

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

موضوع الأطروحة :



جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف  
UNIVERSITE CHADLI BENDJEDID - ELTARF



جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف  
UNIVERSITE CHADLI BENDJEDID - ELTARF

## تعليمية فهم المكتوب لطور التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النصية

بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

الشعبة : دراسات لغوية

التخصص : لسانيات تطبيقية

إشراف الأستاذة:

إعداد الطالب:

د. فريدة لعبيدي

فؤاد مرزوقي

لجنة المناقشة

| الصفة        | الجامعة                      | الرتبة          | الأستاذ            |
|--------------|------------------------------|-----------------|--------------------|
| رئيسا        | جامعة الشاذلي بن جديد الطارف | أستاذ محاضر (أ) | د. مخلوفي زكرياء   |
| مشرفا ومقررا | جامعة الشاذلي بن جديد الطارف | أستاذ محاضر (أ) | د. فريدة لعبيدي    |
| عضوا ممتحنا  | جامعة الشاذلي بن جديد الطارف | أستاذ محاضر (أ) | د. محمد رضا بركاني |
| عضوا ممتحنا  | جامعة باجي مختار عنابة       | أستاذ محاضر (أ) | د. عائشة راشدي     |
| عضوا ممتحنا  | جامعة باجي مختار عنابة       | أستاذ محاضر (أ) | د. لطيفة هباشي     |
| عضوا ممتحنا  | جامعة 08 ماي 1945 قالمة      | أستاذ محاضر (أ) | د. وفاء ديبش       |

السنة الجامعية 2023/2022



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَ قُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾

[ سورة طه : الآية 114 ]

صِدْقَةُ اللَّهِ الْعَظِيمِ



قال رسول الله

﴿ من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له طريقا

إلى الجنة ﴾

صدق رسول الله





# شكر و عرفان



الحمد لله الذي خلق الإنسان و علمه البيان ، الحمد لله الذي وفقنا لدراسة  
لغة القرآن

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات و بفضلہ تنزل البركات ، لك الحمد ربي  
حتى ترضى و لك الحمد إذا رضيت و لك الحمد بعد الرضا لك  
الحمد رب على توفيقى

في إتمام هذه الرسالة ، نسأل الله أن تكون إضافة في مجال البحث العلمي  
أجزى شكري إلى أستاذتي مديرة هذه الأطروحة الدكتورة

## الدكتورة فريدة لعبيدي

التي لم تدخر جهدا في مساعدتي فكانت تحثني على البحث وترغبني فيه  
أشكر كل أساتذتي بقسم اللغة العربية بجامعة الطارف  
أشكر كل من مد لنا يد العون و لو بكلمة طيبة  
كما لايفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى رفيقة دربي الوفية زوجتي الغالية

## الدكتورة سالي خديجة

التي ساندتني ورافقتني طوال مشوار دراستي العليا  
شكرا لك سيدتي على صبرك معي  
شكرا لكل من سهى القلم عن ذكره  
شكرا لكم جميعا و جزاكم الرحمان عني خير الجزاء



# إهداء

إلى الذين رحلوا عنا لكنهم في الفؤاد أحياء: جدي بوطويل بوترعة

جدتي يمينة ، صهري أونيس

إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما

إلى الزوجة الكريمة أم زكريا و عبد الجليل سندي و رفيقة دربي

إلى قرّة عيني زكريا و عبد الجليل

إلى عائلتي مرزوقي و سالمي

إلى كل الزملاء والأصدقاء

إلى كل طلبة العلم والأساتذة

إلى كل من سهى القلم عن ذكره

إليكم جميعا أهدي هذا العمل المتواضع

# فؤاد



# مقدمة



## مقدمة :

مما لا شك فيه أن التعليم حظي بمكانة عليا في الإسلام ، فلعل أول ما نزل على سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم هو قوله تعالى ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) ﴾ (1)

ولما كان التعليم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف و مهارات ،وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار ،وجب الاهتمام أكثر بقابلية المتعلم و استجابته للعملية التعليمية .

لذلك فقد شهدت المنظومة التربوية في الجزائر إصلاحات عميقة لمعالجة النقائص التي يعاني منها الفعل التربوي آخرها إصلاحات الجيل الثاني الذي تم فيه اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختبار بيداغوجي لجميع المواد .

أما في مجال تعليم مادة اللغة العربية فقد تم تبني المقاربة النصية ،هذه الأخيرة تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة ،وهو أساس بناء الكفاءات اللغوية ( خاصة ميدان فهم المكتوب ،القراءة ) .

و لما كان النص هو المنطلق في تدريس اللغة العربية حسب المقاربة النصية ، فقد أصبح من الضروري أن يمتلك المتعلمون مهارات فهم النص المكتوب خاصة على مستوى ( فهم المعنى الظاهر في النص ، فهم المعنى الضمني ،تفسير ودمج أفكار ومعلومات ، تقييم المضمون ،ووظيفة المركبات اللغوية والنصية ) .

(1) سورة العلق ،الآيات 1 ، 2، 3، 4، 5 .

و على هذا الأساس فقد حاولت هذه المقاربة الانتقال بالمتعلم من كفاءة التلقي إلى كفاءة الإنتاج عن طريق إشراكه في التحصيل اللغوي ،وجعله قادرا على استعمال اللغة و توظيفها بدلا من الاستقبال .

وعليه سنحاول الإجابة في موضوع بحثنا الموسوم بـ " تعليمية فهم المكتوب لطور الابتدائي في ضوء المقاربة النصية " على الإشكالية الآتية :

- كيف يتم تعليم فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية لطور الابتدائي ؟

و تدرج تحت هذا السؤال الرئيس ثلاث أسئلة فرعية :

- ما هو فهم المكتوب ؟
  - ما هي المقاربة النصية ؟
  - ما علاقة فهم المكتوب بنشاط القراءة في اللغة العربية ؟
- و سنحاول أيضا الوصول إلى الفرضية الآتية :

- هل فهم المكتوب هو نشاط القراءة ؟

تهدف هذه التساؤلات إلى فهم مسعى المقاربة النصية في إنتاج و إدماج المحتويات و النشاطات و تجنيد القدرات و المعارف و مختلف الموارد وهو فهما في إعطاء معنى للتعليمات و ضبط الخطوات التعليمية على نحو محدد ،و ذلك من خلال قراءة وصفية تحليلية لمقرر أطوار التعليم الابتدائي - نشاط القراءة - لفهم النص على ضوء المقاربة النصية .

## 2- أسباب اختيار هذا الموضوع :

فبحكم اشتغالي بالمدرسة الابتدائية واحتكاكي بالسادة الأساتذة و معرفة صعوبات المتعلمين في نشاط القراءة من خلال جلسات الفريق التربوي لاحظنا ما يلي :

- عدم تحكم بعض المتعلمين في النطق السليم لبعض الكلمات المتقاربة الأصوات .
  - عدم احترام علامات الترقيم أثناء القراءة مما يؤدي إلى اختلال المعنى .
  - عدم تأدية النطق السليم للحركات الإعرابية أثناء القراءة مما يؤدي إلى اختلال المعنى .
  - عدم قراءة بعض التلاميذ لنص القراءة قراءة مسترسلة و التهجى في القراءة .
  - عدم الربط بين حروف الكلمة الواحدة .
  - عدم الربط بين كلمات الجملة الواحدة .
  - عدم امتلاك بعض المعلمين مهارات تعليم نشاط القراءة حيث نجد قراءات خاصة للنص دون مراعاة نوع النص مما يؤدي إلى شعور التلميذ بالملل .
- كل هذه الأسباب دفعتنا إلى تسليط الضوء على أهم النقائص التي تشوب القراءة ومعرفة سبل تحسين هذا النشاط لتحقيق الكفاءة العرضية لباقي المواد .
- أغلبية المتعلمين في الطور الابتدائي ليس لديهم الكفاءة الكاملة في القراءة والاستيعاب أو فهم المكتوب و ذلك راجع لعدم التكوين الجيد في السنوات الثلاث الأولى حيث نلاحظ أن المتعلمين في الطور الابتدائي لا يحسنون قراءة الكلمات جيدا ،حيث نلاحظ قراءات متقطعة للكلمات ، تهجي في الحروف وغيرها .

### 3- أهمية الموضوع :

إنّ المتأمل لمقرر طور التعليم الابتدائي لنشاط القراءة يجد ما يلي :

✓ إن نشاط القراءة في العملية التعليمية مهم و فعال ، فهي تحتل مركزا هاما في حياة الفرد ،و يتوقف نجاح العملية التعليمية على اعتمادها ،لذلك أقيمت الكثير من البحوث في هذا المجال ذلك أن :القراءة هي المهارة اللغوية الأكثر اهتماما في العمل المدرسي ، فالمدرسة تركز على تعليم القراءة ثم الكتابة ،القراءة كحصة مبرمجة في المقرر تهدف إلى تعليم التلميذ اللغة من جهة و إلى اكتسابه آليات الفهم و الاستيعاب و كذا اكتشاف السمة التركيبية التي يبني عليها النص من جهة أخرى ،و هذا إعدادا له لمرحلة الإنتاج والابتكار التي يحاول فيها محاكاة النماذج المثالية عبر إعادة تركيب النظم اللغوية .

✓ يمكن اعتبار حصة القراءة الثانية التي تستهلك ثلاثين دقيقة من الوقت مرحلة إعادة استدراك لبنى النص اللغوية و التركيبية التي تم تحليلها من خلال حصة المناقشة الأولى ،لذلك فإن رهان أدائها مميزة متعلق بمدى الاستفادة من السابق و القدرة على تحقيق اللاحق كتابة ،تعبير ،وحرصا على الأداء الحسن لهذه المستويات سنحاول تناولها كل على حدى ،مع تمييز خصائص كل مستوى بما يخدم الوظيفة التعليمية التي نطمح للوصول إليها .

✓ حسب استثمار النص قدم المنهاج في " هذا النشاط طريقة تقديم نشاط القراءة محدد الأهداف المتوخاة منه في إطار المقاربة النصية " ولا يقتصر نشاط القراءة بالنظر إلى المقاربة النصية على ما سبق ذكره بل



يتجاوز إلى عمليات نحوية و صرفية و إملائية باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدرس اللغوي .

### 4- أهداف الدراسة :

- القراءة الجهرية المعبرة عن الفهم .
- القراءة المسترسلة المحترمة لقواعد الإملاء و الوقف .
- القراءة الصامتة لجمع المعلومات من المكتوب .
- التحكم في آليات القراءة تحكما لائقا .
- تحديد الموصوف و إبراز جوانب الوصف فيه .
- إبداء الرأي في مضمون النص .
- إبراز الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص .
- تجاوز المعنى السطحي لتبيين المعاني العميقة للنص باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية.

- اكتشاف العلاقة بين المحل الإعرابي و علامة الإعراب المناسبة له .
- التعبير عن فهم مفردة أو عبارة وفقا للسياق الذي وردت فيه .
- صياغة الإجابة الموافقة لسؤال صياغة تدل على فهم معاني النص .
- التحويل في الجملة و تعريف الفعل حسب ما يقتضيه المقام.

ولعل الهدف الأساس والرئيس في هذا البحث هو الوصول إلى تقديم حصة نموذجية لكيفية تعليم فهم المكتوب لأطوار التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النصية.

إن لكل بحث علمي منهجا خاصا به يمكنه من الوصول إلى الحقيقة العلمية وتختلف المناهج باختلاف المواضيع حيث أن لكل منهج خصائصه فطبيعة الموضوع إذن هي التي تحدد لنا المنهج والأدوات التي يجب استخدامها ،المنهج

هو الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة مشكلة فمن خلاله يستطيع الباحث تحليل وتفسير معطيات الدراسة .

وانطلاقاً من هذا فإن طبيعة موضوع دراستنا المتعلق بـ : تعليمية فهم المكتوب لطور الابتدائي وفق المقاربة النصية فرضت علينا إتباع المنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم ما دفعنا إلى اعتماد هذا المنهج هو ما يتوفر هذا النوع من البحوث من التقليل من احتمالات التجهيز في وصف البيانات أو تقويمها والاقتصاد في الجهد المبذول، مع إمكانية الحصول على أكبر قدر من البيانات وتسجيل النتائج . ونهدف من خلال استخدام هذا المنهج إلى تبيان مدى التطبيق الميداني للمقاربة النصية في ميدان فهم المكتوب.

بالإضافة إلى تسليط الضوء على الصعوبات التي تعترض سبيل المعلم في تطبيق هذه المقاربة والصعوبات التي يجدها المتعلم في مجال القراءة سواء عدم قراءة الحروف قراءة سليمة أو عدم احترامه لعلامات الوقف وغيرها من الصعوبات التي سوف نتطرق إليها بشيء من التفصيل والتحليل ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها .

### خطة البحث

و يتضمن البحث أربعة فصول تتصدرهم مقدمة ممهدة للتوجه العام للموضوع و تعقبها خاتمة تحصي أهم النتائج المتوصل إليها ،ففي الفصل الأول حاولنا التطرق إلى مناهج الجيل الثاني وأهم عناصره:تعريف فهم المكتوب ،تعريف الفهم ،تعريف الكتابة،تعريف المهارات اللغوية الأربعة،وتعريف التعبير الشفوي و الكتابي، أما الفصل الثاني كان عبارة عن تقديم لمحة عن المقاربة النصية وفيه تطرقنا إلى ما

يلي:تعريف المقارنة النصية ( لغة و اصطلاحا )،تعريف النص ( لغة و اصطلاحا)، تعريف المقارنة النصية،بالإضافة إلى معايير النصية (الاتساق ، الانسجام،القصدية، المقامية، المقبولية الإعلامية، التناص )،أما الفصل الثالث كان عنوانه المقاربة النصية في كتب اللغة العربية لطور التعليم الابتدائي وفيه تطرقنا إلى قراءة في المدونة ،وتعريف كتاب اللغة العربية لطور التعليم الابتدائي من حيث الشكل ومن حيث المضمون،وكيفية تعليم فهم المكتوب في كتاب اللغة العربية لطور التعليم الابتدائي مع الحضور الشخصي داخل الأقسام.أما الفصل الرابع فكان عبارة عن استبيان موجه إلى معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية لبلدية القالة،بالإضافة إلى قائمة المصادر والمراجع والملاحق ( الاستمارة ) وفي الأخير فهرس الموضوعات

إن المرتجى من هذا البحث المتواضع هو تبيان أهمية تطبيق المقاربة النصية على نصوص القراءة في الطور الابتدائي .

كما تعتبر مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي مناهج جديدة لذلك نتمنى أن تكون هناك بحوث أخرى لهذا الحقل المعرفي الخصب لتتوير البحث العلمي ومحاولة إفادة الفاعلين التربويين وأخص بالذكر أساتذة التعليم الابتدائي

- وسنحاول بذل كل ما في وسعنا من أجل بلوغ الأهداف المسطرة .
- و ختاماً نسأل الله التوفيق و السداد في إنجاز هذه الرسالة المتواضعة .



## الفصل الأول : مناهج الجيل الثاني

- 1- مناهج الجيل الثاني
- 2- دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية
- 3- مميزات الجيل الثاني من المناهج
- 4- المقارنة بين الجيل الأول و الجيل الثاني
- 5 -تعريف فهم المكتوب
- 6- المهارات اللغوية الأربعة
- 7- التعبير الشفوي و الكتابي

يعد وضع المناهج الدراسية من أهم أولويات المنظومة التربوية لأنها الوسيلة الأساسية في تحقيق أهدافها .

لذلك فإن اختيار المواضيع وصياغة المقررات لكل مستوى دراسي ليس بالأمر الهين ،بل يتطلب خبراء ومختصين يخضعونها لأسس و معايير ومجموعة من الأسئلة من نحو :

- ما هو المحتوى المقدم ؟
- ما هي الأهداف المنشودة من هذا المحتوى ؟
- ما هي الطريقة المثلى التي تيسر العملية التعليمية للمتعلمين ؟
- هل تتماشى طبيعة المادة مع ميولات ومستوى المتعلمين ؟

## 1- مناهج الجيل الثاني :

استجابة لما فرضه القرن العشرين من تحديات وتحولات في شتى مناحي الحياة سارعت جل الدول إلى مراجعة نظمها وبرامجها التربوية بدءا بتبني المقاربة بالأهداف ،و التي كان من عيوبها ارتكازها الكلي على السلوكات القابلة للملاحظة و المنفصلة عن بعضها البعض لدرجة أصبح معها الفعل التعليمي غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم كما يجد-المتعلم- نفسه و في كثير من الأحيان عاجزا عن تسخير هذه المكتسبات المعرفية في مختلف مواقف الحياة الشخصية منها والمهنية التي تصادفه لتظهر الحاجة من جديد إلى تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف و تجسيدها في خدمة الفرد و المجتمع ،وكانت النتيجة المنطقية لذلك أن اتجهت الممارسات البيداغوجية في جل أنحاء العالم شيئا فشيئا نحو المقاربة بالكفاءات و التي تعتبر بيداغوجيا الإدماج مرجعا لها ،كونها تقترح تعلما اندماجيا غير مجزأ و ذا معنى يبين على ما هو أنفع و أفيد بالنسبة للفرد و الجماعة من خلال تمكين المتعلم من تجنيد مجموعة مندمجة من الموارد لحل وضعيات تتجاوز فضاء القسم .

وبالتالي فهي تنتقل بالمتعلم من مجرد مستقبل للمعرفة إلى باحث عنها ونتيجة لما تتميز به هذه المقاربة و على غرار باقي الدول سارعت الجزائر إلى تبنيها وتطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، والتي صارت الكفاءة تطلق كمؤشر لما يتمتع به موظفوا قطاع التربية عند تأديتهم لأعمالهم وممارساتهم لمهامهم بمستوى معين من الإتقان غير أنه بالرغم من مباشرة الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية بدءا من الموسم الدراسي: 2004/2003. (1)

(1) وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ،الجزائر ، 2001 ، ص 15،16

والمحاولات الجادة في تحسين جودة المخرجات، إلا أن الواقع الميداني أظهر عدم التناغم بين ما حددته السياسات التربوية المرسومة و بين ما تعج به الحقائق الميدانية من تواضع في جودة التعليم و التعلم، حيث لم ترق المناهج المدرسية الحالية إلى المستوى المطلوب كما ثبت عدم وجود فروق واضحة في الممارسة البيداغوجية بين الطريقة الجديدة و الطرق السابقة. (1)

ليبدأ معها التخطيط لإصلاحات الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي: 2016/2017 بدءا بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي باعتبارها الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التربوي و كذلك السنة الأولى متوسطة كمرحلة أولى، على أن يتواصل إلى غاية 2019 أين تتم على باقي المستويات و الأطوار التعليمية والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي للمعلم من جهة ومن جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ و الاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع، من خلال خلق بيئة تعليمية صحيحة تسمح بالتفاعل الإيجابي بين المعلم و المتعلم .

## 2- دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية :

من المسلم به عالميا أنّ المناهج المدرسية تخضع دوريا إلى الإصلاح والتعديل و ذلك : (2)

- للضبط و التصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسبب المناهج .

(1) الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي ( مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية )، الجزائر، أفريل، 2013 -بتصرف-.

(2) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج :الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، 2009، ص28



- للتحسين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة .
- التجدد و التوسع في المعارف نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي .
- بروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلعات جديدة في مجال التربية .
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي .
- تصميم المناهج السابقة في غياب الإطار المرجعي حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية :04/08 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي 2009 والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات .
- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل ،حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها .<sup>(1)</sup>
- الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجددة .
- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى .
- وجود معارف تفوق مستوى المتعلمين .
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي .
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة .
- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج .<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>وزارة التربية الوطنية ،مناهج الجيل الثاني من التصحيح إلى التنفيذ ،باتنة،الجزائر 2018 ص04

<sup>(2)</sup> وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج ،مقياس تكوين المتكويين على منهاج الجيل الثاني ،الجزائر، 2015، ص 06.

### 3- مميزات الجيل الثاني من المناهج :

تتميز المناهج التربوية بالمرونة و عدم الجمود ،لذلك نجدها في كل بلدان العالم تخضع للتحسين والتحسين،هذا بعد أن تم الإجماع بين التربويين على أن أفضل مدخل لتطوير التعليم هو تطوير المناهج التربوية لما لهذه الأخيرة من تميز وأهم ما يميز منهاج الجيل الثاني ما يلي: (1)

- اعتماد البنية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي .
- العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد و تناول المشاريع المتعددة . (2)
- و تنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العريضة والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج المتعلم من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي كما اعتمدها في بنائه على احترام المبادئ التالية : (3)
- **الانسجام:** من خلال شرح العلاقات مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والبيادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل الأول القديم ،كما فصلت الكفاءات العريضة ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج .
- **الشمولية:** وذلك ببناء منهاج لكل مرحلة تعليمية .
- **المقروئية:** وتعني توخي البساطة و الوضوح و الدقة .

(1) لوصيف عبد الله :المرجع السابق، ص 17.

(2) براح عبد العزيز :تقديم هيكل وثيقة منهاج الجيل الثاني،ملتقى 05 أفريل ،باتنة ، 2015 .بتصرف

(3) اللجنة الوطنية للمناهج ،الدليل المنهجي لإعداد المناهج ،وزارة التربية الوطنية ،الجزائر ،2009

- القابلية للتطبيق: وتتم بالتكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ .
- **الوجاهة:** وذلك لتوخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية .

وقد تم الاعتماد في هيكله المنهاج بجلته الجديدة على أربعة محاور هي : (1)

1. **المحور البيداغوجي:** وتتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية والريفية التعليمية والوضعية الاندماجية وكذا التقييم .

2. **المحور المعرفي:** ويتضمن المصفوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلية للمادة.

3. **المحور النسقي :** لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة وتصور شامل و تنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج .

4. **المحور القيمي :** وتتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي و زمني محدود وكذا القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية .

أما عن الإستراتيجية المتعلقة بالمعلم والمتعلم من منظور منهاج الجيل الثاني فإن ما نستنبطه من خطابات الوصاية والمرجعيات المعتمدة تأكيدها على المشاركة الفعالة للمتعلم وتحكمه في المعارف الوثيقة الصلة بواقعه و توظيفها .

أما بالنسبة للمعلم فينظر إليه من منظور المسيطر على العملية التعليمية إلى دور الموجه و المقوم والمنشط و المسهل لها، معتمدا في تحقيق ذلك على طرائق بيداغوجية تتمركز حول المتعلم أكثر مما تتمركز حول المضامين .

أما بالنسبة للقيم فإن السياسة المنتهجة في الإصلاح التربوي تتمركز حول ضرورة نقل القيم الاجتماعية و الدينية و الوطنية و الروحية الموجودة في المجتمع

(1) النشرة الرسمية للتربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 ، المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر ، 2008 ، ص 08 .

الجزائري، من خلال العمليات التعليمية إلى المتعلم و ذلك استنادا إلى القانون التوجيهي للتربية 2008 .<sup>(1)</sup>

الذي ينطوي على مهام المدرسة و القيم الروحية و الوطنية من خلال تأكيده على الشخصية الجزائرية و تعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقيمه القيم المتعلقة بالإعلام، العروبة والأمازيغية ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها .

أما بخصوص عملية التقويم فمن المنتظر أن تركز على المنتج والمسار معا، وأن تنصب على مدى تحقق الكفاءات بغية تطوير وتعديل الأداء والممارسات مع الحرص كل الحرص على ألا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يشمل تقويم التعلّيمات جميع جوانب شخصية المتعلم ( معارف، مهارات ،سلوكات، مواقف ) .

---

<sup>(1)</sup> عباد مليكة : تطور المناهج الدراسية ،المجموعة المتخصصة اللجنة الوطنية للمناهج ،ملتقى باتنة ،05 أفريل 2015 -بتصرف-.

#### 4- جدول يوضح المقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج

الجيل الثاني: (1)

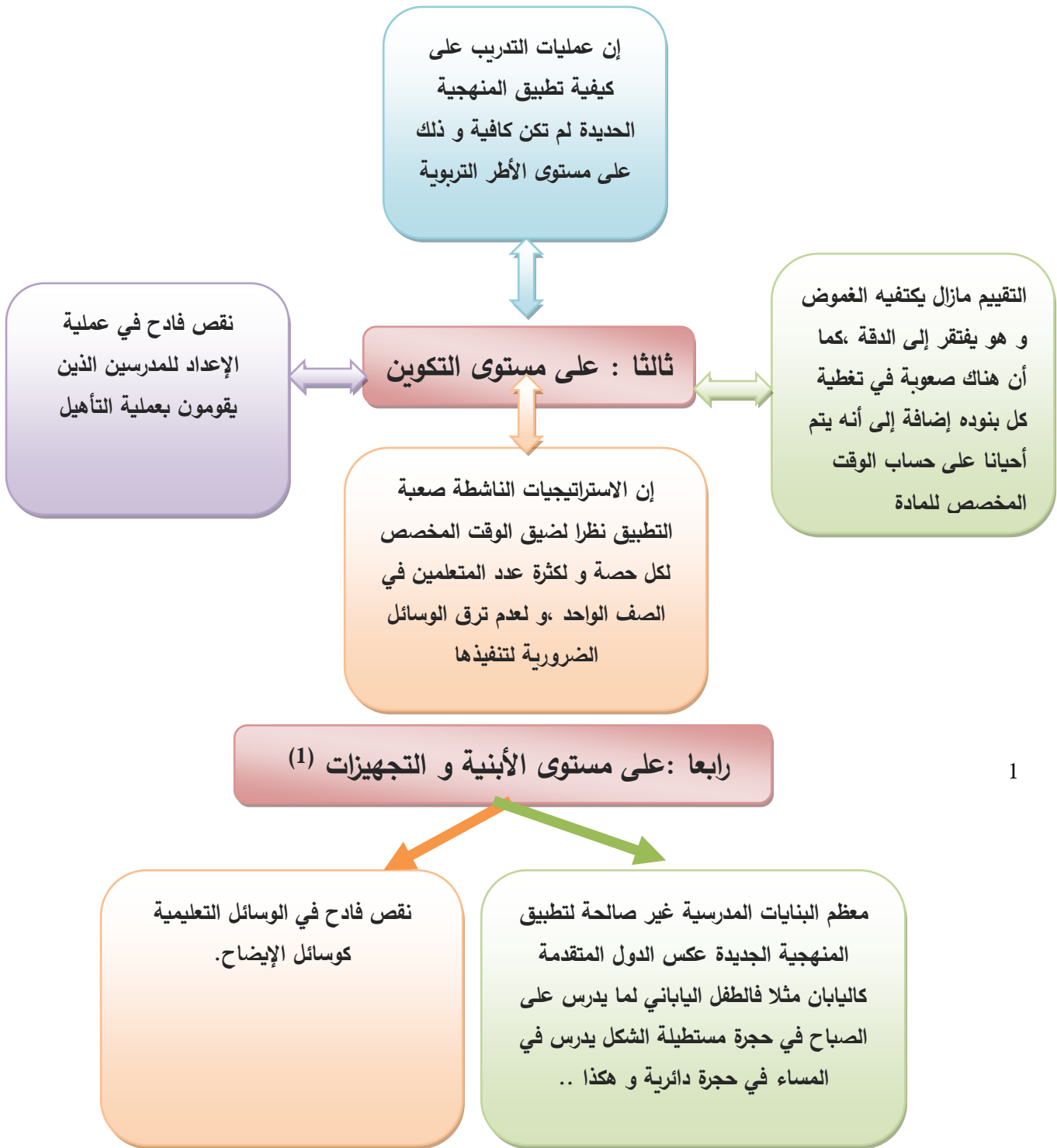
| عناصر المقارنة             | مناهج الجيل الأول                                                                | مناهج الجيل الثاني                                                                                                   |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المناهج<br>تصور            | تصور المناهج بترتيب زمني<br>سنة بعد سنة                                          | تصور شامل و تنازلي للمناهج يضمن<br>انسجام الأفقي والعمودي                                                            |
| التخرج<br>ملح              | تم التعبير بشكل غايات لكل<br>مادة و تكفل ببعض القيم<br>المعزولة و غير المخطط لها | تهدف إلى تحقيق غاية شاملة<br>ومشتركة بين كل المواد تتضمن فيما<br>ذات علاقة بالحياة الاجتماعية<br>والمهنية            |
| التربوي<br>النموذج         | بنائي لكفاءات ذات طابع<br>معرفي                                                  | اعتماد البنوية الاجتماعية التي تضع في<br>الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم<br>من بناء مقارنة ضمن العمل الشاركي |
| المادة<br>هيكلة            | بهيكلة على أساس مفاهيم<br>منظمة في مجالات                                        | تهيكلت على أساس مفاهيم منتقاة حسب<br>قدرتها الإنتاجية<br>و منظمة في ميادين                                           |
| البيداغوجية<br>المقارنة    | المقاربة بالكفاءات التي<br>تستدعي جملة من القدرات<br>المعرفية                    | المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة<br>على وصفيات مشكلة ذات دلالة                                                   |
| المفاهيم<br>تناول<br>مستوى | حسب النضج الفعلي للمتعم<br>و المكتسبات القبلية                                   | على أساس الصعوبات التي تطرح عند<br>ممارستها                                                                          |

(1) وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر ،

لقد تباينت ردود الأفعال بين مؤيد و معارض حول مناهج الجيل الثاني ،حيث تحولت من مسألة تعليمية تربوية مرتبطة بخطط التنمية إلى قضية سامية فكرية خاصة ما تعلق بالحجم الساعي حيث يظهر التناقض جليا بين الدعوة إلى إدراج تحسينات دون المساس بجوهر المنظومة التربوية وبنية المواد وحجمها الساعي في الوقت الذي أعطيت فيه اللغة الفرنسية مكانة وأهمية قصوى على غرار اللغة العربية .

الشكل رقم 01 : يبين بعض الاختلالات الملاحظة ميدانيا هي :





1

(1) مجلة التمكين الاجتماعي ،جامعة الأغواط ،ع03،المجلد 02 ،الجزائر،سبتمبر 2020،ص 13  
بتصرف .

وعلى العموم يمكن إعادة النظر في محتوى المناهج وعدم اللجوء للتخفيف والبتير لأنه يضر بوحدة المناهج و تماسكها ، وإشراك المعلمين والمفتشين إشراكا جوهريا فعالا لتحديد مضمون المنهج .<sup>(1)</sup>

إنشاء لجنة دائما نحدد دوريا شروحات وآليات تفصيلية كما يجب اعتماد من سيوررات و تغييرات بناءا على الممارسة والتجريب .

الانصراف الجدي على الكتب المدرسية ومراقبتها وتشكيل لجنة وفق معايير محددة لإعداد الكتب ومراقبتها وتصحيحها قبل الطبع من طرف لجان خاصة علمية و أدبية .

### - أهم المصطلحات التي رافقت الجيل الجديد :

لقد رافقت مناهج الجيل الثاني جملة من المصطلحات الجديدة نوجزها فيما يأتي :<sup>(2)</sup>

#### 1. ملصح التخرج :

إذا كان متعلقا بالمرحلة ،فهو الترجمة المفصلة في شكل الكفاءات للمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كالصفات وخصائص كلفت المدرسة الجزائرية لمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد ،أما إذا كان متعلقا بالمادة الواحدة فهو عبارة عن مجموع الكفاءات الختامية.

#### 2. المقاربة النصية :

هي اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية ،حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية ( المعجم اللغوي والدلالات

<sup>(1)</sup> المرجع السابق، ص 15 .

<sup>(2)</sup> وزارة التربية الوطنية ،دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص 10 ،و ما بعدها .



الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة ) أو الصوتية والصرفية والنحوية والأسلوبية وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية ومن خلالها تنسى كفاءات ميادين اللغة الأربعة .

### 3. المصفوفة المفاهيمية :

هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين، الكفاءات الختامية والموارد .

4. الموارد : هي المضامين المراد إرساءها لتحقيق الكفاءة ومستتبطة من المصفوفة المفاهيمية .

### 5. المخطط السنوي لبناء التعليمات :

هو مخطط التعلم السنوي الذي يتحدد فيه الخطوط العريضة لما سيتم برمجته خلال السنة الدراسية ويكون في شكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج.

### 6. المقطع التعليمي :

هو مجموعة مرتبطة ومتراطة من الأنشطة و المهمات وتتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزاء المتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق المستوى من مستويات الكفاءة الشاملة وتحقيق كفاءات ختامية معينة .<sup>(1)</sup>

### 7. الميدان :

هو جزء مهيكّل ومنظم للمادة قصد التعلم وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي يدرجها في ملحق التخرج ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي

<sup>(1)</sup> بن الصيد بورني سراب دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ،2016، ص 11 .

بمعارف المادة في ملامح التخرج و بالنسبة للغة العربية فإن لدينا أربعة 04 ميادين هي : فهم المنطوق ،التعبير الشفوي فهم المكتوب والتعبير الكتابي . (1)

#### 8. وضعية تعلم الإدماج :

يتمثل في توفير الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة وفي نشاط يقوم فيه المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية ومكتسباته مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة،ولابد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلم ،ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة ويركز على وضعية تعد المتعلم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته حيث يكون الفاعل في هذا النشاط .

أما المعلم فيكون مشرفا و موجها ،و ينقسم إلى ثلاثة أنواع : (2)

- إدماج جزئي يرتبط بأنشطة التدريب و البناء .
- إدماج مرجعي يرتبط بالكفاءة المرحلية .

إدماج نهائي يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة من خلال سنة دراسية

#### 9 - بيداغوجيا المشروع:

المشروع عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين المعلم والمتعلمين،وتجرى مناقشة وإنجازه داخل القسم.

أما إعداداه فيتم داخل القسم وخارجه وعبر مراحل،وتحت إشراف المعلم ويعرض المشروع وفق معايير وشروط محددة . (3)

(1) المرجع السابق ، ص 11 .

(2) المرجع نفسه، ص 12 .

(3) المرجع نفسه ، ص 12 .

ويتبنى المنهاج بيداغوجيا المشروع الذي من شأنه أن يحمل المتعلم على الممارسة الفعلية وعلى الإنتاج النفسي والاجتماعي، فضلا عن بناء كفاءات جديدة.

#### 10.الوضعية المشكلة :

هي وضعية تعليمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهي شاملة و مركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي تواجهها فيها،ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية و الثقافية والاجتماعية و الوجدانية لحلها .<sup>(1)</sup>

#### 11.الوضعيات التعليمية :

وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم و هي وضعيات - رغم أنها من تصميم المعلم و إعداده - تتمحور حول المتعلمين و تأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية ( مكتسباتهم المعرفية السابقة،تصوراتهم ...) ويشترط قبل بناء هذه الوضعيات طرح العديد من الأسئلة نذكر منها : <sup>(2)</sup>

- ما هي الكفاءات الجديدة التي سيصبح المتعلمون قادرين على أدائها؟
- ما هي الأنشطة المزمع القيام بها من قبل المتعلمين ؟
- ما هي الوسائل التي يمكن أن أصفها بين المتعلمين حتى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة ؟
- كيف يمكن التحقق من النتائج المسجلة ؟

هذه جملة من الأسئلة التي يشترط على كل معلم ن يطرحها على نفسه خلال بنائه للوضعيات التعليمية .

<sup>(1)</sup> المرجع السابق ، ص 12 .

<sup>(2)</sup> المرجع نفسه، ص 12 .

## 12. الكفاءة :

ي إمكانية توظيف المتعلم وتجنيده لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح بهدف حل وضعيات مشكلة .<sup>(1)</sup>

## 13. الكفاءة الشاملة :

وهي هدف تسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة وتتعلق بمادة من المواد وتتسم بالعموم .<sup>(2)</sup>

## 14. الكفاءة الختامية :

وهي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة واحدة .

## 15. مركبات الكفاءة :

وهي في غاية الأهمية ،و تهدف إلى تفصيل الكفاءة الختامية حتى تصبح عملية أكثر في عملية التعليم ،و بصفة عامة فإن هذه المركبات تركز على التحكم في المضامين المعرفية و استعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة وبصفة عامة توحد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية ،مركبة خاصة بالجانب المعرفي ،مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية ،مركبة خاصة بالقيم والسلوكات .<sup>(3)</sup>

## 16. الكفاءة العرضية أو الأفقية :

هي كفاءة لا تتعلق بمادة لذاتها و إنما تتعلق بعدة مواد مثل :معالجة المعلومات القراءة ،الكتابة،فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد.

<sup>(1)</sup> المرجع السابق ،ص 13 .

<sup>(2)</sup> المرجع نفسه،ص 13 .

<sup>(3)</sup> المرجع نفسه، ص 13 .

## 17. المؤشر الواصف :

هو المعارف والمهارات و المواقف التي يمكن أن تلاحظ و تقاس من خلال إنجازات المتعلمين وهي علامة يستدل بها على اكتساب المعرفة ،المهارة أو الكفاءة من عدمها.

## 18.التقويم :

هو جزء من عملية التعليم و التعلم ،فهو مدمج فيها وملازم فيها،كما أنه كاشف للنقائص،ومساعد على تشخيص الاختلالات .(1)

### 5- لمحة عن الفهم القرائي :

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية باعتبارها اللغة الرسمية ومكونا رئيسا للهوية الوطنية ، فهي لغة تدريس كافة المواد في المراحل التعليمية ،والتحكم فيها هو المحور الأساس لإرساء الموارد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد والكفاءات العرضية التي تمكن المتعلمين من التواصل مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات التي تعرض عليهم أو تصادفهم باعتبارها وسيلة لـ : (2)

- امتلاك المعارف والانتفاع بها وتعلمها .
- هيكلية الفكر .
- التعبير والتواصل .

الاندماج في الحياة المدرسية و الاجتماعية و المهنية فعن طريق اللغة يستوعب المفاهيم الأساسية و يعبر عما لديه من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقررة من ناحية أخرى فإن المواد الأخرى تساهم مساهمة فعالة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم و تمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات

(1) المرجع السابق، ص 14 .

(2) بن الصيد بورني سراب ، مرجع نفسه، ص 18 .

مناسبة ،و لما كان الأساس في ذلك هو عنصر الفهم الذي يمثل مفتاح التحكم في كل المواد الدراسية استند في تقديم مادة اللغة العربية الارتكاز على أربع ميادين وهي " ميدان فهم المنطوق "، ميدان التعبير الشفوي ،ميدان فهم المكتوب ،ميدان التعبير الكتابي " (1).

وسنسلط الضوء في هذه الدراسة على ميدان فهم المكتوب موضوع بحثنا فما هو فهم المكتوب،وما علاقته بنشاط القراءة في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؟

## 5-1-الفهم القرائي :

5-1-1 الفهم بمعناه العام هو التصور الصحيح للمعنى و جودة ( خبرة القارئ بالرمز المكتوب) استعداد الذهن للاستنباط (2).

5-1-2-أما فهم المكتوب أو الفهم القرائي فلقد تعددت التعاريف حول هذا الميدان نذكر منها ما يأتي :

الفهم في القراءة هو أن شرح الرموز اللغوية و تفسيرها أو أنه إدراك المعنى المقروء و تصوره ،أو أنه استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب ،أو أنه عن عمليات عقلية تهدف إلى شرح و تفسير و استيعاب الرموز ويتطلب ذلك ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ويشمل الربط إيجاد المعنى من خلال السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأخيرة واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (3).

(1) المرجع السابق، ص 18 .

(2) سمير عبد الوهاب و آخرون ،تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية ،رؤية تربوية ، ط 2 ، 2004 ، ص 90 .

(3) حامد عبد السلام زهران وآخرون ،المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها وتدريسها وتقييمها ،تحرير رشدي أحمد طعيمة ،دار المسيرة ،عمان ،الأردن ، 2002 ، ص 37 .

كما يعني الفهم أيضا القدرة على إدراك معاني العلاقات بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء كانت دلالات مباشرة وغير مباشرة .<sup>(1)</sup>

ويعرفه "هاريس" الفهم و بأنه نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة و المهارات اللغوية و المعرفية .<sup>(2)</sup>

أي أن عملية استخلاص المعنى تتم وفق تفاعل القارئ والنص إذ تتداخل المعلومات التي يتضمنها المقروء والمعلومات السابقة لدى القارئ .

أما "كارول" فيشير إلى أنه عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة فهو عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني وتقويمها واختيار المعاني الصحيحة .<sup>(3)</sup>

ففي البداية يتم استخلاص المعنى من النص المكتوب أو المنطوق ثم بعد ذلك يتم إصدار الحكم على البيانات والمعلومات الواردة في المقروء وفق معايير معينة أو في ضوء مجموعة من القيم والمؤشرات وبناءا على ذلك يتم اختيار المعاني الصحيحة.

كما يعرف الفهم القرائي على أنه عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة لفهم معنى الجملة ثم لفهم معنى الفقرة تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية ،التمييز بين المعقول وغير معقول ،معرفة سمات الشخصية .

(1) رشدي أحمد طعيمة ،المرجع في تعليم اللغة العربية ، الناطقين بلغات أخرى ، جامعة أم القرى، ط1، 1986، ص 52 .

(2) ياسين بن محمد بن عبده الحذيفي ،فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم التراثي لدى طلاب الصف الثانوي ،مذكرة ماجستير ، 2009 ، ص 31 .،

(3) مراد عيسى سعد ،الضعف في القراءة و أساليب المتعلم ،دار الوفاء ،الإسكندرية ،مصر ، ط1، 2005، ص 97 .

وإدراك علاقة السبب بالنتيجة ،إدراك القيمة المتعلمة من النص،وضع عنوان مناسب للقطعة ،التمييز بين ما يتصل بالموضوع و ما لا يتصل به ،معرفة الجملة المحورية للنص،كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة المتعلم لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها،وتتضمن مهارة الفهم العديد من المهارات نذكر منها :

- القدرة على إعطاء الرمز معناه ،و القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسية في النص و ما يندرج تحتها من أفكار فرعية و القدرة على القراءة في وحدات فكرية .
  - القدرة على معرفة تتابع الأفكار وتسلسل الأحداث فيما يقرأ .
  - القدرة على استخلاص الجمل الهامة من النص .
  - القدرة على فهم الكلمات من السياق .
  - القدرة على فهم الجمل و الفقرات .
  - القدرة على التحليل والنقد أثناء القراءة .
  - القدرة على الاحتفاظ بالأفكار المتضمنة في النصوص المقروءة والقدرة على ربط و تغيير المقروء في ضوء الخبرات السابقة .
  - القدرة على فهم الاتجاهات التي يتبناها الكاتب ،بالإضافة إلى ما سبق ذكره
- فإن الفهم القرائي يتضمن العديد من المهارات نذكر منها :
- فهم الأفكار العامة .
  - معرفة الغرض من القراءة .
  - فهم التفاصيل .



**5-2- مستويات الفهم :** ينقسم الفهم إلى مستويات عديدة ، فمنهم من قام بتقسيم النص ذاته إلى وحدات ( كلمة، جملة، فقرة)، ونظرا إلى المهارات اللازمة لفهم كل وحدة من هذه الوحدات ، و منهم من نظر إلى عملية التفكير في ذاتها .

وفيما يلي سنذكر أهم مستويات الفهم :

#### **5-2-1- مستوى الفهم الحرفي :**

ويعني فهم الكلمات والجمل والأحداث كما وردت صراحة في النص أي قدرة القارئ على استيعاب النص المقروء بشكل عام ويضم المهارات الآتية :

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق .
- تحديد مرادف الكلمة .
- تحديد مضاد الكلمة .
- تحديد أكثر من معنى للكلمة ( المعنى المشترك ) .
- تحديد الفكرة العامة للنص .
- تحديد الأفكار الجزئية للنص .
- إدراك الترتيب الزمني .
- إدراك الترتيب المكاني .
- إدراك الترتيب حسب الأهمية .

#### **5-2-2 - مستوى الفهم الاستنتاجي :**

ويقصد به قدرة المتعلم على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص أي قدرة المتعلم على التعرف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عما يقول و يشمل المهارات الآتية :

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف .
- استنتاج علاقة النسب بالنتيجة .

▪ استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه .

▪ استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص

### 5-2-3 - مستوى الفهم النقدي :

يقصد به إصدار حكما على المادة المقروءة لغوية ووظيفتها وتقويمها من حيث جودتها و دقتها و مدى تأثيرها على القارئ وفقا لمعايير مضبوطة ومناسبة ويشمل المهارات الآتية :

▪ التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية .

▪ التمييز بين الحقيقة والخيال .

▪ التمييز بين ما يتصل بالموضوع و ما لا يتصل به .

▪ التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار .

▪ تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها .

▪ الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها .

### 5-2-4 - مستوى الفهم التدوقي :

وهو الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب ،وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص ،وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة ،ويشمل الفهم التدوقي المهارات الآتية :

▪ إدراك القيمة الجمالية و الدلالية والايحائية في الكلمات والتعبيرات .

▪ إدراك الحالة الشعورية و المزاجية المخيمة في جو النفس .

### 5-2-5- مستوى الفهم الإبداعي :

ويقصد به استخدام الحقائق و المعلومات و المفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص ،أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة والخطأ، بمعنى يتضمن أفكار جديدة على ضوء الفهم الشخصي للمكتوب. اقترح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع مسرحية النص المقروء وتمثيله .

إن المتعلم في المدرسة الابتدائية يكتسب القدرة على القراءة السريعة والقراءة الصامتة ،ويفهم المادة المقروءة ويمثل المشكلات من خلال القراءة كما أنه يكتسب في السنوات الثلاث الأولى مهارات القراءة من غير إرهاق شريطة أن يكون مهياً من الناحية العقلية والنفسية والجسمية .<sup>(1)</sup>

### 5-3- ميدان فهم المكتوب :

هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات ( الفهم،إعادة البناء،استعمال المعلومات ،تقييم النص) ويعتبر أهم وسيلة في إكساب المعرفة وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع ويشمل نشاط القراءة موضوع بحثنا بالإضافة إلى المحفوظات والمطالعة .<sup>(2)</sup>

يهدف إلى إكساب المتعلم المهارات القرائية و الفهم و المناقشة ، فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي و يحقق أهدافا تعليمية ( لغوية ،معرفية ،فكرية ،سلوكية ) ،و يعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري .

<sup>(1)</sup> عارف الشيخ القراءة من أجل التعلم ،مؤسسة عبد الحميد ضومان ،ط1 ، عمان ،الأردن ، 2008 ،

ص 61 .

<sup>(2)</sup> وزارة التربية الوطنية ،دليل استخدام كتاب اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،الديوان

الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2017 ، ص 19 .

و تعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية و الصرفية و تغرس فيه قيم متنوعة .

### الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب

#### ملح الخروج :

يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردى  
تتكون من ستين إلى تسعين كلمة أغلبها  
مشكولة قراءة سليمة و يفهمها

#### ملح الدخول :

يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط  
التوجيهي يتكون من التوجيهي يتكون  
من ستين إلى سبعين كلمة مشكولة  
شكلا تاما قراءة سليمة و يفهمها

### 4-5-الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب :

يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان السردى الوصفى تتكون من ثمانين إلى  
مئة كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة و يفهمها .<sup>(1)</sup>

- يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى .
- يستعمل مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى .
- يفهم العبارات و التعليمات أثناء السياق .

<sup>(1)</sup> اللجنة الوطنية للمناهج مديريةية التعليم الأساسى للتعليم الابتدائى ،مناهج اللغة العربية ،الجزائر ، ط 1  
2016، ص 15 .

## 6- تحليل الكفاءة الختامية :

يقرأ نصوصاً أصلية قراءة سليمة و مسترسلة الفهم من مختلف الأنماط، التركيز على نمط السرد، تتكون من ثمانين كلمة إلى مئة كلمة أغلبها مشكولة :

- مركبات الكفاءة .

- يفهم ما يقرأ.
- يعبر بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب .
- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب .
- يستعمل إستراتيجية القراءة .
- يقيم مضمون النص المكتوب .

## 5-5- التناول في الكتاب المدرسي :

**النشاط : أقرأ و أجب :** القراءة وفق مؤشرات القراءة تكون متبوعة بشرح معاني المفردات مباشرة .

**كلماتي الجديدة :** إنجاز مهمة لاكتشاف معاني المفردات والعبارات وأسئلة لفهم النص يراعي فيها التدرج من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة الفهم التعمق . (1)

- **النشاط : أثري لغتي :** توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة و توظيفه في وضعيات جديدة .

- **النشاط : أتعرف على :** استخراج الظاهرة النحوية من النص و تناولها بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة .

- **النشاط : اكتشف واستعمل :** خاص بالظاهرة الصرفية أو الإملائية وتناولها بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة .

(1) عبد الله بورني سراب : دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ، من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2017، 2018، ص 34 .

- النشاط : المحظوظات ( حلوا الكلام ) :مقطوعات شعريات تتم قراءتها وفهمها وحفظهما و تأديتهما بأداء جيد .
- 5 6-منهجية تناول حصص فهم المكتوب : (1)
- الحصة 04 :** حصة للقراءة و الفهم قراءة النص من تطبيقات متعلقة بالفهم و التوظيف و الجانب القيمي وإثراء اللغة .
- قراءة النص قراءة صامتة،قراءة سريعة ،لجمع معلومات عامة عن المكتوب و استخراج موضوع النص بشخصياته،بيئته الزمانية و المكانية .
- قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة .
- شرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية ( استعمال القاموس).
- بناء المعنى تحديد الأحداث و تقديم المعلومات عن النص و تمثل المعنى الكلي للنص.
- توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة و توظيفه في وضعيات .
- الحصة 06 :**حصة للقراءة والظاهرة التركيبية :قراءة النص مع التعرض الضمني للظاهرة اللغوية .
- قراءة النص:قراءة لجمع المعلومات ،الفهم ،والبعد الوظيفي والقيمي مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة .
- احترام علامات الوقف وأداء المعاني .

(1) بن الصيد بورني سراب ،مرجع سابق ، ص 36 .

- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق إلى القيم والعبر التي يتضمنها (1).

- إبراز نمط النص من خلال مكوناته و تحليل أجزائه وتحديد المجموعات الإنشائية وإبراز نمط النص من خلال مكوناته .

- التعامل مع النص على مستوى الظاهرة التركيبية ضمناً مع إعطاء الأولوية للتوظيف ( التدرب على استعمالها دون التطرق للقاعدة أي الاختصار على التنمية و الاستعمال اكتشافها من خلال النص ولأن النص الواحدة حتى لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي وتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة وإضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع و قواعده .

#### - الحصة 08: حصة للقراءة والظاهرة الصرفية والإملائية (2)

قراءة النص مع التعرض لضمني للظاهرة الصرفية والإملائية قراءة النص قراءة لجمع المعلومات ،الفهم و البعد الوظيفي والقيمي ،مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة و المعبرة احترام علامات الوقف وأداء المعاني .

يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة فيه التعمق في النص و تجاوز المعنى العام إلى جزئياته ،التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها إبراز نمط النص من خلال مكوناته .

التعامل مع النص على مستوى الصيغ الصرفية أو الظواهر الإملائية ضمناً مع إعطاء الأولوية للتوظيف انطلاقاً من نماذج (التدرب على استعمالها دون

(1) بن الصيد بورني ،المرجع السابق، ص 38 .

(2) المرجع نفسه ،ص 36 .

التطرق للقاعدة أي الاختصار على التسمية والاستعمال ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع الصرفية والإملائية و لتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل التي تناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع و قواعده .

#### -الحصة 10 : الحصة للقراءة :

-قراءة النص لتثبيت المعلومات و البعد القيمي و امتدادها عرضيا مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المعبرة احترام علامات الوقف وأداء المعاني .

-إعادة بناء المعلومات الواردة في النص :التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته ،تلخيص النص بشكل عام مع التطرق للقيم والعبراني يتضمنها إبراز نمط النص من خلال مكوناته .(1)

#### 6-المهارات اللغوية الأربعة :

ما لا شك فيه أن تعليمية اللغات حققت نجاحا كبيرا في مجال تعليم اللغات للناطقين بها أو غير الناطقين بها .

وهذا ما أدى إلى النظر في تطوير عدة مفاهيم لغوية مهمة كمفهوم التعليم والتواصل اللغوي ،والاكتساب اللغوي .

وكذلك تطوير مناهج تعليم اللغات و طرائقها و هذا ما سنتطرق إليه في هذا البحث مع بيان أهمية هذه المهارات و أثرها في كل عملية تربوية .

المهارات اللغوية أربع : ( الاستماع ،المحادثة ،القراءة ،الكتابة) و تمثل هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين ،فتعلم أي لغة من اللغات إنما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة و التعرف على نظامها الصوتي الخاص بها ويهدف كذلك إلى

(1) المرجع السابق ، ص 36 .



الحديث بها بطريقة سليمة و القدرة على التعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين من أبناء تلك اللغة و كذلك يسعى إلى التمكن من قراءتها وكتابتها وبذلك تصبح هذه المهارات هي مركز البحث والأهداف الحقيقية للأهداف التربوية ، فما هي هذه المهارات ؟ وما هي أهميتها ؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في تطبيق طرق التعليم بتحقيق نتائج مرضية .

أ- المهارة لغة : عرفها "ابن منظور" بقوله " الحذف في الشيء و الماهر الحاذق بكل عمل" (1).

وجاء في السنة النبوية من حديث عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها " أنها قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ﴿ الماهر في القرآن مع السفارة الكرام البررة و الذي يقرأ القرآن ويتعنع فيه له أجران ﴾ (2) ، فالمهارة في مفهومها اللغوي هي الحذاقة .

ب- المهارة اصطلاحاً :

المهارة شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وما يتعلمه يختلف باختلاف المادة ، وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها . (3)

(1) ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، د ت ، ط 1 ، ج 1 ، ص 184 ، 185 .

(2) صحيح مسلم بشرح نبوي ، مؤسسة قرطبة . مصر ، 1414 هـ ، ج 6 ، ص 121 .

(3) رحاب عبد الشافي أحمد سيد ، برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية لقسم اللغة العربية ، المجلة التربوية ، كلية التربية سوهاج جامعة جنوب الوادي ، ع 12 ، ج 1 ، 1997 ، ص 213 ، 218 .

وتعرف المهارة أيضا على أنها " ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة ودقة ومع اقتصاد في الوقت و الجهة سواء كان هذا الأداء عقليا،أو اجتماعيا أو حركيا نتيجة التمرين و الممارسة".<sup>(1)</sup>

فالمهارة هي تطوير المعرفة واستعمالها استعمالا صائبا مع مراعاة السهولة و السرعة في الأداء و التنفيذ في مجال معين أي كيفية استثمار تلك الحقائق الموجودة في الذهن و توظيفها في مقامات تعليمية تعلمية مختلفة في زمن قصير .

## 6-1 أنواع المهارات اللغوية :

### 6-1-1 مهارة السماع :

لقد تحدث علماءنا القدماء عن السماع بإسهاب و قد بدأوا بجمع اللغة عن طريق السماع "فابن خلدون " مثلا عرف اللغة على أنها ملكة أي قدرة من القدرات الصناعية حيث يقول في مقدمته اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة...و ليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة و مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسمع و هذا هو معنى البلاغة .<sup>(2)</sup>

إن اكتساب اللغة عند "ابن خلدون " هو اكتساب التراكيب الحاملة المعاني المعبرة عن المقاصد و بعد ذلك هو حسن تطبيق هذا التركيب وتأليف بطريقة تجعله مطابقة للسياق الذي يقال فيه و ملائما له ويقول في موضع آخر :

<sup>(1)</sup> سمير روجي الفيصل ،مهارة الاتصال في اللغة العربية ،دار الكتاب الجامعي ،العين ،الإمارات ،2004 ، ص 22 .

<sup>(2)</sup> ابن خلدون : المقدمة ،المكتبة العصرية ،بيروت ،لبنان ، 1995ص 554 .

" السماع أبو الملكات اللسانية، إشارة منه بأن اللغة تتكون من ملكات أخرى أهمها السماع " (1)

ونحن ندعم هذا الرأي فإله عز وجل لما خلق هذا الإنسان بدأ بالسمع قبل البصر لقوله تعالى ﴿ قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَ الْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴾ (2)

فالعرب منذ القديم أولوا أهمية بالغة في سماع اللغة و تذكر كتب التأريخ للغة العربية بأن العرب كانوا يحرصون على أن يتربى أبناءهم في البوادي ليتعلموا اللغة العربية بطريقة سليمة عن طريق سماعها من المتكلمين الذين لم يختلطوا بالأعاجم ولم ليصب ألسنتهم اللحن ،أما في العصر الحديث فقد ازدهرت طرائق تعليم اللغات بمهارة السماع وقد وضعوا لذلك أهدافا أساسية لابد لكل معلم أن يعرفها ويحسن الوصول إليها ضمانا لنجاحه و هذه الأهداف هي : (3)

1.نقل المتعلم من المحيط الصوتي القديم إلى المحيط الصوتي الحديث حيث تؤكد الدراسات التربوية الحديثة على أن أول صعوبة تواجه متعلمي اللغات تتمثل في كيفية انتقال المتعلم من المحيط الصوتي بلغاته الأصلية الناتج من خصائص هذه اللغة الصوتية سواء كان في صفة أصواتها أو مخارجها أو في الطابع الخاص وبنبرتها تنعيمها، فتعلم الإنسان لغته تطبع فكره وإحساسه باللغة أولا وقبل كل شيء بهذه الطريقة الصوتية التي يستعمل بها هذه اللغة فحديثنا نحن باللغة العربية يختلف عن حديثنا باللغة الفرنسية والانجليزية لذلك كانت مهمة المعلم الأساسية هي مرافقة المتعلم عن طريق تقديم اللغة التي يراد تعليمها في إطارها الصوتي

(1) ابن خلدون ،المرجع السابق، ص 560 .

(2) سورة الملك ،الآية 23 .

(3) أنظر محمود كامل الناقة :تعليم اللغة العربية ،جامعة أم القرى ،الملكة العربية السعودية ،1985 ، ص 121 .

بحيث يجعله يستمع إلى هذه اللغة بصورة مكثفة عن طريق اختيار نصوص وكلمات أو نشاطات قائمة على اختيار دقيق يحقق للمتعلّم حسن الولوج إلى هذه اللغة ليتمكن في الأخير إلى استئناسها و التعود على سماعها .

2. التعرف على الأصوات والتمييز بينها وفي هذه المرحلة ما يطلب من المتعلم معرفة معاني الكلمات لأن الهدف هو التعرف على أصوات اللغة الجديدة خاصة الأصوات المختلفة عن أصوات المتعلم في محيط اللغة الصوتي حيث يألفه .

3. إدراك المعنى العام للكلام و يتم ذلك عن طريق تقديم مجموعة من الكلمات والحروف البسيطة ليستطيع المتعلم نطقها بسهولة ،وتحمل معان عامة شائعة يمكن أن يستوعب مضامينها و يتدرب على تكرارها .

4. إدراك بعض التغيرات في المعنى الناتجة عن تغير في بنية الكلمة وذلك بلفت انتباه المتعلم إلى وظيفة الأصوات و أثرها في المعنى .

5. تقديم بعض الأساليب المستعملة في الحياة اليومية والمتصلة بثقافة اللغة المستعملة كالسؤال والجواب والأمر والتحية وغيرها .

ويمكن للمعلم أن يستعين ببعض القواعد التربوية الخاصة بتعليم هذه المهارة نذكر منها :

1. توجيه المتعلمين إلى الإنصات للموقف عدة مرات من أجل التعود على

محيط اللغة الصوتي الجديد دون التفكير في مكونات الكلام وعناصره.

2. تشجيعهم على استبعاد لغتهم القومية والتركيز على اللغة المتعلمة فقط .

3. التدرج في تقديم الأصوات و المادة الأولى من اللغة والانتقال من المواقف

البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيدا على أن يوافق هذا التدرج مراحل نمو

عملية السماع .

4. حث المتعلمين على الاستماع إلى مجموعة من الأحاديث ثم استرجاعها على شرائط مسجلة بأصواتهم ثم الاستماع إليهم و هذا ما يعطيهم فرصة للمقارنة ويقدم لهم التغذية الراجعة ،إذن فمهارة السماع هي مخصصة لتحضير المتعلم من الناحية الصوتية و هي عملية مهمة لأن من يسمع اللغة جيدا يتكلمها جيدا .

#### 6-1-2- مهارة المحادثة ( الكلام ) :

الكلام مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة و التمكن من الصيغ الصوتية و نظام تركيب الكلمات والقدرة على حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي إن الغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التواصل فاللغة كما يقول "ابن جني" "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (1)

وكما يقول "دوسوسير" نظام من العلامات التي يتواصل بها أفراد مجتمعه ما (2). ومن هنا تظهر أهمية الكلام في تعلم اللغة، وإذا أهملت هذه المهارة أو أخرت أو أجلت لفترة زمنية معينة أثر ذلك سلبا على تعلم اللغة ،فاللغة أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة وفي هذا إعطاء الأولوية للجانب الشفوي للغة قبل التعبير الكتابي .

إنّ تعليم هذه المهارة يسعى إلى تحقيق حملة من الأهداف نوجزها في ما يلي :

(1) ابن جني : الخصائص ،تحقيق علي النجار ،دار الكتب المصرية ،مصر ،1952، ج 1، ص 33

(2) فريديناند دوسوسير ،دروس في الألسنة العامة ،ترجمة صالح الرمادي وآخرون ،الدار العربية للكتاب ،تونس ، د ت، ص 37 .

1. أن ينطق المتعلم أصوات اللغة نطقاً سليماً صحيحاً ، وأن يؤدي جميع أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة .

2. التعبير عن المعاني باستعمال التراكيب النحوية والصيغ الصرفية المناسبة.

3. اكتساب ثروة لفظية موافقة بمستوى المتعلم و قدراته .

4. القدرة على استعمال أساليب اللغة المفيدة في التواصل مع الآخرين في معانيها ووظائفها .

### 3-1-6 مهارة القراءة :

تعد القراءة من المهارات الأساسية في حياة الفرد ، فهي غذاء للروح والفكر حيث تساعد الإنسان على فهم كيفية التعامل مع الآخرين،وهي وسيلة الإطلاع على ثقافات الأمم الأخرى وحضاراتهم .

وقد ورد مصطلح القراءة في القرآن الكريم بصيغة الأمر كما جاء في سورة العلق لقوله

تعالى ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ <sup>(1)</sup> خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ <sup>(2)</sup> ﴾ (1)

وقوله تعالى أيضا ﴿ اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَىٰ بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا ﴾ (2)

أما القراءة في تعريفها اللغوي فلقد ورد تعريفها في المعاجم اللغوية على

النحو الآتي :

جاء في لسان العرب : و قرأ قراءة وقرنا

و الاقتراء افتعال : وقاراه مقاراة و قراء

بغير هاء دراسة واستقرأه طلب إليه أن يقرأ ، يقال رجل قراء وامرأة قراءة و تقرأ

تفقه وتقرأ تنسك و يقال قرأت أي جرت قارئاً .

(1) سورة العلق ، الآية 01، 03 .

(2) سورة الإسراء ، الآية 14 .

تتسك تقرّأت تقرّوا في هذا المعنى وقال بعضهم تقرّأت تفهمت . (1)

### ب ( مفهوم القراءة اصطلاحا :

القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية ،وتتألف لغة الكلام من المعاني و الألفاظ التي تؤدي هذه المعاني،و يفهم من هذا عناصر القراءة الثلاثة هي :

- المعنى الذهني .
- اللفظ الذي يؤديه .
- الرمز المكتوب .

ومهمة المدرسة هي التأليف السريع بين هذه العناصر الثلاثة ،التي تتم القراءة باجتماعها ،هي البدء بالرمز و الانتقال منه إلى لغة الكلام يسمى القراءة والعكس كتابة ،و ترجمة المعاني ،قراءة سرية و ترجمتها إلى ألفاظ مسموعة قراءة جهرية . (2)

والقراءة تعني الجمع و الضم و التنويع و الإبلاغ وقد تكون القراءة من الكتاب نظرا أو من الذاكرة المختزنة حفظا كما و قد تكون جهرًا أو سرا وقد تكون استماعا ،والقراءة بمفهومها البسيط هي القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقا سليما و لكن هذا المفهوم تطور فيها بعد إلى العملية المعقدة التي تشمل الإدراك والربط ثم التحليل و المناقشة و هو ما يحتاج إلى إمعان النظر في المكتوب والمزيد من الدقة . (3)

كما أن القراءة تقوم على عمليتين أساسيتين هما :

(1) ابن منظور ، لسان العرب ، مرجع سابق ، مادة ( ق.ر.أ ) ، ج 1 ، ص 13 .

(2) فتحي علي يونس و آخرون ،أساليب تعليم اللغة العربية .

(3) أنظر خالد بن عبد العزيز مختار ،الإضاءة في أهمية الكتاب و القراءة ،دار العاصمة ، الجزائر ، 2007 ، ص 30 .

1. عملية ميكانيكية فيزيولوجية عن طريق أعضاء النطق و أجهزتها .
  2. عملية عقلية ذهنية تقم من خلال فهم وتفسير الرموز اللفظية .
- فالقراءة إذن هي الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرموز والحروف والكلمات والتفاعل مع نقرأ فنقوم بالتحليل والنقد والمقارنة والاستنتاج .

### 6-1-3-1-أهداف القراءة :

- تسعى القراءة إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها :<sup>(1)</sup>
- تدريب المتعلمين على صحة القراءة وجودة النطق وصحة الأداء والإلقاء.
  - إكساب المتعلمين القدرة على فهم ما يقرأون ويسمعون .
  - التدريب على التعبير الصحيح عما يقرأون و يفهمون .
  - تنمية خبراتهم و مدركاتهم للقراءة المرسمة .
  - تنمية رصيدهم اللغوي.
  - إكساب المتعلمين الذائقة الأدبية من خلال الانتقاء الحسن للنصوص .
  - حسن التعامل مع علامات الترقيم عند القراءة ومراعاة التنغيم الجيد .
  - حسن التعامل مع علامات الترقيم عند القراءة ومراعاة التنغيم الجيد .
  - النطق الصحيح للحروف و الكلمات .
  - مراعاة الوصل في مواطن الوصل والفصل في مواطن الفصل .
  - ترتيب الأفكار و فهمها بدقة و عمق ومعرفة المراد من النص.

(1) د. عماد بن فاروق ، محمد العمارنة ، عادل عبد الله القحطاني ، تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، دراسة وصفية تحليلية ، المجلة التربوية ، جامعة جدة ، ع 53 ، السعودية ، 2018 ، ص 242 .



## 6-1-3-2-خصائص القراءة :

- تتميز القراءة بخصائص عديدة نذكر منها ما يلي : (1)
- القراءة ظاهرة إنسانية من خواص الإنسان وحده ، لازمة لرقيه،وما يبذله الإنسان فيها يعد جهدا نافعا و ضروريا لكي يتمتع بإنسانيته ويحقق غاية الخلق فيه .
  - القراءة هي نافذة الإنسان على الدنيا ،يطل منها على كل شيء و يرى منها الحياة و يطلع على الكون .
  - عملية حيوية كاملة ،تشارك فيها قوى إنسانية متعددة و تحتاج لجهود عقلية و نفسية لكي تصل إلى الدرجة المطلوبة .
  - أنها لا تعترف بالفواصل الزمنية والفوارق الاجتماعية والحدود الجغرافية فالقارئ يستطيع أن يعيش كل العصور وفي كل الأقطار .
  - أنها لا تقيد الإنسان بزمان ولا مكان فالقارئ يستطيع أن يقرأ متى شاء وأين ما شاء .
  - أنها متعة عظيمة و بسعر رخيص مقارنة مع المحتويات الأخرى .
  - تتميز بالبقاء و دوام الاقتناء .
  - أنها وسيلة اتصال بين الأفراد والمجتمعات والربط بين أفراد المجتمع .
  - أنها سبيل الفهم و هي بداية التعامل مع النص ،القارئ لكي يعي النص يبدأ بقراءته و حين يكون النص عميقا في بنائه يحتاج القارئ إلى معالجة أخرى هي في حد ذاتها قراءة ثانية أو ثالثة يستعين معها بالقلم و الورق .

(1) خالد بن عبد العزيز نصار، الإضاءة في أهمية الكتابة و القراءة ،دار العاصمة ،لجائر ، 2007 ، ص 37 ، 39 .

