الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد– تلمسان –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص لسانيات تطبيقية موسومة بـ:

تعليمية القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية

مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا

إعداد الطالب:

فؤاد لوصيف

الأستاذة المشرفة:

أ.د. نورية شيخي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ .د. عبد الحكيم والي دادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ .د. نورية شيخي	أستاذة التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د. محمد العيمش	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مناقشا
د. عبد الحق العبادي	أستاذ محاضر .أ.	جامعة تيارت	مناقشا
د. فرح ديدوح	أستاذ محاضر.أ.	جامعة تلمسان	مناقشا
د.محمد هتهوت	أستاذ محاضر .أ.	جامعة البليدة 2	مناقشا

السنة الجامعية:1441-1442هـ/2020-2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر و أتم العرفان إلى كل من أسهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد خاصا

بالذكر الدكتورة : **شيخي نورية** التي قبلت الإشراف على العمل

ولم تبخل علي بنصائحها وتوجيهاتها السديدة.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة التي تجشمت عناء قراءة هذا البحث وتمحيصه كل باسمه.

كما لا يفوتني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان لأساتذتي بحلقة الماجستير دفعة 2011

كل باسمه ودرجته وعلى رأسهم الأستاذ: غيثري سيدي محمد .

دون أن أنسى كل زملائي بمهنة التعليم وعلى رأسهم الأستاذ عيسات خليفة

فؤاد لوصيف

إهداء

إلى جدتي.....رمز الحنان

إلى أمي و أبي .....رمزا العطاء

إلى زوجتي .....رمز التضحية و الصبر

إلى ابنتي سيرين لينا و ألاء الرحمان.....زهرتي حياتي

إلى إخوتي الأعزاء.....سندي في هذه الحياة

إلى من كان له الفضل في تعليمي أولى الحروف معلمي: صفاي قدور جزاه الله عنا خير جزاء

إلى كل من أسهم في هذا البحث من قريب أو بعيد

إليهم جميعا أهدي ثمرة جهدي

مـقـدمـة

يعد تعليم اللّغة تخصّصا قائما بذاته، يتطلّب فرق بحث علمية متخصّصة قادرة على إنجاز بحوث علمية تعليمية مُحقّقة لمجموعة من المعارف والممارسات الّتي تُستثمر في صياغة المناهج والكتب المدرسية والطّرائق التّعليمية المختلفة مُراعية لما تم التّوصل إليه في مجال البحوث اللّسانية واللّسانية النّصية والدّراسات المتعلّقة بنظرية القراءة والتّلقي وتحليل الخطاب والتّداولية. هذا من جهة ومن جهة أخرى مُلبية لمقتضيات نظريات التعلّم الحديثة ونظرية علم النّفس المعرفي والذّكاء الاصطناعي.

وتماشيا مع خط إصلاح المنظومة التربوية ومحاولة ترقية اللّغة العربية بالاعتماد على طرائق جديدة في تعليمها، استفاد تدريس اللّغة العربية من هذه الجهود التّعليمية والنّظرية الحديثة، خاصة الطّرائق المبنية على المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات لتجديد المناهج والطّرائق والوسائل التّعليمية. وعلى هذا الأساس جاءت إصلاحات المنظومة التّربوية الجزائرية مواكبة لتلك التّطوّرات الحاصلة في مجال التّعليمية. بدءا بالتّعليم الابتدائي باعتباره النواة الأساسية في العملية التّعليمية للغة العربية، بحيث يتميّز التّعليم الابتدائي بالسّعي إلى تحقيق التّمكن الفعّال من اللّغة عبر أطواره المختلفة.

ولأنّ تعليم اللغة العربية في هذا المستوى يهدف إلى ترسيخ المبادئ اللغوية الأساسية، التي تسمح للمتعلم بالتحكم في آليات القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وهذا قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط، ولا يتم ذلك إلا من خلال نصوص متنوعة تدخل ضمن حاجيات المتعلم، مع تقديم معطيات لغوية ومعارف جديدة تأتي ضمن صياغات غير متكلفة، وعليه يكون المتعلّم في نهاية هذه المرحلة التعليمية قادرا على:

قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوّعة الأنماط: الحواري والإخباري، والسّردي، والوصفي، والتفسيري، والحجاجي. فقد أُعطي لدرس القراءة وقت مهم ومعتبر في العملية التّعليمية للّغة العربية، لأنّها فعالية لغوية يتدرّب بها المتعلّم على عملية الأخذ والاكتساب من النّصوص المتنوّعة، فإتقانها ينعكس على سائر فعاليات المتعلّم المدرسية، وعليه تُعدّ حصّة القراءة الرّكيزة الأساسية للوحدة التّعليمية، لأنّ النّص المُقدَّم في حصّة القراءة في إطار المقاربة النّصية هو أساس لكلّ النّشاطات اللّغوية الأخرى (النّحو والصّرف والتّراكيب والتّعبير...) إنّه اختيار يجعل النّص محور الكل التعلّمات، فهو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات ونقطة العودة.

هذا الاختيار يجرّنا للكلام عن مفهوم المقاربة النّصية كاختيار منهجي في الطّريقة التّعليمية للغة العربية وكيفية استثمار ذلك في تقديم نشاطي القراءة والكتابة من خلال مكونات الطريقة التعليمية.

وتستدعي المقاربة النّصية استثمار نتائج الدّراسات اللّسانية واللّسانية النّصية وبحوث نظريات القراءة، والتّأويل، والتّلقي الجمالي، في بناء طريقة تعليمية منهجّية لتعليمية القراءة، لذلك كان على هذه التّعليمية . تعليمية القراءة . أن تُساير هذه التّطورات الحاصلة في مجال الدّراسات المتعلّقة بنظرية النّص، ونظرية القراءة والتّلقي، وما تُوفّره نظريات التعلّم الحديثة.

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ البحث قد عمد إلى تقصّي نتائج عدد من الدّراسات والأبحاث الّتي كان لها قصب السّبق في هذا المجال، فاهتمّت بتعليمية النّصوص والقراءة وطريقة التّدريس المتّبعة في ذلك نظريا وتطبيقيا، نذكر منها دراسات كل من:**الطّاهر لوصيف**[1]، **خولة طالب الإبراهيمي**[2]، و**مفتاح بن عروس**[3]، وقد ضممنا إليهم عمل الباحث المغربي **محمد حمود**[4]، لأنّ عمله كان متعلّقا بقوة بإشكالية تعليمية القراءة

أمّا عن دوافع اختيار هذا الموضوع فترجع إلى عدّة أسباب منها ما هو شخصي متعلق باختيار مجال البحث – تعليمية القراءة – لجدّته وارتباطه بعدد من العلوم والتّخصّصات المختلفة ومحاولة معرفة كيفية استثمار نتائج هذه الدّراسات في التّأسيس لتعليمية جديدة لم ترتسم ملامحها بعد. ومنها ما هو موضوعي لما يتعلّق الأمر بمحاولة المساهمة ولو بقسط ضئيل للتّأسيس لمشروع تعليمية خاصّة بالقراءة والنّصوص واختيار الأسّس النّظرية والتّطبيقية لهذه التّعليمية، وعلى ضوء ذلك يمكن أن نذكر عددا من الدّوافع كالآتي:

– مُحاولة الكشف عن الكيفية الّتي تمّ بموجبها استثمار مقتضيات المقاربة النّصّية في تعليم القراءة والكتابة ومبرّرات ذلك.

– الاستجابة لدعوة بعض الباحثين المختصّين في هذا المجال إلى ضرورة المساهمة في التّأسيس لآليات جديدة تسهل تسريب مفاهيم وإجراءات تتعلّق بنظرية القراءة التّأويل والتّلقّي

[1]- الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنصوص، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، الجزائر ،2008.
[2]- خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية ومفهوم النص، مجلة معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، العدد 17، 2006.
[3]- مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر 2008.
[4]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

الجمالي إلى مجال صناعة تعليمية الأدب والنّصوص وصياغة منهجيتها في كلّ من المناهج والطّرائق التّعليمية الجديدة. وتلبية للمطلب الآخر المتمثّل في الدّعوة إلى انصراف الأبحاث والدّراسات إلى إنجاز أعمال من شأنها أن تسهّل عملية الملاءمة البيداغوجية (Adaptation pédagogique) للأسس والتصوّرات النّظرية الّتي تتبني عليها نظرية القراءة والتّلقي في كلّ من المناهج والطّرائق التّعليمية لتسهيل الاستفادة منها.

– كما سمحت لي فرصة تدريس جميع أقسام الطور الابتدائي في سنوات ماضية، من الاطلاع بصورة ليست بالهينة على مكونات الطريقة التعليمية، وهو الأمر الذي ساعدني كثيرا أثناء مراحل البحث.

كما اقتضت طبيعة هذه الدّراسة ضرورة المزاوجة بين المنهجين الوصفي والتحليلي وسنركز من خلالهما على اختيار الأساس النّظري والتّطبيقي والكيفية الّتي يتمّ بها تعليم نشاطي: القراءة والكتابة في مرحلة التّعليم الابتدائي وذلك بعرض نشاطي . القراءة والكتابة. من خلال مكوّنات الطّريقة التّعليمية المتمثّلة في: المنهاج، والوثيقة المرافقة له، والكتاب المدرسي ودليله.

وبعد العرض والوصف لهذه المعطيات تأتي مرحلة التّحليل، لتليها بعد ذلك مرحلة الدّراسة والنّقد على ضوء أهم المفاهيم والأسس النّظرية التّعليمية المُعالجَة في الجانب النّظري، وبما أن البحث في موضوع تدريس نشاطي القراءة والكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النصية متشعب، متداخل العناصر، تشكله مجموعة من المتغيرات المرتبطة بعضها ببعض، منها ما يتعلق بطبيعة النصوص المقررة، والتي تختلف من طور إلى آخر في هذه المرحلة التعليمية، وهو الأمر الذي ينعكس على طريقة تدريس نشاطي القراءة والكتابة من مستوى إلى آخر، وحرصا منا على حصر جوانب الموضوع المتشعبة، ركز البحث على إثارة جملة من التساؤلات لعل أهمها هو:

– كيف يتم تعليم نشاطي القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية؟

يتفرّع عن هذه الإشكالية تساؤلات عديدة هي:

- ماهي علاقة القراءة بالكتابة وفق هذه المقاربة ؟
- كيف يتمّ استثمار النص في الإنتاج الكتابي؟

- إلى أيٍّ مدى تمّ استيعاب الطّريقة التّعليمية للقراءة في ضوء المقاربة النّصية ومقتضياتها؟
- ما هو التصور الذي يطرحه المنهاج لكل من القراءة والكتابة ؟
- وكيف تمّ تنفيذ ذلك عند تأليف الطّريقة التّعليمية في الكتاب؟

وانطلاقا من هذه التّساؤلات حدّدنا مجموعة من الفرضيات الّتي يمكن أن نعالج الموضوع على ضوئها هي:

- يقتضي الإصلاح والتّجديد في تعليم اللّغة العربية الاعتماد على المقاربة النّصية في تعليم القراءة والكتابة، استثمار كلّ المعطيات الحديثة لنظرية القراءة، والتّأويل، والتّلقّي الجمالي، ولسانيات النّص، وعلم النّفس المعرفي، والتّداوليات، والاعتماد عليها كأسس نظرية تقوم عليها تعليمية القراءة والكتابة.
- إذا صحّ الافتراض الأوّل، فإنّه يتحتّم اعتماد مقاييس علمية بيداغوجية عند اختيار المحتوى وطريقة تعليمه وتحديد أنواع النّصوص المختلفة المقدَّمة للقراءة، وتخصيص شبكة (طريقة) قراءة لكلّ نوع من هذه الأنواع.
- ستصبح كل النّشاطات التّعليمية في ضوء المقاربة النّصية مفاتيح متضافرة، ومتكاملة للدّخول إلى النّص، وبالتّالي قراءته وفهمه، والإنتاج على منواله.
- يَفترض البحث أنّ هذا التّجديد في المناهج والطّرائق التّعليمية يُساهم في التّأسيس لتعليمية القراءة والنّصوص، ويُوفّر أسسا نظرية وتطبيقية تقوم عليها هذه التّعليمية المميّزة والجديدة.

ولحصر جوانب البحث المتشعبة قُسم البحث إلى مقدِّمة يليها مدخل وستة فصول تليها خاتمة:

مدخل تم فيه عرض صورة شاملة عن التعليم الابتدائي، وهذا بتحديد مفهومه وذكر أهم خصائصه وأهدافه، وعرض الأدوار البيداغوجية والتربوية التي تضطلع بها المدرسة الابتدائية، يليه بعد ذلك فصل أول بعنوان: **من النص إلى المقاربة النصية**، تم فيه تحديد

مفهوم المقاربة النصية وذكر أهم ومبادئها وأسسها وخصائصها، تحديد موقعها ضمن الحقل التعليمي والبيداغوجي، ليختتم هذا الفصل بتبيان علاقة بين المقاربة النصية والمقاربة التواصلية. أما عن الفصل الثاني فقد جاء بعنوان: **الوضع اللغوي لطفل ما قبل المدرسة**، تم الحديث فيه عن اللغة بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص، وتأثير البيئة الخارجية الممثلة في الكيانات التربوية التي تسبق المدرسة وأثرها في تعليم اللغة العربية، ليختتم هذا الفصل بعرض المهارات اللغوية الأربع بصورة مقتضبة كتمهيد لمراحل البحث اللاحقة. أما عن الفصل الثالث من هذا البحث فقد جاء بعنوان: **القراءة وآلياتها**، وتم فيه التطرق إلى مفهوم القراءة من منظور تربوي، كما تم عرض مفهوم للقراءة من منظور علم النفس المعرفي، كما حاول هذا الفصل عرض مفهوم للفهم القرائي، ومستوياته، ومهاراته، خصوصا في سياقه المدرسي، وعلى نفس المنوال جاء الفصل الرابع بعنوان: **الكتابة وآلياتها**، وقُسم بدوره إلى مبحثين، حيث عرض المبحث الأول مفهوم الكتابة من منظور تربوي، في حين خصص المبحث الثاني لعرض نماذج تعليم الكتابة من منظور علم النفس المعرفي وتطبيقات هذه النماذج في الحقل التربوي، وقد ألحق بهذه الفصول الأربعة فصلان تطبيقيان تم من خلالهما عرض طريقة تدريس نشاطي القراءة والكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي وذلك عبر أطواره الثلاث. حيث سيتكفّل هذان الفصلان بعرض طريقة تدريس نشاطي القراءة والكتابة من خلال محتويات الطّريقة التّعليمية ودراستها. كما سيخُتتم البحث بخاتمة تعرض مجموعة النّتائج المُتوصّل إليها من خلال دراسة مكوِّنات الطّريقة التّعليمية ومحاولة الإجابة عن أهمّ الإشكالات المنطلق منها.

