبارات منتقاة مستوفيَّة الصحة والسلامة النحويَّة واللغويَّة، ومن أمثلة على هذا النوع، كتابة القصة القصيرة والرواية والمقالة الأدبيَّة والقصيدة الشعريَّة وكتابة تراجم حياة العظماء والسيَّر والمذكرات الشخصيَّة .

ج)- الكتابة الإقناعيَّة :وهيَّ فرع من الكتابة الوظيفيَّة، وفيها يستخدم الكتابة أساليب ووسائل إقناعيَّة لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثارة العواطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معيَّن واِستخدام الأسلوب الأخلاقي، فهو يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه[1] .

3- أهميَّة التَّعبير الشفهي والكتابي :

أ- أهميَّة التَّعبير الشفهي :التَّعبير الشفهي يعتبر الأساس الذي يرتكز عليه الطالب في إفصاحه عمَّا يختلجه من خواطر واِنفعالات ؛فإننا يمكن أنْ نعده بمثابة الأسلوب الحواري الناجح بين مختلف أبناء البيئة الواحدة، فجودته والتفنن في إتقانه يتوقف على عناصر أساسيَّة كمرتكزات للمشافهة، كتبادر الأفكار والمعاني مرتبة منطقيًّا في الذهن، ثم تسلسل اللفظ وفق المعنى المناسب له والدال عليه .

وإذا كانت الغاية القريبة والبعيدة من تعليم اللُّغة هيَّ قدرة المتعلِّم على تبليغ أغراضه بعبارات سليمة صحيحة، كمَّا هو متعارف عليها بين أبناء اللُّغة الواحدة، فالتلميذ أحوج ما يكون لتعلم هذا الفن وإتقان الكلام بلغة سليمة خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى، فإنَّ أهميَّة التَّعبير الشفهي بالنسبة للمتعلم في تحقيق المطالب تظهر من خلال :

[1]/- إبراهيم علي ربابعة :مهارات الكتابة ونماذج تعليمها، ص :4 .

أ- تهيِّئة الطالب وإكسابه سرعة التفكير وقدرته على كشف الأخطاء اللغوية ومواجهة المواقف الكلاميَّة الطارئة ومساعدته في الخروج منها بنجاح، وهذا كله يتم تماشيًّا مع ما يملكه من شجاعة تمكِّنه من الإرتجال مع مختلف المواقف المحتاجة إلى حلها مشافهة .

ب- ممارسة التَّعبير الشفهي للتواصل بين أفراد المجتمع لها أهميَّة كبرى في الكشف عمَّا يملكه هؤلاء الأفراد من مواهب، تمكِّنهم من بلوغ أرفع درجات المحادثة والحوار في نشاطهم اللغوي الإنساني الفعَّال .

ت- يمثل التَّعبير الشفهي الأداة الفعَّالة والأساسيَّة في العمليَّة التعليميَّة التعلميَّة (المشافهة أساس المناقشة بين المعلم والمتعلم) .

ث- نجاح المناقشة الشفاهيَّة في العمليَّة التعليميَّة التعلميَّة يخرج المتعلِّم من التقوقع والإنطواء على نفسه، ويمكِّنه من التغلب على المعاناة واللكنة والتأتأة، وعلى خوفه من الإخفاق في ممارسة نشاطه اللغوي الشفوي .

ج- يجعله قادر على قيادة وتوجيه الحوار ومحادثته الشفاهيَّة، ومن هنا التغلب على ما يعيقه من مواقف كلاميَّة ويدرك بأنَّه قادر على إثبات كيانه الإجتماعي ووجوده الذاتي، وهذا بعد شعوره بإمتلاكه حريَّته الفرديَّة وإستقلاله الإجتماعي[1] .

ولكي ننمي القدرة على الكلام والحديث الشفوي لدى الطالب ينبغي أنْ نراعي الأسس الآتية :

أ- تعويده وتدريبه على مهارة حسن الإستماع إلى المتحدث أو السائل وفهم المقصود من الحديث .

ب- التدرج مع الطالب في طرح الحديث والأسئلة من السهل إلى الصعب ومن المفرد إلى المركب .

[1]/- ينظر :كبيرة نصيرة :أهميَّة التَّعبير الشفهي وتقنيَّات تدريسه، مجلة التعليميَّة، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، المجلد4، العدد9 جانفي2017م، ص :70 .

ت- الإِعتماد على الصور بحيث يعبر الطفل عن محتوياتها ويجيب عن الأسئلة التي تدور حولها .

ث- الإِعتماد على القصص في التَّعبير بحيث يقصها المعلم على تلاميذه ويشجعهم على محاكاتها بطلاقة .

ج- تشجيع الطلاب على الحديث في أعمالهم اليوميَّة وعن مغامراتهم مع زملائهم في المدرسة والبيئة وعن رحلاتهم مع أسرهم [1] .

ب- أهميَّة التَّعبير الكتابي :للتعبير الكتابي قيمته التربويَّة والفنيَّة الخاصة به، فهو يفسح المجال أمام التلاميذ، للتروي وتخيُّر الألفاظ وإنتقاء التراكيب وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب، وتنقيح الكلام .

وتتيح للمدرس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ لعلاجها، ولإدراك المستوى الذي وصلوا إليه في الكتابة ليبني عليه دروسه المستقبليَّة، كما يتمكَّن من معرفة ذوي المواهب الخاصة، فيشجعهم ويحسن توجيههم، ليكونوا منْ صفوة الكُّتاب في قابل الأيام وهو غاية الوسائل اللغويَّة لتمكين الطلاب من كتابة المقالات وتحرير الرسائل في شَّتى الموضوعات والمناسبات بأسلوب جلي صحيح ذو تأثير قوي في النفوس[2] .

وقد لقيَّ التَّعبير الكتابي –وفقًا لنورتون (Norton) اِهتمامًا متزايدًا في البحوث والدراسات الحديثة، كما في المؤتمرات والندوات التي تُعنى بتعليم اللغات، أنَّ المنظمات العالميَّة مثل المجلس الوطني لمعلمي اللُّغة الإِنجليزية قد نشرت كتيِّبات توضح دور المعلمين في مساعدة التلاميذ على تعلم الكتابة الصحيحة، وعمليَّة الكتابة، ومراحل الكتابة، وكيفيَّة تقويم كتابات التلاميذ وقد لخص عبيد أهميَّة التَّعبير الكتابي في أنَّه :

أ- مجال لتدريب التلاميذ على سلامة الخط وإِختيار الألفاظ والعبارات .

---

[1]/- مشهور إسبيتان :تفعيل حصة التَّعبير وأساليب تدريسها، ص :110 .

[2]/- المرجع نفسه، (ن.ص) .

ب- يساعد التعرف على عيوب التلاميذ في تناول الأفكار، والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عنها، فيعمل المدرسون على معالجتها .

ت – يعدُّ مجالًا لِاكتشاف مواهب التلاميذ الكتابيَّة، ليتعهدهم المعلم بالرعاية والتشجيع، ليصبحوا من رجال القلم وأصحاب البيان[1] .

ثالثًا :مجالات التَّعبير الكتابي :

1 – مجالات الكتابة الوظفيَّة :

وتشمل عادة على :الرسائل والسجلات، ملء الِاستمارات كتابة النشرات والإعلانات والملفات، كتابة المذكرات والتخطيطات ومحاضر الجلسات .

أ- كتابة الرسائل :في الرسائل ينبغي مراعاة قدرات معيَّنة خلال كتابتها ويجب أن تحظى بقسط من العناية وهذه القدرات تتمثل في :

- التعرُّف على الأجزاء التي تتألف منها الرسالة، وهي الرأس وتحيَّة وصلب الموضوع وخاتمة وتوقيع .
- التدريب على ما ينبغي أنْ يُقال في الرسائل التي تكتب لمناسبات معيَّنة .
- تنظيم محتويات الرسالة بدقة .
- تنميَّة مهارة الكتابة :الدعوات والِاعتذار عنها وقبولها، وأنْ يُكَوِّن بعض الميول المهمة كالنظام والهجاء الصحيح وحسن الخط والسرعة .

– وينبغي أنْ تستخدم المواقف الطبيعيَّة في تدريس الرسائل، مثَّال ذلك كتابة رسائل لزميل أو دعوة للقيام بنشاط ريَّاضي أو اِجتماعي، إلى جانب ذلك لابد منْ تخصيص بعض الحصص للتدريب على كتابة أجزاء معيَّنة منَّ الرسائل لإتقان مهارة، لذلك يحسن أن يتم ذلك في موقف طبيعي بدون اِنفعال .

[1]/- صالح بن عبد العزيز النصار :أثر اِستخدام المراحل الخمس للكتابة في تنميَّة القدرة على التَّعبير الكتابي (لدى تلاميذ الصف الثَّاني المتوسط)، مجلة رسالة الخليج العربي جامعة الملك سعود _السعوديَّة، العدد104، 2007م، ص ص :13، 14 .

ب- كتابة السجلات :كثيرًا ما يصادف الإنسان مواقف جديدة تساعده على اِكتساب معلومات لم يعرفها من قبل، ويرغب في نقلها إلى غيره كتابة، ولذا يجب أنْ تُتاح للتلاميذ فرص ليسجلوا ما يحصلون عليه منْ معلومات أنْ يحتفظوا بما يسجلونه، وهناك معياران أساسيان يمكِّن أخذهما في الاِعتبار :

- الدقة والاِختصار على الحقائق والمعلومات الأساسية حتى لا تتخذ المعلومات على شكل جريدة والفصل فيها .

ج- ملء الاِستمارات :يحتاج التلميذ سواء كانت في حياته اليوميَّة أو التعليميَّة إلى ضرورة ملئ العديد من الاِستمارات وأهم القدرات التي ينبغي معرفتها هنا تتمثل في :

- القدرة على كتابة البيانات بدقة، ومعرفة الاِصطلاحات الكثيرة الواردة في الاِستثمارات والقدرة على الكتابة في المكان المخصص لها .

- وعلى المدرس أنْ يدرب التلاميذ على هذه المهارات، بإستخدام اِستمارات متنوعة حقيقيَّة ويحسن أنْ يرتبط ذلك بالموقف الطبيعي .

د- كتابة النشرات والإعلانات :إنَّ هذه المهارة منْ التَّعبير التحريري لا يُغنى عنها بالنسبة للتلميذ، تظهر الحاجة إليها في مواقف طبيعيَّة في المدرسة، ككتابة محتويات معرض لها والمكتبة والكتابة عن ألوان النشاط الريَّاضي والاِجتماعي بالمدرسة، والكتابة عنْ الأشياء المفقودة .

هـ- كتابة المذكِّرات والتخطيطات ومحاضر الجلسات :يتعرض الإنسان في حياته لمواقف كثيرة تجعله يضطر إلى كتابة مذكِّرات عنْ أشياء قام بها أو محاضرات اِستمع إليها، أو أشياء يودُّ عرضها في مناسبة ما[1] .

[1]/- ينظر :جمال مصطفى العيسوي :تعليم فنون اللُّغة العربيَّة لتلاميذ المرحلة الاِبتدائية، ص :220-222 .

2- مجالات الكتابة الإبداعيَّة :

2-1)- أشكالها :هيَّ التَّعبير عنْ الأفكار والأحاسيس والإنفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح ووصف الطبيعة وأحوال الناس، وكتابة الشعر، والقصة والمقالة، والخطبة المسرحيَّة، وكل ما هو جميل بفكر وأسلوب جميل[1]، وقد تتخذ أشكالًا عدة منها :

أ- كتابة الشِّعر :الشعر من أقدم الفنون الأدبية التي عرفتها المجتمعات البشريَّة على إختلافها وعبر المراحل المختلفة منْ تاريخها، غير أنَّ النظرة إلى مفهوم الشِّعر، كما يراه النقاد والأدباء، لم تتسم بالثَّبات، وإنَّما تعرضتْ لتغيرات جذريَّة منذ مراحل مبكرة[2]، وفي تعريف الشِّعر يذكر بن خلدون :« إعلم أنَّ لسان العرب وكلامهم على فنَّيْن، فنُّ الشعر المنظوم، وهو الكلام الموزون المقفى، ومعناه الذي تكون أوزانها كلُّها على روي والقافية واحدة، وفن النثر وهو الكلام غير الموزون، وكل واحد منْ الفنَّيْن يستمل على فنون ومذاهب»[3] .

ب- القصَّة القصيرة :سرد قصصي قصير نسبيًّا (قد يقلُّ عنْ عشرة آلاف كلمة) يهدف إلى إحداث مفرد مهيمن ويمتلك عناصر الدَّراما، وفي أغلب الأحوال تركِّز القصَّة القصيرة على شخصيَّة واحدة في موقف واحد في لحظة واحدة، وحتى إذا لم تتحقق هذه الشروط فلا بدَّ أنْ تكون الوحدة هيَّ المبدأ الموجه لها، والكثير من القصص القصيرة تتكون منْ شخصيَّة (أو مجموعة منْ الشخصيَّات) تقدم في مواجهة خلفيَّة أو وضع، وتنغمس خلال الفعل الذهني أو الفيزيائي في موقف[4].

---

[1]/- علي أحمد مدكور وآخرون :تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللُّغة العربيَّة (لطلاب الصف الأول الثانوي)، مجلة العلوم التربويَّة، جامعة القاهرة _مصر، العدد الثَّاني ج2، أبريل2016م، ص :6 .

[2]/- ينظر: عبد الصاحب مهدي علي :في مفهوم الشعر ولغته (خصائص النصِّ الشعري)، مجلة الشَّارقة، جامعة الشَّارقة _الإمارات العربيَّة المتحدة، المجلد8، العدد3 ذو القعدة1432هـ /أكتوبر 2011م، ص ص :239، 240 .

[3]/- ينظر :ماهر شعبان عبد الباري :الكتابة الوظيفيَّة والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم)، ط1، دار المسيرة، عمان 2010م/1431هـ، ص:166 .

[4]/- www . investinthech .com .

ج- السيَّر :السيرة هيَّ بحث يقدم فيها الكاتب حياته أو حياة أحد الأعلام المشهورين ويبرز فيها المنجزات التي تحققتْ في حياته أو حياة المتحدث عنه .

أمَّا فن السيرة في التعريف الأدبي، هو نوع منَّ الأدب يجمع بين التحري التاريخي ويراد به مسيرة حياة إنسان ورسم صورة دقيقة لشخصيَّته[1] .

د- الوصف الأدبي :ويعرفه فتحي علي يونس بقوله :«بأنَّه تعبير الشخص كتابيًّا عنْ إحساسه أو اِنفعالاته تُجاه حدث أو موقف أو صورة»[2] .

فيجد الطلاب في تصوير الأشياء بواسطة الكتابة بعض الصعوبة، ومرد ذلك إلى قلة الممارسة فقط، فالوصف الأدبي يختلف عنْ التصوير، فالتصوير الفوتغرافي يقابل الإنشاء الوصفي العلمي، كما أنَّ الرسم باليَّد يقابل الإنشاء الوصفي الفني، وخير ما نفعله في الوصف هو أنْ نبدأ بوصف الشكل الإجمالي، ثمَّ تُتناول الأجزاء والدقائق ويحسن بنا أنْ نرسم قبل ذلك تصميمًا للموضوع الوصفي ثمَّ توسِّعه، ويتوقف نجاح الكاتب في الوصف على الألفاظ التي ينتقيها والصور والأخيِّلة والتشابيه التي يستعملها[3] .

2-2)- مراحل عمليَّة الكتابة :وتنقسم عمليَّة الكتابة إلى ثلاث مراحل أساسيَّة :

أ)- مرحلة ما قبل الكتابة :وهي مرحلة التخطيط، إذْ يتم فيها وضع أهداف الكتابة وغاياتها تحديد متلقيها، واِختيار أسلوبها (قصصي، إقناعي، إرشادي) وتنظيم أفكارها .

ب)- مرحلة الكتابة الفعليَّة :ونعني بها المسودة، إذْ يتم فيها اِختيار المفردات الملائمة للهدف والمتلقي وتنظيمها في سياقات ذات معنى، يجب أيضًا مراعاة وضوح الخط واِستعمال تراكيب نحويَّة صحيحة، واِستعمال ملائم لعلامات الترقيم .

ج)- مرحلة ما بعد الكتابة :وفيها تتم عمليَّة المراجعة والتحرير للمبنى والمحتوى، وهنا يتوجب على التلميذ أنْ يراجع موضوعه ويُنقِّحه، فيضيف ما نقص من تعابير أو أفكار

[1]/- عبد المجيد البغدادي :فنُّ السيرة الذاتيَّة وأنواعها في الأدب العربي، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب لاهور –باكستان، إسلام آباد العدد الثالث والعشرون 2016م، ص :191 .

[2]/- ماهر شعبان عبد الباري :الكتابة الوظيفيَّة والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم)، ص :263 .

[3]/- علي رضا :الإنشَّاء الواضح، ط7، مكتبة دار الشرق، بيروت _لبنان، (د/ت)، ص :11 .

ويحذف ما زاد ولم يُلاءم، بالإضافة إلى مراجعة الترابط بين الجمل وسلامتها النحويَّة والتركيبيَّة[1].

2-3)- أهداف الكتابة :أنَّ الأساس منْ تعليم الكتابة هو خلق القدرة على التَّعبير السليم الواضح المتعمق لدى المتعلِّم، وهذا الهدف العام يتطلب تحقيق مجموعة منْ الأهداف الخاصة لتعليم الكتابة وهي :

- ✓ إكساب المتعلِّم القدرة على التَّعبير عنْ الأفكار والأحاسيس والإنفعالات والعواطف بشكل راقٍ ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع .
- ✓ إكساب المتعلِّم القدرة على التَّعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الإستخدام الجيِّد لأنظمة اللُّغة التركيبيَّة والصرفيَّة والدلاليَّة .
- ✓ إكساب المتعلِّم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي .
- ✓ تنميَّة قدرة المتعلِّم على مواجهة المواقف الحياتيَّة المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق[2] .

2-4)- مراحل التدريب على التَّعبير في المرحلة الإبتدائية :

يمكن تقسيم المرحلة الإبتدائية في هذا التدريب إلى ثلاث حلقات :

أ- الحلقة الأولى :وتشمل الصفيْن الأول والثاني، ويقتصر فيها على التَّعبير الشفهي لأنَّ التَّعبير الكتابي يستوجب نوعًا منَّ المهارة الكتابيَّة، والطفل في هذه المرحلة تعوزه هذه المهارة وينبغي في هذه الحلقة إستغلال ما يميل إليه الطفل فهو يميل إلى التَّعبير عمَّا يحسُّه أو يشاهده أو يتأثر به في ألعابه ونواحي نشاطه، ولهذا تُختار موضوعات المحادثة من هذه النواحي كاللَّعب والمشاهدات في البيت والشارع والمدرسة والحفلات والزيارات والرحلات والطيور والهدايا

[1]/- وزارة التربيَّة والتعليم :التَّعبير الكتابي بين النظريَّة والتطبيق، ص :5 .

[2]/- ينظر :إبراهيم علي ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص :6 .

والحيوانات وأدوات الطعام ووسائل الإِنتقال . . .ونحو ذلك والقصص القصيرة الواضحة المرموقة وسيلة صالحة لتدريب الأطفال على الحديث والإِنطلاق في التَّعبير[1].

ب- الحلقة الثانيَّة :وتشمل الصفيْن الثَّالث والرَّابع، وفيها يدرب الأطفال على التَّعبير الكتابي بطرق كثيرة منها :

- ❖ إِستعمال الكلمات في جمل تامة، ويحسن إِختيار هذه الكلمات ممَّا يعرفه الأطفال ويستعملونه في حياتهم، أو ما ورد في الموضوعات التي قرؤوها .
- ❖ تكملة جملة ناقصة، يوضح كلمة يختارها الطفل من الكلمات أمامه أو يأتي بها منْ عنده، ويسير المدرس بالتدريج في هذه الطريقة فيعرض على الطفل أولًا جملة تنقص كلمة ثمَّ يتدرج في إطالة الجملة وحاجتها إلى كلمتين أو أكثر .
- ❖ الإجابة عنْ أسئلة متنوعة، أو عنْ أسئلة في موضوع قراءة الأطفال .
- ❖ ترتيب قصة تعرض أجزائها على الأطفال غير مرتبة .
- ❖ التَّعبير عن الصور .
- ❖ كتابة العبارة بعد تغيِّير بعض كلماتها بكلمات تقابلها، لإِستقامة المعنى مثل :في الشتاء يشتد البرد، فيلبس الناس ملابس ثقيلة، ويظهر منْ الفواكه البرتقال واليوسفي ويطالب الطفل بأنْ يضع كلمة "الصيف" بدل كلمة الشتاء وأنْ "يغيِّر" ما يجب تغييره في الجملة .
- ❖ كتابة بعض الجمل عنْ عمل يقوم به الطفل، أو عنْ شيءٍ يشاهده .
- ❖ تلخيص قصة قصيرة قرأها الطفل أو سمعها .
- ❖ تكوين أسئلة لإجابات مختلفة .

ج- الحلقة الثَّالثة :وتشمل الصف الخامس، وفيها يُدَّرب التلاميذ في التَّعبير التحريري على ما يلي :

- ❖ تلخيص قصة قرءوها أو سمعوها .

[1]/- جمال مصطفى العيسوي :تعليم فنون اللُّغة العربيَّة لتلاميذ المرحلة الإبتدائيَّة، ص :224 .

❖ ملء الأماكن الخاليَّة موضع الكلمات أو عبارات مناسبة .

❖ تكملة قصة قصيرة، بوضع أمامهم الجزء الأخير منها، ويطالبون بكتابة الجزء الأول أو العكس .

❖ كتابة بضعة أسطر في موضوع كوصف بعض الأشياء أو بعض الأعمال وبيان فوائدها أو التَّعبير عن نشاط التلاميذ أو غيرهم، في المجلات المختلفة .

❖ تأليف قصة مع الإِستعانة ببعض المفردات في التراكيب، مثل :عامل فقير –إِنقطع عن العمل –ذهب إلى الطبيب –وصف له العلاج اللازم –عجز عنْ شراء الدواء –أرسل الطبيب إلى العامل –تحسنت صحته .

❖ الإجابة عنْ عدة أسئلة من موضع قرئ، ويمكن أنْ تكون بعض هذه الأسئلة منَّ النوع المباشر، وبعضها منْ النوع الذي يتطلب تفكيرًا[1] .

ممَّا قيل في هذا العنصر نستنتج أنَّ التَّعبير شفهيًّا كان أو تحريريًّا فإنه يكون على نوعين بحسب نوع المعالجة وطبيعة الموضوع، فإذا كان المقصود منه إِتصال الناس بعضهم ببعض كالمحادثة والمناقشة والإخبار ...وغير ذلك يسمى هنا (التَّعبير الوظيفي) أمَّا إذا كان الغرض منه هو التَّعبير عن الأفكار والخواطر النفسيَّة ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة يسمى (التَّعبير الإبداعي)، فالتَّعبير يعد وسيلة ضروريَّة وأهم فروع مادة اللُّغة العربيَّة، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره، ويعبر من خلاله عنْ مشاعره وأحاسيسه، ويقضي صوائبه في الحياة وبه يتمكن من أنْ يصل بسهولة ويسر إلى فهم المسموع والقروء .

[1]/- ينظر :جمال مصطفى العيسوي :تعليم فنون اللُّغة العربيَّة لتلاميذ المرحلة الإبتدائيَّة، ص :224 .

المبحث الثَّاني :

محو الأمِّية وتعلِّيم الكِّبار :

أولًا :مفهوم محو الأمِّية .

ثانيًّا :أنواع الأمِّية .

ثالثًّا :مصادر تمويل محو الأمِّية .

تمهيد :

قام المرصِّد العربي منْ خلال نشرته الإحصائيَّة الثَّالثة لسنة 2015م بتقديم تقديرات لعدد الأمِّيين في الوطن العربي الذي بلغ حوالي 54 مليون أمِّي وأمِّية سنة 2015م، وتمَّ تسجيل تراجع بطيء لعدد الأمِّيين في الوطن العربي بين سنتي 2008_2015م منْ حوالي 58 مليون إلى 54 مليون أمِّي وأمِّية، ويتوقع المرصد العربي للتربيَّة تراجعًا محدودًا لوضع الأمِّية في الوطن العربي خلال العشريَّة القادمة 2015_2024م، وعلى هذا الأساس منَّ المتوقع أنْ يبلغ عدد الأمِّيين سنة 2024م في الوطن العربي حوالي 49 مليون أمِّي وأمِّية منْ بينهم 15،5 مليون منَّ الذكور و33،5 مليون منَّ الإناث، ويبلغ عدد الأمِّيين الشباب سنة 2015م المنتمين للفئة العمريَّة 15-24 سنة في الوطن العربي 6،5 مليون ومنَّ المتوقع أنْ يتقلص العدد سنة 2024م إلى حدود 5،5 مليون أمِّي وأمِّية[1] .

ومن خلال هذه النشرة يظهر لنا الجهود المبذولة في هذا المجال، فالدول العربيَّة تعمل بجهد وجد للقضاء على هته الآفة ومحاربتها، مما فتح لنا المجال للإهتمام ودِّراسة كل ما يتعلق بالأمِّي الكبير وحاجاته وتسهيل عمليَّة البحث والخوض فيه، فجاء المبحث الثَّاني لهذا البحث على النحو الآتي .

[1]/- المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثَّقافة والعلوم :تقديرات المرصِّد العربي للتربيَّة لعدد الأمِّيين في الوطن العربي في حدود سنة 2024م، النشرة الإحصائيَّة للمرصِّد العربي للتربيَّة، جامعة الدُّول العربيَّة، العدد1، 2016م، ص :1-3 .

المبحث الثَّاني :محو الأمِّية وتعليم الكِّبار :

أولًا :مفهوم محو الأمِّية :

1- تعريف الأمِّي والأمِّية :

أ- لغة :

قال محمد رضا في متن اللُّغة مادة (أ.م.م) الأُمِّيُ :"هو الذي لا يعرف القراءة والكتابة ج . أمِّيون"[1] .

وفي مجمع اللُّغة العربيَّة في معجم الوسيط في مادة (أ.م.م) :"الأُمِّيُ نسبةً إلى الأمِّ وهو من لا يقرأ ولا يكتب"[2] .

أمَّا بالنسبة للفيروز آبادي في كتابه القاموس المحيط في باب الميم فصل الهمزة مادة (أمم) الأُمِّيُ :" والأمان :منْ لا يكتب ومنْ على خِلْقَةِ أُمِّهِ لمْ يتعلم الكتابة وهو باقي على جِبِلَتِهِ والعييُّ الجِلْفُ القليل الكلام"[3] .

وقد وردة لفظة الأُمِّيُ في القرآن الكريم في سورة الجمعة فجاء في قوله تعالى :﴿هُوَ ٱلَّذِي بَعَثَ فِي ٱلۡأُمِّيِّـۧنَ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبۡلُ لَفِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ٢﴾ [آية 2 الجمعة]

وجاءت أيضًا في قوله صل الله عليه وسلم :«إنَّا أمَّةً أمِّيَّةً لا تَكْتُبُ ولا تحْسِبُ»رواه البخاري 1814 ومسلم 1080[4] و:«بُعِثْتُ إلى أُمَّةٍ أُمِّيةٍ» رواه البخاري 1814 ومسلم 1080 [5].

أمَّا كلمة الأمِّية فقد ورد معناها في المعاجم اللغوية على النحو الآتي :

---

[1]/- محمد رضا :متن اللُّغة، ص :207 .

[2]/- إبراهيم مصطفى وآخرون: مجمع اللُّغة العربيَّة :معجم الوسيط، مادة :(أ.م.م)، ط4، دار الدَّعوة، القاهرة _مصر، (1425هـ/2004م)، ص : 27 .

[3]/- مجد الدين محمد بن يعقوب :القاموس المحيط، ط8، مؤسسة الرسالة للطبع والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، 2005م، ص:1077 .

[4]/- المرجع نفسه، (ن.ص) .

[5]/- المرجع نفسه، (ن.ص) .

ورد في معجم الوسيط :"الأمِّية هي مؤنث أمِّي وهِيَّ الغَّفْلَةُ والجَهَالَةُ"[1] .

من خلال التعريفات اللغويَّة المتعددة المصادر نلاحظ أنَّ الأُمِّيُ والأمِّية لم يختلف معناهما حيث اِجتمعتْ جُل المعاجم على أنَّ الأُمِّيُ هو الذي لا يقرأ ولا يكتبْ .

وممَّا جاء في معاجم اللغويَّة فالأمِّية –بتشديد الميم– حسب التعريفات هيَّ عدم القدرة على قراءة وكتابة جمل بسيطة في أيِّ لغةٍ، فالأمِّيُ الذي لا يكتب وهو الذي على خِلْقَةِ الأُمَّةِ لم يتعلم الكتابة فهو على جِبلَتِهِ، المنسوب إلى ما جبلته أُمُّهُ عليه لا يكتب ولا يقرأ .

ب– اِصطلاحًا :

«الأُمِّيُ كمَّا هو متفق عليه هو ذلك الشخص الذي لا يعرف آليات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بأيِّ لغةٍ ويتجاوز سنه العشر سنوات، إذًا فالأُمِّيُ هو ذلك الإنسان الذي فاته سن التعليم دون أنْ يتعلم وظلَّ جاهلًا للقراءة والكتابة ولم يصل إلى المستوى الحضاري فيكون بذلك غير ممتلك لوسيلة تطوير مهنته ورفع مستوى حياته ثقافيًّا واِجتماعيًّا واِقتصاديًّا ولا يتمكن منْ ممارسة حقوق المواطنة، واِلتزاماتها في صنع القرارات وأداء الواجبات العامة»[2].

أمَّا بالنسبة إلى تعريف ر .قالسون ودوكست (Galisson .R .et Coste) :«فالأُمِّيُ هو كل شخصٍ لا يعرف القراءة والكتابة، وتجاوز سن التمدرس، والأُمِّيُ لا يتكيف ولا يندمج في الحياة العصريَّة بسهولة»[3] .

---

[1]/– مجد الدين محمد بن يعقوب :القاموس المحيط، ص :1077 .

[2]/– غضبان أحمد حمزة :دور برامج تعلِّيم الكِّبار في اِكتساب اللُّغة وتحقيق الأدوار الاِجتماعية والقيَّم والمعايير (دراسة على أقسام محو الأمِّية الجزائر وسط)، مجلة العلوم الإنسانيَّة والاِجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 16/سبتمبر2014م، ص :256 .

[3]/– المرجع نفسه، (ن.ص) .

وقد جاء تعريف اليونسكو للأُمِّيُ :«يكون الإنسان أُمِّيًا كليًّا، عندما يكون عاجزًا عنْ فهم نص قصير وسهل فيمَّا يخص حياته اليوميَّة، وهذا معناه عدم حصول الفرد على أدنى درجة منَّ التعلم تجعله يندمج في المجتمع ويُسيِّر أموره بنفسه دون الاعتماد على غيره»[1] .

أمَّا التعريف الذي قدَّمهُ المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي :«أنَّ الأُمِّيُ هو كل منْ لم يحصل على أيِّ نوع منْ التعليم، ولا يتقن الكتابة والقراءة والعمليَّات الحسابيَّة وتجاوز سن المرحلة الإبتدائية، دون أنْ يحقق إكتسابًا للمهارات المذكورة، ولا يستطيع القيام بالأعمال والمسؤوليات المطلوبة في المجتمع المتعلم»[2] .

أمَّا بالنسبة لتعريف الأمِّية فقد جاء حسب الأمم المتحدة :«هيَّ عدم القدرة على قراءة وكتابة جمل بسيطة في أيِّ لغةٍ»[3] .

وهيَّ بمفهوم آخر :«إنخفاض مستوى معرفة الفرد في مجال معيَّن عنْ المستوى الممكن موضوعيًّا والمطلوب إجتماعيًّا والمرغوب فرديًّا، وهيَّ تعني عدم تملك الفرد المهارات الأساسيَّة في القراءة والكتابة والحساب إلى المستوى الذي يُؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب»[4] .

نلاحظ من خلال التعريفات الإصطلاحية للأمِّيُ والأمِّية أنَّ جميع الدراسات والأبحاث تتفق أنَّ أولى أنواع الأمِّية هيَّ الأمِّية الهجائيَّة، وعدم القدرة على القراءة والكتابة التي تُؤهله لمتابعة الدراسة فهو تجاوز سن التعليم ولا يمتلك هته المهارات، وهناك من يحدد هذا السن بأنَّه من تجاوز عشر سنوات كمَّا جاء في تعريف غضبان أحمد حمزة، وهناك من ترك المجال مفتوح بالنسبة لتحديد سن الأمِّيُ .

---

[1]/- غضبان أحمد حمزة :دور برامج تعلِّيم الكِّبار في إكتساب اللُّغة وتحقيق الأدوار الإجتماعية والقيَّم والمعايير (دراسة على أقسام محو الأمِّية الجزائر وسط)، ص:256.

[2]/- المرجع نفسه (ن.ص) .

[3]/- ناصر عبد اللَّه محروس الصيعري :معوقات تطبيق برنامج محو الأمِّية في محافظتي مسقط وإظفار وسبل تطويره من وجهة نظر القائمين عليه (دراسة ميدانيَّة تحليليَّة) مجلة دمشق، جامعة دمشق _سوريًّا، المجلد 28، العدد4، 2012م، ص :552 .

[4]/- ينظر :رئيس مركز منوف :دراسة عن محو الأمِّية لمركز ومدينة منوف، (د/ط)، مصدر البيَّان، قسم دعم القرار بمركز المعلومات، تاريخ البيان :22/04/2012م ص :1 .

2- تعريف محو الأمِّية :

تُعرف محو الأمِّية -في العادة- :«بأنَّها وضع الذين تجاوزوا سن التعليم، دون أنْ يُلموا بمهاريّ القراءة والكتابة ومبادئ الحساب في مستوى يُمكِّنهم منْ تملك لغة الرموز الكتابيَّة واِستعمالها اِستعمالًا فعَّالًا في مجالات الاِتصال الفكري، بمعنى أنَّ الأمِّية، في هذا التصور ليست إلا عمليَّة فرديَّة منْ ناحيَّة، وعمليَّة فقدان مهارة منْ ناحيَّة أخرى»[1] .

ووفقًا لما حدده اليونسكو أنَّها :«معرفة القراءة والكتابة والحساب وهيَّ القدرة التعداد والفهم والتفسير، والخلق، والاِتصال، والحساب باِستخدام المواد المكتوبة والمطبوعة المرتبطة بسياقات مختلفة تتضمن معرفة القراءة والكتابة واِستمراريَّة التعلم في تمكين الأفراد منْ تحقيق أهدافهم وتطوير معرفتهم وإمكاناتهم، والمشاركة في الجماعة والمجتمع الأوسع، وشمل تقرير اليونسكو، عام ألفين وستة التعليم للجميع والذي قدم اِستعراضًا في منتصف العقد لحملة اليونسكو لمحو الأمِّية' أربعة مفاهيم مختلفة :

- محو الأمِّية باِعتباره اِكتسابًا للمهارات .
- محو الأمِّية ومجالات تطبيقه وممارسته وتحديد وضعه .
- محو الأمِّية باِعتباره عمليَّة تعلم .
- محو الأمِّية باِعتباره نصًا[2] .

وتبقى القراءة هيَّ لبْ محو الأمِّية أو الجانب الأساسي منه،وتعرِّف منظمة التعاون الاِقتصادي والتنميَّة محو أمِّية القراءة بأنَّه :«فهم واِستخدام النصوص المكتوبة والتفكير فيها ؛منْ أجل تحقيق كلِّ شخص لأهدافه وتنميَّة معرفته وقدراته وللمشاركة في المجتمع»[3] .

والمقصود منه الوصول بالمستهدفين إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكِّنهم منْ إفادة أنفسهم ومجتمعهم عنْ طريق المهارات الأساسيَّة في القراءة والكتابة والحساب[4] .

---

[1]/- محي الدين صابر :الأمِّية (مشكِّلات وحلول)، (د/ط)، منشورات المكتبة العصريَّة، صيدا _بيروت (لبنان)، 1986م، ص ص :100، 101 .

[2]/- ينظر :ليزلي فارمر وايفانكا ستريسيفيك :إستخدام البحث في الترويج لمحو الأمِّية والقراءة في المكتبات، (د/ط)، إرشادات للمكتبيين تقرير الإفلا المهني، رقم مائة وثلاثون ماليزيا، (د/ت)، ص :4 .

[3]/- المرجع نفسه، (ن .ص) .

[4]/- ينظر :رئيس مركز منوف:دراسة عن محو الأمِّية لمركز ومدينة منوف، ص :1 .

3- تعريف تعليم الكِّبار :

لو نظرنا إلى ما قُدم من تعاريف حول تعليم الكِّبار في المراجع المختلفة لوجدنا أنَّها تدور جلها حول :

أنَّ المقصود به :«البرامج التعليميَّة التي تُصَمَمْ لتتناسب مع اِحتياجات المؤسسات الحكوميَّة وتعمل على تحقيق اِحتياجات ورغبات الدارسين الكِّبار على اِختلاف مستوياتهم الاِجتماعيَّة والاِقتصاديَّة والثقافيَّة»[1] .

أو بمفهوم آخر هو :«التعليم الذي يُعطي للذين تجاوزوا سن التمدرس فرصة أخرى ثمينة للتعلم بعدما فاتهم ذلك لظروف اِجتماعيَّة، أو اِقتصاديَّة، أو صحيَّة إذْ توفر لهم مراكز محو الأمِّية فرصة للتمكن منْ القراءة والكتابة في سن متأخر منْ عمرهم»[2] .

يشمل تعليم الكِّبار، فيمَّا يشمل، نشاط محو الأمِّية، على أساس أنَّه تعليم له برنامج وأهداف يتم خارج المؤسسات التقليديَّة، فهو نوع منْ التعليم، يتميَّز بهذه الصفة، ذلك أنَّ كثير منْ بين الكِّبار يتعلمون في المؤسسات النمطيَّة للتعليم، كالمعاهد العليَّا، والجامعات وهم كبار تعليمًا لا يسمى مصطلحيًّا تعليم الكِّبار، وتعليم الكِّبار نشاط اِستدعته بصفة عامة التحولات الاِجتماعيَّة والاِقتصاديَّة والتكنولوجيَّة وبدأت مطالعة بصورة منتظمة في القرن التاسع عشر في أوربا، وأمريكا واِتسع مجاله في القرن العشرين اِستجابة لطبيعة الحضارة المعاصرة[3] .

نستنتج منْ خلال كل هذه التعريفات أنَّ هناك من لا يفرق بين محو الأمِّية وتعليم الكِّبار على أساس أنَّ الأمِّي كل منْ تجاوز سن التعليم ولا يعرف القراءة والكتابة والحساب فكل أمِّي هو كبير فنجد الدكتورة محاسن رضا أحمد وقد ألفت كتابا عنوانه :"برمجة المواد التعليميَّة لمحو الأمِّية وتعليم الكِّبار"، في حين نجد الدكتور محي الدين صابر يقول :«إنَّ هناك مجالًا لتوضيح العلاقة بين نشاطي محو الأمِّية وتعليم الكِّبار، فهما ليسا نشاطًا واحدًا، وإنْ كان كل أمِّي في الغالب بيولوجيًّا يعتبر كبيرًا

[1]/- ينظر :رئيس مركز منوف:دراسة عن محو الأمِّية لمركز ومدينة منوف، ص :1 .

[2]/- غضبان أحمد حمزة :دور برامج تعلِّيم الكِّبار في اِكتساب اللُّغة وتحقيق الأدوار الاِجتماعية والقيَّم والمعايير (دِّراسة على أقسام محو الأمِّية الجزائر وسط)، ص:266.

[3]/- محي الدين صابر :الأمِّية (مشكلات وحلول)، ص :277 .

فاتته فرصة التعليم في الطفولة، إلَّا أنَّ كل كبير ليس أمِّيًا بالضرورة صحيح أنَّ محو الأمِّية أساسا لابد منه لتعليم الكِّبار، والخطوة السابقة، غير أنَّ تعليم الكِّبار ليس وقفًا على طلقاء الأمِّية»[1] .

4- أهميَّة محو الأمِّية :

يشكل محو الأمِّية حقًا منْ حقوق الإنسان وأداة لتعزيز القدرات الشخصيَّة وتحقيق التنميَّة البشريَّة والاِجتماعيَّة، ويشكل نواة التعليم الأساسي للجميع وهو :

- عامل ضروري للقضاء على الفقر .
- خفض معدل وفيات الأطفال .
- الحدُّ من النمو السكاني .
- تحقيق المساواة بين الجنسين .
- ضمان التنميَّة المستدامة[2] .

[1]/- محي الدين صابر :الأمِّية (مشكلات وحلول)، ص :28 .

[2]/- ينظر :رئيس مركز منوف:دِّراسة عن محو الأمِّية لمركز ومدينة منوف، ص :1 .

ثانيًا :أنواع الأمِّية :

1- أنواعها :

الأمِّية تتنوع بين :أمِّية أبجديَّة، وأمِّية حضاريَّة، وأمِّية معلوماتيَّة، وأمِّية ثقافيَّة .

أ- الأمِّية الأبجديَّة :ومعناها عدم تملك المهارات الأساسيَّة في القراءة والكتابة والحساب باللُّغة العربيَّة إلى المستوى الذي يؤهله متابعة الدراسة والتدريب إذْ ليس بإمكانه قراءة نص بسيط أو كتابة فقرة بسيطة رغم تجاوزه لسن التمدرس .

ب- الأمِّية الحضاريَّة :ومعناها عدم القدرة على الإسهام في تنميَّة المجتمع وتجديده لتوفير المناخ الحضاري الذي يحفز الفرد على مواصلة التعليم، إذْ لا يمكن للعامل الأمِّي أنْ يتحكم في آليات الإنتاج، ولا يسهم في تطويره[1] .

ت- الأمِّية المعلوماتيَّة :أو التواصل المعلوماتي نشير بشكل أو بآخر إلى عدم قدرة المتعلمين أو حتى مستخدمي الحاسب الآلي على الوصول إلى معلوماتهم أو حتى التعامل مع مصادر المعلومات في ظل العمل المعلوماتي المعقد .

ث- الأمِّية الثقافيَّة :مصطلح شديد الإِتساع والشمول، وتعني الثقافة أساليب الحياة التي يعيشها الفرد وما يكتسبه منْ أسرته ومجتمعه، وقد تعني قيَّمه وتقاليده، وأعراف مجتمعه وخبراته الشخصيَّة التي يكتسبها بنفسه والخبرات الجماعيَّة التي يكتسبها منْ مجتمعه والمحيطين به، وأيضا لغته ومقدار حصيلته اللغويَّة، ومعارفه العامة والخاصة[2] .

[1]/- غضبان أحمد حمزة :دور برامج تعلِّيم الكِّبار في إِكتساب اللُّغة وتحقيق الأدوار الإِجتماعية والقيَّم والمعايير (دراسة على أقسام محو الأمِّية الجزائر وسط)، ص: 265 .

[2]/- أمل حسين عبد القادر :الأمِّية المعلوماتيَّة عائق إتاحة المعرفة والوصول للمعلومات، المؤتمر الدُّولي العاشر لقسم المكتبات والوثائق والمعلومات جامعة القاهرة _مصر، 16/15مايو2013م، ص :5 .

2- آثار الأمِّية :

أ- آثارها على الفرد :للأمِّية آثار كبيرة على الفرد تواجهه في حياته اليوميَّة نحو :

- صعوبة التعامل مع الآخرين .
- عدم القدرة على إتباع التعليمات الخاصة بإستخدام الآلات الحديثة .
- عدم الإدراك الواعي للعامل بأهميَّة الإلتزام بقواعد الأمن الصناعي[1] .

ب- آثارها على المجتمع :الأمِّية تشكل عائق كبير بالنسبة للدول وتسبب إنخفاض كبير على المستوى المعرفي والحضاري فهيَّ :

- تؤدي إلى نشر البطالة والفقر .
- تعوق نمو الأفراد إجتماعيًّا .
- صعوبة إستغلال موارد الثروة المتاحة للبلاد .
- علاقتها الكبيرة بالمشكلة السكانيَّة[2] .