- أنها مع قريتها ( الكتابة ) تعتبران الحجر الأساس في التعليم ،ولا يمكن لوسيلة أخرى أن تغني عنها .
- أنها تسمح للكاتب أن يتحدث في كل الأوقات ،وإلى كل الطبقات والهيئات فيزول بذلك كثير من الفوارق الفكرية بين طبقات المجتمع .
- أنها توجه البحث العلمي،وتربط الباحثين في شتى مجالات العالم برباط قوي و بذلك يسير موكب العلم والمعرفة نحو أهدافه السامية التي يبغيها بخطوات سريعة .
- أنها وسيلة للتنمية أو للهدم ، فهي تؤثر في اتجاه الإنسان وفي مستواه الخلقي وتصرفاته ومعتقداته على حسب ما يقرأ يكون التأثير إما صالحا أو طالما .
- تتميز بحرية الاختيار دون تقييد .
- أنها متعة عظيمة بسعر رخيص بالمقارنة مع تكاليف المحتويات الأخرى .
- تتميز بالبقاء ودوام الاقتناء .
- تتميز بسهولة المراجعة،وسلامة اللغة وسهولة التثبيت في الذاكرة و قد جاء في المثل الصيني أسمع فأنسى ،أقرأ فأنتذكر .<sup>(1)</sup>

### 6-1-3-3-أنواع القراءة :

1. القراءة الفصولية :و هي القراءة المنقطعة ،و هي التي لا يقصد منها القارئ سوى ملء الفراغ و تزجيه الوقت .
2. القراءة العملية ،و هي القراءة التي يرمي القارئ من ورائها إلى أهداف علمية واضحة و تنقسم هذه القراءة إلى ما يلي :

(1) خالد بن عبد العزيز نصار ،المرجع السابق ، ص 39 .

أ) **القراءة مع التلخيص** :وهذه القراءة يقصد منها الاطلاع على محتويات الكتاب وتسجيل أفكاره الأساسية وجمعها في ملخص.

6 ب) **القراءة مع الاقتباس** :و يقصد بها معلومات معينة عن موضوع ما ،يندرج تحت هذا القسم ثلاثة أنواع من القراءة :

1. **القراءة السريعة** : و بذلك بقراءة الفهرس قراءة فاحصة و يختار القارئ ما يمس موضوعه من قريب أو بعيد .

2. **القراءة العادية** :وفيها يقرأ القارئ الموضوعات التي حددها للقراءة في بعض الكتب و يختار منها الاقتباسات التي تتصل بموضوعه .

3. **القراءة العميقة** :و فيها يقرأ القارئ الأبحاث الممتازة المتصلة بموضوعه بعمق ،و قد يعيد قراءتها ،فيقتبس منها ما ينير له الطريق .

7 ج) **القراءة المجردة** :وهي التي لا يكون معها تلخيص أو اقتباس،وتوجد كتب ومقالات تناسب هذه الطريقة.

8 وهناك تقسيمات أخرى للقراءة من حيث الأداء،وهي نوعان .<sup>(1)</sup>القراءة الجهرية و القراءة الصامتة .

9 **القراءة الجهرية** :وهي عكس القراءة الصامتة يوجد بها صوت وهمس وتحريك الشفاه واللسان وأحيانا تكون بصوت عال مسموع .

10 **القراءة الصامتة** : يستخدم فيها حاسة السمع والبصر فلا يوجد في هذه القراءة همس ولا صوت وإنما تنتقل العين والتركيز والانتباه أطول فترة ممكنة وعلى العموم،تهدف الممارسة القرائية إلى تهيئة عقل المتعلم للتفكير والتمعن

<sup>(1)</sup> حسان حسيني عبادة ،القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن ،ط 1 ،2008 ،ص 24.

حتى يتمكن من إدراك معاني الكلمات بدقة ويتوصل إلى الفهم الواضح وتفسير المفردات ومن ثم ينتقل إلى التحليل والنقد والتذوق .

### 6-1-3-4 طرق تدريس القراءة :

الطريقة هي الوسيلة التواصلية و التبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم ،لذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة للتطور و الارتقاء .(1)

كما تعرف الطريقة على أنها مجموعة من المراحل و الخطوات التي تركز على مجموعة من المبادئ المستخلصة من فرضيات لسانية ونفسية وبيداغوجية تقود إلى هدف أو أهداف محددة .(2)

ولما كانت الطرائق البيداغوجية تحظى بأهمية كبيرة في تعليم اللغة العربية، خاصة نشاط القراءة سنحاول التطرق لأهم طرائق تدريس القراءة و دورها في تنمية هذه المهارة :

#### 1. الطريقة الأبجدية و الهجائية :

وهي طريقة قديمة في التعليم و قد تعلم عن طريقها الكبار منذ عشرات السنين ،حيث يهتم المعلم فيها بتعليم أشكال الحروف و أسمائها ،فيكتبها ثم يشير إليها واحدة تلوى الأخرى ،هو يسميها و المتعلمون يرددون و يكررون حتى يحفظونها فإذا أدرك المتعلم مجموعة من الحروف انتقل إلى غيرها حتى ينتهي منها جميعا .

(1) أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل لتعليمية ،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2000 ، ص 142 .

(2) عبد الرحمان الحاج صالح ،دور اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،مجلة اللسانيات ، ع 4 ، جامعة الجزائر ، 1973 ، ص 41 .

## -مزايا الطريقة الأبجدية :

تتميز بالسهولة ،نظرا لتدرج خطواتها ، تمتد هذه الطريقة المتعلمين بمفاتيح القراءة فيبدءون بقراءة الحرف ثم الكلمة ،و قد عرفت هذه الطريقة دعما و قبولا من الأولياء لرؤيتهم تقدما ملحوظا في تعلم أطفالهم و تمكنهم من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها ما يجعلهم قادرين على التعامل الجيد مستقبلا مع المعاجم اللغوية .(1)

## -عيوب القراءة الأبجدية :

- ✓ تبعث الملل في نفوس المتعلمين و تقلل من دافعيتهم .
- ✓ تخالف طبيعة التحدث و التعبير لأن الطفل حين يتكلم يعبر عن معان لا عن حروف.
- ✓ تعلم النطق بالكلمات لا القراءة ،لأن القراءة هي الفهم .
- ✓ يتعلم الطفل الحروف دون أن يدرك وظيفتها .
- ✓ يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات ثم إلى الجمل وقتا طويلا.
- ✓ تقيد هذه الطريقة حرية الطفل ،و تحد من طاقته في التحدث .

## 2. الطريقة الصوتية :

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية في الأساس الذي تقوم عليه حيث أنها تبدأ بالحروف لكن الاختلاف بينهما أن الحروف في هذه الطريقة تقدم إلى المتعلمين مصحوبة بأصواتها لا بأسمائها و في هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمات ثم يسير تدريجيا حتى يوصل الحروف بعضها ببعض ،والهدف من تعلم القراءة بهذه الطريقة هو تعرف المتعلمين على الكلمات

(1) عبد الفتاح البجة ،تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية ،دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان

والنطق بها و لا يتحقق هذا الهدف إلا إذا استطاع المتعلم معرفة الأصوات التي تتركب منها الكلمة و لكن قدرته على هذا التركيب تتطلب معرفته بأشكال الحروف وأصواتها ،أما أسماؤها فلا يتطلب معرفتها لأن العناية بتعلم أسماء الحروف يعسر على المتعلم تحليل الكلمة و النطق بها .

#### -مزايا هذه الطريقة:

لهذه الطريقة عدة مزايا نذكر منها: (1)

- ✓ تتميز هذه الطريقة بسهولة و التدرج في خطواتها .
- ✓ تتميز هذه الطريقة بين الصوت و الرمز المكتوب .
- ✓ يشترك في هذه الطريقة أكثر من حاسة في عملية التعلم ، فحاسة السمع تساعد على سماع صوت الحرف والعين تراه واليد تكتب.
- ✓ تساهل طبيعة اللغة العربية لأنها يغلب عليها الجانب الصوتي . (2)
- ✓ تساعد المتعلمين على التعرف على صوت الحرف، وإشكالية المختلفة مما يؤدي إلى قدرتهم على القراءة الآلية .

#### -عيوب القراءة الصوتية :

رغم العديد من مزايا هذه الطريقة إلا أنها لم تسلم من النقد ولعل أهم عيوبها مايلي: (3).

- ✓ تبدأ بالجزء و فيه تعويد المتعلم على البطء في القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى.

(1) محمد شحادة زقوت ،المرشد في تدريس اللغة العربية ،الجامعة الإسلامية ،غزة ،فلسطين ،ط2 ،

1995 ، ص 111 .

(2) راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريب اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،دار

المسيرة ،عمان ،الأردن ، 2007 ،ص 71 .

(3) محمد شحادة زقوت ،المرشد في تدريس اللغة العربية ، ص 119.

- ✓ هذه الطريقة تهدم وحدة الكلمة التي تجزئها إلى مقاطع في عملية التعلم .<sup>(1)</sup>
- ✓ يصعب على المتعلمين ربط الأصوات مع الكلمات ثم تجميعها مع كلمات أخرى .
- ✓ تسبب الاضطراب عند المتعلمين ،و ذلك في الكلمات المتشابهة في أشكالها مثل : ( بات ،تاب،غاب)،لأنها تعتمد على اختيار كلمات ذوات حرفين أو ثلاث .

### 3. الطريقة المقطعية :

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعلم القراءة بدلا من الحروف والأصوات ،وبذلك سميت الطريقة المقطعية،وهي محاولة تجعل المتعلم يقرأ عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت .  
والطفل بهذه الطريقة يتعلم المقاطع أولا ليؤلف بها كلمات ولذلك تسمى هذه الطريقة بالطريقة التركيبية أو الجزئية .

#### -مزايا الطريقة المقطعية :

- ✓ تعرف المتعلمين على حروف العلة .
- ✓ تساعد المتعلمين على إتقان الممدود .
- ✓ تساعد المتعلمين على نطق الحروف بطريقة صحيحة .
- ✓ تجمع بين القراءة والكتابة .

#### - عيوب الطريقة المقطعية :

- ✓ إن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية تحليلية،وعلى هذا الأساس فقد يختار المعلم مقاطع لا تدل على معان .

<sup>(1)</sup> محمد شحادة زقوت ،المرجع السابق ، ص 119.

✓ تركز على أجزاء من الكلمة المفردة ،وهي المقاطع التي لا تؤدي معنى للطفل في النهاية .

✓ أنها جزئية في منهجها و أسلوبها .

4. الطريقة التوفيقية أو المختلطة: وهي الطريقة التي تجمع بين التحليل والتركيب ،إذ أنها تنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى وصولاً إلى الحرف ولا تقف عنده وإنما تؤلف منا مقطعاً فكلية فجملة ومن أهم مزايا هذه الطريقة ما يلي:

تزود الطفل بوحدات معنوية كاملة للقراءة تقلل من العيوب التي تحققت بالطرق السابقة ما يزيد نجاحها، تحلل الكلمات تحليلاً صوتياً للتعرف على أصوات الحروف و ربطها برموزها .

تقوم في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسماً و كتابة .

6-1-4 مهارة الكتابة : لقد اهتم الفلاسفة والعلماء والباحثين والماء اللغة بالكتابة نظراً لمكانتها وأهميتها بين سائر المهارات اللغوية الأخرى فالكتابة أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان ووسيلة وأداة مهمة بين الأفراد والجماعات .

ولقد ورد معناها في القرآن الكريم في عدة مواضع نذكر منها قوله تعالى :

﴿ أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴾ (1)

وقوله أيضاً : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى

فَاكْتُبُوهُ ﴾ (2)

وقوله تعالى: ﴿ نُو وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾ (3)

(1) سورة العلق، الآية 04

(2) سورة البقرة، الآية 282

(3) سورة القلم، الآية 01



أ)-لغة: كما جاء في لسان العرب مفهوم الكتابة كالأتي :كتب الكتاب والجميع كتب وكتب الشيء يكتبه كتباً وكتابات وكتابه وكتبه خطه ...والكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصياغة والخياطة .(1)

ب)-اصطلاحاً :

فتعرف الكتابة على " أنها أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة و تراعي فيه القواعد النحوية المكتوبة و يعبر عن فكر الإنسان و مشاعره و يكون دليلاً على وجهة نظره و سبباً في دعم الناس عليه " (2)

الكتابة إبداع مستمر ودائم ديمومة النشاط الإنساني و فاعليته و حياته الفكرية .(3)

كما تعرف مهارة الكتابة أيضاً : " تسجيل أفكار المرء و أصواته المنطوقة في رموز مكتوبة أصطلح علماء اللغة على تسميتها حروفا هيجائية تنظم وفق أحكام اللغة وقوانينها وفق كلمات و جمل مترابطة .(4)

فالكتابة إذن، هي تسجيل لأفكار الفرد وأحاسيسه وما يتبادلها مع الآخرين من حديث لأجل الرجوع إليها عند الحاجة و القدرة على الاحتفاظ بها من زمن لآخر.

وهي فن يجب إتقانه من خلال ما يحتوي عليه من شروط الكتابة السليمة ووسيلة من وسائل التبليغ،ولهذا فالتعبير عمل لغوي يتميز بالدقة مشافهة أو كتابة

(1)ابن منظور ،لسان العرب ،دار صادر ،بيروت ،لبنان ،المجلد الأول ،ط3 ،2004 ،ك ،ت ،ت ،

(2) طه علي حسين الديلمي ،سعاد عبد الكريم الوائلي ،اللغة العربية و مناهجها و طرائق تدريسها ،ص

(3) حسين فالح البكور و آخرون ،فن الكتابة و أشكال التعبير ،دار حرير ،عمان ،الأردن ،ط 1،

(4) عبد السلام يوسف الجعافرة ، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق ، مكتبة

يراعي فيها المقام وفقا لمقتضيات الحال بمعنى التحكم في اللغة في المرحلة

الابتدائية التعبير الوظيفي وفقا للأغراض التي يحققها و يتضمن ما يلي : (1)

- إدراك نوعية الموضوع و حدوده و هل هو مناسب أو غير مناسب .
- سلامة النطق في التعبير الشفوي و مهارة التحرير الأدبي .
- سلامة الأسلوب صرفيا و نحويا .
- تكامل المعاني .
- جمال المبنى و المعنى .

ويرجع التربويون صعوبة مهارة الكتابة إلى ما يلي :

- إن الجانب المكتوب للغة لا يمثل تمثيلا صادقا للجانب المنطوق منها فنجد كلمات فيها حروف تنطق ولا تكتب مثل ( هذا ،الرحمان ،لكن ... ) وفي المقابل نجد حروفا تكتب و ليس لها صوتا في الكلمة مثل :الألف الفارقة، أو كلمة عمرو ... (2)

- شعور الأطفال أن الكتابة لا تلبي شيئا من حاجاتهم الشخصية .
  - حاجة الكتابة إلى أدوات ووسائل كثيرة مثل :الدفتر ،القلم ،الكتاب ،الضوء .(3)
- وعلى هذا الأساس سعى علماء التربية لاحتواء هذه المشكلة ،ودعوا بأن تكون الكتابة وظيفية بمعنى أن تتصل كتابة المتعلمين في المدرسة بحياتهم اليومية بالإضافة إلى ما سبق ذكره ،فمهارة الكتابة رسما وخطا تستلزم تلاحمها وربطها

(1) أنظر عبد الحليم إبراهيم في طريق التدريس ،الموجه الفني المدرسي اللغة العربية ، ص ص 266 ، 267 .

(2) أنظر عبد الفتاح الحسن البحة ،أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها ،دار الكتاب الجامعي ، الإمارات ، ط 2 ، 2001 ، ص 178 .

(3)المرجع نفسه ، ص 172 .

بالقراءة و الاستماع والتعبير والتدرب على أصول الكتابة وتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية وتنظيم المعارف اللغوية .(1)

كما يجب على المعلم أن يترك الحرية المطلقة للمتعلمين في الكتابة بإثارتهم وتشجيعهم على الكتابة في مختلف الموضوعات التي تناسب أعمارهم وقدراتهم العقلية ولا يتم ذلك إلا بتوجيه المعلم .

وتنقسم مراحل تعلم الكتابة للأطفال وفق خصائص مراحل النمو لديهم إلى : (2)

11مرحلة الكتابة العشوائية و المحاكاة ( مرحلة ما قبل الحضانة و رياض الأطفال ) .

12مرحلة توظيف المهارات الكتابية والانطلاق بها في نهاية المرحلة الابتدائية. وعليه فإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة فإن الكتابة تعد معجزة العقل البشري و لقد ذكر علماء الأنثربولوجيا أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي .(3)

ومن خلال ما سبق تحليله نخلص إلى ما يلي :

إنّ اللغة فنونا أربعة: ا سماع ،كلام ،قراءة ،كتابة،وهي مهارات متكاملة فيما بينها ويمكن ترتيب هذه المهارات بما يتفق والنمو العقلي والنفسي والاجتماعي للمتعلمين ،فالطفل يتعلم هذه المهارات تدريجيا فهو يسمع أولا ثم يتكلم ويفهم ثم يقرأ ويكتب .

(1) محمد عطية ،طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ،دار الفكر للنشر، عمان ،ط 2، 1996، ص 10

(2) يسرة الجمل ،لغة الطفل و تتميتها في البحث العلمي ،دار العين للنشر ،القاهرة ، 2008 ،ص 58

(3) فتحي علي يونس وآخرون ،أساسيات تعليم اللغة العربية ،دار الثقافة للطباعة و النشر ،القاهرة ،

## 7-التعبير الشفهي و الكتابي :

التعبير بشقيه شفويا أو كتابيا من أهم فروع نشاط اللغة العربية فهو القلب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره و مشاعره و حاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل وهو الغاية من تعليم اللغة ،ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والكتابي ،كما يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة فتمده بالأساليب الجيدة والأفكار الطريفة ،والعبارات الواضحة ليصبح قادرا على التعبير عما يخالجه نفسه بلغة عربية سليمة .

ويعرف التعبير بأنه الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية و خاصة بالمحادثة أو الكتابة و عن طريق التعبير يمكن التعرف على شخصية المتحدث أو الكاتب و عن مواهبه قدراته و ميوله .(1)

تجدر الإشارة إلى أن لفظ التعبير لم يكن معروفا لدى العرب القدماء بالمفهوم الذي يشير إليه اليوم في التعليم فقد أورد صاحب لسان العرب تحت مادة عبر .(2)

عبرالرؤيا يغبرها عبرا وعبرة فسرهما،وأخبر بها ليؤول إليه أمرها

وجاء في التنزيل قوله تعالى:﴿إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾ (3)

وقد عرف التعبير في الأدبيات التربوية إجرائيا بأنه : (4)

- القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير و الشعور .
- القدرة على إدراك الموضوع و حدوده .
- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يقصد بعضه بعضا .

(1)بليغ حمدي إسماعيل ،تدريس اللغة العربية ،أطر نظرية وتطبيقات عملية ،دار المناهج للنشر والتوزيع ،مصر ، ط 1 ، 2011 ، ص 127 .

(2)ابن منظور ،لسان العرب مادة عبر ، دار صادر ،بيروت ، ط 3 ، ج 4 ، 2010 ، ص 529 .

(3) سورة يوسف ،الآية 43 .

(4)بليغ حمدي إسماعيل ،المرجع السابق ، ص 127 .

- القدرة على إخراج حوار هادف .
  - القدرة على تحديد نوعية الموضوع.
  - القدرة على تمييز ما هو مناسب و ما ليس مناسب لموضوع معين .
- فالتعبير إذن ،هو إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية وهو وسيلة للتفاهم بين الناس و عرف الأفكار والمشاعر وهو أداة للتواصل و البوح ،فالإنسان إن لم يجد شخصا يحاوره فإنه يحاور نفسه سرا أو جهرا و من هنا يمكن القول إن التعبير هو الهدف النهائي لتعلم اللغة وتفشل كل محاولاتنا لتدريس اللغة إن فشلنا في جعل المتعلم قادرا على التعبير ونستطيع القول بعد ذلك أن اللغة مرادفة للتعبير وإن التعبير هو اللغة منطوقة أو مكتوبة .<sup>(1)</sup>

#### 7-1-أهداف تدريس التعبير :

- يسعى التعبير بشقيه إلى تحقيق جملة من الأهداف نوجزها فيما يلي : <sup>(2)</sup>
- تمكين المتعلمين من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارات سليمة .
- تزويد المتعلمين بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية و استعماله في حديثهم وكتاباتهم .
- إكساب المتعلمين مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.
- تعزيز المتعلمين على ترتيب الأفكار و التسلسل في طرحها .
- تهيئة المتعلمين لمواجهة المواقف المختلفة في حياتهم التي تتطلب فصاحة اللسان و القدرة على الارتجال .

<sup>(1)</sup> أنظر بهية بالعربي ،الانسجام النصي في التعبير الكتابي ،دار التنوير،الجزائر، ط 1 ،2012، ص 31.

<sup>(2)</sup> د.بليغ حمدي إسماعيل ،استراتيجيات تدريس اللغة العربية ،أطر نظرية وتطبيقات عملية ص 127 .

## 7-2-أساليب تدريس التعبير :من أساليب تدريس التعبير ما يلي : (1)

1. إعطاء المعلم موضوعا واحدا يحلل إلى عناصر يتحدث فيه المتعلمون ثم يتناولونه بالكتابة وقد تكون المناقشة والحديث في حصة التعبير الشفهي والكتابة في حصة التعبير الكتابي،وقد تكون المناقشة والحديث في بداية الحصة والكتابة في نهايتها .
2. إعطاء المعلم موضوعا واحدا من دون تحليله إلى عناصره الأساسية.
3. إعطاء المعلم موضوعين و تحليلهما إلى عناصر هما الأساسية ،يتحدث فيهما المتعلمون و يختارون واحدا منهما للكتابة عنه .
4. إعطاء عدد من الموضوعات وتترك للمتعلمين حرية الاختيار لواحد منها للكتابة فيه ،ولا تحلل الموضوعات إلى عناصرها الأساسية .
5. ترك الحرية للمتعلم في اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه والحرية في هذه الطريقة أوسع من سابقتها .
6. خلق مواقف وظيفية يعبر عنها المتعلم كتابة

## 7-3-أنواع التعبير:ينقسم التعبير من حيث الشكل إلى قسمين هما : (2)

- التعبير الشفهي والتعبير الكتابي ومن حيث المضمون إلى التعبير وظيفي وتعبير إبداعي وسنتناول التقسيم الأول بشيء من التفصيل بما يتماشى وموضوع بحثنا .

(1)سعد علي زايد ،و د.إيمان إسماعيل كاين ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ،دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2014 ، ص 504 .

(2)أ.د سعد علي زائر و د إيمان إسماعيل عاير ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2014 ، ص 502 .

### 7-3-1- التعبير الشفوي :

وسمي الإنشاء الشفوي أو المحادثة وهو أسبق من التعبير الكتابي ويعتمد التعبير الشفوي على المحادثة لاسيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهو تعليم خاص و أساسي لتدريبهم على النطق الصحيح و إمدادهم بالمفردات التي تمدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح . (1)

### 7-3-1-1- أشكال التعبير في المدرسة :

التعبير الشفوي في دروس القراءة المتمثل في التفكير وإجابة الأسئلة والتلخيص ،القصص الحديث عن موضوعات مختلفة كالدينية والوطنية وغيرها وهي الحصة التي تسبق التعبير الكتابي .

" و يتميز عن التعبير الكتابي بأنه مباشر يسمح بالفهم لوجود حوار مشترك بين المتحدثين فهناك تبادل للأدوار هناك ربط بين الخطاب المدلول بوجود سياق مشترك يسمح بفهم المقصود وهذا لا وجود له في التواصل الكتابي ،فالنص المكتوب يمكن أن يقرأ في وقت بعد إنتاجه ،والمرسل لا يقدم كل المعلومات كالنبر أو الصوت ،فكل الجمل منتبه،وفقا لأدوات اللغة المكتوبة وفي المقابل نجد حضور المرسل في التعبير الشفهي " . (2)

والتعبير الشفوي في مناهج الجيل الثاني من التعليم الابتدائي هو الميدان الثاني من ميادين مادة اللغة العربية حيث جاء تعريفه كالآتي :

هو أداة من أدوات عرض الأفكار،ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس،وإبداء الشاعر كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ

(1) بهية بالعربي :الانسجام النصي في التعبير الكتابي ،دراسة في اللسانيات النصية ،دار التنوير ،الجزائر، ط 1 ، 2012 ، ص 40 .

(2) أنطوان صياح و آخرون ،تعليمية اللغة العربية ،دارالنهضة العربية ،بيروت،لبنان ، ط 1 2006 ، ص 94 .

وترسيخها والربط بينها وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي . (1)

### 7-3-1-2- ميدان التعبير الشفوي : (2)

| الطور الأول | السنة الأولى  | الكفاءة الشاملة                                                                                                                                                                                       | الكفاءة الختامية                                                                                                                                                 |
|-------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             |               | يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة<br>بلسان عربي الرموز يقرأ نصوصا بسيطة<br>مشكولة شكلا تاما و يفهمها ينتج<br>نصوصا بسيطة في وضعيات تواصلية<br>دالة                                                        | يحاوّر و يناقش في موضوعات<br>مختلفة اعتمادا على مكتسباته<br>المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال<br>مستعملا بعض أفعال الكلام في<br>وضعيات تواصلية دالة               |
| الطور الأول | السنة الثانية | يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة<br>بلسان عربي فيك الرموز و يقرأ قراءة<br>سليمة نصوصا قصيرة مشكولة شكلا<br>تاما يفهمها و ينتج نصوصا بسيطة<br>قصيرة في وضعيات تواصلية دالة<br>ومشاريع لها دلالات اجتماعية | يحاوّر و يناقش يقدم توجيهات في<br>موضوعات مختلفة اعتمادا على<br>مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام<br>و الاتصال مستعملا بعض أفعال<br>الكلام في وضعيات تواصلية دالة |

(1) وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2017 ، 2018 ، ص 19 .

(2) بن الصيد بورني سراب ، مرجع سابق ، ص 23



|              |               |                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                       |
|--------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الطور الثاني | السنة الثالثة | يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة<br>بلسان عربي فيك الرموز و يقرأ قراءة<br>سليمة نصوصا قصيرة مشكولة شكلا<br>تاما يفهمها و ينتج نصوصا بسيطة<br>قصيرة في وضعيات تواصلية دالة<br>و مشاريع لها دلالات اجتماعية | يحاور و يناقش في موضوعات<br>مختلفة اعتمادا على مكتسباته<br>المدرسية ووسائل الإعلام و<br>الاتصال مستعملا بعض أفعال<br>الكلام في وضعيات تواصلية دالة                    |
|              | السنة الرابعة | يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة<br>بلسان عربي فيك الرموز و يقرأ قراءة<br>سليمة نصوصا قصيرة مشكولة شكلا<br>تاما يفهمها وينتج نصوصا بسيطة قصيرة<br>في وضعيات تواصلية دالة<br>ومشاريع لها دلالات اجتماعية   | يحاور و يناقش في موضوعات<br>مختلفة اعتمادا على مكتسباته<br>المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال<br>مستعملا بعض أفعال الكلام في<br>وضعيات تواصلية دالة                     |
| الطور الثالث | السنة الخامسة | يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة<br>بلسان عربي فيك الرموز و يقرأ قراءة<br>سليمة نصوصا قصيرة مشكولة شكلا<br>تاما يفهمها وينتج نصوصا بسيطة قصيرة<br>في وضعيات تواصلية دالة<br>و مشاريع لها دلالات اجتماعية  | يحاور و يناقش ويقدم توجيهات<br>ويسرد قصصا و يصف أشياء أو<br>أحداثا و يعبر عن رأيه و يوضح<br>وجهة نظره و يعللها بلسان عربي<br>في موضوعات مختلفة اعتمادا على<br>مكتسبات |

بالإضافة إلى ما سبق ذكره يجب على المعلم أن يكون مسيرا للتعلّيمات متوجّها و مرشدا للمتعلّمين الذي يساهمون بالنسب الأوفر في بناء تعلّماّتهم و ذلك من خلال (1).

✓ اختيار وضعيات تعليمية تشير الرغبة في التواصل لدى المتعلّمين باستعمال الصيغ و التراكيب المحقّقة للعمل اللغوي المستهدف حتى لا يتحول نشاط التعبير الشفوي مجرد ترديد لقوالب لغوية جاهزة .

✓ تشجيع المتعلّمين على استعمال المألّوف اللغوي العربي لديهم في التعبير الشفوي .

✓ تشجيع المتعلّمين على التواصل الشفوي التلقائي المنظم وفق آداب الكلام .

✓ حث المتعلّمين على تنويع خطاباتهم استجابة لمقتضيات التواصل المرتبطة بأنماط النصوص .

✓ حث المتعلّمين على استعمال بعض وسائل الاتصال في التعبير الشفوي لإعطائه بعدا عمليا .

### 7-3-2- التعبير الكتابي :

يعتبر التعبير فرصة تسمح بتدريب المتعلّمين على فنيات الاحتراف في الكتابة والمعلم الناجح هو الذي يستطيع تطوير هذا النشاط عن طريق التدرج في التدريب بدءا من المنطوق وصولا إلى المكتوب و ذلك بمراعاة جميع الأنشطة التي تتطلب الكتابة من إملاء، و تمارين كتابية و خط غيرها.

(1) وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 1، 2016، ص 39 .

فالتعبير الكتابي هو غاية كل من المعلم و المتعلم، النجاح فيه يؤهل المتعلم للقدرة على التحكم في حمل المهارات.

وعليه قبل الحديث عن استراتيجيات تنمية التعبير الكتابي يحسن بنا منهجيا التطرق إلى مفهوم التعبير الكتابي.

لقد جاء في لسان العرب مادة عبر<sup>(1)</sup> عبّر الرؤيا يعبرها عبّرا وعبرة فسرّها وأخبى بها يؤول إليه أمرها.

وفي التنزيل قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنبُلَاتٍ خُضِرٍ وَأُخْرَى يَابِسَاتٍ ۚ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِن كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ ﴾<sup>(2)</sup>

أما اصطلاحا: فالتعبير تعريفات عديدة نذكر منها: التعبير إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية و مشاعره و أفكاره ومعانيه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة.

أما التعبير الكتابي فيحتل المركز الأعلى في هرم المهارات اللغوية وهو الميدان الرابع من ميادين اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ويعرف بأنه: <sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط، 2010، 3 مادة عبر، ج4، ص529

<sup>(2)</sup> سورة يوسف، الآية 43.

<sup>(3)</sup> عبد الفتاح حسين البجة، أساليب تدريب مهارات اللغة العربية وآدابها، دارالكتاب الجامعية، ط4،

الإمارات، 2015، ص 47.

امتلاك القدرة على نقل الأفكار والأحاسيس إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغوية من مثل قواعد الكتابة إملاء خط قواعد اللغة من نحو، صرف وعلامات الترقيم وغيرها ،ويلجأ الإنسان إلى هذا الأسلوب عندما يكون المخاطب بعيدا عنه زمانا أو مكانا لذلك نجد عبد لعليم إبراهيم يعرفه كما يلي :

" إنه وسيلة اتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية والحاجة إليه ما سببه في جميع المهن "(1)

أما من الناحية التربوية فالمقصود بالتعبير الكتابي جعل المتعلم قادرا على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب ومستواهم اللغوي وتمر بينهم على التجريبي"(2)

ولهذا يسعى المعلم من تدريب التعبير الكتابي إلى تحقيق جملة من الأهداف ونوجزها فيما يأتي :

1 - اعتياد التلاميذ على الكتابة بلغة سليمة صحيحة مما يؤهلهم إلى إتقان اللغة وقواعدها ذلك أن كثرة استخدام المتعلمين ألفاظا متنوعة أثناء التعبير من شأنه أن يعرفهم بمتن اللغة ، إضافة إلى تمرينهم على الكتابة بأساليب مضبوطة قواعديا من طريق توخي الكتابة بأساليب صحيحة .

(4) عبد العليم إبراهيم الموجه الفني المدرسي اللغة العربية ،دارالمعارف، ط1 ،مصر، 1966، ص138.

(1) عبد الفتاح حسن البجة ،أساليب تدريب مهارات اللغة العربية وآدابها ، ص 210 .

- 2 - تنمية مهارة دقة الملاحظة وسلامتها عند الشروع في وصف الأهداف والأشياء والمواقف ومن ثمة ينمو لديهم تذوق اللغة السليمة.
  - 3 - غرس عادة الاستقلال في الفكرة ،ولاسيما فيما بينما يتركون وحدهم ليجيبوا عن أسئلة أو معان محددة يلتزموا بها عند تعبيرهم الكتابي .
  - 4 - اختيار الألفاظ والتراكيب والتعبيرات التي تترافق مع المعاني.
  - 5 - التعود على السرعة في التعبير والتفكير والتكيف مع المواقف الكتابية المفاجئة.
  - 6- جعلهم قادرين على ترجمة أفكارهم وأحاسيسهم كتابيا بعبارات واضحة مؤثرة ،عالية المستوى يتخللها شيء من الإبداع والخيال.
  - 7- إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي تتطلبها حياته العلمية والفكرية داخل المدرسة و خارجها.
  - 8 - تعميق الجانب الفكري لديهم وتوسيعهم و تعويدهم رصد الأفكار بطريقة منطقية ترتيبا وتنظيما.
- لقد شهدت تعليمية التعبير الكتابي تطورا كبيرا و ذلك تأثر بالنظريات التعليمية الحديثة والتي لم تعد تهدف إلى إكساب المتعلم الملكة اللغوية فحسب بل تسعى إلى إكسابه القدرة على توظيف هذه الملكة في التواصل و التبليغ أي القدرة على استعمال اللغة في سياقات

متلفة إذ لا تكفي الملكة اللغوية لحدوث التبليغية وهذا لا يعني أن الإنسان يجب أن يعرف

قواعده اللغة ويعرف معها قواعد استخدامها في المجتمع وفي التعبير عن الوظائف (1).

ومن هنا غدت الكتابة نشاطا اتصاليا لا يمكن فصله عن شروط الاتصال (2).

تجدر الإشارة أن هناك مجموعة من الصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلم والمتعلم في

تلقي هذا النشاط نوجزها فيما يأتي:

- عدم معرفة المتعلمين جوانب الموضوع الذي يكلفون بالتعبير عنه .
- قلة الحصيلة التعبيرية و ثروتهم اللغوية .
- القلق الذي ينتابهم أثناء انتقاء والألفاظ نتيجة تقاسمهم بين لغتين لغة المجتمع بما فيه البيت (العامية) ولغة المدرسة (الفصحى)
- انتهاج أساليب تدريس عقيمة في تعليم مهارات التعبير .
- عدم تخصيص حصص كافية لتدريب التعبير الكتابي وإدراجه في الحصص الأخيرة حيث يكون المتعلم في غاية التعب.
- نقص الدعم والتشجيع من قبل الأسرة وهناك من يقسم هذه الصعوبات إلى نوعين و هما كالآتي:

---

(1) نايف خرما و علي حجاج ، اللغات الأجنبية و تعليمها و تعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1988 ، ص 187.

(2)clémence pré fontaine et Monique Lebrun , la lecture et l'écriture enseignement et apprentissage, France ,2012 , p 83.

يوجد نوعان من الصعوبات: نوع متعلق بغياب كفاءة استخدام قواعد الكتابة من إملاء ونحو وصرف استخداما صحيحا، ونوع ثان يتعلق بعدم القدرة على تذكر شكل الكلمة وترتيب الحروف التي تتشكل منها.

هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات ، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها و تحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق و يميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والإعداد فالأطفال الذين يعانون من عدم تمييز الحروف والكلمات بصريا يعانون أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها ونسخها بدقة.

ويرى " هارسون" أن الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمكن تصنيفها إلى:

أن الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمكن تصنيفها إلى:

- 1- مشكلات في الإدراك البصري ( معرفة الأشكال والصور)، التمييز البصري.
- 2- مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية، تتضمن اضطرابات إدراك الوضع بالفراغ.
- 3- اضطراب القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.
- 4- اضطراب التناسق الحركي البصري: مثل الرسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

#### 7-4 طرق تنمية مهارة التعبير:

- ثمة طرائق عديدة يستطيع المدرسون من خلالها أن ينهضوا بتعبير متعلميهم نذكر منها : (1)
- 1- ربط حصص التعبير دروسه بفروع اللغة العربية وبالمواد المختلفة لاسيما القصص و القراءة و التاريخ وهذا ما حصل بالفعل في إصلاحات مناهج الجيل الثاني.
  - 2- خلق الدافع والرغبة في نفوس المتعلمين عن طريق نسخ المجال لهم ليختاروا الموضوعات التي تروق لهم وتثير اهتمامهم.
  - 3- تشجيعهم على مداومة القراءة الحرة والاطلاع مما يؤثر إيجابيا في حصيلاتهم اللغوية و يوسع الدائرة الثقافية لديهم وبالتالي يقدرهم على التعبير عن أنفسهم بشكل جيد.
  - 4- مداومة المناقشة والحوار بعد كل موقف قرائي أو تعبير شفوي ومساءلتهم في المعاني والأفكار والأساليب والألفاظ.
  - 5- ضرورة تعرف المتعلمون إلى إبعاد الموضوع التعبيري الشفوي والكتابي أيضا .
  - 6- ضرورة الإكثار عن التدريب والتمرين على الحديث واستثمار المواقف التي تتاح من أجل إبعاد الخوف والتردد عن المتعلمين.
  - 7- الإكثار من المواقف التمثيلية، وما تفرضه من تحويل النص العادي إلى نص حوار.
  - 8- ضرورة تحدث المدرسون باللغة الفصحى أمام متعلميهم في كل المواقف ليكونوا مثلا يحاكونهم.

(1) صلاح عمايرة علي، صعوبات تعلم القراءة، التشخيص والعلاج مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ط1 ، مصر، 2006 ، ص 77.



- 9- تشجيع المتعلمين على حفظ أكبر قدر ممكن من القطع النثرية والشعرية بالإضافة إلى حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة.
  - 10- تعويدهم على حفظ ما يقرأون ومحاولة التعليق عليه إضافة إلى ضرورة تدريبهم على استعمال المعاجم للرجوع إليها كلما دعت الحاجة.
- كما أن هناك استراتيجيات تدريبية أخرى تُعنى بتبديل التدريس العادي لتجنب وتعويض صعوبة الكتابة وتشير كيرك إلى مجموعة من المبادئ العلاجية التي يجب أن يشتمل عليها برنامج صعوبات الكتابة و هي كالآتي :
- تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الحروف والكلمات بشكل آلي دون التحكم البصري من خلال التمرين والتكرار وتدريب الحروف التي تشترك في النماذج المتشابهة.
  - تحسين الإدراك البصري المكاني للتغلب على صعوبة التعرف على شكل الكلمات ككل.
  - تحسين التمييز البصري للحروف و الكلمات بإتاحة الفرصة للطفل لاختيار الاستجابات التمييزية.
  - تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات عن طريق الأنشطة التي تساعد الأطفال على إعادة تخيل الحروف والكلمات وربط التخيل البصري مع صوت الحرف و الكلمة و استخدام نظام الذاكرة الحية لتعزيز نظام الذاكرة البصرية .
  - علاج تشكيل الحروف بشكل منفصل من خلال التدريب المركز ومن ثم يطبق ذلك في سياق الكتابة وفي إطار أنشطة تعتمد على الحث والتعزيز الخارجي مثل النسخ والتتبع حتى يصبح ذلك في النهاية تعزيزا داخليا.
  - السرعة في الكتابة بتوفير الفرصة للتمرين المستمر على الكتابة الصحيحة ويساعد في ذلك اكتساب الطفل القرة على كتابة الحروف بشكل آلي.

- الأخطاء العكسية باستمرار و تكرار التدريب على التصور و التخيل و ممارسة الكتابة وفق الرموز المطبوعة لتطوير الذاكرة البصرية.
- ولقد اتفق معظم الباحثين على أن التعليم الواضح المحدد للكتابة اليدوية يحسن من إنتاج التلاميذ ليس فقط في الكتابة اليدوية بل أيضا في كتابة النص ضمن وقت محدد .<sup>(1)</sup>

ومما سبق تحليله نستنتج أن التعبير الكتابي نشاط مهم وفعال في مادة اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بحيث يسعى المعلم إلى أن يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم بوضعيات دالة من الحياة الاجتماعية واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية .

وعليه، فإن المعلم مطالب بتغيير أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم فيعتمد على طرائق التعلم عوض التعليم ، وهذا يقتضي منه تحسين معارفه في مجال تعليمية اللغات.

<sup>(1)</sup>صلاح عمايرة علي، المرجع السابق، ص 77.

### - خلاصة الفصل:

وبعد هذه الإحاطة النظرية حول مناهج الجيل الثاني يتضح لنا أن التحكم في ميدان فهم المكتوب لا يتأتى إلا بالممارسة الفعلية للغة مشافهة وكتابة في التعبير عن الأفكار والمشاعر و الأحاسيس باستعمال لغة عربية سليمة ،تساهم في إثراء جوانب معرفية لدى المتعلمين،وتمكن من تنمية الجانب الفكري لديهم ،فعن طريق اللغة يستوعب المتعلمون المفاهيم الأساسية،كما أن إتقان اللغة العربية يعد مفتاحا لفهم باقي المواد الأخرى.

على هذا الأساس سعت المنظومة التربوية لاستحداث المقاربة النصية كمنهج إجرائي في إطار المقاربة بالكفايات والذي يجعل النص محورا تدور حوله جميع النشاطات اللغوية الأخرى وهذا ما سنتناوله في الفصل الثاني بشيء من التفصيل فما هي يا ترى المقاربة النصية؟ وما أهميتها في فهم نص القراءة؟



## الفصل الثاني :

### لمحة عن المقاربة النصية

1 - كرونولوجيا المقاربات البيداغوجية

2 - تعريف المقاربة النصية

3 - تعريف النص

4 - تصنيف النصوص

5 - من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص

6 - أهداف لسانيات النص

7- معايير النصية

-خلاصة الفصل



## 1- كرونولوجيا المقاربات البيداغوجية :

عرفت عملية بناء المناهج تطورا له علاقة متينة بالانجازات الحاصلة في علوم التربية من جهة، وتطور الحاجة للتعليم واستثمار مفاهيم وإجراءات اللسانيات التعليمية من جهة أخرى، ولعل أهم المقاربات البيداغوجية التي تبنتها منظومتنا التربوية ما يلي :

### 1-1 المقاربة بالمضامين :

تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي باعتبار المعلم هو من ينظم المسار التعليمي لأنه مالك المعرفة، أما المتعلم فهو متلقيا يستمع ويحفظ ثم يعيد ما حفظه باعتبار دوره يقتصر على :<sup>(1)</sup>

- اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما و نوعا .
- استحضار المعرفة عند المساءلة .
- يعتمد التقويم على كمية المعلومات المكتسبة من قبل المتعلم بإجراء اختبارات ذات الطابع المعرفي المباشر، ويرتكز التدريس في المقاربة بالمضامين على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي.
- لذلك كانوا يعتقدون أن المتعلم صفحة بيضاء يقرروا له ما يشاءون في مادة دراسية و طرائق تدريس وقد نتج عن هذا الاعتقاد ما يلي :
- تجريد المتعلم من رغباته وميولاته وحاجاته وطموحاته .
- تجريده من عنصرين هامين في شخصيته وهما :
- المكون النفسي (الحالة الوجدانية)

<sup>(1)</sup> حسين شلوف "من أجل مفهوم صحيح للمقاربة بالكتابات المعتمدة في بناء المناهج الجديدة"، مداخلة قدمت في المتلقي الوطني الأول للمعاهد الخاص بالتعليمية، واقع وآفاق، 28-29 ماي 2014، الجزائر -بتصرف-

- المكون الحسي الحركي ( المهارات الجسدية)، وركزوا في تعليمه على الجانب العقلي فقط .
- وتهتم المقاربة بالمضامين أساسا على تنمية العقل وصقله، وتربيته بتكديس المعارف النظرية مع الاقتران بالتعليم الموسوعي (الحشو)، والاقتصار على الجانب المعرفي للمادة والاهتمام بإيصال المعلومات المعارف مع نقص في الاهتمام بالمعارف والقدرات .
- وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة إلا أننا نلاحظ أن النصوص التعليمية كانت ثرية جدا ذات قيمة أدبية رفيعة تفوق مستوى المتعلمين لذلك أهم ما عيب على هذه النظرية أنها ظلمت المتعلم بالزخم المعرفي ورغم كل الانتقادات الموجهة إليها إلا أن إيجابياتها أكثر من سلبياتها.

## 1-2- المقاربة بالأهداف :

يرى علماء التربية واللسانيات التعليمية أن بيداغوجيا الأهداف ترتبط ابستمولوجيا بالنظريات السلوكية التي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات متعددة في البيئة، ومن خلال علاقته بهذه الاستجابات يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة .

وترتبط النظرية السلوكية ارتباطا وثيقا ببداغوجيا الأهداف التي نشأت في الإطار المعرفي الأنجلو ساكسوني عموما والأمريكي خصوصا الذي تأسس على الفلسفة التجريبية و الفكر البراغماتي بالأخص، وإذا كانت الأدبيات البيداغوجية الحديثة تعتبر المنهاج التعليمي.

خطة تنظيمية شاملة تشكل نسقا مترابط فيه جميع المكونات وتتفاعل فيما بينها بشكل جدلي يقضي في الأخير إلى تحقيق أغراض العملية التعليمية

ومقاصدها ، فإن مكون الأهداف باعتبار موقعه ضمن السيرورة المنهجية يمثل نقطة بدء توجه كل نشاط تعليمي تعليمي ومن هنا تأتي أهمية الهدف كمفهوم عقلائي تنظيمي .

### 1-2-1-تعريف الهدف :

الهدف في اللغة :القص و الغرض .(1)

أما اصطلاحا :

لقد تعددت تعاريف الهدف نذكر منها تعريف ماهر الذي يعرف الهدف "كمجموعة من السلوكات والإنجازات التي سيرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدراته " (2)

كما نجد بيريزا Biréza يعتبر الهدف كتنظيم للمزايا البيداغوجية وتحديد لنتائج سيرورة التعليم .

أما الدريج فيعرف الهدف: "كسلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المعلم والمتعلم وهو سلوك قابل للملاحظة والقياس والتقييم " (3)

وقد حظي التدريس بالأهداف باهتمام متزايد، لأنه يقدم تصورا خاصا على العملية التعليمية، وعن العلاقات التي ينبغي أن تجمع بين مكوناتها الأساسية، فاهتمت بتحديد الأهداف التربوية بشكل قصدي، لأن ذلك من شأنه أن يسمح بالاختيار الدقيق لمحتويات التعليم وطرقه ووسائله وأدوات تقويم نتائجه مما يؤدي إلى عقلنة أكثر للفعل التربوي التعليمي وتنمية فعاليته .

(1) إبراهيم أنيس و خرون ،المعجم الوسيط ،دار إحياء التراث العربي ،لبنان ، ط 2، ج 2، ص 49 .

(2) عبد الله قلي ،دليل التربية العامة ،وزارة التربية،الجزائر ،2009 ، ص 20 .

(3) محمد الدريج،الكفايات في التعليم،سلسلة المعرفة والمجتمع،منشورات رمسيس ،الرباط ، ع 16

## 1-2-2- ديداكتيك القراءة بالأهداف :

يحدد العقد الديداكتيكي المهام والأدوار المسندة إلى كل من المعلم والمتعلم في تعليم القراءة ،كما يحدد الالتزامات الخاصة بإنجاز هذه المهام من قبل طرفي العملية التعليمية التعليمية في وضعيات تواصلية وتبادلية تستعمل فيها النصوص القرائية قاعدة لتدريب المتعلمين على اكتساب معارف و مهارات و قيم.

ويترتب عن وضوح بنود العقد القرائي، فهم طرفي العقد للمهام والأدوار المطلوب القيام بها ،و إنجاز الأنشطة القرائية المقترحة في وضعيات ديداكتيكية مناسبة تسهم في إنجاح التعاقدات وتيسر على طرفي العقد الوفاء بالتزاماتها في تحقيق الكفاية القرائية المستهدفة.

يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يمارسه كل من المعلم والمتعلم وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم <sup>(1)</sup>.

إذن،إن الهدف البيداغوجي يلعب دورا كبيرا في تحديد السلوك الإنساني وتطويره وذلك بالانتقال من التعديل العفوي إلى التعديل المنظم وذلك بعقلنة العمل البيداغوجي من خلال تحديد المحتويات والطرائق والوسائل والتقنيات البيداغوجية وضبط النتائج وتقويمها .

ومن خلال التعاريف السابقة نخلص إلى أن الهدف عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك المتعلم بعد القيام بنجاح مروره بخبرة تعليمية معينة .

## 1-2-3 المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الأهداف:لقد قامت بيداغوجيا الأهداف

على ثلاثة مبادئ أساسية نوجزها كما يلي : <sup>(2)</sup>

### 1. العقلنة

<sup>(1)</sup> محمد الدريج ،الكفايات في التعليم ،سلسلة المعرفة والمجتمع ،منشورات امسيس،الرباط ،المغرب، ع

2000،16،ص 12

<sup>(2)</sup> محمد الصدوقي ،المفيد في التربية ،المغرب ،ط2 ،2006، ص 36 .



## 2. الأجزاء

## 3. البرمجة

**أما العقلنة:** فهي تجاوز العفوية والارتجال وتبني العقل والمنطق وذلك بالانطلاق من مقدمات معينة للوصول إلى نتائج معينة مع تركيز الضبط الفكري في كل مرحلة من مراحل الإنجاز .

**أما الأجزاء:** فهي تجزأ العمل إلى عناصر صغيرة تحدد تحديدا إجرائيا وذلك من خلال التحديد الدقيق و الصارم أحيانا لمجموع العناصر المكونة للإنجاز ( تحديد المفاهيم والمهام المقصودة، الشروط والظروف التي سيتم الفعل معايير التقويم وإصدار الأحكام ) .

أما البرمجة فهي تقوم أساسا على مبدأ العقلنة وتعني بصفة عامة تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق تصور منطقي يقود إلى الهدف.

### 1-2-4- أهمية الأهداف: (1)

مما لا شك فيه أن للأهداف أهمية كبيرة في العملية التعليمية حيث :

- تعتبر دليلا للمعلم و بوصلة له في عملية التدريس .
- تسهل عملية التعلم حيث يعرف المتعلم بدقة ما المطلوب منه .
- تسهيل صياغة أسئلة التقويم بطريقة صحيحة .

### - مستويات الأهداف :

للأهداف عدة مستويات نذكر منها : (2)

(1) محمد بن يحيى زكرياء و عباد مسعود ،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و الكفاءات والمشاريع وحل المشكلات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الوطنية،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،2006، ص 22 ، 27 .

(2) جودت أحمد سعادة ،صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية،دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن، ط1، 2012، ص 139، 140 .

- **الغايات:** وتمثل الاختيارات العامة للبلاد وتوجهاته وتعكس أيضا فلسفة المجتمع ونظامه .
- **المرامي:** تركز على النظام التعليمي والأغراض المتوخى تحقيقها من خلاله.
- **الأهداف العامة:** تهتم بالأنشطة التعليمية التي تنمي مختلف القدرات لدى المتعلم.
- **الأهداف الخاصة:** ترتبط بموضوع معين أو مواضيع ضمن وحدة دراسية .
- **الأهداف الإجرائية السلوكية،** وترتبط بما سينجزه المتعلم بعد انتهاء درس أو مجموعة من الدروس.

#### 1-2-5 مجالات الأهداف: تصنف الأهداف إلى ما يلي: (1)

##### 1-5-2-1 المجال المعرفي (الأهداف المعرفية) :

وتهتم الأهداف المعرفية بالقدرات العقلية الذهنية مثل: التذكر والحفظ والفهم ومن الصناعات التي اهتمت بهذا المجال صنفات بلوم **BLOOM** وقد قسم هذه العمليات العقلية إلى ستة مستويات وهي كالآتي : (2)

- مستوى المعرفة ( التذكر ،الحفظ).
- مستوى الفهم.
- مستوى التطبيق.
- مستوى التحليل.
- مستوى التركيب .
- مستوى التقويم

(1) عبد الله قلي، مرجع سابق، ص 25

(2) المرجع نفسه، ص 26 .

- **مستوى المعرفة:**و يعبر عنه أيضا بمستوى الحفظ و الاسترجاع و يعني استدعاء الوقائع وتذكرها وهو يدل على القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة و يتم استدعاؤها بتزويد المتعلم بعدد من القرائن التي تساعد على التذكر.(1)
- **الاستيعاب ( الفهم):**يشير الاستيعاب إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات المتضمنة في نص القراءة مثلا و فهمها والاستفادة منها دون أن يكون قادرا بالضرورة على ربطها بغيرها من المعلومات أو المواد الأخرى ويتعلق مستوى الاستيعاب بالمستوى الأول لعملية الإدراك والفهم الذي يسمح للمتعم بمعرفة ما يقال له فيستهل المعارف المكتسبة في مواقف جديدة كأن يطلب منه شرح أو تحليل أو تلخيص.(2)
- **التطبيق:**هو عملية عقلية يقوم بها المتعلم بقصد و يمثل ما استوعبه وتوظيفه توظيفا سليما ويظهر جليا في وضعيات إجرائية مثل تركيب جمل تتضمن قاعدة الحال ،استعمال مفردات محددة في جمل ،تصريف المثال الواوي.(3)
- **التحليل:**هو قدرة المتعلم على تحليل ما تعلمه و تفكيك المعارف إلى أجزائها لبيان طبيعتها وأسس تكوينها .(4)
- **التركيب:**هو القدرة على التأليف بين الوحدات والعناصر المختلفة التي لها علاقة وتركيبها في موضوع ما انطلاقا من قواعد خاصة وكيفيات مضبوطة حيث تشكل إنتاجا جديدا.(5)

(1) عبد الله فلي،المرجع السابق ، ص26

(2) عبد الله فلي ،مرجع نفسه، ص27

(3) المرجع نفسه،ص28

(4) المرجع نفسه ص28

(5) المرجع نفسه،ص29

-**التقويم:** ويعتبر أعلى وأعقد النشاطات العقلية المعرفية في هذا التصنيف ويعني قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية والنوعية على قيمة المواد .<sup>(1)</sup>

-**المجال الانفعالي:** وهو المجال الذي يحوي أهدافا تصف تغييرات في الاهتمامات والاتجاهات والقيم والميول والتقديرية ويعتبر هذا المجال من أصعب المجالات الثلاث ويرجع ذلك إلى عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية كما أن نواتج التعلم موقفية وخادعة إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن ويتكون هذا التصنيف من 05 مستويات رئيسة.<sup>(2)</sup>

1. **الاستقبال:** هو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع بحيث يصبح المتعلم مهتما به وتتراوح مخرجات التعليم في هذا المستوى من الشعور البسيط بوجود الأشياء إلى الانتباه بالجانب المتعلم .

2. **الاستجابة:** يبدي المتعلم في هذا المستوى مشاركة فعالة سواء أكانت هذه المشاركة مطلوبة منه أو تطوعية أو استجابة متعة (أي الشعور بالرضا) مستوى الرضا والقبول أو الرفض والنفور وتزداد الفعالية على المستوى السابق فهو يفعل شيئا إزاء الموضوع .

3. **التقييم:** يظهر المتعلم في هذا المستوى أن للسلوك أو للظواهر أو للأشياء قيمة بالنسبة له، ويعتبر عن ذلك بمواقف ثابتة في سلوكه تدل على أنه ملتزم ذاتيا لأنه مقتنع بما يقوم به.

(1) المرجع السابق، ص 29

(2) قاسم مجدي عبد الوهاب و أحلام الباز حسن، التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ص 118، 122 .

4-التنظيم القيمي: ويعني ذلك تجميع القيم و إعادة تنظيمها واتساقها الداخلي فيما يتعلق بسلوك معين ومبدأ المتعلم بهذا المستوى بتكوين نظام قيميا لنفسه، حيث يبدأ باكتساب مفهوم القيمة ثم يقارن القيم مع بعضها و يحدد العلاقات بينها .

### 2-3-5- المجال النفسي الحركي :

ويعرف بأنه ذلك المجال الذي يكتسب فيه المتعلم مهارات حركية وإجراءات عملية وغيرها من الأعمال التي تتطلب استخدام العضلات وتوافقها مع الجهاز العصبي الحسي (1).

#### - مستويات المجال النفسي: وتتمثل في ما يلي :

**الملاحظة الإدراك ، الحسي:** يتمثل هذا المستوى باستخدام الملاحظة والإحساس والشعور العضوي لتي تقود إلى النشاط الحركي و يتراوح من الوعي و الحفز من خلال سبب الاختيار إلى ترجمة الملاحظة والإدراك الحسي إلى حركة، ويستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: يختار، يصف، يتميز، يحدد، يفصل، يربط، ينتقي، يعزل، يقيم، يتعرف.

**-التهيئة:** وتشير التهيئة إلى الاستعداد والنزعة لتأدية نشاط وسلوك بعينه ويتضمن هذا المستوى التهيئة لعقلية والطبيعية والوجدانية والانفعالية والإدراك الحسي للمتسببات شرطا أساسيا لهذا المستوى ويستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: يعرف، يظهر، يبدي، يبرر، يشرح، يحرر ...

**الاستجابة الموجهة:** يتصل لهذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارات المركبة التي تتضمن المحاكاة والتقليد والمحاولة والخطأ ويكون الحكم على الوفاء والكفاية

(1) دروزة ، أفنان، درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،مجلد 25 ، ع 2011، 10، ص 10 ، 11 .

في الأداء معلما أو مجموعة من المعايير والمحكمات ويستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: يجمع، يجسد، يفحص، يدرس، يجرد، يفكك، يظهر، يكتب... الخ

### 1-2-6 مبررات استخدام الأهداف التربوية :

على الرغم من أن التأكيد على أهمية الأهداف التربوية ليس جديدا في الفكر التربوي، إلا أن الجديد هو أن تصاغ أهداف التعليم صياغة واضحة ومحددة وذلك للمبررات الآتية: (1)

دلت بعض الدراسات على أنه حين يكون أهداف التعليم واضحة و محددة بالنسبة للمعلم والمتعلم فإنه:

✓ يتحقق تعلم أفضل، لأن جهود كل من المعلم والمتعلم ستوجه نحو تحقيق

الأهداف المقصودة بدلا من أن تبدد أو توجه لتحقيق نتائج غير مرغوب فيها

✓ تحديد الأهداف يمكن من اختيار المحتوى التعليمي والطرائق والوسائل المناسبة.

✓ يتحقق التقويم أكثر دقة وموضوعية لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها .

✓ يتمكن المتعلم من تقويم ذاته بدرجة أفضل، فالأهداف تعطيه محكما يحكم به على مدى تقدمه ومدى ما أنجز من أهداف .

✓ تمكين المعلم من تصحيح اتجاهه و اختيار أنسب الأساليب لتحقيق الأهداف.

وبعد هذه الإحاطة حول المقاربة بالأهداف نخلص إلى ما يلي :

(1) عبد الله قلي، مرجع سابق ، ص 37 .

- أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج من التدريس بواسطة الأهداف ينطلق من مجموعة من الاقتراحات منها : (1)
- أن المتعلمين يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اضطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه .
  - إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف و توجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة ،و تقويم المعلم والمتعلم والعملية التعليمية برمتها .
  - وعلى الرغم من النجاح الذي حققته المقاربة بالأهداف إلا أنها تعرضت جملة من الانتقادات أهمها : (2)
  - أن الأهداف السلوكية تركز على الأعراض فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا بل نتيجة وهو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد،ومن ثم فإن التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين وإهمال الأسباب التي أحدثته
  - اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية حيث تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المعلم بكل ما من شأنه أن يعين المتعلمين على بلوغ تلك الأهداف ويتموقع بذلك المعلم والمتعلم في قوالب جامدة .
  - صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف للسنة الدراسية الواحدة مما يشتت جهود المتعلم.

(1) عبد الله قلي، المرجع السابق، ص 38 .

(2) المرجع نفسه ، ص 35 .

- من خلال ما سبق تحليله نستنتج أن :

المقاربة بالأهداف على الرغم من الايجابيات التي حققتها في المجال التربوي إلا أن هذه المقاربة جمعت لها انتقادات نوجزها في ما يلي :

- ركزت بيداغوجيا الأهداف على الجانب السلوكي مما جعلها تتجو الجهود في العملية التعليمية الاهتمام بالطريقة أكثر من الاهتمام بالمحتوى إن التعليم المعتمد على هذه المقاربة لا يأخذ بعين الاعتبار المتعلم ومطالبه وحاجياته .

- كما أن هذه المقاربة تعمل على تهميش المعلم كفاءات المعلم وتحد من حريته و مبادراته .

وعلى هذا الأساس ظهرت المقاربة بالكفاءات كبديل جديد لتقويم الأخفاق الذي ظهر في التدريس بالأهداف .

### 1-3- المقاربة بالكفايات :

عرف القرن العشرين تطور سريع للعلوم والفنون والأدوات التكنولوجية ومختلف وسائل الاتصال،مما أثر إيجابا على التربية والتعليم ،فأخذت المنظومات التربوية تستفيد من النتائج التي أحدثتها الثورة العلمية وأخذت تعيد النظر في الوسائل والطرائق والتقويم،وذلك من أجل الخروج من التحصيل النظري للمعرفة الخالي والبعيد عن المنفعة .

وقد دلت التجارب أن المتعلم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية ،حينما يصطدم بالحياة العملية،وأغلب المتخرجين من الجامعات يجدون صعوبات في الاندماج في عالم الشغل،ويعود ذلك إلى الهوة الموجودة بين المعارف المدرسية ومتطلبات الواقع الوظيفي.

هذا الأمر جعل علماء التربية يمعنون النظر في آليات النجاح في قطاع التكوين المهني والقطاع الصناعي،و بعد جهود مضيئة ابتكروا التدريس بالكفايات،وقد



ظهرت المقاربة بالكفايات في العقود الأخيرة من القرن الماضي كمدخل للمناهج والبرامج من حيث المفهوم أو من حيث إجراءاته عبر الممارسات التربوية المختلفة وخلال مرحلة من مراحل هذا التطور، ثم تدقيق مفهوم الكفاية بصياغة وظيفية تعين على بناء قاعدة نظرية لهذه المقاربة من جهة ومن جهة أخرى تتجاوز النماذج البيداغوجية التي سبقتها .

وهناك تداخل في استعمال المصطلح بين الكفاءة والكفاية ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح :

**1-3-1- الكفاية لغة :** كُفِيَ يَكْفِي كفاية، وإذا قام بالأمر ، يقال كفاك هذا لأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء ويقال استكفيته أمرا فكفانيه<sup>(1)</sup>، فالكفاية مصدر للفعل كفى وتعني قام بالأمر .

**أما الكفاءة :** (2)

**مصدر للفعل كفأ:** جازى ، أي لا نظير له، و يقال : كافأه يكافئه مكافئة، أي مساوية .

من خلال الأصل اللغوي لكل من كفاية وكفاءة نجد :

أنهما مختلفان، الأولى جذرها اللغوي كفى، والثانية جذرها اللغوي كفأ ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فالدلالة الأولى ( القيام بالأمر والقدرة عليه )، والدلالة الثانية (المكافأة والمناظرة)، وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة بالكفايات )، نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائية الدنو من القيام بالأمر والقدرة عليه .

**1-3-2- المصطلح في حقل التعليمية :**

إن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حافزة بشكل أو بآخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية .

(1) ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة كفى، المجلد 5، ص 278 .

(2) ابن منظور، المرجع نفسه، مادة (كفأ)، المجلد 05، ص 269 .

فتحول التعليم من المعارف والتحقيقات في الكفايات القابلة للتحويل، والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة.<sup>(1)</sup>

وبالتالي هناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية :

إن الكفاية هي القدرة **Capacité** سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لانجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال، وقد عرفها **F.Perremoud** بقوله: " الكفاية هي القدرة على التصرف في نمط معين من الوضعيات " <sup>(2)</sup> فالكفاية عنده هي القدرة التي تستند إلى المعارف لكنها لا تختزل فيها .

ومن خلال ما سبق يتضح أن الكفاية أوسع وأشمل من الكفاءة في مجال العملية التعليمية التعلمية ، فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المقصودة بأقل التكاليف من جهد، ووقت ومال، فهي تقيس الجانبين الكمي والكيفي معا.

في حين تعنى الكفاءة بالجانب الكمي فقط (التكوين)، وذلك بالحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين .

وقد تبنى التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيراً خاصاً ومصطلحاً تربوياً متخصصاً.<sup>(3)</sup>

ناهيك عن المنظومات التربوية العربية التي اختارت هذه المقاربة كأساس لبناء مناهج التعليمية منها: تونس، المغرب، الأردن، و لبنان .

أما في الجزائر فهناك سوء اختيار للمصطلح فعند الترجمة يقع إشكال معرفي معقد لأن المفهوم أحد الرموز الأساسية في البناء يمثل ظاهرة معينة أو شيئاً معيناً

(1) حسن اللحية، نهلية المدرسة، مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء، المغرب ،2005، ص 122.

(2) فيليب برنو، البناء الكفايات ،انطلاقاً من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاري ،دار النجاح الجديدة ،الدار البيضاء، المغرب، ط 1 ، 2004 ، ص 12 .

(3) سهيلة لفتلاوي ،كفايات التدريس، دار الشرق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، 2003، ص 26، 27 .

أو إحدى خصائص هذا الشيء، وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها، ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة (1).

فلم تكن الكفاءة في المنطق تعني القدرة على الأداء الصحيح وإنما تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط للفرد أن يكتسبها لكي يؤدي عمل معين، حيث يستطيع شخصا آخر أن يؤدي هذا العمل.

### 1-3-3 مزايا المقاربة بالكفايات :

تساعد المقاربة بالكفايات على تحقيق الأغراض الآتية : (2)

#### ■ تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية :

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمقاربة بالكفايات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على السبيل المثال: إنجاز المشاريع وحل المشكلات، ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

#### ■ تحفيز المتعلمين على العمل :

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط المتعلمين في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف جمعية تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه .

#### ■ تنمية المهارات و إكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة :

تعمل المقاربة بالكفايات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) والعاطفية (الانفعالية) والنفسية والحركية وقد تحقق منفردة أو مجتمعة .

(1) وحيد دوبدري، البحث العلمي، أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1،

2005، ص 12 .

(2) واعلي محمد الطاهر ، بيداغوجيا الكفايات ، دار الكتب العلمية ، د.ط، الجزائر ، 2006، ص 12، 13،

▪ **عدم إهمال المحتويات (المضامين):**

إن المقاربة بالكفايات لا تعني استبعاد المضامين ، وإنما يكون إدراجها في إطار ما يحتاجه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز مشروع مثلا .

▪ **اعتبارها معيار للنجاح المدرسي :**

تعتبر المقاربة بالكفايات أحسن دليل على الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤدي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار .

**1-3-4 مبادئ المقاربة بالكفايات :**

تقوم المقاربة بالكفايات على جملة من المبادئ نوجزها فيما يلي : (1)

▪ **مبدأ البناء:** أي استرجاع المتعلم لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة و حفظها .

▪ **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفايات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التعرف في وضعية ما، حيث يكون المتعلم نشطا في تعلمه.

▪ **مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفايات والمحتويات .

▪ **مبدأ الإدماج:** يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرر بأخرى، كما يتيح للمعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من تعلمه .

▪ **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي رمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

**1-3-5-أنواع الكفايات:** إن الباحث في علوم التربية يجد نفسه أمام إشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفايات، فالبعض يميز بين كفايات

(1) محمد الطاهر واعلي ،بيداغوجيا الكفاءات، دار الرسم، د ب، ط 2011، 2، ص 10 .

نوعية خاصة وكفايات ممتدة عامة ،وهناك من يميز بين كفايات فردية وكفايات جماعية،في حين يميز فريق آخر بين كفايات دنيا وكفايات قصوى،وهناك من يرى أنه يمكن الحديث عن كفايات لغوية وكفايات تداولية،أما نحن نسعتمد أنواع الكفايات كما هي متداولة في حقل التربية الوطنية بالجزائر بناءا على تصنيف كزافي روجير وهي كالآتي : (1)

#### - الكفايات النوعية :

وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي،ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة،وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفاية المستعرضة أو القدرة على استنباط القيم من نص القراءة .

#### - الكفايات القاعدية الأساسية:وتسمى أيضا( الكفايات الجوهرية أو الدنيا)

وتدل جميع المصطلحات على أننا نركز دائما على ما يجب أن يتوفر ضرورة بحثية أن لا يتحقق الفهم اللاحق إذا أهملنا الكفاية الأساسية " (2)

- وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من توفرها في بناء تعلمات لاحقة التي لا يتحقق التعلم في كتابتها .

#### - الكفايات المستعرضة:ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجالات

محددة ،أو مادة دراسية معينة،وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة،وإن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان ولذلك سمي كفايات قصوى أو كفايات ختامية،لأنه أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد،لأن هذا النوع من الكفايات تدخل في بنائه وتكوينه تخصصات

(1) عبد الله قلي ،مرجع سابق، ص 144 .

(2) كزافيي روجيرس وجون ماري دوكاتيل،بيداغوجيا الإدماج كفايات وإدماج للمكتسبات في التعليم ترجمة حلومة بوسعدة و باي الحاج إبراهيم ،دو بوك ،الجامعة،د.ط، دت، ص 61 .

عدة متفاعلة فيما بينها، كما أن امتلاكه يشترط تعلمًا مسترسلًا، ووعيًا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم.

- و من أمثلة الكفايات المستعرضة، امتلاك آليات التفكير و المنهجية لحل وضعيات مشكلات و تنمية القدرات التواصلية .<sup>(1)</sup>

### 1-3-6- المقاربة بالكفايات :

تشكل هذه المقاربة المؤسسة على النظرية المعرفية والبنائية والاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى المعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته .

فإن البنائية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم عن بناء معارف في وضعيات متفاعلة وذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه .

أما البنائية فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف .<sup>(2)</sup>

### 1-3-7 ديداكتيك القراءة بالكفايات :

يعرف العقد الديداكتيكي القرائي في المقاربة بالكفايات إعادة توزيع الأدوار بين المعلم و المتعلم، وفق منظور تربوي حديث لفعلي التعليم والتعلم قائم على إعادة الاعتبار لنشاط المتعلم ورفض الأدوار التقابلية الضدية بين وظيفة المعلم ووظيفة المتعلم، فمعلم القراءة في هذا الوضع هو عضو من أعضاء جماعة القراء المتعلمين يشاركهم تعلمهم، ويبني معهم قراءاتهم بالاشتغال على تعلمهم الذاتي

<sup>(1)</sup> بن الصيد بورني سراب ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، ص 13 ، بتصرف.

<sup>(2)</sup> بن الصيد بورني سراب ، المرجع نفسه ، ص 10 .

والاعتماد على مؤهلاتهم النفسية و العقلية و المعرفية ،وتفعيل مكتسباتهم وتعلماتهم القبلية و إدماجها في وضعيات جديدة مغرية بالتعلم .

- الجدول رقم 01:يوضح توزيع المواقع والأدوار الجديدة في وضعية العقد اليداكتيكي المتمركز حول نشاط القراءة في المقاربة بالكفايات :

| معلم القراءة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | متعلم القراءة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <p>-عضو في جماعة القراء المتعلمين</p> <p>-منشط للقراءة و ميسر لتعلمها</p> <p>-شريك في بناء المعرفة القرائية</p> <p>-مصاحب و مرشد للقراء المتعلمين</p> <p>في مسارات تعلمهم القرائي</p>                                                                                                                                                         | <p>-ذات قارئه تمتلك آليات معرفية وممارسه للانخراط في نشاط قرائي مناسب وداي.</p> <p>-منتج لمعنى تعلماته القرائية</p> <p>-متعاون مع زملائه في التبادلات القرائية</p>                                                                                                                                                                                  | المواقع |
| <p>-يعد وصفيات ديداكتيكية متنوعة و ملائمة للنشاط القرائي المقترح .</p> <p>يستثمر مكتسباتهم القبلية و تستند إلى مؤهلاتهم النفسية و قدراتهم الفعلية .</p> <p>-يشارك متعلميه بناء قراءاتهم</p> <p>-ينظم خطوات قراءتهم و مسارات تعلمهم ،و يرشدهم إلى المصادر التي يحتاجونها لتجاوز عقبات القراءة و محتواتها .</p> <p>-ينوع وصفيات تلقي النصوص</p> | <p>-يتمثل معارفه و مهاراته و خبراته الذاتية في بناء مشروعه القرائي .</p> <p>-يتعلم بجهوده الذاتية و بمساعدة معلمه و بالتعاون مع زملائه لإنجاز الأنشطة الفردية و الجماعية المطلوبة</p> <p>-يدخل بالنص المقروء و بمحيطه الوثائقي .</p> <p>-ينمي في شخصية روح المبادرة ويثق في قدراته و اجتهاده .</p> <p>-يتفاعل مع قراءات زملائه و يتقبل آرائهم .</p> | الأدوار |

|  |                                                                                                                                                                                                      |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | لتكريس فكرة التنوع و التعدد<br>والاختلاف في القراءة و التأويل .<br>يعتبر فعل القراءة بهذا ذاتيا للمتعلم<br>وسيرورة معرفية و مقارنة ووجدانية<br>مركبة و متفاعلة لتكوين شخصية<br>المبادرة و المستقلة . |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

ويعتبر هذا النموذج القرائي المتمحور حول المتعلم نموذجا ملائما للمدرسة الحديثة، ومواكبا للتطورات التي شهدتها نظريات القراءة و مناهج تحليل النصوص في اللغة والأدب، وبيداغوجيا الكفايات، ومتجاوبا مع أهداف منهاج تدريس القراءة وبرامجها، وملبيا لحاجات المتعلمين وميولهم في التدريب على الاعتماد على الذات لتحقيق شخصياتهم المستقلة، ومحققا لمبدأ المعلم الذاتي، ومبادئ الحق في الاختلاف وحرية المبادرة الشخصية والشاركة في بناء التعلمات.

وفي هذا الوضع الجديد للمتعلم يصير النص المقروء موضوعا فعليا للمتعلم، وتتجدد علاقة المتعلم به في نظام التبادلات التي ينتجها فعل القراءة النشيطة و المنهجية المنظمة .

كما يصبح معنى النص ومضمونه موضوع تشكيل وبناء و محل احتمال واختلاف، وتنوع و تعدد و نسبية، وحصيلة تفاعل بين الذات القارئة المتعلمة والنص المقروء موضوع التعلم، وعلى هذا الأساس ظهرت المقاربة النصية كمنهج إجرائي جديد في إطار المقاربة بالكفايات أو ما يسمى بإصلاح الإصلاحات التي تبنتها منظومتنا التربوية والتي تجعل من النص النواة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية .



إنّ عملية التعليم في مدارسنا تعتمد على مجموعة من الطرائق المختلفة من بينها المقاربة النصية وهي تعتبر منهج إجرائي في إطار المقاربة بالكفايات وبمثابة آليات وتقنيات إيصال مجموعة من المعارف و المهارات لمجموعة من المتعلمين، وتطورت مع المستجدات الحاصلة في المنظومة التربوية فنجدها قد انتقلت بالمتعلم من التلقين و الحفظ إلى العمل التشاركي المبني على كفاءة المتعلم وما يعطي له في مواقف مختلفة تجعل منه محور العملية التعليمية العملية ويؤكد التربويون على أهمية اختيار الطريقة النشطة المناسبة للعملية التعليمية وتختلف هذه الطرائق باختلاف الهدف التربوي وطبيعة المحتوى التعليمي والخصائص النفسية و المهنية للمعلمين و المتعلمين و الشروط المادية للمواقف التعليمية.

وتعتبر المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية من أحدث المقاربات المعتمدة في ديداكتيك اللغة العربية كدعامة أساسية لتكوين المعرفة لدى المتعلم و تمكينه من إنتاج نصوص بمختلف ضروبها ،فما هي المقاربة النصية ؟وما مدى أهميتها في تعليم نصوص القراءة ؟

## 2-تعريف المقاربة النصية :

2-1-المقاربة لغة:قرب الشيء،دَنَاهُ،تَقَارَبَا ،تَدَانِيَا<sup>(1)</sup>،وقاربه مقاربة:دناه وقارب الأمر ترك الغلو وقصد السداد والصدق .<sup>(2)</sup>

فالمقاربة في اللغة تعني الدنو والتقرب إلى الشيء .

## 2-2-المقاربة النصية اصطلاحا :

يتشكل المصطلح من وحدتين :

(1) ابن منظور العرب ،دار الكتب العلمية ،بيروت ،مجلد 1 ،ط1، 2005 ،ص 11 .

(2) لويس معلوف ،المنجد في اللغة و الإعلام ،دار المشرق ،بيروت ،لبنان ،ط 1 ،1991 ،ص 617 .

**المقاربة:** هي مصدر للفعل قارب و تعني تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم و الوسط والنظريات البيداغوجية .<sup>(1)</sup>

**النص:** أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها و منه قيل تخصص الرجل إذا استقضيت مسألته عن الشيء ،حتى تستخرج كل ما عنده ،<sup>(2)</sup>

إذن فالمقاربة النصية تعني جعل النص محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية ...،أوهي: " اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية،حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية ،الصرفية ،الدالية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة والنحوية والأسلوبية و بهذا يصبح النص رسالة هادفة،وبهذا يصبح النص المنطوق والمكتوب محور العملية التعليمية ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة "<sup>(3)</sup>

وعليه فالمقاربة النصية تدرس أنشطة اللغة العربية المختلفة انطلاقا من النص ،حيث تدور حوله جميع فروع اللغة .

فالنص هو المنطلق في تزويد المتعلمين بموارد معرفية،وهو الأساس في بناء الكفاءة ،حيث ينطلق منه المتعلم إذ من خلال فهم المسموع والمقروء باعتباره البنية الكبرى التي يسلط عليه فعل التعلم يبرز نشاط المتعلم في التعبير الشفوي والكتابي

(1) حاجي فريد ،بيداغوجيا التدريس الكفايات ،دار الخلدونية للنشر للتوزيع ،الجزائر، د ط ،ص 31 .

(2) ابن منظور،لسان العرب،المجلد 4 ، ص 2540 .

(3) ابن الصيد بورني سراب ، مرجع سابق ، ص 11 .

فيشرع في التحليل مستخلصا خصائص النص حسب قدراته المعرفية ،إن تطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين: (1)

**الأولى:**تتعلق بالتلقي والفهم،فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحركة في تعالق البنيات النصية .

**الثانية:**تتعلق بالإنتاج،فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم انتقالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة من حيث الانسجام والتماسك .

وتعد القراءة في إطار المقاربة النصية وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات وليست غاية في حد ذاتها فتتجاوز الأداء إلى عمليات لغوية أخرى باعتبار "نص القراءة ركيزة لعمليات،وممارسات يطلع بها في الدرس اللغوي " (2)

وبهذا تظهر الصلة الفعلية بين الأنشطة الثلاثة المتكاملة (القراءة،التعبير الشفهي،والكتابة)

إنّ الجهل بالبعد النصي يؤدي خطأ إلى اعتبار النص وعاءا من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح و التفسير من أجل دعم الرصيد المعجمي للمتعلم بمفردات جديدة واعتباره أيضا خزاناً لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها ،فإذا النص تجاوز هذين الأمرين فلا شيء سوى تحليله تحليلاً لا يخضع

(1) وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائية ،الجزائر، جوان 2016،ص 13 .

(2) المرجع نفسه ، ص 12 .

إلى منهج معين وذلك من أجل فهمه أو التعرض لما يطرحه من قضايا اجتماعية وثقافية وغيرها .

إن لكل هذه العمليات فوائدها لا يمكن التنازل عنها غير أن عيبها هو أنها تحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة وتهمل البعد النصي فتكون نتيجة ذلك أن المتعلم يصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة و تحليل وظائف الكلمات فيها، كما قد يحصل على ثروة لفظية معتبرة غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي وعليه يرى البيداغوجيون أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها يجب إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية بما يمكنه من تمثيل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع .

والسؤال الذي يمكن طرحه في هذا السياق -هو كيف يمكن الربط بين أنشطة القراءة وأنشطة الكتابة بما يجعلها تتفاعلان فيما بينهما فتتوحد إحداهما بالأخرى.

إن من شأن الاهتمام بالنصوص بمختلف أنواعها أن يجعل التلاميذ يطلعون على خصائص و مميزات كل نوع من النصوص، وإن في تعرضهم باستمرار إلى ذلك ما يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية و التقنيات وأنماط البناء الخاصة بنوع معين، والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد فيما يكلفون به من تمارين الكتابة والإنشاء وبالمران والتمرس المستمرين يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية لمختلف أنواع النصوص وهو ما قد يوصل بعضهم في مرحلة لاحقة إلى الإبداع في إنشاءاتهم، ومما يمكن إجراؤه من تمارين ضمن هذا التصور وتفكيك نص من النصوص والوقوف على طريقة بنائه، ثم إنتاج نص مغاير انطلاقا منه، وذلك بإجراء

بعض التغييرات على المستوى التركيبي والمعجمي، وبعض التغييرات الأخرى على مستوى الأحداث والأزمنة .

وهكذا تتيح للمتعلم الفرصة للقيام انطلاقاً من نص واحد بعمل تحليلي وإنتاجي (كتابي) في الوقت ذاته، يتعين عليه أن يفهم أولاً قواعد انسجام النص ليكون بإمكانه بعد ذلك إجراء بعض التحويلات على المستويات المذكورة بما من شأنه خلق نص جديد و هكذا يندرج المتعلمون من خلال تحليلهم للنص معلومات نظرية بتوجيه من المعلم ،تم يوظفونها بعد ذلك مباشرة في إنتاجاتهم الكتابية .

غير أن اللافت للانتباه بهذا الخصوص ،هو ضرورة توفير شرطين لكي يضمن النجاعة والفاعلية لتكوين المتعلمين على مستوى الكتابة .

▪ أولاً :تحديد أهداف واضحة لتعليمية الكتابة .

▪ ثانياً: الاستناد إلى خلفية نظرية متينة .

أما فيما يتعلق بالجانب الأول، فإنه يبدو بديهاً ألا نقف عند حد تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة أو فقرات قصيرة ،بل يجب العمل على إكسابه القدرة على إنتاج نص متماسك وذو بناء سليم يهدف إلى تبليغ رسالة .

هذا ما يجعل عملية التعلم تتمثل في التمرن على توظيف المكتسبات اللغوية على المستوى المعجمي و التركيبي في فضاء الخطاب .

الأمر الثاني الذي يتعين توفره من أجل ضمان تعلم فعال للكتابة،فهو الانطلاق من أسس نظرية قوية، وإتباع طريقة تعليمية مناسبة،وعليه فإن مهمة المعلم لا تنحصر في تمكين المتعلمين من التحكم -كتابة- في أنماط نصية كيفما اتفق بل عليه أن يتأكد من مدى قابلية للتوظيف ومن مستوى مردودها البيداغوجي انسجاماً مع

منطق بيداغوجيا الكفايات التي تؤثر أن تكون التعلّمات التي يتلقها المتعلم ذات منفعة وذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم .

إنّ المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم ،ففي مجال الكتابة إذا كان بصدد تدريس السرد مثلا- يتعين عليه أن يطلب المعلم من المتعلمين تحرير مواضيع يسردون فيها أحداثا وقعت لهم أو يزودهم بمجموعة من الأفعال الدالة على أحداث ومجموعة أشخاص، وكذلك إطار زماني وإطار مكاني معينين،...منهم تركيب الكل باستعمال أدوات الربط الخاصة بالخطاب السردى مع تذكيرهم بضرورة مراعاة الترابط المعنوي للنص المنجز وكذلك التدرج المنطقي للأحداث مع التناقض.

### 2-3-المعنى البيداغوجي للمقاربة النصية :

- المقاربة النصية لها معنيان :

- **المعنى الأول:**اتخاذ النص محورا أساسيا وتدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية،فهو المنطلق في تدريسها والأساسي في تحقيق كفاءتها،فهو يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية ،الصرفية النحوية والدلالية،كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية،المقامية،والاجتماعية ،وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها .<sup>(1)</sup>

- **المعنى الثاني:**أن يتخذ النحو مطية لفهم النص وإدراك تماسكه ،و تسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته و المقصود،بنحو النص تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها ،بل ندرك بها نظام اللغة،والدور الذي تؤديه

<sup>(1)</sup> مبروك بركاوي،المقاربة النصية في التعليم الابتدائي،رسالة ماجستير ،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة

،الجزائر، 2014، 2015، ص17 .

قوانينه -النحو- في مختلف أنماط النصوص المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة.<sup>(1)</sup>

وهو وظيفة التحكم في قواعد بناء النصوص وتركيبها بهدف إعطاء المتعلم الكفاءات الضرورية لإنتاج نصوص متنوعة ومختلفة الأشكال في وضعيات أو حالات مختلفة للتعبير عن تبني الأغراض ويرتبط ذلك بقاعدتين :

**تطور الموضوع:** تسلسل الجمل في نسق واحد وانسجام وتتابع وتطور الأفكار المعلومات طبيعياً في النص، تطور داخلي (علاقة الجمل فيما بينها)، تطور خارجي (التأثير على المتعلمين).

**المحمول:** ما يقال عن الموضوع ويتمثل في المعلومات التي تكون جواباً عن الأسئلة والتعليمات التي يطرحها المعلم، إن اقتران وحدتي هذا المصطلح (المقاربة النصية) لا يبتعد في دلالاته عن المعنى اللغوي، إذ نجده يعني بصورة إيحائية الدنو من النص والصدق في التعاطي معه والعزوف عن الأحكام المسبقة.

يقول "منذر عياشي": "يقابل المصطلح (المقاربة النصية) مصطلح آخر، وهو الدراسة اللغوية للنص أو لسانيات النص"<sup>(2)</sup>، ولكونه دراسة لغوية يعني أنها لا تتخذ من الأحكام المسبقة منهجاً لها.

(1) المرجع السابق، ص 17 .

(2) منذر عياشي، الكتابة الثانية، وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، ص 149 .

- الشكل رقم 01 : يوضح تمثيل للمقاربة النصية : (1)



انطلاقاً من تفحصنا للمستويات اللسانية الأربعة: الصوت، الصرف، التركيب، الدلالة، تتجلى آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص، فعند هاليدي و رقية حسن أن البنية تقتضي اعتبار كل التخصصات إنجازات نصية تكون الإحالة إلى أنظمتها المعرفية من خلال النظم اللغوية نفسها. (2)

لاجرم أن المقاربة النصية تسعى إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال الإجراء العلمي للمستويات التحليلية الأربعة واعتبار النص حقلاً خصباً لها، دون البحث عن الحقيقة خارجه.

## 2-4- أهمية المقاربة النصية: للمقاربة النصية أهمية بالغة وتتمثل في: (3)

- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقاً من الملاحظة والاكتشاف.

(1) الشكل رقم 01 ، منطلقات المقاربة النصية

(2) منذر عياشي ، المرجع السابق، ص 156 .

(3) مبروك بركاوي ، المرجع السابق، ص 18 .



- التدريب على دراسة النص دراسة واقعية تتطوي تحتها عدة مجالات مثل: المعجمية، التركيبية، الدلالة، التدقيق ...
  - انفتاح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، والتدريب على استخدام الفعل في تقدير الأمور.
  - تقوي لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية .
  - تعتبر المتعلم أساس العملية التعليمية وتركز على التعليم التكويني وتعزز المشاركة والحوار.
  - الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة و العمل على تطويرها، والبناء عليها انطلاقاً من كون عملية .
  - اعتبار اللغة وحده متكاملة ومتراصة في فروعها .
  - تبني وتعزز ثقة المتعلم بنفسه.
- وبعد هذا الإحاطة الموجزة حول مفهوم المقاربة النصية سنتطرق إلى مفهوم النص باعتباره محورا تدور حوله كل الأنشطة اللغوية :

- فما هو مفهوم النص ؟ وكيف تناولته مختلف الاتجاهات اللسانية ؟

### 3-تعريف النص:

- 3-1 التعريف اللغوي للنص :

- 3-1-1 في اللغة العربية:

- ما لاشك فيه أن المتتبع لكلمة "النص" في المعاجم العربية، يلاحظ تعدد الدلالات لهذا المصطلح، فقد جاء في مقاييس اللغة: النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء .

- ونصت الرجل :استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده ،وهو القياس ،لأنك تبتغي بلوغ النهاية.(1)

ويقول "ابن منظور"النص : "رفعك الشيء ،نص الحديث ينصه نصا:رفعه.وكل ما أظهر فقد نص...وأصل النص أقصى الشيء و غايته". (2)

وفي "تاج العروس": "أصل النص:رفعك للشيء وإظهاره فهو من الرفع والظهور ومنه النصية،نص الشيء ينصه حركه". (3)

ويقول أيضا :النص: "الإسناد إلى الرئيس الأكبر والنص:التوقيف،والنص: التعيين على شيء ما وكل ذلك مجاز،من النص بمعنى الرفع والظهور". (4)

فالنص له دلالات كثيرة في اللغة العربية كالغاية والمنتهى،والتحريك والتعيين و التوقيف،ورغم هذه المعاني المختلفة إلا أن المعنى الأصلي في وجهة نظرنا هو الرفع الظهور .

**3-1-2 في اللغات الأجنبية:إن مصطلح Texte في اللغة الفرنسية يرتبط بالنسيج أو الأسياج المظفرة .** (5)

(1) ابن فارس،مقاييس اللغة،تحقيق عبد السلام هارون ،دار الفكر،د.ط، 1979،ج5 ،ص357.

(2)ابن منظور،مرجع سابق ،ص98 .

(3) الزبيدي ،تاج العروس،دار الهداية،د ط ،د ت ، ج 18 ،ص179 .

(4) المرجع السابق،ص 180 .

(5) فولفجانج هاينة مان وديتر فيهفيجر،مدخل إلى علم اللغة النصي،ترجمة فالح العجمي،جامعة الملك سعود ،السعودية ،ط1، 1999، ص 04 .

ويعود المصطلح إلى ما تعنيه كلمة نسيج في المجال الصناعي وقد نتج عنها اشتقاقات لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي وتم نقل هذا المعنى إلى نسيج النص، ثم اعتبر النص نسيجاً من الكلمات. (1)

وترتبط كلمة النسيج بعدة دلالات قريبة من معنى النص اصطلاحاً ومنها :

- دقة التنظيم، براعة الصنع، الجهد والقصد والكمال والاستواء، وغيرها. (2)
- و عليه فالنص في اللغات الأجنبية مشتق من الاستخدام الاستعاري في اللاتينية لمعاني الحياكة و النسيج .
- إن الملاحظ على هذه الدلالة اللغوية للنص في اللغات الأجنبية أكثر ارتباطاً بحقيقة النص الاصطلاحية .

### 3-2- التعريف الاصطلاحي للنص:

تتعدد تعريفات النص حسب التوجهات المعرفية و النظرية للباحثين و اختلاف مقارباتهم، بل قد تتعدد تعريفات الباحث الواحد حسب توجهاته النقدية المختلفة، فـ رولان بارت ROLAND BARTH مثلاً تعددت تعريفاته للنص الأدبي بتعدد المراحل النقدية التي مر بها منذ المرحلة الاجتماعية، وحتى المرحلة الحرة مروراً بالبنوية والمفهوم من جهة و تباين طرقه الإجرائية في حقول معرفية من جهة أخرى. (3)

(1) محمد مفتاح، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب، ط1، 1999، ص 16 .

(2) عبد لخالق فرحات شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي و العلاجي عند العرب، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2012، ص 07 .

(3) محمد عزام، النص الغائب تجليات التناص، في الشعر العربي، منشورات، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 2001، ص 14 .

بل إن مسألة وجود تعريف جامع للنص غير منطقية من جهة التصور اللغوي و يؤكد ذلك الاختلاف بين علماء اللغة الذين ينتمون إلى مدارس لغوية مختلفة حول حدود المصطلحات التي تركز عليها بحوثهم<sup>(1)</sup>، و سنحاول تسليط الضوء على مفهوم النص اصطلاحاً عند العرب وعند الغربيين.

1. **عند العرب:** يختلف معنى النص اصطلاحاً حسب المجال المعرفي الذي تتم فيه الدراسة ففي اصطلاح الأصوليين يدل النص على "مالاً يحمل إلا معنى واحداً أو مالاً يحتمل التأويل"<sup>(2)</sup>.

أما عند أهل الحديث فقد جاء بمعنى الإسناد والتعيين والتحديد، فيقولون نص عليه في كذا أو نجده عند الفقهاء بمعنى الدليل الشرعي كالقرآن والسنة ومنه قوله: **"لا اجتهاد مع النص"**، إن الذي يهم هنا هو النص فاصطلاح النقاد وفي هذا الصدد نجد مجموعة من المساهمات العربية لعدد من الباحثين نذكر منهم **"طه عبد الرحمان"** الذي يعرف النص بأنه: **"بناء و يتركب على عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات وقد تربط هذه العلاقات بين جملتين وبين أكثر من جملتين"**.<sup>(3)</sup>

ويعرف **"سعيد يقطين"** النص بأنه: **"بنية دلالية تنتجها ذات فردية أو جماعية ضمن بنية نصية منتجة وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة"** <sup>(4)</sup>

(1) حسن خمري، النص من بنية المعنى إلى سميائية الدال، منشورات الاختلاف، و الدار العربية للعلوم، ط1، 2007، ص35 .

(2) سعيد بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان للنشر، البناء، ط1، 1977، ص 107

(3) مجمع اللغة العربية بالقاهرة المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص32

(4) سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص و السياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 2001، ص 32

وفي هذا الصدد نجد "محمد عزام" يقول عن النص الأدبي: "أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية دلالية تحكمها مبادئ أدبية وتنتجها ذات فردية أو جماعية" <sup>(1)</sup>، فالنص إذن بنية لسانية ذات دلالة وذات بعد تواصلية تحقق الأدبية من خلال مجموعة من المبادئ كالانسجام والاتساق وتنتج أدوات متعددة سواء قبل الكتابة أو أثناءها أو بعدها ويرى "محمد مفتاح" أن النص وحدات لغوية طبيعية منضدة متسقة منسجمة. <sup>(2)</sup>

ويعرفه أيضا من خلال بعض المقومات الأساسية فالنص عنده مدونة كلامية وحدث تواصلية وتفاعلية وله بداية ونهاية أي أنه مغلق كتابيا لكنه توادي معنويا لأنه متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية... وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له. <sup>(3)</sup>

### 3-2-2 النص عند الغربيين:

لقد بحث في النص و دلالاته مجموعة من النقاد و الباحثين من مختلف المدارس و الاتجاهات النقدية المختلفة مثل السوسيولوجيين مثل الباحث الروسي "لوتمان" الذي يرى أن النص يعتمد على 03 مكونات :

- التعبير أي الجانب اللغوي .

<sup>(1)</sup> محمد عزام، مرجع سابق، ص 26 .

<sup>(2)</sup> محمد مفتاح، التشابه و الاختلاف، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص 15 .

<sup>(3)</sup> محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز العربي، ط3، الدار البيضاء، بيروت، لبنان، 1992، ص 120

- التحديد أي أن للنص دلالة لا تقبل التجزئة ،فهو يحقق دلالة ثقافية محددة وينقل دلالتها الكاملة .<sup>(1)</sup>

- الخاصية البنيوية و تعني أن النص بنية منظمة وليس مجرد متواليّة من العلامات بل التنظيم الداخلي ضروري للنص وأساس في تكوينه .

ويرتبط النص عند العالم اللساني "هلمسليف Hjelmslev" بالملفوظ اللغوي المحكي أو المكتوب طويلا أو قصيرا ،فعبارة **STOP** أي قف هي في نظر Hjelmslev هلمسليف نص<sup>(2)</sup>،وعند "تودوروف Todorov" النص إنتاج لغوي متعلق على ذاته و مستقل بدلالاته وقد يكون جملة أو كتابا بأكمله " <sup>(3)</sup>

وهذا الإنتاج اللغوي لاشك له وجهان ،وجه اللفظ ووجه المعنى و لا يمكن تعريف النص من خلال اللفظ فقط ،بل هناك من أعطى الأولوية للمعنى على اللفظ،حيث يكون النص "وحدة دلالية ،وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص " <sup>(4)</sup> 'يعتبر "فان ديك " VANDIK" من الباحثين الذين اشغلوا على النص كثيرا وقد ذكر في كتابه "(بعض مظاهر قواعد النص، 1972 م)و(النص والسياق) 1977م ،أن "النص نتاج لفعل و لعملية إنتاج من جهة ،وأساس لأفعال،وعمليات تلقي واستعمال داخل نظام التواصل والتفاعل من جهة أخرى.<sup>(5)</sup>

(1) صلاح فضل ،بلاغة الخطاب ،علم النص ،عالم المعرفة ،ع 164 ، 1992 ، ص 216 .

(2) يسرى نوفل ،المعايير النصية في السور القرآنية ،دار النابغة للنشر والتوزيع ،ط 1 ، 2014 ، ص 18

(3) محمد عزام ،النص الغائب ،تجليات التناس في الشعر العربي ،منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق ،سوريا ، 2001 ، ص 14 .

(4) محمد خطابي ،لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب ،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،بيروت، ط 1 ، 1991 ، ص 13 .

(5) محمد عزام ،المرجع السابق، ص 16 .

أما "هاليداي M.HALLIDAY" ورقية حسن R.HASSAN فقد أكدا في كتابهما ( الاتساق في الانجليزية ) 1976م أن "النص وحدة لغوية في طور الاستعمال، وهو لا يتعلق بالجمل، وإنما يتحقق بواسطتها، وهما يركزان على الوحدة والانسجام في النص من خلال الإشارة إلى كونه وحدة دلالية " (1)، ولا يهتمان بالطول حيث يقولان النص يمكن أن يكون له أي طول... وبعض النصوص تتشابه في الحقيقة من حيث أنها يمكن أن تكون أقل من جملة واحدة في التركيب النحوي مثل التحذيرات، العناوين و الإعلانات، الأهداءات . (2)

أما العالم دريسلر dressler فيعرف النص بقوله : "النص هو القول المكتفي بذاته و المكتمل في دلالاته " (3)

وعلى هذا الأساس فهو لا يعتمد على الطول في تحديد النص بل على الاكتمال والاستقلال وهذا معناه أن النص قد يكون كلمة، أو جملة أو مجموعة من الجمل لكن بشرط التعالق فيما بينها، فكل متتالية من الجمل تشكل نصا شريطة أن يكون بين عناصر هذه الجمل علاقات . (4)

ويرى "روبرت دي بوجراند Robeat Beauegrande" أن النص قد يتوسع ليشمل أي علامة لغوية دالة، سواء مكتوبة أو منطوقة أو إشارة مرئية كلغة الإشارة

(1) المرجع السابق، ص 16 .

(2) إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق ، دراسة تطبيقية على السور المكية ، دار قباء القاهرة ، مصر ، 2000، ص 29 .

(3) صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، ع164 ، غشت ، 1992، ص215 .

(4) محمد خطابي ، مرجع سابق ، ص13 .

فالنص في نظره قد يتألف من عناصر ليس لها ما للجملة من الشروط ( مثلا علامات الطرق والإعلان والبرقيات ونحوها )<sup>(1)</sup>

ويعد الناقد الفرنسي "رولان بارت Rolond Barthes" من النقاد الذين ساهموا في تعريف النص مساهمة جلية حيث نشر بحثا بعنوان : "من العمل إلى النص" ميز فيه بين العمل الأدبي والنص الأدبي .<sup>(2)</sup>

فالأول شيء محدد مادي يحمل باليد، بينما الثاني تحمله اللغة، وله وجود منهجي فقط، والأول يرتبط بالأجناس و الأنواع و يخضع للتصنيف بينما الثاني ذلك كله، والأول أحادي أما الثاني فتحدي (التناس)، والأول ملك لصاحبه والثاني ملك لقارئه، يقرؤه من جديد ، لا كما أراد مؤلفه ، بل قراءة إنتاجية تقرب القراءة من الكتابة حيث يصبح القارئ كاتباً لنص جديد .<sup>(3)</sup>

ويعطي بارت "Rolond Barthes" للنص تعريفا لغويا حيث يرى أنه : "نسيج من الكلمات ، ومجموعة نغمية وجسم لغوي "<sup>(4)</sup>، ثم يعرفه في إطار السيميائيات بأنه "نسيج من الدوال التي تكون العمل " <sup>(5)</sup>.

وقد شبه هذا النسيج بنسيج العنكبوت فهو محكم ومتماسك ويرتبط بعضه ببعض في إطار وحدة كلية .<sup>(6)</sup>

<sup>(1)</sup> روبرت دي بوجراند ، النص و الخطاب و الإجراء، ترجمة تمام حسان عالم الكتب ، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص 97 .

<sup>(2)</sup> صلاح فضل ، مرجع سابق، ص 213 .

<sup>(3)</sup> محمد عزام ، مرجع سابق ، ص 19 .

<sup>(4)</sup> حسين حمزي، مرجع سابق، ص 44 .

<sup>(5)</sup> المرجع نفسه، ص 44 .

<sup>(6)</sup> ينظر ، رولان بارت ، درس السيولوجيا ، ترجمة بنعبد العالي ، دار توبقال للنشر ، ط1، 1993، ص 85 .



أما "جوليا كريستفا" julia kristenra "فترى أن النص يتجاوز الخطاب أو القول، فهو في نظرها موضوع للعديد من الممارسات السيمولوجية، التي تشكل ظواهر عبر لغوية مكونة بواسطة اللغة، إن النص بهذا المعنى "جهاز عبر لغوي، يعيد توزيع نظام اللغة بكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية، مشيراً إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها، والنص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية مما يعني أمرين:

علاقته باللغة التي يتموقع فيها تصبح من قبيل إعادة التوزيع (عن طريق التفكير وإعادة البناء) مما يجعله صالحاً لأن يعالج بمقولات منطقية ورياضية أكثر من المقولات اللغوية الصرفة له، يمثل النص عملية استبدال من نصوص أخرى أي عملية تناص ففي فضاء النص تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى مما يجعل بعضها يقوم بتحييد بعضها الآخر و نقضه (1).

إن هذا التصور للنص جعل "جوليا كريشفا" تقترح رؤية نقدية جديدة، تؤكد إنفتاحية النص الأدبي على عناصر لغوية وغير لغوية (إشارات، رموز) متجاوزة بذلك التصور البنيوي (2) وتجدد الإشارة إلى أن بعض الدارسين يرون أن مفهوم النص يتداخل مع مفهوم الخطاب، ومنهم "فانديك vandik" الذي يرى أن النص والسياق يعتمد كل منهما على الآخر. فالسياق يخيل على الخطاب وفي الاتجاه نفسه يربط "بوجراند" بين النص وعناصر خارجية تؤكد ارتباط النص بالخطاب، وفي هذا

(1) جوليا كريستفا، علم النص، ترجمة فؤاد الزاهي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1997، ص 149.

(2) عبد القادر بتشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي، إفريقيا الشرق، المغرب، ط2007، ص 19.

الصدد يقول ينبغي للنص أن يتصل بموقف يكون فيه تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف وهذه البيئة التاسعة تسمى بسياق الموقف .<sup>(1)</sup>

أما "بول ريكور Poul Ricoeur" فيرى أن النص هو خطاب تمت كتابته حيث يقول لنطلق كلمة نص على كل خطاب ثم تطبيقه بواسطة الكتابة<sup>(2)</sup> فالكتابة إذن تضمن استمرارية الكلام و هي كما يعرفها "دريدا" تثبيت الأصوات اللغوية بواسطة علامات خطية<sup>(3)</sup> ويرى "جوفري هارتمان G.hartman" أن النص هو أي قطعة من ذات دلالة وذات وظيفة وبالتالي هي قطعة مثمرة من الكلام<sup>(4)</sup>

إنّ وجود الوظيفة الاتصالية التي يدل عليها الكلام توحى أن "هاريمان" يعطي للنص بعدا تداوليا ومن ثمة فهو لا يختلف عن الخطاب، مقابل هذه الآراء نجد البعض الآخر يرى أن هناك اختلافا بين النص والخطاب ،فالخطاب يرتبط بالتلفظ والتداول أي له وجود سياقي بينما النص يتعلق بوجود لساني خارج عن السياق أي له وجود نسقي ومن هؤلاء "ميشال آدم" الذي يرى أن الخطاب هو النص مع ظروف الإنتاج والنص هو خطاب دون ظروف الإنتاج وبعبارة أخرى الخطاب يدمج السياق أي الظروف الخارج لسانية المنتجة له في حين أن النص يبعدها

(1) فان ديك ، علم النص ،مدخل الاختصاصات ،ترجمة سعيد بحيري،دار القاهرة للكتاب،مصر،ط1 ،2001، ص 156.

(2) دوبوجراند ،النص والخطاب والإجراء ،ص 91 .

(3) حسين خمري ،مرجع سابق ، ص 45 .

(4) سعيد بحيري ،مرجع سابق ،ص 101 ، 102 .

بوصفه ترتيباً لقطع نعود إلى البعد اللساني.<sup>(1)</sup> فالنص بناء لغوي غير إنجازي عكس الخطاب .

ومن خلال ما سبق ذكره نخلص إلى ما يلي:

✓ إذا أردنا طرح سؤالاً حول مفهوم النص عند العربي سنصل إلى أن النص يساوي الجملة لأن النص عبارة مجموعة من الجمل تربط بينهم روابط إذن فالنص يساوي جملة.

✓ أيضاً الباحث العربي وهو يبحث عن مفهوم النص سيصل حتماً إلى أن الجملة تتكون من مسند ومسند إليه.

✓ إذن فالنص يساوي الجملة وهنا يتفق الطرح العربي مع الطرح الغربي.  
أما تعريف النص عند الغرب فيه أبرع معادلات هي :

✓ النص أكبر من الجملة و هنا يتفق الطرح الغربي مع الطرح العربي.

✓ النص يساوي الجملة و هنا أيضاً يتفق الطرح الغربي مع الطرح العربي .

✓ النص أصغر من الجملة و هذا إشكال وهنا الطرح الغربي لا يتفق مع الطرح العربي بل الأكثر من ذلك هناك من ذهب إلى أن النص يساوي لا لغة أي أنك تحقق تعبيراً دون أن تتكلم .

و مثال ذلك في تراثنا العربي :

✓ القرآن الكريم من الفاتحة إلى الناس نص واحد ،الجزء فيه نص واحد ،الحزب فيه نص واحد ،السورة فيه نص واحد ،الآية فيه نص واحد بل الإحالة فيه نص واحد قال الله تعالى ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۚ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ ۚ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ

(1) ماري أي بافو، وجورج إلياس رفاتي ،النظريات اللسانية العربية، ترجمة محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة ،لبنان ، ط1، 2012، ص 315 .

شَجَرَةٌ مُبَارَكَةٌ زَيْتُونَةٌ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُّورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (1)

فالهاء في كلمة نوره إحالة تعتبر نص قائم بذاته و هنا نتساءل متى يمكن لنا أن نطلق على وحدة لغوية أنها نص لمادة اللغة حددوا سبعة معايير إذا توفرت في أي وحدة لغوية جاز لنا أن نطلق عليها نصا، وهذا ما سنتناوله لاحقا بشيء من التفصيل .

#### 4- تصنيف النصوص :

إن عملية تصنيف النصوص تواجه صعوبات كثيرة أولها العدد الكبير للنصوص المتداولة في المجتمع، والتي لا يمكن حصرها ومنها حسب "فانديك" المحادثات اليومية والأحاديث العلاجية والمواد الصحفية و الحكايات والقصص والقصائد ونصوص الدعاية والخطب وإرشادات الاستعمال والكتب المدرسية والكتابات والنقوش ونصوص القانون والتعليمات وما أشبه ذلك . (2)

أما السبب الثاني الذي تواجهه عملية والتصنيف هو أن النص الواحد مهما كان النمط الذي ينتمي إليه نادرا جدا ما يكون متجانسا ويتجلى انعدام تجانسه في أننا نجد مقاطع مختلفة في نص واحد إما سردية أو وصفية أو شارحة بل نجد ذلك في الفقرة الواحدة بل أحيانا في الجملة الواحدة تداخلا بين بنية سردية و بنية وصفية . (3)

(1) سورة النور، الآية 35 .

(2) فان ديك ، علم النص ،مدخل متداخل الاختصاصات ،تر سعيد بجيري ،دار القاهرة للكتاب،

القاهرة،مصر، ط1 ، 2001 ، ص 11

(3) jean.michel adam, la linguistique textuelle introduction a l'analyse textuelle des discours. france.1999 ,p186,188.

ولعل هذا ما جعل "محمد خطابي" يؤكد على أن النصوص لا تخضع للانسجام التام إذ كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفية سردية حجاجية، ولا أدل على ذلك من النصوص الأدبية التي تتضمن خليط من الوصف والسرد و الحجاج .(1)

ونتيجة لكل ذلك فقد سعى علم النص إلى وضع معايير تصنف على أساسها النصوص وهي كالآتي: (2)

#### 4-1- التصنيف على أساس وظيفي تواصل:

وهنا يتم التركيز على الوظيفة اللغوية التي تهيمن في النص ويعد رومان جاكبسون **Roman Jakobson** المرجع الأساس لهذا التصنيف الذي ميز فيه بين النصوص وفقا للوظيفة التي تؤديها والتي يمكن إجمالها فيما يلي : (3)

- نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعية (La Fonction Référentielle) وهي التي يأتي فيها عرض لمعلومات أو أخبار، فهي نصوص إعلامية إخبارية بدرجة أولى .
- نصوص ذات طابع تأثري وهي التي يكون التركيز فيها على المتلقي من أجل إقناعه و التأثير فيه، وتكثر فيها صيغ الخطاب و الطلب.
- نصوص ذات طابع تنبيه (Phatique) وهي تهدف أساسا إلى الحفاظ على استمرارية التواصل ومراقبة مدى فاعليته و فيها يتم الاهتمام بتسلسل النص وترابطه حتى يتمكن المتلقي من متابعته.

(1) محمد خطابي، مرجع سابق، ص 314 .

(2) محمد الأخضر الصبيحي، مدخل علم النص ومجالات تطبيقية، منشورات الاختلاف ،المركز الثقافة

العربي ،مصر ، ط1 ، 1996، ص 314 .

(3) محمد الأخضر الصبيحي ،المرجع نفسه، ص 106 .

- نصوص ذات طابع معجمي أو لغوي صرف **La Fonction** **Métalinguistique** وفيها يتم التركيز على وسيلة الاتصال من الوضوح و حسن الأداء يمكن أن تتجسد في شرح المتكلم والتبسيط لكلامه .
- نصوص ذات طابع شعري (**La Fonction poétique**) و هنا يكون التركيز على الجانب الشكلي، كتحسين التراكيب و انتقاء الكلمات مما يكسبها طابعا جماليا وفنيا مميزا.

#### 4-2- التصنيف السياقي :

وفي هذا النوع يتم التركيز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص، وقد نتج عن هذا التصنيف ما هو متداول من تمييز بين النصوص الإعلامية والدينية والاشهارية والإدارية وغيرها. (1)

#### 4-3- التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:

وفي هذا النوع نجد التمييز بين النصوص يتم حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها كالاستدلال أو الشرح أو السردى أو غيرها (2) وعليه يمكن التمييز بين الأنواع الآتية : (3)

- النص "الحجاجي" (**Texte Argumentatif**) الحجاج هو عملية فكرية تستدعي سؤالا و جوابا مما يولد حجاجا، وهذا النوع يهدف إلى إقناع شخص ما باعتناق فكرة معينة وذلك باستعمال البراهين والحجج والأدلة تبعا للشخص

(1) بهية بلعربي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، دراسة في اللسانيات النصية، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2012، ص 89 .

(2) المرجع نفسه، ص 90.

(3) بهية بلعربي، المرجع نفسه، ص 90، 91 .

المراد إقناعه فهو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي وآخر يعتقد المرسل أنه الأصح فهذه الحجج تسمح بأن يعلو فكرة على فكرة أو رأي على رأي ومن خصائصه الروابط المنطقية، البرهنة وتدليل الحجاج وفيه تتكرر علاقات معينة مثل السببية والتعارض وغيرها.

#### - النص السردى ( Texte Narratif ) :

يهدف هذا النوع من النصوص إلى حكي قصة فهو يروي حدثاً، أو مجموعة من الأحداث وقعت في الماضي أو متخيلة هذه الأحداث تكون مترابطة منطقياً ومتتالية وتستدعي أشخاص بشرية وسلوكات ومن خصائص هذا النوع حضور الماضي أو الحاضر السرد، التشديد على المؤشرات الزمنية. (1)

#### - النص التفسيري ( Texte Explicatif ) :

ويهدف إلى تقديم معلومات حول موضوع معين يكون غالباً غير معروف من قبل المتلقي (القارئ) فيقوم بتوسيعه وعرض أسبابه ونتائجه فهو يحلل ظاهرة أو فكرة حتى تكون مفهومه ويستهل في مجالات متعددة كالمجلات والكتب العلمية والمدرسية وغيرها ومن خصائصه استعمال الحاضر أو التعاريف النظرية.

#### - النص الوصفي ( Texte Descriptif ) :

ويتمحور هذا النوع من النصوص حول وصف الأشياء ويمكن للوصف أن ينقل صورة العالم الخارجي أو العالم الداخلي باستعمال لألفاظ والعبارات والتشبيه والاستعارات التي تقوم لدى الكاتب مقام الألوان لدى الرسام .

(1) محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات و تقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء

، المغرب، ط1، 1997، ص 80 .

كما يتميز هذا النوع من النصوص بحضور المؤشرات الدالة على المكان والزمان ويكون فيه تكثيف للصفات والحال والوصف في الجانب البيداغوجي هو أن تمنح للمتعلّم إمكانية تمثّل موضوع ما كوصف جماد أو إنسان أو مكان و تتيح له رؤية خصائص شخص أو شيء أو مكان فقد يطلب من المتعلّم في وضعيات معينة وصف سواء كان لمنظر طبيعي أو وصف مادي لشخص معين وغيرها.

##### 5- من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

لقد اختلف الدارسون في تحديد مفهوم الجملة و طرق دراستها حتى صارت من أمّهات القضايا اللسانية، ولا توجد نظرية حديثة إلا ولها منطلقات مبدئية في دراستها فكانت الجملة منطلق كل دراسة لسانية وبداية كل وصف لساني ونهايته فالجملة هي الحد الأدنى للتحليل اللساني فإذا كانت اللغة وسيلة تواصل وتبليغ فالجملة هي الحد الأدنى لبداية التواصل والفهم. (1)

لذلك تعددت تعريفات الجملة وهذا دلالة على مدى اختلاف الدارسين في فهمهم للجملة وتعدد منطقاتهم الفكرية في ذلك كما لا يمكن وضع معايير مضبوطة لتلك المعرفة ومهما يكن من اختلاف بين الدارسين في فهمهم للجملة فإنهم يكادوا يتفقون في النظر إليها وفق معياري الشكل والمضمون، وقف الدرس اللغوي منذ القدم عند حدود الجملة التي عدت الشكل اللغوي المستقل الغير متضمن عن طريق أي تركيب نحوي وفي أي شكل لغوي أكبر. (2)

(1) سعيد حسن بحيري، لغة النص، المفاهيم و الأبحاث، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر

ط1، 2004، ص 215 .

(2) joh linguistique générale introduction a linguistique thesque traduction duluiois charlier et robinson larousse herissey .france 1984.p173



وهذا ما يتضح عند العالم **Vendris** الذي اعتبر الجملة أكبر وحدة لغوية ينظر إليها كالصورة اللفظية، إنها عنصر الكلام الأساس (1).

فبالجمل يتبادل المتكلمان أطراف الحديث ،وجاء تعريف الجملة في معجم اللسانيات على أنها: "مجموعة من المكونات اللغوية مرتبطة نحويًا بحيث تكون كاملة في ذاتها و تعبر عن معنى مستقل" (2)

وهذا ما يحيل إلى تعريفها في النحو العربي كونها : "الحد الأدنى من الكلمات التي تحمل معنى يحسن السكوت عليها" (3)

إن أصحاب هذه التعريفات و غيرهم من أنصار النحو الجملي يلزمون الدرس اللساني بشرط و هو أن تكون الجملة هي المحور الأساس و بؤرة التحليل اللغوي يقف عندها كمكون نحوي دون أن يتطرق لما وراء الجملة .

تعد الجملة وحدة الدرس النحوي وهي في نظر اللسانيين البنيويين والوصفيين أكبر وحدة لسانية قابلة للوصف اللساني وتعرف على أنها الوحدة القصوى في التركيب بوصفها : "بنية إسنادية ثنائية تعبر عن علاقة بين مسند و مسند إليه" (4) ، أما الوحدات التي تعلوها فلن تتل عناية اللسانيين وفي هذا الصدد يقول "رولان بارت" : "إن الجملة في اللسانيات وحدة أخيرة في اللغة "

(1) فاندريس ،اللغة ،ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص ،المكتبة الأنجلو المصرية ،باريس ،1950، ص 401 .

(2) سامي عباد ،معجم اللسانيات الحديثة ،مكتبة الأنجلو المصرية ،مصر ،1997، ص 129 .

(3) خليل أحمد عليوة في التحليل اللغوي ،مكتبة المنار للنشر والتوزيع ،ط1، 1987 ،ص 105 .

(4) المرجع نفسه ،ص108 .

وقد عدها "بلومفيلد Bloomfield" الحد الأقصى الذي ينطلق منه اللسانيون وفي هذا الصدد يقول: "الجملة هي أكبر وحدة قابلة للوصف النحوي"<sup>(1)</sup> بمعنى أنها تتضمن وحدات أخرى أصغر منها تدخل أيضا ضمن الوصف النحوي كالكلمات والحروف وأن النظرية اللسانية تقوم بتحليل اللغة باعتبارها، أنها مجموعة من الجمل، فالجملة تستعمل على شكل صوتي وتفسير دلالي، لذلك تسمى بقواعد الجملة باعتبارها الوحدة الأساسية في التحليل اللساني التي توقفت عندها اللسانيات البنوية ولم تتجاوزها إلى وحدات لغوية أكبر منها .

ومع بداية القرن العشرين شهد ثورة في الدراسات اللغوية إذ تعاقبت النظريات العلمية وبرزت اتجاهاتها، غير أن هذا التعاقب لم يأت من فراغ فتاريخ العلم يشهد أن مختلف النظريات العلمية تخرج من ظل التراكمات المعرفية السابقة وفي هذا السياق تمخضت ولادة لسانيات النص من رحم اللسانيات لتكون جوابا عن أسئلة تم إغفالها من قبل لسانيات الجملة، فما هي الدواعي التي أدت إلى تأسيسها في الغرب؟ وكيف انتقلت إلى الدراسات اللغوية العربية؟

يشكل ظهور لسانيات النص مدخلا لتناول أصول هذا العلم، وتأسيس اللسانيات كما هو معلوم يرجع إلى "دوسوسير" وإن تشكلات هذا العلم يرجع إلى الممارسات النظرية القديمة التي تميزت بالنحو في اللغتين اللاتينية و الجرمانية ثم تطورت هذه الدراسة النحوية لتظهر علوم جديدة كعلم اللغة الذي عرف تطورا كبيرا في القرن 19 م وذلك بالانتقال مما هو تاريخي إلى ما هو وصفي أي دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها<sup>(2)</sup>، وبعد هذه المرحلة توسعت الدراسات اللغوية وظهرت مناهج متعددة اشتغلت بالجملة الأدبية وأهملت النصوص وهذا ما تنبّه إليه تلاميذ

(1) سعيد حسن بحيري، مرجع سابق، ص 162 .

(2) محمد شاوش، أصول تحليل الخطاب، مؤسسة مختار العربية، تونس، ط1، 2001، ص 76 .

"دوسوسير" نذكر منهم "شارل بالي في فرنسا ويلميسليف في كوبنهاجن وهاريس في الولايات المتحدة الأمريكية" منبهين إلى الاهتمام بلسانيات النص ولقد شكلت هذه الآراء المنطلقات الأولى لبداية مرحلة أولى .

**المرحلة الأولى:** بدأت مع هاريس حيث وسعت العلاقة بين اللسانيات البنيوية ولسانيات النص توجت هذه الفترة بمؤلف لهاريس تحت عنوان "تحليل الخطاب" سنة 1925 م اهتم فيه بالعناصر التي تحقق بغية النص والروابط والسياق.<sup>(1)</sup> لكنها لم تستطع وضع أسس منهجية وهو ما أدى إلى ظهور مرحلة ثانية .

**المرحلة الثانية:** بدأت بدراسات جديدة أهمها : ظهور أبحاث "هاليداي" ورقية حسن في بريطانيا ومن مميزات هذه المرحلة اعتبار النص متتالية من الجمل وهذا المجال فتح الاهتمام باللسانيات البنيوية الخاصة بالجملة النظرية التحويلية التوليدية التي أتى بها "تشومسكي" وأهم هذه القواعد دراسة البنية العميقة والبنية السطحية، غير أن هذه الدراسة عجزت في تحليل النصوص ذلك لاهتمامها بالجانب التركيبي وإهمال الجانب الدلالي والتوصلي أو تأخيرها إن صح التعبير .

**المرحلة الثالثة:** وبدأت مطلع السبعينات اتجهت إلى نظرية بديلة و أبرز روادها "دي بوجراند" و"فانديك" وهذا يعتبر انفتاح مرحلة جديدة و هي مرحلة ظهور لسانيات النص إن لسانيات النص **Linguistique textuelle** هي علم ناشر وحقل معرفي جديد برز بديلا نقديا لنظرية الأدب الكلاسيكية الذي توارت في فكر

(1) محمد مفتاح ،تحليل الخطاب الشعري ،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء ،د ط ، 1986، ص

الحداثة وما بعدها و أخذ هذا العلم يتطور حتى أصبح أهم وافدا على صحة الدراسات اللسانية الحديثة (1).

أخذت اللسانيات النصية بصفتها العلم الذي يهتم ببنية النصوص و كيفية دراستها لذلك أصبحت ركيزة هامة يقام عليها النقاش العلمي، فلا يمكن اليوم أن تعد مكملا ضروريا للأوصاف اللغوية التي اعتادت الوقوف عند حدود الجملة باعتبارها وحدة كبرى وأساسية في التحليل بل تحاول تحليل تأسيس نظرية مبنية على أن الجملة هي وحدة غير كافية للدراسة لذلك لابد من تجاوزها إلى وحدة أكبر منها وهي النص .

لقي النص اهتمام علماء العربية على اختلاف مذاهبهم والسبب في ذلك أن النص فكرة أساسية يقوم عليها التحليل اللساني وقد شكل مفهومه منعرجا حاسما في الدراسات المعاصرة وبديل اختصاص الدراسات المتعلقة به وهذا ما أدى إلى تعدد تسمياته: "علم النص، لسانيات النص، نحو النص" (2).

كلها تلتقي في ضرورة تجاوزها الجملة، لذلك عدت "خولة طالب الإبراهيمي" النص اتجاه جديد في اللسانيات الحديثة (3)، وبوصفه التحول الأساس الذي حدث في السنوات التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية .

أما "إبراهيم الفقي" فيرى أن علم لغة النص يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى و ذلك بتناول جوانب عديدة أهمها وسائل التماسك النصي .

(1) المرجع السابق ، ص 120 .

(2) عبد القادر شرشار ، تحليل لخطاب الأدبي ، منشورات اتحاد كتاب العرب ، دمشق ، سوريا ، د. ط ، د تاريخ ، ص 15 .

(3) خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصة للنشر، د ط، الجزائر، 2000 ، ص 167

النص وحدة كبرى شاملة تتكون من أجزاء مختلفة يقع على مستوى أفقي من الناحية النحوية وعلى مستوى عمودي من الناحية الدلالية <sup>(1)</sup>، ومعنى هذا أن النص وحدة كبرى لا تضمها وحدة أكبر منها لهذا عند تحليل النص ينبغي أن تكون هناك نظرية كلية تتفرع عنها نظريات تجمع كل المستويات .

لقد ظهرت اللسانيات النصية تجاوزا للدراسات اللسانية الجمالية (لسانيات الجملة) بمختلف توجهاتها حيث أن الجملة لم تعد كافية لكل وسائل الوصف اللغوي من حيث الدلالة، وقد اتخذت هدفا رئيسا ترمي الوصول إليه وهو: "الوصف والتحليل والدراسة اللغوية للأبنية النصية وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي " <sup>(2)</sup>

ذلك أن النص ليس بناء لغويا فحسب وإنما يدخل ذلك البناء في سياق تفاعلي بين مخاطب و مخاطب كبنية فرعية إضافة إلى ضمها لم تكن في لسانيات الجملة.

لسانيات النص تركز على النص كبنية كلية لا على الجمل كبنية فرعية و لهذا اتجهت تقارير اللسانيين أمثال "هارتمان" و"فانديك" على أن اللسانيات النصية هي أكثر شمولاً و تماسكا من القواعد الموجودة في لسانيات الجملة كما أنها تقدم خدمة كبيرة للترجمة ،حيث يرى "دي بوجراند" أنه يمكن للسانيات النص أن تقدم إسهاما للترجمة ،إذ يمكن نقل الكثير من اللغات الأجنبية إلى العربية للتعرف على خصائصها ووظائفها وما تحمله من أفكار ورؤى ، وآراء وغيرها ...

(1) نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2009 ،ص 22 .

(2) أحمد عفيفي ،نحو النص ،اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط2001، 1 ، ص 31

## 6- أهداف لسانيات النص :

لقد وظفت لسانيات النص من أجل تحليل النصوص و الخطابات على عدة مستويات صوتية ، صرفية ، تركيبية ، معجمية ، دلالية و تداولية ابتداء من أصغر وحدة في النص هي الجملة إلى آخر جملة في النص عبر عمليات التابع والترابط و التالي، ومن ثم فقد أصبح النص موضوعا للأسلوبية و موضوعا للتلفظ وموضوعا للنحو، و كانت الدراسة الأسلوبية و البلاغية الأدبية أقدم دراسة للنص من أجل رصد الصور الأدبية و صور الأسلوب ، تسعى لسانيات النص إلى تحقيق جملة من الأهداف الأساسية نذكر منها : (1)

معرفة كيفية بناء النص وإنتاجه ، مهما كانت طبيعته الخطابية أو التجنيسية ثم استخدام مختلف الأدوات والآليات والمفاهيم اللسانية التي تساعدنا على فهم النص ووصفه وتأويله ، باستكشاف مبادئ الاتساق اللغوية الظاهرة و التعرف على مختلف العمليات التي يستعين بها مفهوم الانسجام ، والتثبت مما يجعل النص نصا أو خطابا ، ثم التمكن من مختلف الآليات اللسانية في عملية تصنيف النصوص والخطابات وتجنيسها وتمييزها وتنويعها وتبيان مكوناتها الثابتة وتحديد سماتها المتغيرة ، بالإضافة إلى الوظيفة الـديداكتيكية للسانيات النص تساعدنا على تحليل النصوص وتفكيكها و تركيبها وتشرحها بنويا أو توليديا أو تداوليا ومن ثمة يتعرف المتعلم على مختلف التقنيات اللسانية المستعملة في قراءة النص وفهمه وتفسيره وتأويله ومعرفة مظاهر اتساقه و انسجامه وكيفية بناء النص وبماذا يتميز النص

(1) جميل حمداوي ، محاضرات في لسانيات النص ، شبكة الأولوية ، ط1 ، 2015 ، ص 57 .

الأدبي عن باقي الأجناس الأدبية الأخرى ومما يمتاز النص بما يمتاز النص  
الحجاجي عن النص الوصفي والنص الإخباري والنص الأشعاري...<sup>(1)</sup>

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن لسانيات النص تساعد الباحث في معرفة آليات  
تماسك النص موضوعيا و عضويا و كيف تتحقق القراءة المتسقة و المنسجمة  
وكيف تتحدد حوارية النص وأبعاده التناسية و كيف يخلق تشاكل النص وما  
الوظائف التي يؤديها النص هل يسعى هذا النص إلى تحقيق الوظيفة التواصلية أو  
الوظيفية التعبيرية أو الوظيفة التأثيرية أو الوظيفة المرجعية ...

وهذا كله يرتبط بمعرفة السياق النصي والمقصدات المباشرة و الغير مباشرة  
والتركيز على وظيفة الإقناع والتبليغ والتأثير، وقد حدد " لانغ Lang " الأسباب  
والمبررات التي تدفع إلى الاهتمام بلسانيات النص وتحديد مفهوم النص وقد  
حصرها في مبررات ستة هي كالآتي :<sup>(2)</sup>

- رفع الغموض عن الجمل وتبسيطها.
- إبراز الاقتضاءات والعلاقات المضمرة زيادة على ما يبرزه ظاهر الجمل  
المكونة للنص.
- تفسير النص بواسطة الجمل والمقاطع والمتواليات اللسانية .
- تحقيق شروط الاتساق والانسجام بين الجمل المضمرة والبارزة لنص متماسك  
وبين جمل معزولة عنه.
- إدراج تأويلات دلالية لبعض الجمل الخاصة ضمن بنيات دلالية كبرى .

(1) المرجع السابق ، ص 57 .

(2) المرجع نفسه ، ص 58 .

■ تحقيق علاقات التعادل بين عدة مقاطع لغوية ذات طول صغير حتى ترقى لفهم متماسك نصي برمته ضمن إطار شامل وعام .<sup>(1)</sup>

ومهما يكن فإن لسانيات النص وظائف عدة يمكن حصرها في الوظائف التربوية والتعليمية، والوظائف النقدية والأدبية والوظائف النصية والوظائف التحليلية والوظائف المؤسساتية في تجنيس النصوص وتنميطها وتصنيفها والوظائف اللسانية بالانتقال من لسانيات الجملة نحو لسانيات النص والوظائف الإبداعية والإنشائية والتداولية والحوارية .

بالإضافة إلى ما سبق ذكره يمكن دراسة مجموعة من الوقائع ضمن منظور نصي وخطابي، ثم تحليل النصوص في ضوء لسانيات النص، بتقطيعها إلى مقاطع ومتواليات سردية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو تفسيرية أو إخبارية، ثم تبيان الوحدات النصية الكبرى و الصغرى واستجلاء مختلف الروابط التركيبية والدلالية والمعجمية التي تتحكم في بناء النص وإبراز مختلف العمليات المتوارية التي تتحكم في انسجام النص وتماسكه وترابطه عضويا وموضوعيا .<sup>(2)</sup>

## 7- مفهوم النصية :

إن مفهوم النصية يقوم عند مفكري لسانيات النص على أساس مفهوم النص بمختلف جوانبه ،فهو خاصية تطلق عليه كونه نصا فيتميز عما ليس نصا، لأنها مجموعة معايير تحدده طالما كان كذلك، والنصية أهم مبحث في لسانيات النص وقد خصت النص بالدراسة من حيث هو "بنية مجردة تتولد بها جميع ما نسمعه

(1) عبد الجليل غزالة، نحو النص بين النظرية و التطبيق ،أنوال الثقافي ،المغرب ، ع 26 ، 1986، ص12

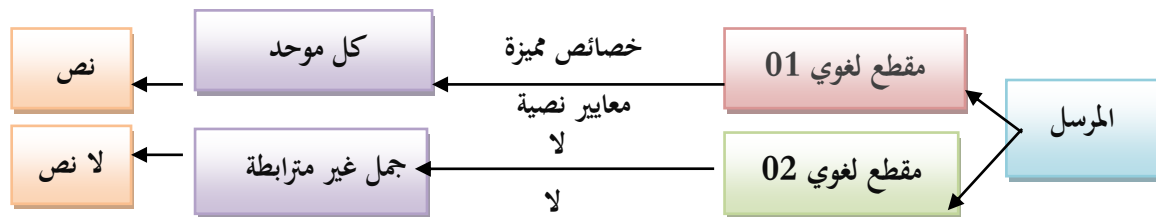
(2) جميل حمداوي، مرجع سابق ، ص 56 .



ونطلق عليه لفظ النص"، ويكون ذلك برصد العناصر القارة في جميع النصوص المنجزة مهما كانت مقاماتها و تواريخها ومضامينها" (1)

و من أجل أن يكون لكل نص نصية يجب أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تحقق النصية بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة كما وضع كل من "هاليداي Halliday" و "حسن رقية Hasan Ruquaiya".

وهذه المعايير هي خصائص معينة، تميز النصوص بتوافرها فيها وتتفاوت النصية إذا توافقت هذه المعايير من المقطع اللغوي أو المتتالية الجمالية ولتوضيح الكلام أكثر نقدم التخطيط الآتي الذي اقترحه الباحثان: (2)



ويرى "هارتمان Hertman" أن النص هو الموضوع الرئيس في التحليل والوصف اللغوي.

وأن تحليل النصوص ما هو إلا تحليل يتجاوز النظام إلى كفاءات الاستخدام وتفسير النصوص عنده يقوم على عناصر داخلية و أخرى خارجية

(1) الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون الملفوظ به نصا، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط 1، 1993، ص 18.

(2) محمد خطابي، مرجع سابق، ص 12، 13.

(خارج النص) إنه باختصار البحث عما يجعل من النص نصا (دراسة وسائل بناء النص).<sup>(1)</sup>

أما النصية عند "دي بوجراند" و"دريسلر" فهي مشروع لإيجاد النصوص واستعمالها وهي سبعة كما جاءت في كتاب "دي بوجراند" الموسوم بـ"النص والخطاب والإجراء"، هذه المعايير السبعة متى توفرت حق لنا أن نطلق على ذلك نصا وسنتناول هذه المعايير بشيء من التفصيل .

### 7-1-1- معايير النصية :

لقد انطلق "دي بوجراند" و"دريسلر Dressler" من عجز الدراسات اللسانية السابقة في كشف نماذج مقبولة للنشاط الإنساني فاقترحا معايير النصية **Textualité** أساسا مشروعا لإيجاد النصوص واستعمالها وهي :

### 7-1-1- الاتساق (Cohésion) :

يعد مفهوم الاتساق أو التماسك من أهم المفاهيم التي ركزت عليها لسانيات النص وهو مصطلح استعمله "هاليداي" و"حسن رقية" للإشارة إلى مجموعة من الروابط التي تتحكم في تماسك الجمل وترابطها لغويا و تركيبيا.

ومن هنا يحدث الاتساق "حين يتوقف تأويل عنصر من الخطاب على تأويل عنصر آخر منه إذ يستلزم الواحد منهما الآخر بمعنى أنه لا يمكن فهم أحدهما إلا باللجوء إلى الآخر ومتى حدث هذا تكون هناك علاقة تماسكية، ويمكن أن يدمج العنصران المستلزم والمستلزم في النص"<sup>(2)</sup>

(1) سعيد حسن بحيري، مرجع سابق، ص 60 .

(2) جميل حمداوي، مرجع سابق، ص 68 .

يتعلق الأمر إذا بنسج الخطاب الذي يمكن تعريفه بكونه التنظيم الصوري للنص وذلك في الحدود التي يضمن فيها هذا الأخير استمراريته الدلالية، إن العلاقات بين الجمل ترصد بتعابير وتراكيب صنفها "هاليداي" و"حسن" في خمسة علاقات كبرى وهي: "علاقات الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل، والتماسك المعجمي"، لقد أعطى هذا التتميط الذي تم تبنيه و تطويره من لدن النصانيين زخما قويا لعدد الدراسات المنتظمة وفقا للمستويات الثلاث: "جمالي، وعبر جملي، وفوق جملي" <sup>(1)</sup> وعليه يبني النص لسانيا بواسطة مجموعة من الروابط اللغوية والتركيبية انطلاقا من الجملة الثانية حتى آخر جملة في النص وتحتوي هذه الروابط الضمائر المتصلة والمنفصلة (أنا، أنت، أنت، هو، هي، نحن، أنتم، هما، أنتم، أنتن، هم، هن، إياي، إياك، إياه، إياها، إيانا، إياكما، إياهما، إياهن، إياهم) والضمائر المتصلة (ي، ك، هـ، ها، نا، هما، كم، كن، هم، هن).

والأسماء الموصولة (الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللائي...)، و حروف العطف (الـواو، والفـاء، ثم، ولكن، بـل، لا) وأدوات الشرط (إن، إذا، كيفما، أي، أن، حيثما، متى...) و تكرار الكلمات والألفاظ.

وعليه فالانساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما ويهتم فيه بالوسائل اللغوية الشكلية التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من النص أو النص برمته، و من أجل وصف انساق النص بسلك المحلل أو الواصف طريقة خطية متدرجا من بداية النص (جملة ثانية غالبا) حتى نهايته راصدا الضمائر والإشارات المحلية، الإحالة قبلية وبعديّة مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف والاستبدال والحذف والمقارنة والاستدراك وهلم جر، كل ذلك من أجل

<sup>(1)</sup> ماري آن بافو وجورج الياسرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى، ترجمة محمد الراهنى، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، 2012، ص 318.

البرهنة على أن النص شكل كلا متآخذاً<sup>(1)</sup>، ومما سبق يتبين أن الاتساق هو مظهر مميز للنص عن اللا نص لأن المتكلم اللغوي يعرف النص إذا توفر على وحدة كلية و ترابطت أجزائه واتسقت وحداته توفرت فيه مظاهر الوحدة والترابط.<sup>(2)</sup>

أما اللا نص فهو الذي يتسم بتفكك أو اصره وتهلhel روابطه البنيوية وتمزق نسيجه النصي، ويعني هذا أن المتكلم يمتلك كفاءة نصية يستطيع بها أن يميز النص من اللا نص.