وأخيرا سيخصّص حيّز للمصادر والمراجع المعتمدة.

وعن الصعوبات التي واجهتني خلال البحث قلة الدراسات التي تتناول المقاربة النصية المعتمدة في تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بالنظر لحداثة الموضوع وعدم استقراره وخصوصا ما تعلق بمناهج الجيل الثاني، وكما هو موضح في متن البحث أضطر البحث للانتظار إلى غاية اكتمال الصورة النهائية لمناهج الجيل الثاني مع صدور كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة، والدليل المرافق له، وهذا خلال الموسم الدراسي 2020/2019.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لكل من ساعدني ومكنني من إخراج هذا البحث وبالدرجة الأولى الأستاذة المشرفة **نورية شيخي** التي لم تبخل عليا بنصائحها القيمة وتوجيهها السديد الذي كان عونا لي في إتمام البحث.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

الطالب: فؤاد لوصيف

مـدخل

التعليم الابتدائي:

مفهومه:

تعد المدرسة الابتدائية المؤسسة الاجتماعية الثانية التي أنشأها المجتمع، لتكون المسؤولة الأساسية بعد الأسرة في تنشئة الطفل، وتربيته، وتنمية مهاراته، وتعليمه، وبذلك يمكن اعتبار دور المدرسة تكميليا لدور الأسرة بالنظر لما تقدمه حيال تنشئة الطفل، وتعليمه، مما يسمح له بتطوير قدراته الجسمية، والذهنية، وذلك خلال مراحل نموه المختلفة.

وتمثل مرحلة التعليم الابتدائي ذو الخمس سنوات أولى مراحل التعليم الأساسي الإجباري، والتي تتيح للمتعلم اكتساب المعارف الأساسية، وتنمية الكفاءات القاعدية في مختلف الأنشطة التعليمية، مما يضمن لهم متابعة مسارهم الدراسي في المرحلة التعليمية اللاحقة.

وفي هذا الصدد يمكننا أن نورد عدة تعاريف التي تؤيد هذا الطرح، لعل أهمها التعريف الذي ساقته منظمة اليونيسيف (منظمة الأمم المتحدة للطفولة) للتعليم الابتدائي على أنه:

-"مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التّمرس على طريقة التفكير السّليم وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات، التي تسمح له بالتهيء للحياة، وممارسة دوره كمواطن منتج"[1].

وكذلك التعريف الذي ساغته منظمة اليونيسكو(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة) لهذه المرحلة من التعليم بأنها:

-"لبنة من لبنات النظام التعليمي، يقع بين التعلم التهيئي والتعليم الثانوي؛ ويبدأ غالبا انطلاقا من سن السادسة أو السابعة، يكتسب الأطفال فيها المعارف الأساسية"[2].

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي- وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص22.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وقد أعادت الإصلاحات التربوية الأخيرة تنظيم مرحلة التعليم الابتدائي في ثلاثة أطوار بعد أن كانت في طورين فقط فيما سبق، حيث تراعي هذه الأطوار الثلاثة متطلبات العمل البيداغوجي من جهة ومراحل نمو المتعلم في هذه المرحلة من جهة ثانية وهي:

1/الطور الأول (طور الإيقاظ والتعليم الأولي):

ويشمل السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، "إذ يقوم بشحن رغبة المتعلم في التعلم، وجعله تواقا للمعرفة، ويمكنه من بناء تعلماته الأساسية"[1] عن طريق":

- اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلمات شفاهة، وقراءة، وكتابة، والتي تعتبر كفاءة عرضية أساسية، تُنمى تدريجيا اعتمادا على كل المواد الدراسية.
- بناء المفاهيم الأساسية في الرياضيات، لكونها من التعلمات الأساسية التي تضفي على هذا التعليم الصفة العلمية، وتمنحه نوعا من الدقة الفكرية لتستفيد منه باقي المواد الأخرى .
- بناء المفاهيم الأساسية للزمان والمكان.
- اكتساب المنهجيات التي تشكل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية في هذه المرحلة التعليمية، تستكمل هذه الكفاءات العرضية بالنسبة لمختلف بكفاءات تشمل في آن واحد المعارف والطرائق الخاصة بكل مجال من المواد مثل: حل المشكلات، العد، معرفة الأشكال، والأبعاد الفضائية، واكتشاف عالم الحيوان وعالم النبات، والأدوات المصنوعة البسيطة...إلخ"[2].

2/الطور الثاني(طور تعميق التّعلمات الأساسية):

ويشمل السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي، ويهدف هذا الطور إلى "تحسين التحكم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة، إلى جانب التربية الرياضية. هذا التحكم يشكل قطبا أساسيا لهذه التعلمات في هذه المرحلة،

[1]– المرجع السابق، ص23.

[2]– اللجنة الوطنية المناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016 ، ص13.

كما يخص هذا التعميق مواد دراسية أخرى(التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية والمدنية، ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى...إلخ"[1]

3/الطور الثالث (طور التحكم في التعلمات الأساسية واستخدامها):

ويخص السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ويرمي هذا الطور إلى" التحكم في التعلمات الأساسية –لاسيما التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، ومعلومات وافية عن بقية المواد الأخرى، ليشكل الهدف الرئيس لهذه المرحلة من التعليم، لأنه تعزيز يكمن في الكفاءات الختامية من تقويم التعليم الابتدائي. ومن الضروري أن يحقق المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في التعلمات الأساسية تمنعه من الوقوع في الأمية"[2].

خصائص التعليم الابتدائي:

يتميزا التعليم الابتدائي بعدة خصائص يمكن أن نجملها فيما يلي:"

- كونه تعليما موحدٌ فهو يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة، حيث يكفل تربية قاعدية كافية ومتكاملة وشاملة تساعد الطفل على نموه من جميع الجوانب النفسية والمعرفية والحركية.
- بفضل طابعه الموحد ودوامه المتصل دون عائق أو طرد، يضمن مبدأ الديمقراطية ويجعله واقعا ملموسا.
- المرحلة الابتدائية مرحلة قصيرة نسبيا إذ تمتد على مسار خمس سنوات تعليمية.
- المرحلة الابتدائية مرحلة تمهيدية تعد المتعلم للمرحلة التعليمية الموالية (مرحلة التعليم المتوسط)وبالتالي فإن ملمح الخروج من هذه المرحلة يمثل مرحلة الدخول لمرحلة التعليم المتوسط"[3].

[1]– المرجع السابق، ص 13.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– بن سي مسعود لبني، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستير في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، قسم علم النفس وعلوم التربية، 2008/2007، ص39.

أهداف التعليم الابتدائي:

يشكل التعليم التعليم الابتدائي مرحلة قاعدية في التعليم الأساسي الممتد على تسع سنوات، " إلى جانب التعليم المتوسط وفي إطار مهمته المحددة وفق نص المادة الرابعة والأربعون(44) من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والمؤرخ في 23 جانفي 2008 وكذا نص المادة الخامسة والأربعين(45) من المرجع المذكور أعلاه والقاضي بـ:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية والمتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من :

– اكتسابهم المعارف الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
– تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الثقافية والاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث المشترك.
– التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
– تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد.
تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية، والفضول، والخيال، وروح الإبداع، والنقد فيهم.
– التمكن من التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
– التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الآخر.
– مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا"[1].

المدرسة الابتدائية:

ومثلما أشرنا إليه في السابق، وبعد أن يتلقى الطفل كمًا من المعارف والخبرات والقيم من قبل المؤسسات التربوية التي تسبق مرحلة التّمدرس، والمتمثلة في الأسرة والروضة والمدرسة القرآنية، يأتي الدور على المدرسة الابتدائية لصقل مواهبه وخبراته ومعارفه، وهذا من أجل تنشئة الطفل تنشئة سليمة وصحيحة، "إذ أن مسؤولية المدرسة

[1]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص24.

الابتدائية تتمثل في إكمال مسعى رياض الأطفال، والعمل على إشباع حاجات الطفل الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية"[1].

وتعكف المدرسة الابتدائية على تعليم الطفل لغته العربية واللغة الفرنسية، كما يتطلع إلى حضارات الأمم السابقة عبر العصور والتاريخ،" مما ينمي رصيده اللغوي بمفردات وألفاظ جديدة، وصيغ وتراكيب مختلفة ، والاهتمام بإعداد الإنسان الحق، والمواطن البصير والعضو الفاعل المجتمع الذي يشارك أمته في اتخاذ القرارات وتنفيذها"[2].

والتعليم بالمدرسة الابتدائية لا يقتصر على الكلام على التلاميذ وإنما تنظيم مجموع النشاطات وتبادلها بالأساس لتحفيز التعليم المدرسي وكذلك جعل الحياة الاجتماعية ممكنة ولحفظ النظام ولإعطاء لكل واحد الإحساس بالانتماء للجماعة وأيضا لتسيير الوقت والفضاء أشياء أخرى"[3].

كما تعد المدرسة الابتدائية" مجتمعا يتعلم الأطفال فيه العيش كأطفال، وهي بهذا الاعتبار تقدم للطفل خبرة عن بيئته، فهو في المدرسة يعايش أطفالا يتقاربون معه في السن، ونمط التفكير، وخصائص النمو، بينما يتعايش في بيته وبيئته الأسرية مع أشخاص يتباينون تباينا كبيرا في أعمارهم، وفي المؤشرات التي تحيط بهم"[4].

---

[1]– بدر سهام محمد، المرجع في رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت، 1995،ص33.

[2]– سلامة الخميس، التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، دارالوفاء للنشر، ألإسكندرية مصر، ط1،2001، ص230.

[3]–PHilippe Perrenoud ,La formation Des enseignants entre théorie et pratique ,Paris,. L'Harmattan ,France, 1994 ,p42.

[4]– أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط2، 1979، ص126.

الفصل الأول

من النص إلى المقاربة النصية

- منطلقات المقاربة النصية.
- المقاربة النصية ديداكتيكيا وبيداغوجيا.

1.1. منطلقات"المقاربة النصية"Approche textuelle":

رافق سلسلة إصلاح المنظومة التربوية الذي باشرته الوزارة الوصية ظهور العديد من المصطلحات ولعل أبرزها مصطلحات: المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا الإدماج، النزعة البنائية، بيداغوجيا المشروع، المقاربة النصية، والحديث هنا ينصب عن هذه الأخيرة، وكما هو ظاهر نجد أن هذا المصطلح تتكون من كلمتين هما: مقاربة + نص.[1] سنحاول التعريف بكل كلمة على حدى قبل الكشف عن العلاقة بينهما وسر هذا التداخل.

1.1.1. المقاربة:

1.1.1.1.تعريف المقاربة

– **لغة:** يرجع مدلول مصطلح (مقاربة) في اللغة إلى الدنو والاقتراب مع السّداد وملامسة الحق فيقال قارب فلان فلانا إذا داناه، ويقال قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو، ويقال قاربه مقاربة أي حدثه بكلام حسن[2].

أما **اصطلاحا:** المقاربة هي "كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية: (استراتيجية – طريقة – تقنية). ومن الناحية التطبيقية:(إجراء تطبيق – صيغة – وصفة)"[3]. وقد استخدمت المقاربة في منهاج اللغة العربية لتدل على التقارب الحاصل بين الأجزاء المكونة للعملية التعليمية التعلمية لأجل نجاح الفعل التعليمي التّعلمي المقصود، وفق تخطيط تربوي واضح، يحقق الأداء الفعال والمردود المناسب والمنتظر من المتعلم في نهاية مشواره التّعلمي، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل تتفرع إلى: (مقاربة تحليلية، تواصلية، منهجية، تقريرية وكلية وميكانيكية، مفاهيمية).

ومن هنا فالمقاربة تعني" مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه".[4]

---

[1]– السعيد يطوي، المقاربة النصية، المقاطعة التفتيشية الثانية، ولاية باتنة، 2010/2009 ، ص6.

[2]– لويس معلوف، المنجد في اللغة، ط19، المطبعة الكاثوليكية بيروت لبنان، 2010، ص617.

[3]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط 1، 1994،ص21.

[4]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص10.

واختيار المنهج نعني به طريقة تناول النصوص، فهناك عدة طرائق لتناولها وشرحها، ويتم ذلك حسب المستويات التالية:

– المستوى الأول: يتعلق بتطور الموضوع ونموّه.

– المستوى الثاني: يتعلق بالدلالة اللغوية والفكرية وأساليب الخطاب، والمؤشرات الدلالية (الحكم، التقييم، التصور، الموازنة، المقارنة).

– المستوى الثالث: ويمثل القواعد المتحكمة في بناء النص ونظام الخطاب (نحو النص)، وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة [1].

2.1.1.1 مبادئ المقاربة:

ترتكز على جملة من المبادئ والآليات التي تمكن المتعلم من تحقيق النجاح المرجوِّ منه وتكوين شخصيته المستقلة ليكون نافعا لنفسه ولمجتمعه.

– **الفعالية:** تكتسي العملية التعليمية التعلمية أهمية بالغة لجعل المتعلم إيجابيا، ويتمظهر ذلك في مدى تأقلمه مع الطرق النشطة المطبقة والتي تهدف من دون شك إلى تحقيق ما يلي: – تنمية النشاط الفكري.

– الرغبة في التّعلم والاكتساب[2].

– **الحافز:** هو المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية.[3]

– **النزاهة الفكرية:** تسعى هذه المقاربة البيداغوجية لغرس روح النقد لدى المتعلم وأن يعترف بأخطائه، ويعلم أن الخطأ مؤشر على التّعلم، وأن لا يخجل من أخطائه وهذا الموقف الفكري ضروري[4].

– **التّواصل الاجتماعي:** إن التّعلم لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يجعل المتعلم في غرفة مع محيطه المدرسي والاجتماعي[5]. وأن النشاطات الممارسة ينبغي أن تكون منبثقة

---

[1]– المرجع السابق، ص10.