ج- أسباب تفشي الأمِّية :هناك خمس منابع للأمِّية إذا ما توفر أحد هذه المنابع أو جميعها فإنَّ ذلك يكون سببًا في إمداد الأمِّية لأنَّ هذه العوامل الخمس في حالة عدم سدها فإنَّها تتسبب في عدم إلتحاق الأطفال بالدراسة في صغرهم، أولًا يستمرون في متابعة دراستهم بعد إلتحاقهم بها ممَّا يؤدي بهم أنْ يصبحوا أمِّيين في كبرهم وهذه المنابع كالآتي :

1_ عدم الإلزام :فعند الحديث عنْ الإلزام فإنَّنَا نعني به إلزام الأطفال ممن هم في سن مرحلة التعليم الأساسي بالإلتحاق بالمدرسة، وعدم السماح لهم بتركها إلَّا بعد بلوغهم مستوى معين وهو تسع سنوات من الدراسة .

_ وعدم إلزام أولياء الأمور بعدم السماح لأبناهم بالبقاء في المنزل وترك الذهاب إلى المؤسسات التعليميَّة .

---

[1]/- ينظر :رئيس مركز منوف :دِّراسة عن محو الأمِّية لمركز ومدينة منوف، ص :2 .

[2]/- المرجع نفسه، (ن .ص) .

– وعدم إلزام الدولة لتجعل التعليم الأساسي متاحًا للجميع، ومجانيًّا، مع تقديم كافة التسهيلات.

– وعدم إلزام الراشدين بِالتحاقهم ببرامج نشاطات محو الأمِّية ولا يُسمح لهم بالتوقف عنها إلا بعد التأكد بأنَّهم قدْ تحرروا منْ أمِّيتهم .

2– الإِرتداد :يُعدُّ منْ أهم الروافد التي تغذي الأمِّية وتزيد منها نسبةً وكمًا .

3– الإِستيعاب :ونعني به عدم توافر المؤسسات التعليميَّة التي تستوعب جميع الأطفال ممنْ هم في سن المدرسة، والتي تعتبر من بين الروافد التي تغذي الأمَّية .

4– التسرب :التسرب ظاهرة معروفة ومألوفة لدى الكثير منْ الأنظمة التعليميَّة والتي تؤدي إلى زيادة حجم الأمِّية وإستمرارها[1] .

د– إمكانيات حلولها :لتفادي بعض المشاكل التي تخلفها الأمِّية حاول البعض تقديم حلول مؤقتة لعل منْ بينها :

– إعداد التعليمات والنشرات والأساليب والوسائل التي تستخدم في توصيَّة ومتابعة العمل .

– القيام بالدراسات والبحوث والتجارب الميدانيَّة الهادفة .

– إعداد الخطط المرحليَّة وتحديد أهداف لكل مرحلة ومدتها وطبيعة العمل فيها وإحتياجاتها البشريَّة والفنيَّة والماديَّة .

– إِقتراح موارد جديَّة لتمويل المشروع وإصدار الموافقة عليه منْ الجهات المختصة .

– إقرار الخطة الشاملة لمحو الأمِّية وإقرار السياسة التخطيطيَّة لتعليم الكِّبار ومتابعة تنفيذها .

– تنسيق الجهود بين الجهات والمؤسسات لغرض محو الأمِّية[2] .

[1]/– اللَّجنة الشعبيَّة العَّامة للتَّعليم والبحث العلمي :واقع الأمِّية وتعليم الكِّبار والجهود المبذولة حياله، (د/ط)، التقرير الوطني للجماهير العظمى جمهورية ليبيا العربيَّة (د/ت)، ص ص :10، 11 .

[2]/– ينظر :رئيس مركز منوف :دِّراسة عن محو الأمِّية لمركز ومدينة منوف، ص :3 .

ثالثًا :مصادر تمويل محو الأمِّية :

1- مصادر التمويل :

أ- التمويل الحكومي :يُعدُّ الإلتزام المالي منْ قبل الحكومات المصدر الرئيسي للأموال الموجهة لمحو الأمِّية وأكثرها قابليَّة للإستدامة وإندماجًا في الخطط الوطنيَّة للتعليم، ورغم التقدم المحرز في مستويات الدعم المالي المتقدم للتعليم الأساسي منْ قبل الحكومات الوطنيَّة، فقد منحت الأولويَّة لتعميم التعليم الإبتدائي وتعنى الطبيعة المترابطة لمحو أمِّية الكِّبار مع الأهداف الأخرى لعمليَّة توفير التعليم للجميع والأهداف الإنمائيَّة للألفيَّة أنَّ نقص الإلتزام المالي تجاه محو الأمِّي سيؤدي إلى تقليل فرص بلوغ الأهداف الأخرى، وفي الدراسات الإستقصائية التي أجريت منْ أجل هذا التقرير، حدد العديد منْ مقدمي خدمات محو الأمِّية سواء التابعين للحكومات أو المجتمع المدني نقص التمويل بإعتباره أحد الشواغل الرئيسيَّة .

وينفق العديد منْ البلدان 1% فقط منْ ميزانياتها الوطنيَّة للتعليم على محو أمِّية الكِّبار، وقد دعت الحملة العالميَّة للتعليم ومنظمة العمل منْ أجل تقديم المعونة إلى تخصيص ما لا يقل عنْ 3% منْ ميزانيات التعليم لمحو أمِّية الكِّبار، وذلك خلال حلقة العمل رفيعة المستوى التي عُقدت في أبوجا وفي مبادرة محو الأمِّية منْ أجل التمكين[1] .

ب- المنظمات الثنائيَّة والمتعددة الأطراف :خلال النصف الأول منْ العقد، كانت سياسات المانحين تحابي إلى حد كبير تعميم التعليم الإبتدائي، الأمر الذي عرقل إحراز أي تقدم نحو تحقيق أهداف عقد الأمم المتحدة لمحو الأمِّية، وقد إتضح هذا التركيز بشكل خاص في مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع التي خصصت حدًا أدنى منْ التمويل لأهداف توفير التعليم للجميع عدا تعميم التعليم الإبتدائي، ومع ذلك ليست الصورة قائمة تمامًا، فقد ساعدت مبادرة محو الأمِّية منْ أجل التمكين للحصول على أموال منْ وكالات ثنائيَّة ومتعددة الأطراف لتلبيَّة أيِّ أوجه نقص في التمويل ودعم حملة كبرى لمحو الأمِّية (كما هو الحال في أفغانستان وبابوا غينيا الجديدة وموريتانيا والنيجر، وتتلقى

[1]/- ينظر :الأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربيَّة والعلم والثقافة :تنفيذ خطة العمل الدوليَّة لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمِّية، (د/ط) الجمعيَّة العامة الدورة الثالثة والستون، (د/ت)، ص :24 .

أفغانستان عنْ طريق اليونسكو، 13 مليون دولار كمجموعة مساعدات من اليابان لتحسين أحوال محو الأمِّية الأمر الذي سيستفيد منه 600000 منْ الأمِّيين الشباب والكِّبار، وفي بنن وبوركينا فاسو دعت الحكومات بشدة إلى الحصول على تمويل منْ مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع ونجحت بالفعل في تأمينه[1] .

ج- المجتمع المدني والمصادر الخاصة للتمويل :في الدراسة الإِستقصائيَّة التي أجرتها منظمة اليونسكو عام 2008م لمنظمات المجتمع المدني، بلغ أقل منْ نصف المنظمات بأنَّها تتلقى أموالًا من الحكومات، ويعتمد على معظمها مصادر متعددة للتمويل منْ منظمات مانحة دوليَّة وغيرها منْ المصادر، وتعتبر العديد منْ المنظمات عدم الحصول على أموال كافيَّة بمثابة تحدٍّ، وذُكرت في هذا الصدد مشكلات التمويل، بمَّا في ذلك إِستمرار التمويل والأموال غير الكافيَّة التي تمكِّن منْ الإِستجابة للإِحتياجات العاجلة .

وتعدُّ المنظمات الخاصة (ومنها على سبيل المثَّال الشركات المتعددة الجنسيات، والمؤسسات الخيريَّة، والمانحون منْ القطاع الخاص، والمنظمات الدينيَّة، وفاعلو الخير منَّ الأفراد والجماعات) مصدرًا إضافيًّا مهمًا لتمويل برامج محو الأمِّية، غير أنَّ الأرقام المتوفرة المتعلقة بقدرة هذه المصادر على تمويل برامج محو الأمِّية تظل محدودة[2] .

[1]/- ينظر :لأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربيَّة والعلم والثقافة :تنفيذ خطة العمل الدوليَّة لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمِّية، ص :25 .

[2]/- ينظر :المرجع نفسه، (ن .ص) .

2- دوافع الكِّبار وحاجاتهم :

الجهد الذي يبذلونه والإتجاه الذي يُوجهون نحوه هذا الجهد، ولما كان التعليم المبرمج يعتمد على جهد الدارس الفرد في التقدم في دراسة البرنامج دون حاجة إلى تشجيع مستمر منْ مدرس أو موجه، كان لابد منْ اِستغلال دوافع الدارس لجذب اِنتباهه للبرنامج والحفاظ عليه ولقيامه بالجهد اللازم للتعلم، والواقع أنَّ ذلك لا يتم إلَّا إذا اِتصلت المادة العلميَّة التي يحتويها البرنامج بحاجات الدارس واِهتماماته ومنْ ثمَّ تصبح بذاتها دافع له على مواصلة الاِهتمام وبذل الجهد [1].

ويعاني مجال البحث العلمي منْ النقص في الدراسات التي توضح حاجات ودوافع المواطن العربي الكبير إلى التعلم، وخاصة أنَّ الكبير يكون عادة في حاجة إلى منْ يساعده في التعرف على أهدافه الحقيقيَّة منْ عمليَّة التعلم، وفي إيجاد العلاقة بين بعض الأهداف البعيدة التي يصبو إليها وبين بعض الأهداف القريبة الموصلة إليها أو العكس، على أنَّ المسح المبدئي يوضح أنَّ معظم الكِّبار يُقبلون على التعلم بدوافع خارجة عنْ التعلم ذاته، بعضها دوافع اِجتماعيَّة وبعضها دوافع اِقتصاديَّة وبعضها الآخر ديني أو ثقافي، وقد حدِّدت الحلقة الدراسيَّة التي عقدت لتنظيم برامج الجملة العربيَّة لمحو الأمِّية في الدول العربيَّة أهم الدوافع الاِجتماعيَّة التي دفعت الأميين إلى التعلم هيَّ :

- ✓ الرغبة في التمتع بمكانة المتعلمين وقيمتهم في المجتمع .
- ✓ الرغبة في الاِحتفاظ بالأسرار وذلك بعد القراءة والكتابة للرسائل والأوراق الخاصة .
- ✓ الرغبة في الاِستمتاع بصحبة بعض الدارسين الآخرين .
- ✓ الرغبة في قراءة العناوين واللوحات ومتابعة الأحداث في الصحف والمجلات .

كمَّا حددت حلقة الدوافع الاِقتصاديَّة التي تدفع الأميين إلى التعلم في :

- ✓ الرغبة في القيام بعمليات البيع والشراء وغيرها منْ المعاملات التجاريَّة على وجه صحيح .
- ✓ الرغبة في الحصول على شهادة وعمل أفضل .
- ✓ الرغبة في القيام بمطالب العمل الحالي على نحو أفضل .

[1]/- محاسن رضا أحمد :برمجة المواد التعليميَّة لمحو الأمِّية وتعليم الكِّبار،ص :26.

أمَّا الدوافع الدينيَّة فقد تلخصت في قراءة القرآن الكريم ومعرفة الأحاديث النبويّة والأحكام الدينيَّة بينمَّا تلخصت الدوافع الثقافيَّة الرغبة في قراءة الكتب والقصص والوصول إلى مراحل أعلى في التعليم[1] .

3- صيَّغ تعليم الكِّبار :

تمثِّل الصيغ التعليميَّة الإطار الذي تقوم به الإستراتيجية للواقع وتقترب به منْ التطبيق الفعلي وبالتالي فهيَّ حلقة وسطى بين الإستراتيجية كإطار نظري وفكري يركز على بناء التوجيهات العامة والأهداف الكبرى، وبين البرامج التفصيليَّة التي تحددها الإستراتيجية وترمي منْ خلالها إلى تحقيق توجهاتها وأهدافها العامة وتكمن هذه الصيَّغ في :

أ- التنوع :ونعني بالتنوع هنا تعدد تلك الصيَّغ لِاختلافها، خاصة وأنَّ المتغيِّرات الحاليَّة تجعل منْ هذا التنوع والتعدد أحد الملامح المميزة لأيِّ نشاط، الأمر الذي يُتيح قدرًا أكبر منْ الِاختيار أمام الناس، كمَّا أنَّ هذا النوع يثري الإستراتيجية ويجعلها حمَّالة أوجه خاصةً وأنَّها توضع لمنطقة واسعة جغرافيًّا ومتنوعة سكانيًّا منْ حيث الِاهتمامات والمستويات الثقافيَّة والعادات الِاجتماعيَّة كل ذلك يُبرز لنا ضرورة أنْ تكون صيَّغ تعليم الكِّبار متصفة بالتنوع .

ب- المرونة :إنَّ أيْ إستراتيجية غير كافيَّة لتلبيَّة اِحتياجات الناس التي وضعت لهم خاصةً إذا كانت هذه الِاحتياجات مختلفة منْ حيث الكم والكيف إلى حدٍّ كبير لذلك فقد نجد صيغة ملائمة لمجتمع بدوي غير تلك التي يمكن أنْ تطبق على مجتمع حضري أريفي كمَّا أنَّ كل مجتمع محلي أو قروي على مستوى الوطن العربي له بعض السمات الخاصة والمميَّزة سواء في إطاره الثقافي أو الوجداني، ممَّا يجعل القبول أو الرفض لأيِّ صيغة تعليميَّة، لأنَّ كل مجتمع يتميَّز بعوامل كثيرة خاصة به، وبالتالي هذا الذي يُحتِّم عليك أنْ تكون هذه الصيغة مرنة حتى يمكنها مخاطبة الواقع الفعلي تتعامل معه وأنْ تكون ملائمة لظروفه عنْ غيرها وبالتالي تضمن لك عوامل النجاح، ممَّا يجعل القبول الشعبي لها متوافرًا، وهذا منْ الأسس الهامة لنجاح صيَّغ الإستراتيجية .

[1]/- ينظر :محاسن رضا أحمد :برمجة المواد التعليميَّة لمحو الأمِّية وتعليم الكِّبار، ط2، دار الفتح التجاريَّة، القاهرة _مصر، 1985م، ص : 26-32.

ت- التكامليَّة :ونعني بها أنَّه يمكن داخل المنطقة الواحدة الإِستعانة بأكثر منْ صيغة تعليميَّة واحدة وفقًا لمقتضيات وظروف هذه المنطقة وطبيعة الجمهور المستهدف فيها، وأنْ يكون هذا الإِستخدام أداة منْ أدوات التكيُّف للإِستراتيجية مع مواقعها المتعددة .

كمَّا أنَّ الصيَّغ المقترحة يمكن أنْ تعاد صياغة تركيب عناصرها بشكل آخر حسب إِحتياجات المتعلمين بالمناطق المختلفة، وقد لا يعتبر ذلك تعارضًا أو يمثل قصورًا في أيٍّ منها المهم أنْ تصف العناصر كل الصيَّغ المطروحة بإمكانية تكاملها معًا وعدم تعارضها أو تنافرها الأمر الذي يتيح قدر كبير منْ حريَّة الإِختيار للمنفذين وبذلك تصبح الصيَّغ التعليميَّة المطروحة معينًا حقيقيًّا لتحقيق الإِستراتيجية وليست قيدًا أو عبئًا عليها كمَّا يجعل الصيَّغ والبرامج الموضوعة تمثل حويصلات تمكنها منْ تنفيذ وإِستخلاص تجارب ونتائج الواقع، تغذي وتقوي بناء الإِستراتيجية وتسهم في تحقيق أهدافها ومراميها الأساسيَّة .

ث- الجدَّة :الظروف دائمًا متغيِّرة، ولسنا في حاجة إلى الإِشارة أنَّ إيقاع التغيُّر كثيرًا ممَّا سبق توقعاتنا ومنْ ثمَّ فإنَّ ما يصلح منْ صيَّغ في إِطار الظروف الراهنة قد لا يصلح كذلك

عندما تتبدل الظروف وهذا قد يقتضي تجديدًا كليًّا وقد يقتضي إِعادة المواءمة والتكييف والذي يحدد ذلك هو مقدار التغيُّر الحادث في الظروف والأحوال .

والجدَّة قد تكون مطلوبة في شكل الصيغة وتنظيمها وقد تكون مطلوبة في أساليبها ووسائلها وقد تكون مطلوبة في فلسفتها وأهدافها، وقد تكون مطلوبة في كل هذا .

ح- الشعبيَّة :فتعلِّيم الكِّبار بطبيعته تعليم شعبي موجه إلي مختلف الجماهير بكافة فئاته وقطاعاته ومستوياته، وليس تعليمًا للصفوف، كمَّا قد غلب على التعليم الثقافي في معظم فترات تطوره، ومنْ ثمَّ فإنَّ الصيغة المقترحة لابد وأنْ تجيء في الفلسفة والأهداف منْ الإِدارة والتنظيم في محتوى الأساليب بحيث تلبي حاجات الجماهير والتنسيق مع إِتجاهاتهم والتلاؤم مع ظروفهم، والشعبيَّة هنا تفرض كذلك "المشاركة" فلا يأتي التنظيم وإِختيار البرامج والأساليب بقرارات "فوقيَّة" وإِنَّما يكون

للجمهور نفسه رأي، ويتخذ قراره بنفسه فهم ليسوا صغار حيث تدعي أنهم لا (يفهمون) أو لا (يقدرون) اِستنادا إلى أنَّهم المتخصصون ومنْ ثم فلابد أنْ يكون الرأيُّ لهم[1].

[1]/- سعيد إسماعيل علي :العدل التربوي وتعلِّيم الكِّبار، ط1، كتب النشر والتوزيع الصباغة، القاهرة _مصر، 2005م، ص :211-213 .

الفصل الثَّاني:

الدِّراسة التحليليَّة التقويميَّة

للبرامج.

المبحث الأَّول :دِّراسة موضوعات الكِّتاب وتقويمها .

المبحث الثَّاني :الدِّراسة التحليليَّة والتقويميَّة للمنهاج .

المبحث الثَّالث :دراسة الاِستبيانات وتحليلها .

المبحث الأَّول :دِّراسة موضوعات الكِّتاب وتقويمها :

أولًا :دِّراسة الكِّتاب .

ثانيًّا :عرض موضوعات الكِّتاب وتقويمها .

المبحث الأَّول :دِّراسة موضوعات الكِّتاب وتقويمها :

أولًا :دِّراسة الكِّتاب :

1- الدِّراسة الخارجيَّة لكِّتاب محو الأمَّية :

كِّتاب محو الأمَّية لتعليم الكِّبار سلسلة "أتعلم –أتحرر" كتاب مقَّسم إلى ثلاث مستويات :المستوى الأَّول وموضوعاته بسيطة مرتكزة على تعليم الحروف والكلمات والجمل البسيطة بالإضافة إلى الصور المساعدة، أمَّا بالنسبة للمستوى الثَّاني والثَّالث فقد تنوعت موضوعاتهما واِختلفت أهدافهما، وهما يُمثِّلان المصدر الأساسي لتعليم النشاطات التعبريَّة .

- فالمستوى الثَّاني كان منْ إعداد :بن جديد بوجمعة ومفتش محو الأمَّية وتعليم الكِّبار ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمِّية وتعليم الكِّبار المصادق عليه منْ قبل لجنة الاِعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربيَّة وزارة التربيَّة الوطنيَّة، وفق القرار 708م.ع/08 بتاريخ 03 جويليَّة 2008م، حجم الكِّتاب كبير تقريبًا 29،5سم طولًا وعرضًا 21سم وعدد صفحاته :130 صفحة[1] .

- والمستوى الثَّالث تمَّ إعداده :أيضًا منْ قبل بن جديد بوجمعة ومفتش محو الأمَّية وتعليم الكِّبار ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمِّية وتعليم الكِّبار مصادق عليه منْ قبل لجنة الاِعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربيَّة وزارة التربيَّة الوطنيَّة، وفق القرار513م.ع/08 بتاريخ 21 ماي 2008م، عدد صفحاته 159 صفحة من الحجم الكبير[2] .

[1]/- اِبن جديد بوجمعة، كتاب اللُّغة العربيَّة، سلسلة أتعلم –أتحرر، المستوى الثَّاني، (د/ط)، الديوان الوطني للمطوعات المدرسية، الجزائر 03 جويليَّة 2008م، ص :1 .

[2]/- اِبن جديد بوجمعة، كتاب اللُّغة العربيَّة، سلسلة أتعلم –أتحرر، المستوى الثَّالث، (د/ط)، الديوان الوطني للمطوعات المدرسيَّة، الجزائر 21 ماي 2008م، ص :1 .

ومنْ خلال واجهة الكِّتاب المختارة نجد أنَّ مصمِّمه قد وفق إلى حدٍّ كبير في اِنتقاء غلاف المستويين لأنه عكس موضوعاته، بل وترجم ما يحتويه في ثنايا صفحاته، ذلك أنَّ الغلاف وتصمِّيمه يمثل سحر العمل المطبوع ويساعد القارئ في دخول العالم الذي صنعه له الناشر أو صاحب الكِّتاب ويشكل رؤية مؤيِّدة لما يقصده الكاتب، فقد جسد صورة رمزيَّة مكونة منْ :ريشة وورقة مطويَّة وصورة الشيخ الطاعن في السن يحاول الكتابة على الورق كلُّ تلك الرموز التي يستخدمها النَّاشر أو الكاتب تحيلك إلى محتوى الكِّتاب وما يحتويه الكِّتاب منْ موضوعات وعلى ضوء هذه الفكرة يمكِّن القول :«أنَّ الصورة سواء في العصور القديمة أو الحديثة، أو المعاصرة تبقى أحد أهمِّ العلامات غير اللغويَّة، أو غير اللسانيَّة اِبتداء من الرمز واِنتهاء بالصورة الحقيقيَّة»[1] .

[1]/- إبراهيم محمد سليمان :مدخل إلى مفهوم سيميائيَّة الصورة، مجلة الزاويَّة، جامعة الزاويَّة، ليبيَّا، العدد16، المجلد الثَّاني، أفريل2014م ص :165 .

2- الدِّراسة الداخليَّة للكتاب :

تمهيد :

يحظى تعليم الكِّبار بِاهتمام دولي كبير ليس فقط لكونه حقًّا أساسيًّا منْ حقوق الأفراد بل لكونه عنصرًا ضروريًّا في المشاركة الِاجتماعيَّة والمواطنة والتنميَّة للأفراد والمجتمع ومنْ هذا المنطلق تمَّ التعاون بين مكتب اليونسكو ووزارات الشؤون الِاجتماعيَّة ممثَّلة في اللَّجان الوطنيَّة وجمعيات تعليم الكِّبار في تنفيذ مشروع يهدف إلى إنتاج أدوات وآليَّات تسهم في تعزيز القدرات لدى المسؤولين والممارسين لتخطيط وتنفيذ ومراقبة برامج تعليم الكِّبار في كثير من بلدان العالم[1] .

إنَّ كتاب اللُّغة العربيَّة الموجه لمتعلِّمات ومتعلِّمي فصول محو الأمِّية يهدف إلى :

أ- إكساب المتعلِّم (ة) المهارات اللغويَّة الأساسيَّة :التَّعبير – القراءة – الكتابة .

ب- إكساب المتعلِّم معارف وسلوكيات تُستثمر في وضعيَّات ومواقف ذات دلالة .

ج- غرس مجموعة منْ القيَّم الأخلاقيَّة والِاجتماعيَّة والحضاريَّة والإنسانية التي تُمكِّن المتعلِّم (ة) منْ التواصل والتفاعل الإيجابي مع أفراد المجتمع .

وقدْ بُنيَّ هذا الكِّتاب وفق المقاربة البنائيَّة التي تعتمد على الِاختيارات المنهجيَّة الآتيَّة :

أ- المقاربة بالكفاءات . ب- المقاربة النصيَّة التواصليَّة .

ب- بيداغوجيا المشروع . ج- نظام الوحدات .

صمِّم هذا الكِّتاب وفق المبادئ التي أُسست عليها هذه الِاختيارات بحيْث يقترح وضعيَّات تعليميَّة منْ شأنها أنْ تحفِّز المتعلِّم (ة) على تنميَّة قدراته وتحسين مهاراته ومنْ ثمَّ

[1]/- ينظر :ريم رباح :المهارات الحياتيَّة، (د/ط)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربيَّة في الدول العربيَّة، بيروت، 2012م، ص ص :5، 6 .

اِكتساب كفاءات متعدِّدة عبر مسارات مُحدَّدة ومضبوطة تُيَّسر عمليَّة التعلم وتفعِّل أشكاله وتعطي دلالة للتعلُّمات وتوظِّف مختلف المكتسبات توظِّيفًا فعليًّا[1] .

ثانيًّا :عرض موضوعات الكِّتاب وتقويمها :

1- عرض موضوعات كتاب اللُّغة العربيَّة :

أ- الموضوعات المقدَّمة في المستوى الثَّاني :

المحور	الوحدة	الأسبوع	النشاط	الدرس	الصفحة
1- عقيدة المسلم وأخلاقه .	عقيدة المسلم .	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة تفكيك فقرة . _ نص :اللَّه أكبر .	_06_ _08_
		الأسبوع الثَّاني	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة الكتابة بخط نسخي . _ نص :حقيقة الإسلام .	_14_ _16_
	أخلاقه .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ مشروع .	_ تقنيَّة علامات الوقف . _ ملء بطاقة مهنيَّة، بطاقة التعريف جواز سفر .	_22_ _24_
		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة الاختزال :نص لمحمود تيمور . _ نص :العجوز المتكلمة بالقرآن .	_30_ _31_
2_ الوطن والمواطن والمجتمع والحيَّاة .	الوطن والمواطن .	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة التحليل والصياغة الكتابيَّة . _ نص :تاريخيَّة اللُّغة العربيَّة .	_36_ _38_
		الأسبوع الثَّاني	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة نثر مقطوعة شعريَّة كتابيًّا . _ قصيدة بلادي :مفدي زكريًّا .	_43_ _44_

[1]/- عويسي عطاء اللَّه وآخرون :كتاب اللُّغة العربيَّة ، سلسلة أتعلم –أتحرر، المستوى الأوَّل، (د/ط)، الديوان الوطني لمحو الأمِّية وتعليم الكِّبار، الجزائر، 29جانفي 2008م، ص :2 .

	المجتمع والحيَّاة .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ مشروع .	_ تقنيَّة القصة (كتابيًّا) . _ ملء وثائق ذات طابع إداري (وثائق الحالة المدنيَّة) .	_49_ _50_
		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة الإختزال :نص لمحمود تيمور . _ نص :الثَّبات في الحيَّاة .	_57_ _58_
3- الأمومة والطفولة .	الأمومة .	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة ترتيب أفكار مشوشة . _ نص :الأمومة أنبل الرسائل .	_65_ _66_
		الأسبوع الثَّاني	الأسبوع الرَّابع	_ تقنيَّة ترتيب أفكار إنطلاقًا منْ نص. _ نص :مريم أفضل المخلوقات .	_70_ _72_
	الطفولة .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ مشروع .	_ تقنيَّة التعليق على نصين مختلفين . _ ملء وثائق ذات طابع صِّحي (الدفتر الصِّحي) .	_79_ _80_
		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة المزج بين نصين . _ نص :رسالة الأمومة .	_85_ _86_
4- صِّحة الإنسان والبيئة والطبيعة .	صِّحة الإنسان .	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة ترتيب أفكار مشتَّتة . _ نص :الغذاء صانع الحياة .	_92_ _93_
		الأسبوع الثَّاني	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة تصميم هيكلي لنص . _ نص :حمايَّة البيئة المائيَّة .	_98_ _99_
	البيئة والطبيعة .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ مشروع .	_ تقنيَّة وصف حالة شفويًّا (الأحوال الجويَّة) . _ ملء وثائق ذات طابع علاجي (ورقة العلاج) .	_105_ _106_

		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة كتابة همزة الوصل والقطع . _ نص :المحميَّات الوطنيَّة والدوليَّة .	_112_ _114_

ب- الموضوعات المقدَّمة في المستوى الثَّالث :

المحور	الوحدة	الأسبوع	النشاط	الدرس	الصفحة
5- التراسل والتواصل وتكنولوجيا الإتصال .	التراسل والتواصل .	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة ملء بطاقة تهنئة . _ نص :رسالة القضاء .	_05_ _06_
		الأسبوع الثَّاني	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة الموازنة بين نصين . _ نص :رسالة إلى والدي .	_11_ _14_
	تكنولوجيا الإتصال .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ مشروع .	_ تقنيَّة الموازنة بين نصين . _ مراسلات إداريَّة وعائليَّة (الأنواع والكفاءة والإنجاز) .	_17_ _19_
		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة الربط بين الدرسين (الإعلام الآلي والبريد الإلكتروني) . _ نص :إستشاري .	_25_ _26_
6- الرِّيف والحيَّاة الفلاحيَّة والحيَّاة الريفيَّة .	الرِّيف والحيَّاة الفلاحيَّة .	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة كتابة الهمزة . _ نص :مستقبل الفلاحة .	_33_ _35_
		الأسبوع الثَّاني	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة الشرح كتابيًّا . _ نص :التقليم .	_40_ _41_
	الحيَّاة الريفيَّة .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ مشروع .	_ تقنيَّة التعليل كتابيًّا . _ ملء وثائق ذات طابع مالي (صك بنكي، صك بريدي حوالة بريديَّة) .	_47_ _48_
		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة توسيع مثَّل كتابيًّا . _ نص :الثورة الصناعيَّة .	_54_ _55_

7- تدابير الوقايَّة والوصايا .	تدابير الوقايَّة.	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة التَّعبير عنْ حدث . _ أسئلة متنوعة .	_61_ _62_
		الأسبوع الثَّاني	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة الإخبار عنْ وضعيَّة . _ حول الصورتين .	_74_ _75_
	الوصايا .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة إثراء وتوسيع مثَّل كتابيًّا . _ نص :حجة الوداع للرسول (صل اللَّه عليه وسلم) .	_77_ _58_
		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة توسيع فكرة كتابيًّا . _ نص :دعاء الرسول (صل اللَّه عليه وسلم) .	_80_ _81_
8- شخصيَّات ومواقف تاريخيَّة ومواقع جغرافيَّة .	شخصيَّات ومواقف تاريخيَّة .	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة تصميم ترجمة كتابيًّا . _ نص :الكتاتيب القرآنيَّة في الجزائر .	_86_ _88_
		الأسبوع الثَّاني	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة إعادة تصميم ترجمة كتابيًّا . _ نص :الفارس الشاعر .	_93_ _94_
	مواقع جغرافيَّة .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ مشروع .	_ تقنيَّة الوصف كتابيًّا . _ ملصقات ذات طابع موضوع واحد (معرض، صورة، خرائط) .	_99_ _101_
		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة اِستنطاق صورة كتابيًّا . _ نص :عبقريَّة الأمير عبد القادر .	_106_ _107_
9- الحروف والفنُّ والرَّحلات والسِّياحة .	الحروف والفنُّ .	الأسبوع الأوَّل	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة وصف ملامح الوجه . _ نص : الصخور وجمود .	_113_ _114_
		الأسبوع الثَّاني	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة الموازنة بين صورتين كتابيًّا . _ نص :الفنُّ والجمل .	_120_ _121_

	الرِّحلات والسياحة .	الأسبوع الثَّالث	_ تعبير كتابي . _ مشروع .	_ تقنيَّة تجسيد منحنى بيَّاني . _ مشروع ذو طابع فلاحي . _ مشروع ذو طابع حرفي .	_128_ _130_
		الأسبوع الرَّابع	_ تعبير كتابي . _ نشاط إدماج .	_ تقنيَّة اِستثمار دليل سيَّاحي لمدينتك كتابيًّا . _ نص :فنُّ الزخرفة .	_135_ _136_

2- تقويم موضوعات الكِّتاب :

أ – تقويم الأهداف :جاء في أقوال الباحثين :«ومنْ أهمِّ عوامل فشل كثير منْ برامج تعليم الكِّبار عدم تحديد أهداف تحديدًا يتسِّق مع طبيعة الإنسان الكبير وظروفه، ومع نوعيَّة الثَّقافة العامة والخاصَّة التي تحيط به، ونوعيَّة العقيدة التي يؤمن بها، ونوعيَّة العمل الذي يُمارسه ونوعيَّة البيئة المحيطة به، سِّواء كانت زراعيَّة أم صناعيَّة، ساحليَّة كانت أمْ صحراويَّة فكلُّ بيئة منْ هذه البيئات ذات طبيعة خاصة...»[1] .

فالأهداف التي أطرتها الوزارة للدارس الكبير بعيدة كلَّ البُعدِّ عنْ أهدافهم الخاصة وقد يكون هذا سببًا كبيرًا في عدم اِستمرارهم في التعليم، ذلك أنَّ الدارس الكبير هدفه ليس التعليم منْ أجل التعليم، بل نجد أنَّ أهدافه تتمحور حول الدِّين والعقيدة والقدرة على قراءة القرآن الكريم وحفظه ولا تتجاوز كونها أهداف دينيَّة أو اِجتماعيَّة لرفع قيمته داخل مجتمعه المثَّقف ولا تزيد عنها، أمَّا بالنسبة للأهداف المسطرة فهيَّ أهداف تعليميَّة وغاياتها خاصة بالتعليم ولهذا يجب مراعاة أهداف الكبير وغاياته في تصميم برامج الكتب، وقد أقرَّ بعض الدارسين : «أنَّ عدد الأهداف التي يمكِّن تحقيقها بعد تطبيقه والنزول به إلى الواقع وتبقى

[1]/- مليكة بوراوي :الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل، ص :97 .

البرامج المفضَّلة هيَّ التي تُكلِّف أقل الوقت الذي يؤدي العمل إلى تحقيق عدد أكبر من الأهداف»[1] .

ولهذا جاء على لسانهم أنَّ :«علينا إذن أنْ نعمل على تحقيق أهداف البرامج بتصنيفاتها المختلفة عنْ طريق مرور الدارس بعدد منَّ الخبرات بعضها لفظي وبعضها حركي وبعضها عاطفي وجداني»[2] .

ب– تقويم الموضوعات :منْ خلال التقنيَّات المقدَّمة في كتاب اللُّغة العربيَّة لمحو الأمِّية منْ سلسلة أتعلم _أتحرر في المستويين الثَّاني والثَّالث، المتعلقة بمهارتي التَّعبير الإبداعي والوظيفي ومنْ خلال الدِّراسة التي قمنا بها في مختلف صفوف محو الأمِّية لاحظنا أنَّ محتويات الكِّتاب وتقنيَّاته فيها منَّ الحشو والمبالغة والمغالاة في تقديم الدروس كمًّا ونوعًا وكيفًا، حيث يتضمن البرنامج في المستوى الثَّاني خمسة محاور، وتسعة محاور في المستوى الثَّالث وكلُّ محور يتضمن تقريبًا أربع تقنيَّات هذا فيمَّا يخصُّ التَّعبير الكتابي فقط، ناهيك عنْ دروس وقواعد الصرف والإملاء والتراكيب والظواهر النحويَّة وغيرها من الظواهر اللغويَّة، ومثال ذلك أننا نلفي في محور عقيدة المسلم وأخلاقه (في المستوى الثَّاني) في نشاط التَّعبير الكتابي أربع تقنيَّات مختلفة بين تفكيك فقرة/تقنيَّة الكتابة بخط نسخي/تقنيَّة علامات الوقف/تقنيَّة اِختزال نص .

وقد لاحظنا ومنْ خلال الزيارات الميدانيَّة التي قمنا بها أنَّ كثيرًا من المعلمين والمعلمات يركزون على دروس دون غيرها بسبب هذا الحشو المفرط ولكي يتمكَّن منْ إتمام البرنامج يحاول أنْ يجمع درسين في حصة واحدة حسب المواضيع وأنْ يقدم درسًا على درسٍ آخر نظرًا لأهميَّته، هذا إنْ كان المعلم يتماشى مع برنامج الكِّتاب في الأصل، أو قد يضطر إلى حذف بعض منها، وتأكيدًا لهذه الفكرة يقول أحد الباحثين :«...يلجأ المربي إلى سياسة

[1]/– مولاي إدريس آخرون :قراءات في المناهج التربويَّة، ص :8 .

[2]/– محاسن رضا أحمد :برمجة المواد التعليميَّة (لمحو الأمِّية وتعلِّيم الكِّبار)، ص :60 .

الإنتقاء والإختيار التي تستدعي ترتيب الخبرة العلميَّة المتراكمة وتصنيفها حسب أهميَّتها أمام هذا الكمِّ الهائل من المعارف»[1]، ولا يوجد منهجيَّة أو طريقة محدَّدة في تقديم تقنيَّة على أخرى فهيَّ موضوعة وضعًا عشوائيًّا فيأتي التفكيك ثمَّ الكتابة بخط نسخي ثمَّ تقنيَّة علامات الوقف وفي الأخير تقنيَّة الإختزال فلا يوجد رابط منطقي يجمع هذه التقنيَّات ولا تؤدي الأولى إلى الثَّانيَّة وفي هذا يُقرُّ "علي أحمد مدكور" و"عبد اللَّه عبد الخالق" أنَّ الطرق المتبعة في تنظيم المناهج والبرامج يجب أنْ تنطلق منْ :

_ البدء بالبسيط :لتنظيم المحتويات والبدء بالبسيط والتدرج نحو المركب والأكثر تعقيدًا ومن السهل إلى الصعب فالأصعب .

_ التَّتابع :إمكانيَّة ترتيب محتوى البرنامج في صورة مختلفة تحافظ على تواصل وتكامل مواضيعها ومختلف حصصِّها خلال فترات الدِّراسة وكافة أطوار ومراحل العمليَّة الدراسيَّة وبهذه الكيفيَّة يصعب على الدارس التعامل مع محتوى مرحلة معيَّنة، قبل أنْ يُلِمَّ بمحتويات المراحل السابقة لها وهكذا ينتقل الدارس منْ مستوى إلى مستوى آخر وما يتعلم في مستوى يصبح أرضيَّة لتغطيَّة المسائل في المستوى الذي يليه"[2].

ناهيك عنْ هذا فإنَّ المشكل الأكبر بالنسبة للمتعلمين الكِّبار حول تنفيذ هذه التقنيَّات وعنْ عدم قدرة المتعلِّم الكبير على كتابة نص أو تفكيكه أو حتى إختزاله، وجد أنَّ السبب عائد إلى أنَّ هناك قطيعة كبيرة بين الكتب وفي طريقة الإنتقال منْ مستوى إلى آخر خاصة أنَّ المستوى الأَّول كان يعرض دروسا بسيطة لتعليم الحروف وبيان كيفيَّات تعليمها والتحكم في القلم أثناء الكتابة والتركيز على كتابة الحروف والكلمات والجمل في شكلها البسيط، لنجد أنَّ المستوى الثَّاني خاص بالنصوص والتقنيَّات الكتابيَّة المعقَّدة جدًا :

[1]/- مولاي إدريس آخرون :قراءات في المناهج التربويَّة، ط1، جمعيَّة الإصلاح الإجتماعي والتربوي، مطبعة قرفي، باتنة _الجزائر، 1995م ص :40 .

[2]/- علي أحمد مدكور، عبد اللَّه عبد الخالق عبد الهادي :تصميم مناهج وبرامج تعليم الكِّبار في الوطن العربي (دليل مرجعي)، (د/ط) المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثَّقافة والعلوم إدارة التربيَّة، تونس، 2011م، ص :126 .

أولها تفكيك فقرة وهيَّ بعيدة عمَّا هو عليه الأمر في المستوى الثَّاني، ثمَّ المستوى الثَّالث الذي كان أكثر تعقيدًا وفي هذا يرى عدد من الباحثين :«أنَّ عدم الترابط بين وحدات الكتب وعدم تناسبها مع عمرِّ الدارسين، والتركيز على الجوانب المعرفيَّة وإهمال الجوانب المهاريَّة والوجدانيَّة هو سبب في عدم الوصول للأهداف المنشودة»[1] .

ولو عدنا إلى الوقت المخصص في تدريس المستويين الثَّاني والثَّالث لكتاب اللُّغة العربيَّة سنجده غير كافٍ ليمكَّن المعلم منْ تقديم دروسه والمتعلِّم منْ الاستيعاب، حيث يشرع في تدريس المستوى الثَّالث مثلًا عند نهايَّة العطلة الشتويَّة، يعني عند دخول العام الجديد وبالضبط في شهر جانفي وهذا وفقًا لما ورد عنْ ملحقة محو الأمِّية بالوادي وفيما جاء على لسان المسئولين ومعلمي محو الأمِّية.

ودون ذكر لساعات التدريس القليلة التي تقدم للدارسين الكِّبار خلال أيام الأسبوع فهيَّ أيام قليلة وساعات جدُّ أقل مقارنة بالمواضيع المقرَّرة وكثرتها، ومنَّ الملاحظ أيضًا منْ خلال المحتوى أنَّ المواضيع المطلوب تنفيذها وفق تقنيَّة الإختزال أو التفكيك أو غيرها والنصوص المقدمة للتطبيق عليها نصوص معقدة الفهم على الأمِّي الكبير وهذا نسبة لأقوال أساتذتهم فعندما يتعلق موضوع النصِّ بالتقدم التكنولوجي أو عنْ العلم وغيره منَّ النصوص العصريَّة البعيدة عنْ واقع الأمِّي الكبير تبدو مستعصيَّة الإدراك فكيف له أنْ يقوم بتفكيكه أو اِختزاله ما لم يفهمه في الأساس ومثال عنْ هذه النصوص نجد نص :"مبحث النشاط في جسمك" و"نص آلام الظهر يحسمها العالم" وغيرها منَّ المواضيع، وفي كلِّ وحدة تُقدم تقنيَّة محددة على هذه النصوص، تقول الدارسة "مليكة بوراوي" :«إنَّ الاِهتمام بالمتعلِّم ووضعه

[1]/- ينظر :عبد العزيز عبد اللَّه السنبل وآخرون :تعليم الجماهير، مجلة محكمة السنويَّة، مطبعة المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثَّقافة والعلوم، تونس العدد61، كانون الأول ديسمبر2015م، ص :44 .

داخل وضعيَّات حقيقيَّة ذات دلالة تُمكِّنه منْ شحن مجموعة من الموارد وتعبئتها :معارف قدرات ومهارات لغايات تواصليَّة متنوعة (حوار، تفاوض، مناقشة، مناظرة...)»[1] .

وعلى ضوء هاته الفكرة :«تكون البرامج المتعددة فيها مراعيَّة لمستوى وقدرة المتعلمين الإستيعابيَّة»[2] .

كلَّ هذه الأقوال تُأكِّد على ضرورة مراعاة الدارسين أثناء وضع البرامج التعليميَّة ووفق الإعتبارات التي وضعا كلٌّ منْ "علي أحمد مدكور" و"عبد اللَّه عبد الخالق" ليتناسب المحتوى الدراسي مع مستوى المتعلمين من ذلك :

1- ضرورة إختيَّار المعارف والإتجاهات والمعلومات والمبادئ والمفاهيم والمهارات التي تدخل في بناء المحتوى الدراسي في ضوء الأهداف التربويَّة المحدَّدة بوضوح ودِّقة .

2- الرجوع إلى التراث العربي في إختيار المحتوى الدراسي، مع وجوب مواكبة الحداثة ومستجدَّات العلم والثَّقافة .

3- مراعاة قدرات الدارسين العقليَّة والإنفعاليَّة وميولاتهم وإستعداداتهم في إختيار المحتوى وكذلك تنفيذه .

4- مراعاة بيئة الدَّارس الإجتماعيَّة والثقافيَّة .

5- تنظيم عناصر المحتوى الدراسي بحيث تراعي ظاهرة العلائقيَّة لوجود علاقة بين محتويات البرامج الدراسيَّة القراءة والكتابة والثقافة الإسلاميَّة الحساب والثقافة الصحيَّة .

6- التوازن بين النظري والتطبيقي وبين الشُّمول واللاشُّمول وبين الحِّسي والحركي...[3] .

---

[1]/- مليكة بوراوي :الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل، ص :98 .

[2]/- مولاي إدريس آخرون :قراءات في المناهج التربويَّة، ص :13 .