فالنص عبارة عن مقطع أو مقاطع لغوية يتوفر على روابط الاتساق اللغوية كما يتميز بوحدة نصية كلية أما اللا نص فهو عبارة عن مقطع لغوي أو مقاطع لغوية حيث الجمل والمتوليات غير مترابطة و من ثم تتسع بالتفكيك والتصدع البنيوي.<sup>(3)</sup>

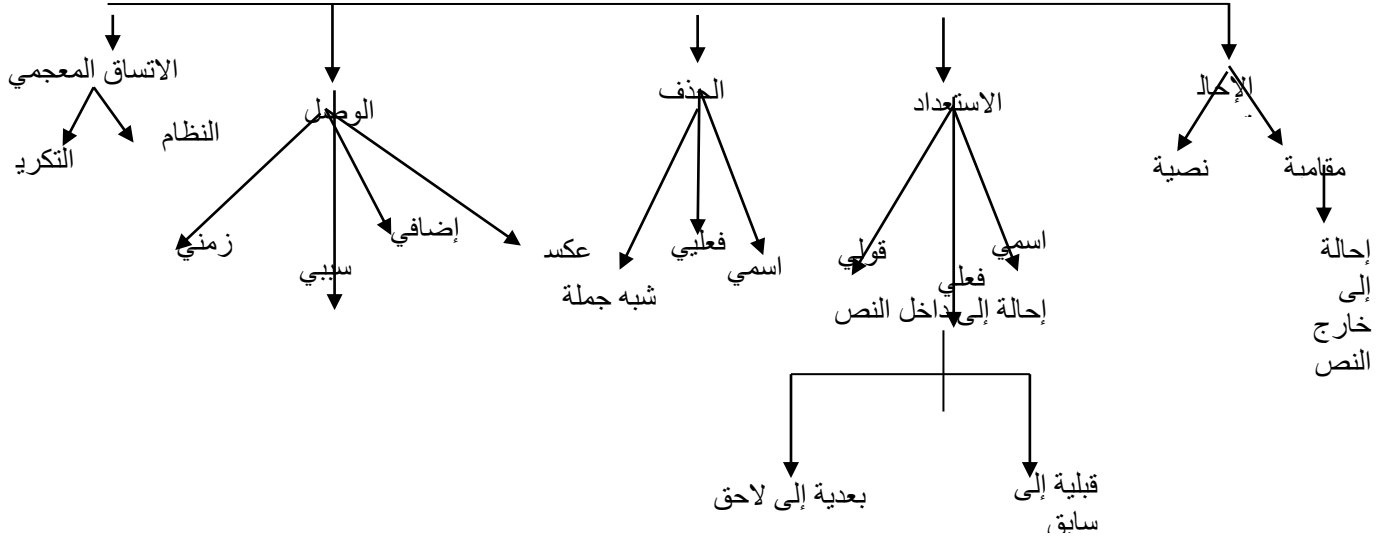
ومن هنا يعتمد الاتساق على مجموعة من العناصر اللغوية التركيبية الظاهرة مثل الإحالة و الاستبدال و الحذف والوصل والاتساق المرجعي وأكثر من هذا فالنص عبارة عن وحدة دلالية كبرى تتحقق بوجود جمل مترابطة ووسائل لغوية تحقق النصية حيث تساهم في تأسيس البنية الكبرى أو الوحدة النصية الشاملة ويمكن تشخيص أدوات الاتساق بما فيها الإحالة المقامية والنصية والاستبدال والحذف والوصف والاتساق المعجمي في هذه الخطاطة التوضيحية التالية:

(1) محمد خطابي، مرجع سابق، ص 05 .

(2) جميل حمداوي، مرجع سابق، ص 70 .

(3) جميل حمداوي، مرجع نفسه، ص70

- الشكل رقم 02 : يمثل أدوات النص المتسق: (1)

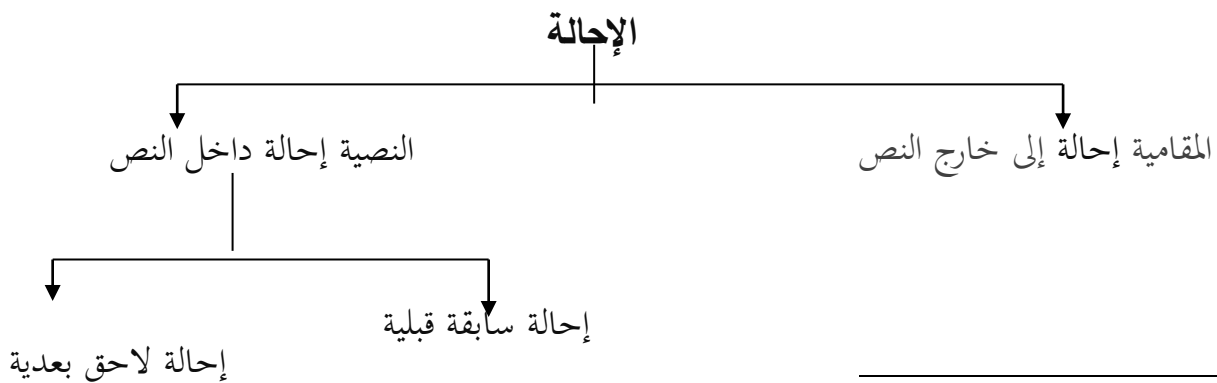


سنحاول تناول هذه العناصر شيء من التفصيل :

- أدوات الاتساق: يعتمد الاتساق على مجموعة من العناصر هي :

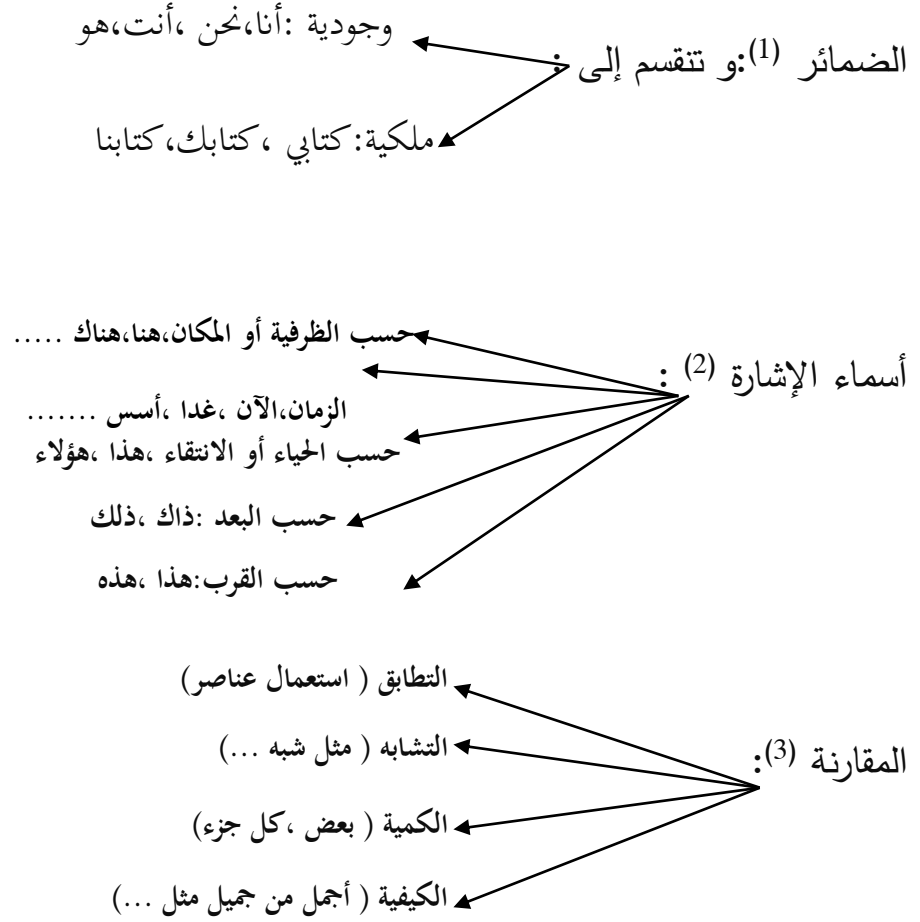
7-1-1-الإحالة: وتتجسد بحسب الباحثين "هاليداي ورقية حسن" في: الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة، كما تعبر وتفرض وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل و العنصر المحال إليه.

- وسنوضح ذلك في المخطط الآتي : (2)



(1) شكل 01، أدوات الاتساق، جميل حمداوي .، مرجع سابق، ص 71 .

(2) محمد خطابي، مرجع سابق، ص 17 .



7-1-1-2-الاستبدال:وهو عملية تتم داخل النص،إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر،وبعد الاستبدال شأنه في ذلك شأن الإحالة علاقة اتساق إلا أنه يختلف عنها في كونه علاقة تتم في المستوى النحوي،المعجمي بين كلمات أو عبارات بينما الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي . (4)

(1) محمد خطابي ،مرجع السابق، ص 18 بتصرف.

(2) المرجع نفسه،ص 18 بتصرف.

(3) نفس المرجع، ص19 بتصرف.

(4) محمد خطابي ،مرجع سابق،ص19 .

و ينقسم إلى ثلاثة أنواع : (1)

- استبدال اسمي: Same, Cenes, Cene .
- استبدال فعلي: ويمثل استعمال العنصر: Des .
- استبدال قولي: ويستعمل فيه العنصران Not, So .

- لكن السؤال المطروح: كيف يساهم الاستبدال في اتساق النص؟

ويمكن الجواب في العلاقة بين العنصرين المستبدل والمستبدل وهي علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص و عنصر لاحق فيه و من ثم يمكن الحديث عن الاستمرارية أي وجود العنصر المستبدل بشكل ما في الجملة اللاحقة ، فإذا كانت العلاقة بين عنصري الإحالة ( المحيل والمحال إليه ) علاقة تطابق فإن العلاقة بين عنصري الاستبدال المستبدل والمستبدل علاقة تقابل تقضي التجديد و الاستبعاد.

**7-1-1-3 الحذف:** هو علاقة داخل النص وهو في معظم الأمثلة يوجد العنصر المعارض في النص السابق، وهذا يعني أن الحذف عادة علاقة قبلية (2) فهو استبدالاً بالعنصر (3)، ونستطيع استخلاصه من السياق النصي.

**7-1-1-4 الوصل:** وهو يتضمن إشارة موجهة حول البحث عن المفترض فيما تقدم و ما سيلحق ، كما أنه تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منسق و منظم : (4)

(1) المرجع نفسه، ص 20 .

(2) محمد خطابي ، مرجع السابق، ص 21 .

(3) محمد خطابي ، نفس المرجع ، ص 21 .

(4) المرجع نفسه، ص 22 ، 23 .

عكسي ( على عكس ما هو متوقع و في اللغة الانجليزية هي Dit.Yet )

إضافي (و-أو) و أيضا بالمثل ،علاقة تمثيل ....

سببي ( إذن ،و عليه...) تتضمن علاقة السبب و النتائج و الشرط

موصول زمني

الوصل

7-1-1-5الاتساق المعجمي: ويعد آخر مظهر من مظاهر اتساق النص إلا أنه مختلف عنها جميعا إذ لا يمكن الحديث في المظهر عن العنصر المفترض والعنصر المفترض كما هو الأمر سابقا ولا عن وسيلة شكلية نحوية للربط بين عناصر النص وينقسم الاتساق المعجمي إلى :

- التكرير **réitération** :وهو إعادة عنصر معجمي أو مرادف أو شبه مرادف أو عنصر مطلق أو اسم عام مثال: شرعت في كتابة الدرس.

- النظام **collocation** :وهو ورود زوج من كلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك الذكر والأنثى ،الحياة و الموت... الخ

هذه هي وسائل الاتساق التي تعتمد النصوص في تماسكها جملة فجملة مقطعا فمقطعا في نظر الباحثين "هاليداي" و"رقية حسن" وهي وسائل موجودة في النص مما يترتب عنه أن الباحثين لا يعتبران دور القارئ في صنع اتساق النص مادام هذا النص متسقا في ذاته يحتاج فقط إلى أن يجعل اتساقه واضحا مبينا .

7-1-2 الانسجام **cohérence** وهو المعيار الثاني الذي حدده "دي بوجراندي" :والانسجام في اللغة أصله من السيلان "وصب الشيء من الماء و الدمع" (1)، ثم نقل مجازا لمعاني التوافق، والتناسب والتلاؤم والتناسق والانتظام ،وقد أضيفت هذه

(1) ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، د. ط. 1979، ج3، ص 137 .



المعاني إلى الكلام (الخطاب) فأصبح انسجام الخطاب يعني توافق أجزائه وعدم تعارضها ،فالخطاب المنسجم هو الذي انتظم ألفاظا وعبارات من غير تعقيد و كان سلسا أنيقا متوافقا في الأفكار والشعر والميول (1)

و قد أطلق السيوطي هذا الاسم على النثر المقفى الذي يشبه الشعر ... (2)

أما اصطلاحا: فالانسجام له عدة ترجمات في اللغة العربية أهمها: الحبك، والتماسك الدلالي والتنسيق كما عرفه "محمد مفتاح" بأنه: "العلاقات المعنوية المنطقية بين الجمل، حيث لا تكون هناك روابط ظاهرة بينها" (3)

ويؤكد "محمد خطابي" أن الانسجام أهم من الاتساق و أعمق "حيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده" (4)، ويعد "محمد خطابي" من الباحثين العرب الذين حاولوا رصد ظاهرة الانسجام في الشعر الحديث، كما فعل في تحليله لقصيدة أندونيس المعنوية بفارس الكلمات الغربية. (5)

إلا أن الغربيين لم يهتموا بالظاهرة في الشعر، حيث ركزوا على نوعين خطابين التخاطب والسرد التقليدي البسيط الذي يسير وفق مجرى حدثي نمطي. (6)

إيماننا منهم بخصوصية الشعر وتجاوز للنموذج و المعيار ،خاصة الشعر الحديث .

(1) أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة ،عالم الكتب، ط1، 2008، ج2، ص 10 .

(2) رينهارت بينزات دوزي، تكملة المعاجم العربية ،ترجمة محمد سليم النعيمي وجمال الخياط ،وزارة الثقافة والإعلام ،العراق، ط1، 2000، ج 6، ص 36 .

(3) محمد مفتاح ،دينامية النص تنظيم و إنجاز ،المركز الثقافي العربي ،ط 1، 1987، ص 151 .

(4) محمد خطابي ،مرجع سابق ،ص 209 .

(5) المرجع نفسه ،ص 209 .

(6) المرجع نفسه، ص 6 .

يعتمد الانسجام على عمليات ضمنية غير ظاهرة ،يوظفها المتلقي لقراءة النص وبناء انسجامه مثل :السياق،مبدأ التأويل المحلي،مبدأ التشابه،والتغريض،والمعرفة الخلفية وغيرها .

#### 7-1-2-السياق:

تعد معرفة السياق الذي يظهر فيه النص حاسمة في تأويل المتلقي ،فالسياق "يحصّر مجال التأويلات الممكنة ،و يدعم التأويل المقصود"<sup>(1)</sup>،يمثل المتكلم أو الكاتب،والمستمع أو القارئ والزمان والمكان،فلسياق دور حاسم في تواصلية النص وانسجامه .<sup>(2)</sup>

#### 7-1-2-2-مبدأ التأويل المحلي :

يعد هذا المبدأ تقييدا لتأويل المتلقي من خلال خصائص السياق فالمتلقي لا ينتج تأويلا بعيدا عن السياق ما دام السياق لا يقدم مؤشرا لتأويل آخر فمثلا في قولنا :ذهبت إلى بيت الأسرة وتحدثت مع الأب يفرض التأويل المحلي أن الأب هو أب الأسرة التي ذهبت إليها،وليس أب أسرة أخرى،فالمتلقي هنا لا يفترض تأويلا لا يدل عليه السياق .

#### 7-1-2-3-مبدأ التشابه:

يقوم هذا المبدأ على تشابه النصوص و تراكم تلقيها عند المتلقي،حيث يصبح بإمكانه أن يفترض أو يتوقع تأويلا ما لنص معين،انطلاقا من استحضار تلق سابق لنص آخر،فتراكم التجارب (مواجهة المتلقي للخطابات)واستخلاص الخصائص والمميزات النوعية من الخطابات يقود القارئ إلى الفهم والتأويل بناءا على المعطى

(1) محمد خطابي ،المرجع السابق، ص52 .

(2) محمد خطابي ،نفس المرجع ،ص 56 .

النصي الموجود أمامه ،ولكن بناءا أيضا على الفهم والتأويل في ضوء التجربة السابقة .

أي النظر إلى الخطاب الجمالي في علاقة مع خطابات سابقة تشبهه انطلاقا من مبدأ التشابه .<sup>(1)</sup>

#### 7-1-2-4-التغريض :

يعتمد مبدأ التغريض على استناد المتلقي لتيمية النص من أجل تكوين تأويل معين و لو كان تأويلا أوليا والتيمية هي بداية قول ما،فقد تكون العنوان أو جملة البداية ،و لها تأثير على تأويل المتلقي،فإذا تغير مثلا عنوان النص أو خطاب ما فقد يتغير تأويل المتلقي له تكيفا مع العنوان الجديد .

#### 7-1-2-5-المعرفة الخلفية :

تتشابه مع مبدأ التشابه حيث تعتمد على زاد القارئ والمتلقي المرتبط بالنص نوعا و شكلا و مضمونا وغير ذلك ،فالقارئ حين يواجه خطابا ما لا يواجهه وهو خاوي الوقاض وإنما يستعين بتجاربه السابقة بمعنى أنه لا يواجهه وهو خالي الذهن، فالمعروف أن معالجته للنص المعايين تعتمد على ما تراكم لديه من معارف سابقة تجمعت لديه كقارئ متمرس قادر على الاحتفاظ بالخطوط العريضة للنصوص السابقة له قراءتها ومعالجتها.<sup>(2)</sup>

ومما سبق ذكره نستطيع القول أنه يمكن الحكم على نص ما بالانسجام انطلاقا من معيار القراءة و تفكيك العلاقات الداخلية للنص من أجل تركيب بناء منسجم. وهذا ما ذهب إليه "محمد مفتاح" بقوله "بيد أن هذا التناول صار غير كاف،فالنص له مؤلف وله متلق في مقتضيات الأحوال بيد أن مقتضيات الأحوال

<sup>(1)</sup> المرجع السابق،ص 58 .

<sup>(2)</sup> المرجع نفسه،ص 61 .

هي التي تصنع النص إلى حد بعيد، ومن ثم صار الاهتمام بتداول النص أمرا ملحا، و بالبحث عن أسباب كينونته ومؤثراتها التي تكون غالبا في النص بكيفية صريحة أو يلمح إليها لتستخلص أمرا مطلوباً وعلى هذا يمكن أن نسمي نصا منسجما بالنسبة إلى تأويل معطي إذا كانت العلاقات الداخلية في النص الذي منبعث له تحت الظهور الصريح أو المتوقع لكل حالات الأشياء في حصيلة نهائية للتأويل.<sup>(1)</sup>

ومن هنا يجب على القارئ أثناء تفاعله مع النص فنيا أو جماليا أن يبني دلالة النص المفكك فيحقق له مدى انسجامة ثم يبحث عن مظاهر التحامه بالتوقف عند مجموعة من أدوات الربط و التماسك النصي.

### 7-1-3- القصدية Intentionnalité :

وهو يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالاتساق والانسجام، وإن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطية معينة للوصول إلى غاية بعينها وهناك مدى متغير للتغاضي في مجال القصد حيث يظل القصد قائما من الناحية العملية حتى مع عدم وجود المعايير الكاملة للاتساق والانسجام ومع عدم تأدية التخطيط إلى الغاية المرجوة.<sup>(2)</sup>

ويرتكز دور المقاصد بوجه عام على مقارنة تصور المعنى كما هو عند العناصر السياقية فتكون وظيفة اللغة حينها تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب بما يفيد السياق بجملة فتتضح المقاصد بمعرفة عناصره.

إن تحديد الأهداف ووضوحها يعين معلم اللغة على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والوسائط و يساعد على التقويم، من ثم على رفع مستوى العملية التعليمية

(1) محمد مفتاح ،مرجع سابق، ص44 .

(2) دو بوجراند ،مرجع نفسه ، ص 04 .

محتوى ووسيلة ونشاط وعلاقة وتقويما وتطويرا بالملائمة بين المنهج المعتمد والأهداف المسطرة فيمكن للمعلم اختيار الأنشطة اللغوية الشائعة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة وترتيبها ترتيبا تنازليا في ضوء الشروع والتكرار في الاستعمال الواقعي، بحثا عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة، وتستقي البنى اللغوية الأكثر شيوعا وتواترا في اللغة المنطوق بها وفي أساليب الكتاب المعاصرين قصد إكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالا في المحادثة والكتابة واستقبالا في الاستماع و القراءة، وينمو التمهيد بالميزان والممارسة ويستمر بوجود القدوة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه إن كان أدائه جيدا وتوجيهه إن كان أدائه دون المستوى.(1)

#### 7-1-4- المقبولية Acceptabilité :

وتتضمن المقبولية موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث هي نص (2) ذو اتساق وانسجام و للقبول أيضا مدى من التغاضي في حالات تؤدي فيها المواقف إلى ارتباك أو حيث لا توجد شركة في الغايات بين المستقبل والمنتج .

وفي حقل التعليمية ينبغي أن يراعي المعلم موقف المتعلم تجاه ما يعرض عليه من أمثلة حيث تقدم له مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصيتها حتى يتمكن من فهمها وضعا واستعمالا، ويدرك ما فيها من فوائد ومضامين.

إن المعلم ملزم بانتقاء مادة تعليمية تتلاءم مع الأعراف الاجتماعية للمتعلمين وظروفهم النفسية، فهم محاور العملية التعليمية وأساسها، والنصوص أكثر انسجاما من الوقائع الخارجية، فالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع على أنظمة القواعد

(1) محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة اللغة العربية، دمشق، مجلد 84، ج 02، 2009،

ص 321 .

(2) دي بوجرائد، المرجع السابق، ص 104 .

النحوية والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجمال.<sup>(1)</sup> بل إن تدريس القواعد بطريقة النص ضروريا جدا في مدى فبولية المتعلم واهتمامه، يظهر ذلك جليا في خطوات هذا الأسلوب في التدريس وفي وضع القاعدة اللغوية في المقام المناسب لتلقيها.

### 7-1-5-المقامية:

ويتضمن هذا المعيار العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه، ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف أو يغيره. وقد لا يوجد إلا القليل من الوساطة في عناصر المقام كما في حال الاتصال بالمواجهة في شأن أمور تخضع للإدراك المباشر، وربما توجد وساطة جوهريّة كما في قراءة نص قديم ذي طبيعة أدبية يدور حول أمور تنتمي إلى عالم آخر. إن رعاية الموقف الذي تلقى فيه الرسالة التعليمية أمر حتمي لضمان نجاح العملية التعليمية، بل إن المعايير السابقة تصبح بلا أهمية إذا ما بترت من مقامها واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية، ومقتضياتها التواصلية، كما أن النصوص المهيأة للتدريس مقامها المنبثقة منه، فلا بد للنص، أن يتصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف.<sup>(2)</sup>

لتحدد للمعلم طريقة أدائه وترتيب أفكاره تبعا للأولويات التي يستدعيها الموقف التعليمي داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

"وقد دعا بعض الباحثين إلى ضرورة الاعتماد على وحدة خطابية يكون محتواها خاضعا تماما لمقاييس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة ويتم إبلاغه

(1) المرجع السابق، ص 92، 63 .

(2) دوبوجراند، المرجع نفسه، ص 76 .

بالمشاهدة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ،ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة من جميع جوانبه:الصوتية والبنوية والدلالية"،(1) وهذه الطريقة ناجعة جدا في اصطناع مناخ لغوي يكسب المتعلم شجاعة في نطق الفصحى والتعبير عن مختلف المواقف .

### 7-1-6 Intertextualité :التناس

ويتضمن العلاقات بين نص ما و نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجملة لغيرها من الجمل،و يعتمد متعلم اللغة في استخدامه للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام افتراضي عام ،أما من أجل استعمال النصوص فإن الناس بحاجة إلى معرفة عملية بالأحداث الجارية بخصوصها،وتتطبق هذه الحالة من التناس على الملخصات ومسودات الموضوعات والاستطرادات والإجابات ومحاكاة النصوص و غيرها. (2)

ما يكسب المتعلم قدرة استذكرية تجعله قادرا على التقريب بين النصوص المتشاكلة بناءا والمتماثلة دلالة وفكرا ،فيتعلم مهارات الربط و الاستنتاج والاستدلال،ويتدرب على قراءة ما تخفيه السطور إن تدريس التناس يفضي بالمتقطع إلى هيكلة إستراتيجية شاملة للمقرر الدراسي ،يميز ثم يصنف فيها المختلف وجميع المؤلفات ويتحاور مع الأنساق اللغوية.

### 7-1-7 الإعلامية informative:

و تعني "الجدة أو التنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف فإذا كان استعمال نظام في صياغة نص ما يتكون من الهيئة التي تدور عليها العناصر

(1) لطيفة الهباشي ،استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة ،عالم الكتب الحديث ،إربد ،الأردن ،2008 ، ص 39 .

(2) دي بوجراند ،مرجع سابق، ص 92 .

المستعملة في وقائع صياغ هذا النص، فإن إعلامية عنصر ما تكون في بنية احتمال وروده في موقف معين (أي إمكانية توقعه) بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر الاختيارية وكما بعد احتمال الورد ارتفع مستوى الإعلامية "(1)"

لذا بإمكان المعلم تكييف درجة الإعلامية في المادة التعليمية استنادا إلى مستويات المتعلمين و تجاوبهم معه، وتنوع مظاهر الإعلامية تبعا للمادة المدرسة التي تصاغ من نصوص واقعية لأن الاحتمالات في النظم الافتراضية يمكن أن تبطل بمثلتها في النظم الفعالة "

فالنصوص تسعى إلى تلقين مقتضيات الأداء و تحدد مناسبات الاستعمال ومن هنا تم استثمارها في حقل التعليمية بهدف اكتساب تنمية الكفاءة اللغوية التي يفهم ضمنها الكفاءة القواعدية والكفاءة الاتصالية .

وهذا يركز على نوعية النصوص ،فإذا كان المعلم بصدد شرح قواعد البلاغة والأسلوب وربطها بثقافة المجتمع فيستحسن وضع نصوص لغوية وعلمية وشعبية وغيرها.

أما إذا خطط المعلم لتوصيل النظام اللغوي للمتعلم بصورة واضحة فإن النصوص التعليمية أكثر فعالية وأدق تشخيصا للظواهر اللغوية .(2)

لقد أبرز التوجيه التعليمي لمعايير النصية إمكانات واضحة للنص، تجعله مشروعا مؤهلا لتحسين تعليم اللغة العربية و تقريبها من الواقع الفعلي لممارسة العربية حيث يقيم النص اللغوي إمكانات متنوعة الأثر ،تمس مختلف المجالات .

(1) المرجع السابق، ص 249 .

(2) محمود معروف ،خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس ،ط 6، 2008 ، ص 149 .



وأن المؤهلات التعليمية الموجودة في النصوص لن تحقق دورها إلا إذا استثمرت هذه النصوص ووضعت وفق إستراتيجية ومنهجية علمية دقيقة تراعي خصائص عناصر العملية التعليمية.

### - خلاصة الفصل :

بعد هذه الإحاطة النظرية نخلص إلى أن اللسانيات النصية كان لها دورا كبيرا في نشأة المقاربة النصية حيث كانت فتحا كبيرا ،كسرت كل القيود عن البحث اللساني وذلك بالانتقال من دائرة الجملة إلى الانفتاح على النص بالولوج في مضمونه ،عبر التمعن في السمات الداخلية للأبنية النصية،وبذلك أعطت بعدا أشمل للنص ونظرت إليه على أنه بنية كلية تجمع بين كل الأنشطة التعليمية في شكل متجانس.

وعلى هذا الأساس لعبت المقاربة النصية دورا هاما في تدريب المتعلم على كيفية الاستنباط والاكتشاف والتمعن في مضمون النص ويظهر ذلك جليا في إجراءاتها المتمثلة في المستويات اللغوية الأربعة .

فعلى المستوى الصوتي يبرز النشاط التربوي من خلال أنشطة القراءة الكتابة و الإملاء الذي يظهر فيه مدى إدراك المتعلم للخصائص الصوتية المختلفة وتحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم و ضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت أما على المستوى الصرفي يتم ضبط بنية الكلمة ومعرفة النسبة إليها وتصغيرها والعلم بالجموع السماعية والقياسية .

أما على مستوى التركيب ،فيتم الاهتمام بالوظائف النحوية و الانتقال إلى الاهتمام بنحو النص،أما المستوى الدلالي فهو غاية المعلم لأن الدلالة تربط بين اللفظ و المعنى ومن خلالها يأتي المتعلم فهم معنى النص.

وكل هذه يتم بشكل مترابط ومنسجم ومتكامل وفق معايير محددة تخدم بنية النص.



### الفصل الثالث

المقاربة النصية في الكتاب المدرسي

للغة العربية

لطور الابتدائي

- 1 - السنة الأولى ابتدائي
- 2 - السنة الثانية ابتدائي
- 3 - السنة الثالثة ابتدائي
- 4 - السنة الرابعة ابتدائي
- 5- السنة الخامسة ابتدائي



## أولا : كتاب السنة الأولى ابتدائي:

### -المقاربة النصية في الكتاب المدرسي :

يمثل الكتاب المدرسي الوجه التطبيقي، وهو من أكثر الوسائل التعليمية استخداما في المدارس.

فتعتمد عليه المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم، فهو جوهر التدريس نفسه وهو الدرس بعينه و كل ما يستعان به في التدريس من وسائل إنما هي عناصر تابعة للكتاب المدرسي، معينة للمتعلمين على فهمه (1).

يجسد الكتاب المدرسي فكرة مهمة في الميادين المعرفية في واقعنا لا تخرج عن كونها مجالات التطبيق اللغوي، وهو أفضل ما يقوم بالتدريب على المهارات اللغوية المختلفة خاصة مهارة القراءة، فالكتاب رفيق المتعلم في كل زمان ومكان و يرجع إليه متى يشاء لاسترجاع المعلومات، فهو وثيقة تربوية مكتوبة لعمليتي التعليم والتعلم، والتي يجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية والموضوعة لنقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات (2).

### -تنظيم المسار الدراسي للتعليم الابتدائي في المنظومة التربوية الجزائرية :

يشكل التعليم الابتدائي ذو الخمس سنوات بالجزائر البنية القاعدية لمجموع جهاز التربية و التكوين فهو يمثل بمثابة الجذع المشترك لبقية المراحل الدراسية، ومهيكل في ثلاثة أطوار أساسية متواصلة ومتكاملة دون الوضع في الحسابان مرحلتين ما قبل المدرسة و التعليم التحضيري.

(1) أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1962، ص 07 .

(2) سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2007، ص 125 .

-الجدول رقم 01 :يوضح المدة الزمنية لأطوار التعليم الابتدائي :

| الطور   | الأول (سنتان)           | الثاني ( سنتان)          | الثالث (سنة واحدة) |
|---------|-------------------------|--------------------------|--------------------|
| المستوى | السنتان الأولى والثانية | السنتان الثالثة والرابعة | السنة الخامسة      |

الرصيد الزمني لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

يعتبر الرصيد الزمني في مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المدخلات التي تؤسس لبناء كفايات لغوية و تواصلية و علمية و غيرها من الكفايات لدى المتعلمين تسمح لهم بمواصلة تعليمهم في المراحل المتقدمة.

والجدول الآتي يبين الحجم الزمني لساعات التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي والذي يبين لنا كثافة ساعات تدريس اللغة العربية وهو ما يعكس توجه القائمين على مشروع التصور البيداغوجي في الجزائر باعتبار اللغة العربية كفاءة عرضية ولغة التدريس الأولى يساعد تملكها و حذفها على مواصلة البناء التعليمي للمتعلمين في كل المراحل الدراسية اللاحقة .

- الجدول رقم 02:يوضح التوقيت الأسبوعي لتدريس مادة اللغة العربية :

| السنة         | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الثالثة | السنة الرابعة | السنة الخامسة |
|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| المدة الزمنية | 11 سا و 15 د | 11 سا و 15 د  | 09 سا         | 08 سا و 15 د  | 08 سا و 15 د  |

نظرا لطول المدونة ارتأينا أن نختار خمسة نصوص للقراءة من كل سنة كنماذج تطبيقية للوقوف على كيفية تعليم فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية ومدى تجسيدها في الكتاب المدرسي ( كتاب اللغة العربية) .

## 1- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي :

1-1-البيانات العامة وصف المدونة :كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية  
التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي.(1)

- الإشراف العام : محمود عبود مفتش التعليم المتوسط
- لجنة التأليف :
  - محمود عبود ، عبد المالك بوطبيش مفتش التعليم الابتدائي.
  - فتيحة مصطفى تواتي أستاذة مكونة في التعليم الابتدائي .
  - حسبية مايدة شاف أستاذة مكونة في التعليم الابتدائي .
  - حكيمة عباس شطبي أستاذة مكونة في التعليم الابتدائي .
- الإستشارة التعليمية و البيداغوجية :
  - رمضان أرزيل مفتش التعليم الابتدائي .
  - د.شريف غطاس أستاذة التعليم العالي .
- تصميم و تركيب الغلاف و الرسومات : لويذة بياحي وحسين الغلاف .
- الإشراف الفني :شريف عزراوي .
- معالجة الصور: كمال ساسي ،زهير يحياوي،عباد رتيبة ،ياسين باشا،يوسف قاسي و علي .
- صفحات المشاريع : حسين حميدة .
- دار الطبع:الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- مقاس الكتاب : ( 28 × 21 سم )
- عدد صفحاته : 190 صفحة .
- الطبعة المعتمدة في المذكرة :2017/2018 .
- سعر البيع :250 دج

(1) وزارة التربية الوطنية ،كتابي في اللغة العربية ،التربية الإسلامية،التربية المدنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر، 2017، 2018 .

## 1-2-الإخراج الفني :

صنع غلاف كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي من الورق المقوى السميك مغلفا بسحابة بلاستيكية شفافة لحمايته من التمزق و ضمان مرونته،وبما أن للألوان عدة دلالات كونها تحيط بالإنسان بشكل دائم ،عمد المؤلفون إلى استخدام ألوان واضحة و ملفتة فقد غلب اللون الأخضر الفاتح على وجهي الكتاب الأمامي و الخلفي الذي يريح العين و يرخي الأعصاب والبصر فالساحة البصرية الخاصة به أصغر من الساحات البصرية للألوان الأخرى.

أما عنوانه "كتابي في اللغة العربية ،التربية الإسلامية ،التربية المدنية،فقد خطت باللونين الوردي و الأسود لوضوحه ،فتوسط الواجهة الأمامية منه صورة للمتعلمين،مجتمعين ما يدل على روح التعاون والمشاركة حيث تعلو و جههما ابتسامة خفيفة ترحي بالراحة النفسية للجو السائد.

وأعلى الصفحة اسم الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،وزارة التربية الوطنية خطت باللون الأسود و في الأسفل كتبت السنة الأولى ،أما الواجهة الخلفية للكتاب فيغلب عليها اللون الأخضر، وتميزت الصورة و الألوان على الغلاف الخارجي بالدقة و الوضوح ما يدل على استعمال تقنيات عالية الجودة في تخريج الغلاف.



### 3-1-الفهرس:

ورد فهرس المحتويات في كتاب السنة الأولى بعد المقدمة مباشرة،تضمن المقاطع التعليمية والمحاور والوحدات الأساسية و الحروف وكذا المحفوظات والإدماج بالإضافة إلى المشاريع .

| جَدْوَلُ الْمُحْتَوَيَاتِ                                                                                          |                                                                                                              |                                                                       |                                                                                                         |                             |                         |                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| المقاطع / المحاور                                                                                                  | عناوين الوحدات                                                                                               | الحروف                                                                | التربية الإسلامية                                                                                       | التربية المدنية             | المحفوظات               | أنجز مشروع                  |
| 1 ★<br>عائليتي<br>              | أحمدُ يرحبُ بكم<br>ص : 9<br>تعرفُ على عائلتي<br>ص : 13<br>في منزلنا<br>ص : 17<br>العائلةُ مُجتمعةٌ<br>ص : 21 | رسم الخطوط والأشكال                                                   | أطعمُ والديَّ<br>ص : 12<br>سورةُ الفاتحة ( 1 )<br>ص : 16<br>أستأذنُ<br>ص : 20<br>أحبُّ عائلتي<br>ص : 24 | التحيةُ وردُّها<br>ص : 25   | قسما<br>ص : 26          | أزسمُ منزلي وأصفه<br>ص : 27 |
| 2 ★<br>المدرسةُ<br>           | أحمدُ في المدرسةِ<br>ص : 29<br>في ساحةِ المدرسةِ<br>ص : 33<br>أدواتي المدرسةِ<br>ص : 37                      | م - ب<br>ص : 30 - 31<br>ر - ل<br>ص : 34 - 35<br>ت - د<br>ص : 38 - 39  | بسم الله<br>ص : 32<br>الحمدُ لله<br>ص : 36<br>سورةُ الناس<br>ص : 40                                     | بطاقتي المدرسةِ<br>ص : 41   | مدرستي<br>ص : 42        | أنجز<br>مخفطي<br>ص : 43     |
| 3 ★<br>الحي والقريةُ<br>      | في القريةِ<br>ص : 45<br>مدينتنا<br>ص : 49<br>في الحقلِ<br>ص : 53                                             | ع - هـ<br>ص : 46 - 47<br>ج - ح<br>ص : 50 - 51<br>س - ش<br>ص : 54 - 55 | الصدقُ<br>ص : 48<br>أتعاونُ معَ غيري<br>ص : 52<br>سورةُ الإخلاصِ<br>ص : 56                              | أحترمُ الكبيرَ<br>ص : 57    | رفيقي الأرنبُ<br>ص : 58 | أنجز أنا<br>ص : 59          |
| 4 ★<br>الرياضةُ والتسليةُ<br> | في معرضِ الكتابِ<br>ص : 61<br>مباراةُ في كرة القدمِ<br>ص : 65<br>أنواعُ الرياضةِ<br>ص : 69                   | ص - ض<br>ص : 62 - 63<br>ق - ك<br>ص : 66 - 67<br>ط - ظ<br>ص : 70 - 71  | أظهرُ جسمي<br>ص : 64<br>أظهرُ مكاني<br>ص : 68<br>آيةُ الاستئذانِ<br>ص : 72                              | أعطفُ على الصغارِ<br>ص : 73 | لعبةُ الغمضةِ<br>ص : 74 | أنجز أنا<br>ص : 75          |

#### 1-4-محتويات المدونة :

##### كتابي في اللغة العربية ،التربية الإسلامية،التربية المدنية للسنة الأولى:

إن فكرة الكتاب الموحد هي فكرة بيداغوجية خالصة لأن لها ما يسندها ويدعمها ويبين جذورها وذلك من لأن لها ما يسندها ويدعمها ويبين جذورها في مناهج الجيل الثاني،إن العلم عملية بنائية إذ تسعى مختلف الأنشطة التعليمية إلى تحقيق ملمع واحد،إن اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالا واضحا للتفعيل في إطار الكتاب الموحد،علما أن تفاعل المواد فيما بينها يتجسد من خلال الكفاءات العرضية،ومدى إسهام المادة الواحدة في تحقيق الكفاءة الشاملة للمواد الأخرى ،و اهتمت بمبدأ الشمولية وتحقيق البعد المنهجي ،و هذا لا يظهر على مستوى الهيكلة و التعميم وحسب وإنما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تحقيق محتويات المواد،وذلك ليتسنى تحقيق الكفاءات والملاحم بشكل متجانس،كما صنفنا مناهج المواد إلى أربعة مجالات،مجال الكفاءة ومجال المواد الاجتماعية ومجال العلوم والتكنولوجيا ومجال الفنون والثقافة والرياضية .

ولقد صنفنا التربية الإسلامية والتربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية وبما أن اللغة العربية من اللغات الأساسية،يتضح لنا بديهية أن تكون اللغة العربية المحور الأساس الذي تنضوي حوله مادتان اجتماعيتان ،دون أن نعقل الجوانب الاجتماعية للغة .

وقد ألف كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي مرتكزا على مناهج المواد الثلاث :اللغة العربية و التربية الإسلامية والتربية المدنية،والوثائق المرفقة للمناهج وكذا المخطط السنوي المشترك لبناء التعلّمات ولكون الكتاب موجهًا إلى متعلمي السنة الأولى من الطور الأول فقد روعي الانسجام مع كتاب السنة الثانية قدر الإمكان ،أما النصوص المختارة فقد أدرجت بصياغة لغوية وتربوية هادفة ومبسطة

،حاملة للقيم ،خادمة للتعلّيمات مراعية عدد الكلمات ،متوفرة على علامات الوقف مشكولة شكلا تاما .(1)

وبعد هذه الإحاطة الموجزة سنقف عند كيفية تطبيق المقاربة النصية من خلال بعض النصوص المختارة.

- النص 01 : "أحمد يرحب بكم"



(1) سليمان طيب نايت و آخرون ،دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي ،اللغة العربية ،التربية الإسلامية ،التربية المدنية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية ،الجزائر، 2016، ص 07 .



توزعت أيقونات فهم المكتوب في كتاب السنة الأولى ابتدائي على النحو الآتي :  
(1)

- (1) **أكتشف:** وفيها يتم تجريد الحرف المقصود انطلاقا من حملة وتقطيعه لاكتشاف الحرف المقصود وقراءته في وضعيات مختلفة.
  - (2) **أكتشف الكلمات:** وفي هذه الأيقونة توظيف صور ومسمياتها قصد إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم و في هذا النص وظفت الصور ليتعرف المتعلم على أفراد العائلة .
  - (3) **أكتب:** يقرأ المتعلم كلمات بغية تثبيتها في ذهنه وتميزها عن غيرها فيتدرب على آلية القراءة ليستخدمها في مواقف تواصلية مختلفة .
- النص 02: "أحمد في المدرسة"



(1) وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية و التربية الإسلامية، التربية المدنية، الجزائر، ص 09، 10.

- توزعت أيقونات فهم المكتوب في نص "أحمد في المدرسة" على النحو التالي: (1)
- (1) **أكتشف:** وفيها يتم تجريد الحرف المقصود انطلاقاً من الجملة وتقطيعه لاكتشاف حرف الميم و قراءته في وصفيات مختلفة .
- (2) **أتعرف على رسم الحرف:** وفي هذه المحطة يتعرف المتعلم على كيفية رسم الحرف مع احترام مقاييس الكتابة.
- (3) **أقرأ الكلمات التي فيها حرف الباء :** وذلك بتوظيف صور ومسمياتها تصد إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم .
- (4) **أقرأ و أثبت :** يقرأ المتعلم حرف الميم بمختلف حركاته قصد تثبيتها في ذهنه.



- توزعت أيقونات فهم المكتوب في نص "أحمد في المدرسة" على النحو التالي: (2)
- (1) **أكتشف:** وفيها يتم تجريد الحرف المقصود انطلاقاً من الجملة و تقطيعه لاكتشاف حرف الباء و قراءته في وضعيات مختلفة .

(1) وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 30 .

(2) وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 31 .

- (2) أتعرف على رسم الحرف: وفي هذه المحطة يتعرف المتعلم على كيفية رسم الحرف مع احترام مقاييس الكتابة.
  - (3) أقرأ الكلمات التي فيها حرف الميم: وذلك بتوظيف صور ومسمياتها قصد إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم .
  - (4) أقرأ و أثبت : يقرأ المتعلم حرف الميم بمختلف حركاته قصد تثبيتها في ذهنه.
- النص 03 : "في القرية "



- توزعت أيقونات فهم المكتوب في نص القراءة "في القرية" على النحو التالي: (1)
- (1) أكتشف: وفيها تجريد حرف "هاء" انطلاقا من جملة و تقطيعها لكلمات وصولا إلى الحرف.

(1) وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 46.



- (2) أتعرف على رسم الحرف: و في هذه المحطة يتعرف المتعلم على كيفية رسم الحرف و كتابته كتابة صحيحة محترما مقاييس الكتابة.
- (3) أقرأ الكلمات: و في هذه الأيقونة يقرأ المتعلم الكلمات التي فيها حرف العين قصد تثبيته في ذهنه و تمييزه لحرف العين .
- (4) أثبت: يثبت المتعلم قراءة الحرف المكتشف و تقدم له جمل تتضمن آلية القراءة المقصودة.

قراءة

اكتشف

الحياة هادئة والهواء نقي

الهواء

أتعرف على رسم الحرف

ه ه ه

أقرأ الكلمات التي فيها حرف الهاء

مهمل أزهار همدد هلال

أقرأ وأثبت

|    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|---|---|---|---|---|
| ه  | ه  | ه  | ه | ه | ه | ه | ه |
| ها | ها | ها | ا | ه | ه | ه | ه |
| ه  | هو | هو | و | ه | ه | ه | ه |
| ه  | هي | هي | ي | ه | ه | ه | ه |

المخوض الثالث

47

- توزعت أيقونات فهم المكتوب في نص القراءة "في القرية" على النحو التالي: (1)  
(1) أكتشف: و فيها تجريد حرف "العين" انطلاقاً من جملة و تقطيعها لكلمات وصولاً إلى الحرف.
- (2) أتعرف على رسم الحرف: و في هذه المحطة يتعرف المتعلم على كيفية رسم الحرف و كتابته كتابة صحيحة محترماً مقاييس الكتابة.
- (3) أقرأ الكلمات: و في هذه الأيقونة يقرأ المتعلم الكلمات التي فيها حرف العين قصد تثبيته في ذهنه و تمييزه لحرف العين .
- (4) أثبت: يثبت المتعلم قراءة الحرف المكتشف و تقدم له جمل تتضمن آلية القراءة المقصودة.

- النص 04 : "مباراة في كرة القدم"



(1) وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 46.





- توزعت أيقونات فهم المكتوب في نص " الغذاء الصحي " على النحو التالي:<sup>(1)</sup>
- (1) **أكتشف:** و فيها يتم تجريد الحرف المقصود انطلاقا من الجملة و تقطيعه لكلمات وصولا إلى الحرف المقصود .
  - (2) **أتعرف على رسم الحرف:** و فيها يتم التعرف على رسم الحرف و كتابته كتابة سليمة مع احترام مقاييس الكتابة الصحيحة .
  - (3) **أقرأ الكلمات:** و في هذه الأيقونة يتم قراءة كلمات تحتوي على الحرف المقصود قصد ترسيخه في ذهن المتعلم.
  - (4) **أثبت:** و في هذه الأيقونة يتم قراءة الحرف المقصود مع مختلف الحركات و في وضعيات مختلفة لترسيخه في ذهن المتعلم.

ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج أن المقاربة النصية لم تظهر بشكل واضح في نصوص القراءة لكتاب السنة الأولى ابتدائي لأن المتعلم في بداية مرحلته التعليمية حيث كان التركيز على الوعي الصوتي و تعليم المتعلم الحروف بجميع حركاتها و مدودها.

---

<sup>(1)</sup> وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 98 .

## ثانياً : كتاب السنة الثانية ابتدائي

## 2- كتاب السنة الثانية ابتدائي :

### 2-1- وصف المدونة :

كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية للسنة الثانية من التعلم الابتدائي .

#### - المؤلفون :

- نسيم ورد مفتشة التعليم الابتدائي .
- السعيد بو عبد الله مفتش التعليم الابتدائي.
- بلقاسم عمارة مفتش التعليم الابتدائي.
- طيب نايت سليمان مفتش التربية الوطنية .

#### - الفريق التقني :

- الإشراف : شريف عزواوي.
- التنسيق : زهرة بودالي .
- التصميم والتركيب : فوزية ملوك .

#### - الرسومات :

- زهية يونس فضيلة .
- بوحيلة مجاحي .

#### - الاستشارة التعليمية والبيداغوجية :

- رمضان أرزيل مفت التعليم الابتدائي .
- د. ريفة عطاس أستاذة التعليم العالي .

#### - تصميم و تركيب الغلاف والرسومات : لويضة سيحي حسين الغلاف .

#### - الإشراف الفني : شريف عزراوي

#### - معالجة الصور :

- كمال ساسي .
- زهير يحيوي .

- عياد رتيبة .
- ياسين باشا .
- يوسف فاسي و علي .
- تصميم صفحات المشاريع :حسين حميدة
- دار الطبع :الديوان الوطني المطبوعات المدرسية .
- مقاييس الكتاب :  $28 \times 21$  سم .
- عدد صفحاته : 175 صفحة .
- الطبعة المعتمدة في المذكرة : 2019 / 2020 .
- سعر الكتاب : 280 دج .

## 2-2-الإخراج الفني :

صنع غلاف كتاب السنة الثانية من الورق المقوى السميك مغلفا بسحابة بلاستيكية شفافة، لحماية الغلاف من التمزق وضمان مورنته، فعمد المؤلفون إلى استخدام ألوان واضحة ملفتة ، فقد غلب اللون البنفسجي على وجهي الكتاب الأمامي و الخلفي والذي يدل على العظمة والفخامة والتميز، وهو لون مقاوم للانفعالات العصبية ومحفز على الهدوء و السكينة ، ويساعد على تغذية مراكز الفهم في المخ، كما يساعد على الشعور بالرضا، أما تسمية الكتاب المدرسي "اللغة العربية" فقد حضت باللونين الوردي والأسود ، وتوسط الواجهة الأمامية صورة لمتعلمين واقفين أمام مدرسة مستعدين للدخول إليها ، تعلو وجوههم ابتسامة خفيفة توحى بفرحة الدخول المدرسي الذي يعتبر حدث اجتماعي هام بالنسبة للمتعلمين وأسفل الصورة أزهار تبعث السرور والتفاؤل.

## 2-3-الفهرس :

ورد فهرس المحتويات في كتاب الثانية بعد المقدمة مباشرة تضمن المقاطع التعليمية،المحاور والوحدات الأساسية ،والحروف وكذا المحفوظات والإدماج بالإضافة إلى المشاريع .

| فهرس   |                    |                                                                       |                   |                |
|--------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|
| المقطع | المحور             | الوحدة التعليمية<br>النص المقروء                                      | ص                 | المحفوظات<br>ص |
| 1      | الحياة<br>المدرسية | 1 - اليوم نعود إلى المدرسة<br>2 - في ساحة المدرسة<br>3 - في القسم     | 11<br>17<br>23    | 25             |
| 2      | العائلة            | 1 - زفاف أختي<br>2 - اليوم نُنظف بيتنا<br>3 - عائلي تحتفل بالاستقلال  | 32<br>38<br>44    | 46             |
| 3      | الحي والقرية       | 1 - بين المدينة والريف<br>2 - من خيرات الريف<br>3 - في المحلات الكبرى | 53<br>59<br>65    | 67             |
| 4      | الرياضة والتسلية   | 1 - مباراة حاسمة<br>2 - هوايتي المفضلة<br>3 - أصدقاء الكتاب           | 74<br>80<br>86    | 88             |
| 5      | البيئة والطبيعة    | 1 - نظافة الحي<br>2 - لا أبذر الماء<br>3 - واحة ساحرة                 | 95<br>101<br>107  | 109            |
| 6      | التغذية والصحة     | 1 - فطور الصباح<br>2 - صحتي في غذائي<br>3 - أحافظ على صحة أسناني      | 116<br>122<br>128 | 130            |
| 7      | التواصل            | 1 - مفاجأة سارة<br>2 - حصتي المفضلة<br>3 - بحث في الأنترنت            | 137<br>143<br>149 | 151            |



## 4-2-محتويات المدونة :

كتابي في اللغة العربية ،التربية الإسلامية ،التربية المدنية ،اعتمد مؤلفوا كتاب السنة الثانية على المرجعيات الرسمية نفسها مركزين على تفعيل مختلف التوجيهات والتوصيات التي تضع المناهج حيز التنفيذ .اعتماد الميادين المهيكلة للمادة لتنصيب مختلف الكفاءات التي تشكل ملامح التخرج.

شمولية الكتاب للمخطط السنوي للتعلمات،واقترح وضعيات تعليمية لإرساء كل المحتويات و ربطها بكفاءة المادة والكفاءات العرضية و القيم .

تقديم محتويات المواد الثلاثة بشكل منسجم،وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج ،حتى لا يصبح الكتاب جامعا للثلاثة كتب في كتاب واحد .

توخي الإستراتيجية المنصوص عليها في الوثيقة المرافقة للمناهج والمتمثلة في تناول الموارد في شكل مقاطع تعليمية ،ويتجلى الانسجام في المواد الثلاث للكتاب في اعتماد وضعية مشكلة انطلاقية واحدة،شاملة للمواد الثلاثة تكون منطلقا للتعلمات المستهدفة في المقطع التعليمي وتحدد الموارد الجديدة و مجالات توظيفها واستثمارها ،كما وزعت المحتويات التعليمية بانسجام بين مختلف المواد وقدمت في حقل مفاهيمي واحد .

أما نصوص القراءة المقترحة في اللغة العربية وكان لها امتداد وأثر في الوضعيات التعليمية المقترحة في التربية الإسلامية والتربية المدنية ،فتفاعل على الموارد التعليمية بين المواد وتستثمر وتجنّد بشكل مدمج ،تضمن الكتاب ثمانية مقاطع معنونة تحت كل مقطع ثلاثة نصوص .

يوضح دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي أهم الأيقونات، كما تظهر في كتاب القراءة "أقرأ، أفهم النص، معاني المفردات، أكتشف و أميز، أحسن قراءتي"، التي تعتبر خطوات لتحليل النص التعليمي وهي : (1)

(1) **أقرأ:** وهي محطة لإرساء موارد ميدان فهم المكتوب من خلال نشاط القراءة وللقراءة أهميتها في تحقيق الملامح الشاملة للتعليم، من حيث هي أداة للتعلم في الحياة المدرسية وهي بحق مفتاح التعلم، و يمكن أن نعتبر نشاط القراءة هو النشاط المحوري ذلك لأنه الحامل لموارد المادة خاصة باعتماد المقاربة النصية ويستهدف نشاط القراءة جملة من الأهداف نذكر منها :

- تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين استكمالاً لما تعلموه في السنة الأولى .
- مد المتعلمين بمعلومات و معارف صريحة من موضوع المحور .
- إثراء القاموس اللغوي للمتعلمين .

وتوزعت أنشطة تعلم القراءة في الكتاب المدرسي كما يلي : (2)

(2) **أفهم النص:** وهي محطة ملازمة لنشاط القراءة و قد اقترح الكتاب مجموعة من الأسئلة التي من شأنها أن تسهم في تحقيق معايير فهم المكتوب بمختلف مركباته المعنى الظاهر، المعنى الضمني، تفسير الأفكار ودمجها وتقسيم المضمون .

(3) **أكتشف وأميز:** وهي حصة قائمة بذاتها غير أنها امتداد و استكمال لمعايير القراءة الجيدة ذلك لن النطق السليم للأصوات، يعتبر مؤشرا من مؤشرات القراءة الجيدة، كما أن النشاط يعمل من خلال هذا التمييز على مراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها حتى يتسنى معالجة الصعوبات التعليمية لدى المتعلمين الذين لم يتمكنوا من حروف السنة الأولى.

-مثال : صورة توضيحية من الكتاب .

(1) وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية للتعليم الابتدائي للغة العربية، التربية الإسلامية والتربية المدنية، الجزائر، ص 31 .  
(2) المرجع السابق ، ص 31 ( بتصرف )



أقرأ منتبها إلى الحرف ز – س

ليلي : ألم تلبسي منزر يا منى ؟

ن س ز ش زاسازوسوزي سي زار ساريزيد يسير يزور فائز –  
كوش.

4) أحسن قراءتي: إن هذه المحطة التعليمية من الكتاب المدرسي تعني بجميع الموارد الأدائية التي تمكن المتعلمين من تنمية مهارة القراءة الجيدة كما يمكن أن نعتبرها محطة لتعلم الإدماج لأنه بالإضافة إلى المورد الجديد الذي يرسمه المتعلم خلال كل حصة فإنه يدمج الموارد السابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد.<sup>(1)</sup>

ومن الضروري أن يراعي المعلم في أثناء تنميته مهارات الفهم وقت المقاربة النصية الأساليب الآتية:

- ✓ تدريب المتعلمين على القراءة المعبرة و المتمثلة للمعنى ،حيث حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين وهنا تبرز أهمية القراءة النموذجية التقليدية من قبل المعلم في جميع المراحل ليحاكيها للمتعلمين .
- ✓ الاهتمام بالقراءة الصامتة فالمتعلم لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص جيدا و لذا وجب على المتعلم أن يبدأ بفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة ومناقشة المعلم على الدرس للمتعلمين قبل القراءة الجهرية .
- ✓ تدريب المتعلمين على القراءة السليمة حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولا سيما أواخرها.
- ✓ معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة مثل استخدامها في جمل مفيدة، ذكر المرادف، ذكر المضاد ،طريقة التمثيل ،طريقة الرسم ،و هذه الطرائق كلها ينبغي أن يقوم بها المتعلم لا المعلم.

(1) المرجع السابق، ص31 (بتصرف)

- ✓ تدريب المتعلمين على الشجاعة في مواقف القراءة و مزاولتها أمام الآخرين وبصوت واضح وأداء جيد دون تلغثم أو تهيب أو خجل .
- ✓ تدريب المتعلمين على القراءة بسرعة مناسبة و بصوت مناسب .
- ✓ تدريب المتعلمين على القراءة جملة جملة لا كلمة كلمة وتدريبهم كذلك على ما يحسن الوقوف عليه .

ويظهر جليا في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ابتدائي أن القراءة محطة لإرساء موارد فهم المكتوب من خلال نشاط القراءة، وتكمن أهميتها في تحقيق الملامح الشاملة للتعليم.

كما نلاحظ أن الكتاب المدرسي اعتمد على مبدأ التكامل بين المهارات كون القراءة مفتاح كل تعلم و البدء بها فيه ضمان لمعالجات قرائية متتالية بتكرار الرجوع إلى هذه المهارة، و تعميق للمعالجة اللغوية.

كما نفهم هذا التلاحم بين القراءة والتعبير والكتابة في الربط الوثيق بين ألوان التدريبات، مما ينعكس أثره على أداء المتعلم وثقافته، وتشكيل وعيه، وإن التدريب على القراءة بهذا الشكل والتلاحق بغيرها من المهارات ينمي الاستخدام اللغوي الصحيح لدى المتعلم ويحسن أدائه السليم إرسالا واستقبالا ممارسة وتطبيقا، ويمكن ملاحظته و قياسه من خلال ممارسة المتعلم للغة.

- النص 01 : " اليوم نعود إلى المدرسة "

**أقرأ**

**اليوم نعود إلى المدرسة**

في هذا الصباح،  
أيقظني أمي باكراً حتى  
لا أتأخر عن موعد الدخول  
إلى المدرسة .

غيرت ملابسي،  
وازدت مئزري، ثم  
أخذت محفظتي الجديدة، وخرجت مُسرعة .

الأم : حذارٍ من أخطار الطريق يا ليلي، امشي على الرصيف، ولا تلعب في الطريق .

كانت صديقتي منى تنتظرنني أمام البيت، انطلقت معها وسط جماعات من التلاميذ،  
وكلنا فرح بعودتنا إلى المدرسة التي **اشتقنا** إليها كثيراً .

**معاني المفردات**

**اشتقنا** : اشتاق : حن  
اشتاق الغريب إلى وطنه

**أفهم النص**

- أذكر الأعمال التي قامت بها ليلي قبل أن تذهب إلى المدرسة .
- بماذا أوزت الأم بنتها ؟
- اقرأ العبارة التي تدل على فرحة التلاميذ بالعودة إلى المدرسة .

ما نلاحظه من خلال النص الذي بين أيدينا أن النص التعليمي هو نقطة انطلاق جميع أنشطة اللغة كما أنه بؤرة تدور حوله جميع أنشطة اللغة، ساهم النص وصورته وأيقوناته بتنمية ميدان فهم المكتوب من خلال :

(1) **أفهم النص:** جاءت أسئلة أفهم النص لتسهم في تحقيق معايير فهم المكتوب بمختلف مركباته المعنى الظاهر، المعنى الضمني، تفسير الأفكار ودمجها، وتقسيم المضمون.

نلاحظ أن المعلم لا يزال مرتبط بالنص كل الارتباط من خلال الأسئلة المطروحة في الكتاب، أما أيقونة معاني المفردات، فنترج تحتها المعجم الدلالي للكلمات الصعبة وتوظيفها في وضعيات جديدة، يستحيل فهم المكتوب دون قراءته

وفهم معاينة وهذا يندرج ضمن تنمية مهارة القراءة ،ثم تنمية مهارة الكتابة من خلال أيقونة أكتشف وأميز من خلال التمييز بين الحروف المتقاربة .<sup>(1)</sup>

لقد خدمت هذه الوقفة المتعلم بتفعيل مراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها قصد معالجة الصعوبات التعليمية لدى المتعلم .

أما أيقونة "أحسن قراءتي" :فلقد مكنت في تنمية مهارة القراءة الجيدة حيث أصبح المتعلم يقرأ النص قراءة سليمة مسترسلة ،كما يمكن اعتباره محطة لتعلم الإدماج لأن المتعلم يدمج الموارد السابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره لاحظنا من خلال أجوبة المتعلمين أن الصورة المندرجة في النص لها دور فعال في إجابات المتعلمين خاصة للمتعلمين الذين تعذر عليهم فهم النص فالصورة تقرب معنى النص وتساهم بشكل كبير في إيضاحه .

إذن فالأيقونات الأربعة السالفة الذكر ساهمت بشكل كبير في تنمية مهارات فهم المكتوب خاصة القراءة،كما لاحظنا أنه لا يمكن الفهم والإدراك الجيد للقراءة بمعزل عن باقي المهارات الأخرى الكتابة والتعبير والشفوي والكتابي وهذا التطبيق الفعلي للمقاربة النص فالنص التعليمي هو محور كل التعلم .

---

(1) وزارة التربية الوطنية ،المرجع السابق ، ص 12 .

- النص 02 : " زفاف أختي " (1)

**أقرأ**

**زَفَافُ أُخْتِي**

هَآ قَدْ حَلَّ الْيَوْمُ الَّذِي  
انْتَظَرْنَاهُ، إِنَّهُ الْيَوْمُ  
الَّذِي تُزَفُّ فِيهِ أُخْتِي  
عَرُوسًا، أَغْدَدْنَا كُلُّ  
شَيْءٍ، حَضَرْنَا أَطْبَاقًا  
كَثِيرَةً مِنَ الْحَلَوِيَّاتِ.

بَدَأَ الصُّيُوفُ يَلْتَحِقُونَ الْوَاحِدَ تَلَوُ الْآخِرِ، وَمَعَهُمُ الْعَدِيدُ مِنَ الْهَدَايَا.

قَالَتْ أُمِّي : هَيَّا يَا سَلْمَى، لِنَسْتَقْبِلَ صُيُوفَنَا .

وَفِي الْغَدِ، حَضَرَ مُوَكَّبٌ مِنَ السَّيَّارَاتِ، تَتَقَدَّمُهُ سَيَّارَةٌ مُزَيَّنَةٌ بِالْوُرُودِ، وَخَرَجَتْ أُخْتِي  
بِزُرْنِسِهَا وَقُشْتَانِهَا الْأَبْيَضِ الْجَمِيلِ، تُرَافِقُهَا زُغَارِيدُ النَّسَاءِ وَأَنْغَامُ الْمَرْامِيرِ . وَقُلْتُ فِي  
نَفْسِي : سَأَشْتَاقُ إِلَيْكَ كَثِيرًا، أَيُّهَا الْأُخْتُ الْحَبِيبَةُ .

**أفهم النص**

ما هي المناسبة التي يتحدث عنها النص ؟  
ماذا أحضر الصُّيُوفُ ؟  
سَلْمَى تُحِبُّ أُخْتَهَا كَثِيرًا، اسْتَخْرَجَ عِبَارَةً  
مِنَ النَّصِّ تُؤَكِّدُ ذَلِكَ .

**معاني المفردات**

تَلَوُ : بَعَدَ .  
دَخَلَ التَّلَامِيذُ الْوَاحِدَ تَلَوُ الْآخِرِ .  
مُوكَّبٌ : انْطَلَقَ الْمُوَكَّبُ إِلَى بَيْتِ  
الْعَرُوسِ .

لقد ساهم النص و صورته و أيقوناته في تنمية ميدان فهم المكتوب، حيث جاءت أسئلة أفهم النص لتسهم في إثراء وتعزيز الفهم بمختلف مركباته انطلاقاً من المعنى الظاهر إلى المعنى الضمني، تفسير الأفكار ودمجها فعلى الرغم من الإجابات المتفاوتة والمتقاربة بين المتعلمين إلا أن النص ظل بؤرة دور حوله جميع المهارات كما ساهمت الأسئلة الموجودة في الكتاب في تنمية مهارة القراءة وتحسينها.

- معاني المفردات :

ما نلاحظه في كتاب القراءة للسنة الثانية ذلك التوظيف المقصود لنظرية السياق وذلك من خلال شرح المفردة ثم توظيفها في جملة، وهذا ما يعمل على ترسيخ الكلمة كمدلول ومفهوم ومن الأداء الحسن للمعلم أن يعتمد هذه النظرية في عمليته

(1) المرجع السابق ، ص 32 .



التعليمية عند تعرضه لشرح الكلمات الغامضة، بأن يوظفها في جمل تعبر عن محيط المتعلم الذي يتطلع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال، وهذا ما يساهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم .

**أكتشف و أميز :** أهم ما نلاحظه في هذه الخطوة هو اعتبار التمييز الصوتي مبدأ أساسا في طريق التمييز الرسمي (الإملاء) إذ يجب على المتعلم إدراك الخصائص الصوتية المختلفة للحروف، فالأداء الصوتي الجيد يساهم بشكل كبير في تنمية القدرة على الفهم و الكتابة .

إن تلازم الصوت والرسم أصبح ضرورة حضارية في المجتمعات المعاصرة وعلى هذا الأساس ينبغي تمكين المتعلم من آلية الصوت و الرسم معا، إن تداخل خاصية الرسم و النطق في مثل حرفي الدال والذال .  
أعدنا حلويات لذينة المذاق .

حيث يشكل الصوت الدقيق فاصلا في تحديد الرمز المستدعي للتسجيل وفصله عن شبيهه النطقي والرسمي تصور و إنجازا ، فالأداء الصوتي يساهم في تنمية القدرة على الفهم والكتابة ولن يتأنى ذلك إلا بعد تمثيل القراءة للضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة والجملة والمعنى، فنلاحظ أن هذه الأيقونة تساهم في النطق السليم للأصوات كما تولي أهمية للكتابة خاصة في التفريق بين الأصوات المتقاربة (س، ز) (د، ذ) كما تعمل على مراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدوؤها استكمالا كما درسه المتعلم في السنة الأولى .

**أحسن قراءتي:** اعتنت هذه الأيقونة بتعليم المتعلمين جميع الموارد الأدائية والتعبير التي تمكنهم من القراءة الجيدة تكون القراءة مسترسلة و مراعية لعمليات الترقيم .

- النص 03 : " بين المدينة و الريف " (1)

**أقرأ**

**بَيْنَ الْمَدِينَةِ وَالرَّيفِ**

غَادَرَتْ سَهَامُ الْمَدِينَةَ بِاتِّجَاهِ  
الرَّيفِ، وَلَمَّا ظَهَرَتْ لَهَا الْقَرْيَةُ  
قَالَتْ : إِنَّهُ الرَّيفُ الَّذِي طَالَمَا  
حُلُمْتُ بِالْعَيْشِ فِيهِ يَا أَبِي .  
**أَهْوَى** مَنَازِلَهُ الْجَمِيلَةَ  
والتَّبَاعِدَ عَنْ بَعْضِهَا ،  
**لِتَنْفَسِحَ** الْمَكَانَ لِلْحَدَائِقِ الْخَضِرَاءِ . أَحَبُّ مَنَظَرِ الْخَرْقَانِ وَهِيَ فِي الْمَرْعَى ، أَسْمَعَ ثَغَاءِهَا  
وَكَاثِفَهَا تَرْخَبُ بِكُلِّ زَائِرٍ .  
قَاطَعَتْهَا ثَرِيًّا قَائِلَةً : أَمَّا أَنَا فَأَحِبُّ حَيَاتِي فِي الْمَدِينَةِ ، لِأَنَّ الْمَرَافِقَ مُتَوَقِّرَةً ، كَالْمَشْرِحِ  
وَالْحَدَائِقِ الْعُمُومِيَّةِ وَالْمَحَلَّاتِ التَّجَارِيَّةِ .  
قَالَ الْآبُ : الرَّيفُ وَالْمَدِينَةُ ، كِلَاهُمَا جُزْءٌ مِنْ وَطَنِنَا الْغَالِي .

**مَعَانِي الْمَفْرَدَاتِ**

\* **أَهْوَى** : أَهْوَى مُشَاهِدَةَ الرُّسُومِ  
الْمُتَحَرِّكَ .  
\* **لِتَنْفَسِحَ** : لَتَقْرُك .  
يَقْسَحُ السَّائِقُونَ الطَّرِيقَ لِسَيَارَةِ  
الْإِسْعَافِ .

**أَفْهَمُ النَّصِّ**

- إِلَى أَيْنَ ذَهَبَتْ سَهَامُ وَثَرِيًّا ؟
- كَيْفَ وَصَفَتْ سَهَامُ الرَّيفَ ؟
- مَا هِيَ الْمَرَافِقُ الْمَوْجُودَةُ فِي الْمَدِينَةِ ؟
- كَيْفَ تُحَافِظُ عَلَى الْمَكَانِ الَّذِي تَعِيشُ فِيهِ ؟

- معاني المفردات : أهوى مشاهدة الرسوم المتحركة
- لتنفسح : لتترك ، يفسح السائقون الطريق لسيارة الإسعاف .
- أكتشف و أميز :
- أقرأ منتهيا إلى الحرفين : ض ث
- أحسن قراءتي :
- أقرأ قراءة متصلة
- في المدينة مسارح وسينما، وحدائق عمومية و محلات كبرى ومستشفيات ومصانع .