[2]– محمود إبراهيم وجيه، التعلم وأسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1979، ص125.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة /بن، دون بلد، ط 1، سنة 2005، ص 145.

[5]– وزارة التربية الوطنية، البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،1975/1974، فرع الرياضيات ، ص149.

من الواقع الذي يعيشه المتعلم وأن تترجم هذه التّعلمات في أفعال وسلوكات مفيدة في حياته عامة." وفي رحاب هذه المقاربة لم يعد المتعلم مستقبلا للمعرفة حافظا لها، يستظهرها عند الطلب، ولا يستطيع الانتفاع بها. بل أضحى محورا للعملية التربوية وعنصرا فاعلا فيها يساهم في تحديد المسار التعلمي بالملاحظة والبحث، ليبني معارفه ويستثمر تعلماته السابقة"[1].

3.1.1.1. أسس المقاربة:

تقوم المقاربة البيداغوجية على أربعة أسس لا غنى عنها: (الأساس النظري والأساس التطبيقي والأساس الاستراتيجي والأساس التكتيكي).

أ/- **الأساس النظري:** ويتضمن المنطلقات النظرية الفلسفية والمعرفية والتي تسهم في إحراز المتعلم تقدما علميا أثناء بناء تعلماته ودمجها بالمكتسبات القبلية.

ب/- **الأساس التّطبيقي:** يعبر عن كل الأدوات والإجراءات التي بفضلها يتوصل المتعلم إلى اكتساب الكفاءة.

ج/- **الأساس الاستراتيجي:** ويتشكل من الخطط المرسومة لأجل إحداث تغييرات فعلية في المصفوفة المفاهيمية للمتعلم .

د/- **الأساس التكتيكي:** يقصد به التدرج في بناء التعلمات والانطلاق من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصّعب، بواسطة منهجية مدروسة حتى يبني المتعلم تعلماته ويحقق النجاح في مساره التعلمي[2].

---

[1]- ونوغي إسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال النظام الجديد، أطروحة دكتوراه،قسم اللغة والأدب العربي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011/2010، ص ص70- 71.

[2]- إسماعيل ونوغي، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال النظام الجديد، ص71.

2.1.1. النص:

1.2.1.1. مفهوم النص:

النّص من المفاهيم الجديدة التي بدأت تستعمل في اللغة العربية بمعنى يختلف عما كان عليه في التراث النقدي والبلاغي إذ انتقل **'علم نحو النص '**أو **'علم لغة النص '**إلى اللغة العربية عن طريق الترجمة، ولعل أول بحث مهم في هذا المجال هو: **'من نحو الجملة إلى نحو النص '**لصاحبه سعد مصلوح وذلك سنة1989 ،وفي السنة نفسها تقدم سعيد يقطين ببحثه الموسوم **'بانفتاح النّص الروائي: النص والسياق'** ومهما يكن من أمر فإن سعد مصلوح قد أشار في بحثه المذكور آنفا إلى أن اهتمامه بهذا الشأن قد مر عليه ما يقارب عشر سنوات، إذ بين في كتابه' **الأسلوب: دراسة لغوية إحصائية'** كيف استطاعت اللسانيات الحديثة أن تنتقل بوسائلها المنهجية من العمل في إطار 'نحو الجملة'(grammar sentence) الذي يعتبر الجملة أكبر وحدة لغوية في التحليل، إلى نمط جديد من التحليل أُصطلح عليه **'نحو النص'** (text grammar)، وهو نمط يعتبر النّص كله وحدة تحليل"[1]

ولسعد مصلوح في هذا الشأن بحث آخر هو:"**مشكل العلاقة بين البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية**" وذلك سنة 1988[2]، وقد أشار سعيد حسن بحيري إلى أنه تعرف على علم النّصفي ثمانينيات القرن العشرين من خلال اطلاعه على مقال لـ: 'كلاوس برينكر' ضمن كتاب **'بتوفي الكبير'** الذي صدر سنه 1979، ثم اطلع على كتاب **'علم النص مدخل متداخل الاختصاصات'** لفانديك'سنه 1985،ويبدو أنه اطلع عليه إجمالا في بداية الثمانينيات، نشير هنا أنهيمكن اعتبار **'لفان ديك'** مؤسس هذا العلم عند الغربيين.

وقد حاول بعض الباحثين الموازنة بين مفهوم النص في التراث العربي القديم ومفهومه في الدراسات العربية الحديثة المهتمة بدراسة النّص، ويتضح ذلك من خلال تتبع تطور دلالته منذ العصر الجاهلي وحتى اليوم، فقد وجدوا أن كلمة "نص "استعملت

---

[1]– سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1992،3، ص29.

[2]– ينظر : سعد مصلوح ، من نحو الجملة إلى نحو النص، بحث منشور ضمن كتاب " الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا، كلية الآداب بجامعة الكويت، الكويت ،1990، ص409–410.

بدلالة رفع الشّيء ثم تطورت إلى رفع الكلام إلى منشئه الأصلي بصيغته الأصلية، وهي دلالة مترسخة في اللغة العربية منذ عصر ما قبل الإسلام، ويقول طرفه بن العبد البكري:

ونُصَّ الحديثَ إلى أهلهِ فإن الوثيقةَ في نصهِ[1]

وتطور مفهوم الدلالي لكلمة 'النّص' في اللغة العربية بعد ذلك فأطلقت على الكتاب والسّنة إجمالا، بغض النظر عن وضوح المعنى وقطيعته، ثم تطورت إلى إطلاقه على كلام الفقهاء، وكل تلك الدلالات تعد ضروبا من المجاز والتوسع[2].

وشاع استعمال كلمة 'نص' في أوائل النهضة العربية الحديثة في نهاية القرن التاسع عشر على قصيدة الشاعر وغيرها من النصوص، حيث إن أغلب النّاس من- الناطقين بالعربية- اليوم يفهمون المعنى العام للنص بأنه قول المؤلف الأصلي الموثوق به، يذكر بهذا اللفظ لتمييزه من الشروح والتفسير والإيضاح، فيقال: ذكر فلان ما نصه كذا وكذا وقال أو كتب ما نصه كذا وكذا، أو هذا ما سمعته نصا وغيرها[3].

وقد حملت المراجع العربية الحديثة المهتمة بشأن 'النّص' عده تعريفات يتجلى فيها الأثر الغربي، وتكشف عن عدة مصادر متعددة التلقي المنهجي العربي عن الآخر الغربي، مما أضفى روح ثقافيه لسانية ونقدية جديدة، ومن هذه التعريفات تعريف محمد مفتاح الذي قال أن النص: "مدونه كلاميه، وأنه حدث يقع في زمان ومكان معينين، يهدف إلى توصيل معلومات، ونقل تجارب إلى المتلقي"[4]، والحق أن النص ليس منبثقا منعدما، وإنما يتولد من أحداث لغوية سابقة، ويمكن أن يتولد من أحداث لغوية لاحقة[5].

ودائما في نفس الصدد عمد بعض الباحثين إلى محاولة عقد صلة بين المفهوم الغربي والعربي للنص، وقد آثر الدكتور **عبد الملك مرتاض** أن يكون "المقابل العربي لكلمة

---

[1]- عبد الوهاب محمد على، أمالي مصطفى جواد في فن تحقيق النصوص، مجلة المورد ، المجلد 06، ع 01، 1977، ص119. ينظر ديوان طرفة بن العبد ، تحقيق المحامي فوزي عطوي، ص94.

[2]- محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي شيري، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1994 المجلد9، ص 370.

[3]- عبد الوهاب محمد علي، أمالي مصطفى جواد في فن تحقيق النصوص، مجلة المورد، المجلد 6، العدد1، الجمهورية العراقية، 1977، ص119.

[4]- محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986، ص120.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(Text) هو' النسيج' لما في دلالته اللغوية من معنى الترابط ولقد توفر هذا المعنى في مادة 'نصص'، وهذا يكشف عن اعتراض عبد الملك مرتاض على الباحثين الذين جعلوا مصطلح النص مقابلا للمصطلح الأجنبي(Text) وذلك؛ لأن الأصل العربي في مدلول الوضع اللغوي للنّص هو الرفع والإظهار وبلوغ الغاية، ولم نجد نصوصا تفيد المعنى المتداول على عهدنا هذا، إلا ما أورده ابن منظور، من أن الفقهاء كانوا يقولون: " نص القرآن ونص السّنة، أي ما دل ظاهر لفظهما عليه من الاحكام"[1].

كما يرى بعض الباحثين أن النص يمثل "علامة كبيره ذات وجهين: وجه الدال ووجه المدلول، وهذا المعنى يتوفر في مصطلح 'نص' في العربية وكذلك في مقابله الأجنبي (Texte) فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، وهي بمثابة خيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعد في كل واحد، وهو ما يطلق عليه اليوم مصطلح 'نص'[2]، والشيء اللافت للنظر في هذا الشأن ما ذكره الدكتور سعيد حسن البحيري بأنه يجب أن يوضع في الحسبان أن مسالة وجود تعريف جامع مانع للنص مسالة غير منطقية من جهة التصور اللغوي، ويؤكد ذلك الاختلاف بين علماء اللغة الذين ينتمون إلى مدارس لغوية مختلفة حول حدود المصطلح التي ترتكز عليها بحوثهم[3].

وفي سبيل سعينا لفهم الدرس النصي الحديث بمنظوره العربي، فإننا سنحاول أيضا أن نستند إلى ما ورد من إشارات مهمة تمخض عنها التراث النقدي والبلاغي عند العرب، فلا ضير في أن نجمع بين المفهومين العربيين، 'نص' و'نسيج'، ونجعلهما معا في مقابل المصطلح الأجنبي (Text)؛ وذلك لأن 'النّص' في التراث العربي تضمن الكلام الواضح المعنى الذي لا يحتاج توضيحا هذا من جهة، ولأنه 'نسيج' يتضمن أيضا في التراث العربي معنى التنظيم والنظم والرصف والتأليف على طريقة المخصوصة، بما يفصح على شبكه من العلاقات الداخلية والخارجية بين مكونات النّص من جهة ثانية، والمعلوم أن المعنيين لا يتحققان بدرجات متساوية في كل نص وذلك لأسباب موضوعية منها:

---

[1]– حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سميائية الدال، دار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2007، ص45.

[2]– الأزهر الزناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان ط1، 1993، ص12.

[3]– سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط2، 2004، ص94.

– اختلاف أنواع النصوص واختلاف وظائفها تبعا لذلك، واختلاف ودرجات كفاية الاتصال فيها، وحال منتج النص وحال متلقيه والظروف المحيطة – الحال والمقام– بالنص على أننا سنختار مصطلحا جامعا هو **'الخطاب'** انطلاقا من المفهومات التراثية العربية.

والخطاب والمخاطبة: (مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبةً وخطابًا وهما يتخاطبان، والخطبةُ اسم للكلام الذي يتكلم به الخطيب، وخَطبتُ على المنبر خُطبةً بالضم وخطبت المرأة خِطبةً بالكسر، والخُطبةُ عند العرب الكلام المنثور المسجع ونحوه)[1].

ووردت مادة(خطب) في القران الكريم اثنتا عشرة مرة بصيغ متعددة، وقد ذكر الراغب الأصفهاني (ت 503هـ) قسما منها فقال: "الخَطبُ الأمر العظيم الذي يكثر فيه التخاطب، فقال تعالى: ﴿قَالَ فَمَا خَطْبُكَ يَا سَامِرِيُّ ﴿٩٥﴾﴾طه:95

وفي قوله تعالى: ﴿قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا الْمُرْسَلُونَ ﴿٣١﴾﴾الذاريات: 31

والكلام الذي تقدم ذكره أهم ما ذكره العلماء في المعنى اللغوي لمصطلح "الخطاب" أما المعنى الاصطلاحي فلم يبتعد عن المعنى اللغوي، ويلاحظ أنه يقوم على مبدأ الإفهام ويقول أبو هلال العسكري (توفي 395 هـ): "وإن كان موضوع الكلام على الافهام... فالواجب أن تقسم طبقات الكلام على طبقات الناس، فيخاطب السوقي بكلامي السوقة والبدوي بكلام البدو... ولا يتجاوز به عما يعرفه إلى ما لا يعرفه فتذهب فائدة الكلام وتعدم منفعة الخطاب"[2].

وقد جاء في تفسير قوله تعالى:

﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ ﴿٢٠﴾﴾ص:20

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة (خطب)، م 1، ص361.

[2]– أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين الشعر والنثر، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة ، مصر،ط1، 1952، ص29.

و"الفصل بمعنى: التمييز بين شيئين ، وقيل الكلام البين فصل...فمعنى فصل الخطاب: البين من الكلام الملخص الذي يتبينه من يُخاطبُبهما يلتبس عليه"[1].

ويتضح مما سبق أن صلاحية الخطاب عند القدماء تعتمد على مبدأ 'الإفهام 'وهو أن يقصد المتكلم إفهام المستمع ، ويقتضي الإفهام أن يكون المتلقي متهيئا للفهم فلا يوجه الخطاب للنائم أو المجنون مثلا عند البعض[2].

يمكننا أخذ مصطلح 'الخطاب' عند العرب القدماء ليكون معادلا موضوعيا لمصطلح 'النص'–عند علماء لغة–لأنه الأكثر شيوعا من مصطلح 'نص' الذي اقتصر على النص القرآني الذي لا يحتمل إلا معنى واحد عند علماء الأصول، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن مصطلح 'الخطاب' يرتبط بمصطلح 'النص' في الدرس اللساني الحديث لعلاقة بينهما.

وبالنظر للتداخل الكبير في الدرس لساني الحديث بين المصطلحين 'الخطاب' و'النص' يمكننا تحديد هذا التداخل من خلال الاتجاهات التي نظرت إلى العلاقة بينهما وهي ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الاول: من بين أنصار هذا الاتجاه من النقاد العرب المحدثين محمد مفتاح والذي نحى نحو **جون ميشال آدم J.M Adam** الذي يرى أن النّص يمثل المظهر الشّكلي المجرد للخطاب، بينما يعني الخطاب الممارسة الفعلية الاجتماعية للنص[3]،وبالتالي يكون الخطاب وحده لغويا أشمل من نص وفق هذه المعادلة.

الخطاب = النص + شروط الإنتاج أو ظروف التواصل.

النص = الخطاب– شروط الإنتاج أو ظروف التواصل[4].