[3]/- علي أحمد مدكور، عبد اللَّه عبد الخالق عبد الهادي :تصميم مناهج وبرامج تعليم الكِّبار في الوطن العربي (دليل مرجعي)، ص : 130 .

كمَّا أكدَا في الأخير على ضرورة تكوين المعلم قبل التدريس على اِعتبار أنَّ الكبير يجب أنْ يعامل معاملة خاصة وعلى الهيئات المسئولة أنْ تُكوِّن دورات تكوينيَّة لأساتذة صفوف محو الأمِّية حتى يكون قادرًا على الإنجاز والإنتاج الإيجابي واِستنادا لفكرة أنَّ : «التدريس للمعلم بل ولجميع العاملين في ميدان تعليم الكِّبار سِّمة أساسيَّة منْ سِّمات عصر التخصص والتفجر المعلوماتي وكلُّ جديد يستجدُّ في تعليم الكِّبار يقتضي مزيدًا من التدريب والتعلم»[1]،بل :«والحثُّ على ضرورة اِشتمال برنامج إعداد المعلم على الجوانب الثَّقافي والتخصصي والمهني»[2] .

وقد جاء على لسان معلمات محو الأمِّية أنَّ هذه الدورات التكوينيَّة غير مقرَّرة في برامجهم وأنَّهم في حاجة إلى هذه الدورات خاصة ما تعلقت بالتقنيَّات التعبيريَّة وكيفيَّة التعامل معها أمام الصعوبات التي تواجههم حيالها، فدروس التَّعبير تمثل الحقل الأصعب في التعامل مع الكبير .

[1]/- علي أحمد مدكور، عبد اللَّه عبد الخالق عبد الهادي :تصميم مناهج وبرامج تعليم الكِّبار في الوطن العربي (دليل مرجعي)،ص :140.

[2]/- المرجع نفسه، ص : 143 .

المبحث الثَّاني :الدِّراسة التحليليَّة والتقويميَّة للمنهاج :

أوَّلًا :الدِّراسة التطبيقيَّة للنماذج الإبداعيَّة وتحليلها وتقويمها .

ثانيًا :الدِّراسة التطبيقيَّة للنماذج الوظيفيَّة .

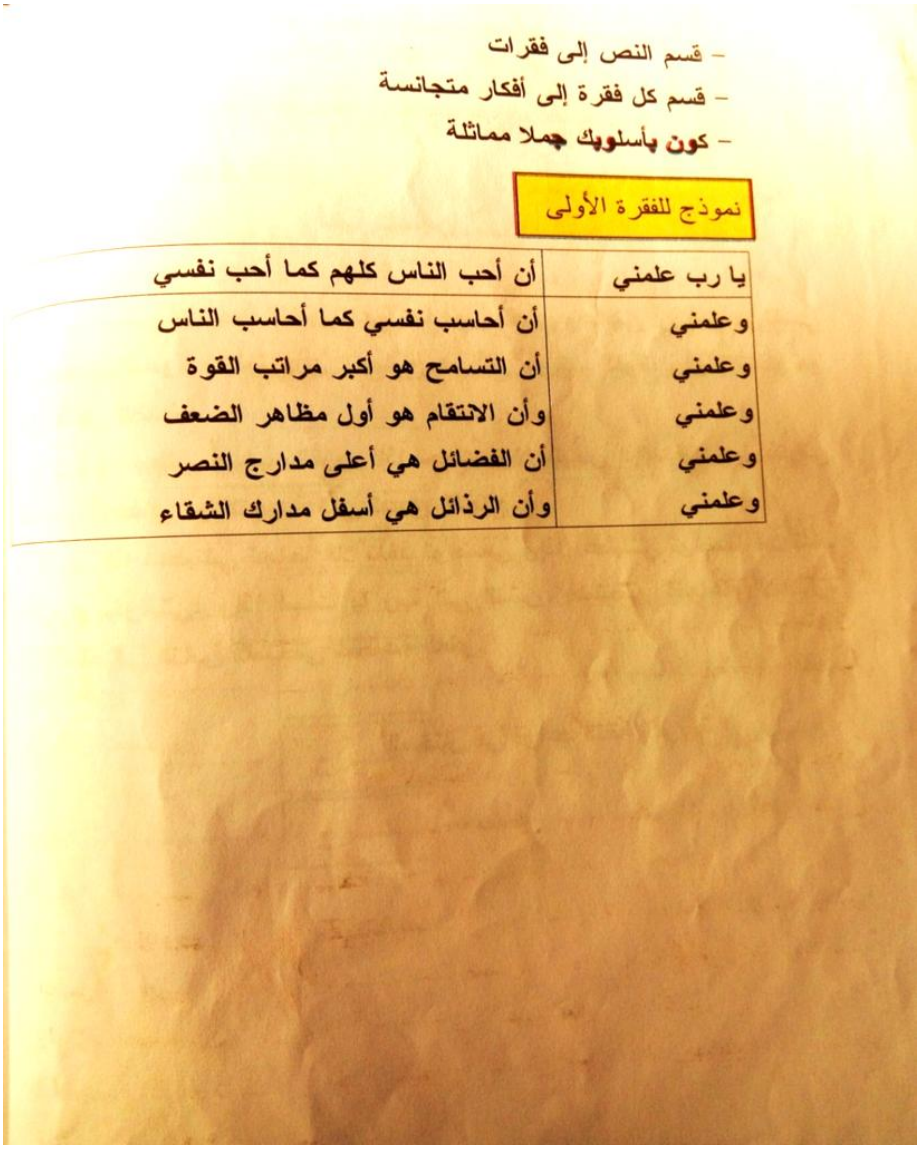
المبحث الثَّاني :الدِّراسة التحليليَّة والتقويميَّة للمنهاج :

أولًا :الدِّراسة التطبيقيَّة للنماذج الإبداعيَّة وتحليلها وتقويمها :

1_ عرض نماذج الكِّتاب :

- التقنيَّة الأوَلى :تفكيك فقرة لنص (أحِّب النَّاس) :

أ_ نموذج الكِّتاب الأوَّل :



- قسم النص إلى فقرات
- قسم كل فقرة إلى أفكار متجانسة
- **كون بأسلوبك جملا مماثلة**

نموذج للفقرة الأولى

يا رب علمني	أن أحب الناس كلهم كما أحب نفسي
وعلمني	أن أحاسب نفسي كما أحاسب الناس
وعلمني	أن التسامح هو أكبر مراتب القوة
وعلمني	وأن الانتقام هو أول مظاهر الضعف
وعلمني	أن الفضائل هي أعلى مدارج النصر
وعلمني	وأن الرذائل هي أسفل مدارك الشقاء

2- تقويمها :

أ- دِّراسة النموذج الأوَّل للكِّتاب وتقويمه :ينتمي الموضوع المنتقى منْ كتاب اللُّغة العربيَّة سلسلة (أتعلم أتحرَّر) الحصة الثَّالثة من التَّعبير الكتابي الأسبوع الأول محور عقيدة المسلم وأخلاقه وحدة عقيدة المسلم لنص "أحبُّ النَّاس" تقنيَّة تفكيك فقرة، وهذا الدرس منْ نوع التَّعبير الإبداعي مرفق بالخطوات المطلوب إتباعها، وهذه التقنيَّة الكفاءة المنتظرة منها: «تمكِّين الدارس منْ صياغة مجموعة أفكار اِنطلاقًا منْ فقرة»[1].

فإذا قام المتعلِّم بتقسيم النصِّ إلى فقرات وكلُّ فقرة إلى أفكار متجانسة وفق الخطوات المطلوبة فقد يتمكَّن منْ صياغة أفكار النصِّ الأساسيَّة والوصول إلى الكلمات المفتاحيَّة المشكِّلة له، وإذا توصَّل إلى أهمِّ الأفكار الموجودة في النصِّ سيستطيع فيمَّا بعد صيَّاغة جمل مماثلة للنص بأسلوبه الخاص، وبهذا يتمكَّن منْ تحقيق المطلوب منه لتشكِّل ملخص النصِّ في إطار فكري عَّام، وهذا كلُّه اِنطلاقًا منَّ الموجود في الكتاب، وهذه العمليَّة تساعد المتعلِّم على التحكُّم في تجزئة كلِّ نص يواجهه بأسلوب علمي وحلِّ مشكلات النصوص وفهمها فهما صحيحا .

وتقنيَّة تفكيك نص تقنيَّة حديثة ومتطورة تساعد المتعلِّم على التخطيط الفكري والرقيِّ به منْ مستوى أدنى إلى مستوى أعلى وترتيب الأفكار بطريقة منظمة وبأسلوب راقٍ ليخرجه من الإطار غير المنظم إلى إطار مرتب ترتيبًا منطقيًّا يُمكِّنه منْ صيَّاغة هذه الأفكار بأبهى حلَّة وبنص جديد إبداعي جمالي مقولبة في عناصر جديدة، وقد جاء على لسان الباحث إبراهيم علي ربابعة :«أنَّ التخطيط عمليَّة ترتبط بالتفكير المحوري الذي يُؤكد التحليل والتركيب وجمع المعلومات والبيانات وتنظيم هذه البيانات وتذكُّرها»[2] .

---

[1]/- اِبن جديد بوجمعة، مدير ملحقة ولاية سعيدة :سلسلة أتعلم –أتحرر :الدليل، المستوى الثَّاني والثَّالث، (د/ط)، الديوان الوطني لمحو الأمِّية وتعلِّيم الكِّبار، الجزائر (د/ت)، ص: 19 .

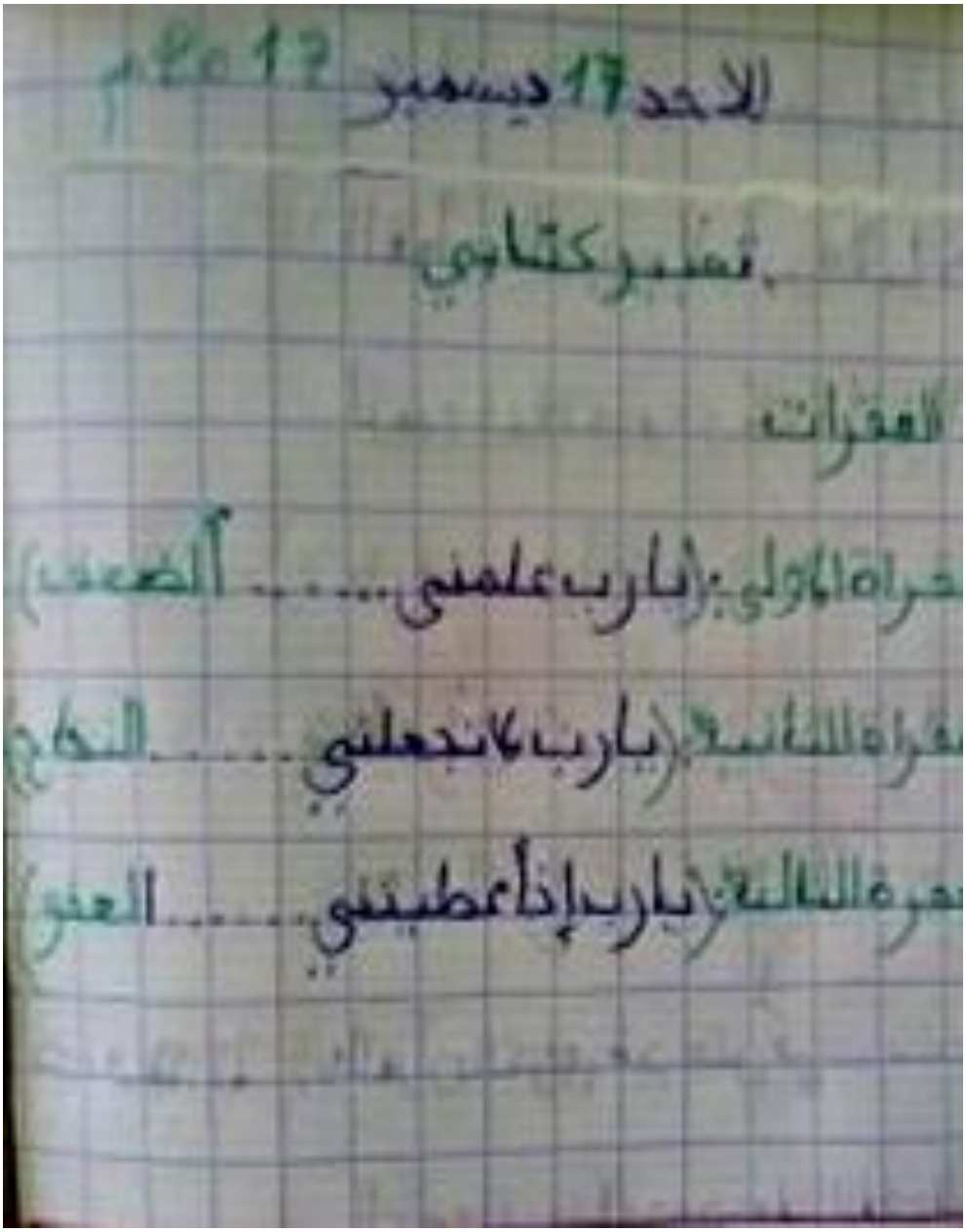
[2]/- إبراهيم علي ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعلِّيمها، ص :10 .

أمَّا النسبة لنص "أحبُّ النَّاس" المختار في تقنيَّة تفكيك فقرة هو نص هادف يحمل رسالة أخلاقيَّة ينادي بأحكام العقيدة الإسلاميَّة، وبحكم أنَّه تحت محور عقيدة المسلم وأخلاقه فقد أُختير اِختيارًا مقصودًا لهذا المحور حتى تكون الوحدة مرتبطة به وليست منتقى بشكل عشوائي غايته تعليميَّة تربويَّة، والمطلوب في هذا النصِّ تفكيكه إلى أفكار حتى تُقرأ جزئياته بدِّقة وترسِّخ في ذهن المتعلِّم قيَّما ساميَّة تعالج قضايا حياتيَّة يوميَّة تخصُّ العقيدة الإسلاميَّة وتمثِّل الهدف الأسمى الذي يرمي إليه الدَّارس الكبير، واِستنادًا لما جاء في قول محاسن رضا أحمد أنَّ دافع الكبير وحاجاته تلخصت في :«... الدوافع الدينيَّة فقد تلخصت في قراءات القرآن الكريم ومعرفة الأحاديث النبويَّة والأحكام الدينيَّة»[1]، ونحن نقرُّ واِستنادًا لقول العلماء أنَّ مواضيع الكِّتاب وتقنيَّاته هادفة إلى تحقيق دوافع الكِّبار وحاجاتهم التي يهتف بها وينادي إليها ولا ننكر هذا بتاتًا، لكن يبقى السؤال :إلى أيِّ مدى يمكِّن تطبيق هذه التقنيَّات داخل صفوف محو الأمِّية؟

[1]/- محاسن رضا أحمد :برمجة المواد التعليميَّة، ص :32 .

3_ عرض النماذج التطبيقيَّة :

ب_ النموذج التطبيقي (أ) :لتقنيَّة تفكيك فقرة :



- الأفكار الأساسية :
الفكرة الأولى: التعامل مع النفس والناس
ومراتب التسامح والانتقام
الفكرة الثانية
الصمود على التواضع والنجاح
الفكرة الثالثة
الصمود على التواضع والاعتزاز بالنفس و
شجاعة الاعتذاري و العفو
الدرب علمني أن أحس بالناس كما أحس بنفسي

4_ تحليلها :

- حصَّة تصحيح التَّعبير الكتابي :يُخصِّص الأستاذ بعد كلِّ حصَّة تعبير كتابي حصَّة أو مدَّة من الوقت يقوم فيها بتصحيح أعمال التلاميذ، ووفقًا لمَّا جاء في الأبحاث أنَّه يجب أنْ يقوم بـ :

1_ قراءة الصورة الأوليَّة لموضوع الكتابة قراءة ناقدة بغرض التقويم .

2_ تصويب أخطاء في الرسم الإملائي للكلِّمات فيمَّا يكتبون .

3_ تصويب أخطاء في الترقيم حيثُما وجدت في موضوع الإنشاء .

4_ تصويب أخطاء في النحوِّ والصَّرف طبقًا لقواعد اللُّغة الخاصة بذلك .

5_ اِكتشاف مواضع الضعف في الصياغة اللُّغويَّة وتعديلها .

6_ تحديد مواضع الحشوِّ في اللُّغة فيمَّا يكتبون وحذفها .

7_ إعادة النَّظر في بعض التراكيب والجمل[1].

- تحليل النماذج التطبيقيَّة :

ب- تحليل النموذج التطبيقي (أ) :النموذج (أ) المنتقى منْ قبل متمدرسات صفوف محو الأمِّية وفقًا لما جاء في كتاب اللُّغة العربيَّة منْ سلسلة أتعلَّم –أتحرَّر تقنيَّة تفكيك فقرة لنص: "أحبُّ النَّاس"، فإنَّنا نجد أنَّها اِلتزمت بكلِّ ما هو مطلوب خطوة خطوة، وكانت بدايتها بتقسيم النص وتحدِّيد بدايَّة ونهايَّة كلِّ فقرة فحدَّدت بدايَّة الفقرة الأولى منْ (يا ربُّ علمني...الضعف)، والفقرة الثَّانيَّة منْ :(يا ربُّ لا تجعلني...النجاح)، والفقرة الثَّالثة (يا ربُّ إذا أعطيتني...العفوِّ)، وقد وفقت في تقسيمها بالنظر إلى النص الصفحة – 06، ولو حددنا مواضع الضعف والأخطاء التي وقعت فيها الطالبة نجد :

[1]/- إبراهيم علي ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص :36 .

أ- على المستوى الصرفي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ ألضعف .	_ إضافة الهمزة في "ال" التعريف .	_ الضعف .

ب- على المستوى التركيبي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ التعامل مع النفس والناس ومراتب التسامح وإل نتقام .	_ خلط الأفكار بعضها ببعض بحيث أصبحت الفكرة غير واضحة المقصد وتركيبها غير سليم ومشوش .	_ جاء في الكِّتاب يا ربُّ علمني أنْ أحبَّ النَّاس كمَّا أحبُّ نفسي، وأنَّ التسامح هو أكبر مراتب القوَّة، وأنَّ الإنتقام هو أوَّل مظاهر الضعف .
_ الصمود على التواضع والنجاح .	_ الفكرة واضحة لكن لم تستطع التَّعبير عنها بالشكل الصحيح السليم وهذا بسبب تأثير العاميَّة على الفصحى .	_ يا ربُّ لا تجعلني أصاب بالغرور إذا نجحت .
_ الصمود على التواضع والعتزاز بالنفسي وسجاعة العتذري والعفو .	_ لم تستطع الوصول إلى الفكرة العامَّة المشكلة للفقرة حيث جمعت بعض الكلمات من النص ووضعتها وضع عشواء .	_ يا ربُّ اِمنحني شجاعة الإعتذار إذا أسأت إلى الناس، وإذا أساء إليَّ الناس فامنحني شجاعة العفو .

ج- على المستوى المعجمي :

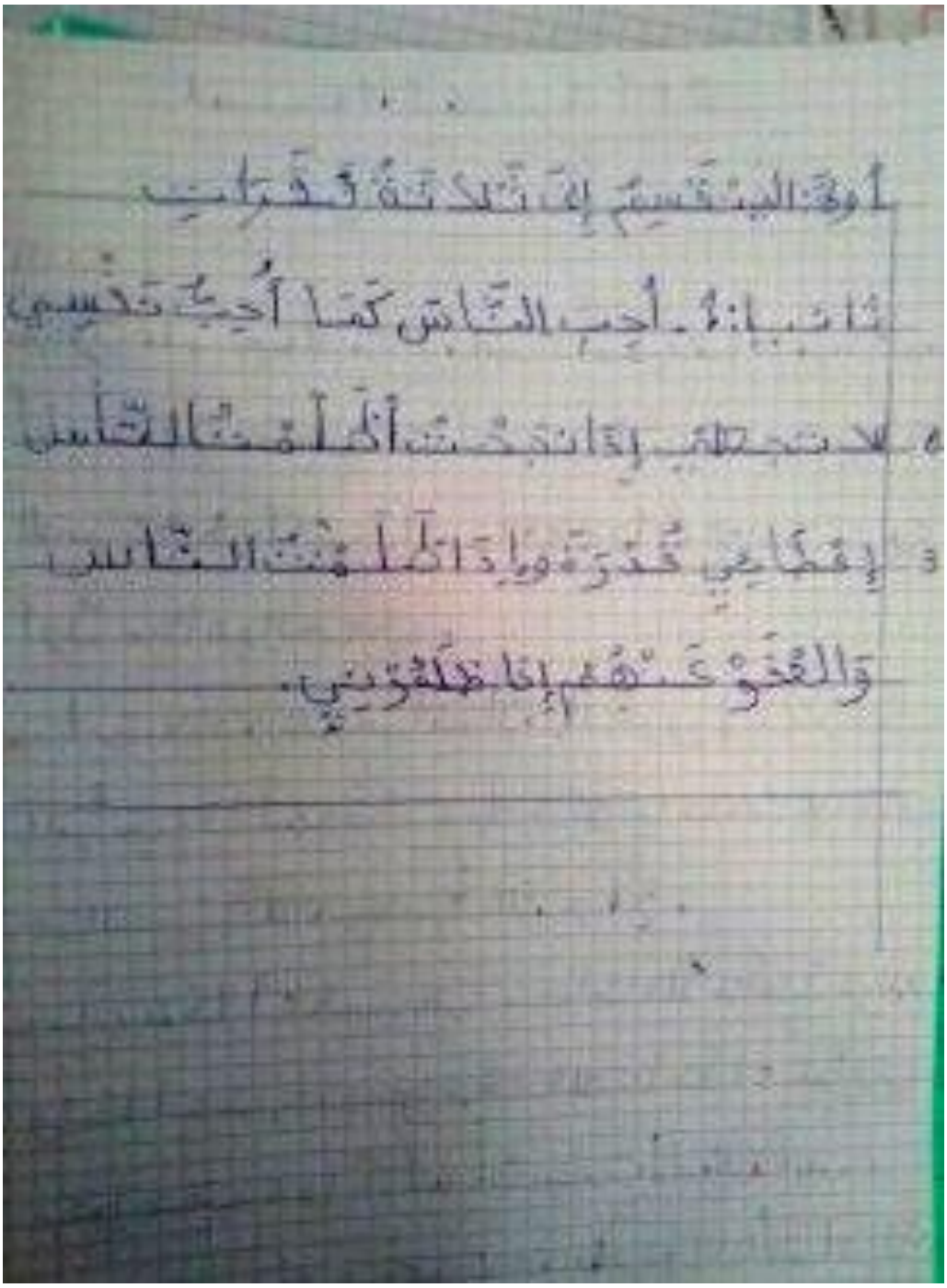
الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ علمنى .	_ حذف نقطتي "اليَّاء" بحيث أصبحت ألف مقصورة .	_ علمني .
_ إذأعطيتني .	_ حذف حرف المد ولم تراعي المسافة بين إذا الشرطيَّة والفعل .	_ إذا أعطيتني .
_ وإل نتقام .	_ زيادة الهمزة في "ال" التعريف وحذف الألف والفصلِّ بين "ال" التعريف وباقي الإسم "نتقام" .	_ والإنتقام .

_ العتزاز . _ التعامل مع النفسي . _ سجاعة . _ بنفسي .	_ حذف الألف لأنها لا تنطق . _ أسلوب أقرب إلى المستوى العامي مع إضافة ياء الإشباع . _ حذف نقاط الشين، فأصبحت سينًا . _ إشباع آخر الكلمة .	_ والإِعتزاز . _ معاملة النفس . _ شجاعة . _ بنفس .

بالرغم من كلِّ الأخطاء التي وقعت فيها المتعلِّمة، إلَّا أنَّها اِلتزمت بالمطلوب خطوة بخطوة وفي الأخير كوَّنت جملة مماثِّلة لما جاء في الجدول، وحددت كل ما هو موجود بشكل دقيق ومنظم مقسم الفقرة الأولى، الثَّانيَّة، الثَّالثة، وبخط واضح قابل للقراءة، وأكبر المشاكل التي تواجه هؤلاء المتمدرسات هو كيفيَّة اِنتقاء المعجم المناسب من المفردات للتعبير عنْ أفكارهم، بحيث نجد الباحثين يصرون على ضرورة :«اِختيَّار المعجم المعبر عنْ الأطروحة المقترحة أو المفروضة والتركيب المتضمن لأفكار رئيسة وفرعيَّة متماسكة ومنسجمة والروابط والعوامل الحجاجيَّة»[1]، إضافة إلى هذا :«نقل القيود التركيبيَّة في الشفوي مقارنة مع المكتوب كالميل إلى تسكين أواخر الكلمات، والتخفيف من اِستعمال بعض الروابط النحويَّة»[2] .

[1]/- مليكة بوراوي :الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل، ص :101 .
[2]/- المرجع نفسه، ص :102 .

ج_ النموذج التطبيقي (ب) :منْ نفس التقنيَّة :



ج_ تحليل النموذج التطبيقي (ب):أمَّا بالنسبة للنموذج (ب) المقدم منْ قبل إحدى دارسات صفوف محو الأمِّية نلاحظ منْ خلال ما هو مطلوب تقديمه في الكِّتاب الصَّفحة – 07 – أنَّها اِلتزمت بالخطوات الاِلتزام الكلِّي، فأول مطلوب كان : تقسيم النص إلى فقرات، فنجد أنَّها لم تقسم النص كمَّا هو مطلوب، بل أشارت مجرد الإشارة إلى أنَّ النص ينقسم إلى ثلاث فقراتٍ على حسب قولها ولم تحدِّد مواضع بدايَّة ونهايَّة كل فقرة، ولو توقفنا عند أخطائها الصرفيَّة والتركيبيَّة والمعجميَّة عند تطبيقها للمطلوب نجد أنَّها :

أ- على المستوى الصرفي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ الينقسم . _ أظلمت الناس . _ إعطائي قدرة ... _ إعطائي .	_ إضافة ألف ولام "ال" التعريف . _ زيادة تاء الفاعل خطأ في تصريف الفعل ظلم (أقرب إلى المستوى العامي) . _ حذف "ال" التعريف وحرف الجر "على" أداة الربط . _ خطأ في تصريف الفعل أعطي (أقرب إلى المستوى العامي) .	_ ينقسم . _ أظْلِمُ النَّاس . _ إعطائي القدرة على ... _ أعطني .

ب- على المستوى التركيبي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ الينقسم إلى ثلاثةُ فقراتِ . _ أحب الناس كما أحب نفسي . _ ألا تجعلني إذا نجحت أظلمت الناس . _ إعطائي قدرة وإذا ظلمت الناس	_ حذف الفاعل (النص) ورفع المجرور وزيادة تاء في ثلاث . _ حذف جملة الاِبتداء أداة النداء والمنادى . _ حذف جملة الاِبتداء أداة النداء والمنادى . _ من خلال التركيب يظهر لنا بأنَّ الفكرة موجودة لكن لم تستطع التَّعبير	_ ينقسم النص إلى ثلاثِ فقرات . _ يا ربُّ علمني أنْ أحبَّ النَّاس كمَّا أحبُّ نفسي . _ يا ربُّ لا تجعلني إذا نجحت أظلمُ النَّاس . _ يا ربُّ أعطني القدرة على الاِعتذار إذا ظلمت النَّاس، والعفوَّ عنهم إذا

والعفو عنهم إذا ظلموني .	عنها بشكل سليم وهذا لتأثير العاميَّة على الفصحى .	ظلموني .

ج- على المستوى المعجمي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ ألا تجعلني .	_ تأثير النطقي على الكتابة .	_ أنْ لا تجعلني .
_أظلمتالناس .	_ تداخل حروف الكلمات مع بعضها البعض دون مراعاة المسافة .	_ أظلمتُ الناس .
_ إنا .	_ تداخل حروف الكلمات مع بعضها البعض دون مراعاة المسافة فأصبحت الذال وكأنها نونًا .	_ إذا .
_ إعطائي _ أظلمتُ .	_ كلمات أسلوبها عامي أقرب منها إلى الفصيح .	_ أعطني _ أظْلِمُ .

وتجدر بنا الإشارة إلى أنَّ المتمدرسة قامت بالمطلوب منها بخط واضح بالرغم من أخطائها المتنوِّعة منظمة ومقسمة النص المكتوب إلى عناصر :(أولًا – ثانيًا)، ورقمت كل فكرة تتعلق بفقرتها، وكونت أفكارها بأسلوب مختلف عن أسلوب النص فكان منْ تعبيرها خاصا، مع تشكيل الحروف مثال :أُحِبُّ، النَّاسَ، كَمَا، نَفْسِي مراعيَّة وضع الشَّدة :النَّاسَ أُحِبُّ دون إغفالها للهمزة فقد رسمتها في أولًا، أُحِبُّ، إِذَا، إِعْطَائِي، وهذا دليل أنَّ كلَّ درس موصول بالدَّرس الذي قبله أو بعده منْ دروس القواعد والنحوِّ والصرف وغيرها منَّ الدروس اللُّغويَّة التي تساعدهم على اِكتساب اللُّغة الصحيحة السليمة، ودليل على جهود المعلِّمين في الحثِّ على ضرورة الاِلتزام بها حيث تقرُّ وزارة التربيَّة والتعليم :«أنَّ للمعلم دورًا أساسيًّا جدًّا

في توجيه التلاميذ للكتابة»[1]، وأيضًا عليه :«تحديد الأخطاء العامَّة ووضع خطة عمل لمعالجتها، بحسب نوع الخطأ ؛نحو، صرف، إملاء، ربط، تسلسل منطقي ...»[2] .

ولو نظرنا في المطلوب الثَّالث منْ كتاب اللُّغة العربيَّة لصفوف محو الأمِّية – كوِّن بأسلوبك جملا مماثِّلة لما جاء في الجدول، نجد أنَّها لم تشر إليها واِكتفت فقط بالمطلوب الثَّاني،أي بتقسيم النص إلى أفكار، وبالنسبة للنموذجين (أ) و(ب) من حيث المنهجيَّة والاِلتزام بالمطلوب نجد أنَّ صاحبة النموذج (أ) وفقت أكثر من صاحبة النموذج (ب) لأنها اِتبعت المطلوب خطوة بخطوة على عكس (ب) فقد حذفت بعض الخطوات ولم تُشِّر إليها أمَّا من ناحيَّة جودة الخط وتركيب الجمل نجد أنَّ صاحبة النموذج (ب) كانت أكثر توفيقًا وعلى ضوء ما جاء به بعض الدارسين نتقدم بجملة من الاِقتراحات والحلول لتفادي هذه الأخطاء أهمها :

1_ أنْ يُقدِّم الأستاذ قسطًا منَّ حصَّة التَّعبير للتصحيح[3] .

2_ تصويب الأخطاء النحويَّة والصرفيَّة طبقًا لقواعد اللُّغة[4] .

3_ التركيز على المطلوب ومدى تنفيذه منْ خلال تعابيرهم والنص عليه :«فمرحلة الكتابة يتمُّ فيها اِختيار المفردات الملائمة للهدف المتلقي وتنظيمها في سياقات ذات معنى ويجب أيضًا مراعاة وضوح الخط، واِستعمال تراكيب نحويَّة صحيحة واِستعمال ملائم لعلامات الترقيم»[5] .

---

[1]/- وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير الكتابي بين النظريَّة والتطبيق، ص :6 .

[2]/- المرجع نفسه، ص :7 .

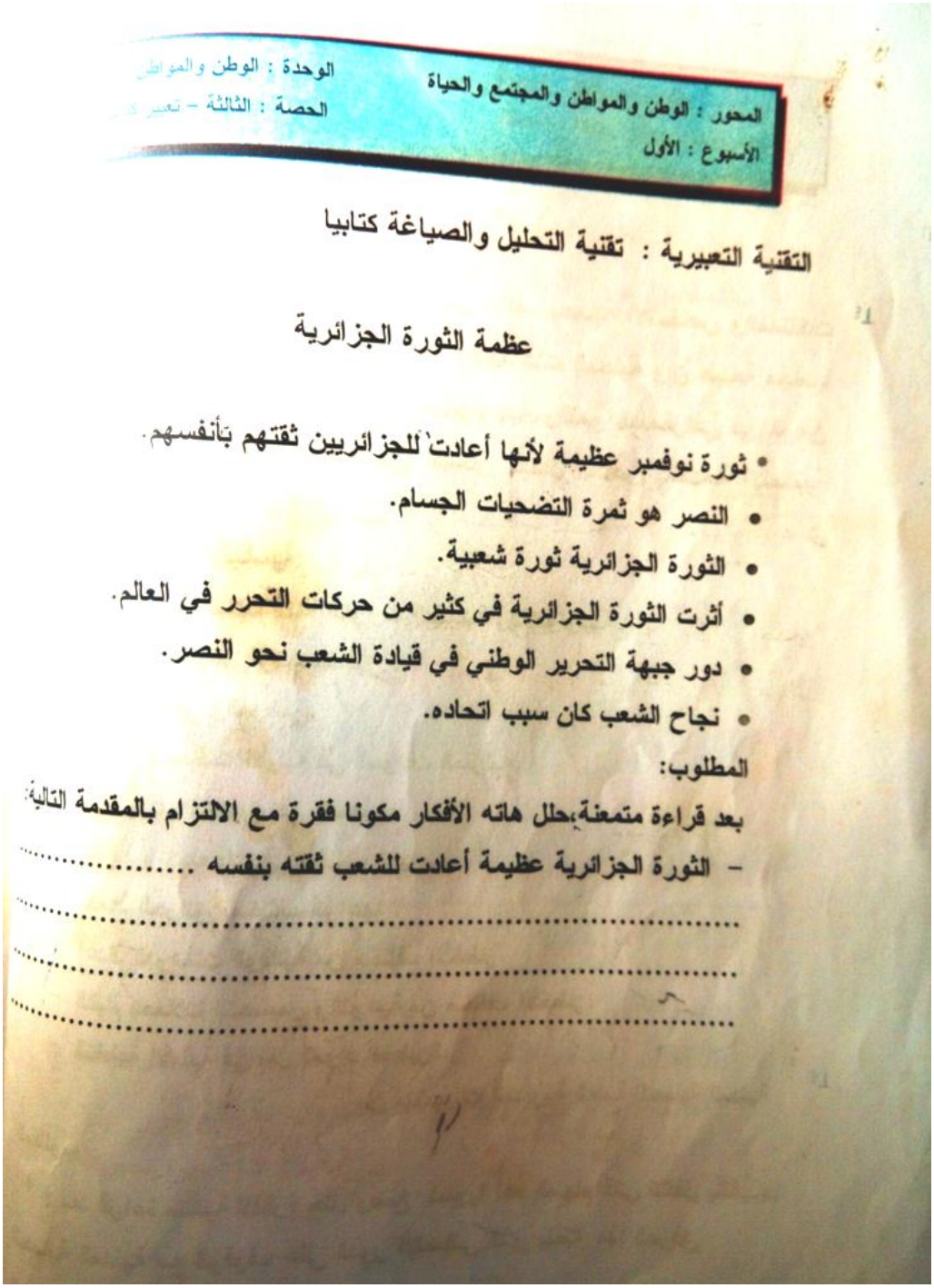
[3]/- مليكة بوراوي :الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل، ص :100 .

[4]/- إبراهيم علي ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص :36 .

[5]/- وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير الكتابي بين النظريَّة والتطبيق، ص :5 .

- التقنيَّة الثّانيَّة :تقنيَّة التحليل والصيَّاغة كتابيًّا :لنص (عظمة الثَّورة الجزائريَّة) :

أ_ النموذج الثَّاني للكِّتاب :



المحور : الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
الأسبوع : الأول
الوحدة : الوطن والمواطن
الحصة : الثالثة – تعبير

التقنية التعبيرية : تقنية التحليل والصياغة كتابيا

عظمة الثورة الجزائرية

- ثورة نوفمبر عظيمة لأنها أعادت للجزائريين ثقتهم بأنفسهم.
- النصر هو ثمرة التضحيات الجسام.
- الثورة الجزائرية ثورة شعبية.
- أثرت الثورة الجزائرية في كثير من حركات التحرر في العالم.
- دور جبهة التحرير الوطني في قيادة الشعب نحو النصر.
- نجاح الشعب كان سبب اتحاده.

المطلوب:

بعد قراءة متمعنة،حلل هاته الأفكار مكونا فقرة مع الالتزام بالمقدمة التالية:

- الثورة الجزائرية عظيمة أعادت للشعب ثقته بنفسه .....

.....

.....

.....

أ- دِّراسة النموذج الثَّاني للكِّتاب وتقويمه :النموذج المنتقى منْ كتاب اللُّغة العربيَّة سلسلة أتعلم-أتحرر الحصَّة الثَّالثة للتعبير الكتابي منَّ الأسبوع الأوَّل محور الوطن والمواطن والمجتمع والحياة وحدة الوطن والمواطن المعنونة بالتقنيَّة التعبيريَّة :التحليل والصيَّاغة كتابيًّا لنص عظمة الثَّورة الجزائريَّة، هذا الدَّرس منْ نوع التعبير الإبداعي مرفق بالخطوات المطلوب إتباعها وتحليلها وصياغتها على شكل فقرة والكفاءة المنظرة منها حسب الدَّليل المرفق للكتاب هيَّ : «إعطاء الفرصة للدَّارس كيْ يتمكَّن منْ تعميق الفهم خلال مناقشته للفكرة»[1] .

والخطوات المرفقة للنص في الكِّتاب المطلوب اِنجازها تساعد المتعلِّم للاِنطلاق منَّ البنيَّة السطحيَّة إلى البنيَّة العميقة، وحتى يستطيع الدَّارس الوصول إلى الكفاءة المنتظرة منه قدَّموا له هذه الوثِّيقة المساعدة، التي تشكِّل مجموعة من النقاط الأوليَّة وعلى المتعلِّم الغوص فيها إلى الأعماق وتوسيع أفكارها اِنطلاقًا منها للتمكُّن من تقنيَّة التحليل الجيِّد على اِعتبار أنَّ هذا الطالب ليس مجرَّد طالب عادي بل هو طالب كبير يواجه ما يواجه من الصعوبات.

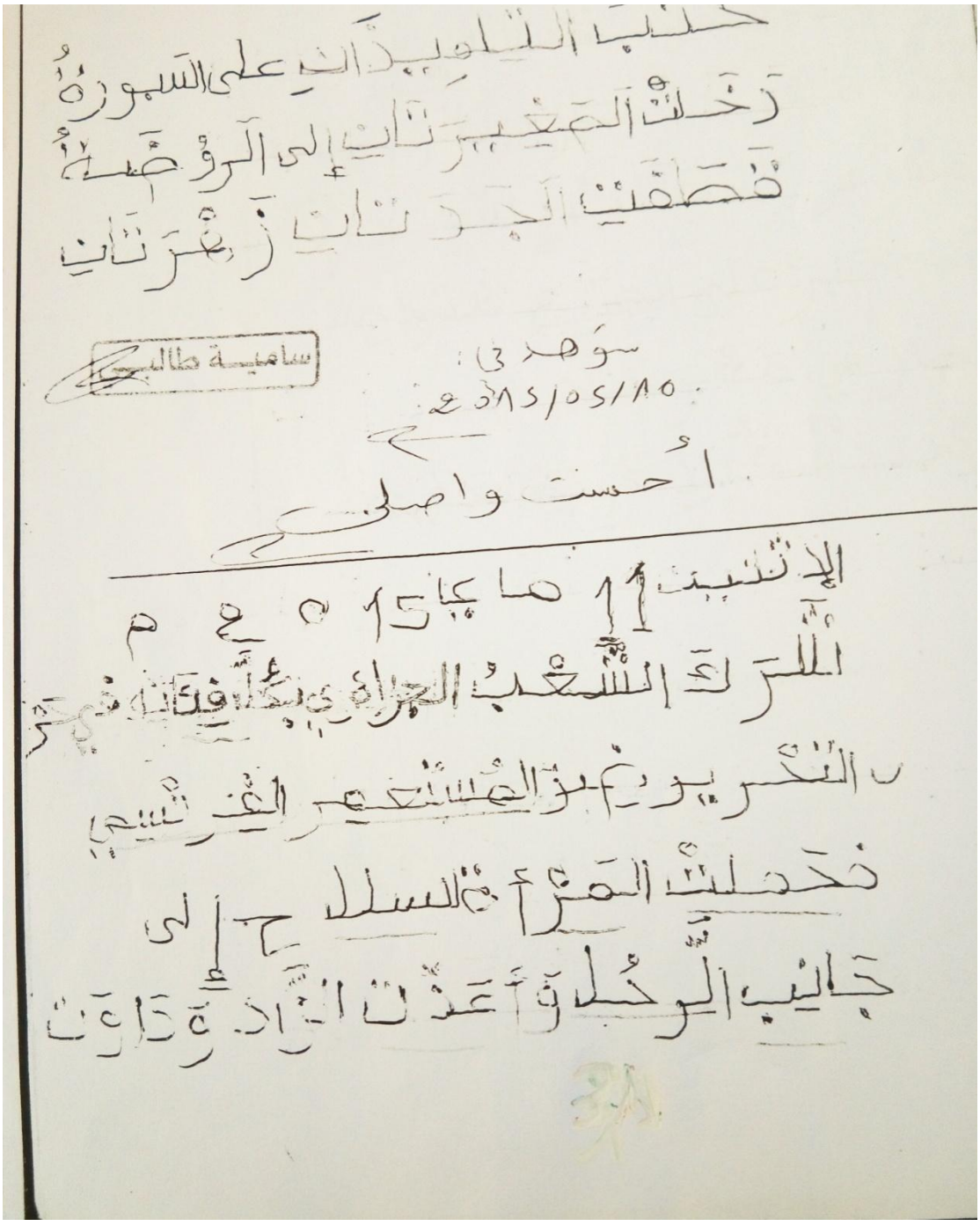
واِنطلاقًا من النص الموجود في الكِّتاب الممثَّل بحصَّة التَّعبير الكِّتابي نص مقصود الاِختيار على اِعتبار أنَّ الثَّورة تعد عاملا أساسيا للمحافظة على الوطن، ولهذا كان هذا الدَّرس مرتبطا بوحدة الوطن والمواطن، وبمحوَّر الوطن والمواطن والحياة والمجتمع، فالمواطن هو الذي قام بالثورة للحفاظ على الوطن هذا من ناحيَّة، ومنْ ناحيَّة أخرى هذا النص هادف إلى إبراز معالم الثورة وتاريخ البلاد وكلُّ ما قام به الفرد من أجل الوطن، لزرع القيَّم الإنسانية والأخلاقيَّة في المتعلم وينادي إلى التذكير بها والحفاظ عليها وتوعيَّتهم بتاريخ البلاد وأهميَّته وواجبهم نحوه وغرس حبِّ الوطن فيهم، وتساعدهم على حبِّ القراءة والمطالعة والكتابة وتغرس فيهم قيَّمًا إنسانية واجتماعيَّة وأخلاقيَّة وهذا نظرًا للأهداف التي يسعى إليها في الكتاب، حيث جاء في قولهم :«نهدف من خلال طريقة بناء محتوياته إلى تحقيق :غرس

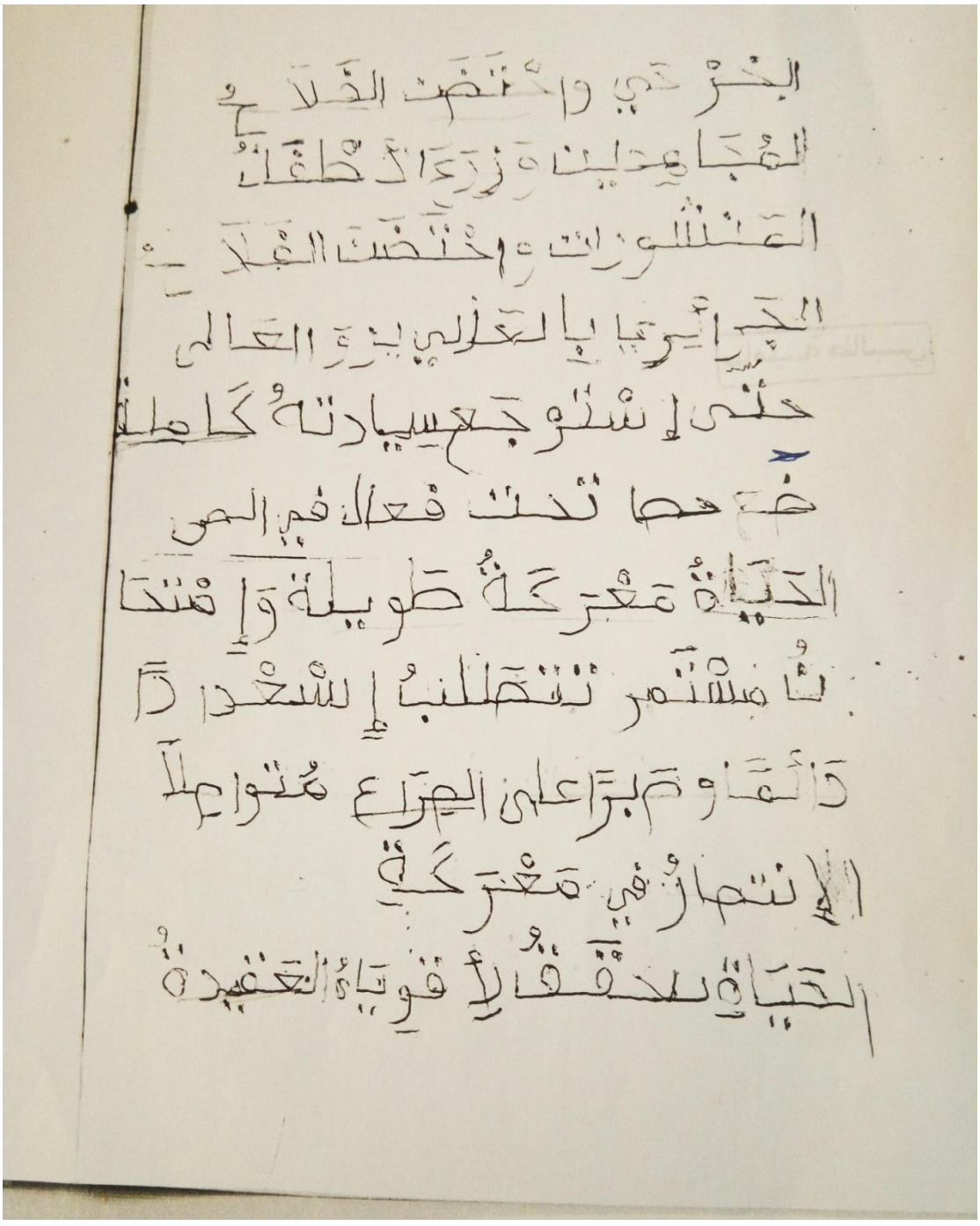
[1]/- اِبن جديد بوجمعة، مدير ملحقة ولايَّة سعيدة :سلسلة أتعلم –أتحرَّر :الدليل، ص :43 .