جاءت أسئلة أفهم النص لتساهم في إثراء الفهم بمختلف أنواعه الفهم الصريح، الفهم الضمني للنص، كما لاحظنا من خلال إجابة غالبية المتعلمين على السؤال الأول أين ذهبنا سهام و ثريا؟ تعثرا كبيرا حيث اعتمدوا على النص وعلى السطر الأول عند قوله غادرت سهام كان الأخرى أن يبدأ النص غادرت سهام و ثريا

(1) المرجع السابق ، ص 53 .

المدينة باتجاه الريف حتى لا يكون هناك خلط وغموض في الإجابة لأننا لم أعملنا النص لقرأنا عن ثريا وهي تمدح المدينة وتصفها بالصفات الجميلة، كما لاحظنا أثناء الإجابة عن السؤال ماهي المرافق الموجودة في المدينة؟ لم تكن إجابة المتعلم كاملة بل اقتصرت على مرفقين مع أنه في النص ذكرت 03 مرافق .

كما لاحظنا أن الإجابات عن الأسئلة ساهمت في فهم أفكار النص و هي جزء لا يتجزأ من نشاط القراءة كما يظهر جليا أن هذه الأسئلة تدور حول النص الذي هو المنطلق لمختلف أنشطة اللغة، أما أيقونة معاني المفردات فساهمت في تذليل الصعوبات أثناء القراءة من خلال شرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل لترسيخها قصد استعمالها في مواقف تعبيرية جديدة و ذلك من أجل فهم النص وإثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم.

أما أيقونة أكتشف وأميز: فبالعودة إلى النص المكتوب يتم استخراج الجملة التي تعني بمعالجة الحروف المتقاربة في المخرج و ذلك قصد ترسيخ الحرفين مع تكرار الصوت حيث لاحظنا أن الأداء الصوتي الجيد يساهم في تنمية القدرة على الفهم والقراءة والكتابة وذلك بمراعاة الضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة ثم الجملة ثم النص.

أما أيقونة أحسن قراءتي: وفيها يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة مع تثمين قراءة المتفوقين وتصحيح أخطاء المتعثرين قراءة تراعي معايير القراءة الصحيحة من خلال الوقوف على الساكن و احترام علامات الوقف.



- النص 04 : " في القسم " (1)

### أقرأ

## في القسم



دَخَلَتِ الْمُعَلِّمَةُ إِلَى الْقِسْمِ  
بِمِزْرَها الْأَبْيَضِ النَّاصِعِ  
مُتَعَبِمَةً، وَقَالَتْ : السَّلَامُ  
عَلَيْكُمْ . رَدَّ التَّلَامِيذُ :  
وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ .

الْمُعَلِّمَةُ : هَذَا  
قِسْمُنَا، سَتَقْضِي فِيهِ  
عَامًا دِرَاسِيًّا، عَلَيْنَا أَنْ نُزَيِّنَهُ لِيَكُونَ جَمِيلًا .

رَفَعَ أَمِينٌ يَدَهُ وَقَالَ : هَذِهِ بَاقَةٌ مِنَ الْأَزْهَارِ، أَحْضَرْتُهَا لَكَ يَا سَيِّدَتِي .

الْمُعَلِّمَةُ : إِنَّهَا جَمِيلَةٌ، سَأَضْعُهَا عَلَى الْمَكْتَبِ .

تَلَى : وَأَنَا أَحْضَرْتُ مَجْمُوعَةً مِنَ الصُّورِ .

الْمُعَلِّمَةُ : شُكْرًا لَكُمَا، سَتَعَاوَنُ جَمِيعًا عَلَى تَزْيِينِ قِسْمِنَا .

### مَعَانِي الْمَفْرَدَاتِ

- النَّاصِعُ : شَدِيدُ الْبَيَاضِ .
- تَزَيَّنَتِ الْأَرْضُ بِالتَّلُجِ الْأَبْيَضِ النَّاصِعِ .
- الْبَاقَةُ : الْحُزْمَةُ .
- أَهْذَتْ مَنَى بَاقَةً مِنَ الْوَرْدِ لِأُمِّهَا .

### أَفْهَمُ النَّصِّ

- كَيْفَ حَيَّتِ الْمُعَلِّمَةُ التَّلَامِيذَ ؟
- مَاذَا قَدَّمَ أَمِينٌ لِلْمُعَلِّمَةِ ؟
- مَاذَا قَالَتِ الْمُعَلِّمَةُ لِلْأَطْفَالِ ؟
- وَنَحْنُ أَيْضًا سَنُزَيِّنُ قِسْمَنَا، فَمَاذَا تَقْتَرِحُونَ ؟

يظهر جليا أن أسئلة أفهم النص تدور كلها حول النص الذي هو المنطلق لمختلف الأنشطة، كما ساهمت هذه الأسئلة في فهم أفكار النص وإبراز معانية الظاهرة و الباطنة و كان الهدف منه إكساب المتعلم مهارة القراءة .

أما أيقونة معاني المفردات :فساهمت في تذليل الصعوبات أثناء القراءة من خلال شرح المفردات و توظيفها في سياقات جديدة من أجل فهم النص و إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلمين .

أيقونة أكتشف وأميز: وفيها يتم العودة إلى النص المكتوب، يتم استخراج الجملة التي تعني بمعالجة الحروف المتقاربة في المخرج و ذلك قصد ترسيخ الحرفين مع

(1) المرجع السابق ، ص 23 .

تكرار الصوت حيث له حظنا أن الأداء الصوتي ساهم في تنمية القدرة على الفهم والقراءة والكتابة وذلك بمراعاة الضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة ثم الجملة ثم النص.

أحسن قراءتي: وفيها يعود المعلم إلى النص المكتوب و يقرأه قراءة مسترسلة مع تعزيز قراءة المتفوقين وتصحيح أخطاء المتعثرين قراءة تراعي معايير القراءة الصحيحة من خلال الوقوف على الساكن واحترام علامات الترقيم (الفاصلة، النقطة).

- النص 05 : " لا أبذر الماء " (1)

**أَقْرَأْ**

**لَا أَبْذِرُ الْمَاءَ**

رَنَ جَرَسُ الدَّارِ، فَفَتَحَ سُلَيْمَانُ الْبَابَ وَقَالَ :

- صَبَّاحُ الْخَيْرِ، يَا سَيِّدِي .

- صَبَّاحُ الْخَيْرِ، يَا بَنِيَّ، هَاكَ

**فَائِزَةُ الْمَاءِ** وَقَدَّمَهَا لِأَبِيكَ .

رَاحَ سُلَيْمَانُ عِنْدَ أَبِيهِ

وَقَالَ : هَذِهِ فَائِزَةُ الْمَاءِ، أَعْطَاهَا لِي مُوظَّفُ شَرِكَةِ الْمِائَةِ .

**الْأَبُ :** هَاتِيهَا لِأَقْرَأَ الْمَبْلَغَ الْمَوْجُودَ فِيهَا . آ، الْفَائِزَةُ غَالِيَّةٌ ! لَقَدْ اسْتَهْلَكْنَا كَمِيَّةً كَبِيرَةً

مِنَ الْمَاءِ فِي هَذِهِ الْفَتْرَةِ . اخْذُوا التَّحْذِيرَ، لَا تَشْرَبُوا الْحَنَفِيَّةَ مَفْشُوحَةً بَعْدَ الْإِسْتِغْمَالِ،

**فَالْمَاءُ ثَرَوَةٌ**، وَيَنْبَغِي الْمَحَافَظَةَ عَلَيْهِ .

**مَعَانِي الْمُفْرَدَاتِ**

\* **فَائِزَةُ :** يَدْفَعُ الْأَبُ فَائِزَةَ الْكَهْرَبَاءِ وَالْغَازِ مَعًا .

\* **ثَرَوَةٌ :** خَيْرٌ كَثِيرٌ .

فِي الْبَحْرِ ثَرَوَةٌ سَمَكِيَّةٌ .

**أَفْهَمِ النَّصَّ**

• مَنْ قَدَّمَ الْفَائِزَةَ لِسُلَيْمَانَ ؟

• مَاذَا قَالَ لَهُ ؟

• لِمَاذَا اسْتَهْلَكْتَ الْعَائِلَةُ كَمِيَّةً كَبِيرَةً مِنَ الْمَاءِ ؟

• كَيْفَ تُحَافِظُ عَلَى الْمَاءِ ؟

لقد ساهم النص وأيقوناته وصورته في تنمية فهم المكتوب من خلال :

**أفهم النص:** جاءت أسئلة الكتاب لشرح و فهم أفكار النص، و إبراز معانيه فيستحيل الوصول الفهم دون قراءة النص وتقطير معانيه وهو جزء لا يتجزأ من نشاط القراءة و دراسة النص.

وكانت كل هذا الأسئلة تدور حول النص الذي هو محور الأنشطة التعليمية .

**معاني المفردات:** ساهمت في تذليل الصعوبات أثناء القراءة من خلال شرح المفردة و توظيفها في جمل لترسيخها و ذلك من أجل الوصول إلى فهم عميق للنص وإدراك معانيه الظاهرة و الباطنة ،كما ساهمت أيضا في إثراء الحصيلة اللغوية .

**أكتشف وأميز:** يظهر لنا ما جاء في دليل الكتاب في الوضعيات التي تهدف إلى أن يميز المتعلمون بين الأصوات المتقاربة المخارج كما خدمت هذه الوقفة المتعلم بتفعيل مراجعة الحروف بجميع حركاتها و مدودها قصد معالجة الصعوبات التعليمية لدى المتعلم الذي لم يتمكن من الحروف في السنة الأولى .

**أحسن قراءتي :** ساهمت في تحسين أداء القرائي للمتعلمين و الوصول به إلى قراءة سليمة مسترسلة محترما علامات الوقف و الوقوف على الساكن.

و من خلال ما سبق تحليله نخلص إلى ما يأتي :

✓ اعتمد كتاب القراءة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي على أيقونات مهمة ساهمت في تنمية فهم المكتوب و هي: "أقرأ ، أفهم النص، معاني المفردات، أكتشف و أميز، أحسن قراءتي ،الربط بين القراءة و الكتابة لأن الكتابة أكثر تعقيدا و صعوبة من القراءة عند المتعلم المبدئ.

✓ تعزيز العلاقة بين القراءة و الكتابة ،ذلك أنه لإنتاج نص لابد أن تتوفر كفاءات نصية تكتسب من خلال التفاعل مع النصوص بتمثلها واستنباط بنيتها الشكلية و اكتشاف قواعدها و محاكاتها ،فتكون لدى المتعلم مخزون يساعد على الإنتاج .

✓ إن تطبيق المقاربة النصية لم يظهر بشكل جيد في السنة الثانية ذلك أن المتعلم في بداية التعلم حيث لاحظنا التركيز على الوعي الصوتي.

## ثالثاً : كتاب السنة الثالثة ابتدائي

### 3-كتاب السنة الثالثة ابتدائي

#### 3-1-وصف المدونة :

هو كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي .

- المؤلفون :

- بن الصيد بورني سراب مفتشة التعليم الابتدائي .
- بن يزار عفريت نبيلة مفتشة التعليم الابتدائي .
- بوسلامة عائشة أستاذة التعليم الابتدائي .
- كفاية داود وفاء أستاذة التعليم الابتدائي .

- الإشراف العام : بن الصيد بورني سراب

- التنسيق : شريف عزواوي ،زهرة بودالي

- التصميم و التركيب : فوزية مليك

- الرسومات :زهية بوسني ،شمول فضيلة .

- معالجة الصور : زهير يحياوي

- دار الطبع : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

- مقاس الكتاب:(28 × 12 سم )

- عدد الصفحات : 141 ص

- الطبعة المعتمدة : 2019 / 2020 .

- سعر الكتاب :230 دج .

#### 3-2-الإخراج الفني :

صنع غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي من ورق مقوى سميك غلب عليه اللون الأخضر على وجهي الكتاب الأمامي والخلفي .



### الفصل الثالث: المقاربة النصية في الكتاب المدرسي للغة العربية لطور الابتدائي

أما تسمية الكتاب فقد خطت باللون الأبيض بتوسط الواجهة الأمامية صورة لمتعلمين داخل المكتبة يحملن كتب يحيط بهم اللون الأحمر والبرتقالي والأخضر في شكل بيضوي وهي صورة تبعث فيهم روح التفاؤل و الجد و المثابرة.

وفي أعلى الصفحة كتبت الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية و أسفلها مباشرة وزارة التربية الوطنية باللون الأبيض لون السلم و الأمان .

### 3-3-الفهرس :

ورد فهرس المحتويات في كتاب السنة الثالثة ابتدائي بعد المقدمة مباشرة تضمن ثمانية 08 مقاطع تعليمية معنونة يحتوي كل مقطع على 03 نصوص وهي كالآتي "

### فهرس الكتاب

| المقاطع | أخبار                   | الوحدات                                                      | الأساليب                                                                                                                                                                                                        | التراكيب النحوية                                                                 |
|---------|-------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 01      | القيم الإنسانية         | أنا لست أنايا<br>الوعد هو الوعد<br>الفراشة والنملة           | ألفاظ التقدير جزء، كل، جميع، نصف، ربع<br>الاستدراك لكن<br>حروف الزبط : و، ف، ثم، أو                                                                                                                             | الاسم<br>الفعل<br>الحرف                                                          |
| 02      | الحياة الأخلاقية        | العبد<br>خشان زهير<br>التاجر والشهر الفضيل                   | مؤشرات زمنية : بعدما، لما، عندما<br>الضيغ والظروف الدالة على المكان : ( أمام، بجانب على يمين، على يسار، قريبا من، بعيدا عن )<br>الأسماء الموصولة : التي، الذي، الذين                                            | المفرد وجمع المذكر المتكسر<br>المفرد وجمع المؤنث السالم<br>المفرد وجمع التكسير   |
| 03      | البيئة الوطنية          | خدمة الأرض<br>عمر ياسف<br>من أجلك يا جزائر<br>طاحونة سي لويس | الاستثناء بسوى، غير، إلا<br>مؤشرات زمنية : في يوم من الأيام، في أحد الأيام في يوم<br>الظروف الدالة على المكان : شرقا، غربا، شمالا، جنوبا<br>اليوم، الأسبوع، الشهر، السنة<br>الأسماء الموصولة (الَّذان، اللّذان) | الفعل الماضي<br>الفعل المضارع<br>الفعل الأمر<br>الجملة الفعلية<br>الجملة الاسمية |
| 04      | البيئة الطبيعية والبيئة | سرطان البحر<br>كرة القدم<br>مرصع مُعَد<br>الغذاء المفيد      | سرعة وقوع الحدث : ما إن، حتى<br>الاحتمال : « قد يفعل - ربما يفعل »<br>انتهاء حدث إلى حدث آخر : فعل ماضٍ + حتى + فعل ماضٍ<br>صيغة التمني ليت                                                                     | جمل إسمية أخرى<br>المفرد والمثنى<br>كان وأخواتها<br>دلالات كان وأخواتها          |
| 05      | الحياة الثقافية         | كم أحب الموسيقى !<br>المسرح<br>عادات من الأوراس              | الاستمرار في الماضي « كان يفعل »<br>أفعال القروع « أخذ، بدأ، شرع »<br>ألفاظ التدرج : شيئا فشيئا، الواحد تلو الآخر                                                                                               | جملة فعلية + حروف الجر<br>الجملة الفعلية + الحال<br>الاستثناء بـ : إلا وسوى      |
| 06      | علم الأحياء والبيئة     | محمول جدتي<br>بساط الريح<br>البوصلة                          | فعل مضارع + يوما / أسبوعيا<br>سرعة وقوع الحدث فعل ماضٍ + ما إن حتى .                                                                                                                                            | الجملة الفعلية + الصفة<br>الجملة المنقبة بلا ولم                                 |
| 07      | الأنشطة الرياضية        | مع سائق أجرة إيرلندي<br>أوكوت                                | الاتجاهات<br>الشرط : لو / لولا<br>إن الشرطية                                                                                                                                                                    | الجملة الاستفهامية<br>الجملة التعجبية                                            |

- النص رقم 01 : " الوعد هو الوعد " :

**الْوَعْدُ هُوَ الْوَعْدُ**

عُدْتُ إِلَى الدَّارِ وَأَنَا أَكَادُ أَطِيرُ قَرَحًا . لَقَدْ تَحَصَّلْتُ عَلَى أَعْلَى مُعَدَّلٍ فِي الْقِسْمِ . وَمَا كُنْتُ أَتَوَقَّعُ إِلَيْهِ أَكْثَرَ هُوَ أَنْ يَرَى وَالِدِي نَتِيجَتِي فَقَدْ وَعَدَنِي بِلُعْبَةِ لُطَائِمًا خَلُمْتُ بِهَا ، فَكَلَّمَا مَرَزْتُ أَمَامَ وَاجِهَةِ الْمَحَلِّ أَحَالَ نَفْسِي أَحْمِلُ تِلْكَ الدُّمَيَّةَ ، أَغَيَّرَ لَهَا مَلَابِسَهَا الْجَمِيلَةَ ، أَغْتَنِي بِشَعْرَهَا الطَّوِيلِ وَأُجِيبُهَا إِذَا خَاطَبَتْنِي . وَلَعَلَّ مِنْ بَيْنِ مَا زَادَ فِي حِمَاسِي وَإِقْبَالِي عَلَى الْعَمَلِ الدِّرَاسِيِّ هُوَ أَمَلِي فِي الْخُصُولِ عَلَيْهَا .

لَمْ أَنْتَظِرْ عَوْدَةَ أَبِي مِنَ الْعَمَلِ لِأَرَفَ إِلَيْهِ الْخَبَرَ السَّعِيدَ ، فَلَقَدْ بَعَثْتُ لَهُ رِسَالَةً قَصِيرَةً لِأَعْلِمَهُ بِذَلِكَ ؛ وَمَا لَيْتَ أَنْ كَلَّمَنِي فِي أَنْهَاتِي وَصَوْتُهُ يَرِنُ مِنَ الْفَرَحِ : «أَنَا فَخُورٌ بِكَ يَا رَزَانَ وَسَاكُونٌ عِنْدَ وَعْدِي » .

قَضَيْتُ النَّهَارَ وَأَنَا أَفَكِّرُ فِي الدُّمَيَّةِ وَلَمَّا عَادَ أَبِي مَسَاءً إِلَى الْبَيْتِ ، أَسْرَعْتُ إِلَيْهِ وَسَأَلْتُهُ عَنْهَا فَقَالَ لِي : « آسَفُ يَا حَبِيبَتِي رَزَانَ ، أَفَ ، مَا أَبْشَعَ النَّشِيَّاتُ ! ... وَلَكِنْ لَا تَحْزَنِي ، فَسَأَعُودُ فَوْرًا لِأُخْصِرَها لَكَ » .

فَقَالَتْ لَهُ أُمِّي : « لَا ، لَا يَجُوزُ أَنْ تَخْرُجَ فِي هَذَا الطَّقْسِ الْعَاصِيفِ ! »

بَلْ سَأَخْرُجُ لِأَتَبَيَّ وَعَدْتُهَا ... فَالْوَعْدُ هُوَ الْوَعْدُ !

وَخَرَجَ أَبِي تَحْتَ الْأَمْطَارِ الْعَزِيزَةِ ... تَأَخَّرَ ، تَأَخَّرَ ... لَكِنَّهُ رَجَعَ بَعْدَ سَاعَةٍ وَاللُّعْبَةُ تَحْتَ مَعْطَفِهِ . جَلَسَ فَوْرًا إِلَى مَائِدَةِ الطَّعَامِ ، فَرُحْتُ أَقْبَلُهُ وَأَقْبَلَهُ ، ثُمَّ انْتَصَرَفْتُ إِلَى تَأْمَلِ أَجْمَلِ لُعْبَةٍ فِي الدُّنْيَا !!

عن كتاب سراج الطفولة بتصرف

المقطع الأول القيم الإنسانية

14

يدور نص القراءة حول "الوعد هو الوعد" حيث يكون التحوار مع النص عبر محطتين هما :

1-المحطة الأولى كلماتي الجديدة: و فيها يتعرف المتعلم على معاني الكلمات الجديدة في النص و ذلك بشرح المفردات من خلال تمييز بين مقترح تعوض فيه الكلمة بمرادفها أو ضدها وقد تعرض عليه جملة فيبحث عن معنى مناسب لها من النص وذلك لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم.

2-المحطة الثانية:اقرأ وأفهم :وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يتم طرحها على المتعلمين تتعلق بفهم مضمون النص وتكون على مرحلتين بهدف توزيع الغايات المنشودة من حصة القراءة على مدار الأسبوع .



**المرحلة الأولى:** وتتمثل في طرح سؤالين بعد القراءة الصامتة وذلك بجمع معلومات مباشرة حول النص كالإجابة عن سؤال أو إنجاز مهمة أو تعيين اختيار في متعدد (1).

**المرحلة الثانية:** وتكون بعد القراءة الجهرية حيث تطرح على المتعلم مجموعة أسئلة لاستعادة النص وفهمه متدرجا بتسلسل وفق فقرات النص مع إدراج أسئلة تركز نمط النص وإنجاز مهمات القيم الذي يحويه وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه .

والملاحظ أن هذا الأسئلة تساعد المتعلم على التعرف على نمط النص إذ من خلال النص يتضح أن النمط سردي وأنه عبارة عن مجموعة من الأحداث تدور بين شخصيات معينة في زمن و مكان معينين ،ويتعدى الأمر مضمون النص إلى استنباط بعض قيم النص وتقديم نقدا و إبداء رأيا حوله والدليل ذلك ما ورد من أسئلة لعدده أتعرف على الفعل.

**الاحظ وأميز:** وفي هذه المحطة يقرأ الجمل التي تتضمن الظاهرة ويميزها بالسمع وبالملاحظة مستخرجة من النص المكتوب وهذا تطبيق فعليا للمقاربة النصية.

كما نلاحظ أن المتعلم يتعرف ضمنا على الظاهرة فلا تصاغ قاعدة بل تقتصر على التسمية و إعطاء أمثلة تحضيراً لإرساء القاعدة الصريحة في السنة الرابعة.

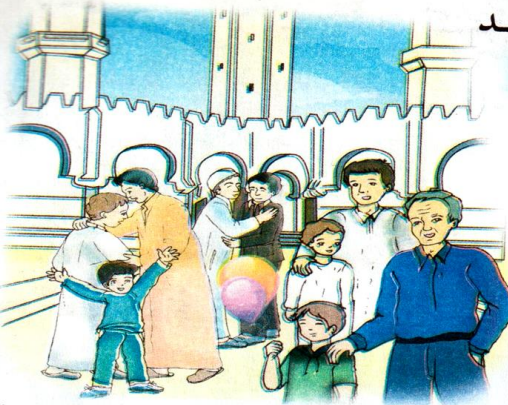
**أكتشف و أستعمل الاحظ و أميز المذكر المؤنث** وفي هذه الأيقونة يتعرف المتعلم على الظاهرة الصرفية و تمييزها بالسمع و الملاحظة ،يتعرف عموما على الظاهرة بشكل ضمني حيث نلاحظ في هذا النص أن المتعلم يتعرف على الفعل من خلال وضع أمثلة: قضى ، أفكر ، عاد ، سألته وفي هذا تنمية لمهارة الكتابة .

**أثري لغتي:** وفي هذه الأيقونة يتم اقتراح وضعيات لإثراء اللغة (صفات ،أضداد ،مرادفات ،تشبيه) والهدف منها إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم .

(1) ابن الصيد برني سراب ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،ص 46

من خلال ما سبق تحليله نلاحظ أنه تم الانتقال بالمتعلم من القراءة السطحية التي تتوقف عند فهم أفكار النص إلى قراءة تجاوزتها إلى شرح النص والوقوف على البنيات التي تشكله و رصد الظواهر اللغوية التي يحتويها وإبداء رأيه في النص لتكون بذلك شذوا بالمتعلم نحو مستويات أعلى من المعرفة محققة بذلك مبدأ وظيفية التعلم ومساعدة المتعلم على استثمار مكتسباته و تحويلها ثم إدماجها لإنتاج نص جديد إذا ما طلبت منه ذلك في وضعيات مماثلة و بذلك يتحقق تنمية ميدان فهم المكتوب.

## - النص 02 : "العيد"



**العيد**

هذا هو العيد، الدنيا مملوءة بالبهجة والسرور، والناس فرحون بهذا اليوم سعيد، يقصدون المساجد منذ صباح قهلقون ويكبرون . وبعدها ياتي المسلمون صلاة العيد، ينصرفون لكرات التهنئة الأماكن التي سيشعرون بها أحاسيسهم، فقد أحضروا الوسائل التي سوف يحتاجون إليها، فلا ترى إلا رجالاً يلبسون في جو من الفرح والمحبة والإيحاء ليحيى بعد ذلك دور الشباب في التنظيف وزيارة الأوصاح .



أما الأطفال فيسارعون إلى قريبتهم، ويهتفونهم بالعيد وهم يرحبون بسلامتهم الجديدة ولعبهم المفضلة، وضحكائهم وأصواتهم تملأ الأذان . كم كان الشوارع حياء بالألوان الزاهية والروائح الشجية التي تعبق الجو، والساس يتغافرون ويتبادلون التهاني، فالعيد يوم المودة والراحة، يتصالح فيه المتخاصمون ويتقارب المتباعدون ويجمع شمل الأقارب .

يتحدث النص الذي بين أيدينا عن مناسبة عظيمة ألا وهي مناسبة العيد ،حيث كان التحوار مع النص عبر عدة أيقونات جاءت مرتبة كالآتي :

**كلماتي الجديدة:** وفيها يتعرف المتعلم على المفردات الصعبة وشرحها وتعويضها بكلمة مرادفة لها و أحيانا تفرض عليه جملة ويطلب منه البحث عن معناها المناسب في النص كما هو مبين في الصورة والهدف منها إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم ليتحقق له الفهم و يتمكن من التعبير بلغة سليمة صحيحة.

**أقرأ و أفهم:**وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يتم طرحها على المتعلمين للتعلم بفهم مضمون النص وتتم على مرحلتين :

**المرحلة الأولى:**وتتمثل في طرح سؤال بعد القراءة الصامتة وذلك بجمع معلومات مباشرة حول النص ففي هذا النص ثم طرح اختيار الإجابة من عدة إجابات مستوردة كما هو في الصورة .

**وجاءت إجابات المتعلمين كالآتي:**المناسبة المذكورة في النص هي مناسبة دينية .

**المرحلة الثانية:**وتكون بعد القراءة الجهرية حيث تم طرح و فهمه من الأسئلة على المتعلم لاستعادة النص و فهمه مندرجة بتسلسل وفق فترات النص مع إدراج أسئلة تركز نمط النص و إنجاز مهمات والإجابة عن أسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النص واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص ومثال ذلك ما توضحه الصورة أسفله.

والملاحظ أن هذه الأسئلة المرفقة بالنص ساهمت في مساعدة المتعلم عل فهم مضمون النص واستنباط بعض قيم النص و تقديم نقدا وإبداء رأيا حوله و دليل ذلك السؤالين الأخيرين :

- ما رأيك في قول الكاتب بأن العيد مناسبة لجمع شمل الأقارب ؟

- استخرج قيم العيد من النص؟

- أتعرف على جمع المذكر السالم :

**الاحظ و أميز:** وفي هذه الأيقونة يتعرف المتعلم على الظاهرة وتمييزها بالسمع والملاحظة وتتمثل في معرفة جمع المذكر السالم حيث جاءت الكلمات باللون الأحمر لإبرازها للمتعلم كما جاء بعدها سؤال هل الكلمات المفردة أو الجمع والهدف منه تقريب المعنى للمتعلم في التعرف على الظاهرة الصرفية .

**أكتشف و أستعمل :**

**الاحظ و أميز :** وفي هذه الأيقونة يتعرف المتعلم على الظاهرة الصرفية بشكل ضمني ففي هذا النص يتعرف المتعلم على عمل ( س و سوف ) عند دخولها على الفعل المضارع و ما يمكن أن تحدثه من تغيير لمعنى الفعل المضارع فالسين تدل على المستقبل القريب إذا دخلت على الفعل المضارع أما سوف فتدل على المستقبل البعيد و لتقريب المعنى للمتعلمين تم طرح جملتين الأولى دخلت عليها السين ، و الثانية سوف قبل فعل المضارع يحتاجون .

أو اختيار الإجابة من متعدد كما هو في المثال :

اختر الإجابة الصحيحة :سير جل العيد بمعنى

رحل قبل قليل / يرحل العيد الآن / يرحل بعد قليل .

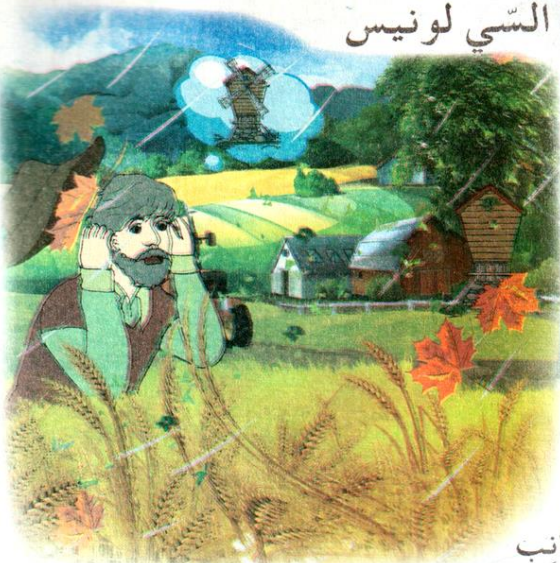
**أثري لغتي:** وفي هذه الأيقونة يتم اقتراح وضعيات لإثراء لغة المتعلم ،ففي هذا النص تم اقتراح مجموعة من الجمل خاصة بمجالات مختلفة ( أعياد وطنية،دينية) وطلب من المتعلم تصنيفها .

ومن خلال ما سبق ذكره نخلص إلى أن النص التعليمي (العيد) كان محور كل الأنشطة اللغوية (صرفية -نحوية -إملائية) كما ساهم في تنمية ميدان فهم المكتوب و ذلك بتنمية مهارة القراءة من خلال أيقونة أقرأ و أفهم بالإضافة إلى أيقونة كلماتي الجديدة و تنمية مهارة الكتابة من خلال أيقونة ألاحظ وأميز أكتشف وأستعمل



وتنمية التعبير بشقيه ( شفوي و كتابي) عبر أيقونة أثري لغتي وذلك بإثراء رصيد المتعلم اللغوي و اقتراح عدة وضعيات.

### - النص 03 : "طاحونة السيل ونيس"



**طاحونة السيل ونيس**

في سي لونيس داراً بعيداً عن ضوضاء  
المدن، واختار لها موقعا متميزا على  
ساحل الجبل، وتفرّد بهندسة خاصة،  
هي تركّز على أعمدة بارزة ومُرْتَفَعَة،  
ليكنة وشديدة الصلابة يمرُّ تحتها  
نهر تدفق من أعلى الجبل يُسمَعُ  
حيوّة من بعيد .

عمر سي لونيس على بناء طاحونة بجانب  
النهر تحركها المياه المنحدرة بقوة . وذلك مافعل . وصارت الطاحونة وجهة كل  
الزوار حيث يغدون إليها حاملين الحبوب لتحويلها إلى دقيق ناعم، واعتاد سي  
لونيس أن يقايض عمله بنصيب محدد من كل كيس يطحنه .

لكن، ومع كثرة الطلب عليه خاصة في فصل الصيف، وقلة كمية وسرعة تدفق المياه  
في تيار الطاحونة، صار سي لونيس مقصرا في تقديم خدماته للقرويين، فاستاء من  
الوضع واختار أمام هذه المعضلة، وبينما هو غارق في أفكاره، نفخت الريح بشدة  
فقطعت القبة التي كانت تقي رأسه لفتح الشمس، وهنا أخذ يركض ويصيح مستبشرا  
بجنتها .. وجدها .

فندى سي لونيس إلى فكرة دعم الطاحونة بمروحة ضخمة تحركها الرياح على  
ساحل السهول، لأن المنطقة تقع ضمن رواق للتيارات الهوائية، فأبدع سي لونيس في  
هذا المشروع، مستغلا القوة الطبيعية للرياح والمياه لتشغيل محرك الطاحونة  
بدون استعمال أي وقود مكلف أو ملوث .

يدور النص حول "طاحونة السي لونيس" حيث كان التحوار مع النص عدة أيقونات ساهمت كل أيقونة في تنمية مهارات فهم المكتوب و قد جاءت متسلسلة كالآتي :

**1-كلماتي الجديدة:**ساهمت هذه الأخيرة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم و تنمية الفهم القرائي و ذلك بشرح المفردات الصعبة من خلال تمرين مقترح يبحث فيه المتعلم عن ضد المفردة ويستخرجها من نص القراءة وأيضا شرح الكلمات الصعبة وتعويضها بمرادفها.

**2-أقرأ وأفهم:**جاءت مجموعة من الأسئلة تتعلق بفهم مضمون النص حيث بدأت بطرح سؤالين بعد القراءة الصامتة بجمع معلومات عامة تمثلت في بطل الحكاية وماذا بنى ؟ مع تحديد مكان الحكاية، ثم بعد ذلك تم طرح مجموعة من الأسئلة بعد القراءة الجهرية لاستعادة النص مع تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص والتعمق في معانيه واستنتاج القيم الذي يحويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص،وقد تعدى الأمر من استنباط القيم إلى النقد و إبداء الرأي ،وبالتالي ساهمت أيقونة أقرأ و أفهم في تنمية مهارة القراءة و ذلك بالانتقال من القراءة السطحية إلى فهم الأفكار و الوقوف على البنيات التي تشكل النص .

- أتعرف على الجملة الفعلية :

**الاحظ وأميز:**وفي هذه الأيقونة يتعرف المتعلم على الظاهرة النحوية (الجملة الفعلية)و تمييزها بالملاحظة مستخرجا الأمثلة من النص المكتوب الذي يعد محور تدور حوله كل أنشطة اللغة،وفي هذه المرحلة يتعرف المتعلم ضمنيا على الظاهرة فلا تصاغ القاعدة بل يقتصر على التسمية و إعطاء الأمثلة.

- أكتشف و استعمل :

- **الاحظ و أميز:**وفي هذه الأيقونة يتعرف المتعلم على الظاهرة الصرفية (ضمائر المتكلم) و تمييزها بالسمع والملاحظة والتعرف عليها بشكل ضمني

مع إعطاء بعض الأمثلة كما هو مبين في الكتاب ص 63 ، ففي هذا النص يتعرف المتعلم على ضمائر المتكلم.

أثري لغتي: وفي هذه الأيقونة تم اقتراح مجموعة من الأصوات من الطبيعة و طرح أسمائها بشكل مبعثر ثم طلب من المتعلم إيجاد لكل صوت اسمه و الهدف من ذلك إثراء رصيد المتعلم اللغوي و التنمية مهارة القراءة والتعبير (الشفوي والكتابي).

ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج أن النص التعليمي كان محورا لكل الأنشطة اللغوية التي تقدم للمتعلم ، وهكذا تم تجسيد تطبيق المقاربة النصية بصورة فعلية.

#### - النص رقم 04 : " مرض معد "

مرض معد

ظَهَرَتْ حَبِيبَاتٌ صَغِيرَةٌ عَلَى وَجْهِ نَزِيمٍ وَظَهَرَهُ وَصَدْرُهُ مِنْ ذَلِكَ كَثِيرًا ، نَظَرَ إِلَى نَفْسِهِ فِي لَمَعَةٍ لَقَدْ أَصْبَحَ مَنَظَرُهُ مُضْحِكًا . إِلَى أَخِيهِ وَسَأَلَهَا : - أَنْظُرِي ، مَاذَا قَالَتْ أَخِيَّةُ مُمَارِجَةُ : لَا شَيْءَ لَدَعَةِ حَشْرَةٍ صَغِيرَةٍ ، فَأَنْتِ تَلْعَنُ فِي الْحَدِيقَةِ .

أَسْرَعَ نَزِيمٌ إِلَى أُمِّهِ ، أَخَذَتْ أُمُّهُ تَنْظُرًا إِلَى كُلِّ أَنْحَاءِ جَسْمِهِ وَسَأَلَتْهُ بِقَلْقَلَةٍ : - هَلْ تَنَاوَلْتَ شَيْئًا خَارِجَ الْمَنْزِلِ ؟ أَجَبَ لَا لَمْ أَكُلْ شَيْئًا .

فَرَدَّتْ أُمُّهُ : - لَا تَخَفْ لَعَلَّهَا حَسَاسِيَّةٌ يَابُنِي ؟

فِي الْمَسَاءِ بَاتَ الْوَلَدُ مُتَزَعِّجًا لِأَنَّهُ شَعَرَ بِحَكَّةٍ شَدِيدَةٍ فِي جَسْمِهِ ، ثُمَّ رَفَعَتْ حَرَارَتُهُ فِي الْيَوْمِ الثَّالِي ، اجْتَنَحَتْ حَبِيبَاتُ خَمْرَاءِ جَسْمِهِ ، فَأَخَذَتْ أُمُّ نَزِيمٍ إِلَى الطَّبِيبِ ، ففَحَصَهُ وَقَالَ مُطْمَئِنِّئًا أُمُّهُ : لَا تَقْلَقِي إِنَّهُ جَدْرِي الْمَاءِ ، هُوَ مَرِيضٌ فَيُظْهِرُ فِي شَكْلِ حَبَاتٍ وَحَكَّةٍ شَدِيدَةٍ ، أَلَيْسَ كَذَلِكَ يَا نَزِيمُ ؟ أَجَابَتْ بِهِ وَهُوَ لَا يَكْفُ عَنِ الْحَكِّ : فَعَلًا هُوَ كَذَلِكَ .

فَحَذَرَهُ الطَّبِيبُ : عَلَيْكَ أَنْ تَنْتَبِهَ . يَجِبُ أَنْ تَمْتَنِعَ عَنِ الْحَكِّ حَتَّى لَا تَنْتَفِخَ الْحَبِيبَاتُ وَحَتَّى لَا تَتْرُكَ نَدَبَاتٍ دَائِمَةً فِي جَسْمِكَ . كَمَا عَلَيْكَ عَدَمُ الدَّخَانِ مِنَ الْمَدْرَسَةِ لِمُدَّةِ أَشْبُوعَيْنِ فَهَذَا الْمَرَضُ مُعِدٌ . سَأَصِفُ لَكَ دَوَاءً مُهْدَأًا لِلْحَكِّ وَمُطَهِّرًا وَمَرْحَمًا تَدْهَنُ بِهِ الْجِلْدَ .

مَرَّتِ الْيَافِافُ عَلَى نَزِيمٍ وَكَأَنَّهَا شُهُورٌ ، بَعْدَ مُدَّةٍ تَمَاثَلِ لِلشِّفَاءِ ، وَرَجَعَ قَرِيبًا إِلَى الْمَدْرَسَةِ وَهُوَ يَقُولُ : الْحَمْدُ لِلَّهِ تَخَلَّصْتُ أَخِيرًا مِنَ الْمَرَضِ !

عن قصة ليلى الدسوقي - يتصرف - مجلة العربي العدد 82

المتطوع الخامس الرياضة والضخمة



أقرأ و أفهم :

جاءت الأسئلة في الكتاب كالاتي :

- عمن تحكي القصة ؟ عن مرض نزيم ، عن دراسة نزيم ؟
- عن أي مرض تتحدث هذه القصة ؟
- ما الذي ظهر على جسم نزيم ؟
- ماذا قالت له أمه ؟ و لماذا ؟
- كيف طمأن الطبيب نزيم ؟
- قدم الطبيب نصائح لنزيم ما هي ؟
- كيف فسرت الأخت نزيم ما أصابه ؟
- بم شعر نزيم في السماء ؟
- ما هي أعراض مرض جدري الماء ؟
- هل شفي نزيم ؟
- استخرج العبارة الدالة على فرحة نزيم بالتخلص من المرض ؟
- لما يمنع التلميذ المصاب بهذا المرض من الالتحاق بالمدرسة ؟
- هل سبق لك أن أصبت بجدري الماء ؟ كيف تم علاجك منه ؟

وجاءت إجابات المتعلمين كالاتي :

- تحكي القصة على مرض نزيم .
- تتحدث هذه القصة عن مرض جدري الماء .
- ظهر على جسم نزيم حبيبات صغيرة .
- قالت له أمه :
- فسرت الأخت لنزيم ما أصابه بأنه لدغة حشرة صغيرة .
- شعر نزيم في المساء بحكة شديدة .
- طمأن الطبيب نزيم بعدم القلق أنه جدري الماء وهو مرض فيروسي يظهر في شكل حبات و حكة شديدة .



- النصائح التي قدمها الطبيب لنزيم هي: الامتناع عن الحك، وعدم الذهاب إلى المدرسة
- أعراض مرض جدري الماء و هي :
- ظهور حبيبات وحكة شديدة .
- ارتفاع حرارة الجسم .
- نعم شفي نزيم .
- العبارة الدالة على فرحة نزيم بالتخلص من المرض هي " الحمد لله تخلصت أخيرا من المرض"
- يتمتع التلميذ المصاب بهذا المرض من الالتحاق بالمدرسة لأنه مرض معدي .

#### أتعرف على كان و أخواتها :

**الاحظ و أميز:** "نظر نزيم إلى المرأة، كان نزيم مستغربا، فلقد أصبح وجهه مضحكا، وفي اليوم التالي، صار جسم نزيم مجتاحا بالحبيبات الحمراء "

نمن أخوات كان :أصبح، صار، أمسى، ظل ، بات ،ليس .

#### أكتشف و استعمل الضمائر :

#### الاحظ و أميز :

مرض نزيم بجدري الماء .

خافت الأم عليه

الأم و ابنتها أخذنا نزيم إلى المستشفى

الأصدقاء فرحوا بعودة نزيم إلى المدرسة .

ضمائر الغائب مثل :

هو طفل مريض، هما طفلان مريضان

هي طفلة مريضة، هما طفلتان مريضتان .

أثري لغتي : جد لكل وسيلة الاستعمال المناسب ( مضادات حيوية ،قناع الأكسجين ،تصوير إشعاعي)

يوضع على فهم و أنف المريض لمساعدته على التنفس .

يساعد المريض على مقاومة المرض .

إذا عجز الطبيب عن تشخيص المرض يطلب من المريض إجراءه .

عنوان نص القراءة هو **مرض معد** و بعد اطلعنا على مضمون النص تبين لنا أن هذا الأخير هو الأساس و المرجع لتقديم بقية الظواهر اللغوية من تراكيب نحوية وصيغ صرفية ،حيث أن الظاهرة اللغوية يتم صياغة سندها من النص المحوري ووصفه أمام المتعلم للملاحظة و الاستكشاف و هذا تطبيقاً لمبدأ المقاربة النصية .

كما كان التحاور مع النص عبر عدة أيقونات ساهمت في تنمية مهارات فهم المكتوب و هي كالآتي :

**كلماتي الجديدة:** وفي هذه الأيقونة يتعرف المتعلم على المفردات الصعبة و شرحها وأحيانا البحث عن أضداد الكلمات في النص كما هو مبين في الصورة و الهدف من ذلك إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم و تمكينه من فهم النص التعبير عن أفكاره بلغة سليمة.

**أقرأ و أفهم :** و هي محطة لطرح أسئلة على المتعلمين تتعلق بفهم مضمون النص و تتم بمرحلتين :

**المرحلة الأولى :** طرح سؤاليين بعد القراءة الصامتة لجمع معلومات مباشرة حول النص كطرح الإجابة و الاختيار من متعدد كما هو في المثال :

\*مرض نزيـم

عن تحكي القصة؟

\*عن دراسته

**المرحلة الثانية:** بعد القراءة الجهرية حيث تم طرح جملة من الأسئلة على المتعلم لاستعادة النص وفهمه بتسلسل وفق فقرات النص، مع إدراج أسئلة تكرر نمط النص و إنجاز مهمات والإجابة عن أسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النص واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص .

#### أتعرف على كان و أخواتها :

**الاحظ وأميز:** وفي هذه المحطة يتعرف المتعلم على الظاهرة النحوية وتمييزها بالسمع والملاحظة وتتمثل في معرفة كان وأخواتها .

حيث جاءت **كان وأخواتها** باللون الأحمر لإبرازها للمتعلم كما جاءت نهاية اسمها و خبرها باللون الأحمر لإبراز الحركة الإعرابية ، كما تم إعطاء أمثلة على الجملة الاسمية قبل دخول كان و أخواتها عليها و مثال بعد دخول كان وأخواتها والهدف من ذلك إبراز للمتعلم دور كان و أخواتها من الناحية الإعرابية .

فهي ترفع المبتدأ و يسمى اسمها و تنصب الخبر ويسمى خبرها ، هذا يكون كما قلنا دون ذكر للقاعدة .

#### أكتشف واستعمل الضمائر :

**الاحظ وأميز:** ففي هذه الأيقونة يتعرف المتعلم على الظاهرة الصرفية و المتمثلة في هذا النص في : ضمائر الغائب، حيث نلاحظ أن المتعلم يتعرف الظاهرة ضمينا من خلال وضع أمثلة : هو طفل مريض ، هي طفلة مريضة .....

**أثري لغتي:** وهي محطة يتم فيها اقتراح وضعيات لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وذلك لتنمية مهارة التعبير الشفوي والكتابي وإثراء الرصيد المعرفي للمتعلمين لتنمية فهم القراءة .

- النص رقم 05: "البوصلة"

البوصلة



صَعَدَ عِصَامُ وَأُخْتُهُ الصَّغِيرَى  
أَمِينَةُ إِلَى سَطْحِ الْبَيْتِ مَسَاءً  
فَشَاهَدَا الشَّمْسَ قَدْ زَادَ احْمِرَارُهَا  
ثُمَّ أَخَذَتْ تَغْيِبَ تَدْرِيجِيًّا فِي الْأَفْقِ .

- هل تعرفين اسم الجهة التي تغرب منها الشمس يا أمينة ؟  
- طبعاً الشمس تشرق من جهة الشرق وتغرب من جهة الغرب !  
- حسن والجهتان المتبقيتان ؟  
- أم ... لا أدري أين هما بالضبط .

تعالى معي يا أمينة، سأُعلِّمكِ جهة الشمال وجهة الجنوب . قفي هنا ومُدي يدي  
اليمنى إلى الشرق ويدك اليسرى إلى الجهة المُقابِلة : أي الغرب .  
فَفَعَلْتُ أَمِينَةُ ، ثُمَّ أَخَذَ عِصَامُ يَشْرَحُ لِأُخْتِهِ : اِغْلِمِي أَنَّ الْجِهَةَ الَّتِي أَمَامَكَ هِيَ الشَّمَالُ  
وَالَّتِي وَرَاءَكَ هِيَ الْجَنُوب . ... أَنْتَظِرِي لِحِظَةً لَا تَتَحَرَّكِي !  
ذَهَبَ عِصَامُ مُسْرِعاً إِلَى غُرْفَتِهِ ، وَعَادَ وَمَعَهُ آلَةٌ تُشَبِّهُ السَّاعَةَ ، مُعَيَّنٌ عَلَيْهَا الْجِهَاتُ  
الْأَرْبَعُ ، وَفِي مَرْكَزِهَا مُؤَشِّرٌ مُتَحَرِّكٌ . وَضَعَهَا عِنْدَ رِجْلَيْ أَمِينَةَ عَلَى سَطْحِ مُسْتَوٍ .  
فَسَأَلَتْهُ : مَا هَذَا يَا عِصَامُ ؟

- هَذِهِ بَوْصَلَةٌ .. اخْتَرَأَ مُهَمَّ اسْتَعْدَمَهُ الْإِنْسَانُ مِنْذُ آلَافِ السِّنِينَ . وَلَوْلَا هَذِهِ  
اسْتَطَاعَ تَوْجِيهُ سَفِينِهِ فِي عَرْضِ الْبَحْرِ ، فِي اللَّيْلِ كَمَا فِي النَّهَارِ ، وَحَتَّى فِي الضَّيَالِ  
يَسْتَطِيعُ الْبَحَّارَةُ أَنْ يَعْرِفُوا أَيْنَ يَقَعُ الشَّمَالُ ... أَنْظِرِي وَتَحَقَّقِي الْآنَ وَقَدْ ثَبَتَ الْمُؤَشِّرُ  
إِلَى أَيْنَ يَتَّجِهُ ؟

- جهة الشمال !  
لَقَدْ أَصَبْتَ يَا عِصَامُ ، كُلُّ الْإِتِّجَاهَاتِ صَحِيحَةٌ !

أُتَعَرَفْ عَلَى الْجُمْلَةِ الْاسْتِفْهَامِيَّةِ :

أَلَا حَظٌ وَ أَمِيز :

هل تعرفين اسم الجهة التي تغرب منها الشمس ؟

ما هذا يا عصام ؟

لاحظ الجملتين ثم عين في كل منهما الكلمة التي تبدأ بها والعلامة التي تنتهي بها ثم  
اقرأ الجمل بالتعظيم المناسب لطرح السؤال .

الجملة الاستفهامية مثل :

هل تعرف البوصلة ؟ من اخترعها ؟ متى نستعملها ؟

كيف أستعمل البوصلة ما هي الجهات التي تشير إليها ؟  
أكتشف و أستعمل الهمزة في آخر الكلمة .

**الاحظ و أميز :**

الجهة التي وراء أمينة هي جهة الجنوب و القمر يضيء ظلام الليل .  
تسوء الرؤية في الظلام .

عين الحرف الذي سبق الهمزة في كل جملة .

أكتب الهمزة على السطر في آخر الكلمة مثل : الفضاء ،الوضوء ،بطيء

**أثري لغتي :**

حدد صاحب كل اختراع

البوصلة /الهاتف/الطائرة/التليسكوب الفلكي/ جهاز الإعلام الآلي .

هوارد أيكن تعلم الآلة /المارسبيري يتجه دوما إلى الشمال

الأخوان رأيت كالطيور/غراهم بيل يهوى الاتصال .

جاليليو يحب النجوم

نعم تعرف أمينة اتجاهي الشرق و الغرب

الجملة التي تبين ذلك في النص :ام لا أدري أين هما بالضبط

تتوجه بسراي إلى جهة الغرب

الآلة التي جاء بها عصام هي البوصلة

لا هي اختراع قديم منذ آلاف السنين

كانت الجهات التي حددها الأخوات صحيحة ،تأكد من ذلك باستخدامهما البوصلة

### فوائد البوصلة هي :

- تحدد الجهات الأربعة
- توجه السفن في عرض البحر.

إن القراءة المتأنية لهذه النص التعليمي الموسوم بـ: "البوصلة" تبين أنه هو المنطلق لتطبيق كافة الأنشطة المقررة ،و السند الذي يسهل إكساب المتعلم مختلف المهارات اللغوية و يتجلى هذا في أن النص وحدة كاملة ساهم بصورته و أيقوناته في تنمية ميدان فهم المكتوب من خلال ما يأتي :

**كلماتي الجديدة :**لقد ساهمت هذه الأيقونة في تنمية الفهم القرائي من خلال شرح المفردات الصعبة وتعويضها بمرادفها أو إعطاء عبارات وتكليف المتعلم بإيجاد ما يناسبها في النص ،وذلك لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم و زيادة الفهم ،يستحيل فهم النص المكتوب دون فهم معانيه،وهذا ما ينمي أكثر مهارة القراءة .

**أقرأ و أفهم:**ويعني هذه الأيقونة يتم طرح جملة من الأسئلة على المتعلمين تتعلق بفهم مضمون النص وتتم على مرحلتين :

**المرحلة الأولى:**وتتمثل في طرح سؤالين بعد القراءة الصامتة بجمع معلومات حول النص ،ففي هذا النص تم طرح سؤالين يتعلقان بزمن ومكان القصة وبطلا القصة.

**المرحلة الثانية:**وتكون بعد القراءة الجهرية حيث تم طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمين لاستعادة النص وفهمه مع مراعاة التدرج والتسلسل وفقا لفقرات النص والإجابة على أسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النص وإعادة بناء المعلومات الواردة

والهدف من ذلك إثراء الفهم و تنمية مهارة القراءة للمتعلمين .

أتعرف على الجملة الاستفهامية :

### ألاحظ و أميز :

وفي هذه المحطة يتعرف المتعلم على الظاهرة النحوية و تميزها بالسمع والملاحظة بشكل ضمني ، و في هذا النص يتعرف المتعلم على الجملة الاستفهامية من خلال أدوات الاستفهام ( هل - ما كيف ) و علامة الاستفهام بالإضافة إلى قراءة الجملة بالتنظيم المناسب عند طرح السؤال .

**أكتشف و أستعمل :** وفي هذه الأيقونة يتعرف المتعلم على الظاهرة الصرفية بشكل ضمني دون ذكر القاعدة والمتمثلة في كتابة الهمزة في آخر الكلمة ، ويظهر جليا أن نشاط القراءة أو ميدان فهم المكتوب يعتمد على مبدأ التكامل بين المهارات، كون القراءة مفتاح كل تعلم ، كما نلاحظ التلاحم بين القراءة والكتابة والتعبير في الربط الوثيق بين ألوان التدريبات ، مما ينعكس أثره على المتعلم وثقافته وتشكيل وعيه ، فالتدريب على القراءة بهذا التلاصق لغيرها من المهارات ينمي الاستخدام اللغوي الصحيح لدى المتعلم ويحين أدائه السليم للغة .

**أثري لغتي :** وفي هذه الأيقونة تم اقتراح وضعيات لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم ، حيث جاء في هذا النص حدد صاحب كل اختراع و الهدف من ذلك هو امتلاك المتعلم رصيد معرفي و استخدامه لتنمية مهارة التعبير ( الشفوي و الكتابي )

- خلاصة :

إن المتصفح لنصوص كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي يلاحظ ذلك التنوع الذي ميزها على اختلاف المحاور المشكلة للمقاطع التعليمية للكتاب ،كما نلاحظ أن كل نصوص القراءة بنيت بالكيفية نفسها في تنمية ميدان فهم المكتوب وذلك عبر خمسة أيقونات رئيسة وهي كالآتي :

**كلماتي الجديدة:**و فيها يتم شرح المفردات الجديدة من خلال تمرين مقترح تعويض كلمة كمرادف أو ضدها أو البحث عن معنى مناسب للجملة من النص .

**أقرأ وأفهم :**سؤالان عن بعد القراءة الصامته لجمع معلومات مباشرة و عامة حول النص الإجابة على سؤال أو إنجاز مهمة أو تعيين اختيار من متعدد .

بعد القراءة الجهرية طرح أسئلة لاستعادة النص وفهمه ،إنجاز مهمات و الإجابة عن أسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النص واستنتاج القيم التي يحتويها و إعادة بناء المعلومات .

**الأحظ وأميز:** تتضمن الظاهرة النحوية .

**أكتشف وأستعمل :**تتضمن الظاهرة الصرفية أو الإملائية .

**أثري لغتي:** اقتراح وضعيات لإثراء اللغة .

إن كتاب القراءة للسنة الثالثة اعتمد المقاربة النصية في فهم المكتوب و كان نص القراءة هو محورا أساسيا تدور حوله كل أنشطة اللغة وهو محور العملية التعليمية ( صرفية،إملائية ،نحوية )،إن ميدان فهم المكتوب يقوم على مبدأ التكامل بين مهارات القراءة والكتاب والتعبير وهذا ما ينمي الاستخدام اللغوي الصحيح للمتعلم و يحسن أدائه السليم إرسالاً و استقبالا .



## رابعاً : كتاب السنة الرابعة ابتدائي

#### 4- كتاب السنة الرابعة ابتدائي :

##### 4-1 وصف المدونة :

هو كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .

##### - المؤلفون :

- بن الصيد بورني سراب :مفتشة التعليم الابتدائي .
- بن عاشور عفاف : أستاذة التعليم الابتدائي .
- قيطاني موهوب ربيعة :مفتشة التعليم الابتدائي.
- بوخبزة آمال :مفتشة التعليم الابتدائي .

##### - إشراف و تنسيق :

- بن الصيد بورني سراب

##### - تصميم و تركيب :

- شكرون حسان

##### - معالجة الصور :

- قاسي و علي يوسف

- موزاي عبد المنعم

##### - الرسومات:

- بلعيد خالد

##### - دار الطبع : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

##### - الطبعة المعتمدة في المذكرة : 2020 -2021

##### - سعر الكتاب : 240 دج

#### 4-2-الإخراج الفني :

صنع غلاف كتاب السنة الرابعة من الورق المقوى يغلب عليه اللون البنفسجي على وجهي الكتاب الخلفي و الأمامي كما يتوسط الواجهة الأمامية صورة لمتعلمين داخل المكتبة في شكل بيضوي يحيط بها اللون الأخضر والبرتقالي والأزرق صورة تبعث فيهم روح التفاؤل والجد والمثابرة بمجرد أن يروها دون أن يفتحوا الكتاب و يطلعوا على محتواه.

#### 4-3- الفهرس:

ورد فهرس المحتويات في كتاب السنة الرابعة بعد المقدمة مباشرة تضمن 08 مقاطع تعليمية معنوية يحتوي كل مقطع 03 نصوص و هي كالآتي :

| الفهرس    |                   |                    |                         |                             |                                              |
|-----------|-------------------|--------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------|
| المقاطع   | الخواير           | الوحدات            | الأساليب                | التراكيب النحوية            | الصيغ الصرفية                                |
| المقطع 01 | القيم الإنسانية   | مع عصاي في المدرسة | ألفاظ النسبة            | أنواع الكلمة                | الضمائر المنفصلة                             |
|           |                   | ماسح الزجاج        | ظروف الزمان             | الفعل الماضي                |                                              |
|           |                   | جذتي               | التشبيه بـ: كـ          | الفعل المضارع               | تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب |
| المقطع 02 | الحياة الإجتماعية | التاجمعات          | العطف                   | الجملة الفعلية              |                                              |
|           |                   | المعلم الجديد      | ظروف المكان             | الفاعل                      | تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب  |
|           |                   | بين جارين          | المفعول المطلق          | المفعول به                  |                                              |
| المقطع 03 | الهوية الوطنية    | الحنين إلى الوطن   | سـ / سوف                | الجملة الإسمية              | تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر           |
|           |                   | الأمير عبد القادر  | صفات الشخصية            | الصفة                       |                                              |
|           |                   | الزائر العزيز      | ما إن ... حتى ...       | الفعل اللازم والفعل المتعدي | تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب      |
| المقطع 04 | الطبيعة و البيئة  | رسالة الثعلب       | أفعال دالة على الحركة   | حروف الجر                   |                                              |
|           |                   | البيت البيئي       | التشبيه بـ: كأن         | المضاف إليه                 | تصريف المضارع مع ضمائر الغائب                |
|           |                   | طاقة لا تنفد       | ألفاظ النسبة            | فعل الأمر                   |                                              |
| المقطع 05 | الصحة و الرياضة   | قصة زيتونة         | التفضيل                 | المضارع المنصوب             | تصريف فعل الأمر                              |
|           |                   | مرض سامية          | بينما ... إذا بـ ...    | كان وأخواتها                |                                              |
|           |                   | لمن تهتف الحناجر   | التعجب بـ: ما أفعل ...! | الحال                       | اسم الفاعل                                   |
| المقطع 06 | الحياة الثقافية   | أنامل من ذهب       | ظروف المكان             | المفعول المطلق              |                                              |
|           |                   | لباسنا الجميل      | لولا ... لـ ...         | المضارع المجزوم             | اسم المفعول                                  |
|           |                   | القاص الطارقي      | الإستثناء بـ: إلا - سوى | الفعل الماضي المبني للمجهول |                                              |
| المقطع 07 | الإبداع والإبتكار | مركبة الأعماق      | الإستدراك بـ: لكن       | علامات الرفع في الأسماء     | الإسم في المفرد والمثنى                      |
|           |                   | سالم والحاسوب      | التفضيل                 | علامات نصب الإسم            |                                              |

- النص رقم 01: "مع عصاي في المدرسة"

**المقطع 1**

**مع عصاي في المدرسة**

رافقني أبي إلى المدرسة حيث استقبلنا المدير بكثير من اللطف. فقال أبي :

« سيدي المدير، هذه ابنتي رجاء، هي تلميذة نجيبة، فشكراً وجزاك الله خيراً لأنك سجلتها في قسم قريب من باب المدرسة ولا تحتاج صعود الدراج للوصول إليه. وكذا خرجنا عرج بي أبي على حجرة القسم، فوجدت نفسي وسط حشد هائل لا أعرفه، جلست على مقعد خشبي، ثم تبين لي أن عصاي ليس لها مكان، إن أوقفناها، ستعزى كراية تغير الإتياء. وإن وضعتها على حافة مقعدي على طول الممر الضيق، ستعزى الذهاب والإياب، ثم لاح لي أن أدخلها عبر فجوات المقعد، وأنا أهمم بذلك، إذا بالعصا ترتطم بالمقعد فتحدث صوتاً فاضحاً، فأنقذت الأنظار إلي، وسمعت خطوات المدرس، وما أراه إلا واقفاً أمامي. انتظرت أن يؤخني، إلا أنه لم يفعل، بل أمرني برفع رأسي، فزأنته باسماً، ثم انحنى حيث العصا فأخذها ووضعها على طول مقعدي في الجهة السفلى، وقال بصوت هادئ: لا عليك!... فهذا موضعها اللائق، ومنه يتيسر لك الاعتماد عليها كلما دعت الحاجة، ثم ابتسم ومضى.

— جابري محمد — بتصرف

و جاءت أسئلة النص كالآتي :

- مم تعاني رجاء ؟
- كيف كان القسم الذي التحقت به رجاء ؟
- ماذا توقعت رجاء عندما أحدثت عصاها صوتاً مرتفعاً ؟
- بم شبعت رجاء عصاها ؟ ولماذا ؟
- ما هو شعور رجاء ؟ ما سبب ذلك ؟
- ما رأيك فيما قام به المعلم ؟
- عين السلوك الذي يعجبك فيما يلي ؟
- لم تبادر أي زميلة بمساعدة رجاء .
- لم يسخر الزملاء من رجاء ؟
- حاولت رجاء عدم عرقلة الحركة في القسم ؟

و كانت إجابات المتعلمين مساعدة المعلم كما يلي :

- تجري أحداث القصة في المدرسة .
  - اسم الشخصية الرئيسية: رجاء .
  - تعاني رجاء من مرض في رجليها ،فهي عرجاء .
  - كان القسم الذي التحقت به رجاء ذا حشد هائل .
  - توقعت رجاء عندما أحدثت عصاها صوتا مرتفعا أن تتلقى صفعة من طرف المدرس
  - شبهت رجاء عصاها بالراية ،لأنها إن بقيت واقفة ستثير الانتباه كالراية بالضبط .
  - ما قام به المعلم في قمة النبل والشهامة وهو تصرف يجعل منه نموذجا يحتذى به.
- السلوك الذي يعجبني :
- لم يسخر الزملاء من رجاء .
  - حاولت رجاء عدم عرقلة الحركة في القسم .

أثري لغتي :

- قدم النصيحة المناسبة لكل وضعية .
- المرضى في المستشفى و الأيتام ،المسنون في دار العجزة .
- شيخ أو مريض ينتظر دوره .
- قشور موز على الأرض
- جار فقير
- أحسن إليه دون من
- تنازل له عن دورك
- اماطة الأذى عن الطريق
- زرهم و أدخل الفرحة على قلوبهم .



و جاءت إجابات المتعلمين كما يلي :

- تقديم النصيحة المناسبة لكل وضعية .
- المرضى في المستشفى و الأيتام و المسنون في دار العجزة : زهرهم و أدخل الفرحة في قلوبهم.
- شيخ أو مريض ينتظر دوره : تنازل له عن دورك .
- قشور موز على الأرض : أمطه عن الطريق
- جار فقير : أحسن إليه دون من .
- أنواع الكلمة :

**1** **ألاحظ وأكتشف**

تبيّن لي أنّ عصاي ليس لها مكان .  
وما أراه إلا واقفاً أمامي . - عرّج بي أبي إلى حجرة القسم .

**أثبت**

الكلمة ثلاثة أنواع : اسم وفعل وحرف .  
الاسم : كل لفظ يُسمّى به إنسان مثل : عمر أو حيوان مثل : فيل أو شيء مثل : كرسي ، نظافة .  
الفعل : كل لفظ يدلّ على حصول عمل في الزمن :  
الماضي مثل : عرّج ، أو المضارع مثل : يعرّج ، أو الأمر مثل : عرّج .  
الحرف : كل لفظ لا يظهر معناه كاملاً إلا مع غيره مثل : ثم - و - في - ب ...

**الضمائر المنفصلة**

**ألاحظ وأكتشف**

أمرني المعلم برفع رأسي / أنا و أبي دخلنا المكتب / وجه التلاميذ أنظارهم إلى رجاء /  
هو أمرني برفع رأسي / نحن دخلنا المكتب / هم وجهوا أنظارهم إلى رجاء /

**أثبت**

الضمير المنفصل هو ما دلّ على متكلّم أو مخاطب أو غائب وهو نوع من أنواع المعارف .

| الضمائر | المفرد المذكر | المفرد المؤنث | المثنى المذكر | المثنى المؤنث | جمع المذكر | جمع المؤنث |
|---------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------|------------|
| أنتكلم  | أنا           | أنا           | نحن           | نحن           | نحن        | نحن        |
| ألتخاطب | أنت           | أنت           | أنتما         | أنتما         | أنتم       | أنثن       |
| ألعاب   | هو            | هي            | هما           | هما           | هم         | هن         |

إن الملاحظة الأولية من خلال الصورة التي أمامنا أقرأ و أفهم يندرج تحته المعجم الدلالي للكلمات الصعبة الموجودة داخل النص أو ما يسمى بصيدي الجديد إضافة إلى بعض الأسئلة حول النص يجيب عنها المتعلمون لفهم النص بشكل معمق.

### وأثري لغتي:

تبين أنها عبارة عن تجريب لما فهمه المتعلم مثلا من خلال الكتاب ،قدم النصيحة المناسبة لكل وضعية .

ما نلاحظه أنه لا يزال المعلم مرتبط بالنص كل الارتباط من خلال الأسئلة المطروحة حوله ،و بالنسبة للقواعد النحوية نلاحظ أن هناك تطبيق للمقاربة النصية من خلال الأمثلة التي نراها في درس أنواع الكلمة "الاحظ و أكتشف " مثلا :

\*- "تبين لي أن عصاي ليست لها مكان "

\*- "و ما أراه إلا واقفا أمامي " .

\*- "عرج بي أبي إلى حجرة القسم " .

و هذه الكلمات التي تحتها سطر تعد من أنواع الكلمة .

و بعد شرح المعلم للدرس و توضيحه ببعض الأمثلة المنتقاة من النص يفهم المتعلم الدرس و يشرع المعلم في كتابة القاعدة كما هو مبين على الصفحة "أثبت" تكون هناك تعريفات لكل نوع من أنواع .

يتناول الكتاب عدة محاور يحتوي كل محور على ثلاث وحدات و كل وحدة على نشاطات منها الأساليب،التركييب النحوية و الصيغ الصرفية و الظواهر الإملائية و الرصيد اللغوي و المحفوظات و أخيرا الإدماج ( النص +المشروع)

- النص رقم 02 : " المعلم الجديد "

**المُعَلِّمُ الْجَدِيدُ**

تَوَقَّعَتْ « حَبِيبَةُ الْقَرْيَةِ » وَالْأَمِينُ عَلَى مَفَاتِيحِ الْمَدْرَسَةِ  
مِنْ الْقُصُولِيِّينَ فِي مُوَكِّبٍ اسْتَقْبَالَ يَصْطَلِحُونَ  
لِلْمُعَلِّمِ الْجَدِيدِ لِيَكْتَشِفَ مَدْرَسَةَ الْقَرْيَةِ .

كُنَّ بِبَابِ الْمَدْرَسَةِ عَلَى ثَلَاثَةِ أَقْسَامٍ . يَتَسَّحُّ كُلُّ  
مِنْ خَتَمَيْنِ مَقْعَدًا ، وَعَلَى فِنَاءٍ ، وَمُرَحَّضَيْنِ وَمَغْسَلَةٍ  
فِي الْحَلِيقِ الْأَيْمَنِ ، وَعَلَى دَارٍ فِي الْجِهَةِ الْمُقَابِلَةِ ،  
بَابٌ مُنْفَصِلٌ وَسَبْعَةُ مُسْتَقْبِلَةٍ ، يُمَكِّنُ أَنْ تُعَدَّ لِلْاسْتِقْبَالِ  
الْحُجَرَةُ ، وَحُجْرَةُ نَوْمٍ ، وَمَطْبَخًا ، وَحُجْرَةُ أُخْرَى جُهِّزَتْ بِحِمَامٍ وَمَغْسَلَةٍ .

حَلَّ تَقَعَّدَ الْمُعَلِّمُ وَمُسْتَقْبَلِيهِ لِلْمَدْرَسَةِ ، شَعَرَ  
بِالْمَوْجِ لَمَّا لَاحَظَهُ مِنْ أَوْسَاحِ رَغَمِ جَمَالِ الْمَوْقِعِ  
الْمُسْتَقْبَلَةِ ، ثُمَّ اتَّجَهَ إِلَى حَقَائِبِهِ الَّتِي وَضَعَهَا  
فِي الْمَدْرَسَةِ فَلَمَّ يَتَرَكُّهُ مُسْتَقْبِلُوهُ يَرْفَعُ  
وَيَسْبِقُوا فِي حَمْلِهَا إِلَى الدَّارِ ، وَأَبْدُوا  
حُجْرَةً وَكَثِيرًا مِنَ التَّعْظِيمِ . وَكَانَ وَقَارُهُ وَنَظَرُهُ  
فَعَلًا فِي نَفْسِ مَنْ يَرَاهُ الشُّعُورَ بِالْإِحْتِرَامِ .