---

[1]– جار الله الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: محمد عبد السلام شاهين، م3، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط3، 2003، ص77.

[2]– محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، وضع حواشيه: أحمد حسن بسج، م2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2003 ، ص5–6.

[3]– محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1،ب ت، ص73.

[4]– توفيق قريرة، التعامل بين بنية الخطاب وبنية النص، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد32، ع 2، أكتوبر– ديسمبر2003، ص183–184.

فالخطاب بهذه الصورة سواء كان منطوقا أو فعلا كلاميا يستلزم إنتاجه تهيئة جملة من الظروف الداخلية أو الخارجية، ويفترض وجود مرسل ومتلق للرسالة، وبالمقابل يتعلق النص بما هو مكتوب، ويرى **بول ريكور (P.Ricoeur)** أن الخطاب أشمل من النّص، إذ يقول: "لإطلاق كلمة نص على كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة، إن هذا التثبيت أمر مؤسس للنص ذاته ومقوم له"[1].

وهذا ما أكده **رولان بارت** الذي يرى أن النص لا يستطيع أن يتواجد إلا عبر الخطاب.

الاتجاه الثاني: بخلاف الاتجاه الأول يرى أن النص أعم من الخطاب وأشمل منه، والخطاب بهذا المنظور لا يكون إلا منطوقا، بينما يمكن للنص أن يكون منطوقا أو مكتوبا، ومن بين المؤيدين لهذا الاتجاه سعيد يقطين الذي يرى ضرورة الاعتناء بالنص بوصفه عنصرا مؤولا للدلالة، يمثل أساس الاهتمام بجوانب أخرى تتعدى الراوي إلى الكاتب والمروي إلى القارئ، والبنيات السردية إلى الدلالية، وصيغ الخطاب إلى بنيات النص، ويعد انفتاح النص أساس ذلك التمييز لكونه سمح بالحديث عن التّناص من خلال التميز بين البنيات السردية عبر تعريف أوسع للنص لأنه أشمل من الخطاب[2].

الاتجاه الثالث: يرى أن النص والخطاب شيء واحد ولا فرق بينهما فالنص هو والخطاب والخطاب هو النص، وأغلب البنيويين ولا سيما **جرار جينيت** لا يضعون حدودا فارقة بين الخطاب والنص، وينظر دارسوا السرديات إليهما على أنهما شيء واحد، حيث يركزون على البعد النحوي أو ما يحدد سردية العمل السردي، ولم يولوا اهتمام للبعد الدلالي[3].

والملاحظ هنا أن الاتجاه الأول يقترب من النظرة التراثية العربية لمفهومي الخطاب والنص، ذلك أن الخطاب في التراث العربي هو توجيه للكلام نحو الغير للإفهام، أو هو كلام موجه نحو الغير للإفهام، بينما ورد النص في الثقافة الأصولية على أنه كلام لا يحتمل إلا معناً واحدا. ومن هنا نستنتج أن الخطاب أشمل من النص، لأنهم لم يشترطوا أن يحتمل معنًا واحدا كما اشترطوا في النص.

---

[1]– صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، م21،أوت1992،ص237.

[2]– رولان بارت، نظرية النص، ت محمد خير البقاعي، ص44.

[3]– سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مجلة عالم الفكر، المجلد32، ع 2، أكتوبر– ديسمبر،2003، ص75.

أما الغربيون المحدثون، فإنهم يضعون مفهوما واحدا لكل من النص والخطاب، وإن اختلف الاسمان، فقد شدد علماء النص على ضرورة أن تمتد دراسة النص في علم النص لتشتمل دراسة جانبين مهمين، هما النص والسياق الذي يرد فيه[1]، وقد وضح **فان دايك:** أن النص والسياق يعتمد كل منهما على الاخر، ولذلك رأى أن الاهتمام بدراسة العلاقة بين السياق والنص يشكل أساسا من الأسس التي يقوم عليها علم النص، وتكتسب هذه العلاقة أولوية واضحة من اجل فهم النص[2]، فيما يرى **روبرت ديبو جراند** أنه "ينبغي للنص أن يتصل بموقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعه من المرتكزات والتوقعات والمعارف، هذه البيئة الشاسعة تسمى سياق الموقف(Context)"[3]، والملاحظ أن كلا العالمين يؤكدان على ضرورة أن يدرس النص مقترنا بسياقه، وهو الأمر الذي يعد نقطة التقاء مع علماء تحليل الخطاب من أمثال **هاليداي ورقية حسن**، فقد نقل عنهما القول: "أن النص لا يُعرف فقط بأنه توالي أو تسلسل عدد من الجمل –وهذا ليس حتميا – ولا بأنه وحدة لغوية تتجاوز مستوى الجملة، وإنما يعرف بأنه: وحدة لغوية في الاستعمال، وهو ما يقتضي في نظرهما أن نأخذ بعين الاعتبار ارتباط الخطاب بسياقه"[4].

وعلى نفس الشكل نجد أن **براون**Brown و**يول** Yule في كتابهما تحليل الخطاب يؤكدان على ضرورة مراعاة السياق عند تحليل النص أو الخطاب[5].

والملاحظ أن علماء النص يؤكدون على ضرورة دراسة النص مقترنا بسياقه، والتأكيد نفسه عند علماء تحليل الخطاب، على السياق وضرورة مراعاته في تحليل الخطاب، وقد أشار **فان دايك** إلى أنه ليس هناك فرق بين علم النص وتحليل الخطاب، سوى ما أطلق عليه في اللغة الفرنسية مصطلح "**علم النص**" **Science du texte**ويقابله في العالم الأنجلوساكسوني مصطلح "**تحليل الخطاب**" **Discourse analysis** ، إلا أن المصطلح الشائع هو **علم النص** وعدت هذه الترجمة إلى اللغة العربية أمرا مقبولا.

---

[1]– محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص74.

[2]– صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص244.

[3]– روبارت ديبو جراند، النص والخطاب والإجراء، ت تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2007، ص91.

[4]– محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص75.

[5]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يُعتبر النّص مهما كان المادة الأولية الّتي تقوم عليها عملية القراءة، وبذلك سيشكل الوسط الّذي تُمارس فيه هذه العملية،" وبما أنَّ النّص يستمد حياته من القراءة، ومن التّفاعل الّذي يحدث بين القارئ الّذي أُنشئ النّص من أجله، ولغة النّص الّتي يتحرك معها"[1]. فسنجد كل الباحثين الّذين اهتموا بدراسة عملية القراءة وآلياتها ومفهومها، وأسسوا ونظَّروا لعملية التّلقي والتّأويل لم يهملوا العمل الأدبي وكيفية مساهمة بنيته الأنطولوجية في عملية بناء موضوعه الجمالي، لذلك سوف نعمل على تحديد أهم المفاهيم الّتي حظي بها النّص سواء في الدّراسات العربية أو الغربية.

- فمن بين الاجتهادات الّتي قُدِّمَت لتحديد مفهوم النّص عند العرب القدامى ما جاء به **بشير إبرير** عندما بيَّن أنَّ الكلام عند سيبويه يتأسَّس على جانبين (المستوى البنيوي/ المستوى الوظيفي الإعلامي الإخباري) وأنَّ بينهما ترابطا وثيقا وعميقا فيقول:" ولا نعتقد أنَّ عملية الإخبار والإفادة تصل من جملة واحدة، وإنَّما من وحدة جُملية ينتجها متخاطبان اِثنان على الأقل أو عدّة متخاطبين من أجل التبليغ وتحقيق التّواصل. نقول هذا إذا تعلق الأمر بالمشافهة والتّداول الجاري بين متكلم ومخاطب، أما إذا تعلّق الأمر بالتّحرير/ الكتابة فإنَّه لابد أن يتمّ تثبيت ذلك بواسطة الكتابة ليظهر من خلال وحدة لغوية دلالية مكتوبة تسمى نصًّا".[2]

وعلى نفس الشاكلة يرى ن. تشومسكي "أنّ النص كائن لغوي، فهو ينطلق بما يظهر المعنى أي الشكل الصوتي المسموع من الكلام أو الشكل المرئي منه عندما يترجم إلى مكتوب، وهذا الشكل الصوتي هو آخر طور يبلغه الكلام في تولده(البنية السطحية)إذ ينطلق تركيب الملفوظ من الأساسBaseحيث تجتمع العناصر المقولية Catégories بالصيغ الصرفية الحاصلة في المعجم Lexico، ثم تنظمها القواعد التركيبية في بنية تطابقها البنية دلالية(البنية العميقة)،ثم تجري على هذه البنية تحويلات

[1]– ماجد الجعافرة، التّلقي وإنتاج الدّلالة "قراءة في قصيدة للمتنبي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، المجلد السادس والأربعون، العدد الثاني، 1999، ص 137.

[2]– بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م، ص 29، بتصرف.

Transformations تأخذ بعدها شكلا صوتيا هو ما يمثل حدثا يسمع وينقل عن طريق قناة "[1].

ولعل العنصر المشترك في هذين التعريفين هو اعتبار النّص وحدة دلالية غير قابلة للتّجزئة، وأنّ النّص ليس تتابعا للجمل فقط وإنَّما يشترط ارتباطا وتلاحما لهذه الجمل لتُشكِّل وحدة لغوية إشارة إلى مفهوم الاتساق الموجود بين جمل النّص ليصل بهذا التّلاحم إلى وحدة دلالية تسم النّص ككل لتعطيه انسجامه الّذي يضمن له ماهيته كنَص.

- ومثله مثلُ الجملة تعدَّدت تعريفاته وتنوعت أثناء تناوله من طرف لسانيات النّص والدّراسات المختلفة الّتي عملت على تحديد مفهوم النّص انطلاقا من علوم عدة، فالبعض اعتمد الجملة وتتابُعها في تعريفه، والبعض الآخر اعتمد تتابع الجمل وترابُطها، وآخر اعتمد فعل الكتابة، ومنهم من جعل التّواصل والسّياق والمقام من مميزات النّص وإثباتا لنصيته.

أشار **هاليداي** و **رقية حسن** إلى أن " كلمة نص (texte) تشير في اللّسانيات إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها، شريطة أن تكون متكاملة ويذهب بعضهم **(برنكز،أيزنبرغ)** إلى أنَّ النّص تتابع مترابط من الجمل"[2].

وعليه لابدّ لنا أن نتخذ الحيطة والحذر في تحديدنا لمفهوم النّص، مع ضرورة التفريق بين النّص والجملة تفريقا دقيقا واضحا.

فمبدئيا تشكِّل كل متتّالية من الجمل كما يذهب إلى ذلك **هاليداي** نصًّا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتِّم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة وجملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتّالية برمتها سابقة أو لاحقة"[3].

بهذا التّصور يصبح النّص وحدة دلالية وما الجمل إلاّ الوسيلة الّتي يتحقّق بها النّص، بحيث لا يمكن اِعتبار النّص سلسلة من الجمل المتتّابعة دون أن يربط بينها رابط بل هو سلسلة جمل متجانسة ومترابطة و متّسقة. "إذن يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه

[1] – الأزهر الزّناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص12.

[2]– أحمد عفيفي، نحو النص، "اتجاه حديث في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص 22.

[3]– محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص13.

على أنه وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطّولي للنّص، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا الّتي يقدمها النّص"[1].

والنّص كما وضّح **سميث**" منطوق لغوي في حالة اتّصال وعلاقة مباشرة بين المبدع والمتلقّي. وهو عند **منذر العيّاشي** فعالية كتابية ينطوي تحتها كل من الكاتب والقارئ "[2]، فتحديد مفهوم النّص يحمل الكثير من الإشكالات العميقة والتّداخلات الّتي يجب الالتفات إليها ولو بنوع من السّطحية شرط أن تخدم ما نصبو إليه.

ويرى **رولان بارت** أنَّ "النّص نشاط وإنتاج... النّص قوة متحوِّلة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح نقيضا يقاوم حدود وقواعد المعقول، والمفهوم أنَّ النّص وهو يتكوَّن من نُقول منتظمة وإشارات وأصداء لغات وثقافات عديدة تكتمل في خريطة التعدّد الدّلالي، وأن النّص مفتوح ينتجه القارئ في عملية مشتركة لا مجرّد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة وإنّما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة فممارسة القراءة إسهام في التّأليف"[3].

نرى أنَّ **بارت** ربط بين ثنائية نشاط/إنتاج أي (نصّ/قارئ) هذا القارئ يساهم في عملية إكمال النّص وتأليفه، فهذا الأخير ليس مجرّد مستهلك (متلق سلبي للنّص) وإنَّما هو طرف يمكن اعتباره ركن من أركان النّص، لأنَّه باندماجه مع البنية الخطاطية المقدمة يمكن التّوصل إلى اكتمال خريطة التعدّد الدّلالي وتأليف نهائي للنّص، هذا المنظور للنّص ينطلق من علاقة نصّ- متلق أو المفهوم الواسع للنّص.

لكن نظرة **هاليداي** و**رقية حسن** انطلقت من كون مفهوم للنّص يختلف عن النّظرة الّتي ترى في النّص 'وحدة ذات طبيعة واحدة مع الجملة '.

لكنها ترى أنّ النّص جملة كبرى ليست له طبيعة واحدة مع الجملة، ولا يمكن تحديده من حيث الطول ولذلك" فإنّ التّفريق بين النّص والجملة لا يمكن اختزاله في مجرّد الطول، إنّ الّذي يحكم الجملة هو البنية بينما الّذي يحكم النّص هو النّسيج (texture)"[4].