مجموعة من القيَّم الأخلاقيَّة والإِجتماعيَّة والحضاريَّة والإنسانية التي تُمكِّن المتعلم (ة) من التواصل والتفاعل الإيجابي مع أفراد المجتمع»[1] .

[1]/- غضبان أحمد حمزة :دور برامج تعليم الكِّبار في إِكتساب اللُّغة وتحقيق الأدوار الإِجتماعيَّة والقيَّم والمعايِّير، ص :263 .

ب_ النموذج التطبيقي (أ) :لتقنيَّة التحليل والصيَّاغة :




البحر هي وانتصف الفلاح
المجاهدين وزراع الطفاة
المستثمرات واختفت الغلا
الجزائر يا بالغالي يا عزة العالم
حتى إستوجع سيادته كاملة
غصبا تحت فعل فرنسا
الحياة معركة طويلة وإلى متى
ما شتمر تتطلب الشعب
دائما وقبرا على الجرح متواصلا
الإنتصار في معركة
الحياة للفقراء قوية الخفيدة

ب- تحليل النموذج التطبيقي (أ) :منْ خلال النموذج (أ) المقدَّم منْ كِّتاب اللُّغة العربيَّة لصفوف محو الأمِّية حول الثَّورة العظيمة تحت عنوان :"عظمة الثَّورة الجزائريَّة" الصفحة – 37 – للتقنيَّة التعبيريَّة :التحليل والصيَّاغة كتابيًّا، نلاحظ أنَّ المتمدرسة في بدايَّة نصِّها لم تلتزم بما هو مطلوب الإلتزام به، وهو المقدِّمة المعطاة المتمثِّلة في :«الثَّورة الجزائريَّة عظيمة أعادت للشعب ثقته بنفسه...»، حيث كانت بدايتها مختلفة تمامًا حيث قدمت بـ :«شرك الشعب الجزائري بكل فئاته في حرب التحرير...»، أمَّا بالنسبة للأخطاء التي وقعت فيها الطالبة نجد :

أ- على المستوى الصرفي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ شرك . _ احتضن الفلاح المجاهدين . _ وزرع الأطفل المنشورات . _ الأطفل . _ الجرحي . _ إسترجع .	_ حذف ألف في الفعل . _ خطأ في الجمع الإسم . _ حذف أداة الربط "الواو" . _ حذف ألف "أفعال" . _ إفراد الجمع . _ في حالة الوصل كتبت الهمزة القطع .	_ شارك . _ إحتضن الفلاحون المجاهدين . _ ووزع الأطفال المنشورات . _ الأطفال . _ الجراح . _ إسترجع .

ب- على المستوى التركيبي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ واحتضن الفلاح المجاهدين . _ واحتضن الفلاح الجزائري بالعربي يزوالعالي حتى إسترجع سيادته .	_ لم تستطع التَّعبير عنْ الفكرة بشكل سليم حيث طغى الأسلوب العَّامي على التَّعبير . _ لم تستطع التَّعبير بشكل صحيح سليم، بالرغم منْ بروز الفكرة .	_ شارك الشعب الجزائري بكلِّ فئاته: الفلاحون، والمجاهدو، والأطفال . _ قاوم الشعب الجزائري بكلِّ ما لديه من قوة حتى إسترجع سيادته .

ج- على المستوى المعجمي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
ــ حر ب . ــ وزرع الأطفل المنشورات . ــ امتحا ن . ــ إسترجعسادته	ــ تقسيم الكلمة الواحدة وتجزئة حروفها . ــ إضافة حرف "الرَّاء" . ــ تجزئة حروف الكلمة . ــ الجمع بين كلمتين .	ــ حرب . ــ وزع الأطفال المنشورات . ــ اِمتحان . اِسترجع سيَّادته .

منْ خلال الوقوف عند الأخطاء التي وقعت فيها المتمدرسة نلاحظ أنَّ المشكل الأكبر كان على المستوى التركيبي، لتأثير العاميَّة على الفصحى، وبالنظر للخط نجد عدم مقدرتها على التحكُّم في القلم بالشكل الصحيح السليم ممَّا جعله غير قابل للقراءة في بعض الأحيان فتداخلت حروف كلِّماتها ومثال ذلك :(إسترجعسيادته)، وزيادة بعض الحروف في مواضع أخرى ك :(وزرع)، أو حذفها ك :(الأطفل)، ومرة نجدها تكتب تحت خطِّ الكتابة ومرة فوقه ومرة أخرى على اِستقامة معه، في حين تضغط على القلم أثناء الكتابة، وفي حين آخر ترفع القلم لدرجة لا يظهر فيها الحرف ولا تستطيع قراءته القراءة الصحيح، وهذا ممَّا أثَّر على تعبيرها وأحدث فيه النقص، فيجب الاِهتمام بجودة الخط لأنَّ شكل الكتابة تمثِّل شخصيَّة الإنسان ومهاراته المختلفة وهذا ما جاء على اللِّسان الباحثين حين قالوا :«إنَّ التَّعبير يسهم في بناء شخصيَّة المتعلِّم وقوتها مساهمة إيجابيَّة ويُزوِّده بالجرأة اللازمة لمواجهة مواقف الحيَّاة والتَّعبير وأنْ يتحدَّث الإنسان ويعبِّر عمَّا في نفسه منْ موضوعات تُلقى عليه»[1] .

[1]/- ينظر :نجم عبد اللَّه الموسوي، رجاء سعدون زبون :أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الإبتدائيَّة في مادة التَّعبير (من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها)، مجلة ميسان، جامعة ميسان، العمارة _العراق، المجلد 9، العدد 17، كانون الأول2010م، ص :51 .

وبالنظر للخطوات المطلوبة للصيَّاغة والتحليل نجد أنَّ الطالبة قد اِلتزمت بمعظمها حيث ذكرت أنَّ :النصر يقابله الجراح وتضحيَّة الفلاح والمرأة والأطفال والمجاهد، وبشكل آخر أرادت القول أنَّها ثورة شعبيَّة ونتيجة لتكاتف الجهود، وذكرت أنَّ :(الفلاح الجزائري بالعربي يزوالعالي حتى إسترجعسيادته) فهيَّ ترمي إلى أنَّ الشعب هتف بالعالي للتأثير في حركات التحرُّر في العالم وليس على مستوى الجزائر فقط، لكن كان تعبيرها محدودا ولم تستطع تحليل الأفكار بطريقة أوضح وأدق ولم تتمكَّن الخروج منْ حلقة الفلاح والمجاهدين وهذا الضعف لا يعود سلبًا على المتمدرسات فقط، بل وعلى عمل المعلمات وجهودهم في هذا، حيث أكدّت الدِّراسات الضعف عائد لأسباب عدَّة من بينها :

1- اِنصراف جهد المعلِّم في تدريس المهارات اللُّغويَّة (قراءة، كتابة، تدريبات لُّغويَّة...) .

2- عدم إتقان بعض المعلمين لأساليب تدريب الطلاب .

3- عدم معرفة بعض المعلمين لمستويَّات الإتقان اللُّغوي لطلابهم .

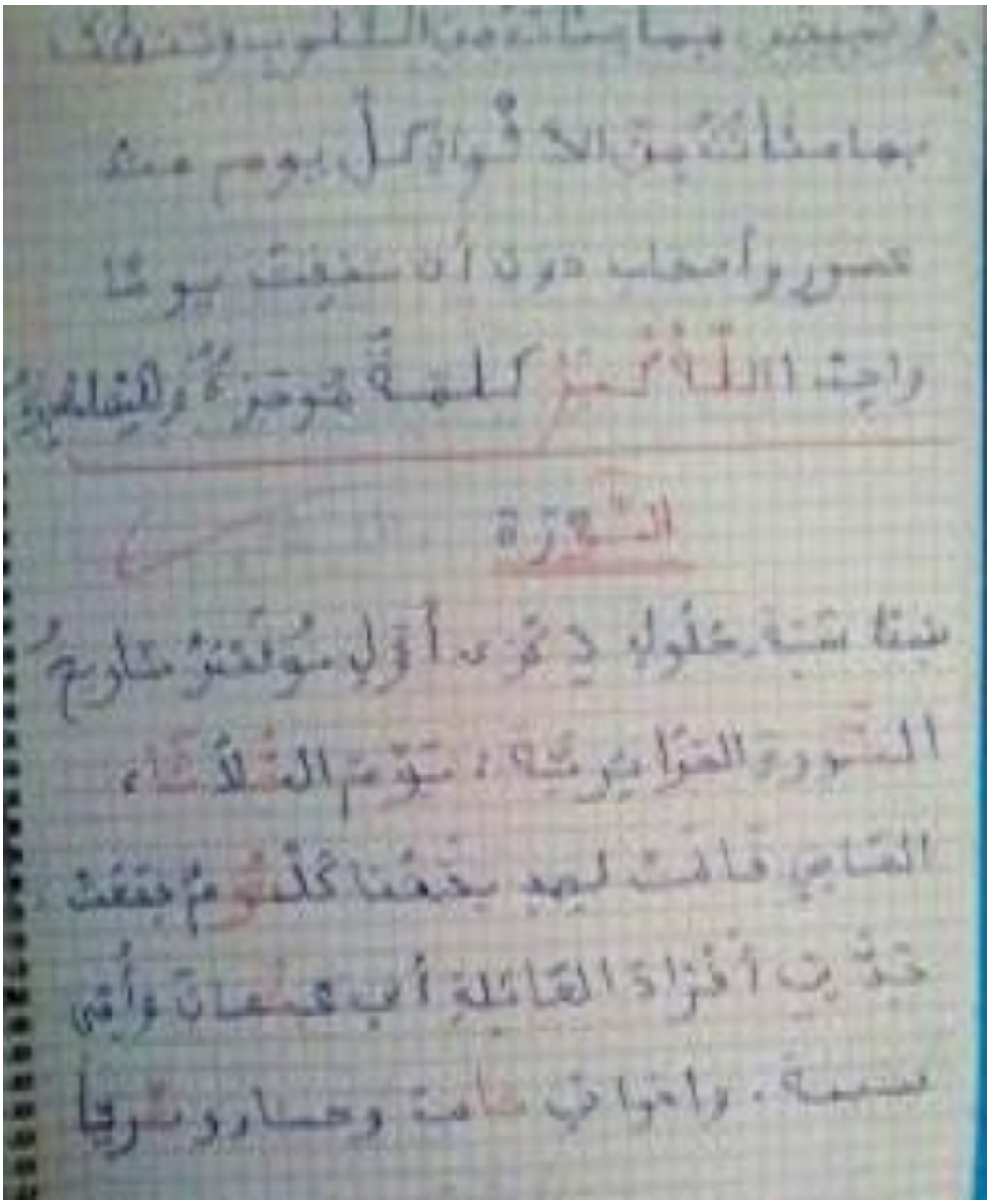
4- مزاحمة العاميَّة للفصيحة في التَّعبير .

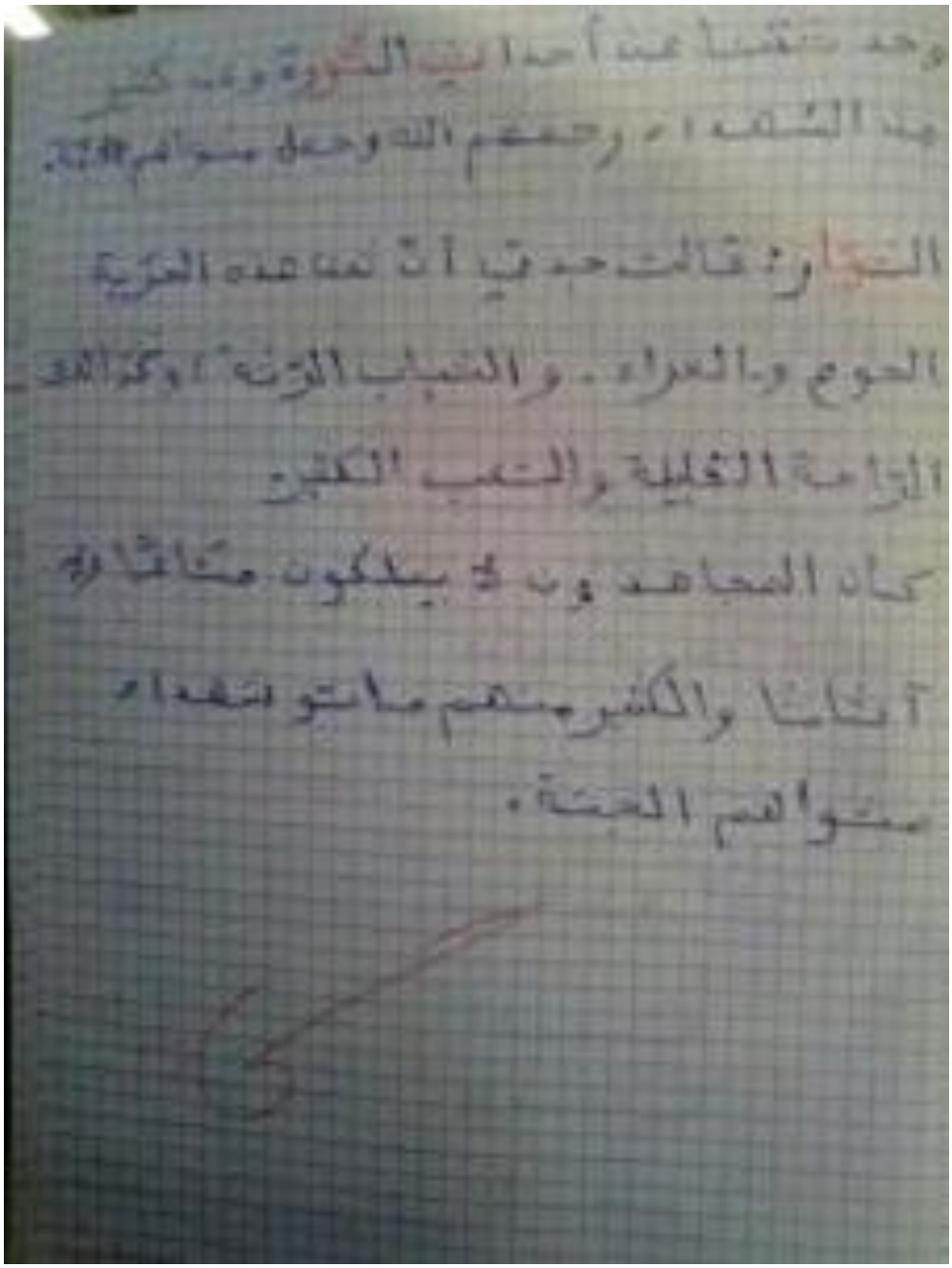
5- نفور المعلم منْ درس التَّعبير لأنِّ ذلك سيرهقه في تصحيح التعبير[1] .

ودون أن نُنكر مجهودات المتعلِّمة في هذا التَّعبير، فإنَّ أفكارها كانت واضحة وسليمة وإنْ لم تستطع التَّعبير عنها بشكل دقيق، وهذا دليل على اِستيعابها للموضوع وللمطلوب واِلتزمت بمعظم الخطوات وركزت على تشكيل الحروف التشكيل الصحيح .

[1]/- لقويرح أمحمد :بحث في نشَّاط التَّعبير الكِّتابي، ص ص :9، 10 .

ج_ النموذج التطبيقي (ب) :منْ نفس التقنيَّة :





ج- تحليل النموذج التطبيقي (ب) :بالنسبة للموضوع (ب) المقدَّم منْ صفوف محو الأمِّية لنفس الموضوع :(عظمة الثَّورة الجزائريَّة)، نجد أنَّ المتعلِّمة لم تلتزم أيضًا بمقدِّمة الكِّتاب المطلوب الإنطلاق منها، بل فضلت اِفتتاح نصِّها بقولها :(بمناسبة حلول ذكرى أوَّل نوفمبر...)، وجعلت هذه الذكرى مدخلا للحديث عنْ الثَّورة وأحداثها، وعند الوقوف على مقاطع النص نجد :

أ- على المستوى الصرفي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ تاريخ الثَّورة الجزائريَّة :يوم الثلاثاء الماضي . _ وحدثتنا عن أحداث الثَّورة وعن كثير من الشهداء . _ ولا آثاثا . _ ماتو .	_ حذف حرف الجر الرابط . _ حذف الألف واللام "ال" التعريف . _ إضافة مد زائد . _ حذف ألف الجماعة .	_ تاريخ الثّورة الجزائريَّة في يوم الثُّلاثاء الماضي . _ وحدثتنا عن أحداث الثَّورة وعن الكثير من الشهداء . _ ولا أثاثًا . _ ماتوا .

ب- على المستوى التركيبي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ وحدثتنا عن أحداث الثَّورة وعن كثير من الشهداء رحمهم الله وجعل مثواهم الجنة . الثوار :قالت جدتي أنّ ثمن هذه الحرّية الجوع والعراء... _ والكثير منهم ماتو شهداء مثواهم الجنة .	_ لا يوجد ربط بين الجملة الأولى والجملة الثَّانيَّة، فكان التركيب غير متَّسق . _ حذفت من التركيب ممَّا أظهر النقص فيه .	_ وحدثتنا عن أحداث الثَّورة وعن الكثير من الشهداء _رحمهم الله وجعل مثواهم الجنة_، وقالت أنّ ثمن هذه الحرّية الجوع والعراء... _ والكثير منهم ماتوا شهداء _رحمهم الله وجعل مثواهم الجنة_ .

ج- على المستوى المعجمي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ قالت لصديقتنا . _ والثباب الرّثة . _ كذالك . _ مناعًا . _ لا يملكون مناعًا ولا آثاثا .	_ حذفت ياء المد . _ حذف نقطة الياء ؛فأصبحت باءًا. _ إضافة ألف المد للتأثير النطقي على الكتابي . _ حذف نقطة التاء ؛فأصبحت نونًا. _ لم تتمكَّن منْ اِختيار قاموس مفرداتي مناسب للتعبير عنْ الفكرة .	_ قالت لي صديقتنا . _ والثِّياب الرثَّة . _ كذلك . _ متاعًا . _ لا يملكون سلاحًا أو زادًا .

وبالنظر إلي بقيَّة الخطوات المطلوب الاِلتزام بها، فإنَّ الطالبة قد قصرت في بعض الجوانب، حيث نجد أنها أشارت إلى أنَّ الثَّورة هيَّ نتيجة تضحيات جسام ففيها الجوع والعراء والثِّياب الرثَّة والراحة القليلة، والعمل الكثير، لكن أهملت بقيَّة العناصر ولم تشِّر إليها مجرد الإشارة وهذه الخطوات المطلوبة خطوات أساسيَّة في بناء النص التعبيري ويجب الاِلتزام بها حيث أكَّد الباحث :«أنَّ عمليَّة كتابة موضوع تعبير هيَّ عمليَّة مكوَّنة منْ عدَّة مراحل يُؤدي بعضها إلى بعض، بمعنى أنَّ هناك خطوات أساسيَّة لابد للدارس الذي يريد أنْ يكتب موضوعًا تعبيريًّا متميِّزًا منْ أنْ يمرَّ بكلِّ خطوة اِنفصال ليُتقنها تمامًا قبل الشروع في الاِنتقال إلى الخطوة التاليَّة»[1].

ومنْ بين هذه الخطوات الاِلتزام بمَّا هو مطلوب ؛لأنَّ لكلِّ مطلوب غاياته وأهدافه الأساسيَّة وقد سطرتها العمليَّة التعليميَّة منْ قبل، والمرجو منها الوصول إليها، وقد نصَّ الباحث يحي علوان أنَّ :«العمليَّة التعليميَّة هيَّ رسم وتحديد المقررات التي ينبغي إتباعها في

[1]/- طارق بنداري :الرائد في التَّعبير، ط1، دار الكتب المصريَّة، القاهرة _مصر، 2009م، ص :1 .

توجيه نشَّاط التلاميذ وسلوكهم لتحقيق نتائج محدَّدة خلال فترة نمو معيَّنة، لذا كان من الضروري العمل على تحديد الأهداف والغايات التي تنشدها العمليَّة التعليميَّة وتعمل على تحقيقها»[1] .

وبغض النظر عن الأخطاء التي وقعت فيها المتعلِّمة كتابيًّا ومنهجيًّا، إلَّا أنَّنا لا ننكِّر جهدها في صياغة النص بخط واضح وجميل مراعيَّة الشَّكل ونقاط الوقف وعلامات الترقيم واضحة الأفكار متسلسلة الأحداث، ولو أجرينا مقارنة بين النموذجين (أ) و(ب) منْ نفس الموضوع (عظمة الثَّورة الجزائريَّة)، فنجد من ناحيَّة :جودة الخط وصيَّاغة الجمل التراكيب وإنتقاء المفردات فقد وفقت صاحبة النموذج (ب) أكثر من (أ)، أمَّا بالنسبة للمنهجيَّة والإلتزام بالمطلوب فنجد أنَّ صاحبة النموذج (أ) قد وفقت أكثر من (ب)، ولتفادي جملة الأخطاء التي وقعا فيها ووفقًا لما جاء في الأبحاث والدراسات نقترح :

1- أنْ لا يقتصر المعلِّم في التدريب التَّعبير على حصَّة معيَّنة بل يراعيه في كُّل درس.

2- لا يقفز بهم إلى المجرد قبل المحسوس، ولا المركب قبل البسيط .

3- إختيار الموضوعات تكون متفقة مع ميول الطلاب قريبة من محيطهم .

4- ليس شرطًا أنْ يكتب كلُّ المتعلِّمين في موضوع واحد يحدِّده المعلِّم .

5- تشجيعهم على المطالعة والقراءة .

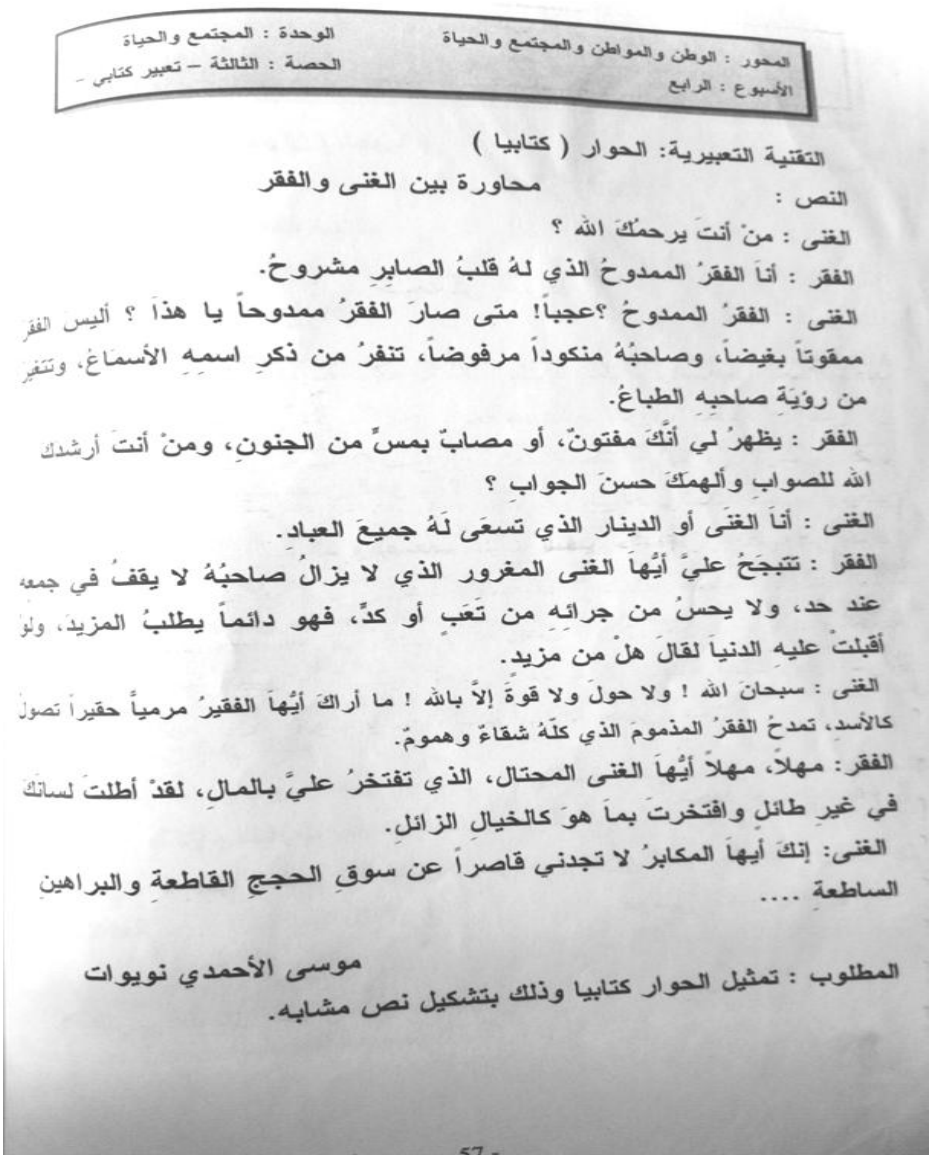
6- تشجيعهم على إستخدام تراكيب لغويَّة متنوِّعة[2] .

[1]/- يحي علوان :التقويم والقياس التربوي، مجلة العلوم الإنسانيَّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة _الجزائر، العدد11، ماي2007م، ص: 12 .

[2]/- ينظر :لقويح أمحمد :بحث في نشَّاط التَّعبير الكِّتابي، ص :10 .

- تقنيَّة الحوار (كتابيًّا) :لنص (محاورة بين الغنيِّ والفقير) :

أ_ النموذج الثَّالث للكِّتاب :



المحور : الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
الأسبوع : الرابع

الوحدة : المجتمع والحياة
الحصة : الثالثة – تعبير كتابي –

التقنية التعبيرية: الحوار (كتابيا)

النص : محاورة بين الغنى والفقر

الغنى : منْ أنتَ يرحمُكَ الله ؟

الفقر : أنَا الفقرُ الممدوحُ الذي لهُ قلبُ الصابرِ مشروحُ.

الغنى : الفقرُ الممدوحُ ؟عجباً! متى صارَ الفقرُ ممدوحاً يا هذا ؟ أليس الفقر ممقوتاً بغيضاً، وصاحبُهُ منكوداً مرفوضاً، تنفرُ من ذكرِ اسمِهِ الأسماعُ، وتَنفِرُ من رؤيَةِ صاحبِهِ الطباعُ.

الفقر : يظهرُ لي أنَّكَ مفتونٌ، أو مصابٌ بمسٍّ من الجنونِ، ومنْ أنتَ أرشدك الله للصوابِ وألهمكَ حسنَ الجوابِ ؟

الغنى : أنَا الغنَى أو الدينار الذي تسعَى لَهُ جميعَ العبادِ.

الفقر : تتبجَحُ عليَّ أيُّهاَ الغنى المغرور الذي لا يزالُ صاحبُهُ لا يقفُ في جمعه عند حد، ولا يحسُ من جرائِهِ من تَعَبٍ أو كدٍّ، فهو دائماً يطلبُ المزيدَ، ولو أقبلتْ عليه الدنيا لقالَ هلْ من مزيدٍ.

الغنى : سبحانَ الله ! ولا حولَ ولا قوةَ إلاَّ بالله ! ما أراكَ أيُّهاَ الفقيرُ مرمياً حقيراً تصول كالأسد، تمدحُ الفقرُ المذمومَ الذي كلّهُ شقاءٌ وهمومٌ.

الفقر: مهلاً، مهلاً أيُّهاَ الغنى المحتال، الذي تفتخرُ عليَّ بالمالِ، لقدْ أطلتَ لسانك في غيرِ طائلٍ وافتخرتَ بماَ هوَ كالخيالِ الزائلِ.

الغنى: إنكَ أيهاَ المكابرُ لا تجدني قاصراً عن سوقِ الحججِ القاطعةِ والبراهينِ الساطعةِ ....

المطلوب : تمثيل الحوار كتابيا وذلك بتشكيل نص مشابه.

موسى الأحمدي نويوات

أ_ دِّراسة النموذج الثَّالث للكتاب وتقويمه :من خلال التقنيَّة التعبيريَّة الموجودة في كتاب اللُّغة العربيَّة سلسلة _أتعلم أتحرر لصفوف محو الأمِّية بالصفحة -57-من محور الوطن والمواطن والمجتمع والحياة وحدة المجتمع والحياة الأسبوع الرابع الحصة الثَّالثة – تعبير الكتابي ومن خلال المطلوب تنفيذه فإنَّ الكفاءة المنتظرة من هذه التقنيَّة هيَّ :«إعطاء الفرصة للدارس قصد التمكُّن من الإلمام بحيثيَّات الحوار»[1]، ونجد هذه التقنيَّة إحدى التقنيَّات الإقناعيَّة التي تهدف إلى تعليم الدَّارس كيفيَّة صيَّاغة الحجج والبراهين ومحاورة الأخر بالطريقة الصحيحة السليمة وجاء أيضًا في الدليل أنَّ الإقناع :«هو اللُّجوء إلى الحجج والبراهين قصد التأثير في السامع، وبيَّان رأي أو فكرة بالِاعتماد على البراعة التعبيريَّة للتمكن من الإقناع بالحجة والدليل للبرهنة على صحة وصواب الفكرة أو رأي»[2] .

وهذه التقنيَّة تعزِّز الثِّقة بالنَّفس وتقوِّي المتعلِّم وتجعل منْه شخصًا شجاعًا لا يهاب الحديث والنقَّاش مع الآخرين، وغايتها واضحة ووسائلها مختلفة وكلمَّا قدِّمت أدلة وحججا وبراهين أكثر كلمَّا كان الجانب الإقناعي أقوى، حيث ورد على لسان الباحثين :«وفيها يستخدم الكاتب أساليب ووسائل إقناعيَّة لإقناع القارئ بوجهة نظره مثل المحاججة وإثارة ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين وِاستخدام الأسلوب الأخلاقي، فهو يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق، وربَّما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه»[3]، ويقال أيضًا : «والحوار جاريَّة وراجعة الكلام، وهو منْ فنون الكتابة ومن طرائق التعبير التي يعمد إليه الأدباء والبلغاء لإيضاح الكلام حول أمر من الأمور، على سبيل المداولة بين شخصين أو أشخاص عدَّة وقد اِستند إليه كثير من الحكماء كأسلوب من الأساليب التفكير، وكان سقراط من أبرز الفلاسفة الذين اِتخذوه أسلوبًا أو الطريقة في الجدال وإذا نظرنا إلى الحوار من

[1]/- اِبن جديد بوجمعة، مدير ملحقة ولايَّة سعيدة :سلسلة _أتعلم وأتحرر :الدليل، ص :19 .

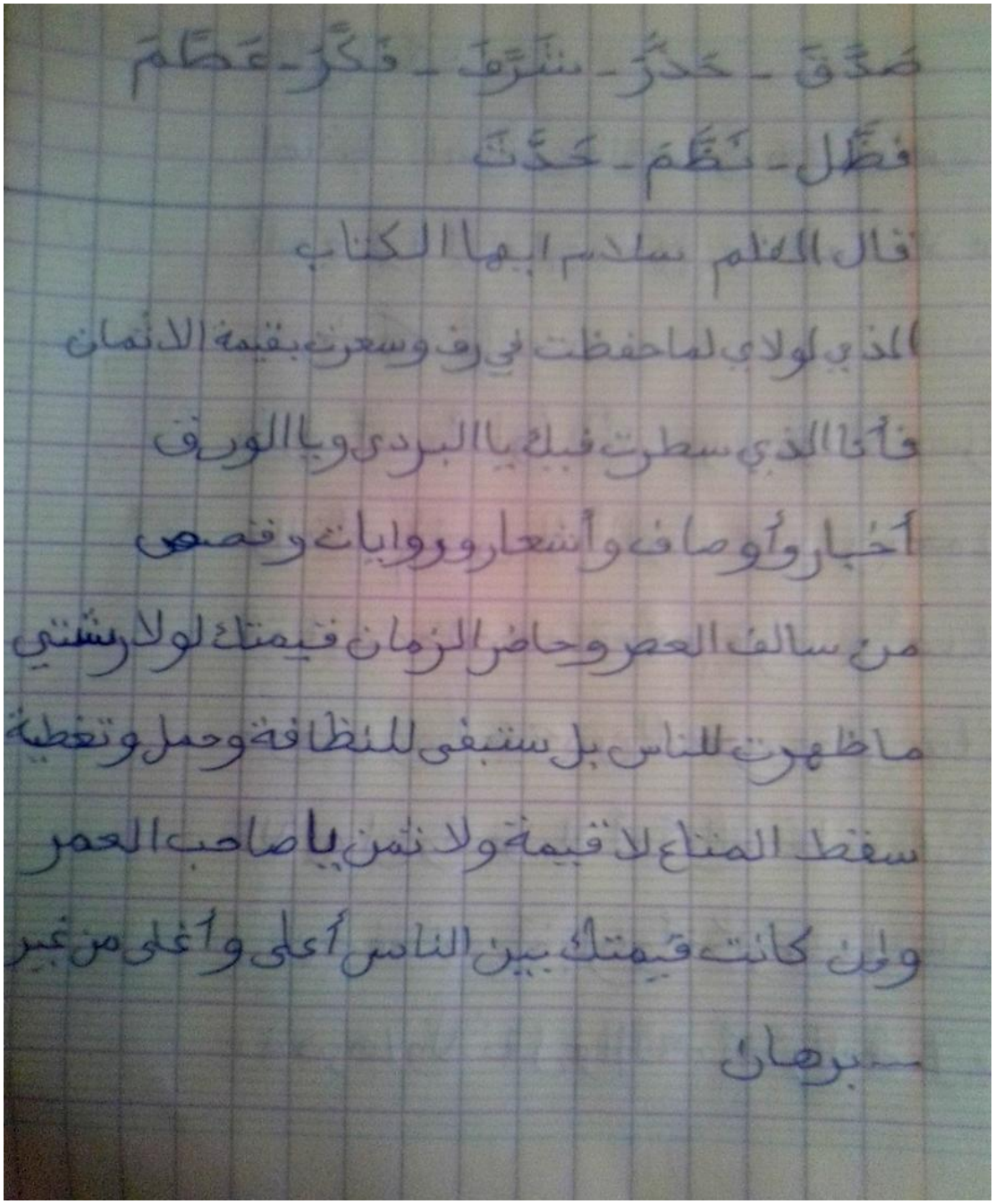
[2]/- المرجع نفسه، ص :22 .

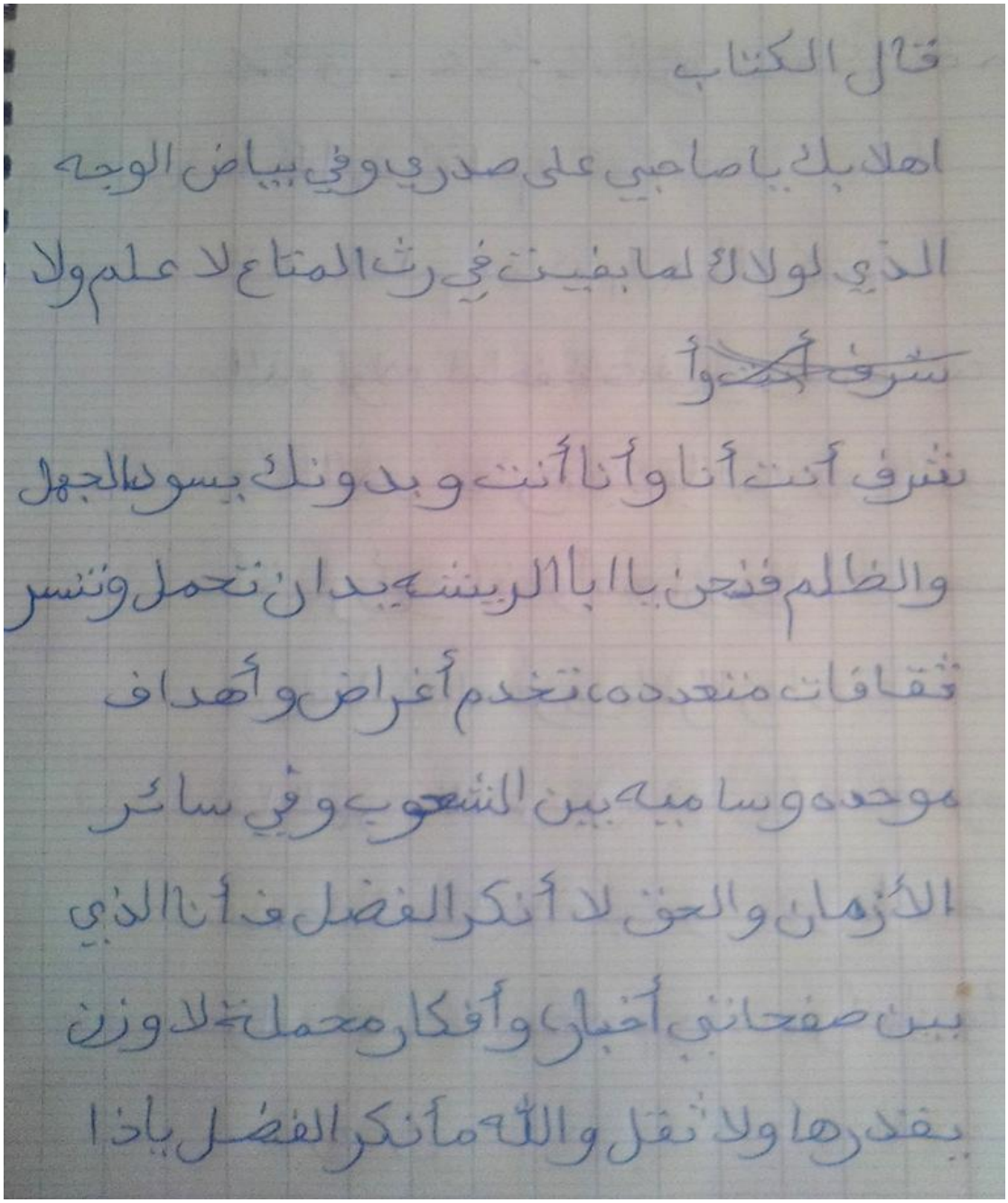
[3]/- علي إبراهيم ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص :6 .

ناحيَّة الاِجتماعيَّة لألفيناه بعيد الأهميَّة لأنَّه لسان التخاطب بين الناس في مختلف أصنافهم وأقطارهم»[1] .

[1]/- عمر فاروق الطباع :الوسط في القواعد الإملاء والإنشاء، ط1، مكتبة المعارف، بيروت _لبنان، 1413هـ/1993م، ص :233 .

ب_ النموذج التطبيقي(أ) :لتقنيَّة الحوار (كِّتابيَّ) :




قال الكتاب

اهلا بك ياصاحبي على صدري وفي بياض الوجه

الذي لولاك لما بقيت في رث المتاع لا علم ولا

~~شرف أنت~~ وأ

شرف أنت أنا وأنا أنت وبدونك يسود الجهل

والظلم فنحن يا ابا الريشة بدان نتحمل وننسر

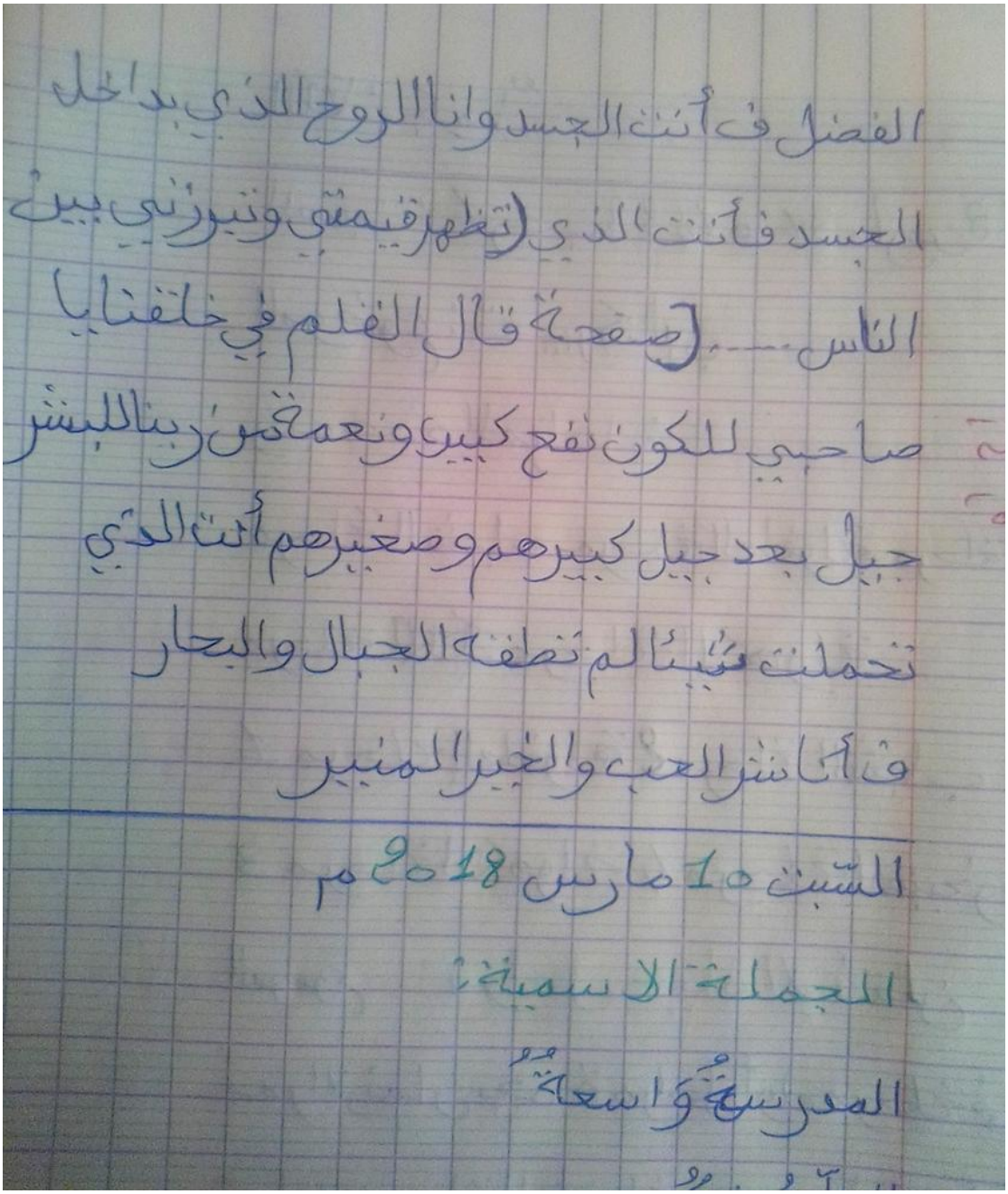
ثقافات متعددة تخدم أغراض وأهداف

موحدة وسامية بين الشعوب وفي سائر

الأزمان والحق لا أنكر الفضل فأنا الذي

بين صفحاتي أخبار وأفكار محملة لا وزن

يقدرها ولا ثقل والله ما أنكر الفضل ياذا


الفضل في أنت الجسد وانا الروح الذي بداخل
الجسد فأنت الذي تظهر قيمتي وتبرزني بين
الناس ... (صفحة قال القلم في خلقنا يا
صاحبي للكون نفح كبير ونعمة من ربنا للبشر
جيل بعد جيل كبيرهم وصغيرهم أنت الذي
تحملت شيئا لم تطق الجبال والبحار
فأنا نشر الحب والخير المنير

السبت 10 مارس 2018م

الجملة الاسمية:

المدرسة واسعة

ب_ تحليل النموذج التطبيقي (أ) :النموذج (أ) المأخوذ من صفوف محو الأمِّية حول تقنيَّة الحوار، ومن خلال العودة للمطلوب منهم في الكِّتاب اللُّغة العربيَّة الصفحة – 57- نرى أنَّ الطالبة قدَّمت محاورة بين القلم والكِّتاب وكل منْها يظهر أهميَّته للأخر في شكل نقاش والمطلوب منهم كِّتابة محاورة بين اِثنين، وعند الوقوف على عناصر هذه المحاورة نجد :

أ_ على المستوى الصرفي:

الخطأ .	نوعه.	تصحيحه .
_ ايها .	_ حذف الهمزة لألف .	_ أيُّها .
_ الاثمان .	_ حذف الهمزة لألف.	_ الأثمان .
_ اهلا .	_ حذف الهمزة لألف .	_ أهلاً .
_ ابا .	_ حذف الهمزة لألف .	_ أبا .