فَلَمَّا دَخَلَ مُسْتَقْبِلُوهُ بِهِ ، فَهَمُّ قَدْ قَدَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ أَنَّهُ سَيَكُونُ مُعَلِّمًا شَابًا مِثْلَ الْمُعَلِّمِينَ  
الَّذِينَ رَأَوْهُ عَلَى رُؤُوسِهِمْ ، وَإِذَا بِهِمْ فِي هَذِهِ الْمَرَّةِ يُحْطِئُ بِحَدْسِهِمْ ، وَيَجِدُونَ أَنْفُسَهُمْ أَمَامَ كَهْلٍ ،  
مُسْرُورُونَ ، لِأَنَّهُمْ فِي قَرْيَتِهِمُ الْبَعِيدَةِ عَنِ الْمُحَرَّرِ فِي حَاجَةٍ إِلَى مُعَاشَرَةِ رَجُلٍ مِثْلِهِ تَطْمَئِنُّ  
وَحَبِيرُ الْحَيَاةِ ، إِنَّ تَوَلَّى تَعْلِيمَ أَبْنَائِهِمْ كَانَ أَبَا ثَانِيًا ، وَإِنْ حَلَّ بِالْقَرْيَةِ خِلَافَ وَجَدُوا فِيهِ  
مِنْهَا ضَرْ لَجَأُوا إِلَى خَبْرَتِهِ وَنُصْحِهِ .

عَلَى حُلِّ الْحَقَائِبِ وَوَضْعِهَا حَيْثُ أَشَارَ أَنْ تَوْضَعَ وَدَعَا لِلذَّهَابِ مَعَهُمْ إِلَى الْمَقْهَى  
فَعَلَّ تَحَقُّقَ مِنْ عِيَالِهِ ، ثُمَّ لِيَتَعَرَّفَ عَلَى الشُّكَّانِ الْحَاضِرِينَ وَ يَتَعَرَّفُوا عَلَيْهِ .

و جاءت أسئلة النص كالآتي :

- أين توجد المدرسة ؟
- من قدم إليها ؟
- و من كان في انتظاره ؟
- صف المدرسة التي جاءها المعلم الجديد ؟
- من الذي سيسكن الدار التابعة للمدرسة ؟
- المعلم سيمكث طويلا في القرية ؟ استخرج ما يدل على ذلك ؟
- بم أحسن المعلم عندما تفقد محيط المدرسة ؟ هل هو محق في ذلك ؟
- صف هذا المعلم ؟
- كيف تصرف سكان القرية ؟
- عم يدل ما فعلوه ؟
- ما الذي وهب المعلم كل هذا التقدير و الاحترام في القرية ؟



- هل يقتصر دور المعلم في القرية على التعليم فقط ؟
- في رأيك هل يستحق المعلم أن يبجل و يقدر ؟

و كانت إجابات المتعلمين بمساعدة المتعلم كالاتي :

أقرأ و أفهم :

| الكلمة  | معناها     |
|---------|------------|
| تفقد    | اطلاع      |
| بامتصاص | بعدم الرضا |
| حدثهم   | توقعهم     |
| خبر     | جرب و عرف  |

- توجد المدرسة في إحدى القرى الجزائرية .
- قدم إليها المعلم الجديد .
- كان في انتظاره بوغرازة كبير القرية و جمع من الفضوليين .
- المدرسة التي جاءها المعلم الجديد تشتمل على ثلاثة أقسام يتسع كل منها لجنسين مقعدا وعلى غناء ومرحاض ضيف ومغسلة، وقاعة واسعة وحجرة نوم مجهزة بحمام و مغسلة .
- الذي سيسكن في الدار التابعة للمدرسة هو المعلم الجديد .
- ما يدل على أن المعلم سيمكن طويلا في القرية هو ( ...إن تولي تعليم أبنائهم كان أبا ثانيا ،و إن حل بالقرية خلاف وجدوا فيه الحكم ،أو مشاكل لجأوا إلى خبرته و نصحه .
- عندما تفقد المعلم محيط المدرسة أحس بامتصاص لما لاحظته من أوساخ .
- نعم هو محق في ذلك .
- هذا المعلم بنصف بالوقار و للأناقة و الانضباط و الحنان و الأخلاق الرفيعة .

- استقبل سكان القرية المعلم بحفاوة و تعظيم .
- يدل هذا على تقديرهم للعلم و المعلم .
- الذي وهب المعلم كل هذا التقدير والاحترام في القرية هو وقاره ونظراته وهندامه.
- لا يقتصر دور المعلم في القرية على التعليم فقط بل هو يقاسمهم حل مشاكلهم و ذلك بما يملكه من خبرة و تجربة في الحياة.
- نعم يستحق المعلم أن يقدر و يبجل لأنه صاحب رسالة سامية و نبيلة قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ﴿إنما بعثت معلما﴾ كما قال "أحمد شوقي"

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

أثري لغتي: أنقل، ثم أنجز عين العنصر الدخيل في كل سطر :الاحترام ،التقدير (التعظيم ،الامتصاص،الأقسام،الغناء،غرفة الاستقبال ،المكتبة ،الثقافة ،الجهل ،المعرفة،الخبرة)

وجاءت إجابات المتعلمين كالآتي :

| الكلمات                                  | العنصر الدخيل  |
|------------------------------------------|----------------|
| الاحترام ،التقدير،التعظيم،الامتصاص       | الامتصاص       |
| الأقسام ،الغناء ،غرفة الاستقبال ،المكتبة | غرفة الاستقبال |
| الثقافة ،الجهل ،المعرفة ،الخبرة          | الجهل          |

## الفصل الثالث: المقاربة النصية في الكتاب المدرسي للغة العربية لطور الابتدائي

**الفاعل**

**لاحظ واكتشف**

وَضَعَ الْقَائِلُ الْحَقَائِبَ أَمَامَ بَابِ الْمَدْرَسَةِ / شَعَرَ الْمُعَلِّمُ بِامْتِعَاضٍ .  
 مَنْ الَّذِي وَضَعَ الْحَقَائِبَ ؟ مَنْ شَعَرَ بِامْتِعَاضٍ ؟  
 حَدِّدِ الَّذِي قَامَ بِالْفِعْلِ فِي كُلِّ جُمْلَةٍ مِمَّا سَبَقَ .  
 سَاعِي الحَرَكَةُ الظَّاهِرَةُ فِي آخِرِهِ ؟

**قَبِّلْ**

الْفَاعِلُ هُوَ اشْتَمَ يَدُلُّ عَلَى مَنْ قَامَ  
 بِالْفِعْلِ وَيَكُونُ دَائِمًا مَرْفُوعًا وَمَقْلُ:  
 تَرْتِي الْمُعَلِّمَ الْأَجْمَالَ .

**نموذج للإعراب :**  
 حضر المعلم .  
 حضر : فاعل ماضٍ مبني على الفتح .  
 المعلم : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره .

**تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب و الغائب**

**لاحظ واكتشف**

تَفَقَّدَ الْمُعَلِّمُ الْمَدْرَسَةَ / هُوَ تَفَقَّدَ الْمَدْرَسَةَ / أَنْتَ تَفَقَّدْتَ الْمَدْرَسَةَ .  
 قَبِلْتُمْ تَسَابِقًا لِيَحْمِلَ الْحَقَائِبَ / هُمْ تَسَابَقُوا لِيَحْمِلَ الْحَقَائِبَ / أَخَاطِبُهُمْ قَائِلًا :  
 أَنْتُمْ تَسَابَقْتُمْ لِيَحْمِلَ الْحَقَائِبَ .  
 عَيْنَ الْأَفْعَالِ فِي هَذِهِ الْجُمْلَةِ ثُمَّ أَجِبْ : - هل يَتَغَيَّرُ آخِرُ الْفِعْلِ عِنْدَمَا يَتَغَيَّرُ الضَّمِيرُ ؟

| المخاطب  | المفرد       | المثنى     | الجمع |
|----------|--------------|------------|-------|
| أنت نجحت | أنتما نجحتما | أنتم نجحتم |       |
| أنت نجحت | أنتما نجحتما | أنتم نجحتم |       |
| هو نجح   | هما نجحا     | هم نجحوا   |       |
| هي نجحت  | هما نجحتا    | هن نجحن    |       |

- تعريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب و الغائب :

| الأفعال |        |              |
|---------|--------|--------------|
| المخاطب | المفرد | أنت تفقدت    |
| الغائب  | المفرد | هو تفقد      |
| المخاطب | الجمع  | أنتم تسابقتم |
| الغائب  | الجمع  | هم تسابقوا   |

- نعم يتغير آخر الفعل عندما يتغير الضمير :

- أثبت :

| المفرد   | المثنى       | الجمع      |
|----------|--------------|------------|
| أنت نجحت | أنتما نجحتما | أنتم نجحتم |
| أنت نجحت | أنتما نجحتما | أنتم نجحتم |
| هو نجح   | هما نجحا     | هم نجحوا   |
| هي نجحت  | هما نجحتا    | هن نجحن    |

نلاحظ من خلال الصورة الموجودة في الكتاب أن أيقونة أقرأ و أفهم يندرج تحته المعجم الدلالي للكلمات الصعبة الموجودة في النص أو ما يسمى رصيدي الجديد إضافة إلى بعض الأسئلة حول النص أجاب عنها المتعلمون لفهم أكثر للنص .

أما أيقونة أثري لغتي : فهي عبارة عن تجريب لما فهمه المتعلم من خلال الكتاب والذي يساعد المتعلم في الإنتاج الشفوي و الكتابي .

نلاحظ أيضا أنه لا يزال المعلم مرتبط بالنص كل الارتباط من خلال الأسئلة المطروحة حوله . أما بالنسبة للدرس النحوي نلاحظ أيضا هناك تطبيق للمقاربة النصية من خلال الأمثلة التي تراها في درس الفاعل فالكلمات المكتوبة باللون الأحمر الدلالة النحوية للفاعل.

وبعد شرح المعلم الدرس و توضيحه ببعض الأمثلة المنتقاة من النص يشرح في كتابة القاعدة كما هو مبين في الصفحة أثبت .

وبنفس المنهجية المذكورة أننا يتم التعرض للصيغة الصرفية "تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب وزو الغائب " حيث يتعرف المتعلم عموما على الظاهرة من خلال وضع أمثلة و اقتراح وضعيات للاكتشاف و يؤسس بعد ذلك قاعدة حول الظاهرة .

و هكذا يتضح جليا اعتماد المقاربة النصية في فهم المكتوب و هو ما أتاح للمتعلم فرصة في إعطاء أمثلة مشابهة من النص المكتوب و تنمية مهارة القراءة عبر أيقونة أقرأ و أفهم كما نلاحظ ارتباط مهارة القراءة مهارتي الكتابة و التعبير لذلك كان نص القراءة بؤرة تدور حوله كل أنشطة اللغة .

- النص رقم 03 : "الحنين إلى الوطن"



وكانت إجابات المتعلمين مساعدة و توجيه المعلم كالآتي :

أقر أو أفهم :

- الحنين إلى الوطن يعني: الاشتياق إلى الوطن يعني: الاشتياق إلى الوطن .
- يتحدث النص عن غربة السيد محمود و حنينه إلى وطنه .
- كان يسكن في شمال الجزائر، و رحل إلى مدينة مونتريال بكندا .
- غادر محمود مدينته منذ سنتين .
- أصبحت ظروف عيش محمود و أسرته حسنة .
- المدينة التي كان يسكنها محمود جميلة تطل شمالا على بحر أزرق رقراق تلاعب أمواجه الشاطئي
- شعر محمود بعد مغادرة وطنه بالحنين و بحزن عميق .

- يشتد حنينه إلى الوطن في أيام البرد و الشتاء .
- تقع كندا في شمال أمريكا و الشتاء بها شديد البرودة
- فقد محمود بعد مغادرته أرض الوطن الشمس التي تبعث الدفء و تجدد الحياة و تنضج الثمار ، و سهرات الشتاء مع الجدة و بعزیزها الذي لا تضاهيه أكلة في الدنيا ، و أيام الصيف و ضحكات الأصحاب و عطر الأعياد و الأفراح .
- العبارة التي توافق معنى "قد تغادر الوطن إلا أن حبه يبقى دائما يملأ قلوبنا " هي هو لا يسكن الجزائر الآن ، و لكن الجزائر تسكن قلبه إلى الأبد "
- أثري لغتي :

كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

دور كل علامة ترقيم :

- الفاصلة (،) : توضع بين الجمل مترابطة المعنى .
- النقطة (.) : توضع للدلالة على تمام المعنى .
- لنقطتان (:): توضعان قبل القول .
- علامة الاستفهام (?) : توضع في نهاية الجملة التي تستفهم بها .
- علامة التعجب (!): توضع بعد كلام فيه تعجب .
- علامة التنصيص ("") : توضعان قبل القول.



**المقطع 3**

**الجملة الاسمية**

**ألاحظ وأكتشف**

البيتاء بارد في بلاد الشمال / منزل محمود واسع / شمس بلادنا دافئة .

- ما نوع الكلمة التي بدأت بها كل جملة ؟
- كيف نسمي الجملة التي تبدأ باسم ، كيف نسمي الاسم الذي بدأت به كل جملة ؟
- أين هي الكلمة التي تخبرنا عن هذا الاسم في كل جملة ؟ كيف نسميها إذن ؟ ما هي الظاهرة في آخرها ؟

**أثبت**

- الجملة الاسمية هي كل جملة تبدأ باسم مثل : **الدراسة ممتعة** .
- تتكون الجملة الاسمية من ركنين أساسيين هما :
- **المبتدأ** : هو الاسم الذي تبدأ به الجملة . • **الخبر** : يخبرنا عن المبتدأ وبه يتم معنى الجملة . • **المبتدأ والخبر دائماً مرفوعان** مثل : - **المدرسة كبيرة** / - **جزارة القسم مرتبة** .

**نموذج للإعراب :**

**الشمس دافئة**

**الشمس** : مبتدأ مرفوع  
رفعها الضمة الظاهرة  
آخره  
**دافئة** : خبر مرفوع وعلته  
الضمة الظاهرة على

**تصريف الفعل الماضي**

**ألاحظ وأكتشف**

عادت خديجة إلى أرض الوطن . - ألمعتربون عادوا إلى أرض الوطن .

**أثبت**

- أصرف الفعل «سمع» في الماضي مع جميع الضمائر كما يلي :

| ضمائر المتكلم | ضمائر المخاطب | ضمائر الغائب |
|---------------|---------------|--------------|
| أنا سمعت      | أنت سمعت      | هو سمع       |
| نحن سمعنا     | أنتم سمعتم    | هي سمعت      |
|               | أنتم سمعتم    | هما سمعا     |
|               | أنتن سمعتن    | هما سمعا     |
|               |               | هم سمعوا     |
|               |               | هن سمعن      |

إن القراءة الأولية للنص الذي بين أيدينا "**الحنين إلى الوطن**" تبين لنا أن هذا الأخير هو نقطة انطلاق جميع أنشطة اللغة .

كما ساهم النص وأيقوناته بتنمية فهم المكتوب و ذلك من خلال ما يأتي :

**أقرأ و أفهم** : إن الفهم مهم جدا في تنمية مهارة القراءة فيستحيل قراءة النص دون فهم معاينة لذلك جاءت أيقونة أقرأ و أفهم مندرجة تحتها أيقونة فرعية تحمل اسم "رصيدي الجديد" و الهدف شرح المفردات الجديدة أو الصعبة الفهم على المتعلم لتوضيح المعنى أكثر و زيادة الفهم .

أما أسئلة النص فكانت متنوعة و هي كالآتي :

سؤالان بعد القراءة الصامتة و ذلك جمع معلومات عامة حول النص المكتوب .

كما تم طرح أسئلة بعد القراءة الجهرية كاستعادة النص و فهمه مندرجة بتسلسل وفق فقرات الكتاب مع إدراج أسئلة تكريس نمط النص .

كذلك الإجابة عن أسئلة التعلق بالتعمق في معاني النص و استنتاج القيم التي يحتويها و إعادة بناء المعلومات الواردة في النص .

أما أيقونة **أثري لغتي** : فتم اقتراح وضعيات لإثراء اللغة و إثراء الرصيد الذي يحتاجه المتعلم في الإنتاج الشفوي و الكتابي .

**الاحظ و أكتشف :**

و في هذه الأيقونة يتم استنتاج الجمل المتضمنة الظاهرة النحوية "**الجملة الاسمية**" من خلال أسئلة حول النص المكتوب و هنا يتضح تطبيق المقاربة النصية ،حيث يقرأ الجمل التي تتضمن الجملة الاسمية على الكتاب والسبورة ويميزها بالسمع و الملاحظة .

**أثبت :**

و في هذه الأيقونة يتم بناء المعرفة الجديدة انطلاقا من مكتسباته القبلية تأسيس المعرفة بالتدرج من طرف المتعلمين .

أما حوصلة القاعدة النحوية فتكون على مسؤولية المعلم و جمعية المتعلمين ،حيث يتم تسمية الظاهرة المقصودة و ضبط خصائصها .

**- الاحظ و أكتشف :**

"**تصريف الفعل الماضي**" بنفس المنهجية السابقة يتم التعرف على الظاهرة

الصرفية "**تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر المتكلم ،المخاطب،الغائب**"

وذلك من خلال وضع أمثلة و اقتراح وضعيات للاكتشاف ثم تأسيس القاعدة .

وهكذا يتضح لنا أن النص المكتوب كان محورا تدور حوله كل أنشطة اللغة .



- النص 04 : "طاقة لا تنفذ"



وقد جاءت أسئلة النص على النحو الآتي :

- في أي جهة كان التلاميذ ؟
- كيف عرض الدرس ؟ و حول ماذا كان موضوعه ؟
- اختر الإجابة الصحيحة : هذا الشريط : علمني ، ثقافي ، فني ، ترفيهي
- ماهي مصادر الطاقة التي يعتمد عليها الإنسان بكثرة في الوقت الحالي .
- فيم يستعمل الإنسان هذه الطاقة ؟ هل يستطيع أن يستغني عنها ؟
- ما الذي دفع المختصين إلى البحث عن مصادر أخرى للطاقة ؟
- ما البديل الذي وجدوه ؟ ما هي مزايا هذه الطاقة ؟
- ما الجديد الذي اكتشفه الكاتب عن الشمس ؟ ما الفرق بين طاقة متجددة وطاقة نافذة ؟
- هل تعرف طاقات متجددة أخرى ؟ ما هي نتائج استغلال هذه المصادر على البيئة ؟

- أبحث عنى معلومات أخرى حول الطاقات المتجددة مع شخص كبير عبر شبكة الانترنت .

و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

| الكلمة  | ضدها    |
|---------|---------|
| تناقض   | تتزايد  |
| الهدوء  | الضوضاء |
| زائل    | دائم    |
| المنطفئ | المتوهج |

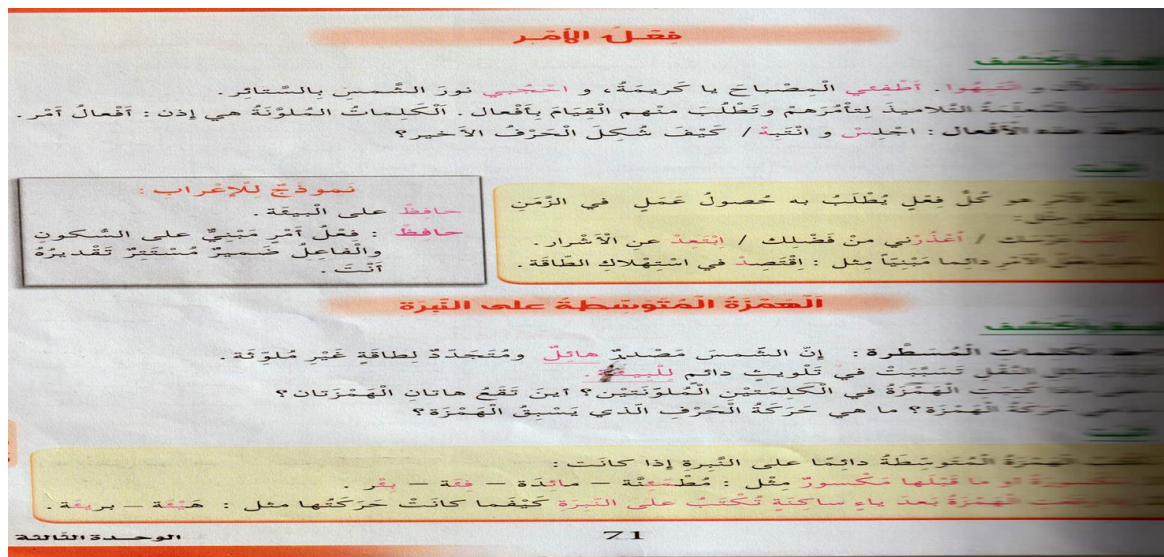
- كان التلاميذ في حصة التربية العلمية .
- عرض الدرس بالعاكس الضوئي .
- كان موضوعه حول الطاقة البديلة .
- هذا الشريط علمي
- مصادر الطاقة التي يعتمد عليها الإنسان في الوقت الحالي هي الفحم والنفط والغاز .
- يستعمل الإنسان هذه الطاقة في الصناعة والنقل والتكنولوجيا .
- لا يستطيع الإنسان أن يستغني عنها .
- الذي دفع المختصين إلى البحث عن مصادر أخرى للطاقة هو أن مخدرات الفحم والنفط والغاز بدأت تنفذ و تسبب أيضا في تلوث البيئة .
- البديل الذي وجد و هو الطاقة التي تستمد من الشمس .
- مزايا هذه الطاقة أنها مصدر دائم ومتجدد لطاقة غير ملوثة .
- الجديد الذي اكتشفه الكاتب عن الشمس هو هذا المخلوق الجديد في الكون .
- الفرق بين طاقة متجددة و طاقة نافذة هو أن الأولى دائمة و الثانية هي أبلة للنفاد والزوال .

- نكك كطاقة المياه و الرياح .
- استغلال هذه المصادر لا يؤثر على البيئة .
- استنبطت المجتمعات المختلفة أساليب ووسائل و تكنولوجيات تلائم طبيعة مصادر الطاقة المتوفرة ضمن حدودها الجغرافية ،فكان أن طورت الحضارة المصرية القديمة استخراج الأشرعة في تحريك السفن في الأنهار ،بينما جرى تطوير الطواحن الهوائية في فارس لضخ المياه .

أثري لغتي :

- و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :
- الجمع بين كل كلمة و ما يناسبها :

| الكلمة           | ما يناسبها                     |
|------------------|--------------------------------|
| انقراض           | اختفاء و الكائنات الحية نهائيا |
| البيئة المتوازنة | وسط مستقر و منتظم              |
| المشتلة          | ثري فيها النباتات              |
| سلة خضراء        | لغرز النفايات                  |



و كانت إجابات المتعلمين كالتالي :

- شكل الحرف الأخير في اجلس - انتبه بالسكون

أثبت :

فعل الأمر هو كل فعل يطلب به حصول عمل في الزمن المستقبل مثل :

أكتب درسك / أعذرني من فضلك / ابتعد عن الأشرار

يكون الفعل الأمر دائما مبنيًا مثل : اقتصد في استهلاك الطاقة

نموذج للإعراب :

حافظ على البيئة

حافظ : فعل أمر مبني على السكون و الفاعل ضمير مستتر تقديره أنت

الهمزة المتوسطة على النبرة .

### ألاحظ و أكتشف :

لاحظ الكلمات المسطرة :إن الشمس مصدر هائل و متجدد لطاقة غير ملوثة .

كثرة وسائل النقل تسببت في تلويث دائم للبيئة . على ماذا كتبت الهمزة في الكلمتين الملونتين ؟ أين تقع هاتان الهمزتان ؟

ماهي حركة الهمزة ؟ ما هي حركة الحرف الذي يسبق الهمزة .

### و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

الهمزة المتوسطة على النبرة

### ألاحظ و أكتشف :

- كتبت الهمزة في الكلمتين ( هائل - للبيئة على النبرة و متوسطة )
  - حركة همزة ( هائل ) مكسورة و ما قبلها ألف ساكنة .
  - و حركة همزة ( للبيئة ) مفتوحة و ما قبلها ساكنة .
- أثبت :

- تكتب الهمزة المتوسطة دائما على النبرة إذا كانت :
1. مكسورة و ما قبلها مكسور مثل مطمئة - مائدة - فئة - بئر .
  2. إذا وقعت الهمزة بعد ياء ساكنة تكتب على النبرة كيفما كانت حركتها مثل :  
هيئة - بريئة .

أن أهم يمكن ملاحظته من خلال الصورة التي أمامنا أن أيقونة أقرأ و أفهم يندرج تحته المعجم الدلالي للكلمات الصعبة الموجودة في النص تحت عنوان "رصيدي الجديد" و الهدف منه هو إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين و زيادة الفهم للمقروء .

بالإضافة إلى بعض الأسئلة حول النص سواء بعد القراءة الصامتة أو الجهرية أجاب عنها المتعلمون لفهم النص أكثر و إعادة بناء المعلومات الواردة في النص و

على هذا الأساس فقد ساهم النص المكتوب "طاقة لا تنفذ" في تنمية ميدان فهم المكتوب فيستحيل أن تتحقق القراءة دون فهم المعاني و في هذا المجال تظهر تنمية المهارة القراءة .

أما أيقونة أثري لغتي : فهي عبارة عن تجريب بما فهمه المتعلم و يتم ذلك باقتراح وضعيات لإثراء اللغة و إثراء الرصيد الذي قد يحتاجه المتعلم في الإنتاج الشفوي والكتابي و جاء في هذا النص اقتراح ،جمع كل كلمة من السطر الأول مع ما يناسبها من السطر الثاني و الهدف هو إثراء رصيد المتعلم ، كما نلاحظ ارتباط مهارة القراءة بمهارتي الكتابة و التعبير .

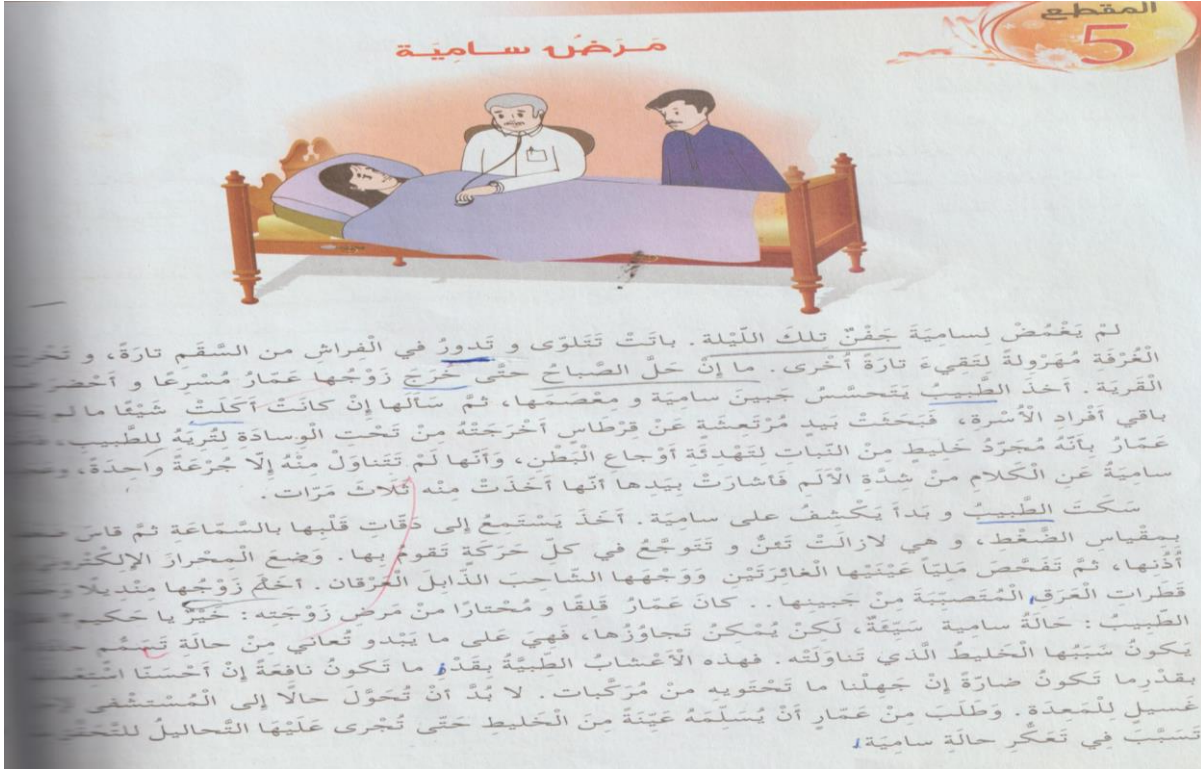
أما الدرس النحوي فنلاحظ تطبيق المقاربة النصية من خلال الأمثلة التي نراها في درس فعل الأمر ،و بعد شرح المعلم للدرس و توضيحه ببعض الأمثلة المنتقاة من النص يشرع المعلم في كتابة القاعدة كما هو مبين على الصفحة أثبت .

**الاحظ و أكتشف :** الهمزة المتوسطة على النبرة بنفس المنهجية السابقة يتم التعرف على الظاهرة الصرفية حيث يتعرف عليها عموما من خلال وضع أمثلة و اقتراح وضعيات للاكتشاف ثم تأسيس القاعدة .

وهكذا يتضح لنا أن النص التعليمي كان محورا تدور حوله كل أنشطة اللغة (اعتماد المقاربة النصية) .



- النص رقم 05 : "مرض سامية"



و جاءت أسئلة النص كالآتي :

- كيف قضت سامية الليلة ؟
- من حضر لفحصها ؟
- ماذا كان يحوى القرطاس؟
- كانت علامات المرض بادية على سامية ،صفها .
- ما هو الخطأ الذي وقعت فيه سامية فتسبب لها المرض؟
- لماذا سأل الطبيب سامية إذا كانت أكلت شيئا لم يتناوله باقي أفراد الأسرة ؟
- ا هي العبارات التي تدل على تدهور صحة سامية . ماذا قال الطبيب عن الأعشاب الطبية ؟
- هل الأعشاب الطبية نافعة أم ضارة ؟ ما رأيك ؟

و كانت إجابات المتعلمين بتوجيه المعلم كما يلي :

أقرأ و أفهم :

العبارات المتناقضة :

| الكلمة | نقيضها |
|--------|--------|
| مرتعة  | ثابتة  |
| شاحب   | نضر    |
| نافعة  | ضارة   |

- قضيت سامية الليلة تتلوى و تدور في الفراش من السقم تارة و تخرج من الغرفة مهرولة لتقيء مرة أخرى .
- حضر لفحصها طبيب القرية .
- سبب سوء حالة سامية هو تناولها لخليط من الأعشاب الطبية .
- كان يحتوي القرطاس على خليط من النباتات .
- علامات مرض سامية : عيناها الغائرتان ووجها الشاحب الذابل العرقان .
- الأدوات التي استعملها الطبيب ليكشف عن سامية : السماعه ،مقياس الضغط المحرار الالكتروني .
- المرض الذي أصاب سامية هو التسمم بسبب خلطة الأعشاب .
- المتسبب فيه هو سوء استعمال خلطة الأعشاب .
- سأل الطبيب سامية إن كانت أكلت شيئا لم يتناوله باقي أفراد الأسرة ليتعرف على العلة و الداء .
- العبارات التي تدل على تدهور صحة سامية ( لا زالت تنن و تتوجع في كل حركة تقوم بها ،حالة سامية سيئة لابد أن تتحول حالا إلى المستشفى ).
- قال الطبيب عن الأعشاب الطبية : "بقدر ما تكون نافعة إن أحسن استعمالها بقدر ما تكون ضارة إن جهلنا ما تحويه من مركبات .



## الفصل الثالث: المقاربة النصية في الكتاب المدرسي للغة العربية لطور الابتدائي

- يتوقف النفع و الضرر في الأعشاب الطبية على حسن أو سوء استعمالنا لها
- أثري لغتي :
- أنقل ثم أنجز: ما هي الكلمة المرادفة للمجموعة الأولى والنقيضة للمجموعة الثانية ؟
- العافية، البرء، السلامة، الشفاء، النقاهة / الداء، الضنى، السقم، الوصب
- جد الشطرين المتكاملين :
- الطبيب العام / طبيب التخدير / طبيب الطوارئ / الطب البديل / لا يمارسه طبيب / طبيب غير مختص / يتدخل قبل إجراء العملية / يقدم الإسعافات الأولية
- أثري لغتي : و كانت إجابات المتعلمين كما يلي :

| المجموعة الأولى                            | الكلمة المرادفة |
|--------------------------------------------|-----------------|
| العافية – البرء – السلامة الشفاء – النقاهة | الصحة           |
| المجموعة الثانية                           | الكلمة المناقضة |
| الداء – الضنى – العلة – السقم – الوصب      | الصحة           |

- الشطران المتكاملان :

| الشرط        | ما يكمله                |
|--------------|-------------------------|
| الطبيب العام | طبيب غير مختص           |
| طبيب التخدير | يتدخل قبل إجراء العملية |
| طبيب الطوارئ | يقدم الاسعافات الأولية  |
| الطب البديل  | لا يمارسه طبيب          |

**لمقطع 5**  
**ألاحظ وأكتشف**

**كان وأخواتها**

• عَمَّارٌ قَلْبًا / ساميةٌ مُتَالِمةٌ / المَريضُ سَليمةٌ .  
— كانَ عَمَّارٌ قَلْبًا / باتتَ ساميةٌ مُتَالِمةٌ / صارَ المريضُ سَليمةً .  
• قارن بين الجُمْلِ الإِشْمِيةِ قبل وبعد دُخولِ كانَ / باتتَ / صارَ .  
هل تَغَيَّرَتِ علامةُ إعرابِ المُتَبَدِّلِ ؟ / هل تَغَيَّرَتِ علامةُ إعرابِ الخَبَرِ ؟

**أثبت**

من أخوات كانَ : صارَ، أَصْبَحَ، أَضْحَى، أَمْسَى، ظَلَّ، باتَ، لَيْسَ .

كانَ وأخواتها تُسمَّى أفعالاً ناقصةً .  
تَدْخُلُ على المُتَبَدِّلِ والخَبَرِ فَتَرْفَعُ المُتَبَدِّلَ ويُسمَّى اسمَها وتُنصِبُ الخَبَرَ ويُسمَّى خَبَرُها .  
مِثْلُ : الدَّواءُ قَعَالَ / كانَ الدَّواءُ قَعَالَ .

**نموذج للإعراب:**

« أَمْسَى الصَّبِيُّ مَحْمُومًا » .  
أَمْسَى : فَعْلٌ ماضٍ ناقصٌ .  
الصَّبِيُّ : اسمٌ "أَمْسَى" مَرْفُوعٌ  
رَفَعَهُ الظَّنُّ الظَّاهِرَةُ على آخِرِهِ  
مَحْمُومًا : خَبَرُ أَمْسَى مَنصُوبٌ  
نَصَبَهُ الْفَتْحَةُ الظَّاهِرَةُ على آخِرِهِ

**الهمزة في آخر الكلمة (المتطرفة)**

**ألاحظ وأكتشف**

• أَخَذَتْ ساميةٌ تَقِيًّا وحالتها تسوءُ لأنها تَلَجَأُ إلى المداواة بالعقاقير بدلَ الدَّواءِ .  
— أين تَقَعُ الهمزة في الكلمات المُلَوَّنة ؟ على ماذا كُتِبَتِ الهمزة فيها ؟  
— يَتَكَيُّ / اللُّوْلُو / تَشَاءُ . — ما هي حَرَكَةُ الحَرْفِ الَّذِي يَسْبِقُ الهمزة ؟ على ماذا كُتِبَتِ الهمزة ؟

**أثبت**

تُكْتَبُ الهمزة في آخر الكلمة على حرفٍ يُنَاسِبُ حَرَكَةَ ما قَبْلَها .

• فإذا كانَ ما قَبْلَها مَكْسُورًا كُتِبَتِ على ياءٍ مِثْلُ : سَيِّئٌ  
• وإذا كانَ ما قَبْلَها مَضْمُومًا كُتِبَتِ على واوٍ مِثْلُ : امْرُؤٌ  
• وإذا كانَ ما قَبْلَها مُفْتَحًا كُتِبَتِ على ألفٍ مِثْلُ : نَشَأُ  
• وإذا سَبَقَتْ بِساكنٍ تُكْتَبُ دائِمًا على السَّطْرِ مِثْلُ : جَرِيءٌ / هُدوءٌ / الأَمْعَدُ

## الهمزة في آخر الكلمة (المتطرفة)

### ألاحظ وأكتشف :

- أخذت سامية تتقياً وحالتها تسوء لأنها تلجأ إلى المداواة بالعقاقير بدل الدواء
- أين تقع الهمزة في الكلمات الملونة . على ماذا كتبت الهمزة فيها ؟
- يتكئ / اللؤلؤ / شيء - ما هي حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟ على ماذا كتبت الهمزة ؟

### و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

- تقع الهمزة في الكلمات ( تقيئ - تسوء - تلجأ - الدواء ) في أواخرها أي متطرفة ، وكتبت على السطر و الألف .
- يتكئ : حركة الحرف الذي يسبق الهمزة الكسرة و كتبت الهمزة على الياء .
- اللؤلؤ : حركة الحرف الذي يسبق الهمزة الضمة و كتبت الهمزة على الواو .

- نشء : حركة الحرف الذي يسبق الهمزة السكون وكتبت الهمزة على السطر.  
أثبت :

- تكتب الهمزة في آخر الكلمة على حرف يناسب حركة ما قبلها .
- فإذا كان ما قبلها مكسورا كتبت على ياء مثل :سيئ .
- و إذا كان ما قبلها مضمونا كتبت على واو مثل :امرو .
- و إذا كان ما قبلها مفتوحا كتبت على ألف مثل :نشأ.
- و إذا سبقت بساكن تكتب دائما على السطر مثل : جريء ،هدوء ،الأمعاء ،عبء .

إن أهم الملاحظات التي تبدو من خلال الصورة التي أمامنا أن نص القراءة هو محور تدور حوله جميع أنشطة اللغة ،حيث ساهم من خلال صوره و أيقوناته في تنمية ميدان فهم المكتوب و ذلك من خلال ما يلي :

**أقرأو أفهم :** ويندرج تحته المعجم الدلالي للكلمات الصعبة الموجودة داخل النص أو ما يسمى رصيدي الجديد والهدف منه التعرف على الكلمات الصعبة التي تحول بين الفهم العميق للنص بالإضافة إلى التعرف على أضداد الكلمات و ذلك لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين .

كما احتوت أيقونة **أقرأو أفهم** على مجموعة من الأسئلة حول النص و جاءت كالآتي :

- سؤالان بعد القراءة الصامتة جمع معلومات عامة حول النص .
- طرح عدة أسئلة بعد القراءة الجهرية لاستعادة النص و فهمه .
- الإجابة عن أسئلة تتعلق بالتعمق في معاني النص و استنتاج القيم التي يحتويها و إعادة بناء المعلومات الواردة فيه .
- **أثري لغتي :** و فيها تم اقتراح وضعيات لإثراء الرصيد اللغوي الذي يحتاجه المتعلم الإنتاج الشفوي و الكتابي التي تمثلت في إيجاد الكلمة المرادفة في المجموعة الأولى و الكلمة النقيضة في المجموعة الثانية .

- ألاحظ و أكتشف كان و أخواتها :

و فيها يتم استنتاج الجمل التي تتضمن كان و أخواتها من خلال أسئلة حول النص أو جمل مكيفة و هنا يظهر جليا تطبيق المقاربة النصية .

يقرأ المتعلم الجمل التي تتضمن كان و أخواتها على الكتاب و السبورة بالموازاة ، و بعدها يتم بناء المعرفة الجديدة انطلاقا من مكتسباته القبلية حيث يتم تأسيس المعرفة بالتدرج من طرف المتعلمين ثم تدون القاعدة .

وبنفس الكيفية يتم التعرض للظاهرة الصرفية "الهمزة في آخر الكلمة" المتطرفة حيث يتعرف المتعلم على الظاهرة من خلال وضع أمثلة و اقتراح وضعيات لاكتساب ثم يتم صياغة القاعدة .

و من خلال ما سبق ذكره يتبين اعتماد المقاربة النصية في تنمية ميدان فهم المكتوب و هذا ما أعطى للمتعلم فرصة لإعطاء أمثلة مشابهة للنص المكتوب خاصة في دراسة للظاهرة النحوية و الظاهرة الصرفية ، كما لاحظنا ارتباط مهارة القراءة بمهارتي الكتابة و التعبير ، لذلك كان النص القراءة بؤرة تدور حوله كل أنشطة اللغة .

بعد عرضنا لبعض نصوص القراءة للوقوف على كيفية تعليم فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية نخلص إلى ما يأتي :

اعتمد كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على أيقونات هامة ساهمت في تنمية ميدان فهم المكتوب و هي : أقرأ و أفهم ، أثري لغتي ، ألاحظ و أكتشف ( الظاهرة النحوية ) ألاحظ و أكتشف ( الظاهرة الصرفية ) .

كما أن تطبيق المقاربة النصية ظهر واضحا وجليا في أغلب نصوص القراءة حيث كان النص المكتوب البنية الكبرى ظهرت فيها كل المستويات اللغوية الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية .

## خامسا : كتاب السنة الخامسة ابتدائي

## كتاب السنة الخامسة ابتدائي

### 1-5- وصف المدونة :

هو كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي .

### المؤلفون :

- بن الصيد بورني سراب :مفتشة التعليم الابتدائي .
- حلفاية داود وفاء : أستاذة التعليم الابتدائي .
- بن عاشور عفاف :أستاذة التعليم الابتدائي .
- بوسلامة عائشة : معلمة التعليم الابتدائي .

إشراف و تنسيق : بن الصيد بورني سراب

تصميم و تركيب : فوزية مليك .

معالجة الصور :زهير يحياوي .

### الرسومات

- زهير يونس
- شمول

### التنسيق :

- زهرة بودالي .
- شريف غزواوي .

دار الطبع : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الطبعة المعتمدة في المذكرة : 2022/ 2021

سعر الكتاب :260 دج .

## 5-2-الإخراج الفني :

صنع كتاب السنة الخامسة ابتدائي من الورق المقوى يغلب عليه اللون الأزرق الفاتح تتوسط الكتاب صورة دائرة تعبر عن طفل أسمر البشرة مبتسم ومتفائل يحمل ورقة بيضاء بها حرف ض وهو عبارة عن كتاب اللغة العربية أي كتاب لغة الضاد و هي تعبر بأن الطفل عبارة عن صفحة بيضاء وستمتلئ هذه الصفحة بتعاليم اللغة الأم لغة الضاد ولغة القرآن الكريم هذه اللغة الرسمية الأولى لديننا و دنيانا التي تعمل على ترسيخ القيم الايجابية للمتعلمين وعلى صقل شخصيتهم وتعديل سلوكهم بما يتماشى مع التغيرات المجتمعية وبلورة الجانب الإيجابي من شخصيتهم وتفجير الطاقة الزائدة المكبوتة بداخلهم إلى طاقة إيجابية تعمل للصالح العام والخاص .



### 5-3-الفهرس:

ورد فهرس المحتويات في كتاب السنة الخامسة بعد المقدمة مباشرة تضمن 08 مقاطع تعليمية معنونة يحتوي كل مقطع على 03 نصوص و هي كالتالي :

| فهرس الكتاب |                                    |                                                                                                         |                                                                     |         |
|-------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------|
| المقاطع     | أشاور                              | الأساليب                                                                                                | الرصيد اللغوي                                                       | القراءة |
| 01          | لذلك<br>لأن<br>بل                  | عبارات المباقة<br>معاني العبارات<br>التصوير الحقيقي والمجازي                                            | رفاق المدرسة<br>التعاونية المدرسية<br>طريق الشجاعة                  |         |
| 02          | لكن<br>غير أن<br>بالتالي           | الحرف والمهن<br>علبة الإسفاف الأولى<br>معاني كلمات من نفس العائلة                                       | من أشرف المهن<br>الإخلاص في العمل<br>مهنة القند                     |         |
| 03          | قد<br>لدا<br>في «السبية»           | تسميات الجماعات<br>الاشتقاق من الأفعال<br>استعمال : خير / شر                                            | تاكفاريناس يتحدث<br>كلنا أبناء وطن واحد<br>أرض غالية                |         |
| 04          | بما أن<br>لام التعليل<br>في الأخير | الرصيد اللغوي الخاص بالمياه<br>الترابط الدلالي بين الكلمات<br>الترابط الدلالي في العبارات               | سؤ أحياء<br>حين تصير الثغاباث ثروة<br>الحضارة والكثب وقطعة الخبر    |         |
| 05          | من المحتمل<br>إذن<br>بالإضافة إلى  | المترادفات والأضداد<br>اسم الأداة<br>معاني العبارات                                                     | وادي الحياة<br>مشروع الدخول<br>أحسن الأطناء : عصر العصورات والتفاهة |         |
| 06          | عكس ذلك<br>لذلك<br>لكني            | الرصيد اللغوي الخاص بمؤسسي بعض العلوم<br>الترابط الدلالي بين العبارات<br>الرصيد اللغوي الخاص بالمخترعات | عقروية فذة<br>قصة البيسليين<br>الروبوت المشاعب                      |         |
| 07          | أظن<br>أعتقد<br>ربما               | الرصيد اللغوي الخاص بالحوانات<br>الأمثال والحكم<br>الرصيد اللغوي الخاص بالأحجار الكريمة                 | عزة وعقروزة<br>جما والشقطان<br>وفاء حديقي                           |         |
| 08          | لهذا السبب<br>الفعل ومصدره         | الرصيد اللغوي الخاص بالثرات المادي<br>الرصيد اللغوي الخاص بالعواصم و البلدان                            | رحلة إلى عين الشقراء<br>حكى ابن بطوطة                               |         |

### - النص رقم 01 : "رفاق المدرسة"





و جاءت أسئلة النص على النحو التالي :

من المتحدث في النص ؟

عمن يتحدث ؟

بم يتميز الرفيق المخلص ؟

كيف يعامل رفاق المدرسة بعضهم بعض ؟ ما الذي جعلهم كذلك ؟

على ماذا يتمرن الرفاق في المدرسة ؟

ماهي التصرفات التي يجب أن تقوم بها والتي يجب أن تتجنبها في مجتمعك الصغير

"المدرسة "

كيف ينشر الكلام الطيب أجواء الفرحة و التفاؤل حول من يحيطون بناء أعط أمثلة من واقعك .

ماذا يؤسس التلاميذ بحفظ و تقوية الرفقة و الصداقة في المدرسة ؟ ما الذي يمثله ذلك لهم ؟

كيف تعدنا الحياة داخل المدرسة لنحيا وسط المجتمع الكبير مستقبلا ؟

ناقش مع زملائك أعمالا قمت بها في المدرسة سابقا زادت من روابط المحبة والأخوة بينكم .

و كانت إجابات المتعلمين بمساعدة و توجيه المعلم كما يلي :

استخراج من النص العبارة التي تؤدي إلى المعنى التالي :

الكلام الجميل يملأ الرفاق سعادة وانشراحا : سأحرص على أن أنطق بما يفيد من القول الطيب الحسن الذي ينشر أجواء تحيطها الفرحة و التفاؤل بيننا نحن الأصدقاء  
شرح الكلمة وتوظيفها في جملة مفيدة .

دروب : جمع درب وهو الطريق :دروب تحصيل العلم كثيرة فأحرص على أن تسلكها .

المتحدث في النص هو المتعلم أو هو الكاتب في صورة متعلم .

يتحدث النص عن نوعية من الأصدقاء و هم الأوفياء المخلصون .

يميز الرفيق المخلص بالوقوف إلى جانبك في السراء و الضراء و يحفظ الأسرار و يخفف الهموم و يرشد إلى الصواب و يقدم النصيحة بلا خداع و يدل على دروب الخير .

يعامل رفاق المدرسة بعضهم بعض بكل مودة و رحمة لأنهم تعودوا على التفكير والعمل في المدرسة معا و لأنهم يتعلمون دروس المحبة والأخوة والتعاون .

يتمرن الرفاق في المدرسة على العمل مع الجماعة في عدل و إحسان .

التصرفات التي يجب أن أقوم بها في مجتمعي الصغير و هو المدرسة هي العمل على كسب محبة رفاقي و عدم التأخر في مديد المساعدة لمن يحتاجها و القول المفيد أما التصرفات التي يجب أن أتجنبها في المدرسة فهي النسيمة و الحذر من سماعها و الابتعاد عن النمامين لأنهم مصدر العداوة بين الأصحاب .

ينشر الكلام المفيد الطيب أجواء الفرحة و التفاؤل حول من يحيطون بنا عند تقديم النصيحة وبذل الدعاء و نشر الحماسة و التشجيع على فعل الخير والإرشاد إليه وتزيين صورة المستقبل مثل تقديم نصيحة لزميل متهاون فيحقق النجاح .

يؤسس المتعلمون لحفظ و تقوية الرفقة والصداقة في المدرسة جمعيات تعاونية في مختلف مراحل التعليم والدراسة ويميل ذلك لهيئة وتكوين لهم للدخول إلى المجتمع الكبير .

تعد المدرسة نموذج المجتمع مصغر ومن استطاع التأقلم في مجتمعه الصغير لن يجد صعوبة في العيش في المجتمع الكبير لأنه أكتسب خبرة .

من الأعمال التي قمت بها في المدرسة و زادت من روابط المحبة و الأخوة  
بزملائي المراجعة تحضير للاختبارات والمشاركة في حملات التطوع للتشجير  
والتنظيف داخل المدرسة وخارجها وكذلك الرحلات المدرسية .

**أثري لغتي :**

لائم بين كل عبارة و معناها.

مثل الماء في الغربال /قرير العين /ذروة المجد/ليس كل ما يلمع ذهباً / طرح  
المسألة على بساط البحث/تبلورت الفكرة .

بلوغ قمة النجاح /ليس كل ما بدا مطابقاً للحقيقة /ليحفظ الأسرار /ناقش موضوعاً  
مع غيره /مطمئن /أصبحت تامة واضحة .

**وكانت إجابات المتعلمين كما يلي :**

لائم بين كل عبارة و معناها .

مثل الماء في الغربال : لا يحفظ الأسرار .

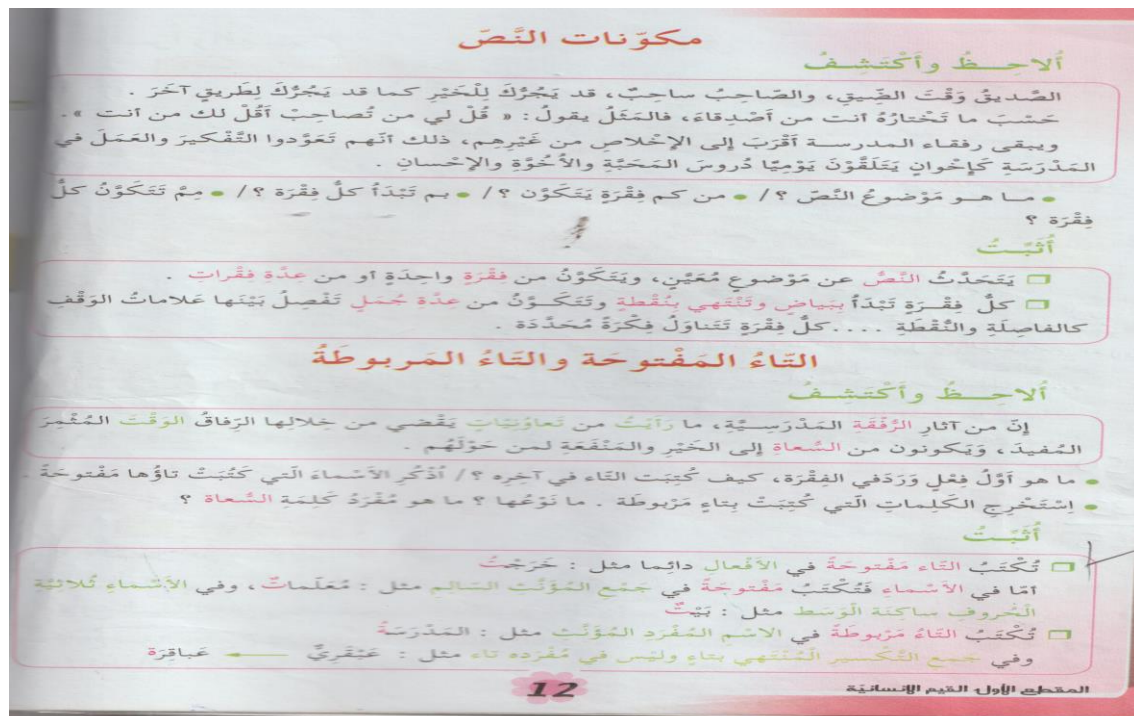
قرير العين : مطمئن .

ذروة المجد : بلوغ قمة النجاح .

ليس كل ما يلمع ذهباً: ليس كل ما بدا مطابقاً للحقيقة هو الحقيقة .

طرح المسألة على بساط البحث : ناقش موضوعاً مع غيره .

تبلورت الفكرة :أصبحت تامة واضحة .



و كانت إجابات المتعلمين على النحو الآتي :

موضوع النص هو حقيقة الصديق .

يتكون النص من فقرتين .

تبدأ الفقرة بفراغ.

تتكون كل فقرة من عدة جمل .

**أثبت :**

يتحدث النص عن موضوع معين و يتكون من فقرة واحدة أو من عدة فقرات ،كل فقرة تبدأ ببياض و تنتهي بنقطة و تتكون من عدة جمل تفصل بينها علامات الوقف كالفاصلة و النقطة ،كل فقرة تتناول فكرة محددة .

التاء المفتوحة و التاء المربوطة .

### ألاحظ و أكتشف :

إن من آثار الرفقة المدرسية ، ما رأيت من تعاونيات يقضي من خلالها الرفاق الوقت المثمر المفيد ، و يكونون من السعة إلى الخير و المنفعة لمن حولهم .

ما هو أول فعل ورد في الفقرة ؟ كيف كتبت التاء في آخره ؟ أذكر الأسماء التي كتبت تأوها مفتوحة .

استخرج الكلمات التي كتبت بتاء مربوطة ، ما نوعها ؟ ما هو مفرد كلمة السّعة ؟

و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

أول فعل ورد في الفقرة هو الفعل : رأيت و قد كتبت التاء في آخره مفتوحة .

الأسماء التي كتبت بتاء مربوطة هي : الرفقة،السعة ،المدرسية ،المنفعة وهذه الكلمات هي أسماء .

مفردة سعة : الساعي .

### أثبت :

تكتب التاء المفتوحة في الأفعال دائما مثل :خرجت

أما في السماء فتكتب مفتوحة في جمع المؤنث السالم مثل : معلمات و في الأسماء ثلاثية الحروف ساكنة الوسط مثل بيت .

تكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنث مثل :المدرسة .

و في جمع التكسير المنتهي بتاء و ليس في مفردة تاء مثل عبقرى ،عبقرة .

إن أهم ما يمكن ملاحظته من خلال الصورة التي أمامنا أن أيقونة أقرأ و أفهم يندرج تحته المعجم الدلالي للكلمات الصعبة الموجودة في النص تحت عنوان

"رصيدي الجديد و الهدف منه إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين و زيادة الفهم للنص المكتوب إذ يستحيل تحقيق مهارة القراءة دون الفهم .

أما الأسئلة التي تمحورت حول النص فتتوعدت بين سؤالين بعد القراءة الصامتة والهدف الوصول إلى المعنى العام للنص .

أما باقي الأسئلة فقد جاءت بعد القراءة الجهرية أجاب عنها المتعلمون وذلك لفهم النص أكثر و إعادة بناء المعلومات الواردة في النص ،وعلى هذا الأساس فقد ساهم النص المكتوب "رفاق المدرسة " في تنمية ميدان فهم المكتوب ،فبستحيل أن تتحقق القراءة دون فهم المعاني و في هذا المجال تظهر تنمية مهارة القراءة .

#### أثري لغتي :

فهي عبارة عن تجريب لما فهمه المتعلم و ذلك باقتراح وضعيات لإثراء اللغة و إثراء الرصيد الذي قد يحتاجه المتعلم في الإنتاج الشفوي و الكتابي وجاء في هذا النص اقتراح الملائمة بين كل عبارة و معناها و هنا يظهر واضحا ارتباط مهارة القراءة بالتعبير و الكتابة .

أما الدرس النحوي فنلاحظ تطبيق المقاربة النصية من خلال الأمثلة الموجودة في درس النحو "مكونات النص" فبعد شرح المعلم للدرس و توضيحه ببعض الأمثلة المنتقاة من نص القراءة يشرع في كتابة القاعدة كما هو موضح على لصفحة أثبت .

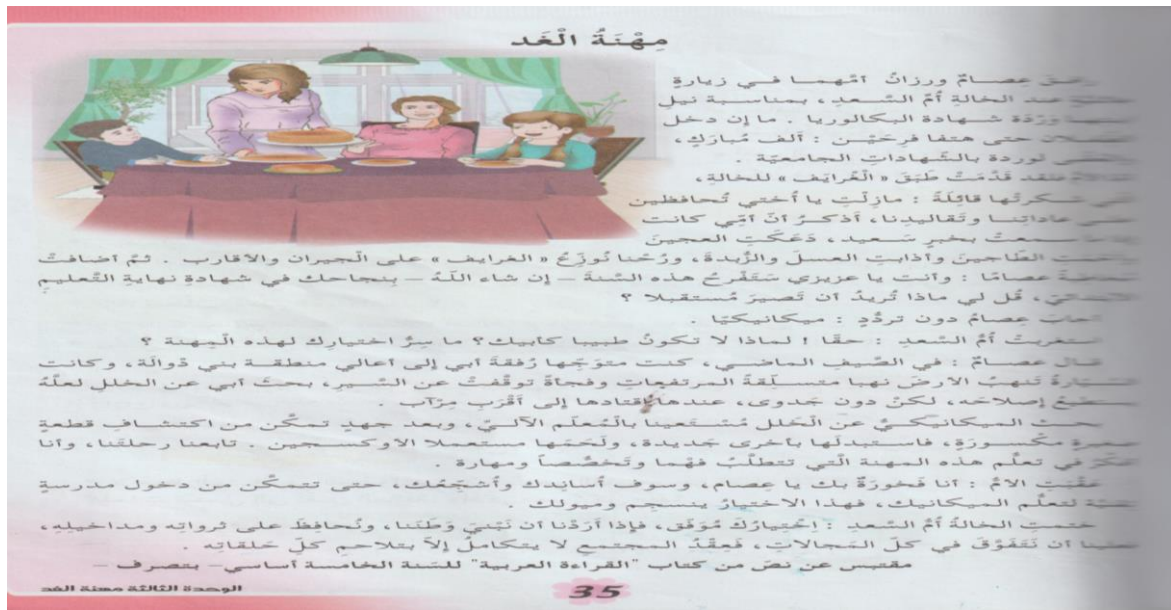
#### الاحظ و أكتشف :

بنفس المنهجية السابقة يتم التعرض للظاهرة الإملائية ( التاء المفتوحة والتاء المربوطة) حيث يتعرف عليها المتعلم عموما من خلال وضع أمثلة واقتراح وضعيات للاكتشاف ثم تأسيس القاعدة حول الظاهرة المدروسة .

والملاحظ في هذا الدرس تنمية لمهارة الكتابة و ذلك من خلال التمييز بين التاء المفتوحة و التاء المربوطة .

و هكذا يتضح لنا أن النص التعليمي كان محورا تدور حوله كل أنشطة اللغة ( اعتماد المقاربة النصية)

-النص رقم 02 : "مهنة الغد "



و جاءت أسئلة النص على النحو التالي :

- إلى أين توجه أفراد الأسرة؟ و ما سبب الزيارة ؟
- كيف استقبلت الخالة أم السعد ضيوفها ؟
- ما هو المهنة التي يجب عصام ممارستها عندما يكبر ؟ و ما السر وراء اختياره لهذه المهنة ؟

ماذا يتطلب تعلم الميكانيك ؟

هل باركت الأم اختيار عصام ؟ استخرج من النص ما يدل على ذلك ؟

يحتل عالم الشغل إذا ما عمل الجميع أطباء ومهندسين ،كيف ذلك ؟

يزدهر الوطن إذا مارس كل واحد منا مهنة يحبها ويتقنها وضع المعنى من هذا الكلام مبينا رأيك فيه .

ما هي المهنة التي تحب أن تمتنعها مستقبلا ؟ و لماذا ؟

و كانت إجابات المتعلمين بمساعدة المعلم كالآتي :

**أقرأ و أفهم :**

أبحث عن العبارة التي تمثل المعنى .

نحافظ على العادات والتقاليد: مازلت يا أختي تحافظين على عاداتنا وتقاليدنا .

السيارة قوية و سريعة : كانت السيارة تنهب الأرض نهبا متسلقة المرتفعات .

أقف إلى جانبك و أدمع قرارك : سوف أسانئك وأشجعك .

لكن دون فائدة لكن دون جدوا .

توجه أفراد الأسرة إلى بيت الخالة ألا السعد وسبب الزيارة نجاح ابنتها وردة في شهادة البكالوريا و تهنئها .

استقبلت الخالة أم السعد ضيوفها بالشكر والترحاب .

الطبق التقليدي الذي حافظت عليه أم عصام هو طبق الغرايف و يدل على ذلك من النص عبارة "أما الأم فلقد قدمت طبق الغرايف للخالة

المهنة التي يحب عصام ممارستها عندما يكبر هي " ميكانيكي " والسر في اختياره لهذه المهنة هو عطل أصاب سيارة والده لما كان متجهين إلى بني دواله وعجز الأب الطبيب عن إصلاحه و أصلحه الميكانيكي .

يتطلب تعلم الميكانيك دخول مدرسة تقنية وتتطلب فهما و تخصصا ومهارة .



لقد باركت الأم اختيار عصام و يدل على ذلك من النص عبارة " أنا فخورة بك يا عصام و سوف أساندك و أشجعك حتى تتمكن من دخول مدرسة تقنية لتعلم الميكانيك فهذا الاختيار ينسجم و ميولك .

يختل عالم الشغل إذا ما عمل الجميع أطباء و مهندسين لأن المجتمع لا يحتاج إلى هؤلاء فقط بل يحتاج إلى عمال النظافة والمحامين والبنائيين والفلاحين و كل المهن والحرف فإذا فقدت واحدة اختل النظام العام للشغل فكل يكمل بعضه البعض

يزدهر الوطن إذا مارس كل واحد منا مهنة يحبها و يتقنها لأن الذي يمارس مهنة يحبها و يتقنها لأن الذي يمارس مهنة يحبها فإنه يتقنها و إذا لم يكن يحبها عبث فيها و قدم أسوأ ما عنده فلا تكون فائدة فيها وتكون غير نافعة بل يصبح مضرة لصاحبها و للمجتمع .

أحب أن أكون في المستقبل أستاذًا لأنها مهنة تصنع العقول وتعد الأجيال وتصنع الرجال فما أعظمها مهنة!

أثري لغتي :

لاحظ المثال في الجدول ،ثم أبحث في القاموس عن أصل كلمة "مستقبل " ثم أختار أربع كلمات تنتمي إلى نفس العائلة و أذكر معنى كل منها .

| انصرف | مصرف        | صرف  | مصرف |
|-------|-------------|------|------|
| ذهب   | ما ينفق منه | أنفق | بنك  |

و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

أثري لغتي :

ألاحظ المثال في الجدول ثم أبحث في القاموس عن أصل كلمة مستقبل ثم أختار أربع كلمات تنتمي إلى نفس العائلة و أذكر معنى كل منها :

| الكلمة | أصلها  | مستقبل                     | استقبل        | مستقبل                     | استقبال                          |
|--------|--------|----------------------------|---------------|----------------------------|----------------------------------|
| مستقبل | أستقبل | جهاز يقوم<br>بتلقي الإشارة | تلقي<br>و كفي | ما يكون في<br>الزمن القادم | ترحيب قاعة يستقبل<br>فيها الضيوف |

### قواعد الأفعال الخمسة :

**الأفعال الخمسة**

« ما ألد الغرايف التي أحضرتها يا أختي ! شيء جميل أتت مازلت  
تحتضنهم بحب تحضن الغرايف في المناسبات  
كثيرا فلهما يشتهيان آكلها حتى في الأيام العادية » .

ما هي الضمائر التي صرفت معها ؟ عين آخر هذه الأفعال

**نموذج إعراب : المجهول يتجشعون في  
عملهم .**

**يتجشعون : فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه  
ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة وواو  
الجماعة ضمير متصل مبني على الشكون في  
محل رفع فاعل .**

**المجرد والمزيد**

« ثابقتنا مظلولا حول المهنة التي أحب ممارستها في المستقبل  
في شتى المجالات ليتوازن عالم الشغل في بلادنا .

من كم حرف يتكوّن كل فعل ؟ ما هو أصل الفعل **تناقش** ؟ كم حرفا

**هو ما كانت جميع حروفه أصلية، وهو إما ثلاثي مثل : عمل  
أو رباعي مثل : يغفر**

**هو ما زيد عن حروفه الأصلية حرف أو أكثر مثل : أخرج / صادق / انصرف  
تقابل / انقلب / تخرج .....**

و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

"قواعد الأفعال الخمسة "

الاحظ و اكتشف :

- صرفت الأفعال باللون الأحمر في زمن المضارع .

- الضمائر التي صرفت معها هي : أنت، هم، هـما .

- آخر هذه الأفعال هو : تحبين :الياء و النون

يحبون :الواو و النون

يشتهيان :الألف و النون

نلاحظ من خلال النص المكتوب "مهنة الغد" أن النص محور جميع الأنشطة اللغوية: كما نلاحظ أيضا بأن النص ساهم بصورته و أيقوناته في تنمية ميدان فهم المكتوب و ذلك من خلال :

#### أيقونة اقرأ و أفهم :

و ما نلاحظه من خلال الصورة التي أمامنا اقرأ و أفهم يندرج تحته المعجم الدلالي للكلمات الصعبة الموجودة داخل النص أو ما يسمى **رصيدي الجديد** إضافة إلى بعض الأسئلة التي يجيب عنها المتعلمون، والتي تنوعت بين سؤالين بعد القراءة الصامتة بغية الوصول إلى المعنى العام إلى النص والتي تمثلت في هذا النص في سؤال عن مكان توجه الأسرة و سؤال أخرى بسبب الزيارة .

أما الأسئلة الأخرى فقد جاءت بعد الأسئلة الجهرية أجاب عنها المتعلمون وذلك لفهم النص و إعادة بناء المعلومات الواردة فيه و ذلك بتجاوز المعنى العام للنص إلى جزيئاته مع التطرق للقيم العبر التي.

أما أيقونة **أثري لغتي** : فقد جاء فيها اقتراح وضعيات لإثراء اللغة و إثراء الرصيد الذي قد يحتاجه المتعلم للإنتاج الشفوي و الكتابي و جاء في نص **مهنة الغد** اقتراح البحث في القاموس عن أصل كلمة مستقبل و الهدف من ذلك شرح الكلمات و العبارات وفق السياق بقرائن لغوية و غير لغوية و توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة و توظيفه في وضعيات جديدة ،أما الدرس اللغوي فنلاحظ تطبيق المقاربة النصية من خلال الأمثلة الموجودة في درس النحو الأفعال الخمسة فبعد شرح المعلم للدرس و توضيحه لبعض الأمثلة المنتقاة من نص القراءة يشرع في كتابة القاعدة كما هو مبين على الصفحة أثبت .

### أيقونة ألاحظ و أكتشف :

الظاهرة الصرفية المجرد و المزيد نلاحظ أيضا تطبيق المقاربة النصية في درس الصرف من خلال الأمثلة فبعد الشرح من نص القراءة يشرع في كتابة القاعدة كما هو مبين على الصفحة أثبت .

ومن خلال ما سبق تحليله نستنتج أن نص القراءة مهنة الغد كان محورا تدور حوله كل أنشطة اللغة أي اعتماد المقاربة النصية.