---

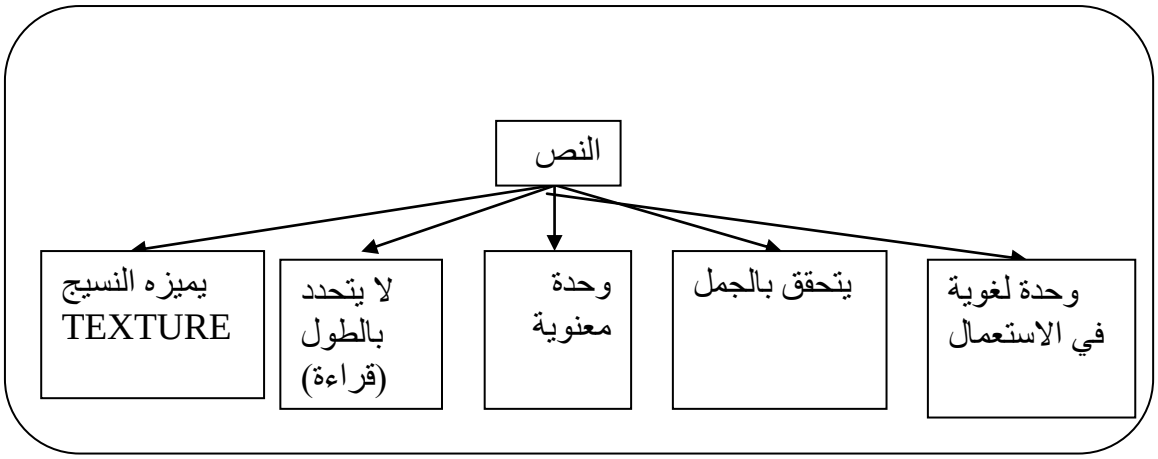
[1]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص" مفاهيم و اتجاهات حديثة"، مكتبة لبنان، 1997، ص 139.

[2]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص26.

[3]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 113.

[4]- مفتاح بن عروس، الاتساق و الانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة، "قسم اللّغة العربية و آدابها"، جامعة الجزائر، 2008، ص 198.

وبما أنّ النّص وحدة معنوية (Semantic unit) يرى الأستاذ **مفتاح بن عروس** في أطروحته أنه لا حدّ أدنى ولا أقصى للنّص، فيمكن أن تكون كلمة واحدة نصًّا، كما يمكن أن تكون قصّة أو رواية أو محادثة نصًّا، ويمثل النّص بالشكل التّالي"[1]:



"إذ يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه على أنّه وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطّولي للنّص، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا الّتي يقدمها النّص"[2].

كما **نجد هاليداي ورقية حسن** يربطان بين السّياق المقامي(contexte situationel) والنّص، ويعتبران أنّهما وجهين لعملة واحدة، " فالنّص هو الظّاهر المكتوب والسّياق هو النّص الخفي المصاحب للنّص الظّاهر، ويتمثل ذلك في الأقوال والظّروف المحيطة بإنتاج النّص"[3].

فربط النّص بسياقه المقامي من شأنه أن يوجّه اختيارات منتج النّص أثناء صياغته ويحد من اعتباطية التّأويل ويلغي التّأويلات غير الملائمة.

فكما أنَّ النّص يرتبط بالخارج ليحقّق بذلك ما يسميه **هاليداي ورقية حسن: 'مستوى التّعبير'**، فهناك علاقة أخرى تتّم داخل النّص (علاقة نصّ/ نصّ) فلا يمكن لمجموعة من الجمل أن تكون نصّا إلاّ إذا توفرت مجموعة من العلاقات الدّلالية والإحالية لتحقق ما يعرف بـ**الاتساق**. إذا فمستوى التّعبير ومفهوم الاتساق وعلاقته المحققة له،

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 139.

[3]– المرجع نفسه، ص 113.

يُعتبران بتكاملهما خاصيتين مميزتين ومحددتين لمفهوم النّص،" فكل إنتاج لغوي لا يمكن وصفه بأنَّه نصّ إلاّ إذا كان مستواه ملائما وصياغته متّسقة"[1].

ولأنَّ الدّراسات اللّسانية النّصية هي تخصّص لم يستقر على حال واحدة بعد ولا يزال البحث فيه جاريا، ومعظم دارسيه لا يشتركون في تخصّص معين، وتعدّدت اهتماماتهم ومشاريعهم هذا ما أدّى إلى تعدّد التّعاريف والمفاهيم المقدمة للنّص، كما أشرنا إلى ذلك سابقا.

" إنّ النّص هو سلسلة من الوحدات (القضايا أو العبارات) الموجهة في شكلها والمترابطة في مقاطع، حيث إن هذه السّلسلة تنحو نحو النهاية"[2].

فمفهوم المقطع النّصي (Séquence) هو مفهوم تحليلي ابتكره **ميشال آدم** ليساعده على تحليل النّصوص وتحديدها، وهو بنية أو هو وحدة مبنية مكونة من مجموعة من القضايا تركيبها مقيّد بقيود الاتساق والانسجام، ليصل في الأخير إلى أنّ النّص بنية تراتبية معقّدة مكوّنة من عدد من المقاطع (كاملة أو ناقصة) من نفس الصنف أو من أصناف مختلفة.

كما أنّه يُقر بالطبيعة النّصية لممارستنا الكلامية العفوية اليومية، فالمتكلمون يمتلكون معرفة نصّية لغوية إنشاء وفهما، تتميّز بخاصّية التّطور خلال مسار الاكتساب اللّغوي للشخص، هذه المعرفة يمكن تسميتها بالملكة النّصية (compétence textuelle)، أو القدرة (الكفاءة) الأدبية. وهذا المصطلح الأخير جاء به النّاقد الأمريكي(**جوناثن كولر**)، وهو مأخوذ من التّفريق الّذي جاء به **تشومسكي** بين القدرة/الكفاءة وبين الأدائية (الأداء) " فهو يرى أنّ الجملة تنتظم وفق نظام خاص مسؤول عن بناء المعنى وإدراكه، هذا النّظام هو النّحو، وهو مكتسب أو فطري، فالإنسان يفهم التّعبير بلغة ما إذا كان عارفا بنظامها النّحوي (القدرة، الملكة) فـ**كولر** يطبق هذه النّظرة (قياسا) على الأدب، وتكون الأدائية هي الأعمال الأدبية المختلفة الّتي لا يتسنى لها الظّهور أو الفهم إلاّ إذا تمتع القارئ أو النّاقد بالقدرة (الكفاءة الأدبية)"[3].

---

[1]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 209.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– هيجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، ص 127.

يرى مفتاح بن عروس أن معالجة أي نص أو فهمه، يعتمد على فهم مسبق لعملية تكونه، أي أنّه لاّبد من اِكتساب ملكة (قدرة) أدبية أو نّصية تساعد القارئ على قراءة النّص هذه القدرة يمكن أن تتمثل في نحو الأدب أو نحو النّص والّذي يؤسس بدوره النّظام الأدبي بنية ومعنى"[1]، وعليه يصبح النّص: " ما هو إلاّ فعل (أداء) لغوي يكتسب معناه باعتماده على نظام الأعراف والتّقاليد الّتي يدركها القارئ وتمكن منها مثلما تمكّن منها المؤلِّف"[2].

وبالعودة إلى مُؤَلف **جان ميشال آدم** "**مبادئ في اللّسانيات النّصية**" **Eléments de linguistique textuelle** وما جاء في قسمه الثّاني فسنلاحظ كما ذكرنا أنّه يقِّر بالطبيعة النّصية لممارساتنا الكلامية، ولعلّنا بالتطرق إلى المقال الّذي نشرته الأستاذة **خولة طالب الإبراهيمي** في العدد الثّاني عشر من مجلة اللّغة والأدب الّتي يصدرها قسم اللغة العربية بجامعة الجزائر، نجد أنّها عرضت أهم القواعد المبدئية والّتي تحدّد إطارا للتّحليل النّصي اللّساني التّداولي.

هذه المبادئ مصوغة على شكل أربع فرضيات كالتّالي:

أ-السّلوك الإنساني في المجال الرّمزي وبخاصّة منه اللّغوي يطبع بطابع النّصية:

يرى ج. م.**آدم** أنّ النّص بدل الجملة هو وحدة التّبليغ والتّبادل الكلامي، ومن خلال هذا التّبادل والتّفاعل يكتسب انسجامه وحصافته، لذلك ينبغي أن نتجاوز الجملة لنهتم بالنّصوص الّتي يحدثها المتكلمون أثناء ممارساتهم الكلامية".

كما تتفرع هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين هما:

أ -1- لتُتداول هذه النّصوص في المجتمع يجب أن تتوفر لدى المتكلمين ملكة نصّية تمكنهم من فهم وإنتاج أحداث كلامية نصية، هذه الملكة تكون عامّة (إدراج نصوص مشتقة وإنتاجها) وخاصّة (تسمح بإدراج مقاطع نصّية مختلفة الأنواع وإنتاج مقاطع على منوالها).

[1]- هيجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، ص 128.

[2]- المرجع نفسه، ص 127.

أ-2- لا تتوافق ملكة المتكلمين بالضّرورة، لأنّ القارئ المستقبل للنّص يمكن أن تتوافق أهدافه ومقاصده مع أهداف الكاتب (بنية النّص)، ويمكن أن لا تتوافق لأنّ في الكثير من الأحيان يُخضِعُ القارئ النّص عند تلقيه لخدمة أهدافه ومعتقداته"[1].

ب-النّص منتوج مترابط متّسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية:

فالنّص كل مترابط بفعل العلاقات التّركيبية بين القضايا وداخلها، ولكن النّص لا يكون مترابطا فحسب، بل ينبغي أن يتصف بالاتساق، "بل إنّ الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصّية المعنى وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدّلالية (Isotopies) أو المتجانسات الدّلالية"[2]، وعند إدراج النّص في إطاره السّياقي فإنّه يكتسب انسجامه الّذي لا يكتمل إلاّ مع الفروغ من العملية التّأويلية الّتي تتّم أثناء التّفاعل والتّبادل الكلامي.

إذا: يتّضح أنّ النّص ليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل بل إنّ التّرابط والاتساق والانسجام هي الّتي تعطي النّص ماهيته كنصّ.

تتفرع هذه الفرضية إلى أربع فرضيات جزئية هي كالتّالي:

ب-1-"يعدّ كل إنتاج لغوي هيكلة مزدوجة، الأولى تتّم من خلال نظام اللّغة، والثّانية من خلال وضع النّص، وبالتّالي فكل نصٍّ يشبه نصًا آخر ويختلف عنه بفعل هذه الهيكلة المزدوجة."[3]

ب-2-"النّصية نتاج تشكّل مزدوج، مقطعي وتداولي، حيث يصبح المقطع هوالوحدة المكوّنة للنّص، أمّا توجه النّص التّداولي فيحدّده غرضه وتحدّه العلاقات الّتي تربطه بمحيطه الخطابي والمرجعي العام"[4]

ب-3- "تتنازع النّص نزعتان، نزعة للاستمرار والتّكرار ونزعة للتّدرج والاستمرار"[5]

ب-4- تعتبر عملية إدراك النّص وتلقيه(قراءته) حلّ لإشكالات أو مشاكل.

---

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية ومفهوم النص، مجلة معهد اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 17، 2006،ص 116-117.

[2]- المرجع نفسه، ص118.

[3]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات العامة، ص170.

[4]- انظر المرجع السّابق، ص 170.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أمّا الفرضية الثّانية فهي متعلقة بالتّحليل النّصي ومميزاته إذ تؤكّد على:

- "ضرورة التّمييز بين مستوى النّصية المحلّية ومستوى النّصية العامة. ولكل من التّرابط والاتساق والانسجام علامات خاصة مميزة تحدّد النّص في بعده الجزئي وفي بعده الكلي"[1]

البعد الجزئي أو الميكرونصي: يُستدل على التّرابط المحلّي فيه بفضل العلاقات النّحوية المنطقية، في حين أنّ الاتساق فيه يتبلور بترتيب الموضوعات والمحمولات، وأخيرا يحقق اِنتظام أفعال الكلام الّتي يحتويها النّص الانسجام المحلّي له. أما الترابط في البعد الماكرونصي فيكون بين المقاطع فيما بينها والنّص بمجمله، أمّا قوام الاتساق فهو المتجانسات الدّلالية في حين أنّ انسجام النّص العام يحدّده التّوجه الحجاجي التّداولي العام له"[2].

حيث إنّ هذين المستويين غير متوافقين بل هناك تكامل بينهما بحيث يخدم كل واحد منهما الآخر.

- عند محاولة **آدم** إيجاد تصنيف عام للنّصوص تبيّن له أنّ ذلك صعب جدا، لأنّ أغلبية النّصوص المتداولة في المجتمع غير متجانسة وإن بدا لنا ذلك فهذا راجع إمّا لأنّ النّص سيشتمل على مقطع واحد أو أنّه مكوّن من عدد من المقاطع من نوع واحد، "أمّا النّصوص غير المتجانسة فنجد مثلا أنّ مقطعا مختلفا أُدرج في بنية مقطعية أصلية (الحوار في السّرد، الوصف في السّرد...) أو أنّ مقطعا يهيمن على المقاطع الأخرى في النّص."[3]

إن كان البحث يضع تعليمية القراءة في صلب اهتماماته، والمحور الّذي تدور حوله كل المباحث فإنّه يتوجّب علينا التّنويه إلى ضرورة تبيين كيفية استغلال وتكييف تعليم القراءة وعلاقته بالنّص والملكة النّصية، حيث تبرز أستاذتنا **خولة طالب الابراهيمي** ضرورة تكييف تعليم القراءة بتقديم أنواع متعددة ومختلفة من النّصوص للمتعلم لإكسابه ملكة نصّية

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

[3]– المرجع نفسه، ص 170.

تمكّنه من فهم وإدراك نصوص مختلفة وإنتاج مقاطع نصّية على منوالها لكنها تطرح في خضم ذلك إشكالات غاية في الأهمية، خاصّة عندما تناولت إشكالية "أي عربية ندرس؟ "في كتابها "الجزائريون والمسألة اللغوية" .