ب_ على المستوى التركيبي : لم نجد ما يستدعي الذِّكر منَّ الأخطاء .

ب_على المستوى المعجمي :

الخطأ.	**نوعه .**	**تصحيحه .**
_ يالبردى .	_ زيادة نقطة للباء فأصبحت ياءً .	_ بالبردي .
_ ويالورق .	_ زيادة نقطة للباء فأصبحت ياءً .	_ وبالورق .
_ ستبفى .	_ حذف نقطة القاف فأصبحت فاءً .	_ ستبقى .
_ بفيت .	_ حذف نقطة القاف فأصبحت فاءً .	_ بقيت .
_ الريشه .	_ حذف نقطتي التاء فأصبحت هاءً .	_ الريشة .
_ وتنتسر .	_ حذف نقاط الشين فأصبحت سينًا .	_ وتنتشر .
_ متعدده .	_ حذف نقاط التاء فأصبحت هاءً .	_ متعددة .
_ موحده .	_ حذف نقطتي التاء فأصبحت هاءً .	_ موحدة .
_ ساميه .	_ حذف نقطتي التاء فأصبحت هاءً .	_ سامية .
_ مأنكر .	_ دمج ألف المد مع ألف أنكر .	_ ما أنكر .
_ف أنت .	_ فصل بين الضمير وأداة الربط .	فأنت .

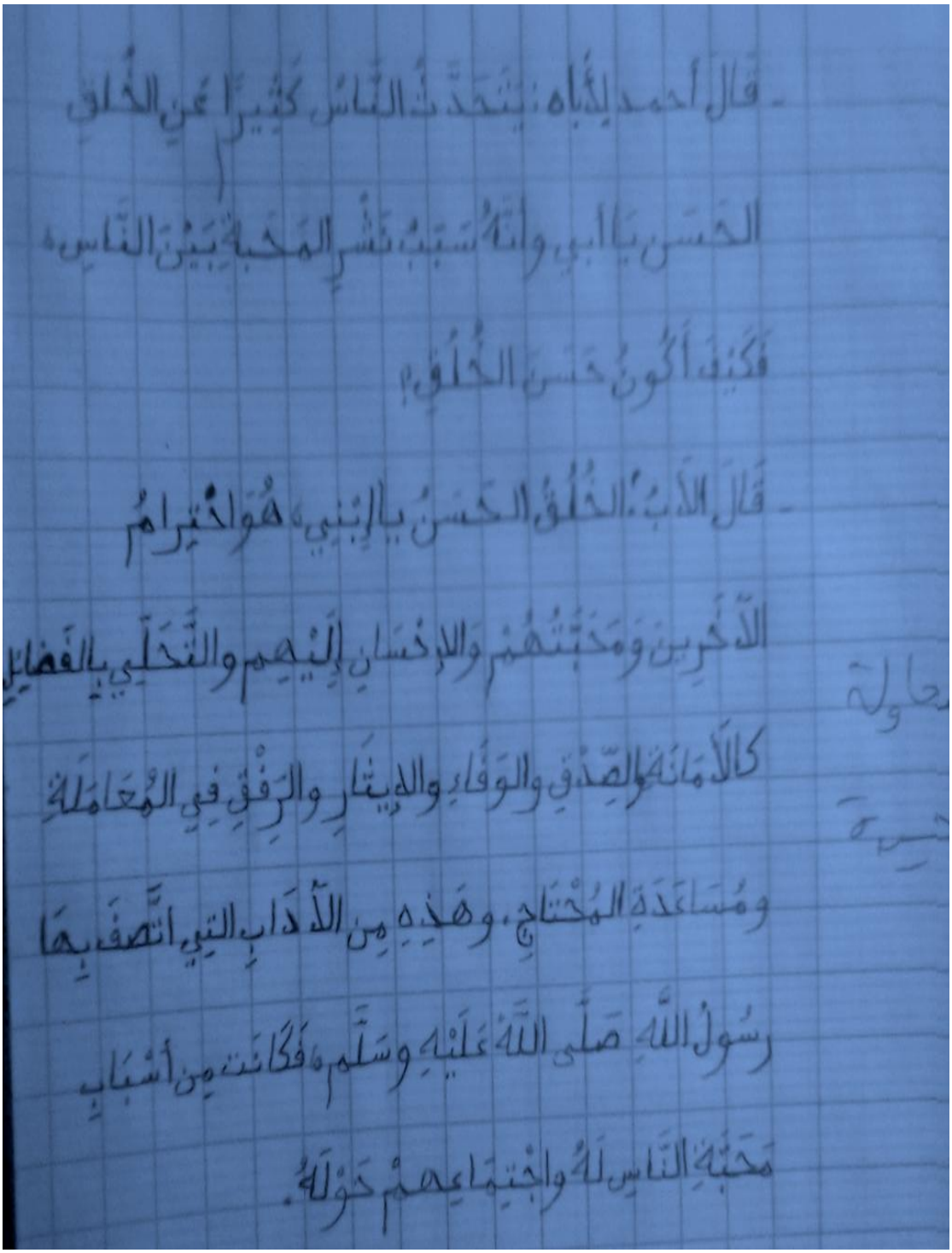
_ في خلقنايا صاحبي . _ ف أناشر .	_ دمج ياء المنادى مع الكلمة التي قبلها. _ فصلت الضمير عنْ أداة الربط ودمجت نون الضمير مع النون ناشر .	_ في خلقنا يا صاحبي . _ فأنا ناشر .

إنَّ تعليم الكبار يختلف عن تعليم الصَّغار، فظروف المتعلم الخارجية تأثر على تعلِّيمه وحتى على كتابته وهذا ظاهر بشكل واضح من خلال النموذج الذي بين أيدينا، فنظرًا لظروفه الجسَّمية مثلا والتي قد تكون عائقًا أمام مقدِرتِه على الضبط الصحيح للكلمات والجمل ووضع النقاط على الحروف، وقد ورد في قول أحد الباحثين :«إنَّ حيَّاة الكِّبار ليست حياة مسطحة أو تسير على وتيرة واحدة وإنَّما هيَّ تتكون من سلسلة من المدِّ والجزر والتغيُّرات، منْها تغيُّر الوظيفة أو العمل أو الأدوار أو العلاقات الشَّخصية أو الإتجاهات أو الإعتقادات، والظروف الإجتماعيَّة والأسريَّة والعائليَّة وهناك أيضًا التغيُّرات الجسَّمية والبدنيَّة»[1] .

ولهذا يجب مراعاتهم ومراعاة ظروفهم والوقوف عندها حتى لا تكون هذه الظروف سببًا في إنسحابهم من التعلِّيم، فالمتعلِّم الكِّبير يطمح إلى التعلِّيم ولديه أهدافه وغاياته، ومن حقه تحقيقها والوصول إلى مبتغاه، ويُقال في هذا الصدد :«إنَّ ما يستشير دوافع الكِّبار للتعلُّم أنْ يشعروا بأنَّ ما يطمحون إليه مفيد لهم، وله صلة بحياتهم اليوميَّة، ومحقَّق للأغراض التعليميَّة»[2] .

[1]/- غضبان أحمد حمزة : دور برامج تعلِّيم الكِّبار في إكتساب اللُّغة وتحقيق الأدوار الإجتماعيَّة والقيم والمعايير، ص :261 .
[2]/- المرجع نفسه، ص :262 .

ج_ النموذج التطبيقي (ب) :منْ نفس التقنيَّة :



ج_تحليل النموذج التطبيقي (ب) :أمَّا إذا نظرنا إلى النموذج (ب) من نفس الموضوع، ومن خلال المطلوب في الصفحة _57_ نجد أنَّ المتمدرِّسة قدَّمت حوارًا بين الإبن وأبيه أحمد حول :الخُلُق الحسن بتقنية حواريَّة سؤال وجواب، وقد وفقَّت في تركيب المفردات وكان تعبيرها سليمًا صحيحًا بخط جميل واضح قابل للقراءة مع تشكيل الحروف والوقوف على علامات الترقيم (.، – ؟ :) وغيرها مراعيَّة همزة القطع والوصل، وكان أسلوبها في التَّعبير بسيطًا، فقط على المستوى المعجمي في قولها : «والتحلي بالفضائل كالأمانة والصدق...» وكان منَّ المستحسن أنْ تقول :«والتحلي بالخلق الحسن كالأمانة والصدق» .

وفيما يخص هذه التقنيَّة سنقدم إقتراحات انطلاقا من رأي الباحث إبراهيم علي ربابعة نخص بالذِّكر :

_ على المتعلِّم أنْ يبدأ دروس التَّعبير بمثير بصري، لمساعدته في تولِّيد أفكاره .

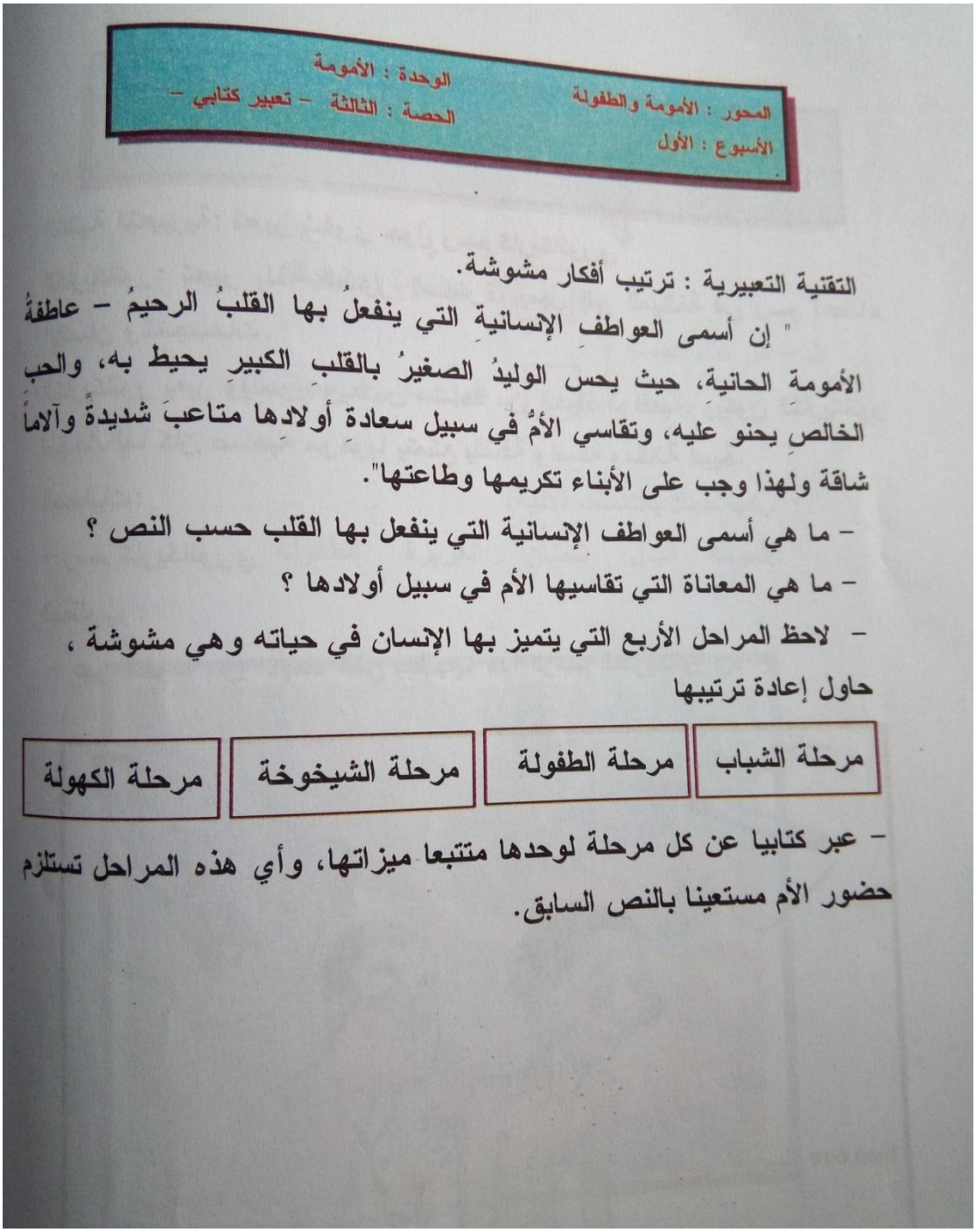
_ مساعدة المتعلِّم على إثراء القاموس اللُّغوي ليتقيَّد بكتاباته .

_ تعويد الطلبة على ترتيب أفكارهم ليتجلي ذلك في إنتاجاتهم الكتابيَّة[1] .

[1]/– إبراهيم ربابعة :مهارات الكتابة ونماذج تعليمها، ص:33 .

- تقنيَّة ترتيب أفكار مشوشة :لنص (مراحل حيَّاة الإنسان) :

أ_ النموذج الرَّابع للكِّتاب :



المحور : الأمومة والطفولة
الأسبوع : الأول
الوحدة : الأمومة
الحصة : الثالثة – تعبير كتابي –

التقنية التعبيرية : ترتيب أفكار مشوشة.

" إن أسمى العواطفِ الإنسانيةِ التي ينفعلُ بها القلبُ الرحيمُ – عاطفةُ الأمومةِ الحانيةِ، حيث يحس الوليدُ الصغيرُ بالقلبِ الكبيرِ يحيط به، والحب الخالصِ يحنو عليه، وتقاسي الأمُّ في سبيل سعادةِ أولادِها متاعبَ شديدةً وآلاماً شاقة ولهذا وجب على الأبناء تكريمها وطاعتها".

– ما هي أسمى العواطف الإنسانية التي ينفعل بها القلب حسب النص ؟

– ما هي المعاناة التي تقاسيها الأم في سبيل أولادها ؟

– لاحظ المراحل الأربع التي يتميز بها الإنسان في حياته وهي مشوشة ، حاول إعادة ترتيبها

مرحلة الشباب	مرحلة الطفولة	مرحلة الشيخوخة	مرحلة الكهولة

– عبر كتابيا عن كل مرحلة لوحدها متتبعا ميزاتها، وأي هذه المراحل تستلزم حضور الأم مستعينا بالنص السابق.

أ_دِّراسة النموذج الرَّابع للكِّتاب وتقويمه :من خلال النموذج الذي بين أيدينا والموجود في كتاب اللُّغة العربيَّة من سلسلة أتعلم –أتحرر حصة التَّعبير الكتابي محور الأمومة والطفولة وحدة الأمومة الحصة الثَّالثة من الأسبوع الأوَّل نوعه تعبير إبداعي والمرسوم بعنوان، التقنيَّة التعبيريَّة :ترتيب أفكار مشوَّشة، نص مرحلة حيَّاة الإنسان الصفحة – 65– مرفقة بمجموعة من الخطوات المطلوب الإلتزام بها والكفاءة المنتظرة من هذه التقنيَّة :«تحرير فقرة اِنطلاقًا من مجموعة أفكار مشوَّشة»[1] .

وجاء في الكِّتاب في تقنيَّة ترتيب أفكار مشوشة اِنطلاقًا الخطوات الآتية :

_ نص صغيرة يتحدَّث عن العواطف الإنسانيَّة (ص :65) مرفقًا بمجموعة من الأسئلة حول تلك الفقرة تتمثل في :

_ ما هيَّ أسمى العواطف الإنسانيَّة التي ينفعل بها الإنسان حسب النص؟

_ ما هيَّ المعاني التي تقاسيها الأمُّ في سبيل معاناتها؟

_ لاحظ المراحل الأربعة التي يتميَّز بها الإنسان في حيَّاته وهيَّ مشوَّشة حاول إعادة ترتيبها.

مرحلة الشباب _ مرحلة الطفولة _ مرحلة الشيخوخة_ مرحلة الكهولة .

المطلوب :عبر كتابيًّا عنْ كلِّ مرحلة لوحدها متبعًا مميِّزاتها، وأيْ مرحلة تستلزم حضور الأمُّ[2].

تعتبر هذه الطريقة من أبرز الطرق الفعَّالة التي تنمِّي قدرات المتعلِّمين وتزوِّدهم رصيدهم اللُّغوي وتساعدهم أيضًا على تحليل وتوسيع النصوص، كما تساعدهم على تنظيم معلوماتهم في حياتهم اليوميَّة بذلك يصبح الطالب قادرا على التحليل، ويُقال في هذا :«إنَّ الكتابة هيَّ مجموعة من العمليَّات الذهنيَّة التي تمكِّن الطالب من تحويل الصور الذِّهنيَّة المجردَّة إلى رموز خطيَّة في صورة تعبير كتابي»[3] .

---

[1]/- اِبن جديد بوجمعة، مفتش محو الأمِّية وتعلِّيم الكِّبار :كتاب اللُّغة العربيَّة :سلسلة _أتعلم أتحرر، مستوى الثاني، ص:65 .

[2]/- المرجع نفسه، (ن.ص) .

[3]/- إبراهيم علي ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعلُّمها، ص :8 .

وتعين هذه التقنيَّة الدَّارسين في التعامل مع النصوص والإجابة عن الأسئلة بطريقة منتظمة وممنهجة، بالإضافة إلى ترتيب إجابته عند طرح الأسئلة عليه حول أيْ موضوع كان وتمكِّنه أيضًا من فهم النصوص وتحليلها بطريقة علمية ذات طابع موضوعي لأنَّ فهم الموضوع يؤدي إلى حل الإشكال وتحليل محتوى المادة إلى مكوناتها المعرفيَّة، ومن الأسس والقواعد التي تمكِّنه من اِكتساب معارف وثروة لغويَّة كما أنَّها تنمي قدراته العقليَّة وذلك من خلال إعطاء المتعلِّم فرصة لتطبيق هذه التقنيَّة فهي :

_ تمنح المتعلِّم فرصة لكيفيَّة التعامل مع المشكلات ذات في وضعيَّات ودلالات (المستمدة من الواقع وتساعد على تنظيم القيَّم تربويَّة واِجتماعيَّة) .

_ تنظم خبرات المتعلِّمين وتبرزهم قيَّامهم بها وتسموا بهم إلى مستوى علمي[1] .

وتظهر أهميَّة هذه التقنيَّة في أنَّها ليست موضوعة وضعًا عشوائيًا بل هيَّ متعلِّقة ببقيَّة الأنشطَّة اللُّغويَّة بنص القراءة والقواعد والإملاء والتَّعبير الشفوي الذي يسبق نشاط التَّعبير الكتابي من نفس المحور الأمومة والطفولة، لذلك نجد نشَّاط التَّعبير متَّصلا مع بقيَّة الأنشطَّة بحيث لا يمكِّن فصله عنهما، لذا فإنَّ هذه التقنيَّة تكسِّب المتعلِّم المهارات اللُّغويَّة وهذا ما ينص عليه كتاب محو الأمِّية حين أقرَّ على أنَّ أنشطة اللُّغة تساعد على :

_ إكساب المتعلِّم مهارات لغويَّة أساسيَّة وهيَّ :التَّعبير، القراءة، الكتابة .

_ إكساب المتعلِّم معارف وسلوكيَّات تُستثمر في وضعيَّات ذات دلالة[2] .

_ ممارسة اللُّغة وتوظيف المكتسبات اللُّغويَّة بشكل جيِّد[3] .

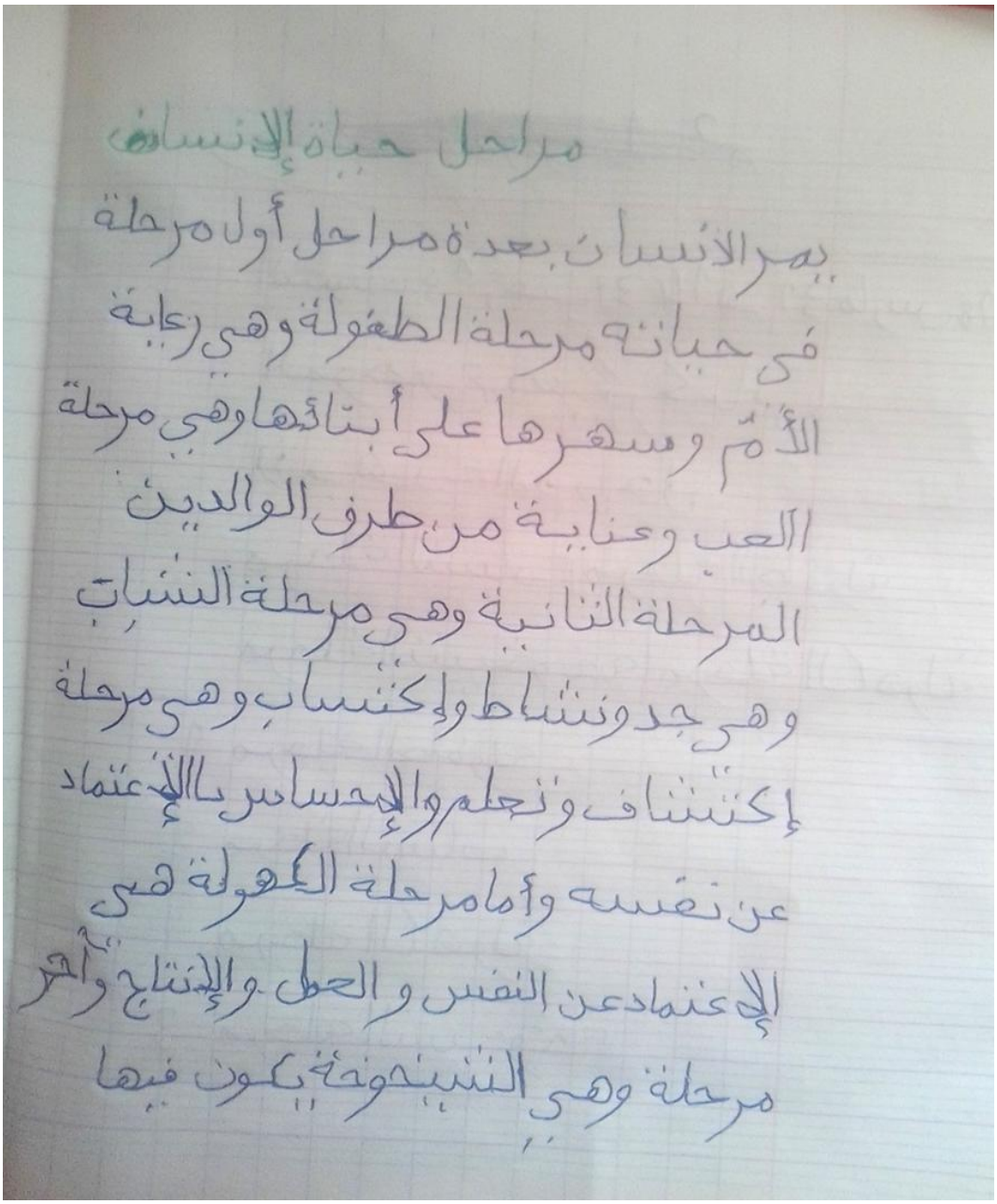
---

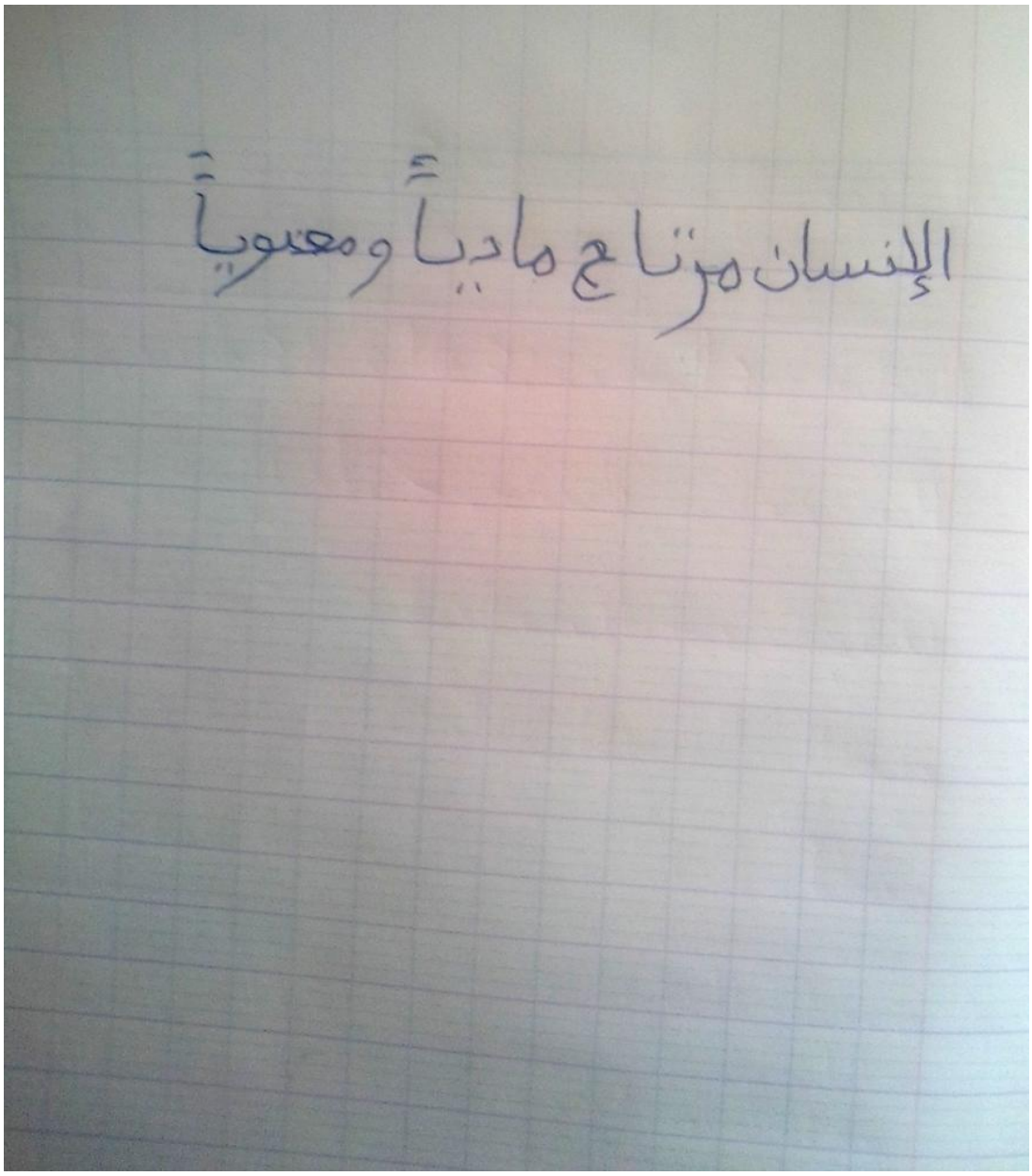
[1]/- ينظر :لقوير أمحمد :بحث في النشاط التَّعبير الكتابي، ص:3 .

[2]/- عويسي عبد الله، آخرون :كتاب اللُّغة العربيَّة ، المستوى الأول، ص:2 .

[3]/- مليكة بوراوي :الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل (قراءة في منهاج اللُّغة العربيَّة السنة الرابعة متوسط)، ص :365 .

ب_ النموذج التطبيقي (أ) :لتقنيَّة ترتيب أفكار مشوشة :




الإنسان مزناح ماديا ومعنويا

ب_ تحليل النموذج التطبيقي (أ) :من خلال النموذج المأخوذ من أحدى المتعلِّمات بصفوف محو الأمِّية، في حصة التَّعبير الكتابي محور الأمومة والطفولة وحدة الأمومة الحصة الثَّالثة من الأسبوع الأول المعنونة بتقنيَّة "ترتيب أفكار مشوشة"التي قامت الطالبة إتباع خطواتها والمطلوب منهم ونسجل الملاحظات الآتية :

أ_ المستوى الصرفي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ باالإعتماد . _ إكتشاف . _ إكتساب . _ مرحلة اللعب وعناية من طرف الوالدين .	_ إضافة الألف والهمزة . _ قلب همزة الوصل بهمزة القطع . _ قلب همزة الوصل بهمزة القطع . _ حذف "ال" التعريف من الكلمة (عناية) .	_ بالإعتماد . _ اِكتشاف . _ اِكتساب . _ مرحلة اللعب والعناية من طرف الوالدين .

ب_ المستوى التركيبي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ يمر الإنسان بعدة مراحل أول مرحلة في حياته مرحلة الطفولة ...وهي مرحلة اللَّعب وعناية من طرف الوالدين .	– خلل في تركيب العبارة .	_ يمرُّ الإنسان بمراحل عدَّة في حياته أولها مرحلة الطفولة...وهيَّ مرحلة العناية من طرف الوالدين واللعب .

ج_ المستوي المعجمي :

نجد على هذا المستوي أنَّ أسلوب المتعلِّمة واِختيَّارها للألفاظ والعبارات كان قريبا منْ العاميَّة كقولها :"مرحلة الكهولة هيَّ الإعتماد على النفس والعمل والإنتاج ".

أمَّا من حيث المنهجيَّة والمطلوب فنرى أنَّ الطالبة (أ) عملت بالخطوات المطلوبة؛ إذ إنَّها ذكرت مراحل الإنسان وقامت بترتيبها ثم حاولت التحدُّث عن كل مرحلة لوحدها إضافة

إلى ذكر ما يميِّز كل مرحلة وهذا هو الهدف المراد الوصول إليه من خلال ترتيب أفكار مشوَّشة فقامت بترتيبها عن النحو الأتي: «...أول مرحلة في حيَّاته مرحلة الطفولة ...مرحلة الشباب...مرحلة الكهولة...وآخر مرحلة وهيَّ الشيخوخة»، وتبعًا للخطوات المطلوبة التي أُتبعت من قبل الطالبة في النموذج (أ) لتحصل في الأخير على فقرة منسجمة ومتماسكة نوعًا ما، وهذا يعني أنَّ المتعلِّمة فهمت المطلوب منها وأصبحت قادرة على تحرير فقرة ومعالجة النصوص بأسلوبها البسيط وحسب قدراتها العقليَّة، فقد تمكَّنت من حلِّ الإشكال المطروح، وهذا ما تسعى إليه تقنيَّات التَّعبير في التدريس حيث يُقال:«إنَّ المطلوب لتطبيق إستراتيجيَّة يجب الإِعتماد على مجموعة من المصادر والأدوات وهيَّ الطريقة التي يعتمدها أيْ عضو هيئة تدريس في توصيل المحتوى العلمي إلي المتعلِّم أثناء قيامه بعمليَّة التعليميَّة»[1] .

وتبعًا للمطلوب يبدو أنَّ الطالبة صاحبة النموذج (أ) لها القدرة على تحليل الأفكار ولو بالشاكلة البسيطة وهذه التقنيَّة في عمومها تساعد المتعلِّم على :

_ تقدم له مجموعة من الفرص للتعلُّم .

_ تتطلب منه التحمل مسؤوليَّة أكثر .

_ تثير إِهتمامه بالموضوع وتزيد من دافعتيَّه .

أمَّا بالنسبة للخط كان خطًا واضحًا ومقروءًا ولديها القدرة على رسم الحروف بشكل صحيح وقادرة على الكتابة :«فالكتابة عمليَّة ترتيب الرموز الخطيَّة وفق نظام معين ووضعها في الجمل والفقرات»[2] .

وبالرغم منْ أنَّها لمْ تولي أيَّ إِهتمام لعلامات الترقيم فمن خلال فقرتها لا نجد أيُّ علامات للترقيم، بالإضافة إلى بساطة الأسلوب والذي كان قريبًا من اللغة التي تتعامل بها مع أهلها وزميلاتها خارج المدرسة، فإنَّ الطالبة قد وقعت في بعض الأخطاء على مستويات

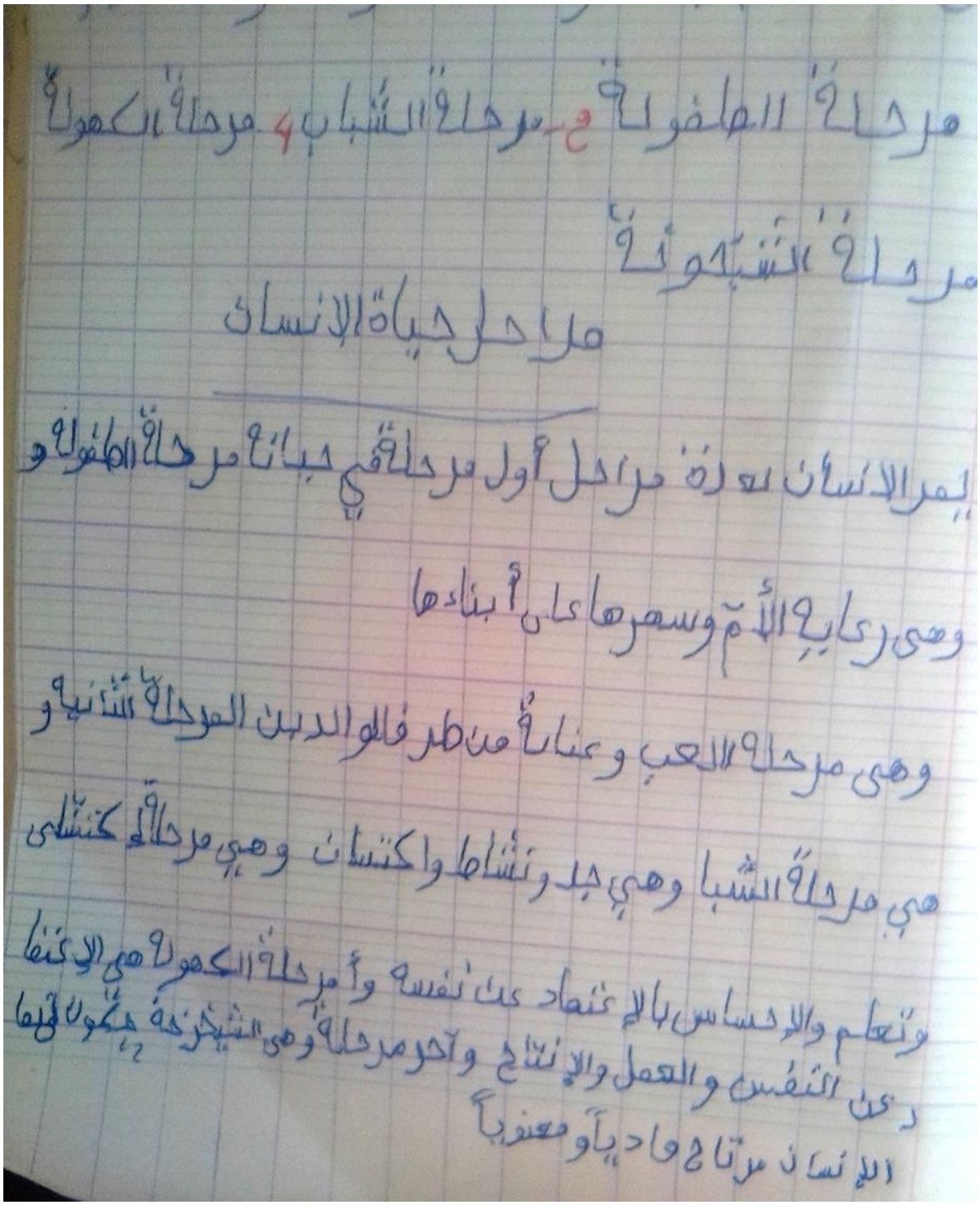
[1]/- ينظر :عمادة ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي :إستراتيجية التعلِّيم والتعلُّم والتقويم، ص :13 .

[2]/- ينظر:بسمة فور :التعلِّيم النشِّط إستراتيجية التعليم النشِّط، (د/ط)، اليونسكو، 2012م، ص ص :5، 6 .

اللُّغة من صرف والتركيب والمعجم، بيد أنَّ الخطأ لا يعني فشل المتمدرِّسة بل هو حافز لها في بناء رصيدها اللُّغوي لتصبح قادرة عن التَّعبير بمختلف العبارات والتراكيب وهذا هو الهدف المرجو من كل ذلك ويرى البعض :«أنَّ التَّعبير يمكِّن المتعلِّم من التَّعبير عنْ حاجيَّاته وأنْ يتزوَّد بالمفردات والتراكيب اللُّغويَّة»[1] .

[1]/- ينظر:مشهور إستبيان :تفعيل حصة التَّعبير وأساليب تدريسها، ص :5 .

ج_ النموذج التطبيقي (ب) :منْ التقنيَّة :


مراحل حياة الإنسان

يمر الإنسان بعدة مراحل أول مرحلة هي حياته مرحلة الطفولة و
وهي رعاية الأم وسهرها على أبنائها
وهي مرحلة اللعب وعناية من طرف الوالدين المرحلة الثانية و
هي مرحلة الشباب وهي جد ونشاط واكتشاف وهي مرحلة كتشلى
وتعلم والإحساس بالإعتماد على نفسه وآخر مرحلة هي الإعتماد
على النفس والعمل والإنتاج وآخر مرحلة وهي الشيخوخة يكون فيها
الإنسان مرتاح وادياً ومعزباً

ج_ النموذج التطبيقي (ب) :من خلال دراسة نموذج الطالبة (ب) الموجود في كتاب اللُّغة العربيَّة لمحو الأمِّية المستوى الثَّاني سلسلة _أتعلم أتحرر، حصة التَّعبير الكتابي محور الأمومة والطفولة وحدة الأمومة الحصة الثَّالثة من الأسبوع الأول من نوع تعبير إبداعي والمرسوم بتقنيَّة "ترتيب أفكار مشوَّشة " نسجل الملاحظات الآتية :

أ_ المستوى الصرفي :

الخطأ.	نوعه .	تصحيحه .
_ االعب .	_ قلب لام التعريف ألفًا .	_ اللَّعب .
_ الشبا .	_ إسقاط حرف الباب من الكلمة .	_ الشباب .
_ اكتسان .	_ قلب الباء نونًا .	_ اِكتساب .
_ إكتشلى .	_ إضافة الهمزة+قلب الفاء ألف مقصورة .	_ اِكتشاف .
_ وأ .	_ حذف الميم والألف .	_ وأمَّا .

ب_ المستوي التركيبي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ ... وهي مرحلة االعب والعناية من طرف الوالدين .	_ تركيب غير سليم .	_ ... وهي مرحلة الإعتماد عن الولدين واللَّعب .

ج_ المستوى المعجمي :

نلحظ من خلال هذا المستوى أنَّ اللُّغة بسيطة قريبة من العاميَّة مثل :"... وهي مرحلة اللعب وعناية من طرف الوالدين " من الأحسن أنَّ تقول "وهي مرحلة الِاعتماد عن الوالدين واللعب والمرح".

أمَّا بالنسبة إلى الطالبة (ب) فقد اِستوفت المطلوب وقامت بترتيب مراحل عمر الإنسان ترتيبًا صحيحًا، وهذا هو الهدف المرجو، إضافة إلى ترتيب كلِّ مرحلة على حدى فبدأت من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشيخوخة على النحو الأتي :«يمر الإنسان بعدة مراحل أول مرحلة في حياته مرحله الطفولة...المرحلة الثَّانية وهي مرحلة الشباب...وأمَّا مرحلة الكهولة... وآخر مرحلة وهي الشيخوخة»، ومن خلال هذا نستطيع القول أنَّ الطالبة صاحبة النموذج (**ب**) قد عملت المطلوب المراد تحقيقه بِاتباعها للمنهجيَّة أو تقنيَّة التَّعبير "ترتيب أفكار مشوشة " والهدف من هذه التقنيَّة كما يُقال :«إنَّها تعود الإنسان على ترتيب أفكاره والدقة وتزوده الثِّقة بنَّفسه»[1]،ويقال أيضًا أنها:«توسع دائرة أفكارهم ومعارفهم»[2] .

أمَّا من حيث الخط نلاحظ أنَّ الطالبة في النموذج (ب) غير قادرة على إمساك القلم بشكل صحيح، وذلك يظهر في تداخل الحرف فيما بينها بالإضافة إلى حذف وقلب بعض الحروف مثل كلمة (الشباب) حذفت لها الحرف الأخير (الشبا)، وعدم القدرة على الكتابة الصحيحة حيث يرى البعض «أنَّ الكتابة هي عملية معقدة، في ذاتها أو القدرة على تصور الأفكار وتصورها في حروف وكلمات مركبة تركيبًا صحيحًا »[3] .

كما لاحظنا أنَّ الطالبة ووقعت في بعض الأخطاء اللُّغوية :الصرفي مثل(الإعتما) حذف حرف الدال + قلب همزة الوصل بهمزة القطع (الِاعتماد)، والتركيبي هناك بعض

[1]/- ينظر:مشهور اِسبيتان :تفعيل حصة التَّعبير وأساليب تدريسها، ص: 4 .

[2]/- ينظر:المرجع نفسه، (ن.ص) .

[3]/_ سمير عبد الوهاب وآخرون :تعلِّيم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيَّة، ص:109 .

العبارات تخل بالمعنى «يمر الإنسان بعدة مراحل أول مرحلة في حياته» من الأجدر أنَّ تقول "يمرُّ الإنسان بأربع مراحل في حياته أولها..."، أما الجانب والمعجمي فيتمثل في الأسلوب البسيط القريب من العامية، وهذه الأخطاء لا تعني ضعف الطالبة إنَّما بمثابة إستراتيجية التي يعمل عليها الطالب لإدراك نقاط ضعفه، فهي حافز إيجابي وهذه هي الغاية من هذه التقنية حيث تقوم على تحسين مستوى التلميذ فيرى البعض :«أنَّ نشاط التَّعبير يحسن مستوى التحصيل الدِّراسي للمتعلم»[1] .