### النص رقم 03 : " كلنا أبناء وطن واحد "



صادفَ وأنْ عُدْتُ إلى  
مَسْقَطِ رَأْسِي فِي الْقَرْيَةِ  
بَعْدَ طَوِيلِ غِيَابٍ . مَرَرْتُ  
أَمَامَ حَشِيدٍ مِنَ الْبَرَاعِمِ  
وَافِدِينَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ فِي  
صَحْبِ حُلُوفٍ مِنَ الْأَصْوَاتِ  
وَالضَّحَكَاتِ ، يَاه !  
مَدْرَسَتِي الْعَتِيقَةِ ،  
لَقَدْ اِكْتَسَتْ حُلَّةً جَدِيدَةً أَنْيَقَ زَادَهَا جَمَالاً شُمُوحُ الرَّايَةِ الْوَطَنِيَّةِ . إِنَّهَا مازالتْ قَائِمَةً شَاهِدَةً  
وَلَتْ بِحُلُوفِهَا وَمُرَّهَا . فَتَذَكَّرْتُ زَمَنَ الْاِحْتِلَالِ الْأَغْيَرِ أَيَّامَ الطُّفُولَةِ .  
كَانَ مُعَلِّمٌ مَدْرَسَتِنَا آنَ ذَاكَ مِنْ سُلَالَةِ الْغَازِينَ لِبِلَادِنَا . يُعَاقِبُ بِشِدَّةٍ كُلَّ تَلْمِيزٍ مِنَ الْقَرْيَةِ  
نُطْقَ كَلِمَةٍ بِالْفَرَنْسِيَّةِ ، مِمَّا خَلَقَ لَهُ مَشَاكِلَ كَثِيرَةً مَعَ تَلَامِيذِهِ الْجَزَائِرِيِّينَ . فِي كُلِّ مَرَّةٍ يَصْرُخُ  
عَلَى أَحَدِهِمْ يَنْفَجِرُ الْأَطْفَالُ بِالضَّحِكِ ، الْأَمْرُ الَّذِي جَعَلَهُ فِي مَوَاجَهَةٍ دَائِمَةٍ مَعَهُمْ . كُلُّ  
الَّتِي اتَّخَذَهَا ضِدَّهُمْ لَمْ تَنْفَعْ . حَاوَلَ فِي الْبِدَايَةِ وَضَعَ الْعَرَبَ فِي صَفِّ الْأَطْفَالِ الْقَبَائِلِ  
آخَرِ ، وَبَيْنَ الصَّفِّينِ الْمَمَرُ الرَّئِيسِيُّ . أَغْضَبَ الْآبَاءَ ذَلِكَ التَّصَرُّفُ ؛ لَكِنَّهُمْ لَمْ يَسْتَطِيعُوا  
غَضَبِهِمْ . تَحَدَّثُوا أَوَّلًا إِلَى الْمُعَلِّمِ نَفْسِهِ وَقَالُوا لَهُ : إِنَّ التَّفْرِيقَ بَيْنَ أَطْفَالِنَا يَخْلُقُ الْمَشَاكِلَ  
جَمِيعًا مِنْ قَرْيَةٍ وَاحِدَةٍ . وَإِنَّ قَوَاعِدَ التَّرْبِيَةِ نَفْسَهَا تَتَنَافَى مَعَ هَذَا التَّصَرُّفِ . لَكِنَّ الْمُعَلِّمَ  
الْوَفْدَ بِأَنَّهُ لَيْسَ فِي حَاجَةٍ إِلَى مِنْ يُعَلِّمُهُ قَوَاعِدَ التَّرْبِيَةِ . سَكَتَ الْآبَاءُ عَلَى مَضِضٍ ، لَمْ يَكُنْ فِي  
الْمُعَارَضَةِ ، فَلَوْ مَنَعَ أَحَدُهُمْ إِبْنَهُ مِنَ الذَّهَابِ إِلَى الْمَدْرَسَةِ لَأَعْتَبَرَ عَدُوًّا لِقَرْنَسَا !  
وَلِحُسْنِ الْحِظِّ كَانَ الْأَطْفَالُ خَارِجَ الْمَدْرَسَةِ دَائِمًا يَلْعَبُونَ مَعَ بَعْضِهِمْ ، لَمْ تَوَازِرْ فِيهِمْ تَرْبِيَةُ  
الْفَرَنْسِيِّ . وَفِي الْجَامِعِ كَانُوا يَقْرَأُونَ الْقُرْآنَ عَلَى يَدِ شَيْخٍ وَاحِدٍ يُحَدِّثُهُمْ مِنَ الْفُرْقَةِ . وَسُكِبَا  
كَانُوا يُعْتَبَرُونَ الْمُعَلِّمَ الْفَرَنْسِيَّ مُجَرَّدَ شَخْصٍ يُعَلِّمُهُمْ حُرُوفًا أَعْجَبِيَّةً ، قَدْ يَحْتَاجُونَ إِلَيْهَا  
وَلَكِنَّهُمْ يَتَعَلَّمُونَ الْأَخْلَاقَ وَيَتَرَبَّوْنَ عَلَى يَدِ شَيْخِ الْجَامِعِ . وَلَمْ يَزَسَخْ فِي أَعْمَاقِنَا مِنْذُ ذَلِكَ  
سِوَى قَوْلِ آبَائِنَا : نَحْنُ أَهْلُ هَذِهِ الْقَرْيَةِ أَبْنَاءُ وَطَنٍ وَاحِدٍ .  
عبد الحميد بن هدوقة عن رواية - غدا يوم جديد - بتصرف

و جاءت أسئلة النص على النحو التالي:

- متى و أين وقعت أحداث قصة طفولة الكاتب ؟
- عاد الكاتب إلى قرية بعد غياب طويل ؟ بمن يمر ؟ ما الذي زاد المدرسة جمالا ؟
- إلى أي زمن عاد الرجل بذاكرته ؟
- لماذا كان المعلم الفرنسي في مواجهة دائمة مع تلاميذه ؟
- ما هو الحل الذي رآه المعلم الفرنسي مناسباً للنيل من التلاميذ ؟
- و ماذا يقصد من ورائه ؟
- لم يرض الآباء هذا التصرف و أغضبهم ، لماذا ؟
- حاول الآباء إصلاح الأمر لكن المعلم رفض ، استخرج من النص ما يدل على ذلك
- لماذا لم يكن باستطاعة الآباء أن يمنعوا أبناءهم من الدراسة عند هذا المعلم ؟
- ما السبب في عدم تأثر التلاميذ بتربية المعلم الفرنسي ؟ ما هو القول الذي رسخ في أعمالهم ؟
- ماذا حاول المعلم الفرنسي أن يزرع بين أبناء الوطن الواحد ؟
- انتهج الفرنسيون في بلادنا سياسة "فرق تسد " ، لماذا ؟
- كيف يعيش الجزائريون اليوم ؟ و بفضل ماذا ؟
- و كانت إجابات المتعلمين بمساعدة المعلم كالآتي :

أقرأ و أفهم :

- أبحث في النص عن كلمة تؤدي نفس المعنى .
- أحب العيش على تراب القرية التي ولدت فيها: مسقط رأسي .
- أذية الغير تتعارض : تتنافي مع أخلاقيا الحميدة .
- بقي شرح المعلم عالقا في ذهني : راسخا في ذهني .

- وقعت أحداث قصة طفولة الكاتب في المدرسة والقرية و كانت هذه الأحداث في زمن الاستعمار .

- عاد الكاتب إلى قرية بعد غياب طويل وقد مر أمام حشد من البراعم ذاهبين إلى مدرسة القديمة التي درس فيها وقد زادها جمالا شموخ الراية الوطنية .

- عاد الرجل بذاكرته إلى زمن الاحتلال .

كان المعلم الفرنسي في مواجهة دائمة مع تلاميذه لأنه كان من سلالة الغازين و كان يحاول فرض لغته و كان كثير الصراخ عليهم فيضحكون عليه .

الحل الذي رآه المعلم الفرنسي مناسباً للذيل من التلاميذ هو التفريق بينهم بوضع العزب في صف و القبائل في صف آخر وكان يقصد بذلك إثارة الجهوية و القبليّة و الفتنة و الخلاف .

لم يرض الآباء هذا التصرف و أغضبهم لأن هذا التصرف يثير المشاكل ولأنه يتنافى مع قواعد التربية .

حاول الآباء إصلاح الأمر لكن المعلم رفض و الدليل من النص قول الكاتب، لكن المعلم رد على الوفد بأنه ليس في حاجة إلى من يعلمه قواعد التربية .

لم يستطيع الآباء منع أولادهم من الدراسة عند هذا المعلم لأن الذي يفعل ذلك يعتبر عدوا لفرنسا .

سبب عدم تأثر التلاميذ بتربية المعلم الفرنسي هو لعبهم خارج المدرسة معا بالإضافة إلى تحذير شيخ القرآن لهم من الفرقة وقد رسخ في أذهانهم "نحن أهل القرية أبناء وطن واحد" .

حاول المعلم الفرنسي أن يزرع الفرقة بين أبناء الوطن الواحد .

انتهج الفرنسيون في بلادنا سياسة فرق تسد لأنها تضعف قوة الشعب وقوة الثورة ولأنها تريد أن تضرب الجزائريون بعضهم ببعض وتقف هي موقف المتفرج .

يعيش الجزائريون في وحدة و تلاحم وفي أمن وأمان وذلك بفضل الله أولا ثم بفضل الثورة التي وحدث جميع أطراف المجتمع تحت حب الوطن و الإيمان واللغة وهذه مقوماتها .

#### أثري لغتي :

- أكمل اشتقاق الأفعال والأسماء الممكنة من الأفعال الآتية :
- ركب - قصد - وصل متبعا المثال : سبق
- الأفعال : سبق - سابق - تسابق - أسبق .
- الأسماء : سابق ، مسابق ، سباق ، مسبقا ، متسابق ، تسبيق ، مسبوق ، سباق .
- وكانت إجابات المتعلمين كالآتي :
- أعمل اشتقاق الأفعال والأسماء الممكنة من الأفعال التالية :
- ركب : الأفعال : ركب ، تراكب ، إركب
- الأسماء : راكب ، مركب ، مركوب ، ركاب ، متراكب ، تركيب ، ركاب .
- قعد : الأفعال : قعد ، تقاعد ، أقعد
- الأسماء : قاعد ، مقعد ، قعود ، متقاعد ، تقعيد ، قاعدة ، قواعد .
- وصل : الأفعال : وصل ، تواصل ، أوصل ، واصل
- الأسماء : واصل ، متواصل ، وصال ، موصل ، توصيل ، موصول ، وصال .



## جوازم الفعل المضارع :

**جوازم الفعل المضارع**

**ألاحظ وأكتشف**

قال المعلم الفرنسي لمحمد : قف أنت لا تجلس في هذا الصف « أنت عربي » .  
 نظام القسم ؟ لكن محمداً لم يرد أن يغير مكانه فقال بكل أدب : معذرة سيدي في  
 سي قبائليّة، فلم أدر في أي صف أجلس !  
 لماذا سبقت الأفعال الملونة ؟ كيف تسمى هذه الحروف ؟ لماذا ؟ عين التغيير الذي  
 لأفعال المضارعة ؟ لماذا لم تظهر الشكوك على آخر الفعل ( أدر ) ؟

**أثبت**

يُجزم الفعل المضارع إذا سبقه حرف من حروف الجزم ومنها لم التافية ولا التاهية .  
 علامة جزمه الشكوك مثل : تَكْذِبُ / لا تَكْذِبُ  
 أو حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة مثل : تَقْرَؤْنَ / لا تَقْرَؤْنَ . أو حذف حرف العلة إذا كان الفعل ناقصاً مثل : يَمْطُرُ / لم يَمْطُرْ .

**تصريف الفعل الثلاثي المزيد بحرف**

**ألاحظ وأكتشف**

أغضب تصوّف المعلم الأبناء، فقابلوه وتحدّثوا معه وحذّروه قائلين : إنّ التقريب بين  
 يخلّق المشاكل .  
 هات الفعل الثلاثي من كلّ فعل . في أي زمن صُرّفت هذه الأفعال ؟ هل لحروف الزمان  
 تغيير معناها ؟

**أثبت**

يصاغ الفعل الثلاثي المزيد بحرف على وزن : ( أفعل ، فعل ، فاعل ) ويتغيّر معناه من  
 إلى أخرى، ويصوّف في الماضي والمضارع والأمر تحت الجدول التالي :

| الماضي           | المضارع            | الأمر           |
|------------------|--------------------|-----------------|
| ( أفعل ) أَرَجَع | ( يفعل ) يَرْجِع   | ( افعل ) ارْجِع |
| ( فعل ) عَلِمَ   | ( يفعل ) يَعْلَم   | ( فاعل ) عَلِّم |
| ( فاعل ) رَاجِع  | ( يفاعل ) يَرْاجِع | ( فاعل ) رَاجِع |

## قواعد : جوازم الفعل المضارع

### ألاحظ و أكتشف :

سبقت الأفعال الملونة بحروف وهي : لا- لم تسمى هذه الحروف بأدوات الجزم لأنها تخرج الفعل المضارع من الرفع إلى الجزم و التغيير الذي طرأ على الأفعال المضارعة هو تحولها من الرفع إلى الجزم حسب الأفعال ففي الفعل : تجلس ظهر السكون بدل الضمة و في الفعل "تفهموا" حذفت النون وفي الفعل "يرد" حذفت الياء في الفعل "أدر" حذفت حرف العلة .

لم يظهر السكون على آخر الفعل "أدر" لأنه معتل الآخر فعلازمة جزمه هي حذف حرف العلة وليس السكون .

## تصريف الفعل الثلاثي المزيد بحرف

### - ألاحظ و أكتشف :

- جاءت إجابات المتعلمين بمساعدة المتعلم كالاتي :



- الفعل الثلاثي من كل فعل .
- أغضب : غضب
- قابلو: قبل
- حذر : حذر
- صرفت هذه الأفعال في زمن الماضي .
- نعم لحروف الزيادة أثر في تغيير المعنى فقد تفيد المبالغة أو المشاركة مثلاً
- أثبت :
- يصاغ الفعل الثلاثي المزيد بحرف على وزن : ( أفعل ، فعل ، فاعل ) ويتغير معناه من صيغة إلى أخرى، ويصرف في الماضي والمضارع و الأمر حسب الجدول التالي :

| الماضي        | المضارع         | الأمر         |
|---------------|-----------------|---------------|
| ( أفعل ) أرجع | ( يفعل ) يرجع   | ( أفعل ) أرجع |
| ( فعل ) علم   | ( يفعل ) يعلم   | ( فعل ) علم   |
| ( فاعل ) راجع | ( يفاعل ) يراجع | ( فاعل ) راجع |

- نلاحظ من خلال النص المكتوب "كلنا أبناء وطن واحد " أن الأيقونات " أقرأ و أفهم " أثري لغتي " ألاحظ و أكتشف "
- قد ساهمت في تنمية ميدان فهم المكتوب وذلك من خلال :
- أقرأ و أفهم :

تضمن الكتاب في هذا العنصر رصيدي الجديد وهو عبارة عن شرح المفردات الجديدة من خلال تمرين مقترح تعويض كلمة بمرادف و الهدف من ذلك التعمق و زيادة فهم النص إذ يستحيل تحقيق الفهم دون شرح لمعاني النص ومفرداته و عباراته .

وبالإضافة إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين و بذلك يتحقق تنمية مهارتي القراءة و التعبير .

سؤالان بعد القراءة الصامتة لجمع معلومات مباشرة حول النص المكتوب .

طرح أسئلة بعد القراءة الجهرية لاستعادة النص وفهمه مندرجة و متسلسلة وفق فقرات الكتاب .

- أثري لغتي :

وفي هذا العنصر تم اقتراح وضعيات الرصيد اللغوي يحتاجه المتعلم في الإنتاج الشفوي أو الكتابي كما هو مبين في الصورة ،أكمل اشتقاق الأفعال والأسماء الممكنة من الأفعال حيث يتعرف على معاني الكلمات من خلال السياق ويثري المتعلم رصيده اللغوي والمعرفي، يفهم معاني الكلمات بالاعتماد على السياق.

**ألاحظ و أكتشف " جوازم الفعل المضارع "**

يظهر جليا تطبيق المقاربة النصية في استخراج الظاهرة النحوية و ذلك من خلال الأمثلة الموجودة في درس جوازم الفعل المضارع فبعد شرح الدرس وتوضيحه ببعض الأمثلة و تكييف بعض الجمل لتناسب الظاهرة النحوية يتم كتابة القاعدة كما هو مبين تحت أيقونة أثبت .

**ألاحظ و أكتشف: "تصريف الفعل الثلاثي المزيد بحرف "**

نلاحظ أيضا تطبيق المقاربة النصية في درس الصرف من خلال الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي فبعد شرح الدرس من قبل المعلم و توضيحه بالأمثلة من نص القراءة يشرع في كتابة القاعدة كما هو مبين على الصفحة أثبت .

و بعد هذه الإحاطة الموجزة يتضح لنا تطبيق المقاربة النصية من خلال نص القراءة "كلنا أبناء وطن واحد " حيث كان هذا الأخير محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة .

- لنص رقم 04 : "سر الحياة"



وجاءت أسئلة النص على النحو التالي :

- يتحدث النص عن واحد من أهم عناصر الحياة، ما هو ؟
- ما هي المشكلة المطروحة في هذا النص ؟
- أذكر مختلف استعمالات الماء، ماذا ينتج عن توفر الماء وماذا ينتج عن شحه ؟
- استخرج من النص السلوكات التي تؤدي إلى هدر الماء، ونقيضها من التي تؤدي إلى الحفاظ عليه .
- ما هي الفوائد التي نجنيها من استعمال الماء بعقلانية ؟
- تخيل أن الماء انقطع عن منطقك لمدة شهر، كيف سيكون الوضع في المدرسة ؟ في الحي و في المنزل ؟
- لماذا نعتبر الماء من أسرار الحياة ؟
- هل سبق و أن رأيت أحدهم يترك الحنفية مفتوحة في المدرسة بعد استعمالها ؟ كيف تصرفت حيال ذلك ؟

- وجاءت إجابات المتعلمين بعد شرح و تفسير من طرف المعلم على النحو الآتي :
- شرح كلمة "رخاء" أي يسر توظيفها في جملة من إنشائي : بعد الشدة يأتي الرخاء
  - أجد لكل عبارة معناها :
  - نواتها المحركة : لا تستمر الحياة إلا به .
  - الأمن الغذائي : ضمان توفير الماء للأجيال .
  - ترشيد استهلاك الماء : استعمال الماء دون تبذير .
  - يتحدث النص عن أهم عناصر الحياة وهو الماء .
  - المشكلة المطروحة في هذا النص هي مشكلة تبذير الماء .
  - اختار الإنسان منذ القدم أماكن ليستقر بها وهي ضفاف الأنهار والبحيرات لأنها مصدر الماء العذب .
  - للماء استعمالات مختلفة فهو للشرب و للطعام و للنظافة والسقي والصناعة والزراعة وغيرها وينتج عن توفر الماء الرخاء ويحل الرخاء والازدهار والتقدم .
  - من السلوكات التي تؤدي إلى هدر الماء فتح الحنفية و انشغالنا بأمر آخر وكذلك غسل البدن و الأواني و الفواكه والخضروات بكم هائل من الماء وكذلك غسل ملابس قليلة بماء كثير في دورة الغسالة وكذلك عدم إصلاح الحنفيات وعدم التبليغ عن التسربات .
  - أما السلوكات التي تؤدي للحفاظ عليه فهي عكس السلوكات السابقة بالإضافة إلى استعمال الأنينة و استعمال المكينة في إزالة الأوساخ و غسل كمية كبيرة من الملابس في كل دورة للغسالة و تصليح الحنفيات و التبليغ عن التسربات كل ذلك نحافظ به على الماء .
  - نجني من استعمال الماء بعقلانية فوائد كثيرة أهمها جعل الحياة تستمر ونوفر الماء للأجيال اللاحقة و نحافظ على نعمة من نعم الله علينا .

- لو انقطع الماء لمدة شهر فسيكون الوضع كارثيا في كل مكان في المدرسة و في الحي و في المنزل ، فإن الأوساخ و الروائح الكريهة تغزوها و يكون الجفاف و تنتشر الحشرات و تعم الفوضى فلا يمكن تصور الحياة بدون ماء لمدة أسبوع فكيف بشهر.

- نعتبر الماء من أسرار الحياة لأن الحياة تفقد روحها بدونها .  
- سبق و أن رأيت أحدا يترك الحنفية مفتوحة في المدرسة بعد استعمالها أسرع و أغلقته و ذهبت إليه ناصحا و موجهها أن كل قطرة ماء ضاعت ، ضاعت معها حياة الكثيرين .

- أثري لغتي :

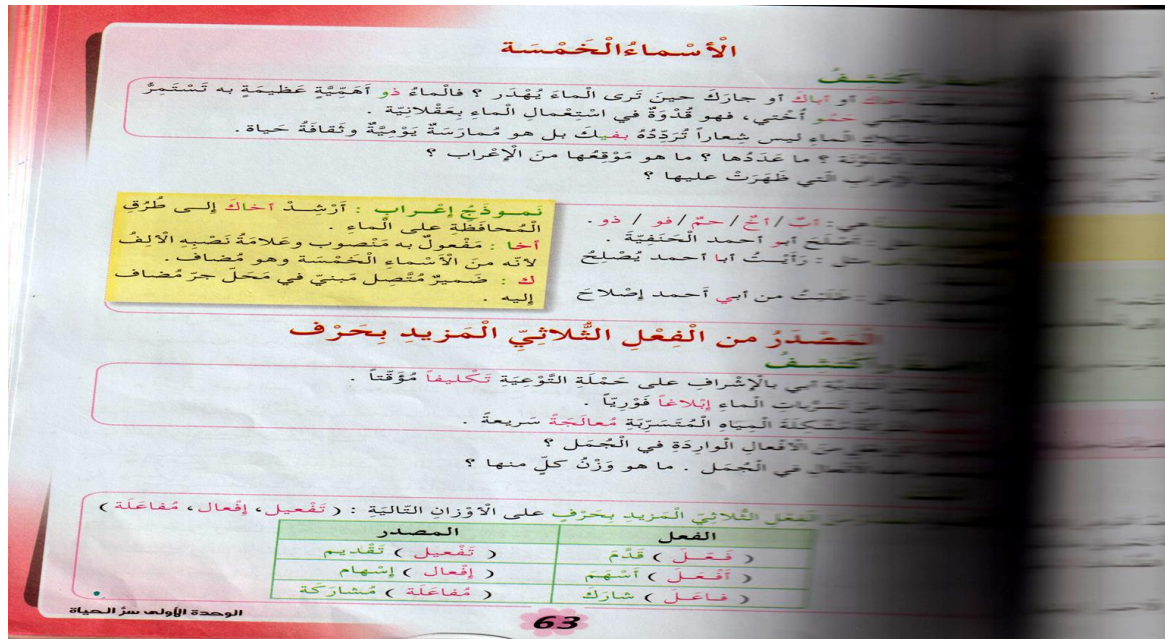
- جد لكل عبارة ما يناسبها .  
- أماكن تنبثق منها المياه العذبة /يقع في الوطن العربي و اسمه اسم لون أحد أعراض الإصابة بالأمراض المتنقلة عن طريق المياه / لون / نقطة مصبات الأنهار في البحر / عملية تحويل ماء البحر إلى ماء صالح للشرب / المياه القذرة المصروفة من دورات المياه / بحر الظلمات / حمة خطيرة سببها المياه الملونة / ماء عذب .  
- المحيط الأطلسي / تحلية / مياه سوداء / ينابيع / فرات / دلتا / تيفويد / البحر الأحمر / إسهال .

و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

- أثري لغتي :

- أجد لكل عبارة ما يناسبها .  
- أماكن تنبثق منها المياه العذبة : ينابيع .  
- يقع في الوطن العربي اسم و لون : البحر الأحمر .  
- أحد أعراض الإصابة بالأمراض المتنقلة عن طريق المياه : تيفونيد .  
- نقطة مصبات الأنهار في البحر : دلتا .  
- عملية تحويل لماء البحر إلى ماء صالح للشرب : تحلية .

- المياه القذرة المصروفة من دورات المياه مياه سوداء
- بحر الظلمات : المحيط الأطلسي
- حمى خطيرة سببها المياه الملوثة : إسهال
- ماء عذب : فرات
- الأسماء الخمسة :



و كانت إجابات المتعلمين على النحو الآتي :

قواعد : الأسماء الخمسة

الاحظ و اكتشف :

- نوع الكلمات الملونة هي أسماء و عددها خمسة أسماء و موقعها من الإعراب :
- أباك و أخاك : مفعول به فهي منصوبة .
- حمو : فاعل فهو مرفوع .
- ذو : خبر فهو مرفوع
- فیک : اسم مجرور .



- علامة الإعراب التي ظهرت عليها الألف في حالة النصب والواو في حالة الرفع والياء في حالة الجر .
- أثبت :

**الأسماء الخمسة**

أحمد أو أمك أو جارك حين ترى الماء يهتر ؟ فالأسماء ذو أهلية عظيمة به تشيهر  
أحمدني خمر أخني، فهو قدوة في استعمال الماء بعقلانية .  
أحمدك الماء ليس شعاراً تردد به بك بل هو ممارسة يومية وثقافة حياة .  
أحمدت الطبيعة ؟ ما عدها ؟ ما هو موقعها من الإعراب ؟  
أعراب التي ظهرت عليها ؟

**نموذج إعراب : أريد أخاك إلى طريق**  
المحافظ على الماء .  
أخا : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الألف  
لأنه من الأسماء الخمسة وهو مضاف .  
ك : ضمير متصل مبني في محل جر مضاف  
إليه .

أحمدني خمر أخني / حم / هو / ذو .  
أحمدك الماء ليس شعاراً تردد به بك بل هو ممارسة يومية وثقافة حياة .  
أحمدت الطبيعة ؟ ما عدها ؟ ما هو موقعها من الإعراب ؟  
أعراب التي ظهرت عليها ؟

**أحمد من الفعل الثلاثي المزيد بحرف**

أحمدتني أبي بالإشراف على حملة التوعية تكليفاً موقفاً .  
أحمدت من ترويات الماء إبلاغاً قوياً .  
أحمدت مشكلة المياه المستترية معالجة سريعة .  
أحمدت من الأفعال الواردة في الجمل ؟  
أحمدت الفعل في الجمل . ما هو وزن كل منها ؟

**أحمد من الفعل الثلاثي المزيد بحرف على الأوزان التالية : ( تفعيل ، إفعال ، مفاعلة )**

| المصدر            | الفعل          |
|-------------------|----------------|
| ( تفعيل ) تقديم   | ( فعل ) قدم    |
| ( إفعال ) إشهام   | ( أفعال ) أشهم |
| ( مفاعلة ) مشاركة | ( فاعل ) شارك  |

الوحدة الأولى من الحياة

63

و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

- ألاحظ و أكتشف :
- وزن كل فعل من الأفعال الواردة في الجمل : كلف : فعل .
- أبلغ : أفعال ، عالجت : فاعلت
- مصدر هذه الأفعال ووزنها :
- كلف : تكليف : تفعيل
- أبلغ : إبلاغ : إفعال
- عالجت : معالجة : مفاعلة
- أثبت :

يصاغ المصدر من الفعل الثلاثي المزيد بحرف على الأوزان التالية: تفعيل  
،أفعال،مفاعلة

| المصدر            | الفعل          |
|-------------------|----------------|
| ( تفعيل ) تقديم   | ( فعل ) قدم    |
| ( إفعال ) إسهم    | ( أفعال ) أسهم |
| ( مفاعلة ) مشاركة | ( فاعل ) شارك  |

يظهر جلياً من خلال النص المكتوب "سر الحياة" أن هذا الأخير كان محورا  
تدور له جميع مهارات اللغة كما ساهم النص و أيقوناته في تنمية ميدان فهم  
المكتوب وذاك من خلال :

**أقرأ و أفهم :**

تضمنت هذه الأيقونة عنصر **الرصيد الجديد** وهو عبارة عن شرح للمفردات  
الصعبة الموجودة في النص و ذلك من خلال التمرين المقترح تعويض كلمة من  
النص بمرادفها لدعم الرصيد اللغوي للمتعلم وبذلك يتحقق تنمية مهارتي القراءة  
والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي .

أما عن الأسئلة الموجودة في الكتاب فتضمنت سؤالا حول القراءة الصامتة  
لجمع معلومات عن النص.

طرح أسئلة بعد القراءة الجهرية لاستعادة النص و فهمه مع مراعاة شروط  
الأداء الجيد للقراءة المتصلة و المسترسلة و ذلك لتهيئة مهارات القراءة عند  
المتعلمين .



### أثري لغتي :

و في هذه الأيقونة يتم اقتراح وضعيات لتنمية الرصيد اللغوي الذي قد يحتاجه المتعلم في الإنتاج الشفوي أو الكتابي .

### ألاحظ و أكتشف : الأسماء الخمسة

يبدو واضحا تطبيق المقاربة النصية في درس الأسماء الخمسة من خلال الأمثلة الموجودة في الدرس و المنتقاة من نص القراءة فبعد شرح الدرس و توضيحه يتم كتابة القاعدة كما هو مبين في الصفحة تحت عنوان أثبت .

### ألاحظ و أكتشف :

### المصدر من الفعل الثلاثي المزيد بحرف

نلاحظ أيضا تطبيق المقاربة النصية في درس الصرف من خلال الأمثلة الموجودة في الكتاب فبعد إعادة قراءة النص قراءة مسترسلة معبرة يتم استخراج الأمثلة وشرح الدرس و توضيحه ثم كتابة القاعدة .

و من خلال ما سبق تحليله يتبين لنا أن نص القراءة سر الحياة كان محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة.

- النص رقم 05 : ممنوع الدخول :



وجاءت أسئلة الكتاب المدرسي على النحو الآتي :

- ما اسم الكائنات الحية التي تهاجم الجسم ؟
- ما اسم الجهاز الذي يحاربها و يدافع عن الجسم ؟
- لماذا يعد الجسم آلة طبيعية مذهلة ؟
- ماذا يحارب الجسم في كل ثانية ؟ و بفضل ماذا ؟
- لماذا يعتبر الجلد جزءاً من الجهاز المناعي ؟
- وردت في الفقرة الثانية مواد أخرى تقوم بالتصدي للميكروبات أذكرها ؟
- إذا ما نجحت الميكروبات بتخطي الدفاع الخارجي ووصلت إلى الدم ،من يتصدى لها؟
- إذا مرض الإنسان ،ولم تنجح كل الآليات السابقة في الدفاع عنه ما هو الحل ؟
- ما هي فائدة اللقاح ؟
- كيف يمكن للإنسان أن يحمي جسمه و يقي نفسه من الأمراض ؟

- جهاز المناعة بمثابة جدار يعزل الميكروبات عن الجسم ،استخرج من النص ما يدل على ذلك ؟
- على الإنسان أن يحافظ على صحته ،فدراهم وقاية خير من قنطار علاج .
- أذكر عادات سيئة قد تمرضك وجب الابتعاد عنها ؟

وكانت الإجابات من طرف المتعلمين بعد المساعدة و التوجيه من طرف المعلم  
كما يلي :

- أقرأ و أفهم :
- أزداد الكلمات الآتية التي وردت في النص ذاته هي :
- الخارجي =/= الداخلي .
- وافر =/= قليلا .
- مرض =/= شفاء .
- أبحث عن معاني كلمة : "الأوبئة " مفردھا "وباء" أي مرض خطير سريع الانتشار
- توظيفها في سياق آخر : تكثر الأوبئة حيث تكثر الأوساخ والنفايات .
- اسم الكائنات الحية التي تهاجم الجسم الجراثيم كالفيروسات و البكتيريا .
- اسم الجهاز الذي يحاربها و يدافع عن الجسم "جهاز المناعة " .
- يعد الجسم آلة طبيعية مذهلة لأنه يشبه مصنعا معهدا يعمل بتلقائية .
- يحارب الجسم في كل ثانية ملايين الجراثيم من فيروسات و بكتيريا و ذلك بفضل جهاز يدعى جهاز المناعة .
- يعتبر الجلد جزءا من الجهاز المناعي لأنه يغطي الجسم بالكامل ويمنع دخول الجراثيم .
- وردت في الفقرة الثانية مواد أخرى تقوم بالتصدي للميكروبات وهي صمغ الأذن و الدموع و اللعاب و المخاط .

- إذا ما نجحت الميكروبات بتخطي الدفاع الخارجي ووصلت إلى الدم تتصدى لها كريات الدم البيضاء .
- إذا مرض الإنسان و لم تنجح كل الآليات السابقة في الدفاع عنه فالحل هو تناول الدواء و التلقيح كآخر حل للعلاج .
- فائدة التلقيح هو جعل الجسم ينتج أجساما مضادة كثيرة تبقى جاهزة لتقضي على هذه الأوبئة الخطيرة .
- يمكن للإنسان أن يحمي نفسه وجسمه و يقيه من الأمراض بالوقاية و ذلك بالمحافظة على النظافة في البدن و اللباس و المكان و الاهتمام بنوعية الطعام و ممارسة الرياضة و شرب الماء بكميات كافية و النوم المعتدل .
- جهاز المناعة بمثابة جدار يعزل الميكروبات عن الجسم و ما يدل على ذلك من النص قوله و ذلك بفضل حصن حصين و هو جهاز المناعة .
- على الإنسان أن يحافظ على صحته فدرهم وقاية خير من قنطار علاج و من العادات السيئة التي يجب الابتعاد عنها لأنها تمرض الأكل ، الأكل المفرط وبشراهة و كذلك تناول الوجبات السريعة غير الصحية وكذلك عدم ممارسة الرياضة
- و طول السهر مع قلة النوم وعدم التنويع في الغذاء .

#### أثري لغتي :

هات أسماء الآلة من كل فعل مثل :سمع /سماعة ،طرق ،جهر ،سطر ،قض ،نظر ،حقن ،برد ،ثقب ،نشر ،سيع ،نقل .

و كانت إجابات المتعلمين كالآتي :

أثري لغتي :

- أسماء الآلة من كل فعل مثل : سمع سماعة .

- |       |   |       |       |   |                |
|-------|---|-------|-------|---|----------------|
| - طرق | ← | مطرقة | - ثقب | ← | مثقاب          |
| - قص  | ← | مقص   | - نقل | ← | نقالة أو منقلة |
| - برد | ← | مبرد  | - سطر | ← | مسطرة          |
| - سيع | ← | مسيعة | - نشر | ← | منشار          |
| - جهر | ← | مجهر  | - حقن | ← | حقنة           |
| - نظر | ← | منظار |       |   |                |

**المُعْتَى وإِغْرَابُهُ**

**أَلَا حِظُّ وَأَكْتَشِفُ**

اجتمع الرفيقان، وتحدثا مطلقاً عن جهاز المناعة، فقال شهاب : يُعَدُّ اللُّعَابُ وَتَمْسُحُ هَامَّيْنِ يَقْضِيَانِ عَلَى المِكَرُوبَاتِ . وتابع معاذ قائلاً : وإذا تَجَمَّعَتِ الجراثيمُ في الدُّخُولِ تَقْلُقُ بِسَائِلٍ تَرِجُ يُسْتَسَى المُخَاطُ .

• في أي صيغة وردت الأسماء الملوثة ؟ ما موقعها من الإغراب ؟ ما علامة إغراب كل منها ؟

**أُثْبِتْ**

□ المثنى هو ما دلَّ على إثنين أو إثنَتَيْنِ

□ ويُزَعُّ بِالْأَلْفِ مثل : يَتَمَتَّعُ الصَّدِيقَانِ بِصِحَّةٍ جَيِّدَةٍ .

□ ويُتَضَّعُ وَيُجَبُّ بِالْبَاءِ مثل : أَعْرِفُ أَمْرَيْنِ هَامَّيْنِ لِلْحِفَاطِ عَلَى الصِّحَّةِ هُمَا : التَّطَاةُ وَالرِّيَاضَةُ . / اِتَّقَيْتُ بالطَّيِّبِينَ الشَّهْرَيْنِ .

**الفعل المعتل وأنواعه**

**أَلَا حِظُّ وَأَكْتَشِفُ**

□ وتَقْبَى الوَقَاةَ خَيْرًا مِنْ آتِي عِلَاجٍ، فقد وعى الناس أهميتها، فلا يُمكنُ أَنْ تَقْبَى عَلَى لِبْعَتِي بِتَقْبِيهِ، بَلْ وَجِبْ عَلَيْكَ أَنْ تُحَافِظَ عَلَى نَظَافَةِ بَدَنِكَ وَلِبَاسِكَ وَمَكَانِكَ، وَتُمارِسَ الرِّيَاضَةَ وَتَشْرَبْ قَدْرًا كَافِيًا مِنَ الحَيَاةِ، وَأَنْ تَنَالَ قِسْطًا وَاقْرَأْ مِنَ الكِتَابِ .

• هل الأفعال المعتلة أفعال صحيحة ؟ عيِّن حروف العلة في كل فعل .

**أُثْبِتْ**

□ الفعل المُعْتَلُّ : هو ما كان به حرف أو حرفان من حروف العلة ( ا، و، ي ) وينتقل في كل واحد بحسب موقع حرف العلة من الكلمة :

مثال : وَقَفْتُ، يَجِسُ / أَجُوفُ : نام، ذاع / ناقص : صَقَى، نجا / لَفِيفٌ مفروق : حَرَسَ / لَفِيفٌ مقرون : كَرَى، شوى .

84

قطع الخامس الصحة والتفذية

و كانت إجابات المتعلمين كما يلي :

ألاحظ و أكتشف :

- وردت الأسماء الملونة بصيغة المثنى و موقعها و علامة إعرابها كالتالي :
- الرفيقان: فاعل مرفوع و علامة رفعها الألف لأنه مثنى .
- عنصريين :مفعول به منصوب و علامة نصبه الياء لأنه مثنى .
- هامين :نعت منصوب و علامة نصبه الياء لأنه مثنى .
- الرئتين : اسم مجرور و علامة جره الياء لأنه مثنى .

أثبت :

- المثنى : هو ما دل على اثنين أو اثنتين ،و يرفع بالألف مثل :يتمتع الصديقان بصحة جيدة.
- و ينصب و يجر بالياء مثل: أعرف أمرين هامين للحفاظ على الصحة هما :النظافة و الرياضة.
- التقيت بالطيبين الشهرين .
- نموذج إعراب : لعل المريضين ناجيتان .
- المريضتين : اسم لعل منصوب و علامة نصبه الياء لأنه مثنى.
- ناجيتان :خبر لعل مرفوع و علامة رفعه الألف لأنه مثنى.
- الفعل المعتل و أنواعه :
- ألاحظ و أكتشف :

و تبقى الوقاية خيرا من أي علاج ،فقد وعى الناس أهميتها ،فلا يمكن أن تعتمد على جسمك ليعتني بنفسه،بل **وجب** عليك أن تحافظ على نظافة بدنك ولباسك ومكانك ،وتهتم بنوعية طعامك،وتمارس الرياضة و تشرب قدرا كافيا من المياه،و أن تنال قسطا وافرا من النوم .

- هل الأفعال المعنية أفعال صحيحة ؟ عين حروف العلة في كل فعل .

و كانت إجابات المتعلمين على النحو الآتي :

- الأفعال المعنية هي أفعال معتلة .

- حروف العلة في كل فعل هي :

- تبقى : معتل الآخر .

- وعى : معتل الأول و الآخر .

- يعتني :معتل الآخر .

- وجب : معتل الأول .

- وجب :معتل الأول .

- تنال : فعل معتل الوسط .

- أثبت :

**الفعل المعتل :** هو ما كان به حرف أو حرفان من حروف العلة ( أ،و ،ي) وينقسم إلى أنواع بحسب موقع حرف العلة من الكلمة ،مثال :وقف ،يئس ،أجوف ،نام ،ذاع /ناقص: معنى ،نجا ،لفيف ،معروف ،وعي ،ولى ،لفيف مقرون ،كوى ،شوى.

نلاحظ من خلال نص القراءة ممنوع الدخول أن أيقونات أقرأو أفهم ،أثري لغتي ،ألاحظ و أكتشف و الظاهرة النحوية ،و ألاحظ و أكتشف للظاهرة الصرفية ،قد ساهمت في تنمية ميدان فهم المكتوب و ذلك من خلال ما يلي :

**أقرأ و أفهم :**

تضمن الكتاب في هذه الأيقونة عنصر **رصيدي الجديد** و هو عبارة عن شرح المفردات الصعبة الموجودة في النص ،و ذلك لزيادة الفهم و إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين فيستحيل تحقيق القراءة دون الفهم كما تضمن الكتاب أيضا مجموعة من الأسئلة تنوعت بين سؤاليين بعد القراءة الصامتة لجمع معلومات هامة عن النص واستخراج موضوعه و مجموعة من الأسئلة بعد القراءة الجهرية وذلك لإعادة بناء



المعلومات الواردة في النص، من خلال التعمق في النص وتجاوز المعنى العام للنص إلى جزيئاته مع التطرق والعبر التي تضمنها .

**أثري لغتي :**

و في هذه الأيقونة تم اقتراح وضعيات لإثراء الرصيد اللغوي الذي قد يحتاجه المتعلم في الإنتاج الشفوي و الكتابي ، كما هو مبين في الصورة هات اسم الآلة من كل فعل، والهدف من ذلك هو إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلم كما نلاحظ تنمية مهارتي التعبير الكتابي و الشفوي و القراءة .

**ألاحظ و أكتشف :**

المثنى وإعرابه نلاحظ تطبيق المقاربة النصية في استخراج الظاهرة النحوية (المثنى و إعرابه) و ذلك من خلال الأمثلة الموجودة في الكتاب فبعد شرح الدرس و توضيحه ببعض الأمثلة من طرف المعلم يتم كتابة القاعدة و تثبيتها من طرف المتعلم .

**ألاحظ و أكتشف :**

**الظاهرة الصرفية ، الفعل المعتل و أنواعه**

يظهر جليا تطبيق المقاربة النصية في درس الصرف من خلال الأمثلة الموجودة في الكتاب و بنفس الكيفية السابقة يتم كتابة و تثبيت القاعدة الصرفية، و من خلال ما سبق تحليله يتبين لنا أن النص المكتوب ممنوع الدخول كان محورا يدور حوله جميع أنشطة اللغة و بذلك يتضح جليا تطبيق المقاربة النصية .

## - خلاصة الفصل :

بعد عرضنا لبعض نصوص القراءة للوقوف على كيفية تعليم فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية نخلص إلى ما يأتي :

إن تطبيق المقاربة النصية لم يظهر بشكل جيد في الطور الأول من التعليم الابتدائي ذلك أن المتعلم في بداية التعلم حيث لاحظنا التركيز على الوعي الصوتي إن كتاب القراءة للسنة الثالثة اعتمد المقاربة النصية في فهم المكتوب و كان النص القراءة هو محورا أساسيا تدور حوله كل أنشطة اللغة وهو محور العملية التعليمية ( صرفية ،إملائية ،نحوية ) ،إن ميدان فهم المكتوب يقوم على مبدأ التكامل بين مهارات القراءة والكتاب والتعبير وهذا ما ينمي الاستخدام اللغوي الصحيح للمتعلم ويحبس أدائه السليم إرسالا واستقبالا.

اعتمد كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على أيقونات هامة ساهمت في تنمية ميدان فهم المكتوب و هي :أقرأ و أفهم ،أثري لغتي ،ألاحظ وأكتشف ( الظاهرة النحوية) ألاحظ وأكتشف ( الظاهرة الصرفية) .

كما أن تطبيق المقاربة النصية ظهر واضحا وجليا في أغلب نصوص القراءة حيث كان النص المكتوب البنية الكبرى ظهرت فيها كل المستويات اللغوية الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية .

أما الطور الثالث السنة الخامسة فيظهر فيه جليا تطبيق المقاربة النصية حيث أصبح المتعلم متحكما في زمام اللغة العربية مشافهة وكتابة،وهذا ما يبين العلاقة المتكاملة بين ميدان فهم المكتوب والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي.و بهذا أصبح المتعلم يقرأ أو يفهم ما يقرأ ويعبر عن حاجياته شفويا و كتابيا بلغة عربية سليمة .



## الفصل الرابع :

### الجانب الميداني و التطبيقي للدراسة

-استبيان موجه لمعلمي اللغة العربية لمدارس الابتدائية لبلدية

القالمة

- عرض البيانات ،تحليلها و تفسيرها



## 1- عرض البيانات ،تحليلها و تفسيرها:

بعد توزيع الاستمارات على أفراد العينة ( معلمي المدارس الابتدائية لمدينة القالة) و جمع المعلومات من خلالها والقيام بتسويتها وتنظيمها في جداول إحصائية، سنقوم في هذه المرحلة بتحليل وتفسير هذه البيانات على النحو الآتي:

- المحور الأول : البيانات الشخصية للمعلم

- الجدول رقم 01 : توزيع العينة حسب الجنس

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| أنثى       | 43      | 86 %     |
| ذكر        | 07      | 14 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه لمتغير الجنس أن نسبة الإناث في عينة الدراسة بلغت 86 % مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت 14 % من عينة الدراسة و هذا دليل على طغيان فئة الإناث في سلك التعليم عن الذكور و هذا راجع لعدة أسباب منها فرض بعض الأزواج أو الأولياء في أزواجهن التوجه لقطاع التعليم و قد تكون رغبة منهن في خوض معالم مهنة التعليم، كما أن السبب الذي جعل الذكور يعزفون غضبا منهم عن ممارسة مهنة التعليم هي طلب بطاقة الإعفاء من الخدمة الوطنية و هو ما حال دون الالتحاق بالقطاع التربوي بالإضافة إلى توجه غالبية الشباب للقطاعات الحكومية العسكرية كالجيش و الشرطة .

- الجدول رقم 02 : يبين سن عينة الدراسة

| الاحتمالات  | التكرار | النسبة % |
|-------------|---------|----------|
| [ 40 - 25 ] | 36      | % 72     |
| [ 65-41]    | 14      | % 28     |
| المجموع     | 50      | % 100    |

من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن نسبة العاملين في التعليم الابتدائي (25-40 سنة) بلغت 72 % بينما تراوحت النسبة من فئة المعلمين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ( 41-65 سنة ) 28 % هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن غالبية المعلمين من الفئات الشابة عينوا حديثاً من خريجي الجامعات و هو ما يعكس طريقة توظيف الأساتذة في طريق الاختبار الكتابي بدل الشهادة التي كانت معيارها يتوقف على الخبرة و سنوات العمل .

- الجدول رقم 03 : يبين الأقدمية العامة في التعليم

| الاحتمالات     | التكرار | النسبة % |
|----------------|---------|----------|
| [ 05-01]       | 17      | % 34     |
| ] 10-06[       | 20      | % 40     |
| ]20-11[        | 08      | % 16     |
| [ 21 فما فوق ] | 05      | % 10     |
| المجموع        | 50      | % 100    |

من خلال الدلالات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة الذين لديهم خبرة [ 10-06 سنوات ] من بلغت 40 % بينما فئة من [ 05-01 سنوات ] بلغت 34 % بينما حاز أصحاب خبرة [ 11-20 سنة ] ما

نسبته 16 % بينما تحصل من لديهم خبرة [ 21 فما فوق ] نسبة 10 % و هذا ما يؤكد أن غالبية عينة دراستنا لديهم خبرة و بالتالي هم أدرى بماهية التعليم في الجيل الأول و الثاني و أهم المناهج و بالتالي سوف تكون لديهم نظرة شاملة عن فهم المكتوب و عن مفهوم المقاربة النصية و كيفية تطبيقها و المعايير و الأسس التي تقوم عليها .

- الجدول رقم 04 : يبين صفة التعيين

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| متربص      | 05      | 10 %     |
| مرسم       | 45      | 90 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

من خلال البيانات و المعطيات الإحصائية يتضح أن نسبة 90 % من أفراد العينة مرسومون بينما نسبة 10 % متربصون و هذا منطقي إذ أن الموظفون الجدد يترسمون بعد عام من توظيفهم و تعيينهم بينما نسبة 90 % مرسومون يشغلون بشكل رسمي و فعلي في قطاع التعليم و ليسوا مستخلفين أو متعاقدين .

- الجدول رقم 05 : يبين الرتبة في المنصب :

| الاحتمالات           | التكرار | النسبة % |
|----------------------|---------|----------|
| أستاذ مدرسة ابتدائية | 26      | 52 %     |
| أستاذ رئيسي          | 18      | 36 %     |
| أستاذ مكون           | 06      | 12 %     |
| المجموع              | 50      | 100 %    |

يتضح من الجدول أعلاه أن ما نسبته 52 % يمثلون رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية بينما احتل الأساتذة الرئيسيين ما نسبته 36 % بينما حاز الأساتذة المكونين

على نسبة 12 % هذا يدل على العراقيل التي تتبعها الوزارة في الترقية فعوض أن تكون الترقية بالتأهيل أو ألياً تلجأ الوزارة إلى إجراء مسابقات داخلية للترقية مما يصعب من مأمورية المعلم و يحول دون احتلاله لمنصب أعلى فقد نجد أستاذ ذو خبرة 20 سنة و هو مازال أستاذ رئيسي هذا الموضوع فيه ظلم كبير للمعلم و قتل لإرادته .

- الجدول رقم 06: يبين المؤهل العلمي للمعلم

| الاحتمالات       | التكرار | النسبة % |
|------------------|---------|----------|
| خريج مدرسة عليا  | 02      | 04 %     |
| ليسانس           | 38      | 76 %     |
| ماستر أو ماجستير | 10      | 20 %     |
| المجموع          | 50      | 100 %    |

من خلال الأرقام الإحصائية أعلاه يتبين أن ما نسبته 76 % من عينة الدراسة متحصلين على شهادة الليسانس بينما نسبة 20 % متحصلين على الماستر أو الماجستير بينما 04 % من عينة الدراسة خريجي المدارس العليا للأساتذة و لعل ارتفاع المتحصلين على الليسانس من عينة الدراسة راجع لكونها الشهادة المطلوبة للتوظيف في التعليم الابتدائي طبعاً الخيار يمنح لبعض التخصصات الجامعية و ليس كلها .



- الجدول رقم 07 : يبين الصف الدراسي الذي كلف بتدريسه المعلم

| الاحتمالات    | التكرار | النسبة % |
|---------------|---------|----------|
| السنة الأولى  | 10      | 20 %     |
| السنة الثانية | 10      | 20 %     |
| السنة الثالثة | 10      | 20 %     |
| السنة الرابعة | 10      | 20 %     |
| السنة الخامسة | 10      | 20 %     |
| المجموع       | 50      | 100 %    |

يتضح من الجدول أعلاه أن النسبة المئوية لعينة الدراسة تساوت في الصف الدراسي التي كلفت بتدريسه حيث بلغت نسبة 20 % لكل من السنة الأولى والثانية و الثالثة و الرابعة و الخامسة و هذا ما يؤثر إيجابا على نتائج دراستنا حتى نعرف كيفية تعليمية فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية لجميع المستويات كيفية تطبيق استراتيجيات المقاربة النصية للطور الأول و الطور الثاني و الطور الثالث و حتى نستطيع الوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة .

- المحور الثاني : فهم المكتوب

- الجدول رقم 08 : يبين فهم المكتوب هو نشاط القراءة

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 46      | 92 %     |
| لا         | 04      | 08 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يبين الجدول أعلاه أن ما نسبة 92 % من عينة الدراسة يقرون بأن فهم المكتوب هو نشاط القراءة بينما نسبة 08 % لا يعترفون بأن فهم المكتوب هو نشاط القراءة من خلال قراءة النص قراءة صامتة و سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب ،و استخراج موضوع النص ،شخصياته ،تحديد بيئته الزمانية والمكانية و لعل 92 % من عينة الدراسة يرون بأنه لابد من قراءة النص قراءة جهرية مع احترام علامات الوقف ،كما لابد من شرح الكلمات و العبارات وفق السياق و بقرائن لغوية و غير لغوية ،كما لابد من بناء المعنى ، تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص و تمثل المعنى الكلي للنص ،توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة و توظيفه في وضعيات جديدة .

- الجدول رقم 09 :يبين الاعتماد على النص المكتوب فقط في تدريس الظواهر النحوية

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 18      | 36 %     |
| لا         | 32      | 64 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

من خلال الدلالات الإحصائية يتضح أن نسبة 64 % من عينة الدراسة لا يعتمدون على النص المكتوب فقط في تدريس الظواهر النحوية بينما نسبة 36 % يعتمدون على النص المكتوب فقط و لعل نسبة 64 % تريد التنويع في طرائق التدريس والبحث عن بدائل من غير النص المقترح ،تقوم هذه النسبة باجتهادات شخصية و بإنشاء نصوص مختارة وفق الموضوع المقترح في الظاهرة النحوية .

- الجدول رقم 10 :يبين استطاعة المتعلم إعادة بناء المعلومات الواردة في النص

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 44      | 88 %     |
| لا         | 06      | 12 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من الجدول أعلاه أن ما نسبته 88 % من أفراد العينة يقرون بقدرة المتعلم على بناء المعلومات الواردة في النص بينما 12 % يقرون بعدم قدرته بناء المعلومات الواردة في النص و هذا يدل على أن قراءة النص لجمع المعلومات، الفهم و البعد الوظيفي و القيمي مع مراعاة شروط الأداء والجيد للنص وأداء المعاني و بالتالي إعادة بناء المعلومات الواردة في النص أي يعيد استعمال المعلومات الواردة في النص أي يتعمق فيه و يتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها .

- جدول رقم 11 :يبين استعمال المعلم استراتيجيات متنوعة في تدريس القراءة

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 47      | 94 %     |
| لا         | 03      | 06 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 94 % من عينة الدراسة يستعملون استراتيجيات متنوعة في تدريس القراءة بينما 06 % يتوزعون من استراتيجياتهم في تدريس القراءة و هذا راجع إلى افتقار المعلم للمهارات التعليمية وللمناهج التربوية و لأنماط العمليات التعليمية مما يعوق العملية التعليمية و بالتالي تكمن صعوبة استعمال الاستراتيجيات في تدريس القراءة بينما نسبة 94 % من عينة الدراسة مدركون للطرائق و المناهج و كيفية توظيفها في الوقت المناسب وفي الطرف المناسب و أن تكون وفق النظام المدرسي ووفق آليات صحيحة مناسبة لمستوى تفكير المتعلمين هدفها تحسين استراتيجيات تدريس القراءة بشكل خاص وتحسين التعليم بشكل عام .

- الجدول رقم 12:يبين فهم المتعلم مضمون النص :

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 49      | % 98     |
| لا         | 01      | % 02     |
| المجموع    | 50      | % 100    |

من خلال البيانات الإحصائية يتضح أن 98% من عينة الدراسة يرون بأن المتعلم يتبين مضمون النص بينما نسبة 02 % يرون بأنه لا يتبين مضمون النص و لعل 98 % النسبة المطلقة ترى بأن المتعلم قادر على قراءة النص و استخراج مضمونه و معناه و استخراج الأفكار الجزئية والفكرة العامة ،والهدف التربوي والقيم المستقاة منه و أخذ العبرة منه ،ينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية .

- الجدول رقم 13 :يبين مراعاة الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي التدرج من المعنى العام إلى المعنى الخاص

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 37      | 74 %     |
| لا         | 13      | 26 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن ما نسبته 74 % يقرون مراعاة الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي التدرج من المعنى العام إلى المعنى الخاص بينما نسبة 26 % لا يعترفون بهذا التدرج في الأسئلة من المعنى العام إلى المعنى الخاص فالمتعلم يجيب عن أسئلة تتعلق بفهم النص و يفهم معاني الكلمات المقروءة ويستخرج قيما يحتويها النص المقروء و هكذا تكون الأسئلة مندرجة من المعنى الكلي إلى المعنى الجزئي وبهذا يتوصل المتعلم إلى فهم عميق للنص ولجزئياته ويصبح لما لمعانيه وبذلك يجد سهولة و يسر في تفضيل النص و ترجمة أفكاره و استخراج معانيه و مقاصده .

- الجدول رقم 14 :يبين امتلاك المتعلم رصيذا مرتبطا بالمقطع التعليمي وتوظيفه في وضعيات جديدة في نشاط أثري لغتي

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 40      | 80 %     |
| لا         | 10      | 20 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من البيانات الإحصائية أن 80 % من عينة الدراسة يعترفون بامتلاك المتعلم رصيدا مرتبطا بالمقطع التعليمي و توظيفه في وضعيات جديدة في نشاط أثري لغتي بينما نسبة 20 % لا يمتلكون ذلك الرصيد و لعل امتلاك المتعلم الرصيد اللغوي يقوي من قدراته و مهاراته في توظيف مكتسباته في وضعيات جديدة ،يوظف مكتسباته القبلية ،يتجاوب مع التعليمات ،يجند موارده للتعبير عن الفهم و المعارف المرتبطة بالكفاءات و أنماط الوضعيات الجديدة التعليمية .

- الجدول رقم 15 :يبين استخراج المتعلم الظاهرة الصرفية من النص :

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 25      | 50 %     |
| لا         | 02      | 04 %     |
| أحيانا     | 23      | 46 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من المعطيات الإحصائية أن نسبة 50 % يقرون باستخراج المتعلم الظاهرة الصرفية من النص و 46 % من عينة الدراسة يقرون بنسبة استخراج المتعلم للظاهرة الصرفية من النص أحيانا بينما نسبة 04 % يقرون بعدم استخراج المتعلم الظاهرة الصرفية من النص و هذه النسب إن دلت على شيء إنما تدل على أن المتعلم قادر على التعلم بمحض إراداته و أن لديه قدرات و إمكانيات كامنة بإمكانه خلق وضعيات جديدة و إيجاد مفاهيم جديدة دون الاعتماد على النص وقد يكون للنص القسط الأكبر من العملية البحثية للمعلم و المتعلم ،فنجده يعتمد عليه بشكل كبير في استخراج الظواهر الصرفية والنحوية وهذا هو ما هدفت إليه دراستنا وهو تحقيق مبدأ تدريس فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية .

- الجدول رقم 16 :يبين استيفاء النص الواحد جميع الأنشطة المستهدفة صرفية ، نحوية

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 43      | 86 %     |
| لا         | 07      | 14 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من خلال الجداول الإحصائية أن ما نسبته 86 % من عينة الدراسة يعترفون باستيفاء النص الواحد جميع الأنشطة المستهدفة صرفية ،إملائية ،نحوية بينما 14 % يقرون بعدم استيفاء النص الواحد جميع الأنشطة المستهدفة صرفية، إملائية ،نحوية و لعل نسبة 86 % تعترف بأن التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو) و تلمس قواعد اللغة و يتم استخراج الظاهرة التركيبية من النص و ملاحظتها و تسميتها و التدرب عليها ،تعترف أيضا بأن التعامل مع النص على مستوى الصرف و التحويل و تلمس قواعد اللغة و تستخرج فيه بأنماط من التحويلات في مواقف متنوعة أو التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية و يتم ذلك بتقديم الظاهرة الإملائية ،و إبرازها ،ملاحظتها وتطبيقها في نماذج محددة .

- الجدول رقم 17 :يبين الحلول المقترحة من المعلمين الذين أجابوا ب لا

| النسبة % | التكرار | الاحتمالات                                      |
|----------|---------|-------------------------------------------------|
| 06 %     | 03      | إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع قواعد الموضوع   |
| 08 %     | 04      | تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة |
| 14 %     | 07      | المجموع                                         |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 08 % من عينة الدراسة الذين أعطوا البدائل حتى يستوفي النص الواحد جميع الأنشطة المستهدفة صرفية إملائية ،نحوية ،كان البديل تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة بينما نسبة 06 % كان لديهم في إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع قواعد الموضوع و هذا إن دل على شيء إنما يدل على اجتهاد المعلم في إنشاء نصوص مختارة من طرفه و جعل الأنشطة المستهدفة الإملائية و الصرفية والنحوية مرتبطة ارتباطا وثيقا حتى يتحقق هذا النوع من المقاربات و هو المقاربة النصية وجعل جميع الأنشطة تدور حول النص و لا تخرج عن محتواه .

- الجدول رقم 18 :يبين في حصة القراءة مراعاة المتعلم شروط الأداء

الجيد للقراءة المعبرة مع احترام علامات الوقف و أداء المعاني

| النسبة % | التكرار | الاحتمالات |
|----------|---------|------------|
| 70 %     | 35      | نعم        |
| 30 %     | 15      | لا         |
| 100 %    | 50      | المجموع    |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية أن 70 % من عينة الدراسة يعترفون باحترام المتعلم شروط الأداء الجيد مع احترام علامات الوقف بينما 30 % من



عينة الدراسة يقرون بعدم احترام المتعلم شروط الأداء الجيد و عدم احترام علامات الوقف و أداء المعاني لأن هدف حصة القراءة هو التحكم في الحروف و قراءة نصوص متوسطة الطول أغلبها مشكولة قراءة سليمة بتنغيم مناسب حسب ما تقتضيه أنماط النصوص و مقامها و فهم معناها العام ، فالمتعلم لابد أن يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب ، يفك الرموز و يقرأ نصوصاً قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط و يفهمها .

- الجدول رقم 19 :يبين وجود التغذية الراجعة أثناء تعثر المتعلمين في القراءة المحترمة لعلامات الوقف

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 49      | 98 %     |
| لا         | 01      | 02 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من خلال المعطيات أن نسبة 98 % يقرون بوجود التغذية الراجعة أثناء تعثر المتعلمين في القراءة بينما 02 % لا يقرون بوجود التغذية الراجعة أثناء تعثر المتعلمين في القراءة و لاشك أن مثل هذه الأساليب المتبعة في التغذية الراجعة من شأنها تحسين مستوى أداء المتعلم القرائية فالتصحيح الفوري لعثرات المتعلم القرائية من شأنه تحسين الحس القرائي للمتعلم ، يجعله يحترم النص علامات الوقف فيه ، معانيه و حتى أهدافه ، فتصبح قراءة المتعلم قراءة سلسلة مسترسلة معبرة لمعاني النص دون تقطيع أو تهجي للكلمات و الجمل و للنص ككل .

- الجدول رقم 20 :يبين قراءة المعلم للمتعلمين قراءة نموذجية

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 47      | 94 %     |
| لا         | 03      | 06 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية المدونة في الجدول أعلاه أنه نسبة 94 % من عينة الدراسة يقرؤون للمتعلمين قراءة نموذجية و هذا بعد القراءة الصامتة من طرف المتعلمين و تأتي بعد القراءة النموذجية بعض القراءات الفردية لبعض المتعلمين بينما 06 % لا يقرؤون للمتعلمين قراءة نموذجية فالقراءة تكون بالإيحاءات و الإيماءات و التمثيليات و أن تكون مراعية لشروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة و المسترسلة و لعل نسبة 94 % من عينة الدراسة يعترف بأن المعلم هو الوحيد القادر على تقريب المعنى للمتعلم ،احترام علامات الوقف وترجمة ذلك النص إلى واقع ملموس و معاش أي يقرأ النص و هو يتقمص شخصياته ويحس به ،و بذلك يضع المتعلم موضع ذلك الحدث أي يذهب بعيدا بخياله أي يتعمق النص و يعيش أحداثه كأنه واقعا .

- الجدول رقم 21 :يبين إعادة المتعلم بناء المعلومات الواردة في النص بشكل معمق

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 32      | 64 %     |
| لا         | 18      | 36 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية أن ما نسبته 64 %يعترفون بأن المتعلم يعيد بناء المعلومات الواردة في النص بشكل معمق بينما نسبة 76 % يعترفون بعجز المتعلم على إعادة بناء المعلومات الواردة بشكل معمق أي يعيد ترجمة المعلومات السابقة و التعمق في النص بفهم جزئياته الصغيرة ،يستخرج المعنى العام للنص و ينتقي الأفكار الجزئية ،يوظف المفردات و يبرز نمط النص ويستخرج الهدف القيمي منه ،أي أن النص يأخذ عدة أبعاد و أهداف تربوية ،اجتماعية ،دينية ...

- الجدول رقم 22 :يبين تمييز المتعلمون بين أنماط النصوص

| الاحتمالات | التكرار | النسبة % |
|------------|---------|----------|
| نعم        | 23      | 46 %     |
| لا         | 27      | 54 %     |
| المجموع    | 50      | 100 %    |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية أن نسبة 54 % من عينة الدراسة يعترفون بعدم تمييز المتعلمون بين أنماط النصوص بينما نسبة 46 % يميزون بين أنماط النصوص فالنص هو العصب و اللبنة لكل النشاطات لأن المتعلم لابد أن

يتعرف على خطاطات أنماط النصوص و التمييز بينها ،و فهم التعليمات و بناء الحكم الشخصي و تذوق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها ،و التدريب على استعمال القاموس اللغوي و يربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميدان المنطوق والمكتوب والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة لها لتتولد لديه الملكة النصية .

- الجدول رقم 23 :يبين نوعية علاقة فهم المكتوب بحصتي فهم المنطوق و التعبير الشفوي

| الاحتمالات  | التكرار | النسبة % |
|-------------|---------|----------|
| علاقة تطابق | 05      | 10 %     |
| علاقة تكامل | 42      | 84 %     |
| علاقة تناقض | 03      | 06 %     |
| المجموع     | 50      | 100 %    |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية المدونة أعلاه أن 84 % من عينة الدراسة يقرون بوجود علاقة تكامل بين فهم المكتوب و حصتي فهم المنطوق والتعبير الشفوي بينما نسبة 10 % ب يقرون بوجود علاقة تطابق في حين يقر 06 % من أفراد العينة بوجود علاقة تناقض بين فهم المكتوب و حصتي فهم المنطوق و التعبير الشفوي فهاتين الحصتين امتدادا و تمهيد و مقدمة لحصة فهم المكتوب ولا يتأني هذا التحكم إلا بالممارسة الفعلية للغة مشافهة و كتابة في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات باستعمال لغة سليمة.

**-الجدول رقم 24 يبين الانسجام المنطقي بين موضوعات الحصص في اللغة العربية للأطوار الثلاث**

| الاحتمالات     | التكرار   | النسبة المئوية |
|----------------|-----------|----------------|
| نعم            | 39        | 78%            |
| لا             | 11        | 22%            |
| <b>المجموع</b> | <b>50</b> | <b>100%</b>    |

يتضح من خلال الدلالات الإحصائية أن نسبة 78% من عينة الدراسة أقرروا بوجود انسجام منطقي بين موضوعات الحصص في اللغة العربية للأطوار الثلاث ، بينما نسبة 22% أقرروا بعدم وجود هذا الانسجام لأن موضوعات اللغة العربية هدفها تحسين اللغة العربية قصد إعطائها دورها الاقتصادي و الاجتماعي والثقافي الكامل و بالنسبة للمرحلة الابتدائية فإن الطور الأول هو طور الإيقاظ والتعلم الأولي و والطور الثاني هو طور التعمق في التعلّمات الأساسية والطور الثالث هو طور التحكم و الإتقان ، لذلك لابد أن تكون الموضوعات كل متكامل بين الانسجام بين الحصص و بين الأطوار الثلاث.

**-الجدول رقم 25 : يبين كفاية الوقت لاستكمال حصص فهم المكتوب**

| الاحتمالات     | التكرار   | النسبة المئوية |
|----------------|-----------|----------------|
| نعم            | 19        | 38%            |
| لا             | 31        | 62%            |
| <b>المجموع</b> | <b>50</b> | <b>100%</b>    |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 62% رأوا عدم كفاية الوقت لاستكمال الحصص بينما 38% رأوا بأن الوقت كاف لاستكمال الحصص ولاشك أن ضيق الوقت يرجع إلى ضيق الحجم الساعي المخصص لكل حصة و كثرة

التمارين والأنشطة الواجب القيام بإنجازها كما أن لطول المنهاج دور في عدم كفاية الوقت وكثرة المواد و دروسها مما يؤرق المعلم في إيجاد وتوزيع الوقت بين الحصص إذ يضطر إلى أخذ وقت حصة على حساب وقت حصة أخرى ، وهنا يجد صعوبة في الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة وصعوبة في تحقيق المقاربة النصية .

- الجدول رقم 26 :يبين اقتراح الحلول المناسبة لملائمة الوقت لاستكمال الحصص للمعلمين اللذين أجابوا لا

| الاحتمالات         | التكرار | النسبة المئوية |
|--------------------|---------|----------------|
| إعادة بناء المناهج | 11      | 35%            |
| تقليص المواد       | 20      | 65%            |
| اقتراحات أخرى      | 00      | 00%            |
| المجموع            | 31      | 100%           |

من خلال البيانات الإحصائية يتضح أن نسبة 65% يرون بأن الحل الأمثل لملائمة الوقت في استكمال الدروس هو تقليص المواد بينما ما نسبته 35% يرون بأن الخلل يكمن في المناهج ولا بد من إعادة بناء المناهج، ولا شك من أن توزيع الوقت في فعاليته ضمن السير الحسن للعملية التعليمية و اكتساب الكفاءات المستهدفة في تنظيم منسجم و تخطيط المواد لبناء الكفاءات و الموارد و المعارف التي تجند لاكتساب الكفاءات و المفاهيم الأساسية للمادة و هي مفاهيم تشكل مواضيع التعلّيمات في المنهاج.

- الجدول رقم 27 : يبين عما يعبر نشاط القراءة

| الاحتمالات                         | التكرار | النسبة المئوية |
|------------------------------------|---------|----------------|
| شرح الرموز اللغوية وتفسيرها        | 2       | 6%             |
| إدراك المعنى المقروء تصويره        | 29      | 58%            |
| استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب | 19      | 36%            |
| المجموع                            | 50      | 100%           |

يتضح من الأرقام المبينة في الجدول أعلاه أن نسبة 58% رأّت بأن نشاط القراءة يعبر عن إدراك المعنى المقروء و تصويره ، بينما نسبة 36% رأّت بأن نشاط القراءة يعبر عن استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب بينما نسبة 6% نشاط القراءة لديهم يعبر عن شرح الرموز اللغوية و تفسيرها ولاشك أن نسبة 58% تعرف نشاط القراءة فك للرموز ، وقراءة نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط ويفهمها بالتركيز على النمطين الحوارى و التوجيهي.