إذ ترى أنّ الازدواجية اللّغوية(العربية، الفرنسية) الّتي يتميز بها المجتمع الجزائري والّتي رأى فيها واضعو السّياسة التّعليمية ضرورة لحصر حقل ازدواجيتها بفضل تبنّيهما كلغتين للتّدريس في النّظام التّعليمي التّربوي ولكن كما تقول أستاذتنا: "فإنّه يفترض بعد التمدرس الّذي يستغرق عشر سنوات أن نجد قوما يمتلكون هاتين اللّغتين امتلاكا جيّدا ولكن الأمر ليس كذلك، ومردّ ذلك إلى أنّ مردود هذا النّظام عرضة للنّقد، وأنّ نتائجه رديئة فالمدرسة الجزائرية لا تخرِّج مزدوجي لغات، بل بالأحرى أناسا ذوي كفاءة لغوية دنيا (semi langue) لا يحسنون اللّغتين معا"[1]. وهذا نتيجة للتّصور القاصر وربما الخاطئ لمفهوم الملكة النّصية وكيفية استثمارها وتطويرها، والخلل النّاتج عن التّعامل مع الملكات المكتسبة من طرف الطّفل في مجتمعه وتصادمها مع ضرورة إكسابه ملكة نصّية للغة العربية الفصحى. لذلك علينا في مجال علم الاجتماع اللّغوي، ومجال التّعليمية أن نعتمد مقياس أدق وأنجع في التّصنيف، وسوف ينعكس ذلك بالإيجاب على تصوّر سياسة تعليمية أنسب وأصح، لأنّ المجتمع الجزائري يستعمل العامية أو الدارجة التي هي عبارة عن مزيج من العربية، والأمازيغية، والتركية، وبطبيعة الحال الفرنسية على مستوى ركيك من الاستعمال. ومرد ذلك أنّ الطفل في مراحله الأولى يتكلم ويستعمل اللّغة المنطوقة في مجتمعه والّتي تمثّل الهجين الّذي ذكرناه، ولكن عند ارتياده المدرسة يكتشف اللّغة العربية الفصحى. فيصبح مُرغم على امتلاك ملكتها النصّية، " وعليه تصبح مهمة البحث اللغوي والتّعليمي البحث عن كيفية الاستغلال والتّعامل مع الملكة النّصية المكتسبة وتحويلها واستثمارها في إكساب المتعلم ملكة نصّية للغة العربية الفصحى، تمكّنه من القدرة على الفهم والإفهام وبالتّالي القدرة على القراءة وامتلاك آلياتها"[2].

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية "عناصر من أجل مقاربة اجتماعية للمجتمع الجزائري"، ت. محمد يحياتن، دار الحكمة، صدرت هذه الطبعة في إطار الجزائر عاصمة الثقافة العربية، 2007، ص 45.

[2]– المرجع السابق، ص 46–47.

– يبقى اختيار النّصوص المقدّمة للقراءة من حيث أنواعها وطبيعة المعارف الّتي تحملها وصنف اللّغة المقدمة بها ضرورة لابد منها.

وبالرجوع إلى إشكالية أيِّ عربية نُدرِّس؟ يطرح البحث تساؤلا حول ماهية الهدف الأساسي في هذه المرحلة من تعليم العربية (مرحلة التّعليم الابتدائي)، هل هو تعليم وترسيخ ملكة اللّغة العربية، وآليات الفهم والتّأويل وقراءة النّصوص؟

يظهر في النّظام القديم والطّريقة التّقليدية، "أنّ غايات تدريس اللّغة العربية كما هو منصوص عليها في مختلف النّصوص والمنشورات الرسمية تتمثل في تعليم التّلاميذ (الأطفال والكبار) التّعبير والكتابة بتزويدهم بنموذج النّص القرآني ونصوص كبار الأدباء العرب الكلاسيكيين"[1].

إذ ستكون نصوص الأدباء الكبار فقط هي المعيار الّذي سيختاره الباحثون في حصر المادة المُتعلَمة أثناء صناعتهم للمناهج والكتب المدرسية، وفرضه على كل المجتمع. سنلتفت إلى مفهوم المعيار كما حدّده النّظام التّعليمي. يقترح **جان ديبوا** "J.DUBOIS" مفهومين للمعيار:

- يطلق لفظ معيار "norme" على كل ما هو معتمد في الاستعمال المشترك والعادي في صلب الجماعة"[2].
- أمّا المفهوم الثّاني فيطلق على مجموع التّعليمات والمقاييس الّتي تحدّد ما يجب استعماله ضمن لغة محدّدة تمثل المستوى الرّاقي والنمّوذج المثالي "[3]، أي فرض استعمال قد رُقي إلى مرتبة المعيار الواجب اعتماده، "فتميزت النّظرة إلى النّصوص الأدبية العربية بتصور يجعل منها النموذج القولي الرّاقي المعبِّر عن المستوى الأمثل للفصاحة. هكذا صارت عينات من النّصوص تتوارث في التّدريس وأصبحت من ركائز وثوابت الكتب المدرسية الجزائرية في طبعاتها المتوالية، كما يبيّنها **الطّاهر لوصيف**"[4]،

[1]– المرجع السابق، ص120.

[2]– المرجع نفسه، ص 121.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية ، ص 121،.

[4]– الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنّصوص، أطروحة دكتوراه، ص07.

لكن السؤال والإشكال المطروح هو: هل هذا المعيار ثابت ولا يمكن المساس به وتغييره؟ لأن ذلك سيعتبر تعديا على التّراث ومساسا بتقاليد وثوابت الأمّة وهويتها، ومساس بالسّلف الصّالح؟ أم أنّ هذا المعيار ينطوي على حيوية أبدية و من ثمة فهو غير قابل للتّجاوز؟"[1]

إنّ الأستاذة **خولة طالب إبراهيمي** تقترح تعليمية تنعتها بـ" الوسيطية" تهدف إلى تدريس المستويات الّتي لا يحذقها التّلاميذ بحيث يمكنهم استخدام جميع الموارد اللغوية الّتي هي في متناولهم أو الّتي يمكن أن تكون في متناولهم بوصفهم أعضاء جماعة سوسيولسانية جزائرية توفر ممرّات غير مؤذية من اللّهجات إلى مستويات العربية الأخرى دون إغفال التّنوعات الفصحى الّتي ينبغي إدماجها واستراتيجيات التّعليم"[2]. وهذا ما يستدعي فرق بحث متعددة الاختصاصات لصناعة المناهج أولا والكتب المدرسية ثانيا.

في الأخير علينا التّنويه إلى أن "تثبيت المنظومة التّربوية للمقاربة النّصية"Approche textuelle" يفرض تجديدا في التّصورات والإجراءات التّعليمية، خاصة تعليمية القراءة الّتي ترى ضرورة الربط بين فعل القراءة وتعليمية النّصوص وتعتبرهما من المميزات الأساسية للمنهجية التّعليمية، لأنّ النّص يمثل الوسط الّذي تطبق عليه عملية القراءة، ولأنّ النّص بلا قراءة إمكانية بلا تحقق"[3].

وكما يرى **إبراهيم عبد العليم** أنه لتطبيق نظرية الوحدة أو التكاملية"[4]* على حد قوله في تعليم اللّغة " يُتخذ الموضوع أو النّص محورا تدور حوله جميع الدّراسات اللّغوية، فيكون هو موضوع القراءة والتّعبير والتّذوق والخط والإملاء والتّدريب اللّغوي وهكذا"[5]. فالنّظر إلى هذه النّظرية أو الطّريقة بعين الفهم هو الّذي يمكّن المتعلمين من امتلاك الملكة النّصية

---

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص ص 124–125.

[2]– المرجع نفسه، ص 153.

[3]– انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 09.

[4]– (*)وتقابل إلى حد بعيد مفهوم المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللّغة العربية، وذلك باتخاذ النص المحور الّذي تدور حوله كل النشاطات اللغوية، انطلاقا منه و وصولا إليه ببناء موضوعه الجمالي.

[5]– سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللّغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط1، 2002، ص21.

وهي ملكة مركزية هامّة، بها يستطيع المتعلم التّعبير وحل المشكلات الّتي تعترضه، وبها يمتلك تصوّرا عن كيفية بناء النّصوص وإنتاجها وبالتّالي فهمها وتأويلها.

غير أنّ القضية الأساسية الّتي يجب مراعاتها هي أنّ النّص يمثل ضرورة قصوى لتدريس اللّغة بهذه الطّريقة لأنّه هو نقطة البدء والمنتهى، " فاختيار النّص الجيد لموضوعه وحجمه، ولغته، وجودته الفنّية ومناسبته لمستوى التّلاميذ الّذين يقدم إليهم عقليا ولغويا يعد من الشروط الأساسية لهذه الطّريقة "[1].

2.2.1.1. مفهوم نحو النّص (الاتساق والانسجام):

هو "ذلك العلم الّذي يفصح ويكشف عن خبايا المبادئ اللّغوية وطريقة ارتباطها بالمعاني والدّلالات العقلية والنّفسية، وبهذا فإنّ مهمة النّحو أن يجلي عبقرية النّظام اللغوي في النّص، وقدرته على التّعبير الدّقيق من خلال وسائل التّماسك النّصي لفظا ومعنى، تلك الوسائل الّتي تساعد النّص على تلاحم أجزائه وترابطها، ليعطي معناه للمتلقي كما أراده المبدع أو المتكلّم"[2]. لأنّ النّظر إلى النّص على أنّه وحدة كلية مترابطة ومنسجمة، مراعيا المتلقّي وظروفه والسّياق والمقام، لا يستبعد أنّ النّص كُلٌّ مترابط وبعضه يفسر بعضا، ولا يهمل العلاقات بين أجزائه وجمله، باعتبار أنّ تجزئة النّص عند تفسيره وتأويله ليس إلاّ وهما أو خيالا.

فمختلف التّعريفات السّابقة للنّص تكاد تتفق في " أنّ النّص وحدة كلية مترابطة الأجزاء تتتابع فيها الجمل وفق نظام، وتسهم كلّ جملة في فهم ما تليها، كما تسهم المتقدِّمة في فهم المتأخِّرة فلا يتحقق من معاني الأجزاء فحسب بل من خلال معاني الأجزاء وتآزرها في بنية كلية كبرى"[3].

لذلك سيتناول نحو النّص النّص كبنية كلية مترابطة الأجزاء متجاوزا نحو الجملة الّذي يرى أنها الوحدة اللّغوية الكبرى الّتي علينا التقيّد بها وعدم تجاوزها.

---

[1]– المرجع السابق، ص25.

[2]– أحمد عفيفي، نحو النص، ص 09.

[3]– صبحي إبراهيم الفقي، علم لغة النص بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء 1 + 2، ط2، دار قباء للنشر والتوزيع والطبع، 2000، ص192.

وهولا يعترف باستقلالية الجملة وإنما "يدرس النّص من حيث هو بنية مجردة تتولّد بها جميع ما نسميه ونطلق عليه لفظ(نصّ)"[1].

ولكن لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نعتبر أنّ نحو النّص هو النّحو الوحيد ووجوب التخلّي عن نحو الجملة التّقليدي، واعتباره درس نضج حتى احترق، لأنّ الحاجة إلى نحو النّص جاءت نتيجة أهداف أكثر شمولية واتّساعا لذلك أقرّ **فان دايك** أنّ: " نحو الجملة سيشكل جزءا (كمًا)غير قليل من نحو النّص"[2].

وهذا لا يعني أنّ نحو النّص ما هو إلاّ توسيع لنحو الجملة ليشمل نطاق النّص كما يظن البعض، لأنّه تصوّر خاطئ لهذا النّحو وخطير في نفس الوقت والّذي سينتج منه أنّ النّص غير مرتبط بالسّياق والمقام ولا يتميز بخاصيتي الاتساق والانسجام، الّتين هما من صلب مواضيع نحو النّص، الّذي" تشكلت مناهجه برؤية الخواص التّركيبية والدّلالية والاتّصالية للنّص المدروس"[3]. والّذي يهمنا هو فائدة نحو النّص في خدمة تعليمية اللّغة (الحديث) وتعليمية النّصوص والآداب وخاصة تعليمية القراءة، وامتلاك الملكات النّصية لأنها من أمور الأداء فاستعمال اللّغة يستوجب تلقي نصوص وفهمها وإنتاج نصوص أخرى على منوالها، لما تحمله من مميزات النّصية، كالاتساق والانسجام والتّرابط، هذه الأخيرة تعتبر من المهام الأساسية لنحو النّص.

إن كان نحو النّص" هو إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصّة بمستخدم اللّغة في عدد لا نهائي من النّصوص"[4]، فإنّه يمكن استثمار ذلك في اختيار النّصوص المقدّمة لنشاط القراءة في العملية التّعليمية، واقتراح شبكة قراءة لكل نوع مقدم في النّصوص ورد الاعتبار للنّصوص الّتي رأى فيها البعض أنها لا تتوافق مع مستوى المتعلمين في هذه المرحلة(مرحلة التعليم ابتدائي)، خاصّة النّصوص المتداولة في الحياة اليومية .

بعد كل هذا يتّضح أنّ " النّص كلٌ تحدّه مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا...، ولكن النّص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتّصف

[1]– أحمد عفيفي، نحو النص ، ص 66.

[2]– محمد سعيد بحيري، علم لغات النص، ص 134.

[3]– أحمد عفيفي، نحو النص ، ص 34.

[4]– انظر محمد سعيد بحيري، علم لغات النص، ص 135–136.

بالاتساق، بل الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصّية المعنى، ولا تستقيم نصّية هذه القطعة إلاّ بانسجامها"[1].

فالاتساق والانسجام كما أنهما مرتبطان بالنّص وماهيته فهما يرتبطان كذلك بعملية القراءة وآلياتها، خاصّة قضيّة الانسجام الّتي التفت إليها **الطّاهر لوصيف** في أطروحته للدكتوراه في " تعليمية الأدب والنّصوص"، "حيث توصل إلى أنّه يمكن من الطرح الّذي عولج الانسجام في منظوره حتى وإن كان توأما شرعيا للاتساق، إنه على صلة وثيقة بالقراءة والتّأويل، لا سيّما قراءة النّص الأدبي وتأويله كما أنّ للانسجام علاقة بالتّلقي الجمالي خاصة"[2].

لذلك سنتطرق إلى مفهوم الاتساق والانسجام في ما يلي، مبينين طريقة ارتباطهما بعملية القراءة والتّأويل.

الاتساق:

يشير هذا المصطلح إلى الأدوات الكلامية الّتي تسوس العلاقات المتبادلة بين التّراكيب الضّمن جملية أو بين الجمل ولا سيّما الاستبدالات التّركيبية الّتي تحافظ على هوية المرجع ولكنها تحافظ أيضا على التّوازي وعلى التّكرار أو على الحشو"[3].

هذه العلاقات تربط بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة وجملة لاحقة، أو بين عنصر ومتتالية برمتها سابقة أو لاحقة.

- والاتساق "ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكلة لنص خطاب ما. ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تربط بين العناصر المكوِّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمته، ولوصف اتساق خطاب أو نص نسلك مسلكا خطّيا من بدايته حتى نهايته راصدين الضّمائر والإشارات، ووسائل الربط كالعطف، والحذف، والاستبدال، والمقارنة، والاستدراك ...إلخ "[4].

---

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2000، ص 169.

[2]– انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 59.

[3]– انظر منذر العياشي، العلاماتية وعلم النص/ نصوص مترجمة، المركز الثّقافي العربي، ط1، 2004، ص132.

[4]– محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 05.