نستنتج أنَّ كلتا الطالبتين (أ) و (ب) قد اِتبعتا الخطوات المطلوبة منهما وتمكنتا من إنجاز هذه التقنيَّة، وتمكنهما هذه الإستراتيجيَّة مع ثقتهما بقدرتهما ويقال في هذا :«إنَّ التعلم يزيد من فهم المتعلمين لمحتوى المواد الدراسيَّة ويعزز تعلمهم الذاتي وثقتهم بقدراتهم على التعلم»[2] .

أمَّا بالنسبة للخط فالطالبة (أ) متمكنة من الكتابة والرسم الصحيح للحروف لكنَّ الطالبة (**ب**) ليست متمكنة من رسم الحرف كما ينبغي باعتبار الخط نوعا من الكتابة والهدف منَّها هو:«اِكتساب المتعلم القدرة على التَّعبير بلغة سليمة والمراعاة لقواعد الاِستخدام الجيِّد لأنظمة اللُّغة التَّركيبي الصَّرفي المعجمي»[3] .

وبالنسبة للأسلوب كلتاهما تستعملان أسلوبا بسيطا وقريبا من العاميَّة وهذا دليل على تأثير العاميَّة على المتعلمتين .

ـ في الأخير يمكن أنْ نقترح بعض الحلول :

ـ اِستخدام أشكال الكتابة المختلفة، ومساعدة المتعلمين في تحسين مهاراتهم الكتابة .

---

[1]/- اِنتصار خليل عشا، وآخرون : أثر إستراتيجية التعلم النشط في تنميَّة فاعليَّة الذاتيَّة وتحصيل الأكاديمي لدي الطلبة، مجلة جامعة دمشق، سوريًّا، العدد1 2012م، ص:530 .

[2]/- ينظر :المرجع نفسه، (ن.ص) .

[3]/- ينظر :إبراهيم ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص :5 .

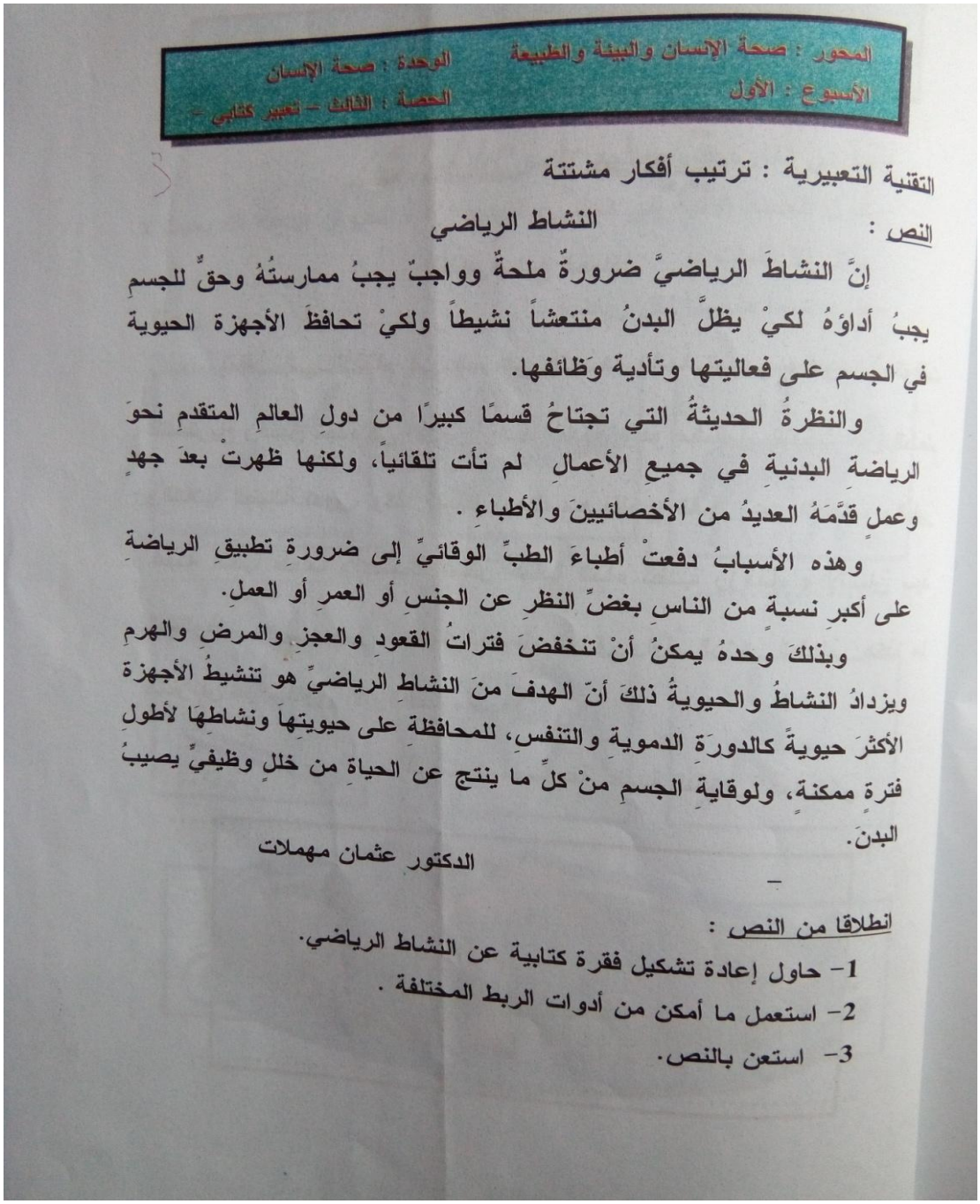
ـ السماح للمتعلمين أنَّ يخطئ، فيفتح المعلم باب الحوار بينه وبين المتعلمين إذْ يطرح المشكلة ويثير باب النقاش وإيجاد حل لها .

ـ تحديد الأخطاء العامة ووضع خطَّة والعمل على معالجتها، بحسب نوع الخطأ نحو، صرفي إملائي ...وربطها بالتسلسل المنطقي[1] .

[1]/ـ وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير بين النَّظريَّة والتطبيق، ص :4-6 .

- تقنيَّة ترتيب أفكار مشتتة :لنص (النَّشاط الرِّياضي) :

أ_ النموذج الخامس للكِّتاب :



المحور : صحة الإنسان والبيئة والطبيعة — الوحدة : صحة الإنسان
الأسبوع : الأول — الحصة : الثالث – تعبير كتابي –

التقنية التعبيرية : ترتيب أفكار مشتتة

النص : النشاط الرياضي

إنَّ النشاطَ الرياضيَّ ضرورةٌ ملحةٌ وواجبٌ يجبُ ممارستُهُ وحقٌ للجسمِ يجبُ أداؤهُ لكيْ يظلَّ البدنُ منتعشاً نشيطاً ولكيْ تحافظَ الأجهزة الحيوية في الجسم على فعاليتها وتأدية وَظائفها.

والنظرةُ الحديثةُ التي تجتاحُ قسمًا كبيرًا من دولِ العالمِ المتقدمِ نحوَ الرياضةِ البدنيةِ في جميعِ الأعمالِ لم تأت تلقائياً، ولكنها ظهرتْ بعدَ جهدٍ وعملٍ قدَّمَهُ العديدُ من الأخصائيينَ والأطباءِ .

وهذه الأسبابُ دفعتْ أطباءَ الطبِّ الوقائيِّ إلى ضرورةِ تطبيقِ الرياضةِ على أكبرِ نسبةٍ من الناسِ بغضِّ النظرِ عن الجنسِ أو العمرِ أو العملِ.

وبذلكَ وحدهُ يمكنُ أنْ تنخفضَ فتراتُ القعودِ والعجزِ والمرضِ والهرمِ ويزدادُ النشاطُ والحيويةُ ذلكَ أنّ الهدفَ منَ النشاطِ الرياضيِّ هو تنشيطُ الأجهزة الأكثرَ حيويةً كالدورَةِ الدمويةِ والتنفسِ، للمحافظةِ على حيويتِهاَ ونشاطِهاَ لأطولِ فترةٍ ممكنةٍ، ولوقايةِ الجسمِ منْ كلِّ ما ينتج عن الحياةِ من خللٍ وظيفيٍّ يصيبُ البدنَ.

الدكتور عثمان مهملات

انطلاقا من النص :

1- حاول إعادة تشكيل فقرة كتابية عن النشاط الرياضي.
2- استعمل ما أمكن من أدوات الربط المختلفة .
3- استعن بالنص.

أ_ دِّراسة النموذج الخامس للكِّتاب وتقويمه :من خلال النموذج الموجود في كتاب اللُّغة العربيَّة للمستوى الثَّاني من سلسلة أتعلم وأتحرر حصة التَّعبير الكتابي محور صحة الإنسان والبيئة والطبيعة وحدة صحة الإنسان الحصة الثالثة من الأسبوع الأول من نوع التَّعبير الإبداعي تقنية ترتيب أفكار مشوشة نص النشاط الرياضي صفحة 92، مرفقًا بوثيقة مقدمة في شكل نقاط مطلوب الإِلتزام بها والكفاءة المنتظرة من هذه التقنية حسب الدليل المعلم هيَّ: «إعطاء الفرصة للدارس قصد صياغة نص اِنطلاقًا من أفكار غير مرتبة»[1] .

من خلال ما طلب من المتعلم ترتيب أفكار غير مرتبة وكلف بكتابة نص حول النشاط الرياضي وتتمثل الخطوات المراد إتباعها كالأتي :

1_ حاول إعادة تشكيل فقرة كتابيًا عن النشاط الرياضي .

2_ اِستعمل ما أمكن من أدوات الربط المختلفة .

3_ اِستعن بالنص[2] .

وهذه الطريقة تساعد المتعلمين في تثبيت وترسيخ معلوماتهم وترتيبها بطريقة منظمة وممنهجة ويرى البعض :«أنَّ تقنيات التَّعبير تثبت وترسخ المكتسبات اللُّغويَّة، من ثَّم فإنَّه من الضروري وصول المتعلمين إلى التحكم في الكفاءات المقررة وخاصة منها ما يتعلق بِاستعمال مختلف الطرائق التي يتدربون بواسطتها على إيجاد المساعي الفرديَّة للبحث عن المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وإعادة صياغتها شفويًا وكتابيًا»[3] .

هذه التقنيَّة فعالة تساعد المتمدرسين على تنظيم معطياتهم وترتيبها ترتيبًا ممنهجًا وتمكنهم من القراءة المتمعنة للمطلوب منهم وتحليلها وصياغتها جيدًا لأن الفهم والتعمق في السؤال نصف الإجابة، وتحليل محتوى المادة إلى مكوناتها المعرفيَّة من حقائق مفاهيم مبادئ

[1]/- اِبن جديد بوجمعة، مدير ملحقة ولايَّة سعيدة :سلسلة _أتعلم _أتحرر، الدليل، ص :43 .

[2]/_ اِبن جديد بوجمعة، مفتش محو الأمِّية وتعلِّيم الكِّبار :كتاب اللُّغة العربيَّة ، سلسلة _أتعلم وأتحرر، ص:92 .

[3]/- وزارة التربيَّة الوطنيَّة :منهاج مادة اللُّغة العربيَّة للسنة الثالثة اِبتدائي، (د/ط)، جوان 2012م، ص ص :22، 23 .

وقواعد وتعميمها وإجراءات وتصنيفها إلى مكونات تنتمي القدرات العقليَّة وحسب منهاج مادة اللُّغة العربيَّة جاء :في مرحلة التدريب على تعلم اللُّغة العربيَّة يجب :

_ تعلم القراءة المسترسلة الواعيَّة لنصوص متنوعة ومتوسطة الطوال .

_ إدراك محتويات النصوص والإِستفادة منَّها معرفيًا ووجدانيًا ولغويًا فالمتعلم ينبغي أنَّ القراءة وسيلة للوصول إلى المعرفة، أيْ إدراك العالم الذي حوله[1] .

وتظهر أهميَّة الخطوات المطلوبة في أنَّها خطوات ليست موضوعة وضعًا عشوائيًّا بل هي مرتبطة بالدروس التي قبلها، فنجد أنَّ هذا الدروس مرتبطة بدرس القواعد الذي سبقه وبالضبط في الصفحة _89_ المتعلق بأدوات الربط حروف الجر وحروف العطف وغيرها من الأدوات الربط، فكان المطلوب الثَّاني توظيف ما أمكن منها حتى لا يكون النص منفصلاً عن بقية النصوص ويحدث فجوة لدى المتعلم، وفي هذا نجد أنَّ من الأهداف المسطرة في كتاب القراءة للسنة الثَّالثة إبتدائي :

«أنَّ كتاب القراءة شامل لكل النشاط اللُّغويَّة مما يمكنُّ إرساء الكفاءات الأساسيَّة ويراعي الإِنسجام بين هذه النشاط ويسمح بالإِنتقال من نشاط إلى آخر ودون إحداث قطيعة في التعليمات وهذا ما يتيح للمتعلم إدراك اللُّغة على أنَّها كلٌ متكامل يسمح في والوضعيات المختلفة»[2] .

وفي الأخير يستطيع المتعلم من خلال هذه التقنيات المقدمة أنْ :

_ يفهم النصوص القصيرة .

_ إعطاء معلومات نص مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به .

_كتابة نصوص قصيرة ومتنوعة إِستجابة لوضعيات ذات دلالة يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات .

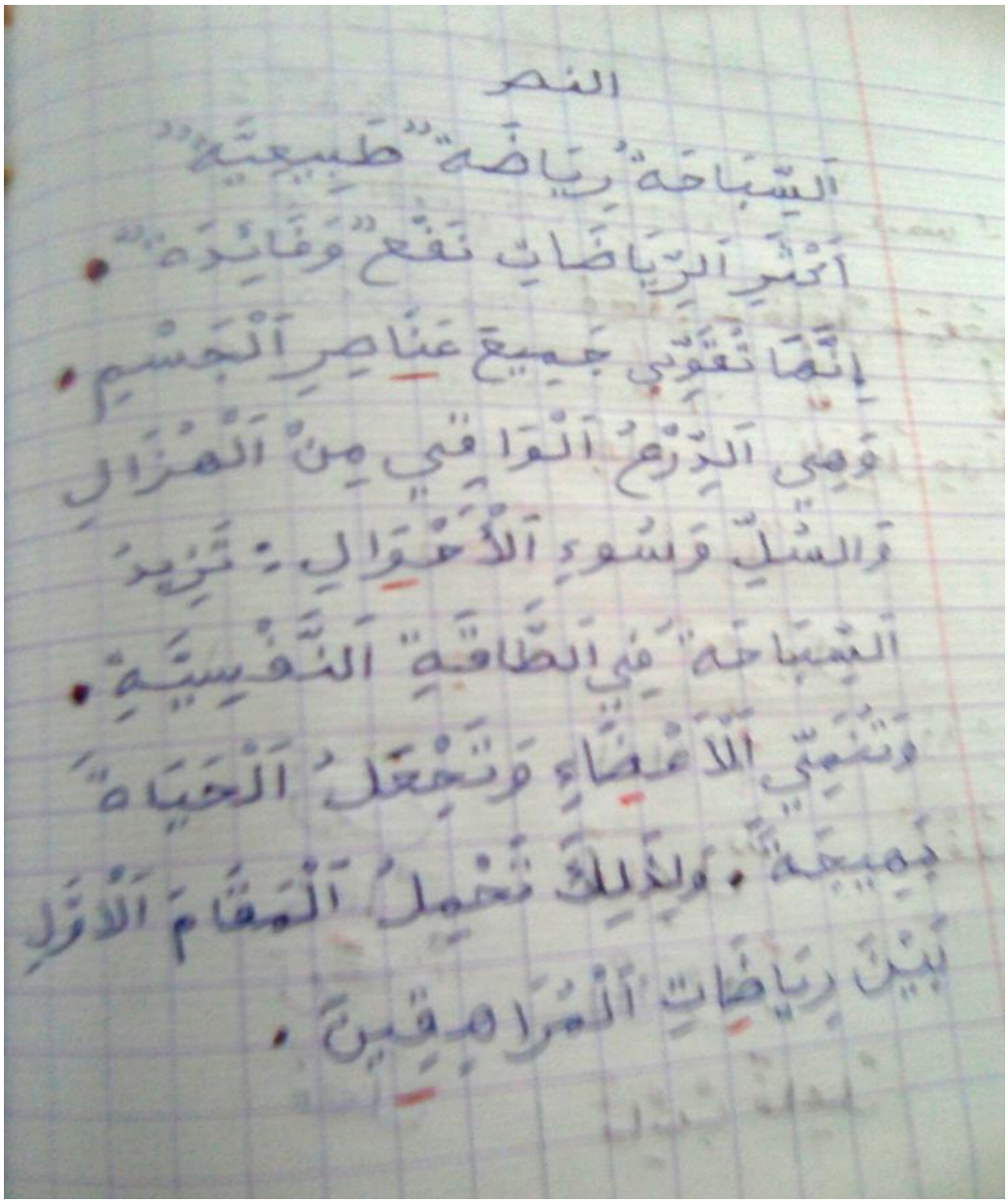
---

[1]/- وزارة التربيَّة الوطنيَّة :منهاج مادة اللُّغة العربيَّة للسنة الثالثة إبتدائي، ص :9 .

[2]/-شريف غطاس :رياض النصوص السنَّة الثالثة إبتدائي، (د/ط)، الديوان الوطني، (2016/2015م)، ص:3 .

ـ وفي الأخير يستطيع التَّعبير شفويًا عن مشاعره وتأثره وذكرياته في مواقف متنوعة[1] .

ب ـ النموذج التطبيقي (أ) :لتقنيَّة ترتيب أفكار مشتتة :



[1]/- وزارة التربيَّة الوطنيَّة :دليل المعلم للسنة الثالثة إبتدائي، (د.ط)، الجزائر، جوان 2012م، ص :9 .

ب_ تحليل النموذج التطبيقي (أ) :من خلال النموذج التطبيقي حول النشاط الرياضي من كتاب اللُّغة العربيّة سلسلة أتعلم وأتحرر محور صحة الإنسان الحصة الثَّالثة من الأسبوع الأول الصفحة – 92 – لدى متعلمات محو الأمِّية، من هذا النموذج نستنج :

أ_ المستوى الصرفي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ السباحة رياضة طبيعية . أكثر الرياضات نفعٌ وفائدة . _ وهي الدرع الواقي من الهزال والسُّل وسوء الأحوال : تزيد السباحة في الطاقة النَّفسيَّة .	_ عدم توظيف أدوات الربط الضمائر وحروف الجر والعطف (هي، و، من، "ال" التعريف) . _ حذف أداة الربط الواو .	_ السباحة هيَّ الريَّاضة الطبيعيَّة ومنْ أكثر الريَّاضات نفعًا وفائدة وهيَّ الدرع الواقي من الهزال والسُّل وسوء الأحوال وتزيد السباحة في الطاقة النَّفسيَّة .

ب_ المستوى التركيبي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ تْخْمِلُ . _ أكثر الرياضات نفعٌ وفائدة .	_ اِلتقاء ساكنين في اللُّغة العربيَّة لا يجوز . _ رفع المنصوب .	_ تَخْمِلُ . _ أكثر الرياضات نفعًا وفائدة .

ج_ المستوي المعجمي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ إنَّها تقوي جميع عناصر الجسم وهي الدرع الواقي من الهزال والسُّل وسوء الأحوال : تزيد السباحة في الطاقة النَّفسيَّة .	_ لغة بسيطة الألفاظ بسيط قريبة من العاميَّة .	_ إنَّها تقوي مناعة الجسم وهي الدرع الواقي من الأمراض والتي تزيد في الراحة النفسيَّة للإنسان .

قدمت الطالبة موضوعا خصصت فيه نوعًا من أنوع الرياضة وهي السباحة ذكرت منافعها وفوائدها، صحيح أنَّ النص المساعد من تأليف الدكتور (عثمان مهملات) يتكلم عن النشاط الرياضي عمومًا وهيَّ تكلمت عن السباحة خصوصًا، إلا أنَّنا نجد اِلتزامها تمحور حول الهدف من هذه الرياضة وأهميتها والذي ذكر في الفقرة الأخيرة من النص المساعد، وقد صاغتها الطالبة بأسلوبها الخاص حيث قالت :«إنَّها أكثر الرياضات ونفعٌ وفائدة إنَّها تقوي جميع عناصر الجسم وهي الدر الواقي من الهزال والسُّل وسوء الأحوال» .

أما النص فقد جاء :«وبذلك وحده يمكن أنْ تنخفض فترات العقود والعجز والمرض والهرم ويزيد النَّشاط والحيويَّة»، فمن خلال النص كونت رصيدًا لغويًا جيدًا وحاولت التَّعبير عنه بأسلوب مخالف عن أسلوب الكاتب فوظفتها بتقنيتها الخاصة فظهرت شخصيتها في تكوين الأفكار، في ذلك تنص وزارة التربيَّة الوطنيَّة على :«ضرورة أنَّ ينتج الدارس اللُّغوي التحكم في الرصيد اللُّغوي المقرر إتاحة فرص اِستعماله من قبل المتعلمين في التواصل بشقيه الشفوي والكتابي في وضعيات ذات دلالة»[1] .

فنكتشف اِستقبال الطالبة للمعلومات المقدمة فيساعدها النص على الاِنتقال منه ثم تجاوزه للتعبير عما يدور في ذهنها حول النشاط الرياضي في هذا يقال:إنّنا نركز على المتعلم

[1]/-وزارة التربيَّة الوطنيَّة، منهاج مادة اللُّغة العربيَّة للسنة الثالثة إبتدائي، ص:23 .

وكيفيَّة اِستقباله للمعارف وكيفيَّة طرحها، ومناقشتها فالمعلم يجد فرصا كثيرة لتدريب المتعلمين على المهارات الضروريَّة »[1] .

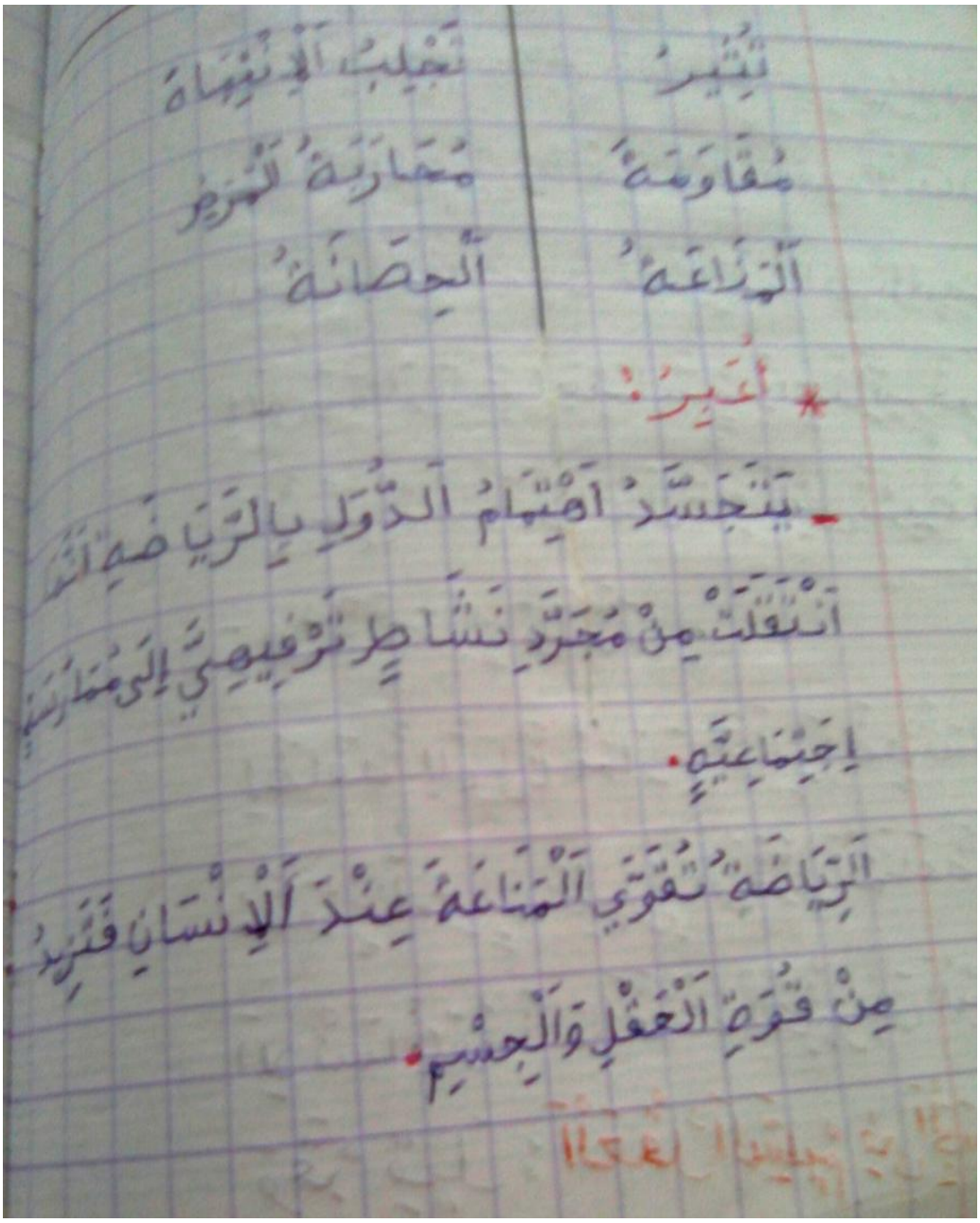
أمَّا بالنسبة لِاستخدامها لأدوات الربط المختلفة المطلوب توظيفها فقد وظفت المتعلمة قدرا كافيا من الروابط منها :حروف الجر (من)، واو العطف، الضمائر (هيَّ) الظروف (بين) .

إضافةً إلى التشكيل الصحيح للحروف واِستخدمت علامات الوقف، إلا أنَّها اِكتفت بنوع واحد من العلامات الوقف (.) هذا ما جعل فقرتها منسجمةً نوعًا ما، بإضافة إلى بعض الأخطاء على مستوى اللُّغة صرفي تركيبي معجمي لكن بنسبة ضئيلة .

أمَّا بالنسبة للخط فقد كان خطها واضحا لأنَّ المتعلمة تبدو ذات قدرة على الكتابة الجيِّدة .

[1]/- محمد الصالح حثروبي :مدخل إلى التدريس بالكفاءات،ط7، دار الهدى، عين مليلة _الجزائر، 2008م، ص:86 .

ج_ النموذج التطبيقي (ب) :منْ نفس التقنيَّة :



ج_ تحليل النموذج (ب) :نموذج (ب) من نفس الموضوع ومن خلال المطلوب لقد قامت الطالبة بإتباع التقنيَّة المرفقة في الكِّتاب صفحة – 92 – من خلال دراستنا لهذا النموذج توصلنا إلى بعض الملاحظات :

أ_ على المستوى الصرفي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ يتجسد اهتمام الدَّولة ... _ الرياضة تقوي المناعة ...	_ غياب أداة الربط بين الفقرتين .	_ يتجسد اهتمام الدَّولة ... فالرياضة تقوي المناعة ...

ب_ على المستوى التركيبي والمعجمي :

من خلال الفقرة المقدمة من قبل التمدرسة (ب) فلم يظهر في فقرتها الأخطاء التركيبيَّة فهي مركب تركيبًا صحيحًا وجمل فعلية وإسميَّة صحيحة أمَّا بالنسبة للمستوى المعجمي أيضًا لا يجود لأنَّ الأسلوب راقي وبلغة فصيحة إذْ يبدو من الطالبة أنَّها أخذت بعض المقتطفات من نص أخر ولم يكن بأسلوبها الخاص ويعود عجز المتعلمين عن التَّعبير إلى عدم التوافق الموضوعات مع واقع المتعلم ويقال في هذا :«يعود نفور المتعلمين من الموضوعات بسبب عدم الإلمام الكافي بغاياته وأهدافه، وسبب إختيار المعلمين المواضيع البعيدة عن عالم المتعلم وما يحتويه »[1] .

أمَّا من حيث المنهجيَّة لو نظرن إلى النموذج _ب_ لوجدنا أنَّ المتعلمة قدمت تعبيرًا كتابيًا عن أهميَّة الرياضة وكان بسيطًا جدًا فيشكل نقاط منفصلة لم تقم بصياغتها في فقرة متماسكة ومنسجمة فقد كان التَّعبير على شكل أفكار عامة ويعود هذا السبب إلى أنَّ

[1]/ – وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير الكتابي بين النَّظريَّة والتطبيق، ص :4 .

المتعلمة لم تستوعب المطلوب منْها ولم تستطع التحكم في الخطوات المطلوب إتباعها حيث يرى البعض :«ربما يعود السبب إلى عدم اِستخدام المعلمين إستراتيجية ملائمة وقابلة لتنفيذها وتدريسها»[1] .

بالنسبة للروابط فيوجد توظيف لبعض الروابط منها :(الباء، من، الواو، عند)

أمَّا بالنسبة للخط فكان خطها جيدا وواضحا وأيضًا اِستخدامها لعلامات الوقف :(- .)

ويمكن أنَّ نرجع السبب إلى صعوبات التعلم عند الكبار وللتفادي هاته المشكلات ينصح عادة :

_ أنْ تكون نصوص المواد في مستوى مهارات الدارسين .

_ أنْ تنعكس عن الظروف البيئة التي يعيش فيها الدارس[2] .

من خلال النموذجين السابقين نلاحظ أن الطالبة (أ) عملت بالخطوات المطلوبة قدر الإمكان بغض النظر على أنَّها خصصت نوعًا من الرياضات "السباحة" وقامت بتوظيف ما أمكن من الروابط وحاولت قدر المستطاع تشكيل فقرة متماسكة، أمَّا الطالبة (ب) فلم تتمكن من تشكيل فقرة بالرغم على أنَّها وظفت أدوات الربط فكانت عبارة عن نقاط مأخوذة من نص أخر من نفس الموضوع هذا بالنسبة للمنهجية والمطلوب .

ومن ناحية الخط فكلتاهما تمتازان بجودة الخط لأن المتعلمتين قد تمكنتا من رسم وشكل الحروف بشكل واضح وجيد .

أمَّا من حيث الأسلوب يبدو أنَّ أسلوب المتعلمة (أ) قريب من العاميَّة على خلاف الطالبة (ب) التي كان أسلوبها راقيًا وفصيحًا، ويرجع هذا إلى الفروق الفرديَّة بين المتمدرسين.

[1]/- وزارة التربيَّة والتعليم :التَّعبير الكتابي بين التنظير والتطبيق، ص :4 .

[2]/- عبد العزيز السنبل وآخرون :تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة، ص : 43 .

بعد ما قمنا بدراسة النموذجين(أ) و(ب) توصلنا إلى بعض الحلول :

ـ يجب على المعلم إيجاد طرق وأساليب لتحسين مستوى المتمدرسين في ذلك يُقال :«يجب على المعلم تحسين ظروف عمله وتحسين الطرائق والأساليب وزيادة قدرات المتعلم على التفاعل الإيجابي»[1] .

ـ على المعلم تقويم وتحديد القدرات وإستعدادات المتعلمين لِاكتساب الخبرات التعليميَّة وتحديد مستوياتهم[2] .

ـ بإمكان المعلم إتباع بعض التقنيات والإستراتيجيات في تدريس التَّعبير الكتابي موافقًا للموقف التعليمي الذي يعمل فيه بالإضافة إلى إيجاد طريقته الخاصة لتسهيل عن المتعلم[3] .

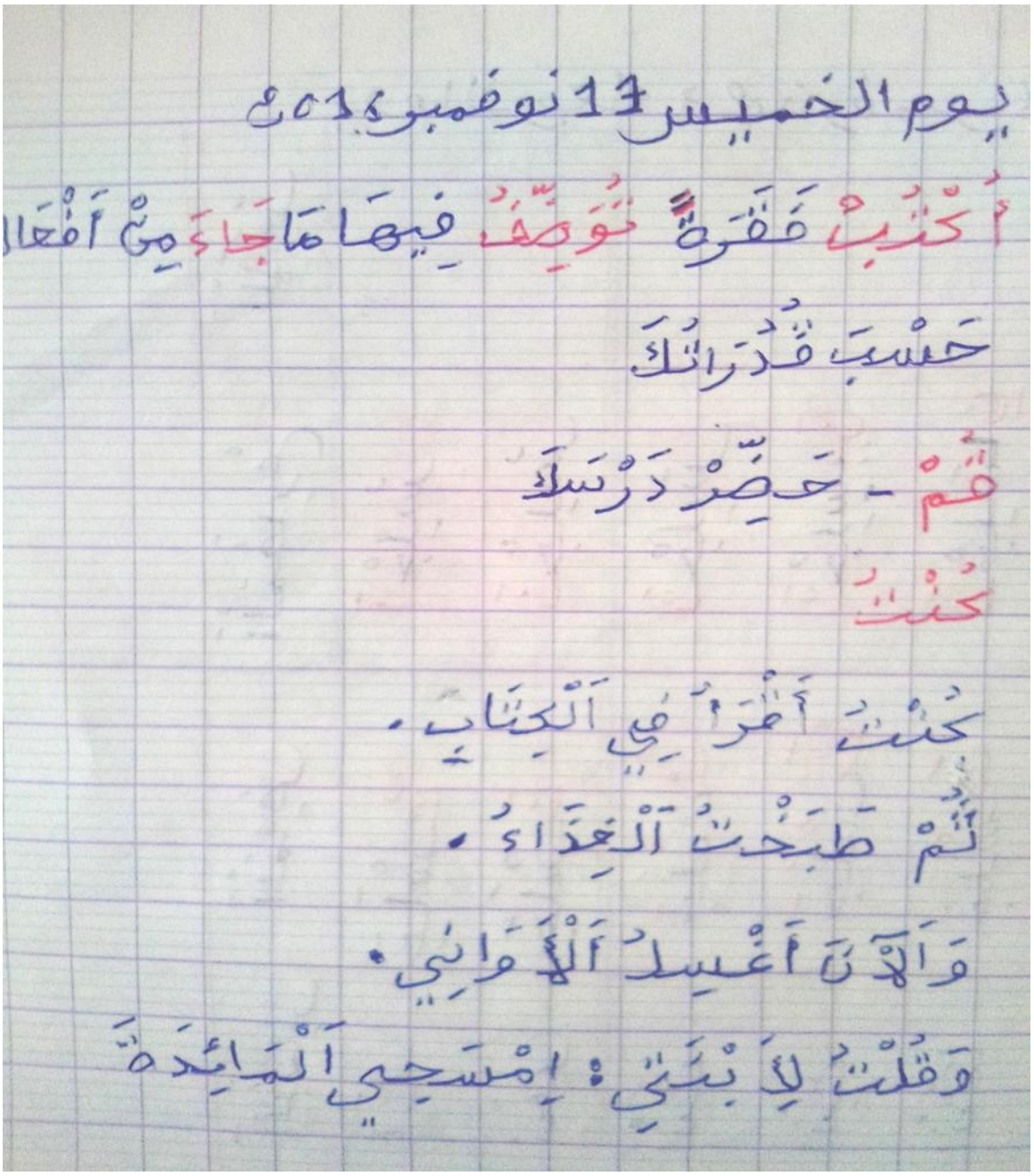
[1]/- محمد الصالح حثروبي :مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص:86 .

[2]/- أحمد سعد جلال :مبادئ القياس تطبيقات وتدريب عمليَّة على برنامج SPSS، ط1، الدار الدوليَّة، القاهرة، 2008م، ص : 20.

[3]/- وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير الكتابي بين النَّظريَّة والتطبيق، ص:6 .

تقنيَّة توظيف أكبر عدد منَّ الأفعال (تكليف منْ معلِّمة صفوف محو الأمِّية) :

أ_ النموذج السَّادس المكلف من قبل المعلِّمة :



أ_ تحليل النموذج التطبيقي (أ) :حصَّة التَّعبير الكتابي موضوع التَّعبير :تعبر حر نوعه تعبير إبداعي، طلبت المعلمة من المتعلمات كتابة فقرة وتوظيف أكبر قدر من الأفعال فهذه التقنيَّة فعَّالة الهدف منها تسهيل تحرير فقرة بالإضافة إلى إثراء الرصيد اللُّغوي لدى المتعلمات لأنَّ دور المعلم التوجيه والتصحيح لهنَّ لذلك ترى وزارة التربيَّة :«للمعلم دور أساسي جدًا في توجيه المتعلمين للكتابة، إلا أنَّ الأخطاء يمكن أنْ يقع فيها الدارسون سواء كان ذلك في سوء اِستخدام الإستراتيجيَّة الملائمة لتدريس موضوع التَّعبير الكتابي...»[1] .

من خلال النموذج (أ) تقنيَّة توظيف ما أمكن من أفعال لقد قامت الطالبة بتوظيف الأفعال من خلال هذه التقنيَّة أنَّ الطالبة قد عملت بالمطلوب وسجلنا بعض الملاحظات تتمثل في :

أ_ على المستوى الصرفي :

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ أقرأُ . _ توضف .	_ حذف همزة الألف . _ قلب حرف بحرف أخر (ض) بدل (ظ) .	_ أقرأُ . _ توظف .

ب_ على المستوى التركيبي:

لم نلحظ أخطاء تذكر، بل كان تركيبها للجمل صحيحًا والأفكار منسجمة ومرتبة ترتيبًا جيدًا بالإضافة إلى تشكيل الحروف والكلمات تشكيلاً جيدًا، وهنا أصبح المتعلم يفرق بين الأفعال الماضي المضارع الأمر، وبين الجمل وهذا هو الهدف المنشود .

[1]/- وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير الكتابي بين النَّظريَّة والتطبيق، ص:6 .

ج ــ على المستوى المعجمي :

كانت اللُّغة بسيطة وقريبة من العاميَّة وهذا نتيجة لتأثير اِزدواجيَّة اللُّغة العاميَّة مع الفصحى، لكنها خاليَّة من الأخطاء رغم بساطة الأسلوب، أمَّا منْ حيث المنهجيَّة والمطلوب: فقد قامت الطالبة بتشكيل الفقرة موظفة مجوعة من الأفعال تبعًا للمطلوب منها من قبل المعلمة نحو:(كنتُ، طبختُ، قلتُ)، وهذا هو المطلوب، ويبدو من خلال تشكيل الطالبة للفقرة أنَّ لها رصيدًا محدودا حسب قدرتها العقليَّة،و هذه التقنيّة تهدف إلى ثراء الرصيد اللُّغوي لدى المتعلمات يقال في هذا :«إثراء الرصيد اللُّغوي لدَّرسين ومساعدتهم في كيفية تناول الأنشطة المقررة في الكتب التعليم»[1] .

اللُّغة : لغة بسيطة قريبة من العاميَّة بالإضافة إلى قلة الأخطاء إلا في موضع واحد (توضيف/توظيف)، وعلى المتعلم ههنا التركيز عن اللُّغة الهدف :«لأنَّ الهدف من هذا التركيز في الغالب على السلامة اللُّغويَّة هو توظيف مكتسباتها بشكل صحيح جيد واِستخدامها...ومن ثم التركيز على استظهار النسق اللُّغوي من قبل المتعلم بضوابطه الصوتي الصرفي التركيبي المعجمي»[2] .

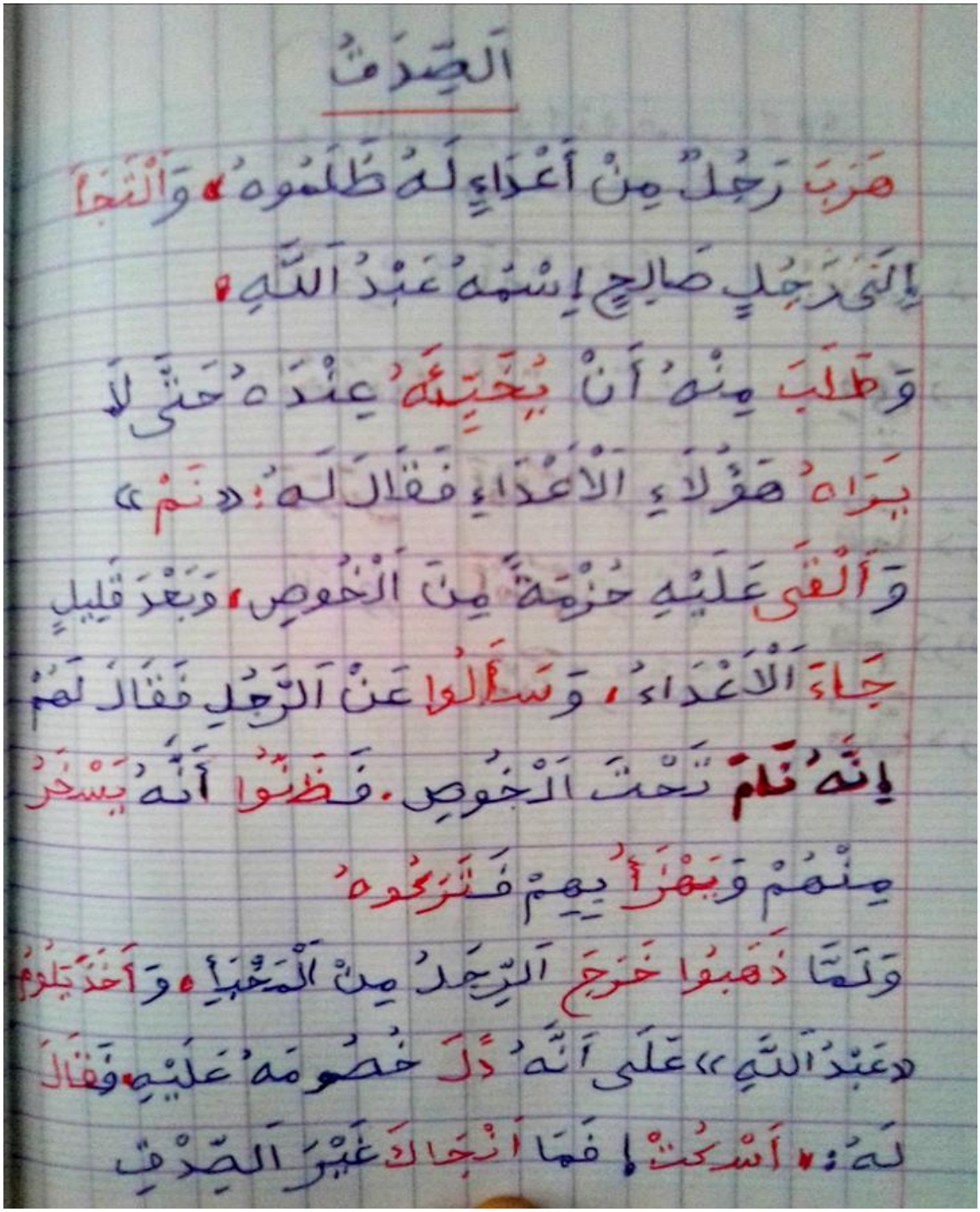
من ناحية الكتابة والخط فهو جيد حيث تمكنت من رسم الحروف بشكل جيد وصحيح، ويرى البعض « أنَّ في مادة التَّعبير التحريري أنَّ يكتب فيحسن الإبانة عن غرضه فيكتب بخط صحيح وواضح دون خطأ في رسم الكلمات»[3] .

[1]/- ملكية بوروي :الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل، ص :98 .

[2]/ - المرجع نفسه، ص :101 .

[3]/- ينظر :المرجع نفسه، ص: 20 .

ب_ النموذج التطبيقي (ب) :منْ نفس التقنيَّة :



ب_تحليل النموذج التطبيقي (ب) :من نفس الموضوع توظيف أكثر ما أمكن من الأفعال في فقرة نجد أنَّ النموذج الذي بين أيدينا من إحدى طالبات صفوف محو الأمِّية وبِاجتهاد المعلمة في خلق تقنيَّة جديدة وأكثر بساطة من تقنيات الكتاب، فأول ما نلاحظ على هذا التَّعبير أنَّها كتبت الأفعال بلون مخالف لإبرازه وإظهاره، وكان هذا التَّعبير تحت عنوان الصداقة، وقد كانت عبارة عن حكمة ولو نظرنا إلى جزئياته المشكلة لوجدنا أنَّ أخطائها جاءت على نحو :

أ_ على المستوى الصرفي:

الخطأ .	نوعه .	تصحيحه .
_ الاعداء .	_ حذف الهمزة .	_ الأعداء .
_ عليَّهِ .	_ تنوين الساكن .	_ عليْهِ .
_ نامً .	_ حذف الألف .	_ نائمًا .
_ دًل .	_ تنوين الفتح .	_ دَلَّ .