- الجدول رقم 28 : يبين علاقة فهم المكتوب بنشاطي المحفوظات و المطالعة

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 40      | 80%            |
| لا         | 10      | 20%            |
| المجموع    | 50      | 100%           |

من خلال البيانات الإحصائية يتضح أن نسبة 80% الأغلبية المطلقة من عينة الدراسة يقرّون بوجود علاقة وانسجام بين فهم المكتوب و نشاطي المحفوظات و المطالعة ، بينما نسبة 20% لايعترفون بوجود علاقة بين فهم المكتوب ونشاط المحفوظات و المطالعة ولعل هذه النسبة تدل على مبدأ التناسق و التكامل بين الأنشطة و هذا مانسعى إليه من خلال بحثنا وهو تحقيق مبدأ المقاربة النصية

وجعل النص محورا تدور حوله باقي النشاطات ، وهنا يصبح تشبيهها بالجسد الواحد لايمكن فصل عضوا عن عضو فهذا هو الهدف من دراستنا هو امتداد أبعاد النص إلى باقي نشاطات اللغة الأخرى للوصول إلى استخراج القيم و داءا معبرا في سياق النص المدروس من حيث المعنى .

- الجدول 29 رقم : يوضح نظرة المعلمين لمحتويات فهم المكتوب

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| ضعيف       | 2       | 4%             |
| متوسط      | 32      | 64%            |
| جيد        | 16      | 32%            |
| المجموع    | 50      | 100%           |

من خلال الدلالات الإحصائية يتضح أن نسبة 64% من عينة الدراسة رأوا بأن محتويات فهم المكتوب متوسطة بينما 32% وصفوا هذه المحتويات بالجيدة والمقنعة بينما نسبة 4% رأوا بأن المحتوى لفهم المكتوب ضعيف ، ولعل ذلك راجع لعدة أسباب من أهمها مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، الاهتمام من قبل إدارة المدرسة و القيادات العليا بتوفير الإمكانيات و الوسائل المدرسية ، وجود نصوص ذات الصلة بالواقع المعاش وتعزيز نظام الحوافز المادية و المعنوية بدل تخفيف حجم الفصول الدراسية هذه الأسباب وأخرى من شأنها أن تجعل النصوص تعايش وتواكب الأفراد و تحاكي ما هو كائن وماذا سيكون.



- الجدول 30 رقم :يبين صعوبة المادة التعليمية وقلة الإثارة و التشويق في المنهاج

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 38      | 76%            |
| لا         | 12      | 24%            |
| المجموع    | 50      | 100%           |

يتضح من الإحصاءات الواردة أعلاه أن نسبة 76% من عينة الدراسة يقرون بصعوبة المادة التعليمية وقلة الإثارة و التشويق في المنهاج ، بينما 24% من عينة الدراسة لا يعترفون بصعوبة المادة التعليمية وقلة الإثارة و التشويق في المنهاج، ولعل هذه النسبة المطلقة ممن يقرون بوجود صعوبة في المادة التعليمية وفقدانها الإثارة و المتعة و التشويق في المناهج لديها أسبابها و ربما هذا راجع إلى المفاهيم النظرية التي لا تمت للواقع بصلة ، صعوبة المناهج ، وعدم مواكبتها لمستوى المتعلمين قد يكون لطول المناهج المقررة، حالة من اليأس و الإحباط لدى كل من المعلم و المتعلم الذي ينهي السنة دون إكمال الدروس المقررة نظرا لحال الملل والحشو للمقررات الدراسية النظرية.

- الجدول رقم 31: يبين اقتراحات المعلمين حول صعوبة المادة التعليمية

| الاحتمالات                                     | التكرار   | النسبة المئوية |
|------------------------------------------------|-----------|----------------|
| تخفيف الأنشطة التعليمية                        | 6         | 12%            |
| الاعتماد على الكيف أكثر من الكم                | 8         | 16%            |
| إنشاء كتب جديدة و مناهج تراعي المستوى التعليمي | 8         | 16%            |
| مراعاة الفروق الفردية                          | 16        | 32%            |
| <b>المجموع</b>                                 | <b>38</b> | <b>76%</b>     |

تبين الإحصاءات أعلاه أن الحلول المقترحة حول صعوبة المادة التعليمية جاءت كالاتي 32% مراعاة الفروق الفردية ، 16% الاعتماد على الكيف أكثر من الكم وتتساوى معها في النسبة اقتراح إنشاء كتب جديدة و مناهج تراعي مستوى المتعلمين 12% تخفيف الأنشطة التعليمية ، ولعل هذه الاقتراحات قد تكون دعما قويا للمعلم لمواجهة صعوبة المادة التعليمية و بالتالي لزيادة الفعالية التعليمية والتشويق و خلق الإثارة في البرامج و المواد التعليمية حتى يكون التعليم بنكهة الأمل و التناول و الانشراح و التفاعل الإيجابي وحتى تتحقق الكفاءات المنشودة في المتعلم.

- جدول رقم 32 يبين الصعوبة في ضبط الوقت و توزيعه بين الحصص

| الاحتمالات     | التكرار   | النسبة المئوية |
|----------------|-----------|----------------|
| نعم            | 33        | 66%            |
| لا             | 17        | 44%            |
| <b>المجموع</b> | <b>50</b> | <b>100%</b>    |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية أن نسبة 66% يجدون صعوبة في ضبط الوقت و توزيعه بين الحصص ، بينما 44% يقرون بعدم وجود صعوبة في ضبط الوقت ولاشك أن إقرار غالبية بصعوبة الوقت وتوزيعه بين الحصص حال

على ضيق الوقت نتيجة الكم الهائل من الأنشطة التعليمية و الكم الهائل من التمارين داخل النشاط الواحد وإرغام المتعلم على طريقة معينة مما يجعل المعلم في حيرة من أمره بين إكمال الدروس وفق التوقيت الزمني للمتعلم للاكتشاف والتفاعل داخل القسم مما يؤثر سلبا على فاعلية تطبيق المقاربة النصية في نشاط القراءة خصوصا.

- الجدول رقم 33 : يبين هذا الجدول سبب الصعوبة في ضبط الوقت

| الاحتمالات                               | التكرار   | النسبة المئوية |
|------------------------------------------|-----------|----------------|
| عدم تدريب المعلم على إدارة الوقت بفعالية | 4         | 8%             |
| طول المنهاج                              | 12        | 24%            |
| ضيق الوقت نتيجة العمل بنظام الدوامين     | 9         | 18%            |
| كثافة الفصول الدراسية                    | 8         | 16%            |
| <b>المجموع</b>                           | <b>33</b> | <b>66%</b>     |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية بأن 24% أرجعوا سبب الصعوبة في ضبط الوقت إلى طول المنهاج بينما نسبة 18% كان سبب الصعوبة في ضبط الوقت راجع إلى ضيق الوقت نتيجة العمل بنظام الدوامين ، بينما نسبة 16% أرجعوا سبب الصعوبة إلى كثافة الفصول الدراسية ، بينما 8% أقروا بأن السبب راجع إلى عدم تدريب المعلم على إدارة الوقت بفعالية ، ولاشك أن هذه الدوافع التي تشكل صعوبة ضبط الوقت وتوزيعه بين الحصص لو وجدت لها الحلول المنطقية ولو نسبيا لأصبح المعلم مسيطرا على الحصص و توقيتها ويصبح يسيطر على الوقت دون أن ينظر إلى ساعته ، ولاشك أن اكتسابه الخبرة مع مرور الوقت كاف لمعرفة آليات ضبط الوقت والعمل وفق توقيت منظم دون

عملية حشو المعلومات في ذهن المتعلم دون فائدة لا قريبة المدى ولا بعيدة المدى.

- الجدول رقم 34: يبين اقتصار معرفة المعلم على مادة تخصصه فقط

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 20      | 40%            |
| لا         | 5       | 10%            |
| قليلا      | 25      | 50%            |
| المجموع    | 50      | 100%           |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية أن نسبة 50% أقروا على اقتصارهم على معرفة مادة تخصصهم فقط ونسبة إمامهم بالتخصصات الأخرى ، بينما 40% أقروا باقتصارهم على مادة تخصصهم فقط ، بينما هناك ما نسبته 10% لديهم دراية وإمام كاف بالتخصصات الأخرى من غير تخصص مادتهم ويمتلكون رؤية استطلاعية لباقي التخصصات ، ولاشك أن نسبة 10% من المعلمين الغير ملمين بالتخصصات الأخرى من غير تخصصهم أنهم سيجدون أنفسهم أمام مستويات عقلية مختلفة ، سيجدون صعوبة في التفاعل معهم مع عقليتهم وميولاتهم ورغباتهم و صعوبة التنبؤ بسلوكهم لأنه يتوجب على المعلم أن يتطلع على أمهات الكتب ليتعرف على تشكيلة المتعلم وحتى يستطلع تعريف مفهوم المقاربة النصية للمتعلم وتطبيقها في تدريسه القراءة للمتعلم.

- الجدول رقم 35 : يبين موافقة المنهاج و المادة التعليمية لمستوى المتعلمين

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 44      | 88%            |
| لا         | 6       | 12%            |
| المجموع    | 50      | 100%           |

توضح البيانات الإحصائية أن نسبة 88% من عينة الدراسة رأوا بأن المنهاج والمادة التعليمية موافقين لمستوى المتعلمين بينما نسبة 12% رأوا بأن المنهاج المادة والتعليمية غير موافقين لمستوى المتعلمين ، ولاشك أن صعوبة المنهاج و عدم توافقه مع حدود تفكير المتعلم و مستواه التعليمي يؤرق المعلم نظرا لكم الهائل للمعلومات و تشعبها و نظرا لغلبة الكم على الكيف و النوعية يجد هنا المعلم مشكلة في تبسيط المعلومات أو حتى في اختصارها نظرا للخلط الكبير و الأخطاء الموجودة في المراجع و ضيق الوقت ، مما قد يؤثر على المردود العام للمعلم والمتعلم ، فالمعلم هنا يفشل في أداء رسالته على أكمل وجه نتيجة العراقيل التي تضعها الوزارة و المناهج التي تقررها و تفرضها على المعلم شاء أو أبى ما عليه سوى القبول و الرضوخ لمناهج الوزارة و الضحية الكبرى هو المتعلم.

- الجدول رقم 36 : يبين أسباب عدم موافقة المنهاج و المادة التعليمية لمستوى المتعلمين

| الاحتمالات                          | التكرار | النسبة المئوية |
|-------------------------------------|---------|----------------|
| قلة المتعة و الإثارة                | 04      | 8%             |
| إضافة الكم على الكيف                | 01      | 2%             |
| عدم ملائمة المعارف لمستوى المتعلمين | 01      | 2%             |
| المجموع                             | 06      | 12%            |

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية أن نسبة 8% من العينة رأوا بان من أهم أسباب عدم موافقة المنهاج لمستوى المتعلمين قلة المتعة و الإثارة في المنهاج بينما تساوت نسبة 2% في إقرار عدم موافقة المنهاج لمستوى المتعلمين لسببين هما: إضافة الكم على الكيف و عدم ملائمة المعارف لمستوى المتعلمين، ولاشك أن هذه كلها أسباب جعلت المناهج متفاوتة و عدم موافقة لمستوى المتعلمين العام ولا يوافقه فهي تعبر على مواد نظرية لا تمت للواقع بصلة وهنا يصعب على المعلم مجارة المناهج مما يجعله في الأخير لا يتقيد بالمنهاج أو يتظاهر بإتباع المنهاج ولكن لو تناقشه تجده يقدم تفسيرات وتبريرات بعيدة على ما هو مقرر في المنهاج .

- الجدول رقم 37 يبين صعوبة استعمال إستراتيجيات القراءة

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 23      | 44%            |
| لا         | 27      | 56%            |
| المجموع    | 50      | 100%           |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 56% يجدون صعوبة في استعمال استراتيجيات القراءة ، بينما نسبة 44% لا يجدون صعوبة في استعمال استراتيجيات القراءة لأن القراءة من العمليات الفكرية التي تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة وهي نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات الفهم،إعادة البناء واستعمال المعلومات و تقييم النص وتعتبر أهم وسيلة في اكتساب المعرفة و إثراء التفكير وتنمية المتعة و حب الاستطلاع.

- الجدول رقم 38 يبين أسباب صعوبات استعمال إستراتيجيات القراءة

| النسبة المئوية | التكرار | الاحتمالات                                         |
|----------------|---------|----------------------------------------------------|
| 13%            | 3       | إيجاد طرق لتشجيع و تحفيز المتعلمين                 |
| 37%            | 8       | إثارة حب استطلاع المتعلمين                         |
| 37%            | 8       | منع المعلم من تجريب طرق جديدة                      |
| 13%            | 3       | تقييد المعلم على التدريس وفق نظم مقبولة في المدرسة |
| 100%           | 22      | المجموع                                            |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 37% أرجعوا أسباب صعوبة استعمال إستراتيجيات القراءة إلى منع المتعلم من تجربة طرق جديدة وعدم إثارة حب استطلاع المعلمين بينما نسبة 17% من عينة الدراسة أرجعوا سبب صعوبة استعمال إستراتيجيات القراءة إلى إيجاد طرق لتشجيع و تحفيز المتعلمين ، تقييد المعلم على الترتيب وفق نظم مقبولة في المدرسة ولاشك أن هذا يحد من حرية المعلم في الإبداع و الابتكار و استعمال إستراتيجيات مختلفة لتتوير تفكير التلاميذ فهذا من جهة و من جهة أخرى افتقار تشجيع المعلم لتطبيق المقاربة النصية .

- الجدول رقم 39 : يبين الصعوبة في مجال التقويم و التقييم

| النسبة المئوية | التكرار | الاحتمالات |
|----------------|---------|------------|
| 50%            | 25      | نعم        |
| 50%            | 25      | لا         |
| 100%           | 50      | المجموع    |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 50% يرون وجود صعوبة في مجال التقويم و التقييم و تساوت معها عينة الدراسة أي 50% يرون عدم وجود

صعوبة في مجال التقويم و التقييم لان العملية التقييمية التقويمية لابد أن تقوم على أسس متينة من حتى تتجاوز الصعوبات لتحقيق الأهداف من بينها التأكد من مستوى بلوغ الأهداف وتنظيم سيرورة الفعل التعليمي ، كما أن التقويم كاشف للنقائص و مساعد لتشخيص الاختلالات التي يمكن أن تحصل خلاله عملية التعلم ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة وبهذه الصفة فان استغلال أخطاء المتعلم أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصر ايجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

#### - الجدول رقم 40 : يوضح أسباب الصعوبات الموجودة في مجال التقييم والتقويم

| الاحتمالات               | التكرار | النسبة المئوية |
|--------------------------|---------|----------------|
| الفروق الفردية           | 15      | 30 %           |
| نقص معرفي لطرائق التقييم | 07      | 14 %           |
| الخوف من التقييم         | 03      | 06 %           |
| المجموع                  | 25      | 50 %           |

يتضح من البيانات الإحصائية أن نسبة 30 % أرجعت سبب الصعوبات في مجال التقييم و التقويم إلى الفروق الفردية بينما 14 % من عينة الدراسة ألحقت السبب في نقص معرفي لطرائق التقييم بينما نسبة 06 % أرجعت السبب إلى الخوف من التقييم و هذه الأسباب لابد لها من حلول جذرية ،آنية وسريعة من أجل إنجاح عمليتي التقييم و التقويم و إنجاح العملية التعليمية والراقي لمستوى المتعلمين عن طريق بصحيح أخطائهم و تعديل سلوكهم و بالتالي تحقيق الأهداف المنشودة .



- الجدول رقم 41 : يبين مدى إكساب الإصلاحات التي أدخلت على كتب اللغة العربية المتعلمين مهارات فهم المكتوب

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 44      | 88 %           |
| لا         | 06      | 12 %           |
| المجموع    | 25      | 50 %           |

يتضح من البيانات الإحصائية أن نسبة 88 % يقرون باكتساب المتعلم مهارات فهم المكتوب في ظل الإصلاحات التي أدخلت على كتب اللغة العربية بينما نسبة 12 % يقرون بعدم اكتساب المعلم مهارات فهم المكتوب في ظل الإصلاحات التي مست كتاب اللغة العربية، ولعل نسبة 88 % تدل على أهمية الإصلاحات من خلال إقامة علاقة بين الموارد والكفاءات المستهدفة في تنظيم منسجم بحيث تظهر المفاهيم الأساسية المهيكلية للمادة وهي مفاهيم تشكل مواضيع التعلم في المنهاج و إثراء العملية التعليمية ومواكبة التطورات الحاصلة في شتى المجالات.

- الجدول رقم 42 : يبين أنواع القراءة التي تساعد على تنمية مهارات فهم المكتوب لدى المعلم

| الاحتمالات      | التكرار | النسبة المئوية |
|-----------------|---------|----------------|
| القراءة الصامتة | 42      | 84 %           |
| القراءة الجهرية | 08      | 16 %           |
| المجموع         | 50      | 100 %          |

يتضح من البيانات الإحصائية المدونة أعلاه أن نسبة 84 % من عينة الدراسة يعترفون بأن القراءة الصامتة تساعد على تنمية مهارات فهم المكتوب لدى المتعلم بينما نسبة 16 % يرون بأن القراءة الجهرية هي التي تساعد على تنمية مهارات فهم المكتوب لدى المتعلم و القراءة بنوعيتها الصامتة و الجهرية من طرف المتعلم و القراءة النموذجية من طرف المعلم تنمي مهارات الإدراك لدى المتعلم وزيادة الحس الحركي ، فهم مضمون النص و استخراج جزئياته ، المعنى في استخلاص العبر من النص .

- الجدول رقم 43 : يبين مساعدة دفتر الأنشطة على تنمية الفهم لدى المتعلمين

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 44      | % 88           |
| لا         | 06      | % 12           |
| المجموع    | 50      | % 100          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 88 % من عينة الدراسة تعترف بأن دفتر الأنشطة يساعد على تنمية الفهم لدى المتعلمين بينما نسبة 12% تقر بعدم فاعلية دفتر الأنشطة على تنمية الفهم لدى المتعلمين ولعل كتاب الأنشطة يساعد المتعلم على تنمية الفهم وإرساء الموارد تنمية الكفاءات والقيم والمواقف و ترسيخ المعلومات و إعادة بنائها و استثمارها في النشاطات الأخرى وبذلك يرتقون إلى مستوى يمكنهم من إظهار مواقفهم من مختلف الأشياء والقضايا والسلوكات وإثارة مشاعر الغير وأحاسيسهم وذلك بواسطة أنشطة تعليمية تابعة من طبيعة لاهتماماتهم و انشغالاتهم .

- الجدول رقم 44 : يبين تأثير المحفوظات على لغة المتعلمين

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| ضعيف       | 06      | % 12           |
| متوسط      | 23      | % 46           |
| جيد        | 21      | % 42           |
| المجموع    | 50      | % 100          |

يتضح من خلال إجابات عينة الدراسة أن نسبة 46 % يقرون بتأثير المحفوظات على لغة المتعلمين بشكل نسبي بينما نسبة 42 % يقرون بالتأثير الإيجابي على لغة المتعلمين بينما نسبة 12 % يقرون بالتأثير السلبي على لغة المتعلمين و لا شك أن حصة المحفوظات جزء لا يتجزأ من فهم المكتوب إلى جانب القراءة و المطالعة فهي تثير تفكير المتعلم و تقوي إدراكاته اللغوية فيصبح قادر على الإنجاز و التعبير والتخيل والقراءة فالمحفوظات تعمل على تفعيل ملكات المتعلم بحيث يستطيع القراءة والكتابة والإنشاد واستخراج المعاني والعبر وإنتاج نصوص من مختلف الأنواع .

- الجدول رقم 45 : يبين قدرة المتعلم على إنتاج النصوص حسب

الأنماط المقررة من خلال المقاربة النصية مع نهاية كل سنة دراسية

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 39      | % 78           |
| لا         | 11      | % 22           |
| المجموع    | 50      | % 100          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 78 % من عينة الدراسة أقرّوا بقدرة المتعلم على إنتاج النصوص حسب الأنماط المقررة من خلال المقاربة النصية مع نهاية كل سنة دراسية بينما نسبة 22 % أقرّوا بعدم قدرته على إنتاج النصوص و لعل الأغلبية المطلقة التي اعترفت بقدرة المتعلم على إنتاج النصوص و هذه هي الكفاءة الختامية حيث يتوصل المتعلم إلى إنتاج كتابة نصوص يغلب عليها النمط السردى في وضعيات تواصلية دالة و ذلك يحدث بعد فهمه للخطابات المنطوقة مختلفة الأنماط لاسيما النمط الوصفى و يصف أشياء من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة و يقرأ نصوصا من مختلف الأنماط بعد هذه المراحل تأتي مرحلة إنتاج النصوص حسب الأنماط المقررة من خلال المقاربة النصية .

**- الجدول رقم 46 : يبين اعتماد المقاربة على توظيف المكتسبات القبلية**

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 48      | 96 %           |
| لا         | 02      | 04 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 96 % الأغلبية الساحقة من عينة الدراسة يعتمدون في تطبيق المقاربة النصية على توظيف المكتسبات القبلية بينما نسبة 04% لا يعتمدون في المقاربة النصية على توظيف المكتسبات القبلية لأنه من خلال الأنشطة اللغوية يكون المتعلم قد اكتسب مهارات و قدرات يكون بإمكانه استرجاعها لاحقا و استثمارها وهي مثابة دراسات و قرارات سابقة

قبلية قد يقوم المتعلم باستيرادها في بعض الدروس التي لها علاقة بما أكتسب سابقا وحزن في تفكير وذهن المتعلم.

- الجدول رقم 47 : يبين اعتماد المعلم على المنهاج في التدريس بالمقاربة النصية

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 46      | 92 %           |
| لا         | 04      | 08 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 92 % من عينة الدراسة يعتمدون مع المنهاج في التدريس بالمقاربة النصية بينما 08 % لا يعتمدون على المنهاج في التدريس بالمقاربة النصية إذ المنهاج هو الطريق المستتير فـالمتعلم يملك موارد شخصية و المهارات و القدرات و موارد خارجية هي بمثابة روافد تساهم في بناء الكفاءات و تنميتها و تفعيل ذلك يجند المتعلم موارده اللغوية من نحو و صرف و إملاء و كذلك موارد ثقافية متنوعة تهيكها نصوص مناسبة من أنماط مختلفة تعكس القيم و المفاهيم المقررة في المنهاج فالمنهاج هو الذي يحدد طريقة سيرورة الحصص من ملمح الدخول وصولاً إلى ملمح الخروج وتحقيق الأهداف التربوية .

- الجدول رقم 48 : يبين تحقيق المقاربة النصية الكفاءة

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 46      | 92 %           |
| لا         | 04      | 08 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 92 % أقرروا بتحقيق المقاربة النصية الكفاءة الختامية بينما 08 % أقرروا بعدم تحقيق المقاربة النصية الكفاءة الختامية ،هي الكفاءة التي تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة واحدة و بالتالي يكتسب المتعلم مجموعة موارد و هي كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات و بالتالي امتلاك المعارف والانتفاع بها و نقلها ،هيكله الفكر التعبير والتواصل .

- الجدول رقم 49 : يبين مراعاة أنماط النصوص المقررة في التعليم الابتدائي الفروقات الفردية و الميولات النفسية للمتعلمين

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 29      | 48 %           |
| لا         | 21      | 42 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 48 % من عينة الدراسة أقرروا مراعاة أنماط النصوص المقررة للفروقات الفردية و الميولات النفسية للمتعلمين بينما نسبة 42 % لا تعترف بمراعاة أنماط النصوص المقررة في التعليم الابتدائي الفروقات الفردية والميولات النفسية للمتعلمين ولا شك أن مراعاة النصوص للعامل النفسي والوراثي والاجتماعي للمتعلم له أثر إيجابي على سيرورة المتعلم الدراسية سوف تدفعه هذه النصوص لزيادة التفاعل و الانسجام مع أفراد الجماعة ،تقوم هذه النصوص بتهديب السلوك بأخذ الموعدة والعبر المستوحاة منها بالطبع وبالتالي خلق شخصية سوية في بيئة مدرسية سوية والاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية و النجاح فيها .

- الجدول رقم 50 : يبين المستويات اللغوية الأكثر أهمية في الطور الأول من التعليم الابتدائي

| الاحتمالات        | التكرار | النسبة المئوية |
|-------------------|---------|----------------|
| المستوى الصوتي    | 23      | 46 %           |
| المستوى الصرفي    | 01      | 02 %           |
| المستوى النحوي    | 04      | 08 %           |
| المستوى الدلالي   | 07      | 14 %           |
| المستوى التواصلية | 15      | 30 %           |
| المجموع           | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 46 % أقرروا بأن المستوى الصوتي الأكثر أهمية في الطور الأول من التعلم الابتدائي بينما نسبة 30 % رجحوا المستوى التواصلية الأكثر أهمية في الطور الأول بينما نسبة 02 % رجحوا المستوى الصرفي الأكثر أهمية في الطور الأول من التعليم الابتدائي فالنص هو المحور الأساسي التي تدور حوله جميع فروع اللغة و يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية و الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية و بهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية و من خلالها تنمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة .

- الجدول رقم 51 : يبين إمكانية تدريس الظواهر اللغوية بعيدا عن النص

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 18      | 36 %           |
| لا         | 15      | 30 %           |
| أحيانا     | 17      | 34 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 36 % من الدراسة اعترفوا بإمكانية تدريس الظواهر اللغوية بعيدا عن النص بينما نسبة 34 % أقرروا بنسبة إمكانية تدريس الظواهر اللغوية بعيدا عن النص بينما نسبة 30 % أقرروا بعدم إمكانية تدريس الظواهر اللغوية بعيدا عن النص لأن الظاهرة اللغوية موجودة في إطار النص المدروس الظاهرة اللغوية ،نصوص مختارة من إنشاء المتعلمين ذات صلة بالظاهرة اللغوية يجتهد المعلم في تغيير النصوص و لكنها تضم نفس الظاهرة اللغوية .

- الجدول رقم 52 : يبين إمكانية إعادة المتعلم بناء النص انطلاقا من العناصر التي يتضمنها .

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 48      | 96 %           |
| لا         | 02      | 04 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |



يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 96 % من عينة الدراسة توظف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي بينما 04 % من عينة الدراسة لا يقومون بتوظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي و لعل هذه النسبة تعتمد في الإنتاج الكتابي على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم و بأسلوب منطقي و منسجم واضح تترجم من خلاله لأفكار والعواطف والميول وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج و يتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين .

- الجدول رقم 53 : يبين أن النصوص الموجودة في كتب اللغة العربية للتعليم الابتدائي تساهم في تكوين الملكة اللغوية لدى المتعلم :

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 36      | 72 %           |
| لا         | 14      | 28 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 72 % من عينة الدراسة يعترفون بمساهمة النصوص الموجودة في كتاب اللغة في تكوين الملكة اللغوية لدى المتعلم بينما نسبة 28 % يعترفون بعدم مساهمة النصوص الموجودة في كتاب اللغة في تكوين الملكة اللغوية ولعل النسبة 72 % إن دلت إنما تدل على اكتساب المتعلم الموارد المعرفية والمنهجية ويكتسب السمات الرئيسية للغة العربية كما يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل الصور التي تساعد على فهم المعنى ، يقرأ جهرًا نصوصًا بسيطة و يفهمها ، يستخدم مفاتيح القراءة لفهم المعنى كما يفهم العبارات و التعليمات و يحلل و يصنف و يرتب الأفكار ، يقارن الأحكام ، يلاحظ ويفسر و يبرر .

- الجدول رقم 54 : يبين تكوين المعلم في التدريس وفق المقاربة النصية

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نعم        | 21      | 42 %           |
| لا         | 29      | 58 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 58 % من عينة الدراسة لم يخضعوا للتكوين في التدريس وفق المقاربة النصية بينما 42 % من عينة الدراسة تلقوا تكويناً في التدريس وفق المقاربة النصية وهذا التكوين يساهم في تكوين شخصية المعلم من حيث تواصله مع غيره و تبليغ أفكاره ،احترامه لقواعد الحوار ، إعادة استعمال إستراتيجية القراءة و تقييم مضمون النص المكتوب كما يمكنه هذا التكوين في التحكم في مستويات اللغة الكتابية وصولاً بالمتعلم إلى إنتاج نصوص قصيرة و مشاريع كتابية.

- الجدول رقم 55 : يبين نوعية التكوين :

| الاحتمالات | التكرار | النسبة المئوية |
|------------|---------|----------------|
| نظري       | 20      | 40 %           |
| تطبيقي     | 01      | 02 %           |
| المجموع    | 50      | 100 %          |

يتضح من خلال البيانات الإحصائية أن نسبة 40 % من عينة الدراسة تلقوا تكويناً نظرياً بينما نسبة 02 % من عينة الدراسة تلقوا تكويناً تطبيقياً و لاشك أن التكوين النظري سيكون سطحياً ولا يصل إلى تطلعات المعلمين في التدريس

وفق المقاربة النصية لأن المقاربة النصية هي ممارسة فعلية تطبيقية و ليست مادة نظرية ترسخ في الأذهان و إنما هي ممارسة تطبق بمراحلها وخطواتها لتحقيق أهدافها على أرض الواقع .



# خاتمة



## - خاتمة :

إنّ المناهج الجديدة لم تعد تعتبر اللغة العربية مادة دراسية فحسب ولكنها بالإضافة إلى ذلك صارت وسيلة و مفتاحا لدراسة المواد الأخرى التي تدرس في مختلف المراحل باعتبار النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية الأخرى، إن الهدف من تعليمها لم يعد يقتصر على تعلمها من أجل معرفتها فحسب بل على التعبير والقراءة والتواصل معا في وضعيات ذات دلالة، إثراء تعلم وتعزيز و تنمية قدرته على التفكير بكل أنواعه ومستوياته، لابد من التحكم في كفاءات الاستمتاع و الحديث والقراءة والكتابة وبذلك تنمي الكفاءات اللغوية ومهارات التواصل الكتابي والشفوي والتفاعل مع الغير ولا يتم ذلك إلا بتحقيق كفاءات عرضية من خلال الانسجام بين مختلف المواد وإكساب المتعلم ثروة لغوية يوظفها في كتابة نصوص سردية في وضعيات تواصلية دالة من شأنها تنمية مهارات فهم المكتوب بجودة النطق وحسن الأداء مع الفهم وحسن استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم والمتعلم استخداما وظيفيا وبالطبع توظيف القراءة الصامتة الهادفة توظيفا فعالا وتنمية الكفاءات اللغوية ومهارات التواصل الكتابي والشفوي والتفاعل مع الغير .

**وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:**

من خلال أجوبة المبحوثين التي وصلنا إليها مما قادنا للإجابة عن التساؤلات :

✓ ما هو فهم المكتوب ؟

✓ و ما هي المقاربة النصية ؟

✓ و ما علاقة فهم المكتوب بنشاط القراءة في اللغة العربية ؟

ارتأينا من خلال هذه الأسئلة الفرعية الإجابة عن التساؤل المركزي ألا وهو :

✓ تعليمية فهم المكتوب لطور الابتدائي في ضوء المقاربة النصية ؟

- ✓ أن فهم المكتوب ميدان يشمل بالخصوص القراءة من خلال فهم المكتوب يتوصل المتعلم إلى الكفاءة الختامية حيث يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ،مع التركيز على النمط الوصفي أغلبها مشكولة قراءة سليمة و يفهمها .
- ✓ توصلنا إلى نتيجة أن المتعلم يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى .
- ✓ يستعمل لمجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى .
- ✓ يفهم العبارات و التعليمات في إطار السياق كما يستطيع إنتاج نصوص في وضعيات تواصلية دالة و يقرأ ، قراءة معتبرة ، مسترسلة لنصوص مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي .
- ✓ كما توصلنا من نتائج دراستنا أن المتعلم من خلال المقاربة النصية .
- ✓ يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب .
- ✓ يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب .
- ✓ يستعمل إستراتيجية القراءة و يقيم مضمون النص المكتوب .
- ✓ ينتج كتابة نصوص من مختلف الأنماط بالخصوص النمط الوصفي .
- ✓ يتعرف على مختلف أشكال الحروف و الضوابط للكتابة بالعربية .
- ✓ يتحكم في مستويات اللغة الكتابية .
- ✓ ينتج مستويات حسب وضعية التواصل .
- ✓ أن مفردات اللغة لا تعرف قيمتها الحقيقية إلا من خلال السياق .
- ✓ أن البنية النصية تحقق فعلا تعالقا يتجلى في المستوى التركيبي للنص و أن المعنى فيها أبين في الكل منه في الجزء .

- وخلص البحث إلى جملة من التوصيات نذكر منها:

- ✓ معاملة جميع المعلمين سواسية دون تفریق مع مراعاة الفروق الفردية .
- ✓ استخدام أسلوب الحوار و المناقشة الموضوعية على المعلمين و إتاحة الفرصة لهم للتكوين في مجال تطبيق المقاربة النصية .
- ✓ يجب إلحاق مدرء المدارس و المعلمين المبتدئين بدورات تدريبية تركز على تعريفهم بالمنهاج و كيفية توظيف الإمكانيات المتوفرة لتطبيق التدريس بالمقاربة النصية .
- ✓ الحرص على توفير الظروف المسهلة للعملية التعليمية مثل تقليل حجم الصفوف الدراسية و توفير الوسائل التعليمية اللازمة .
- ✓ إعداد المعلمين إعدادا مهنيا عاليا و تدريبهم على كيفية التعامل مع المنهاج قبل و أثناء و بعد الخدمة .
- ✓ مراعاة المنهاج للفروق الفردية و تنشيط و تفعيل دور المرشد التربوي بالمدرسة ، القيام برحلات ترفيهية و كشفية دورية للمعلمين ذات علاقة بالمنهاج .
- ✓ إعداد المقررات الدراسية تواكب التطور العلمي الحديث مع إشراك المعلم في وضع إعداد هذه المناهج .
- ✓ توفير وسائل تعليمية تلاءم المقررات الدراسية و إشراك المعلم في إعداد المناهج .
- ✓ تقليل اكتظاظ المتعلمين في الفصل الواحد ليصبح عدد التلاميذ في الصف الواحد من 30 متعلما ليتمكن المعلم من القيام بواجباته التربوية المتنوعة خاصة تطبيق المقاربة النصية .

- ✓ تحفيز المعلم على القراءة و المتابعة التي يمكن أن تثري مدركاته و توفر له المستوى المطلوب من المعرفة لأغراض التدريس .
- ✓ توفير المعلم فرصة اكتساب مهارات عملية لا يمكن إتقانها إلا بالممارسة الفعلية كتطبيق المقاربة النصية و استخدام الوسائل التعليمية و طرح الأسئلة الصفية و اشتراك المتعلمين في الدرس و إدامة التفاعل .
- ✓ تدريب المعلم المبتدئ على كيفية إدارة الوقت و استثماره استثمارا صحيحا في مجال العمل .
- ✓ العمل على ربط القراءة بالفهم ( القراءة الواعية ) لاسيما بعد اكتساب الرموز اللغوية ( الحروف ) من خلال التفاعل مع النصوص تمثلها ومحاكاتها يشكون لدى المتعلم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج .
- ✓ اعتماد وضعيات قرائية تخلق الرغبة في القراءة تمثل الانطلاق من أنشطة إيقاضية محفزة تنشط الخيال .
- ✓ التدرج في تعلم القراءة من الإجمال إلى التفصيل و من التحليل إلى التركيب
- ✓ استثمار المقروء في جوانبه الشكلية و الدلالية .
- ✓ تدريس الظواهر النحوية و الصرفية انطلاقا من نصوص القراءة و العمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا ،على أن يكون هذا التعليم ضمنيا في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية و صريحا في السنتين الرابعة و الخامسة .
- ✓ اعتبار الكتابة نشاطا مدمجا في القراءة و ايلائه الأهمية اللازمة كون الخط العمود الثاني للغة ، لاسيما في الطور الأول .
- ✓ اعتبار الرسم ( الإملاء ) نشاطا لغويا متصلا بالقراءة أيضا .



- ✓ استغلال حصص القراءة للتدريب على الإنتاج بالتصرف في النص ومحاكاة الأساليب المتنوعة فيه .
- ✓ استغلال تعثرات المتعلمين لبناء أنشطة علاجية تمكنهم من تخطي صعوباتهم .
- ✓ لابد أن يكون نشاط القراءة ينبغي أن يكون محورا لعدة نشاطات لغوية متكاملة .
- ✓ استعانة المعلم بوسائل تعليمية أخرى إضافة إلى الكتاب تجذب اهتمام المتعلم فيختار و كل نشاط السندات الملائمة ( قصص -نصوص-مشاهد- مواقف -أشرطة صوتية ...)



# قائمة المصادر والمراجع



- قائمة المصادر و المراجع :

القرآن الكريم ،برواية ورش عن نافع،دار الخير دار القرآن الكريم،بيروت  
،لبنان،ط1، 1425هـ/2004م.

أولا-المصادر :

1. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية و التربية الإسلامية والتربية  
المدنية السنة الأولى من التعليم الإبتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات  
المدرسية،الجزائر ، ط 2017 - 2018 .

2. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية و التربية الإسلامية والتربية  
والمدنية السنة الثانية من التعليم الإبتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات  
المدرسية،الجزائر ، ط 2019 - 2020 .

3. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي  
،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ، ط 2019-2020 .

4. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي  
،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ، ط 2020-2021 .

5. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي  
،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ، ط 2021-2022

- ثانيا : المراجع باللغة العربية :

1. أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل لتعليمية ،ديوان  
المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2000 .

2. أحمد عفيفي ،نحو النص ،اتجاه جديد في الدرس النحوي،مكتبة زهراء  
الشرق، القاهرة،مصر، ط1 ، 2001

3. إبراهيم الفقي ،علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق ،دراسة تطبيقية على السور المكية ،دار قباء القاهرة ،مصر ،2000.
4. الأزهر الزناد،نسيج النص،بحث فيما يكون الملفوظ به نصا ،المركز الثقافي العربي ،لبنان، ط 1 ، 1993 .
5. أنطوان صياح و آخرون ،تعليمية اللغة العربية ،دار النهضة العربية بيروت ،لبنان ، ط 1 ، 2006 .
6. بليغ حمدي إسماعيل ،استراتيجيات تدريس اللغة العربية ،أطر نظرية وتطبيقات عملية ،دار المناهج للنشر والتوزيع ،مصر ، ط 1 ، 2011 .
7. بهية بالعربي ،الانسجام النصي في التعبير الكتابي ،دراسة في اللسانيات النصية ،دار التنوير ،الجزائر، ط 1 ، 2012 .
8. جميل حمداوي ،محاضرات في لسانيات النص،شبكة الأولوية ، ط1، 2015.
9. ابن خلدون : المقدمة ،المكتبة العصرية ،بيروت ،لبنان ، 1995.
10. ابن جني : الخصائص ،تحقيق علي النجار ،دار الكتب المصرية ،مصر ، 1952، ج 1.
11. جودت أحمد سعادة ،صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية،دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن، ط 2، 2012 .
12. حاجي فريد ،بيداغوجيا التدريس الكفايات ،دار الخلدونية للنشر للتوزيع ،الجزائر، د ط. 2005.
13. حامد عبد السلام زهران وآخرون ،المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها وتدريسها وتقويمها ،تحقيق رشدي أحمد طعيمة ،دار المسيرة عمان ،الأردن ، 2002 .

14. حسان حسيني عبادة ،القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن ،ط 1 ، 2008 .
15. حسن خمري ،النص من بنية المعنى إلى سميائية الدال، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ،ط 1 ، 2007 .
16. حسن اللحية، نهائية المدرسة، مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء، المغرب ، 2005.
17. حسين فالح البكور وآخرون ،فن الكتابة و أشكال التعبير ،دار حرير ، عمان ،الأردن ،ط 1 ، 2010 .
18. أبو الحسن مسلم ابن الحجاج صحيح مسلم بشرح نبوي ،مؤسسة قرطبة .مصر، 1414 هـ ، ج 6 .
19. عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دارالمعارف ،ط 1 ،مصر، 1966 .
20. خالد بن عبد العزيز مختار ،الإضاءة في أهمية الكتاب و القراءة ،دار العاصمة ، الجزائر ، 2007 .
21. خليل أحمد عليوة في التحليل اللغوي ،مكتبة المنار للنشر والتوزيع ،ط 1 ، 1987 .
22. خولة طالب الإبراهيمي ،مبادئ في اللسانيات ،دار القصبة للنشر، د ط، الجزائر، 2000 .
23. راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريب اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،دار المسيرة ،عمان ،الأردن ، 2007 .
24. رشدي أحمد طعيمة ،المرجع في تعليم اللغة العربية ، الناطقين بلغات أخرى ، جامعة أم القرى، ط 1 ، 1986 .

25. سامي عباد ،معجم اللسانيات الحديثة ،مكتبة الأنجلو المصرية ،مصر ،1997.
26. سعد علي زايد ،و إيمان إسماعيل كاين ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ،دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2014 .
27. سعدون محمود الساموك،وهدي علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ،دار وائل للنشر،الأردن ، ط1 ، 2007 .
28. عبد السلام يوسف الجعافرة ، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن ، ط 1 ، 2011 .
29. سعيد بحيري،علم لغة النص ،المفاهيم والاتجاهات،مكتبة لبنان للنشر،البناء، ط 1، 1977.
30. سعيد يقطين ،انفتاح النص الروائي ،النص و السياق،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء،بيروت،ط2، 2001 .
31. سمير روجي الفصيل ،مهاراة الاتصال في اللغة العربية ،دار الكتاب الجامعي ،العين ،الإمارات ، 2004 .
32. سمير عبد الوهاب و آخرون ،تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية ،رؤية تربوية ، ط 2 ، 2004 .
33. سهيلة لفتاوي ،كفايات التدريس،دار الشرق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، 2003.
34. صلاح عمايرة علي، صعوبات تعلم القراءة و الكتابة ، التشخيص والعلاج مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، ط 1 ، مصر ، 2006.
35. صلاح فضل ،بلاغة الخطاب وعلم النص،عالم المعرفة،ع164 ،غشت ، 1992 .

36. طه علي حسين الديلمي ،سعاد عبد الكريم الوائلي ،اللغة العربية ومناهجها و طرائق تدريسها .
37. عارف الشيخ القراءة من أجل التعلم ،مؤسسة عبد الحميد ضومان ،ط1 ، عمان ،الأردن ،2008 .
38. عبد الفتاح البجة ،تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية ،دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،2003 .
39. عبد الفتاح حسن البجة ،أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ،دار الكتاب الجامعي ، الإمارات ، ط 2 ، 2001 .
40. أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي ،فلسفته ،تاريخه،أسسه ،تقويمه،استخدامه ،مكتبة الأنجلو المصرية،مصر،1962 .
41. فتحي علي يونس وآخرون ،أساسيات تعليم اللغة العربية ،دار الثقافة للطباعة و النشر ،القاهرة ، مصر ، 1982 .
42. فطومة بوسعدة و باي الحاج إبراهيم ،دو بوك ،الجامعة،د.ط، دت.
43. عبد القادر بتشلي ،التناص في الخطاب النقدي والبلاغي،إفريقيا الشرق،المغرب،ط1 2007 .
44. عبد القادر شرشار ،تحليل لخطاب الأدبي ،منشورات اتحاد كتاب العرب ،دمشق ،سوريا ،د.ط ،د تاريخ .
45. قاسم مجدي عبد الوهاب و أحلام الباز حسن،التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي ،مكتبة الأنجلو المصرية،مصر .
46. لطيفة هباشي ،استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة ،عالم الكتب الحديث ،إربد ،الأردن ،2008 .
47. محمد الأخضر الصبحي،مدخل علم النص ومجالات تطبيقية،منشورات الاختلاف ،المركز الثقافية العربي ،مصر ،ط1 ،1996.

48. محمد الصدوقي ،المفيد في التربية ،المغرب ،ط2، 2006 .
49. محمد الطاهر وعلي ،بيداغوجيا الكفاءات،دار الرسم،د ب، ط2  
2011 .
50. محمد خطابي ،لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب ،المركز  
الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،بيروت، ط1، 1991 .
51. محمد شاوش ،أصول تحليل الخطاب ،مؤسسة مختار العربية،  
تونس، ط1، 2001
52. محمد شحادة زقوت ،المرشد في تدريس اللغة العربية ،الجامعة  
الإسلامية ،غزة ،فلسطين ،ط2 ، 1995 .
53. محمد عزام ،النص الغائب ،تجليات التناص في الشعر العربي  
،منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق ،سوريا ،2001 .
54. محمد عطية ،طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ،دار الفكر للنشر،  
عمان ،ط2، 1996.
55. محمد مفتاح ،تحليل الخطاب الشعري ،المركز الثقافي العربي،الدار  
البيضاء ،د ط ، 1986.
56. دينامية النص تنظيم و إنجاز ،المركز الثقافي العربي ،ط1، 1987
57. التشابه و الاختلاف ،المركز الثقافي العربي الدار البيضاء ،بيروت  
،ط1، 1996.
58. محمد مكسي،ديداكتيك القراءة المنهجية ،مقاربات و تقنيات ،دار  
الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء ،المغرب ،ط1، 1997، ص 80 .
59. محمود كامل الناقة :تعليم اللغة العربية ،جامعة أم القرى ،الملكة  
العربية السعودية ،1985.



60. محمود معروف ،خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النقائس  
ط6،لبنان ، 2008 .
61. مراد عيسى سعد ،الضعف في القراءة و أساليب المتعلم ،دار الوفاء  
،الإسكندرية ،مصر ،ط1، 2005 .
62. منذر عياشي ،الكتابة الثانية،وفاتحة المتعة،المركز الثقافي العربي  
ط1، 1998.
63. نايف خرما و علي حجاج ، اللغات الأجنبية و تعليمها و تعلمها ، سلسلة  
عالم المعرفة ، الكويت ، 1988 .
64. نعمان بوقرة،المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل  
الخطاب ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،ط1، 2009 .
65. واعلي محمد الطاهر ، بيداغوجيا الكفايات ،دار الكتب العلمية ،د.ط  
،الجزائر، 2006.
66. وحيد دويدري ،البحث العلمي ،أساسياته النظرية وممارسته  
العلمية،دار الفكر،بيروت،لبنان ،ط 2000، 1 .
67. يسرة الجمل ،لغة الطفل و تنميتها في البحث العلمي ،دار العين للنشر  
،القاهرة ، 2008 .
68. يسرى نوفل ،المعايير النصية في السور القرآنية ،دار النابغة للنشر  
والتوزيع ،ط1 ،مصر، 2014 .

### ثالثا : الكتب المترجمة :

1. بافو ماري أن سرفاتي جورج إليا ،النظريات اللسانية الكبرى،ترجمة محمد  
الراهنى ،المنظمة العربية للترجمة ،بيروت ،ط 1، 2012 .

2. جوليا كرسيتيفا ، علم النص ، ترجمة فؤاد الزاهي، دار توبقال للنشر،المغرب ،ط2، 1997 .
3. روبرت دي بوجراند ،النص و الخطاب و الإجراء،ترجمة تمام حسان عالم الكتب ،القاهرة،مصر،ط1، 1998 .
4. رولان بارت ،درس السيولوجيا ،ترجمة بنعبد العالي ،دار توبقال للنشر ،ط3،1993،
5. رينهارت بينزات دوزي،تكملة المعاجم العربية ،ترجمة محمد سليم النعيمي وجمال الخياط ،وزارة الثقافة والإعلام ،العراق،ط1، 2000، ج 6 .
6. فان ديك ،علم النص ،مدخل الاختصاصات ،ترجمة سعيد بحيري،دار القاهرة للكتاب،مصر،ط1، 2001.
7. فاندريس ،اللغة ،ترجمة عبد الحميد الدواخي ومحمد القصاص ،المكتبة الأنجلو المصرية ،باريس ،1950.
8. فريديناند دوسوسير ،دروس في الألسنة العامة ،ترجمة صالح الرمادي وآخرون ،الدار العربية للكتاب ،تونس ، د ت.
9. فولفجانج هاينة مان وديتر فيهفيجر ،مدخل إلى علم اللغة النصي ،ترجمة فالح العجمي،جامعة الملك سعود،السعودية،ط1، 1999 .
10. فيليب برنو،البناء الكفايات ،انطلاقا من المدرسة،ترجمة لحسن بوتكلاري ،دار النجاح الجديدة ،الدار البيضاء،المغرب،ط1، 2004.
11. ماري أي بافو،وجورج إلياس رفاتي ،النظريات اللسانية العربية،ترجمة محمد الراضي،المنظمة العربية للترجمة ،لبنان ،ط1، 2012، ص 315 .

#### ثانيا-المراجع باللغة الأجنبية :

- 1) clémence pré fontaine et Monique Lebrun , la lecture et l'écriture enseignement et apprentissage, France ,2012 .

- 2) jean.michel adam,la linguistique textuelle introduction a l'analyse textuelle desdiscours.france.1999
- 3)john lyonns, linguistique générale introduction a linguistique théorique traduction d'ulio charlier et robinson larousse herissey .France 1984.

#### خامسا : المعاجم و القواميس:

1. أحمد مختار عمر،معجم اللغة العربية المعاصرة ،عالم الكتب،ط1  
2008، ج2
2. إبراهيم أنيس وآخرون ،المعجم الوسيط ،دار إحياء التراث العربي ،لبنان ،  
ط 2، ج
3. ابن فارس،مقاييس اللغة،تحقيق عبد السلام هارون ،دار الفكر،د.ط  
1979،ج5.
4. لويس معلوف ،المنجد في اللغة و الإعلام ،دار المشرق ،بيروت ،لبنان  
ط 1، 1991.
5. مجمع اللغة العربية بالقاهرة المعجم الوسيط ،مكتبة الشروق الدولية  
مصر ،ط 4، 2004.
6. ابن منظور ،لسان العرب ،دار صادر ،بيروت ،لبنان ،المجلد الأول ،ط3  
2004، ك ، ت ، ت .

#### - سادسا :المجلات :

1. دروزة ،أفنان،درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات  
بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيهم للتدريس ،مجلة جامعة النجاح

- للأبحاث ،مجلد 25 ، ع 2011، 10 . محمود السيد ،المنهج المدرسي للغة العربية،مجلة اللغة العربية،دمشق،مجلد 84 ، ج 02 ، 2009
2. رحاب عبد الشافي أحمد سيد ،برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية لقسم اللغة العربية ،المجلة التربوية ،كلية التربية سوهاج جامعة جنوب الوادي ، ع 12 ، ج 1 ، 1997 .
3. عبد الرحمان الحاج صالح ،اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي السنة العربية ،مجلة اللسانيات ، ع 4 ، جامعة الجزائر ، 1973
4. عماد بن فاروق ،محمد العمارنة ،عادل عبد الله القحطاني ،تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ،دراسة وصفية تحليلية ،المجلة التربوية ،جامعة جدة ، ع 53 ، السعودية ، 2018
5. مجلة التمكن الاجتماعي ،جامعة الأغواط ، ع 03 ،المجلد 02 ،الجزائر ،سبتمبر 2020.
6. محمد الدريج ،الكفايات في التعليم ،سلسلة المعرفة والمجتمع ،منشورات امسيس ،الرباط ،المغرب ، ع 16 2000 . عبد الجليل غزالة ،نحو النص بين النظرية و التطبيق ،أنوال الثقافي ،المغرب ، ع 26 ، 1986 .
- سابعاً :الرسائل الجامعية :**
1. عبد الخالق فرحات شاهين ،أصول المعايير النصية في التراث النقدي والفلاحي عند العرب ،رسالة ماجستير ،كلية الآداب ،جامعة الكوفة ، 2012
2. مبروك بركاوي ،المقاربة النصية في التعليم الابتدائي ،رسالة ماجستير ،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ،الجزائر ، 2014 ، 2015 .

3. ياسين بن محمد بن عبده الحذيفي ،فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم التراثي لدى طلاب الصف الثانوي ،مذكرة ماجستير ، 2009

#### ثامنا :المطبوعات المدرسية :

1. وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي ،اللجنة الوطنية للمناهج ،الجزائر ، ط16 ، 2016 .

2. وزارة التربية الوطنية ،دليل استخدام كتاب اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2017

3. اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الأساسي للتعليم الابتدائي ،منهاج اللغة العربية ،الجزائر ، ط 1 ، 2016 .

4. وزارة التربية الوطنية ،كتابي في اللغة العربية ،التربية الإسلامية،التربية المدنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، 2017 ، 2018 .

5. وزارة التربية الوطنية ،واللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ،الجزائر ، 2001،

6. النشرة الرسمية للتربية الوطنية :القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 ،المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر ، 2008

7. اللجنة الوطنية للمناهج :الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج ،الجزائر، 2009 ،

8. اللجنة الوطنية للمناهج ،مقياس تكوين المتكويين على منهاج الجيل الثاني ،الجزائر، 2015 .

9. وزارة التربية الوطنية ،مناهج الجيل الثاني من التصحيح إلى التنفيذ ،،باتنة،الجزائر 2018

10. حسين شلوف "من أجل مفهوم صحيح للمقاربة بالكتابات المعتمدة في بناء المناهج الجديدة"، مداخلة قدمت في المتلقي الوطني الأول للمعاهد الخاص بالتعليمية، واقع وآفاق، 28-29 ماي 2014، الجزائر.
11. محمد بن يحيى زكرياء و عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و الكفاءات والمشاريع وحل المشكلات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006.
12. عبد الله بورني سراب: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017، 2018.
13. عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، المجموعة المتخصصة اللجنة الوطنية للمناهج، ملتقى باتنة، 05 أفريل 2015
14. سليمان طيب نايت و آخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، الجزائر، 2016.
15. بن الصيد بورني سراب دليل استخدام كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016
16. براح عبد العزيز: تقديم هيكلية وثيقة منهاج الجيل الثاني، ملتقى 05 أفريل، باتنة، 2015
17. الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي ( مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية )، الجزائر، أفريل، 2013



# فهرس المحتويات



| الصفحة                           | الموضوع                                           |
|----------------------------------|---------------------------------------------------|
|                                  | شكر و عرفان                                       |
|                                  | إهداء                                             |
| أ                                | مقدمة                                             |
| الفصل الأول : مناهج الجيل الثاني |                                                   |
| 11                               | - تمهيد                                           |
| 12                               | - أولا : مناهج الجيل الثاني                       |
| 13                               | - ثانيا : دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية |
| 15                               | - ثالثا : مميزات الجيل الثاني من المناهج          |
| 18                               | - رابعا : المقارنة بين الجيل الأول و الجيل الثاني |
| 21                               | - أهم المصطلحات التي رافقت الجيل الجديد           |
| 26                               | - خامسا : لمحة عن فهم القرائي                     |
| 37                               | - سادسا :المهارات اللغوية الأربعة                 |
| 39                               | - أنواع المهارات اللغوية                          |
| 45                               | - أهداف القراءة                                   |
| 46                               | - خصائص القراءة                                   |
| 47                               | - أنواع القراءة                                   |
| 49                               | - طرق تدريس القراءة                               |
| 57                               | - سابعا : التعبير الشفوي و الكتابي                |



|                                                         |                                            |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 58                                                      | - أهداف تدريس التعبير                      |
| 59                                                      | - أساليب تدريس التعبير                     |
| 63                                                      | - التعبير الكتابي                          |
| 68                                                      | - طرق تنمية مهارة التعبير                  |
| 71                                                      | - خلاصة الفصل                              |
| الفصل الثاني : لمحة عن المقاربة النصية                  |                                            |
| 73                                                      | أولا : كرونولوجيا المقاربات البيداغوجية    |
| 77                                                      | - مستويات الأهداف                          |
| 93                                                      | ثانيا : تعريف المقاربة النصية              |
| 101                                                     | ثالثا : تعريف النص                         |
| 112                                                     | رابعا : تصنيف النصوص                       |
| 116                                                     | خامسا : من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص |
| 122                                                     | سادسا : أهداف لسانيات النص                 |
| 124                                                     | - مفهوم النصية                             |
| 126                                                     | سابعا : معايير النصية                      |
| 142                                                     | -خلاصة الفصل                               |
| الفصل الثالث : كتاب المدرسي للغة العربية لطور الإبتدائي |                                            |
| 144                                                     | - أولا : السنة الأولى ابتدائي              |

|                                                   |                                       |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------|
| 145                                               | - المقاربة النصية في الكتاب المدرسي   |
| 147                                               | - كتاب اللغة العربية                  |
| 159                                               | - ثانيا : السنة الثانية ابتدائي       |
| 160                                               | - وصف المدونة                         |
| 173                                               | - ثالثا : السنة الثالثة ابتدائي       |
| 174                                               | - وصف المدونة                         |
| 191                                               | - رابعا : السنة الرابعة ابتدائي       |
| 192                                               | - وصف المدونة                         |
| 220                                               | - خامسا : السنة الخامسة ابتدائي       |
| 221                                               | - وصف المدونة                         |
| 255                                               | - خلاصة الفصل                         |
| الفصل الرابع : الجانب الميداني و التطبيقي للدراسة |                                       |
| 257                                               | أولا : عرض البيانات ،تحليلها وتفسيرها |
| 297                                               | - خاتمة الدراسة                       |
| 303                                               | - قائمة المراجع                       |
| 316                                               | - فهرس الموضوعات                      |
| 321                                               | - الملخص                              |
|                                                   | - الملاحق                             |



# الملاحق





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة بحث حول :



## تعليمية فهم المكتوب للطور التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النصية

استمارة بحث موجهة لأساتذة التعليم الابتدائي لابتدائيات بلدية القالة

إشراف الأستاذة :

د. فريدة لعبيدي

إعداد الطالب:

-فؤاد مرزوقي

### ملاحظة هامة :

هذه المعلومات سرية و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، لذا أرجو منكم

التعاون معنا بملء هذه الاستمارة و وضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة

## شكرا على تعاونكم معنا

السنة الجامعية : 2022/2021

## المحور الأول : البيانات الأولية الشخصية :

1-الجنس : الذكر ☐ أنثى ☐

2-السن : [ 40-25 سنة ] ☐ [ 65-41 سنة ] ☐

3-الاقدمية العامة في التعليم :

( 1 سنة - 5 سنوات ) ☐ ( 6 - 10 سنوات ) ☐ ( 11 - 20 سنة ) ☐ ( 21 فما فوق ) ☐

4-صفة التعيين : متربص ☐ مرسوم ☐

5-الرتبة في المنصب :

أستاذ(ة) مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ(ة) رئيسي ☐ أستاذ(ة) مكون ☐

6-المؤهل العلمي :

خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐ ليسانس ☐ الماجستير أو الماستر ☐

7-الصف الدراسي الذي تدرسه :

- السنة الأولى ابتدائي ☐

- السنة الثانية ابتدائي ☐

- السنة الثالثة ابتدائي ☐

- السنة الرابعة ابتدائي ☐

- السنة الخامسة الابتدائي ☐

- المحور الأول : فهم المكتوب

1-هل فهم المكتوب هو نشاط القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐

2-هل تعتمد في تدريس الظواهر النحوية على النص المكتوب فقط ؟

نعم ☐ لا ☐

3-هل يستطيع المتعلم إعادة بناء المعلومات الواردة في النص ؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل يستعمل المعلم استراتيجيات متنوعة في تدريس القراءة :

نعم ☐ لا ☐

5- هل يفهم المتعلم مضمون النص ؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي تراعي التدرج عن المعنى العام إلى المعنى الأعمق الخاص ؟

نعم ☐ لا ☐

7- في نشاط أثري لغتي

-هل يمتلك المتعلم رصيذا مرتبطا بالمقطع التعليمي و هل يمكنه توظيفه في وضعيات جديدة ؟

نعم ☐ لا ☐

نعم ☐ لا ☐

-هل يستخرج المتعلم الظاهرة الصرفية من النص ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9-هل يستوفي النص الواحد جميع أنشطة المستهدفة صرفية ،إملائية ،نحوية ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة لا ما هي الحلول المقترحة :

.....

10- في حصة القراءة :

-هل يراعي المتعلم شروط الأداء الجيد للقراءة المعبرة مع احترام علامات الوقف و أداء المعاني ؟

نعم ☐ لا ☐

11- إذ تعثر أحد المتعلمين في القراءة السلسلة المحترمة لعلامات الوقف هل تكون هناك تغذية

راجعة :

نعم ☐ لا ☐

12- هل يقرأ المعلم قراءة نموذجية للمتعلمين ؟<sup>329</sup>

نعم ☐ لا ☐

13-هل يعيد المتعلم بناء المعلومات الواردة في النص بشكل معمق ؟

نعم ☐ لا ☐

14-هل يميز المتعلمون بين أنماط النصوص ؟

نعم ☐ لا ☐

15-نوعية علاقة حصة فهم المكتوب بحصتي فهم المنطوق و التعبير الشفوي ؟

- علاقة تطابق ☐

- علاقة تكامل ☐

- علاقة تناقض ☐

16-هل هناك انسجام منطقي بين موضوعات الحصص في اللغة العربية بين الأطوار الثلاث ؟

نعم ☐ لا ☐

17- ما رأيك هل الوقت كافي لاستكمال الحصة في وقتها المناسب ؟

نعم ☐ لا ☐

18-إذا كانت الإجابة بلا ماذا تقترح ؟

- إعادة بناء مناهج جديدة ☐

- تقليص المواد ☐

- أخرى .....

19-في رأيك عما يعبر نشاط القراءة ؟

- شرح الرموز اللغوية و تفسيرها ☐

- إدراك المعنى المقروء و تصويره ☐

- استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب ☐

20-هل نشاطي المحفوظات و المطالعة لهما علاقة لفهم المكتوب ؟

نعم ☐ لا ☐

21- ما هي نظرتك لمحتويات فهم المكتوب ؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

25-هل هناك صعوبة في المادة التعليمية و قلة الإثارة و المتعة و التشويق على المنهاج ؟

نعم ☐ لا ☐

26-إذا كانت الإجابة ب لا ماذا تقترح :

- تخفيف الأنشطة التعليمية ☐
- الاعتماد على الكيف أكثر من الكم ☐
- إنشاء كتب جديدة و مناهج تراعي مستوى المتعلمين ☐
- مراعاة المنهاج للفروق الفردية . ☐

28-هل تجد صعوبة في ضبط الوقت و توزيعه بين الحصص ؟

نعم ☐ لا ☐

29-إذا كانت الإجابة نعم هل هذا راجع إلى :

- عدم تدريب المعلم على إدارة الوقت بفعالية ☐
- طول المنهاج الدراسي ☐
- ضيق الوقت نتيجة عمل بعض المدارس وفق نظام الدوامين . ☐
- كثافة الفصول الدراسية . ☐

29-هل تقتصر معرفتك على مادة تخصصك و مجالك فقط أم على التخصصات الأخرى

ومثقفا ثقافة واسعة ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

30-هل ترى بأن المنهاج و المادة التعليمية مواءمة لمستوى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

31-إذا كانت الإجابة لا هل يعود لكون المناهج :

- تقل فيها المتعة و الإثارة و التشويق فيها . ☐
- أضيف إليها الكم على حساب الكيف . ☐
- عدم ملائمة الكم الهائل من المعارف لمستوى المتعلمين . ☐



32-هل تجد صعوبة في استعمال استراتيجيات تدريس القراءة ؟

- إذا كانت الإجابة ب نعم هل هذا راجع إلى صعوبة في :
  - ☐ إيجاد طرق لتشجيع و تحفيز المتعلمين
  - ☐ إثارة حب استطلاع المتعلمين
  - ☐ منع المعلم من تحقيق رغبته في تجريب طرق جديدة
  - ☐ تقييد المعلم على التدريس وفق نظم تدريس مقبولة في المدرسة

33-هل توجد صعوبة في مجال التقييم و التقويم ؟

- نعم ☐ لا ☐

34-إذا كانت الإجابة بنعم هل ترجع هذه الصعوبات إلى :

- الفروق الفردية ☐
- نقص معرفي لطرائق التقييم المختلفة ☐
- الخوف من التغيير . ☐
- معارضة إدارة المدرسة و الطاقم التربوي من تبني طرائق بديلة في التقييم . ☐

35-هل الإصلاحات التي أدخلت على كتب اللغة العربية هي لدى المتعلمين مهارات فهم

المكتوب ؟

- نعم ☐ لا ☐

36-أي نوع من أنواع القراءة يساعد على تنمية مهارات فهم المكتوب لدى المتعلمين ؟

- قراءة صامتة ☐ جهرية ☐ مسترسلة ☐

37-إذا كانت الإجابة برأيك ما هو الحل ؟

- الاعتماد على الكيف أكثر من الكم . ☐
- إعادة بناء مناهج تتوافق و مستوى المتعلمين . ☐

38-في رأيك هل تعتبر تمارين دفتر الأنشطة كاملا مساعدا على الفهم ؟

- نعم ☐ لا ☐

39-كيف تجد تأثير المحفوظات على لغة المتعلمين ؟

☐

جيد

☐

متوسط

☐

ضعيف

- المحور الثاني: المقاربة النصية :

1-هل المتعلم في نهاية كل سنة قادر على إنتاج نصوص ذكور حسب الأنماط المقررة من خلال

المقاربة النصية ؟

☐

لا

☐

نعم

2-هل المقاربة النصية تعتمد على توظيف المكتسبات القبلية ؟

☐

لا

☐

نعم

3-هل تعتمد على المنهاج في تدريس المقاربة النصية ؟

☐

لا

☐

نعم

4-هل تحقق المقاربة النصية الكفاءة الختامية ؟

☐

لا

☐

نعم

5-هل أنماط النصوص المقررة في التعلم الابتدائي تراعي الفروق الفردية و الميولات النفسية

للمتعلمين

☐

لا

☐

نعم

6-أي المستويات اللغوية أكثر أهمية في الطور الأول من التعليم الابتدائي ؟

☐

- المستوى الصوتي

☐

- المستوى الصرفي

☐

- المستوى النحوي

☐

- المستوى الدلالي

☐

- المستوى التواصلية

7-هل يمكن تدريس الظواهر اللغوية بعيدة عن النص ؟

☐

لا

☐

نعم

8-هل بإمكان المتعلم إعادة بناء معنى النص انطلاقا من العناصر التي يتضمنها ؟

☐

نعم ☐ لا ☐

9-هل توظف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي ؟

نعم ☐ لا ☐

10-هل ترى النصوص الموجودة في كتب القراءة تفي بالغرض في تكوين الملاحظة اللغوية لدى

المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

11-هل تلقيت تكويناً في التدريس وفق المقاربة النصية ؟

نعم ☐ لا ☐

12-هل كان هذا التكوين نظرياً أو تطبيقياً بحضور المتعلمين ؟

نظري ☐ تطبيقي ☐



# ملخص الدراسة



## المخلص :

لقد تم تبني المقاربة النصية كمنهج إجرائي في إطار المقاربة بالكفايات في تعليم مادة اللغة العربية

هذه المقاربة تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية ،صوتية ،صرفية ،تركيبية ،دلالية و هو أساس بناء الكفاءات اللغوية خاصة ميدان فهم المكتوب .

و عليه سنحاول في هذه الأطروحة الوصول إلى فهم مسعى المقاربة النصية في إنتاج و إدماج المحتويات و المعارف و مختلف الموارد الخاصة بميدان فهم المكتوب .

و الإجابة على الإشكالية الآتية :

- كيف يتم تعليم فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية في كتاب اللغة

العربية لأطوار التعليم الابتدائي ؟

- عنوان الأطروحة : تعليمية فهم المكتوب لطور التعليم الابتدائي في ضوء

المقاربة النصية ؟

he textual approach has been adopted as a procedural approach within the framework of the competencies in teaching Arabic

This approach is based on taking the text as axis around which all the activities of the Arabic language revolve, phonological, morphological, synthetic, and semantic, and it is the basis for building linguistic competencies, especially in the field of understanding the written form.

Accordingly, we will try in this thesis to reach an understanding of the endeavor of the textual approach in producing and integrating the contents, knowledge and various resources related to the field of understanding the written form.

**The answer to the following problem:**

How is the comprehension of the written taught in the light of the textual approach in the Arabic language textbook for primary education stage?

Popular and Democratic Republic of Algeria

Ministry of Higher education and Scientific research

University Chadli Ben Djedid - Tarf

Faculty des Lettres et des langues

Department language and Literature of Arabic



Thesis title

***Teaching Understanding of the Written  
Form for Primary Education Stage in the Light  
of the Textual Approach***

**A Research presented for the fulfilment of (L.M.D) doctorat  
degree in Discourse linguistics**

Presented by:

supervised by: Foued Merzougui

Dr Farida Labidi

jury:

| Professor                   | Degree     | University                         | Quality    |
|-----------------------------|------------|------------------------------------|------------|
| Dr MAKHLOUFI<br>ZAKARIA     | lecturer A | University Chadli BenjdideTaref    | President  |
| Farida Labidi               | professor  | University Chadli BenjdideTaref    | Supervisor |
| Dr Mohammad Rida<br>Barkani | lecturer A | University Chadli BenjdideTaref    | member     |
| Dr Aïcha Rachdi             | lecturer A | Université de Badji Mokhtar Annaba | member     |
| Dr Latifa Habbachi          | lecturer A | Université de Badji Mokhtar Annaba | member     |
| Dr Wafa Debbiche            | lecturer A | University 08 Mai 1945 Guelma      | member     |

**Academic year 2022/2023**