ف **هاليداي ورقية حسن** يريان "أنّ مفهوم الاتساق مفهوم دلالي، إنّه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص والّتي تحدّده كنص"[1].

أو بعبارة أخرى كما بين **مفتاح بن عروس** في أطروحته (الانسجام في القرآن الكريم) " أنّنا حين ندرس الاتساق فإنّنا نبحث عن الوسائل اللّغوية التي يستطيع النّص بواسطتها أن يعمل كوحدة معنوية "[2].فعني الاتساق بدراسة العلاقات الدّالة على تماسك النّص واستمراريته خاصة من خلال المعنى. والشّيء الّذي وجب لفت الانتباه إليه هو ذلك الاختلاف القائم بين مفهوم الاتساق ومفهوم البنية، " لأن الّذي يحكم الجملة هو البنية بينما الّذي يحكم النّص هو النّسيج. بالإضافة إلى ذلك فالنّص وحدة معنوية، وبالتّالي فهو لا يتكون من جمل بل يتحقّق بها"[3].

فالنّص ليس وحدة بنيوية كالجملة أو ما يشبهها وليس علاقة بنيوية، لأن دور البنية هو التوحيد ليس إلاّ، بمعنى أنّ هناك علاقات محدّدة يجب توفرها في نص ما لتجعل أجزاءه متعالقة، ومترابطة، مشكلة كما ذكرنا وحدة معنوية، هذه العلاقات ذات طبيعة دلالية نستطيع تسميتها بأدوات الاتساق، كالإحالة والحذف والاستبدال والوصل...إلخ، لكن هناك نصوص لا توظف الوسائل الاتساقية التي أشرنا إلى بعضها، ولا يُهتم بها بل تضع الجمل بعضها بجوار بعض دون أدنى اهتمام بالروابط الاتساقية، " وعلى هذا الأساس فإن الاهتمام يتغير من الاتساق إلى الانسجام، فالمتلقّي توكل له مهمة إعادة بناء انسجام النّص (غير المتّسق) أي البحث عن العلاقات الخفية الّتي تنظّم النّص"[4]، وبالتّالي إلى بناء موضوعه الجمالي(فهمه)، غير أنّه كما للانسجام دور في فهم الأقوال والنّصوص فكذلك الاتساق، لأنّ الكثير من الباحثين حتى وإن فرقوا بين المفهومين إلا أنّهم أقرّوا صعوبة الفصل بينهما وتفريقهما، وإعطاء كل مصطلح مفهومه الدّقيق الثابت والخاص، " فتعيين الحدود بين الاتساق الّذي يتحقّق عبر أدوات لسانية بحتة والانسجام الّذي يستخدم

[1]– المرجع السابق، ص15.

[2]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 209.

[3]– المرجع نفسه، ص202.

[4]– محمد خطابي، لسانيات النص، ص 05.

سيرورات إدراجية غير لسانية مسألة معقدة ذلك أنّ كثيرا من الوقائع النّصية الّتي يحددها معيار الانسجام نستطيع أن نفسرها بأدوات لغوية محضة"[1].

الانسجام:

"يشار إلى تصوّر المتصورات الّتي تنظم العالم النّصي بوصفه متتالية تتقدم نحو النهاية ضمن التّتابع والاندماج التّدريجي للمعاني حول موضوع الكلام"[2].

وتكون أغلب العلاقات الّتي تربط هذه المتصورات حول موضوع الكلام من طبيعة فوق لسانية غير متمثلة في ظاهر النّص مما يفرض على المتلقّي التزود بما يكفي ويلزم من هذه العلاقات (المنطقية ،السببية، العموم والخصوص...).

- وإذا تطرّقنا إلى مفهوم الانسجام من زاوية نظر تحليل الخطاب فإنّنا نجد **يول** و**براون**G.YuleG.Brouen في مؤلفهما **تحليل الخطاب** (.Discourse analysis).

"لا يعتبرانه شيئا مُعطى يجب البحث عنه، أي لا يوجد خطاب (نص) منسجم وآخر غير منسجم وإنّما المتلقّي (القارئ)هو الّذي يحكم على نص أنّه منسجم أو غير منسجم، ولذلك يستمد الخطاب انسجامه من فهم وتأويل المتلقّي ليس غير"[3]. وهذا هو الّذي يهم بحثنا في كيفية تعليم القراءة والّتي تعتبر المتعلِّم الركيزة الأساسية في العملية التّعليمية وفق ما تتبناه المقاربة بالكفاءات.

ولاكتشاف انسجام أو عدم انسجام نص(خطاب) افترض الباحثان افتراضين أساسيين لتحديد عمليات ومبادئ الانسجام:

أ/- "لا يملك النّص في ذاته مقومات انسجامه بل القارئ هو الّذي يسندها إليه.

ب/- كل نص قابل للفهم والتّأويل هو نص منسجم والعكس صحيح"[4].

لعلّ هذا من بين أهم القضايا الّتي عالجها الأستاذ **مفتاح بن عروس** في أطروحته للدكتوراه "الانسجام في القرآن الكريم".

---

[1]- منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، ص 134، بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص133.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 51.

[4]- المرجع نفسه، ص 52.

والإشكالية الجوهرية الّتي عمل عليها هي: ما ماهية الانسجام والاتساق ؟ وكيف نلتمسها في النّصوص؟

إنّ الأخذ بمبدأ الاستفادة من الدّراسات السّابقة لتحقيق التّواصل في البحث وبناء منهج دراسة ثابت لتطوير بناء المناهج والكتب المدرسية، يجعلنا نأخذ هذه الإشكالية بعين الاعتبار لأنها تخدم البحث في كيفية استثمار الاتساق والانسجام والدّور الّذي يلعبانه في فهم وتأويل النّصوص. ليُتوصل إلى أنّه ليس من السهل عرض مفهوم الانسجام بكيفية تسمح ببناء تصوّر موّحد، وذلك لسببين أولهما: عدم وجود نظرية موحدة لهذا المجال من تحليل مستوى النّص، "كما أنّ استعمال كلمة انسجام يأتي للدلالة على مفهومين مختلفين تماما، فمن الدّراسات ما يعطي للانسجام مفهوما مرادفا للنّصّية (textualité) ونظرة أخرى تلامس حدود الاتساق"[1].

الانسجام ونظرية التّلقي: ويتعلق ذلك بنظرية الحصافة(théorie de pertinence)

نظرية الحصافة:

ترتبط هذه النّظرية أساسا بتفعيل السّياق في عملية التّلقي وحكم المتلقّي على ما يتلقى، "فحينما يتحقق تأثير قول ما أو فرضية ما فيما بلوره المتلقّي من فرضيات سابقة نقول حينئذ أنّ هناك (حصافة)"[2]، وهذا مرتبط بمفهوم الأثر السّياقي (l'effet contextuel) وسيرورة الفهم اللغوي .

ويؤكد صاحبا هذه النظرية أنّه " قد يحدث أن تكون الفرضية الّتي يحملها القول لا تؤثر سياقيا في الفرضيّات السّابقة وليست حصيفة من منظور هذه الفرضيّات، و لكن يمكن أن تكون لعدم الحصافة هذه أكثر حصافة كرغبة المتكلم تغيير وجهة الخطاب"[3]. واعتمد صاحبا نظرية الحصافة[4]، هذه النّظرية التّداولية المعرفية الرّائدة في مجال التّداوليات و علم التّواصل المعاصر على نظريتين هما:- الذّهنية لـ **فوكون** – والقالبية **لـ فودور**، وعلى هذا الأساس فهي "تعتمد على مستويين للتحليل:

---

[1]- انظر مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 15.

[2]- المرجع نفسه، ص 165.

[3]- المرجع نفسه، ص169.

[*]- pertinence ترجمها عبد السلام عشير صاحب كتاب عندما نتواصل نغير بمصطلح "الإصابية" بدل الحصافة .

أ-**المستوى الذّهني:** كل ما هو مرتبط بالأنظمة القالبية المتخصصة بالفهم الحرفي والمنطقي.

ب-**المستوى المعرفي:** كل ما هو مرتبط بالأنظمة المركزية غير المتخصصة (التّأويل)"[1].

لقد انطلقا من دراسة النّظام المداري اللّساني، و"اعتبارا أنّه يقدم تحليلا لسانيا أوليا للقول (وهذا التّحليل يوافق الشكل المنطقي) باعتباره متوالية مبنية من المفاهيم، وكل مفهوم هو عنوان في ذاكرة النّظام المركزي، وتحت هذا العنوان تتراكم المعلومات المنطقية، الموسوعية والمعجمية"[2].

لذلك اعتبر **موشلار** و **ريبول** أن نظرية (الإصابية) الحصافة هي نظرية التّأويل، وتعد تطويرا للنظرية التّداولية، وتندرج في إطار علم النفس المعرفي.

فالأنظمة المركزية تعمل على مركزة المعلومات الآتية من مختلف الأنظمة المدارية وتعمل على معالجتها ومراقبة انسجامها، بإدماجها مع المعلومات المخزنة في الذّاكرة وسياقات النّص، واستثمارها في عملية التّأويل والفهم. وعليه "النّظام المركزي له دور كبير في عملية التّأويل واختزال جهد تحليل ومعالجة النّصوص لأنّه لا يؤوّل كل كلمة ومفهوم على حدى ولا يقوم بتجميع التّأويلات بل يقدم تأويلا شاملا يكون فيه مبدأ الإصابية حاضرا بقوة وهذا حسب قول **موشلار**"[3].

التّأويل والسّياق:

إن النّصوص **لا** تُحلّل وتُؤوّل معزولة عن السّياق بل داخله، فإنّه سيلعب دورا هاما وأساسيا في عمليات التّأويل الّتي تتم على مستوى النّظام المركزي. ويتميز السّياق بأنّه غير ثابت، بل يبيَّن بتقدم القراءة والتّأويل فهو يتركّب من معلومات مفهومة يقدمها النّص/خطاب عن طريق الأنظمة المدارية بالإضافة إلى معلومات من النّظام المركزي ومقام القول (النّص). والّذي يحدّد المعلومات المهمة الّتي تشكّل السّياق هو مبدأ الإصابية (الحصافة) (pertinence).

---

[1]- انظر عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل و الحجاج، إفريقيا الشرق، ص 32.

[2]- المرجع نفسه، ص 33.

[3]- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، ص 37.

والسّياق هو: "فرضيات الأقوال السّابقة الخفية أو الصّريحة بالإضافة إلى المداخل الموسوعية"[1]. من بين وظائفه المساعدة على إلغاء التّأويلات غير الملائمة والوصول إلى الضمنيات ودعم التّأويل المقصود." فالقارئ يعد عنصرا أساسيا في إتمام عملية إنتاج النص الأدبي نفسها، والذي يظل في حاجة إلى أداة تحققه وهي القراءة عبر تداخلاتها المتعددة وهو ما ينتج عنه نوع من التفاعل بين النص والقارئ، وهو تفاعل ضمني مستمر وممتد عبر الزمن، ولتحقيق انسجام النص لابد من استحضار العناصر الأخرى المكملة لسياقه التواصلي زمانا ومكانا ومقاما."[2] ولعل مثل هذا الكلام يؤكد أهمية السياق باعتباره أداة إجرائية لا يمكن إغفالها، فالنص لا يمكن أن نظفر منه بمعنى أو تأويل دون إدراجه في سياقه.

"فالسّياق هو بناء سيكولوجي، هو مجموعة من الفرضيّات التي يمتلكها المتلقّي حول العالم والّتي تساعده على التّأويل وبالتّالي فهو مسألة معرفية تتداخل وتتمازج فيه عدّة معارف وسلوكات ومبادئ نفسية، واِجتماعية وثقافية"[3]،"النصوص ذاتها تتنوع تنوعا هائلا في إطار اللغة الطبيعية وحدها، وتزداد ثراء وتنوعا إذا انتقلنا إلى مجال النصوص الثقافية أي النصوص بالمعنى أي السميوطيقي، لذلك نكتفي هنا بالتوقف عند مستويات السياق العامة المشتركة مثل السياق الثقافي والاجتماعي والسياق الخارجي(سياق التخاطب)،والسياق الداخلي (علاقات الأجزاء)،والسياق اللغوي (تركيب الجمل والعلاقات بين الجمل)،وأخيرا سياق القراءة أو سياق التأويل."[4]

إنّ الشّيء الهام الّذي يجب التّنويه به هو أنّه "ليس لعملية الفهم غاية هي تقييم الحصافة، فهذه الأخيرة ماهي إلا وسيلة من أجل غاية أخرى تتمثل في جعل المعلومة المعالجة أكثر حصافة"[5].

---

[1]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 176.

[2]–علي أيت أوشان،السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، ط1 ، 2000، ص136

[3]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 172.

[4]– نصر حامد أبو زيد، النص السلطة الحقيقية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،1995، ص96.

[5]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 181.

فمبدأ الحصافة لا يُعتبر قاعدة بل محركا يشتغل لتحريك عمليات التّأويل على مستوى النّظام المركزي للذهن، وهو مبدأ موجود مسبقا عند الإنسان لذلك لا يستطيع خرقه، كما أنه مرتبط ارتباطا وثيقا بالسّياق، أي ملائمة المعلومات والفرضيّات لسياق معيّن.

ولئن كان مبدأ الحصافة هو المبدأ الّذي يسمح باختيار التّأويل المناسب، كما يجعل النّص يختار من بين المعلومات المتعدّدة مجموعة من الفرضيّات التي تقتضي أن يكون محققا لمبدأ الملاءمة والحصافة. فإنّ ذلك يساعدنا كثيرا في اختيار النّصوص المقدَّمة في نشاط القراءة لفئة المتعلمين في المرحلة الابتدائية، ويمكن استغلاله كذلك في عملية تعليمية القراءة وكيفية تحصيل المتعلم للمعارف الّتي تساعده على فهم النّصوص وتأويلها وذلك بالأخذ بعين الاعتبار المحيط المعرفي للمتلقين(المتعلمين)، لكي نتمكن من استنتاج الفرضيّات الّتي لها القدرة على إحداث التّفاعل والتّواصل (الحصافة).

إذا المتلقّي هو الّذي يحاول فهم وتأويل الخطاب انطلاقا من معارفه المسبقة وكفاءاته الموسوعية المخزنة في الذّاكرة، محاولا إيجاد ذلك الانسجام المفقود في النّص (الخطاب غير المتسق) ليمنح في الأخير معنى لهذا الخطاب مراعيا مبدأ الحصافة، حتى وإن لم يقصد ذلك، لأنّ هذا المبدأ موجود أصلا في الإنسان ولا يستطيع التّخلص منه أو تجاوزه.