ب_ على المستوى التركيب :

تقريبًا على المستوى التركيبي والمعجمي لا نجد أخطاء فتركيبها سليم خالٍ من الأخطاء، وأكبر خطأ واجهها في مشكلة في تشكيل الحروف وأهم ما يميز التَّعبير كمَّا يُقال:

_ سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها .

_ تماسك العبارات وعدم تفكيكها .

_ عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .

_ خلو الكلام من الأخطاء، نحويَّة، صرفيَّة، أو لغويَّة .

_ الصدق في التَّعبير بأنَّ يكون صادرًا عن عواطف صادقة [1] .

إضافةً جودة إلى خطها ووضوحه بالوقوف على تشكيل الحروف وإحترام علامات الترقيم .

ولو نظرنا إلى النموذجين (أ) و (ب) سنجد أنَّ النموذج (ب) كان موفقا أكثر من (أ) من ناحية جودة الخط وسلامة التركيب وترابط الأفكار، حيث تمكنت من كتابة نص سليم، ونجد النموذج (أ) عبارة عن أفكار وجمل لا تمثل نصًا في حد ذاته، ولم تستطع تكوين تعبير، وهذا ما جعل العمل غير متكامل رغم تقيدها بالمطلوب وتوظيف جملة من الأفعال منها :(طبخت – أغسل–قلت–اِمسحي) وهذه التقنيَّة تساعد المتعلمات على :

_ نطق الكلمات والجمل في سلاسة ويسر .

_ يميز بين الظواهر الصوتيَّة المختلفة :الشَّد، المدَّ، الوصل .

_ يضبط الكلمات ويقرؤها ضبطًا صحيحًا .

_ ينافس زملائه في موضوعات متنوعة .

_ يعيد كتابة ما قراءه بسرعة تتناسب مع مستواه .

_ يعبر عن حاجاته اليوميَّة بجمل مترابطة[2] .

بعد ما قمنا بدراسة النموذجين (أ) و (ب) توصلنا إلى بعض الحلول لتسهيل من حدة الصعوبة لهذه التقنيَّة :

_ الاِهتمام بالمتعلم ووضعه داخل وضعيات حقيقةٌ ذات دلالات.

_ تفعيل روح المبادرة والثقة في النَّفس[3] .

_ أنْ يحدد المتعلم حجم الفقرة المراد تشكيلها .

_ يجب على المعلم اِختيار إستراتيجيَّة تدريس مناسب للموضوع .

---

[1]/- محمود علي سمان :التوجيه في تدريس اللُّغة العربيَّة (كتاب المعلم والموجه والباحث) في طرق تدريس اللُّغة العربيَّة، (د/ط)، دار المعارف، القاهرة _مصر، 1983م ص :251 .

[2]/- المرجع نفسه، ص :128 .

[3]/- ملكية بوروي، الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل، ص :100 .

ـ يجب على المعلم تزويد المتعلم بالمعارف والأفكار فيساعد التلميذ على التكلم والكتابة بلغة سليمة ونقيَّة من الأخطاء والإلتباس .

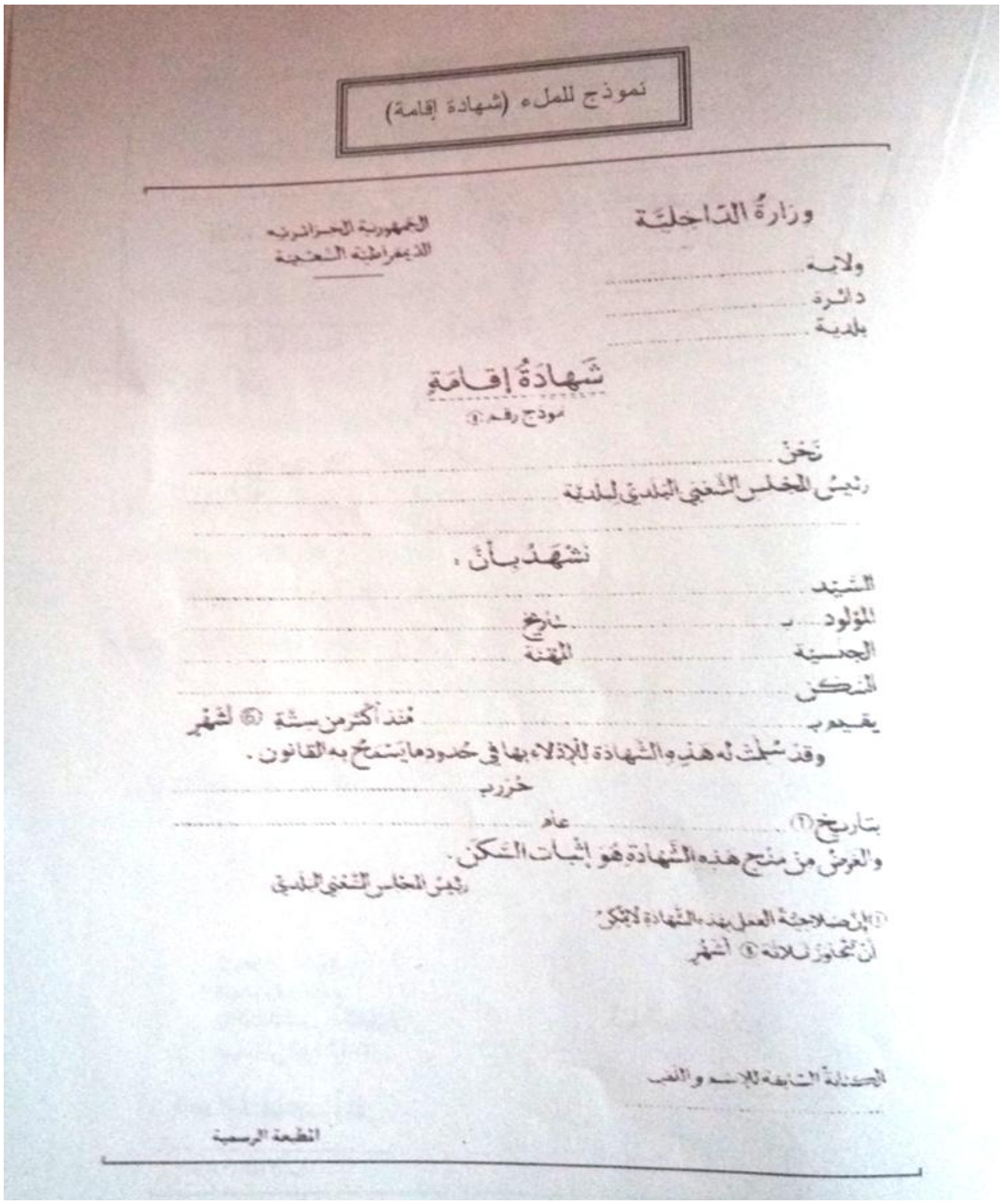
ـ يجب على المعلم يقوم بعمليَّة التكرار لهذه التقنيَّة لترسخ في أذهان المتعلمين لأنَّ المتعلم الكبير عرضة للنسيان[1] .

[1]/- وزارة التربيَّة والتعلِّيم :التَّعبير الكتابي بين النظريَّة والتطبيق، ص:6 .

ثانيًا :الدِّراسة التطبيقيَّة للنماذج الوظيفيَّة :

1_ دِّراسة نماذج الكِّتاب وتقويمها :

أ_ عرض نماذج الكِّتاب :



نموذج للملء (شهادة إقامة)

وزارة الداخلية

الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية

ولاية .....
دائرة .....
بلدية .....

شهادة إقامة

نموذج رقم ①

نحن
رئيس المجلس الشعبي البلدي لبلدية

نشهد بأن :

السيد .....
المولود بـ ..... بتاريخ
الجنسية ..... المهنة
المسكن .....
يقيم به ..... منذ أكثر من ستة ⑥ أشهر

وقد سلمت له هذه الشهادة للإدلاء بها في حدود ما يسمح به القانون .

حرر في

بتاريخ ① ..... عام

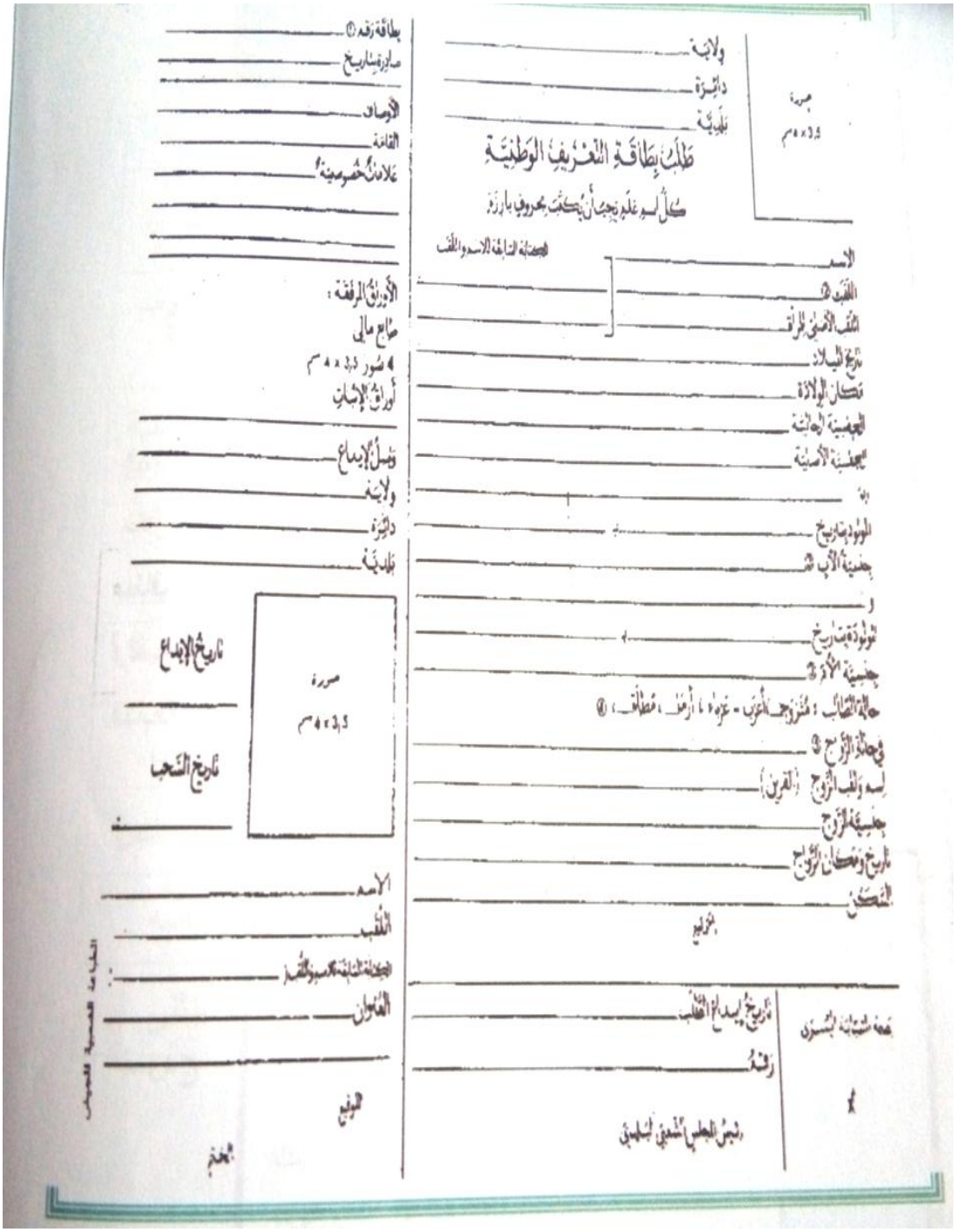
والغرض من منح هذه الشهادة هو إثبات السكن .

رئيس المجلس الشعبي البلدي

① إن صلاحية العمل بهذه الشهادة لا يمكن أن تجاوز ثلاثة ⑥ أشهر

المصادقة الشاهد للإسم واللقب

الطبعة الرسمية



طلب بطاقة التعريف الوطنية

كل اسم غلط يجب أن يكتب بحروف بارزة

صورة 3,5 × 4 سم

ولاية
دائرة
بلدية

الاسم
اللقب
اللقب الأصلي للزوج
تاريخ الميلاد
مكان الولادة
الجنسية الحالية
الجنسية الأصلية
الأب
المولود بتاريخ
جنسية الأب
الأم
المولودة بتاريخ
جنسية الأم
حالة الطالب : متزوج - أعزب - عزباء - أرمل - مطلق
في حالة الزواج
اسم ولقب الزوج (القرين)
جنسية الزوج
تاريخ ومكان الزواج
السكن

التوقيع

تاريخ إيداع الطلب
رقمه

رئيس المجلس الشعبي البلدي

بطاقة رقم
صادرة بتاريخ
الأوصاف
القامة
علامات خصوصية

الأوراق المرفقة :
ضاع مالي
4 صور 3,5 × 4 سم
أوراق الإثبات

وصل الإيداع
ولاية
دائرة
بلدية

صورة 3,5 × 4 سم

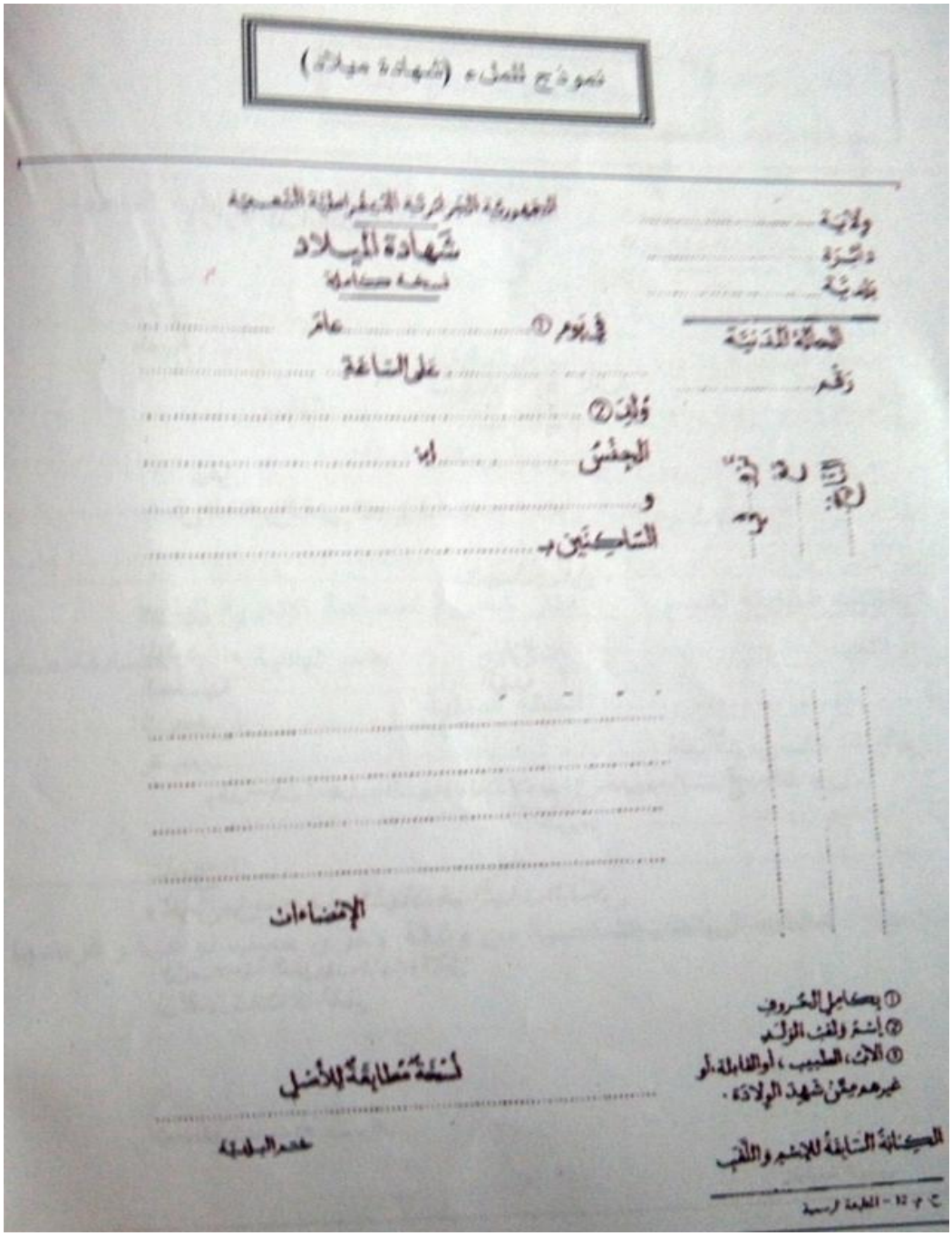
تاريخ الإيداع

تاريخ السحب

الاسم
اللقب
الجنسية الأصلية واللقب
العنوان

التوقيع

البطاقة شخصية للصاحب



نموذج للملء (شهادة ميلاد)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

شهادة الميلاد

نسخة مطابقة

ولاية .....
دائرة .....
بلدية .....

الحالة المدنية

رقم .....

في يوم ① ..... عام .....

على الساعة .....

ولد ② .....

الجنس ..... ابن .....

و .....

الساكنين بـ .....

الإمضاءات

نسخة مطابقة للأصل

حتم البلدية

① بالحروف
② إسم ولقب الوالد
③ الأب، الطبيب، أو القابلة، أو غيرهم ممن شهد الولادة.

الحيازة السابقة للاسم واللقب

ج م ر - الطبعة الرسمية

ب_ دِّراسة نماذج الكِّتاب وتقويمها :

لو نظرنا إلى القسم الأخير من التَّعابير لألفيناها مختلفة تمامًا عن التَّعبير الإبداعي وتعقيداته، إن التَّعبير الوظيفي بسيط وسهل التناول في موضوعاته وغاياته، ونجد أنَّه بصورة عامة إمَّا أن يكون في شكل مباشر في موضوعات الكتاب، فنجد في كتاب المستوى الثَّاني مثالا عن ملء وثائق ذات طابع صحي (الدفتر الصحي) الصَّفحة – 80 –، أو ينوب عنه نشاط إدماج أو مشروع لا يقل عنْه أهميَّة في الجانب الوظيفي بالنَّظر إلى الموضوعات المقدمة في التَّعبير الكتابي، فإنَّ عدد الموضوعات تتوافق مع عدد موضوعات التَّعبير وفي هذا يقال:«إنه مهارة لغوية لا مناص منْه يجب لكل إنسان من إتقانها ليستطيع أنّ يتواصل مع مجتمعة ويؤدي دوره المنوط في الحياة أيْ ما تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مع النَّاس في الحياة العامة، يتطلب لغة سالمة من الخطأ وفقرات مترابطة وبعيدة عن الحشو والإستطراد»[1] .

حيث يساند هذا القول أيضًا :«الكتابة الوظيفيَّة هي التي توظف وتستخدم لأغراض نفعيَّة ذريعيَّة في الإدارة والقضاء، والخراج والمال والحقوق، والتواصل :والعقود والصكوك والتأليف والترجمة وغيرها»[2] .

وكخلاصة لكل التعريفات المقدمة للكتابة الوظيفيَّة أو التَّعبير الوظيفي :«فالكتابة الوظيفيَّة إذنْ هي ذالك النوع من الكتابة الذي يحتاج إليْه المتعلم في كل وظائفه المستقبليَّة أو الحياة العمليَّة وما فيها من مصالح دوائر الأعمال والمصالح الحكوميَّة ومن أمثلة :الرسائل الإداريَّة، والتقارير وكتابة البرقيات ... إلخ»[3] .

---

[1]/– سعاد عبد الكريم الوائلي :طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير (بين التنظير والتطبيق) :ص:82 .

[2]/– مبارك حسين نجم الدين، محمد أحمد عثمان :مهارة الكتابة وتطبيقها، مجلة العلوم والبحوث الإسلاميَّة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، العدد6 فبراير 2013،ص :15 .

[3]/– ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيَّة والإبداعيَّة، (المجالات، المهارة الأنشطة، التقويم)، ص :54 .

«أوهيَّ نوع من التعبير، غرضها اِتصال الناس ببعضهم البعض لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤون، وهي لا تخضع لأساليب التجميل اللَّفظي والخيال، بل إنَّ لها مجالات محددة ولكل مجال له اِستخدامه الخاص به، فالكتابة الوظيفيَّة يمكن أنْ نصنفها بأنَّها تؤدي غرضًا وظيفيًا تقتضيه الحياة داخل المدرسة وخارجها، أيْ أنَّها كتابة تتصل بمطالب الحياة مثل : كتابة التقارير، والخطابات الرسميَّة»[1] .

ومن خلال كل ما جاء من أقوال في هذا المجال فإنَّ الكتابة الوظيفيَّة وبغض النظر عن محدوديتها في الحياة إلاَّ أنَّ أهميتها تأتي في المرتبة الأولى حتى بالنظر إلى الكتابة الإبداعيَّة لأنَّها تخص الفرد في معاملاته مع كافة الأنظمة الإداريَّة ويؤكد ذلك دليل المعلم من سلسلة أتعلم _أتحرَّر :

_ يؤهل المتعلم لِلاتصال بغيره وتنظيم شؤونه وأعماله وجعله وظيفيًا .

_ الاِختبار عن وضعيات خبرات إلغاء كلمة أو خطبة .

_ مناقشة موضوع أو قصة .

_ كتابة تقارير ومذكرات .

_ تحرير رسائل وإعلانات .

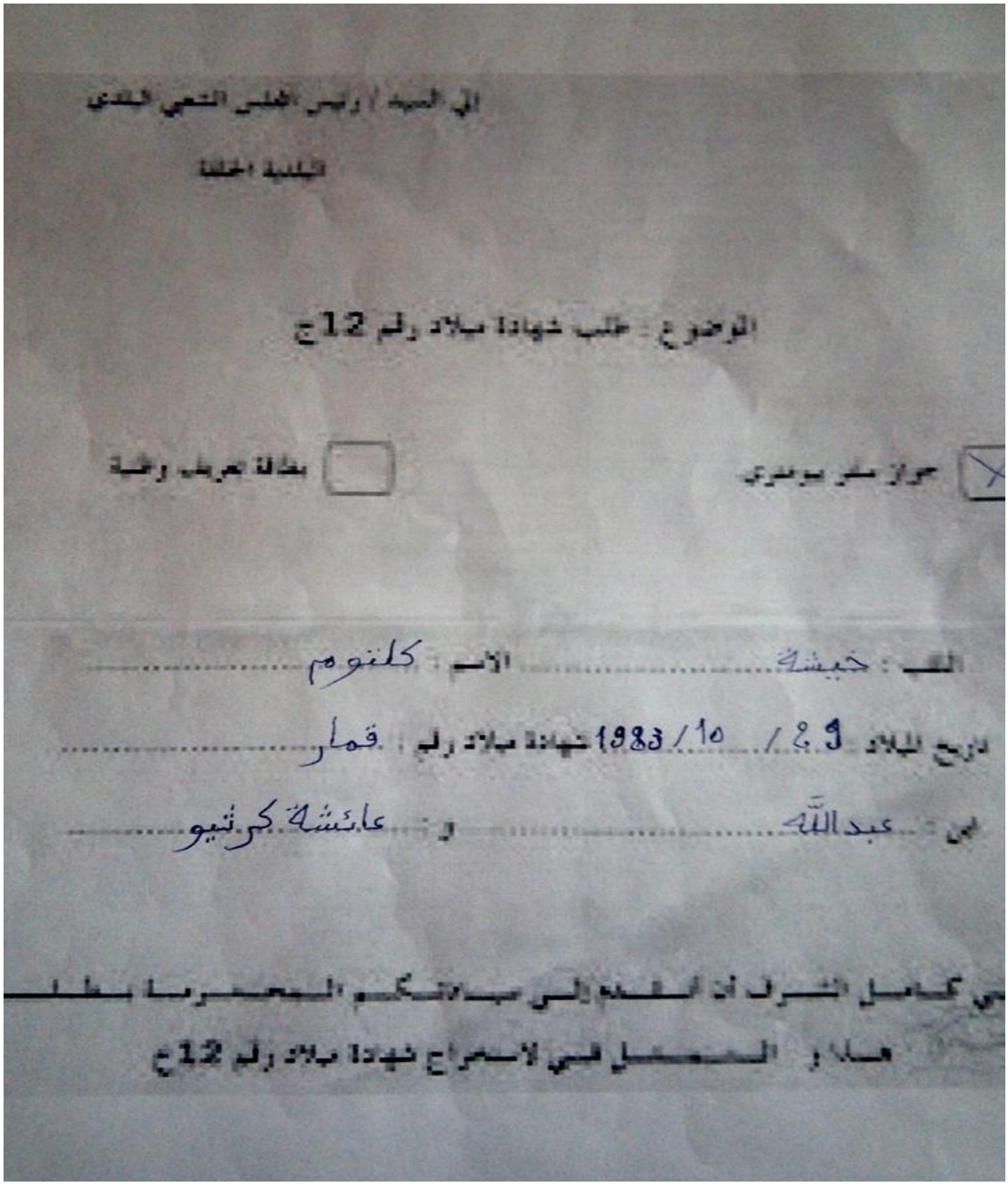
_ اِكتساب تقنيات التعبير[2] .

[1]/- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيَّة والإبداعية، (المجالات، المهارة الأنشطة، التقويم)، ص :54 .

[2]/- اِبن جديد بوجمعة، مدير ملحقة ولاية سعيدة :سلسلة أتعلم أتحرر _الدليل، ص :27 .

2_ عرض النماذج التطبيقيَّة وتحليلها :

أ_عرض النماذج التطبيقيَّة :


الى السيد / رئيس المجلس الشعبي البلدي

البلدية الحلفا

الموضوع : طلب شهادة ميلاد رقم 12ج

☒ حوالة سفر دبلوماسي ☐ بطاقة تعريف وطنية

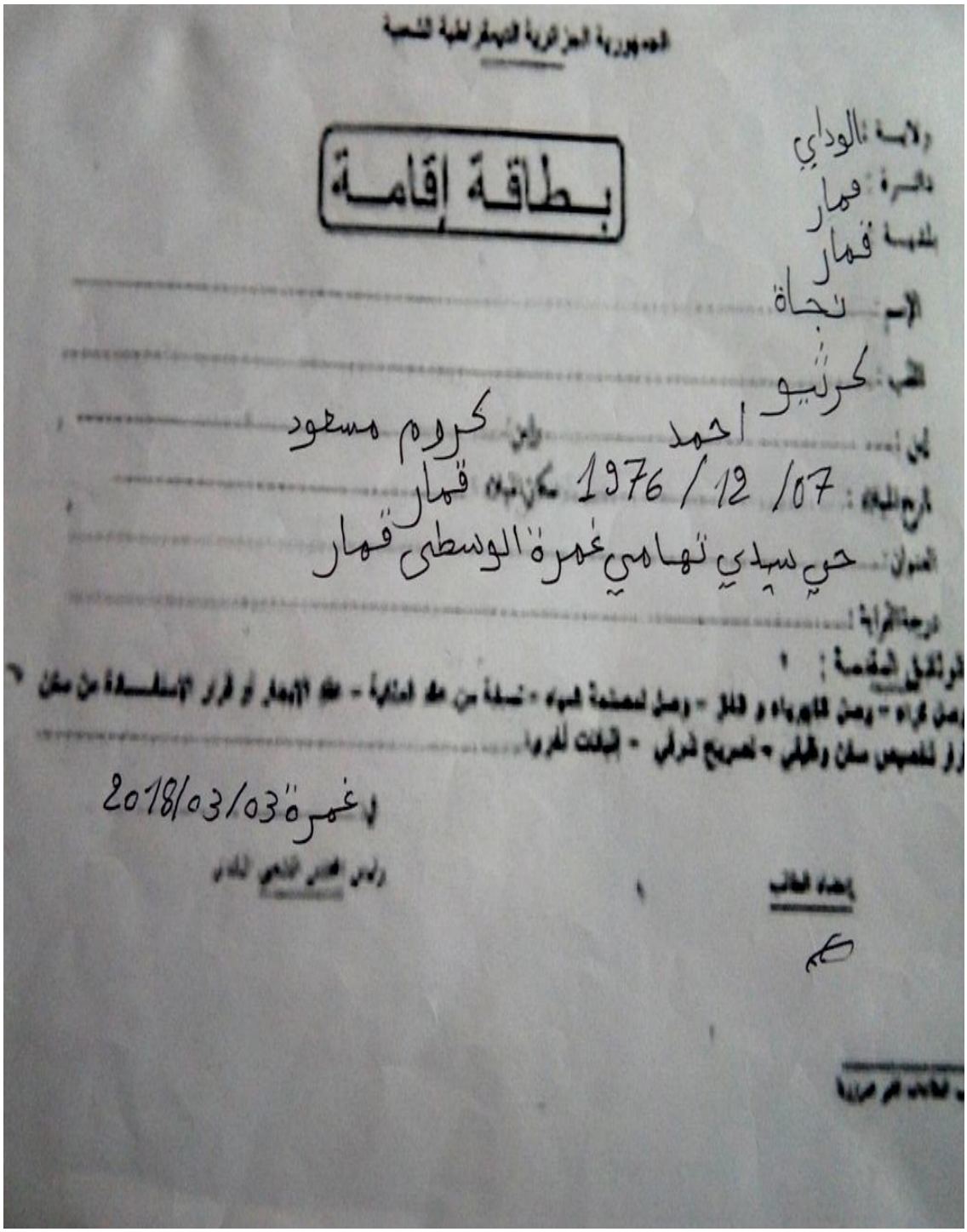
اللقب : خبيشة الاسم : كلثوم

تاريخ الميلاد 09 / 10 / 1983 شهادة ميلاد رقم : 07

ابن : عبد الله و : عائشة كرتيو

الحلفا في 12/09/2016

امضاء المعني



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية الوادي
دائرة قمار
بلدية قمار

بطاقة إقامة

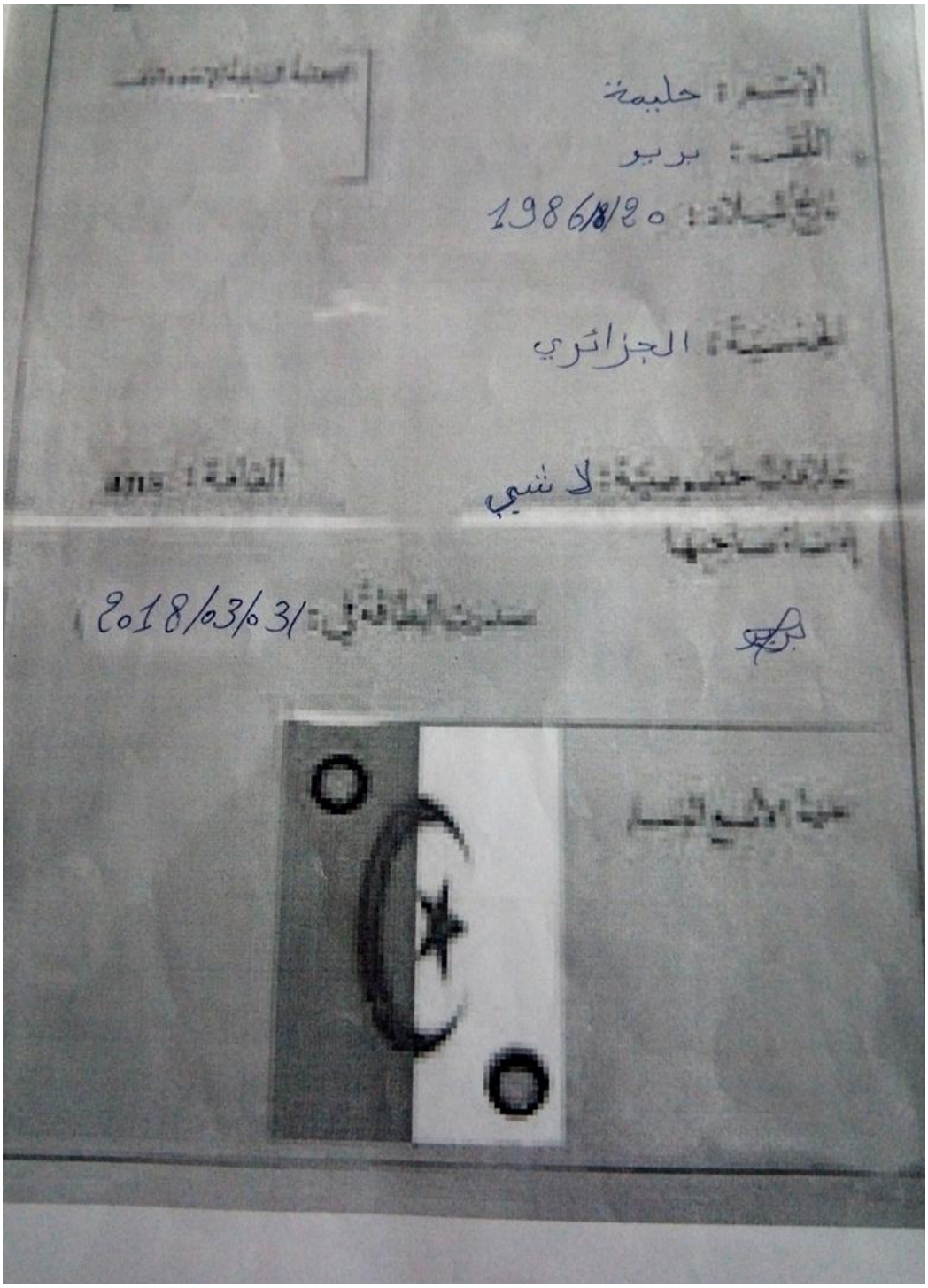
الإسم : نجاة
اللقب : كرتيو
بن : احمد وابن كروم مسعود
تاريخ الميلاد : 07 / 12 / 1976 مكان الميلاد قمار
العنوان : حي سيدي تهامي غمرة الوسطى قمار
درجة القرابة :

الوثائق المقدمة :

2018/03/03 غمرة

رئيس المجلس الشعبي البلدي

إمضاء الطالب


الاسم: حليمة
اللقب: بربو
1986/8/20
الجنسية: الجزائري
لا شيء
2018/03/31

ب_ تحليل النماذج التطبيقيَّة :يتميز نوع الكتابة الوظيفيَّة حسب يرى البعض :

_ غلبة الأسلوب الخبري التقريري .

_ الموضوع في الغرض .

_ الدقة والوضوح (ألفاظها لا تحمل التأويل) .

_ المباشرة في العرض .

_ الإلتزام بأماكن حدود عند كتابة بعض المجالات .

_ الأمانة العلميَّة عند كاتب الموضوع .

_ دقة الإيجاز[1] .

بالإضافة إلى ذلك نجد أيضًا :

_ ترابط بمجالات الحياة ومطالبها .

_ لا مجال فيها للعاطفة والخيال والإستخدام المجازي للغة .

_ تبني الجمل والعبارات فيها بناء عاديًا لتؤدي معانيها اللُّغويَّة والإصطلاحيَّة بعيدًا عن الخيال والتصور الفني .

تسلسل فيها أفكار تسلسلاً منطقيًا [2] .

وهذا ما يلاحظ على تطبيقات المتمدرسات فقد إلتزمنَّ بالمطلوب وكان الخط واضحًا إلتزمنَّ بالمكان المحدد للكتابة فيه بكلِّ صدق وموضوعيَّة وبدقة الإنجاز .

[1]/- ماهر شعبان عبد الباري :الكتابة الوظيفيَّة والإبداعيَّة (المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم)، ص :54 .

[2]/- مبارك حسين نجم الدين، حربيَّة محمد أحمد عثمان :مهارات الكتابة وتطبيقاتها، ص :15 .

المبحث الثَّالث :دِّراسة الاِستبيانات وتحليلها :

أولًا :عرضها .

ثانيًا :تحليل الاِستبيَّانات .

المبحث الثَّالث :دِّراسة الاِستبيانات وتحليلها :

أولًا :عرضها :

اِستبيان تقويمي حول :النَّشاط التعبيري عند المتعلمين الكبار.

مذكرة مقدمة في إطار نيل شهادة الماستر في اللُّغة العربية بعنوان :"**تعليميَّة التَّعبير الوظيفي والإبداعي لدى منتمي محو الأمِّية (دراسة تطبيقيَّة ببعض مدارس ولاية الوادي)**".

إعداد الطالبتين :صليحة كبسة، ومريم برير .

يرجى من السَّادة المعلمين الإجابة عن الاستبيانات الآتية بكلِّ موضوعيَّة مع موفور الشكر والامتنان.

- **ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة :**

1- هل ترى بأنَّ الزمن المقرر لأنشطة اللُّغة العربيَّة كافٍ؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل يتفاعل المتعلِّم مع أنشطة اللُّغة العربيَّة؟

نعم ☐ لا ☐ قليلًا ☐

3- ما رأيُهم في حصةِ التَّعبير الكتابي؟

مهم ☐ نوعًا ما ☐ لا أهميَّة له ☐

4- ما هو مستوى متعلِّميك في التعبير؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

5- هل تعتمد على اِستثمار أفكار المتعلِّم قبل إنجاز التعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

6- هل خطوات إنجاز التَّعبير وفق المقاربة المقترحة مضبوطة وذات فعاليَّة؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

7- هل الوقت المقرَّر لحصة التَّعبير كافٍ؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل هناك وسائل تعليميَّة مساعدة على التعبير؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل ترى أنَّ موضوعات التَّعبير تعمل على إبراز القدرات الإبداعيَّة لدى المتعلِّمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

10- تواجهك صعوبات في تقديم حصة التعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

11- ما رأيُك في المواضيع المقرَّرة في التعبير؟

جيِّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

12- في حصة التَّعبير، هل تفضِّل المواضيع الموجودة في الكتاب؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

13- هل المواضيع المقترحة للتعبير منْتقاة منْ واقع المتعلِّم الجزائري؟

كلُّها ☐ بعضُّها ☐ بعيدة عنْ الواقع ☐

14- هل تساعد المتعلمين في اِختيار ألفاظ تعبيرهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

15- هل يستذكرون النص المقروء حين ينجزون التعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

16- هل يوظِّفون القواعد المدروسة في التعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

17- هل يُمكِّنهم التَّعبير منْ إيصال أفكارهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

18- هل تكمُّن الصعوبة في إنجاز التعبير؟

في الموضوع والفكرة ☐ في اللُّغة ☐

19- هل يستطيعون التَّعبير على كلِّ المواضيع المقرَّرة في السنة؟

نعم ☐ نوعًا ما ☐ لا ☐

20- هل تقوم بتقويمهم دوريًّا؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

21- هل تعتمد الطريقة النموذجية المقرَّرة عليك في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

22- هل تواجهك صعوبات أثناء تقديمك لتقنيات التعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

23- هل طريقة تعليم التَّعبير وتعلُّمه :

- منسجمة مع الأهداف؟ نعم ☐ لا ☐

- محرَّرة لمبادرات المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

24- ما هيَ الأخطاء الأكثر شيوعًا التي يقع فيها معظم متعلِّميك؟

أسلوبي تعبيري ☐ نحوي ☐

25- هل تعتقد أنَّ العاميَّة عائق يحدُّ قدرة المتعلِّم على الأداء السليم باللُّغة العربيَّة الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

26- هل تعتقد أنَّ الممارسة والمحاكاة والتكرار والإِستعمال الصحيح للقواعد كفيل بتكوين الملكة اللغوية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

27- هل تعتقد أنَّ الصحة الجسميَّة للمتعلِّم لها علاقة بقدراته على التَّعبير والأداء السليم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

28- هل تعتقد أنَّ ضعف الذاكرة يعتبر عائقًا للمتعلِّم في تطبيق القواعد أثناء الأداء؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

29- هل تساعد القراءة على تحسين التَّعبير عند المتعلِّم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

30- هل تعتقد أنَّ طرائق التدريس لها دور في تنميَّة قدرة المتعلِّمين على التَّعبير بطريقة سليمة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

31- هل الوسائل التعليميَّة تساعد في تنميَّة قدرات المتعلِّمين على التَّعبير السليم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

32- هل تجد أنَّ النصوص المقترحة متوافقة مع ميول المتعلِّم؟

متوافقة ☐ نوعًا ما ☐ غير متوافقة ☐

33- هل تعمل النصوص على تنميَّة قدرات المتعلِّم على التَّعبير بأنواعه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

34- أيُّ أكثر التَّعبير اِستعمالا وممارسة؟

الإبداعي ☐ الوظيفي ☐

ثانيًا :تحليل الإِستبيَّانات :

1- مفهوم الإِستبيَّان :

أ- الإِستبيان :هو أداة منْ أدوات البحث الميداني، وهو قائمة من الأسئلة المكتوبة التي تتعلق بموضوع معيَّن تستهدِّف عيِّنة من الأفراد للحصول على معلومات حول موضوع أو مشكِّلة أو موقف، ولقد اِعتمدنا في بحثنا هذا على قائمة من الأسئلة موزعة على مجموعة من أساتذة صفوف محو الأمِّية، وقد ضمَّ هذا الإِستبيان (35) سؤالًا، أسئلة مقيَّدة وأخرى مفتوحة تتضمن عدَّة جوانب تخصُّ الكِّتاب وكذا العمليَّة التعليميَّة عمومًا .

ب- العيِّنة :تمَّ اِختيارها منْ مناطق التابعة لولايَّة وادي سوف، حيث تتكون منْ (20) أستاذةً منْ أساتذة اللُّغة العربيَّة لصفوف محو الأمِّية .

ج- حدود الدِّراسة :بالنسبة للحيِّز الزَّماني فقد أُجريت هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي (2019/2018م)، أمَّا مجالها المكاني فقد شملت بعض من مساجد ولايَّة الوادي والمدَّارس والجمعيَّات، وهيَّ كالآتي :

- الجامع الشرقي _غمرة الوسطى .
- الجمعيَّة الإرشاد والإصلاح _غمرة الوسطى .
- اِبتدائيَّة قارَّة إبراهيم _ الهود .
- اِبتدائيَّة قط الصادق _قمار .
- اِبتدائيَّة زبدي نصر _قمار .
- المدرسة القرآنيَّة فاطمة الزهراء _قمار .
- روضة الأجيَّال الصاعدة _قمار .
- جمعيَّة الإرشاد الإصلاح حي 20أوت1955م _قمار .
- زاويَّة أحمد بن سليمان _تغزوت .
- مسجد أبو هريرة _الكائن بالقرب منْ ملحقة ولايَّة الوادي .

- اِبتدائيَّة فرحات بنْ عمارة _تكسبت .

2- تحليل البيانات وتفسيرها :

السؤال (1) :	1- هل ترى بأنَّ الزَّمن المقرَّر لأنشطة اللُّغة العربيَّة كافٍ؟			
الإجابة :	نعم		لا	
العدَّد والنسبة :	20/02	%10	20/18	%90

_ منْ خلال هذه الإجابات نرى أنَّ معظم المعلِّمين يرون بأنَّ الزَّمن المقرَّر لأنشطة اللُّغة العربيَّة غير كافٍ وتقدَّر بنسبة 90%، وهذا راجع إلى أنَّ ساعات وأيَّام التدريس قليلة جدًا بالنظر إلى الأيَّام والساعات المقرَّرة في المراكز التعليميَّة النظاميَّة، فعندما سألنا معلِّمات صفوف محو الأمِّية عن أيَّام وساعات العمل أجابوا بأنَّهم يدرِّسون يوميْن في الأسبوع ما يقابل أربع ساعات موزعة على جميع أنشطة اللُّغة وكلُّ هذا عائد إلى ظروف المتعلِّمات وإنشغالهن، في حين نرى أنَّ البعض الآخر من المتعلِّمات قد تجاوزن تلك الظروف وخصَّصن ساعات يوميَّة تساعدهن في اِكتساب أكبر عدَّد ممكِّن منْ هذه الأنشطة فكانت إجابات معلِّماتهم نعم بنسبة 10% .

السؤال (2) :	2- هل يتفاعل المتعلِّم مع أنشطة اللُّغة العربيَّة؟					
الإجابة :	نعم		لا		قليلًا	
العدَّد والنسبة :	20/14	%70	20/00	%0	20/06	%30

_ من خلال الملاحظ على إجابات السؤال الثَّاني أنَّ معظم المعلِّمين وبنسبة كبيرة تقدَّر بـ : 70%، وحتى النسبة القليلة التي مثلت 30 % لم تنكر تفاعلهم مع الأنشطة بل فضلت "قليلًا" لأنَّ هذا راجع لكثرة الأخطاء التي لاحظتها معلِّمات صفوف محو الأمِّية أثناء ممارسة هذه الأنشطة فكان حكمهم "بقليلًا"، بيد أنَّ التفاعل والحوار أمر مطلوب وبالأخص مع هذا الصنف من المتعلمين مما يعطي العملية التعليمية أكثر متعة.

السؤال (3) :	3- ما رأيُهم في حصةِ التَّعبير الكتابي؟					
الإجابة :	مهِّم		نوعًا ما		لا أهميَّة له	
العدَّد والنسبة :	20/12	%60	20/08	%40	20/00	%0

_ نلاحظ منْ خلال هذا الجدوَّل أنَّ جلَّ المعلِّمات محو الأمِّية كانت إجاباتهم حول حصَّة التَّعبير أنَّه مهِّم بنسبة 60%، فالتَّعبير يبرز قدرات المتعلِّم، والتمكُّن منَّ التَّعبير الكتابي هو نتيجة التمكُّن منْ جميع مهارات اللُّغة، وكلِّ ما يسبق عمليَّة الكتابة لأنَّ كل مهارة متعلِّقة بمَّا قبلها، ولو نظرنا إلى نسبة الإجابة بنوعًا ما نجدها تضاهي 40%، وكانت إجابة المدرِّسات كذلك لأنَّ رغبة المتعلِّم الكبير أنْ لا يمارس هذا التَّعبير، ويعود هذا إلى عجزهم عنْ الكتابة وإنتقاء الألفاظ المناسبة، وحتى ما يقدَّم منْ أعمال فهيَّ تقدَّم بشاكلتها البسيطة .

السؤال (4) :	4- ما هو مستوى متعلِّميك في التعبير؟					
الإجابة :	جيِّد		متوسِّط		ضعيف	
العدَّد والنسبة :	20/00	%0	20/18	%90	20/02	%10

_ منْ الواقع الميداني نرى أنَّ مستوى المتعلِّمين في التَّعبير متوسط أو أقل منْ المتوسط وذلك إستنادًا لإجابات معلِّماتهم التي كانت بنسبة 90%، وتعود هذه النسبة إلى متوسط لأنَّ المدرِّس لا يستطيع أنْ ينكر كثرة الأخطاء التي يقعون فيها بالرغم منْ بساطة الأسلوب التعبيري، ولهذا السبب يرى البعض الآخر من المتعلِّمات أنَّه لا يؤهل لدرجة متوسط فكانت إجابتهم بنسبة 10% ضعيف بسبب هذه الأخطاء .

السؤال (5) :	5- هل تعتمد على إستثمار أفكار المتعلِّم قبل إنجاز التعبير؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/17	%85	20/00	%0	20/03	%15

_ بمَّا أنَّ التَّعبير يُمثِّل الأداة الفعَّالة للتعبير عنْ الأفكار والمشاعر والأحاسيس وكل مختلجات النَّفس ؛فإنَّ معظم إجابات المعلِّمين كانت بنعم ذلك أنَّ المتمدرِّس يعتمد على اِستثمار أفكاره في إنجاز التَّعبير وكانت بنسبة 85%، ومنْ حكم بأنَّ اِستثمار الأفكار يكون في بعض الأحيان حيث قدِّرت بـ : 15% كان حكمه على أساس أنَّ المتعلِّم الكبير عاجز عنْ إيصال أفكاره بلغة سليمة .

السؤال (6) :	6- هل خطوات إنجاز التَّعبير وفق المقاربة المقترحة مضبوطة وذات فعاليَّة؟					
الإجابة :	نعم		لا		قليلًا	
العدَّد والنسبة :	20/02	%10	20/02	%10	20/16	%80

_ فيمَّا يخصُّ الخطوات المقترحة لإنجاز التَّعبير يرى المعلِّمون أنَّها ليست دائمة الضبط وذات فعَّاليَّة حيث قدِّرت إجابات قليلًا بنسبة 80%، لأنَّ هذه الخطوات لم تساعد الأساتذة في التعامل مع الدَّارس الكبير ولم تجدي نفعًا، بل وكانت إجابات أخرى بنسبة 10% تمثل "لا" وبمثل هذه الإجابة نجد كانت "نعم" أنَّها تطبق وذات فعَّاليَّة ومساعدة للأستاذ، لكن غلبة الإجابات عكس ما جاؤوا به .

السؤال (7) :	7- هل الوقت المقرَّر لحصة التَّعبير كافٍ؟			
الإجابة :	نعم		لا	
العدَّد والنسبة :	20/10	%50	20/10	%50

_ كمَّا ذكرنا سابقًا أنَّ ساعات وأيَّام العمل بالنسبة لفئة منْ المعلِّمات والمتعلِّمين قليلة جدًا بالنظر إلى ظروف كليهما، أمَّا بالنسبة للفئة الأخرى بالتغلب على هذه الظروف كمَّا ذكرنا فقد خصَّصوا أيَّاما أكثر وساعات مكَّثفة أكثر، فتساوت النسب بين نعم ولا لوقت حصَّة التَّعبير بنسبة 50% / 50% .

السؤال (8) :	8- هل هناك وسائل تعليميَّة مساعدة على التعبير؟			
الإجابة :	نعم		لا	
العدَّد والنسبة :	20/16	%80	20/04	%20

ـ من خلال السؤال الثَّامن الذي وجه إلى معلِّمات محو الأمِّية، لاحظنا أنَّ جُلَّهنَّ يُقرّرَنَّ أنَّ هناك وسائل تعليميَّة مساعدة على إنجاز التَّعبير كالسبورة والصوَّر والكِّتاب...حيث كانت إجاباتهم بنسبة 80%، في حين يرى البعض الآخر ويُمثِّل النسبة الأقل أنَّ هذه الوسائل غير مساعدة على التَّعبير فأجبن بنسبة 20% بـ (لا) .

السؤال (9) :	9- هل ترى أنَّ موضوعات التَّعبير تعمل على إبراز القدرات الإبداعيَّة لدى المتعلِّمين؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/09	%45	20/01	%05	20/10	%50

ـ أظهرت نتائج الجدوَّل أنَّ المتعلِّم في بعض الأحيان قادر على إبراز قدراته الإبداعيَّة منْ خلال موضوعات التَّعبير وذلك بنسبة 50%، وبنسبة متقاربة كانت نعم حيث شكلت 45%، والدليل على هذا أنَّ ما يقوم بكتابته المتعلِّمون مختلف في نماذج رغم أنَّ موضوعها واحد، وقليل منْ رأى أنَّه غير قادر بنسبة 05% .

السؤال (10) :	10- تواجهك صعوبات في تقديم حصَّة التعبير؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/10	%50	20/01	%05	20/09	%45

ـ تبيِّن الإجابات عن السؤال العاشِّر أنَّ معظم المعلِّمات تواجههن صعوبات أثناء تقديم حصَّة التَّعبير حيث تراوحت النسبة 50% نعم و45% أحيانًا، نظرًا لصعوبة عدم القدرة على الفهم وفقدان القدرَّة على التَّعبير السليم، أمَّا بالنسبة للفئة القليلة 05% رأين أنَّ المتعلِّم لا يواجه صعوبات .

السؤال (11) :	11- ما رأيُك في المواضيع المقرَّرة في التعبير؟					
الإجابة :	جيِّدة		متوسِّطة		ضعيفة	
العدَّد والنسبة :	20/07	%35	20/12	%60	20/01	%05

_ أجابت نسبة 60% منَّ المعلمين أنَّ المواضيع المقرَّرة في التَّعبير متوسِّطة ؛أيْ فيها منَّ الجيِّد والقابل للممارسة، وفيه ما يصعب على المتعلِّم تنفيذه وتكون صعبة المنال، أمَّا بالنسبة لبقيَّة النسب في جيِّدة وضعيفة كانت ضئيلة وهذا تأكيد بأنَّ المواضيع مختلفة، ففيها ما يناسب وفيها ما لا يتناسب مع قدرة المتعلِّم .

السؤال (12) :	12- في حصة التَّعبير، هل تفضِّل المواضيع الموجودة في الكتاب؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/06	%30	20/01	%05	20/13	%65

_ بعد تحليل نتائج الإِستبيان لاحظنا أنَّ نسبة 65% من المعلِّمات في بعض الأحيان يفضِّلنَّ المواضيع الموجودة في الكتاب، وكمَّا ذكرنا سابقًا فإنَّ هذه المواضيع فيها ما يتناسب وفيها لا يتناسب مع المتعلم، ولهذا نجد ما هو مناسب يطبق وما هو غير مناسب لا يطبق وقد يقدمنَّ مواضيع منْ عندهن في حال التخلي عن موضوعات الكِّتاب .

السؤال (13) :	13- هل المواضيع المقترحة للتعبير منْتقاة منْ واقع المتعلِّم الجزائري؟					
الإجابة :	كلُّها		بعضها		بعيدة عنْ الواقع	
العدَّد والنسبة :	20/05	%25	20/11	%55	20/04	%20

_ عند ملاحظة الجدوَّل يتضح أنَّ أغلبيَّة الأساتذة ترى بأنَّ مواضيع التَّعبير بعضها منتقاة منْ واقع المتعلِّم بنسبة 55% وليس كلُّها وفي نفس الوقت ليست في مجملهما بعيدة عنْ الواقع وفضلوا الوسطيَّة، ففيها ما يتماشى مع وضع المتعلِّم الكبير وفيها ما تكون بعيدة عنه .

السؤال (14) :	14- هل تساعد المتعلمين في إختيار ألفاظ تعبيرهم؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/12	%60	20/00	%0	20/08	%40

ـ نرى النسبة الأكبر المختارة في هذا السؤال هيَّ نسبة نعم التي تمثِّل 60%، ذلك أنَّ المعلِّم في كلِّ نشاط يقوم بشرح مجموعة منَّ المفردات ويستغلُّها المتعلِّم في تعبيره، وهناك منْ يفضِّل أنْ يعتمد كلُّ فرد على نفسه أحيانا، وأنْ يساعده في حين آخر لكن مثلت المجموعة الأقل بـ: 40% .

السؤال (15) :	15- هل يستذكرون النص المقروء حين ينجزون التعبير؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/11	%55	20/06	%30	20/03	%15

ـ تبيَّن النسب أنَّ معظم المتعلِّمين يستذكرون النص المقروء حين ينجزون التَّعبير حيث تبلغ 55% (نعم)، لأنَّ نشَّاط التَّعبير مرتبط بنص القراءة ودليل ذلك المفردات المنتقاة منْ النص أمَّا المتعلِّمون الذين لا يستذكرون النص أو يستذكرونه أحيانًا أثناء إنجازهم للتعبير قدرت بـ : 30% و15%، ومردُّ ذلك حب الإستقلاليَّة والتفرد والإبداع .

السؤال (16) :	16- هل يوظِّفون القواعد المدروسة في التعبير؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/06	%30	20/01	%05	20/13	%65

ـ يتضح منْ خلال الإجابات المقدمَّة أنَّ المتعلِّم غالبًا ما يوظِّف القواعد المدروسة وذلك بتقدير إجابات المعلِّمين حيث مثلت النسبة الأكبر (أحيانًا) بـ : 65%، فمَّا يكون بسيطًا ويتماشى مع قدرتهم العقليَّة يُوظَّف في تعبيرهم، وما يُقرأُ منَّ القواعد ويكون صعبًا فيتجاوزون توظيفه، ولعل ذلك راجع لصعوبتها، لذلك قال البعض (لا)، ومنْ أجاب بـ :(نعم) مثلت نسبة 30%، ذلك راجع إلى إلزام المعلِّم المتعلِّمين بتوظِّيف قواعد معيَّنة في تعبيرهم .

السؤال (17) :	17- هل يُمكِّنهم التَّعبير منْ إيصال أفكارهم؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/15	%75	20/00	%0	20/05	%25

_ منْ خلال الجدوَّل يظهر لنَّا أنَّ معظم إجابات المعلِّمات على هذا السؤال كانت (نعم) بنسبة 75%، فالتَّعبير يمكِّنهم منْ إيصال أفكارهم وغاية كلُّ تعبير كشف الطرائق المناسبة لإظهار ما يفكِّر به كلُّ شخصٍ على حدة، أمَّا البعض الآخر فقد حكم بأنَّه غالبًا ما يكون أداة كاشفة للأفكار حين أجبن بـ :(أحيانًا)، وهذا عائد إلى كثرة الأخطاء التي يقع فيها المتعلِّم الكبير خاصَّة في صيَّاغة الجمل التعبيريَّة فكانت نسبة أحيانًا تضاهي 25% .

السؤال (18) :	18- هل تكمُّن الصعوبة في إنجاز التعبير؟			
الإجابة :	في الموضوع والفكرة		في اللُّغة	
العدَّد والنسبة :	20/01	%05	20/19	%95

_ الملاحظ منْ خلال الجدوَّل وإجابات الأساتذة أنَّ صعوبة إنجاز التَّعبير تكمُّن في اللُّغة وكانت بنسبة 95%، فكلُّ إنسان مكرَّم منْ عند اللَّه عزَّ وجل بعقل يتدبر ويتفكر، ولا تعني الأمِّية عدم التفكير بل عدم القدرة على الكتابة والقراءة فهو غير عاجز فكريًّا وإنَّما أكبر عائق له ليس المشكل التعبيري عن الأفكار بل الكتابي الخطي .

السؤال (19) :	19- هل يستطيعون التَّعبير على كلِّ المواضيع المقرَّرة في السَّنة؟					
الإجابة :	نعم		نوعًا ما		لا	
العدَّد والنسبة :	20/00	%0	20/14	%70	20/06	%30

_ نظرًا لأن برنامج تعليم الكِّبار مكثَّف بالمواضيع ومقارنة بالوقت القصير المقرَّر، فإنَّ جلَّ إجابات معلِّمات صفوف محو الأمِّية حول إمكانيَّة التَّعبير عنْ كلِّ المواضيع المقرَّرة في السَّنة كانت بنسبة كبيرة لـ :(نوعًا ما) فمع كثَّافة البرنامج يبقى المتعلِّم عاجزا عنْ إتمامه، وأكَّدت فئة تمثِّل 30% هذا حيث كانت إجاباتهن بـ :(لا) لا يستطيعون .

السؤال (20) :	20- هل تقوم بتقويمهم دوريًّا؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/15	%75	20/01	%05	20/04	%20

_ كلُّ عمل يتطلب الوقوف عنده وتحديد محاسنه ومواطن الضعف فيه، لذا جاءت جلُّ الإجابات التي تدور حول فكرة تقويم المتعلِّمين دوريًّا بـ :(نعم) بنسبة 75% لأنَّ هذا يشجعهم على المبادرة والكتابة الدائمة وعمليَّة التقويم تساعد المتعلِّم على تنميَّة قدراته الإنتاجيَّة، أمَّا بالنسبة للذين فضلوا الإجابة بـ : (أحيانًا) ذلك أنَّ هناك مبدعين ودائمي الكتابة والمعلِّم ليس بوسعه الإطلاع على كلِّ الأعمال مقارنة بالكمِّ الهائل الذي يُكتب منْ طرف هؤلاء فيطلع على بعضها ويغفل البعض الآخر .

السؤال (21) :	21- هل تعتمد الطريقة النموذجية المقرَّرة عليك في الدرس؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/12	%60	20/01	%05	20/07	%35

_ يتبيَّن لنا منْ خلال الإجابات أنَّ الطريقة النموذجيَّة المقرَّرة في الدَّرس متبعة حيث شكلت الإجابة بـ :(نعم) 60%،هذا يعني أنَّ الطريقة المقرَّرة طريقة سهلة وبسيطة في متناول الجميع تسهم في إبراز القدرات الإبداعيَّة للمتعلِّمين، وحتى بقيَّة الإجابات لم تنكِّر أنَّها نموذجيَّة بل كانت (أحيانًا) بحسب قدرات المتعلِّم واستيعابه لها .

السؤال (22) :	22- هل تواجهك صعوبات أثناء تقديمك لتقنيات التعبير؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/12	%60	20/01	%05	20/07	%35

_ جلُّ الأساتذة حكموا بأنَّ التقنيَّات التعبيريَّة صعبة التطبيق بالنسبة للمتعلِّم الكبير حين أكَّدوا في إجاباتهم أنَّ كلَّ معلِّم وبنسبة 60% تواجهه صعوبات أثناء تقديمها، ذلك أنَّ هذه التقنيَّات بعيدة عنْ واقع تعليم الكِّبار وتشكِّل النقطة الأصعب لتحقيق مرامي الأنشطة التعبيريَّة، ونجد بقيَّة الإجابات تراوحت بين :(أحيانًا) ولا (لا) التي كانت الحلقة الأضعف ومثلت النسبة الأقل 05% .

السؤال (23) 1 :	23 (1)- منسجمة مع الأهداف؟			
الإجابة :	نعم		لا	
العدَّد والنسبة :	20/15	%75	20/05	%25

_ السؤال الثَّالث والعشرون سؤال متفرع لجزأين حيث سألنا عنْ طريقة تعليم التَّعبير وتعلُّمه كان تفريعه الأول منسجمة مع الأهداف فكانت إجابات المعلِّمات نسبة 75% بـ :(نعم) أنَّ هذه الطريقة منسجمة وتخدم المتعلِّم الكبير وتتماشى معه، أمَّا النسبة الأقليَّة قالت لا .

السؤال (23) 2 :	23 (2)- محرَّرة لمبادرات المتعلم؟			
الإجابة :	نعم		لا	
العدَّد والنسبة :	20/15	%75	20/05	%25

_ والجزء الثَّاني منْ نفس السؤال حول :تحريرها لمبادرات المتعلِّم، نجد أيضًا أنَّ النسبة الأكبر مثلت (نعم) وبنسبة 75% في مقابل (لا) التي بلغت 25%، فمن رأى في بداية الأمر أنَّها منسجمة مع الأهداف فدون شك فهيَّ محرَّرة مع مبادرات المتعلِّم، ومنْ رأى أنَّها غير منسجمة وقف في الأخير على أنَّها غير محرَّرة مع مبادراتهم .

السؤال (24) :	24- ما هيَّ الأخطاء الأكثر شيوعًا التي يقع فيها معظم متعلِّميك؟			
الإجابة :	أسلوبي تعبيري		نحوي	
العدَّد والنسبة :	20/12	%60	20/08	%40

_ بعد تحليل نتائج الإِستبيَّان لاحظنا أنَّ نسبة 60% منْ الأخطاء تقع في الجانب الأسلوبي التعبيري وهذا منْ خلال إجابات المعلِّمات، ممَّا يؤكِّد أنَّ الأسلوب التعبيري يمثِّل الأساس والمنزلة المهمة، فالخطأ التعبيري يشوِّه الأفكار، ويعيق التركيب، والأخطاء النحويَّة مثلت النسبة الأقل وقدّرة بـ : 40% لأنَّ الجانب التعبيري بالنظر إلى القواعد النحويَّة أكثر أهميَّة .

السؤال (25) :	25- هل تعتقد أنَّ العاميَّة عائق يحدُّ قدرة المتعلِّم على الأداء السليم باللُّغة العربيَّة الفصحى؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/13	%65	20/00	%0	20/07	%35

_ إنَّ الهدف الأسمى منْ طرح هذا السؤال على المعلِّمين هو معرفة مدى تأثير لغتنا العاميَّة على الفصحى فكانت نسبة 65% بـ :(نعم) أنَّها تؤثر على الفصحى وتُمثِّل عائقا كبيرًا فمجتمعنا العربي يختلف عنْ بقيَّة المجتمعات، فهو يُفكِّر بلغة ويعبِّر بأخرى، فهناك فرق شاسع بين عامِّيتنا وفصاحتنا .

السؤال (26) :	26- هل تعتقد أنَّ الممارسة والمحاكاة والتكرار والإِستعمال الصحيح للقواعد كفيل بتكوين الملكة اللغوية؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/17	%85	20/00	%0	20/03	%15

_ أظهرت نتائج الإِستبيان أنَّ نسبة 85% من المعلِّمات محو الأمَّية يرون أنَّ كثرة الممارسة والمحاكاة والتكرار والإِستعمال الصحيح للقواعد يؤدي حتمًا إلى تكوين الملكة اللُّغويَّة لدى المتعلِّمين، وفي المقابل نجد نسبة 15% من الإجابة بـ :(أحيانًا) أنَّ الممارسة والمحاكاة والتكرار والإِستعمال الصحيح للقواعد في بعض الأحيَّان تكون كفيلة بتكوين الملكة اللغويَّة وهذا راجع إلى درجة الإِستيعاب لدى المتعلِّمات .

السؤال (27) :	27- هل تعتقد أنَّ ضعف الذاكرة يعتبر عائقًا للمتعلِّم في تطبيق القواعد أثناء الأداء؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/17	%85	20/01	%05	20/02	%10

ـ تبيَّن منْ خلال الجدوَّل أنَّ النسبة الغالبة من الإجابات بـ :(نعم) إنَّ ضعف الذاكرة يعتبر عائقًا للمتعلِّم في تطبيق القواعد أثناء الأداء حيث تقدر بنسبة 85%، وهذا راجع إلى أنَّ المتعلم الكبير سريع النسيَّان حيث لا يستطيع حفظ جميع القواعد المراد توظِّيفها أثناء التعبير.

السؤال (28) :	28- هل تساعد القراءة على تحسين التَّعبير عند المتعلِّمين؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/19	%85	20/00	%0	20/01	%05

ـ بعد تحليلنا للاِستبيان تحصلنا على نسبة 85%، من الإجابات بـ :(نعم) فالقراءة تساعد على تحسين التَّعبير عند المتعلِّمين، لأنَّ القراءة تؤدي إلى تحسين قدراتهم في اِختيار مفرداتهم وتساعدهم على فهم العديد من الجمل والتراكيب عند تحرير التَّعبير .

السؤال (29) :	29- هل تعتقد أنَّ طرائق التدريس لها دور في تنميَّة قدرة المتعلِّمين على التَّعبير بطريقة سليمة؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/16	%80	20/01	%05	20/03	%15

ـ توصلنا من خلال التحليل إلى أنَّ هناك الكثير ممن يعتقد أنَّ طرائق التدريس لها دور في تنميَّة قدرة المتعلِّمين على التَّعبير بطريقة سليمة وذلك راجع إلى فعاليَّتها وتناسبها مع قدرة المتعلمين حيث قدِّرت نسبة الإجابات بـ :(نعم) 80% أمَّا بالنسبة لباقي النِّسب للإجابات بنسب شبه منعدمة .

السؤال (30) :	30- هل الوسائل التعليميَّة تساعد في تنميَّة قدرات المتعلِّمين على التَّعبير السليم؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/16	%80	20/01	%05	20/03	%15

ـ تُبيِّن النتائج أنَّ نسبة 80%، منَّ الذين كانت إجابتهم بـ :(نعم) أنَّ الوسائل التعليميَّة تساعد في تنميَّة قدرات المتعلِّمين على التَّعبير السليم، هذا دليل على فعاليَّة تلك الوسائل ومدى قدرتها على تنميَّة وتطوير الدَّارسين .

السؤال (31) :	31- هل تعمل النصوص على تنميَّة قدرات المتعلِّم على التَّعبير بأنواعه؟					
الإجابة :	نعم		لا		أحيانًا	
العدَّد والنسبة :	20/07	%35	20/00	%0	20/13	%65

_ تتراوح النسبة الكبيرة من الإجابات بـ : (أحيانًا) أنَّ النصوص تعمل على تنميَّة قدرات المتعلِّم على التَّعبير بأنواعه حيث قدرة بنسبة 65%، وهذا عائد إلى أنَّ المتعلِّم الكبير لا يستطيع فهم جميع النصوص التي يمرُّ بها في حصة القراءة بالإضافة إلى عدم الإلمام بجميع الكلِّمات المشروحة أثناء حصة القراءة .

السؤال (32) :	32- أيُّ أكثر التَّعبير اِستعمالًا وممارسة؟			
الإجابة :	إبداعي		وظيفي	
العدَّد والنسبة :	20/10	%50	20/10	%50

_ تساوت النسبة على هذا السؤال فهناك البعض منَّ المعلِّمين منْ يرى بأنَّ متعلِّميه أكثر نشاطًا وحيويَّة في المجال الإبداعي، فلا تحكمه قيود أو ضوابط كثيرة، على عكس الوظيفي الذي يحدُّ مجالات التَّعبير، أمَّا البعض الآخر يرى بأنَّ طلبته مجالاتهم التعبيريَّة ضيِّقة ومحدودة الإمكانيَّات لذا فضَّل الإجابة بأنَّ الأكثر التَّعبير الأكثر اِستعمالًا هو التَّعبير الوظيفي .

الخاتمة

وبعد أنْ بلغ هذا البحث المتواضع نهايته نصل ههنا إلى عرض ما أسفرت عليه دِّراستنا منْ نتائج وأفكار تكون خلاصة للدِّراسة النظريَّة والتطبيقيَّة الميدانيَّة التي أجريت في بعض مناطق ولايَّة الوادي :

أوَّلًا/ النتائج العامة :

1_ التَّعبير هو الغايَّة المنشودَّة منْ دِّراسة اللُّغة .

2_ عمليَّة التعبير عمليَّة ذهنيَّة معقدَّة، فهيَّ كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها .

3_ للتعبير أسس نفسيَّة، تربويَّة لا بدَّ منْ مراعاتها في تحصيل المواضيع المقرَّرة على المتعلِّم الكبير في صفوف محو الأمِّية .

4_ يعتبر التَّعبير منْ الناحيَّة اللُّغويَّة الأساس في التحقيق المهارة وفي اِكتساب الملكة اللُّغويَّة عند المتعلِّم .

5_ المتعلِّم الكبير (الأمِّي) له مجوعة من الاِحتيَّاجات والقدرات والخصائص التي لابد من مراعاتها في بناء منهاجه التعلِّيمي .

6_ التَّعبير غايَّة وبقيَّة فروع اللُّغة وسيلة فجميع فروع اللُّغة تصبُّ في التَّعبير .

7_ التعبير بنوعيه الوظيفي والإبداعي يعدُّ ضرورة للفرد والمجتمع .

8_ الغرض من التَّعبير هو تعويد المتعلِّم التريُّث في التفكير .

9_ منْ خلال التعبير نستطيع الحكم على الشَّخص في جوانب مختلفة .

ثانيًّا/النتائج الخاصَّة :

1_ يتأثر الأداء اللُّغوي بعدَّة عوامل خارجة عنْ إطار اللُّغة :كالثَّقافة، وضعف الذاكرة، قلَّة الاِنتباه، والتَّعب، والخجل .

2_ تكمن الصعوبة لدى المتعلِّمين الكِّبار في الأساليب ونقل الكلِّمات المناسبة منَّ المجرَّد إلى المحسوس، وليس في نقل الأفكار في حدِّ ذاتها، فالفكرة تأتي منْ تجارب المتعلِّم .

3_ عمليَّة المناقشة الفرديَّة والجماعيَّة تعدُّ عمليَّة أساسيَّة للمتعلِّم الكبير حيث تساعده على إبداء رأيه، وإصدار بعض القوانين حول ما يسمعه، ممَّا يولِّد لديه مهارة الذوق والمتابعة .

4_ المتعلِّم الكبير دائم الحاجة إلى وسائل تعليميَّة مساعدة على تنميَّة الثروة اللُّغويَّة للمفردات، والصيَّغ، والتراكيب .

5_ الأمِّي الكبير في حاجة إلى ضبط المعايِّير والمقايِّيس للتمكُّن منْ مهارات التَّعبير .

6_ منْ خلال الأسئلة المطروحة وجدنا أنَّ الصِّحة الجسميَّة، وضعف الذاكرة (كالضعف القرائي، والعيوب الكلاميَّة) يعدُّ منْ أهم الصعوبات التي تعيق في سير إنجاز التَّعبير .

7_ إنَّ القصور والعجز في صفوف محو الأمِّية عائد إلى العمليَّة الفكريَّة القائمة على أساس الإِختيَّار والتركيب، فالعاميَّة تعدُّ عائق يحدُّ منْ قدرة المتعلِّم على إِختيَّار الألفاظ باللُّغة العربيَّة الفصحى .

ثالثًا/توصيَّات عامة :

1_ يجب تحديد مجالات التَّعبير الكِّتابي، ومنْ خلالها يتمُّ تدريس التَّعبير الكِّتابي الإبداعي ولا بدَّ لهذه المجلات منْ أنْ تخدُّم أهداف التَّعبير، وتكون في حدود خبرَّات المتعلِّمين وميولهم.

2_ يجب حدِّيد مهارات التَّعبير، ووضع هذه المهارات في المقرَّرات الدِّراسيَّة، بحيث يُركِّز المعلِّم في كلِّ موضوع على مهارة أو أكثر منْ تلك المهارات .

3_ يجب أنْ يَتزوَّد معلِّم اللُّغة العربيَّة بمجالات ومهارات وطرق تدريس التعبير الكِّتابي ومشكِّلاته، وذلك لتحقيق أهداف تدريس التَّعبير .

4_ يجب التركيز في عمليَّة تدريس التَّعبير على الطريقة المهاريَّة التعبيريَّة، لا على الطريقة الإِختباريَّة .

5_ لا بدَّ أنْ يشمل تقويم التَّعبير الكِّتابي كلُّ مهارات الكِّتابة، ولا تقتصر على الأخطاء النحويَّة الإملائيَّة، كمَّا هو شائع الآن .

6_ لا بدَّ منْ البدء بتدريس مهارات الكِّتابة في المرحلة الدِّراسيَّة الأولى ولا سيَّما البسيطة منها .

7_ يجب إفساح المجال للمتعلِّمين للكِّتابة بحريَّة وبكثرة حتى يتسنى لهم التدريب الكَّافي على ممَّارسة المهارات الكِّتابيَّة .

قائمة المصادر

والمراجع

أوَّلًا/المصادر:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع .

1- اِبن جديد بوجمعة، كتاب اللُّغة العربيَّة ، سلسلة أتعلم –أتحرر، المستوى الثَّاني، (د/ط) الديوان الوطني للمطوعات المدرسية، الجزائر، 03 جويليَّة 2008م .

2- ابِن جديد بوجمعة، كتاب اللُّغة العربيَّة، سلسلة أتعلم –أتحرر، المستوى الثَّالث (د/ط) الديوان الوطني للمطوعات المدرسية، الجزائر 21 ماي 2008م .

3- شريف غطاس :رياض النصوص كتاب القراءة والنصوص السنَّة الثالثة اِبتدائي،(د/ط) الديوان الوطني، (2016/2015م) .

ثانيًا/المراجع :

1_ أحمد سعد جلال :مبادئ القياس تطبيقات وتدريب عمليَّة على برنامج SPSS ط1، الدار الدوليَّة، القاهرة، 2008م .

2- بسمة فور :التعلِّيم النشِّط إستراتيجية التعليم النشِّط، (د/ط)، اليونسكو، 2012م .

3- جمال مصطفى العيسوي :تعليم فنون اللُّغة العربيَّة لتلاميذ المرحلة الاِبتدائيَّة (إطار للمساهمات التدريسيَّة والمهنيَّة)، ط1، دار الثَّقافة، القاهرة _مصر (2004م/2005م) .

4- ريم رباح :المهارات الحياتيَّة، (د/ط)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربيَّة في الدول العربيَّة بيروت _لبنان، 2012م .

5- عبد الرحمان النَّجديّ :أصول تدريس اللُّغة العربيَّة ، ط2، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، 1984م .

6- عمر فاروق الطباع :الوسط في القواعد الإملاء والإنشاء، ط1، مكتبة المعارف، بيروت لبنان، 1413هـ/1993م .

7- علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، (د/ط)، دار الشوق للنشر والتوزيع القاهرة، (د/ت) .

8- علي أحمد مدكور، عبد اللَّه عبد الخالق عبد الهادي :تصميم مناهج وبرامج تعليم الكِّبار في الوطن العربي (دليل مرجعي)، (د/ط)، المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثَّقافة والعلوم إدارة التربيَّة تونس، 2011م .

9- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي :طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير بين التنظير والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله المنارة _ فلسطين 2004م .

10- سعيد إسماعيل علي العدل التربوي وتعلِّيم الكِّبار، ط1، كتب النشر والتوزيع الصباغة القاهرة _مصر، 2005م .

11- سمير عبد الوهاب وآخرون :تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائيَّة (رؤية تربويَّة) منتدى سور الأزيكية، ط2، المكتبة العصريَّة للنشر والتوزيع، القاهرة _ مصر 2004م .

12- طارق بنداري :الرائد في التَّعبير، ط1، دار الكتب المصريَّة، القاهرة _مصر، 2009م.

13- علي جواد الطاهر :أصول تدريس اللُّغة العربيَّة، ط1، دار الرائد العزي، بيروت لبنان، 1984م .

14- علي رضا :الإنشَّاء الواضح، ط7، مكتبة دار الشرق، بيروت _لبنان، (د/ت) .

15- ماهر شعبان عبد الباري :الكتابة الوظيفيَّة والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم)، ط1، دار المسيرة، عمان (2010م/1431هـ) .

16- محاسن رضا أحمد :برمجة المواد التعليميَّة لمحو الأمِّية وتعليم الكِّبار، ط2، دار الفتح التجاريَّة، القاهرة _مصر، 1985م .

17- محمد الصالح حثروبي :مدخل إلى التدريس بالكفاءات،ط7، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2008م .

18- محمود علي سمان :التوجيه في تدريس اللُّغة العربيَّة (كتاب المعلم والموجه والباحث) في طرق تدريس اللُّغة العربيَّة، (د/ط)، دار المعارف، القاهرة _مصر، 1983م .

19- محي الدين صابر :الأمِّية (مشكِّلات وحلول)، (د/ط)، منشورات المكتبة العصريَّة صيدا _بيروت (لبنان)، 1986م .

20- وزارة التربيَّة والتعليم :التَّعبير بين النظريَّة والتطبيق، (د/ط)، إدارة المعارف العربيَّة –دولة فلسطين، (د/ت) .

ثالثًا/المجلات والدوريَّات :

1- إبراهيم محمد سليمان :مدخل إلى مفهوم سيميائيَّة الصورة، مجلة الزاويَّة، جامعة الزاويَّة ليبيًّا، العدد16، المجلد الثَّاني، أفريل2014م .

2- أمل حسين عبد القادر :الأمِّية المعلوماتيَّة عائق إتاحة المعرفة والوصول للمعلومات المؤتمر الدُّولي العاشر لقسم المكتبات والوثائق والمعلومات،جامعة القاهرة _مصر 15/ 16 مايو 2013م .

3_ اِنتصار خليل عشا، وآخرون :أثر إستراتيجية التعلم النشط في تنميَّة فاعليَّة الذاتيَّة وتحصيل الأكاديمي لدي الطلبة، مجلة جامعة دمشق، سوريًّا، العدد1 2012م .

4- عبد الصاحب مهدي علي :في مفهوم الشِّعر ولغته (خصائص النصِّ الشعري)، مجلة الشَّارقة، جامعة الشَّارقة _الإمارات العربيَّة المتحدة، المجلد، العدد3 ذو القعدة1432هـ أكتوبر 2011م .

5- عبد العزيز عبد اللَّه السنبل وآخرون :تعليم الجماهير، مجلة محكمة السنويَّة، مطبعة المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثَّقافة والعلوم، تونس العدد 61، كانون الأول ديسمبر2015م .

6- عبد المجيد البغدادي :فنُّ السيرة الذاتيَّة وأنواعها في الأدب العربي، مجلة القسم العربي جامعة بنجاب لاهور –باكستان، إسلام آباد العدد الثالث والعشرون 2016م .

7- علي أحمد مدكور وآخرون :تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللُّغة العربيَّة (لطلاب الصف الأول الثانوي)، مجلة العلوم التربويَّة، جامعة القاهرة _مصر، العدد الثَّاني، ج2 أبريل2016م .

8- علي تعوينات :التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأوَّل :حول تعليميَّة المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسيَّة والتربويَّة جامعة الجزائر الجزائر، أفريل2010م .

9- غضبان أحمد حمزة :دور برامج تعلِّيم الكِّبار في اِكتساب اللُّغة وتحقيق الأدوار الاِجتماعية والقيَّم والمعايِّير (دراسة على أقسام محو الأمِّية الجزائر وسط)، مجلة العلوم الإنسانيَّة والاِجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 16/سبتمبر2014م .

10- صالح بن عبد العزيز النصار :أثر اِستخدام المراحل الخمس للكتابة في تنميَّة القدرة على التَّعبير الكتابي (لدى تلاميذ الصف الثَّاني المتوسط)، مجلة رسالة الخليج العربي جامعة الملك سعود _السعوديَّة، العدد104، 2007م .

11- فاطمة الزهراء صادق :التواصل اللغوي ووظائف عمليَّة الاِتصال في ضوء اللسانيَّات الحديثة، مجلة الأثر، جامعة ورقلة – الجزائر العدد28، جوان2017م

12- كبيرة نصيرة :أهميَّة التَّعبير الشفهي وتقنيَّات تدريسه، مجلة التعليميَّة، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، المجلد4، العدد9، جانفي2017م .

13- مبارك حسين نجم الدين، محمد أحمد عثمان :مهارة الكتابة وتطبيقها، مجلة العلوم والبحوث الإسلاميَّة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، العدد6 فبراير 2013.

14- مشهور اسبيتان :تفعيل حصة التَّعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح، رام الله _فلسطين، المجلد 26 العدد9، تاريخ القبول 2012/9/13م .

15- مليكة بوراوي :الشفوي والكتابي من التَّعبير إلى التواصل (قراءة في منهاج اللُّغة العربيَّة السنة الرابعة متوسط)، المجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة –الجزائر، العدد23 ديسمبر2015 .

16- المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثَّقافة والعلوم :تقديرات المرصِّد العربي للتربيَّة لعدد الأمِّيين في الوطن العربي في حدود سنة 2024م، النشرة الإحصائيَّة للمرصِّد العربي للتربيَّة، جامعة الدُّول العربيَّة، العدد1، 2016م .

17- مولاي إدريس آخرون :قراءات في المناهج التربويَّة، ط1، جمعيَّة الإصلاح الاِجتماعي والتربوي، مطبعة قرفي، باتنة _الجزائر، 1995م .

18- ناصر عبد اللَّه محروس الصيعري :معوقات تطبيق برنامج محو الأمِّية في محافظتي مسقط وإظفار وسبل تطويره من وجهة نظر القائمين عليه (دراسة ميدانيَّة تحليليَّة) مجلة دمشق جامعة دمشق _سوريَّا، المجلد 28، العدد4، 2012م .

19- نجم عبد اللّه الموسوي، رجاء سعدون زبون :أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الإبتدائيَّة في مادة التَّعبير (من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها)، مجلة ميسان، جامعة ميسان، العمارة _العراق، المجلد 9، العدد 17، كانون الأول2010م .

20- نور الدين أحمد قايد، وحكيمة سبيعي :التعلِّيميَّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربيَّة مجلة الواحات للبحوث والدِّراسات، جامعة محمَّد خيضر، بسكرة _ الجزائر، العدد08 2010م http //eiwahut . Unir- ghardaia .dz .

21- يحي علوان :التقويم والقياس التربوي، مجلة العلوم الإنسانيَّة، جامعة محمد خيضر بسكرة _الجزائر، العدد11، ماي2007م .

رابِّعًا/المعاجم :

1- إبراهيم مصطفى،أحمد حسن الزيات،حامد عبد القادر،محمد النجار: مجمع اللُّغة العربيَّة المعجم الوسيط، مادة :(أ.م.م)، ط4، دار الدَّعوة، القاهرة _مصر (1425هـ/2004م) .

2- أحمد رضا :متن اللُّغة موسوعة لغوية حديث، (د/ط)، دار مكتبة الحياة، بيروت –لبنان 1970م .

3- جمال الدين بن منظور :لسان العرب، مادة (ع.ب.ر)، ج4، ط3، دار صادر بيروت لبنان، (د/ت) .

4- محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي :مختار الصحاح، (د/ط)، طابعة مكتلة لبنان لبنان، (د/ت) .

5- مجد الدين محمد بن يعقوب :القاموس المحيط، ط8، مؤسسة الرسالة للطبع والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، 2005م .

خامِّسًا/المطبوعات والمنشورات والتقارير:

1- الأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربيَّة والعلم والثقافة :تنفيذ خطة العمل الدوليَّة لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمِّية، (د/ط) الجمعيَّة العامة، الدورة الثالثة والستون، (د/ت) .

2- اِبن جديد بوجمعة :سلسلة أتعلم –أتحرر :الدليل، المستوى الثَّاني والثَّالث، (د/ط) الديوان الوطني لمحو الأمِّية وتعلِّيم الكِّبار، الجزائر (د/ت) .

3- رئيس مركز منوف :دراسة عن محو الأمِّية لمركز ومدينة منوف، (د/ط)، مصدر البيَّان قسم دعم القرار بمركز المعلومات، تاريخ البيان: 2012/04/22م .

4- اللَّجنة الشعبيَّة العَّامة للتعليم والبحث العلمي :واقع الأمِّية وتعليم الكِّبار والجهود المبذولة حياله، (د/ط)، التقرير الوطني للجماهير العظمى، جمهورية ليبيا العربيَّة (د/ت) .

5- ليزلي فارمر وايفانكا ستريسيفيك :اِستخدام البحث في الترويج لمحو الأمِّية والقراءة في المكتبات، (د/ط)، إرشادات للمكتبيين تقرير الإفلا المهني، رقم مائة وثلاثون ماليزيا (د/ت) .

6- وزارة التربيَّة الوطنيَّة الجزائرية :منهاج مادة اللُّغة العربيَّة للسنة الثالثة اِبتدائي، (د/ط) جوان 2012م .

سادِّسًا/المواقع الالكترونيَّة :

1- إبراهيم علي ربابعة :مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، (1436هـ/2015م)، شبكة ألوكة ص :5 . www .alukah .net .

2- إيناس عبد المجيد لطيف، ميساء محمد كريم أحمد :ضعف كتابة التَّعبير عند طالبات المعاهد إعداد المعلمات (لبياع-المحمودية)، معهد إعداد المعلمات الصباحي في المحمودية /الكرخ2، العراق، العدد 22، 2010م، ص :186 www .pdffacty .com

3- عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي :إستراتيجية التعليم والتعلم والتقويم، كتيب رقم 03، مشروع تأسيس الجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامج تصميم وإخراج وكالة بحر المداد للدعاية والإعلان، (1434هـ/1935م www-AL-MEEDAD .NET

4- لقويرح أمحمد :بحث في النشاط التَّعبير الكتابي، مدونة ولاية بسكرة، وزارة التعليم الوطني، (2010/2009م) www.elbassair .com .

5- www .investinthech .com .

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ

مدخل :تحديد المفاهيم والمصطلحات :..... 5

الفصل الأوَّل :تعليميَّة التَّعبير وَدُور محو الأمِّية..... 11

المبحث الأوَّل :تعليميَّة التَّعبير الوظيفي والإبداعي :..... 13

أولاً :مفهوم التَّعبير : 13

ثانيًا : أنواع التَّعبير : 18

ثالثًا :مجالات التَّعبير الكتابي : 26

المبحث الثَّاني :محو الأمِّية وتعليم الكِّبار :..... 35

أولًا :مفهوم محو الأمِّية :..... 35

ثانيًا :أنواع الأمِّية :..... 41

ثالثًا :مصادر تمويل محو الأمِّية : 44

الفصل الثَّاني:الدِّراسة التحليليَّة التقويميَّة للبرامج..... 50

المبحث الأَّول :دِّراسة موضوعات الكِّتاب وتقويمها : 52

أولًا :دِّراسة الكِّتاب : 52

ثانيًا :عرض موضوعات الكِّتاب وتقويمها : 55

المبحث الثَّاني :الدِّراسة التحليليَّة والتقويميَّة للمنهاج : 66

أولًا :الدِّراسة التطبيقيَّة للنماذج الإبداعيَّة وتحليلها وتقويمها : 66

ثانيًا :الدِّراسة التطبيقيَّة للنماذج الوظيفيَّة وتحليلها وتقويمها : 134

المبحث الثَّالث :دِّراسة الاِستبيانات وتحليلها : 144

أولًا :عرضها : 144

ثانيًا :تحليل الاِستبيَّانات :..... 148

خاتمة 161

قائمة المصادر والمراجع 165

فهرس الموضوعات..... 172