تتجلى بوضوح تلك العلاقة المتينة الّتي تربط مبادئ وعمليات الانسجام بإشكالية القراءة والتّأويل في العمل الّذي قام به **براون** و**يول**، فمبدأ التّأويل المحلّي أو السّياق المحلّي باصطلاح **هاليداي** يشترط أنّ "أي جملة غير الجملة الأولى من مقطع خطابي تتأثر في فهمنا لها بالضّرورة بالنّص السّابق لها"[1].

وبهذه الطّريقة إذا ندرك أهمية التّأويل المحلّي الّذي يقيِّد السّياق ويقيِّد نتيجة لذلك الطّاقة التّأويلية للمتلقي (القارئ)، هذا المبدأ الّذي يمثل جزءا من استراتيجية أعم هي(التّشابه) وبصورة أدق "فالتّأويل المحلّي يقيِّد تأويلنا ويجعلنا نستبعد التّأويل غير المنسجم مع المعلومات الواردة في الخطاب"[2]. كما أنّ المعرفة الخلفية الّتي يتمتّع بها القارئ (المستمع) تلعب دورها في تأويل خطاب/نص ما، لأنّ هذا القارئ كما أسلفنا الذكرلا

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 57، بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص 57.

يواجه نصّا وهو خال من معارف مسبقة تمثل لديه تراكما معرفيا يحاول من خلاله بربطه مع المفاهيم والمداخل الّتي يقدمها النّص للوصول إلى تأويل منسجم واستبعاد التّأويلات غير المنسجمة.

لنصل في الأخير إلى أنّ البحث في موقع المستمع (المتلقّي) داخل المجال التّداولي يلغي تقريبا الطّرائق(المعايير) التّقليدية ويساعدنا على إنتاج طرائق متنوعة تتلاءم مع الوضع التّخاطبي، التّواصلي والسّياق المقامي، الّذي يسهّل بدوره عمل واضعي المنهاج الّذين يتبنّون المقاربات الجديدة في سن مناهج معاصرة وطرق تعليمية حديثة لتعليم القراءة وتعلمها بحيث يصبح لكل نوع من النّصوص طريقة في القراءة والإقراء.

"إنّ فعل القراءة يسعى إلى بناء معنى قائم على التّفاعل بين المتلقّي والنّص، هذا المتلقّي الّذي يفسّر المادّة المقروءة، ويعدّلها بشكل يتناسب وخلفيته المعرفية"[1]. لكن بناء المعنى في العملية التّعليمية المدرسية " رهين بمدى توفّر المتلقّي على الكفاءات التّحليلية الضّرورية الملائمة للوضعية التّعليمية، ولنوعية النّصوص المدروسة"[2]، بالإضافة إلى توظيف المعارف حول ظروف إنتاج النّص ووضعه السّياقي الثّقافي العام، فأصبحت القراءة ليست فعلا انعكاسيا للكتابة، وعملا بسيطا يؤديه القارئ بأن تمر عيناه على حروف النّص، إنّها فعل خلّاق يصبُّ على الأثر المقروء احتمالات وتفسيرات ومعاني غير محتسبة"[3].

إنّها قراءة تسعى إلى تجاوز مظاهر تحليلية قرائية، قراءة تتمثل في " رفض التّحليل الخطّي للنّص والثرثرة على هامشه، وهي لا تنسب للكاتب مقاصد سابقة للقراءة، ولا تأسر نفسها وراء أحكام القيمة الجمالية"[4].

كما أنّها تعتبر أنّ التّعلم ليس نشاطا أو عملية سريعة أو لحظية ولكنها عملية طويلة المدى عكس العملية التّقليدية الّتي كانت تتجاوز الكثير من المهارات القرائية والإقرائية، وتضحي بها من أجل الوصول إلى هدفها المحدد بالزّمن مهما كلف الأمر. أما الأهداف الّتي ترمي إليها فيمكن اختصارها في النقاط التّالية:

---

[1]– انظر طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديث في تدريس اللّغة العربية، ص 09.

[2]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 15.

[3]– حاتم الصكر، منزلة المتلقّي في نظرية الجرجاني النّقدية، ص114.

[4]– محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 16.

1-الملاحظة الدّقيقة للأشكال وأنظمتها ودراسة العلاقات بين هذه الأنظمة وتفاعلها، يقصد بالأشكال (النّحو والصّرف، الحقول الدّلالية، الحقول المعجمية...).

2- ملأ أماكن اللّاتحديد (الفراغات) من طرف القارئ دون تمحّل إن أمكن.

3- البناء التّدريجي للمعنى انطلاقا من فرضيات قرائية يتم فحصها وتصويبها مع تقدم القراءة.

4- دراسة الانسجام والاتساق اللّذين يضمنان للنّص وحدة أجزائه وبناء معناه العام بالوصول إلى انسجام للتّأويل مع الفراغ من قراءة النّص"، وهذا وصولا إلى تجاوز ضوابط الإقراء، وترك حرية للمتعلم لمعانقة النّصوص الأدبية، مما يفعِّل لديه فعل الكتابة والإنتاج انطلاقا من فاعلية القراءة، أي العمل على تنمية طاقة مستعمل اللّغة فهما وإنتاجا على منوال المقروء.

هذه الغاية كانت ضرورة دعا إليها **عبد القادر الفاسي الفهري** في الكثير من المرّات إذ يقول: "وما يلفت النّظر في اللّغة العربية أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتّفقه فيها لم تحظ بالتّجديد الّذي حظيت به مثيلاتها من اللّغات الأخرى...، فليس همّ اللّساني العربي فقط أن يعيد النّظر في تصور اللّغة العربية وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب استعجالا كذلك برسم الأدوات اللّائقة بتنمية طاقة المستعمل"[1].

ومن خلال ما ذكر حول النص إجمالا، قد تتعدد المفاهيم بحسب نوع الدراسة، إلا إن ما يهما بدرجة أكبر النظر إليه من منظور بيداغوجي، باعتباره أداة إجرائية ضمن الممارسة التعليمية، وهذا ما نوه به محمد مفتاح في كتابه «مساءلة مفهوم النص"، إذ هناك غايات أخرى تحكم النص وتضبطه غير التماسك والاتساق والانسجام، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات، وتجذير السّنن وترسيخ السلوك...وتنوع النص إلى نصوص ذات

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات و اللّغة العربية، منشورات عويدات، (بيروت، باريس)، ط1، 1986، ص5.

نصيات مميزة فصار يقال : النص القانوني والنص الأدبي والنص العلمي والنص التعليمي"[1].

قد يتوافق هذا التعريف مع منظور المقاربة النصية باعتبارها مقاربة بيداغوجية تصبو في جوهرها إلى امتلاك المعارف التي يحملها النص، سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو أخلاقية أو غيرها من المعارف هذا من جهة، ومن جهة ثانية إكساب المتعلم ناصية اللغة وتشكلها وفق بنيتها النصية من جهة ثانية فيمسي النص بذلك المنطلق والأساس في بناء التعلمات ووفق ما تقتضيه المهارات اللغوية، والتي منها مهارتي القراءة والكتابة موضوع بحثنا هذا .

3.2.1.1. النص بمفهومه البيداغوجي:

من خلال جملة التعاريف التي سقناها حول النص يتبين لنا عدم إمكانية فصل المفهوم البنيوي للنص والمفهوم التواصلي لهذا الأخير، سواء كان ذلك في دراسة النصوص أو تدريسها، وهو الأمر الذي يدفعنا لإعطاء النص تعريفا إجرائيا بأنه بنية لغوية منطوقة أو مكتوبة تؤدّي وظيفة تواصلية، ومن هذا المنظور يصبح تدريس النص مرتبطا ارتباطا تام بالوظيفة التواصلية التي يؤديها هذا النص في الحياة الواقعية، ولعل مثل هذا الكلام يدفعنا لتساؤل عن نوعية النصوص المقدمة للمتعلم وعن طبيعتها وخصائصها ومميزاتها.

للإجابة على هذا التساؤل وفي سياق حديثنا عن النص بمفهومه البيداغوجي، نورد تعريفا نظنه محيطا بهذا المفهوم وهو القائل: "هو وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعا معينا، يتم اختيارها لغايات تعليمية، كتنمية قدرات الفهم والتحليل والتذكر لدى التلاميذ، وذلك لإكسابهم معلومات محددة في مجال محدد."[2]وإضافة إلى ما جاء في هذا التعريف من خصائص ومميزات للنص البيداغوجي، يمكن القول أن النص البيداغوجي كوحدة لغوية يجب أن يؤدي وظيفة تواصلية، وذلك من خلال ربطه بالواقع المعاش للمتعلم.

[1]– محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص ،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، المغرب، 1997 ،ص03 .

[2]– محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه ، جامعة قسنطينة 2005/2004، ص 12

إن النص البيداغوجي لا يرتبط بالنصوص الأدبية فحسب بل يتجاوزها إلى كل النصوص المعتمدة لتدريس المواد المختلفة الأخرى، وفي التعريف السابق إشارة إلى ذلك، الأمر الذي يتوافق مع ما جاء في "المنهل التربوي": على المستوى البيداغوجي، يشكل النص منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي، كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة (فلسفة، تاريخ، طبيعيات،....)وللنص عدة مقاربات وطرائق تشكل ما يعرف بديداكتيك النص"[1]، وقد تشير العبارة الأخيرة من هذا المفهوم لوجود عدة مقاربات لتدريس النصوص؛ والتي منها بطبيعة الحال المقاربة النصية التي تعتمدها مناهج تدريس اللغة العربية إجمالا بما فيها مرحلة التعليم الابتدائي، الأمر الذي سنوضحه فيما سيأتي من البحث.

وخلاصة القول ومن خلال هذا العرض الموجز للنص بمفهومه البيداغوجي، يتضح لنا أن النص يمثل دعامة بيداغوجية أساسية توظف في مختلف المواد التعليمية ولأغراض مختلفة (علمية وثقافية وأدبية .....)، ولكي يحقق النص البيداغوجي الهدف المرجو منه من الأفضل وحسب اعتقادي، ربط محتواه بالواقع المعاش للمتعلم .

2.1. المقاربة النصية ديداكتيكيا وبيداغوجيا:

تعد المقاربة النصية من أهم المصطلحات التي ظهرت في الساحة التربوية أو النظام التربوي حديثا، وهي إحدى الطرق البيداغوجية في تعليم اللغة العربية ، والمعتمدة حاليا في تدريس وتعليم أنشطة اللغة العربية، وقد اتخذتها الوزارة الوصية أداة ووسيلة لتعليم النحو، كما اتخذتها أيضا لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، كما أنها تعد رافدا قويا تمكن المتعلم من تفعيل مكتسباته، وذلك من خلال النص الذي يعد محور العملية التعليمية التعلمية، والتي تنطلق منها النشطات اللغوية الأخرى.

1.1.2.1. مفهوم المقاربة النصية:

اعتمدت المقاربة النصية في تدريس نصوص اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهو الأمر الذي نصت عليه المناهج الجديدة، والتي سايرت حركة الإصلاح التي مست المنظومة التربوية مع مطلع الألفية الجديدة، وسنحاول إعطاء مفهوم لهذه

[1] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عالم التربية ، ط1،ج2، ص952.

المقاربة حسب ما ورد في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، كما سنحاول عرض أهم ميزاتها وأهمية اعتمادها في عملية تدريس اللغة العربية.

قد جاء في نص "الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي" تعريفاً للمقاربة النّصية على أنها" المقاربة التي تتخذ من النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة"[1]، ومن خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الدعامة الأساسية التي ترتكز عليها المقاربة النصية، ألا وهي "النّص" الذي تدور حوله كل النشاطات اللغوية، ومن ثمة فإن النص يمثل دوما نقطة انطلاق جميع الأنشطة اللغوية الأخرى، فهو يتناول نص يقرأه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة "[2]. من خلال هذا المفهوم الأخير نستشف أولى خصائص هذه المقاربة ألا وهي اعتمادها النّص كنقطة انطلاق جميع الأنشطة اللغوية بما فيها الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، وكذلك عملية الإنتاج اللغوي بشقيه الشفهي والكتابي، وهي "بذلك تجعل كل الأنشطة اللغوية في علاقة متكاملة تحت لواء النص، وهذه العلاقة المتكاملة بين الأنشطة اللغوية إنما تساعد على تنمية الكفاءة القرائية والكتابية لدى المتعلم"[3] .

والأكيد أن الهدف من جعل النص المنطلق الأوحد لجميع الأنشطة اللغوية هو العمل على ربط المحتويات الدراسية ببعضها البعض، محققة بذلك ما يصطلح عليه بالكفاءة العرضية أو المستعرضة، مما سيمكن المتعلم من دراستها ككل متكامل لا كأجزاء متفرقة، الشيء الذي يؤكده منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذي جاء فيه أن: "المقاربة النصية توفر الشمول للمتعلم، وتمنع تفتيت المعرفة اللغوية إلى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق موحد"[4]، وهنا تبرز لنا خاصيتين لهذه المقاربة هما الشمولية وعملية دمج المكتسبات، فيمكننا القول أن المقاربة النصية توفر للمتعلم عنصرا:

---

[1]– لجنة إعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2011، ص10.

[2]– لجنة إعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص8.

[3]– لجنة إعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية' الجزائر، 2011، ص6.

[4]– لجنة إعداد المناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص25.

"الشمولية وإدماج المكتسبات"[1]. مما يعني أن عملية الدمج هاته تتم في شكل متكامل ليربط كل مكتسبات المتعلم ببعضها.

إن تطبيق المقاربة النصية من شأنه تنمية مهارتين بارزتين هما :

- 1/ **الفهم والتلقي:** بحيث تتيح للمتعلم تلقي النصوص وفهم معانيها وإدراك محتوياتها ومقاصد أصحابها، والآليات المتعلقة بتعالق البنيات النصية.

- 2/ **الإنتاج:** عند فهم المتعلم للنصوص وإدراكه لخصائصها، سيتمكن من استثمار ذلك في إنتاج نصوص على منوالها.

ويعد اكتساب هاتين المهارتين أمرا بالغ الأهمية بالنسبة للمتعلم، الأمر الذي يؤكده **فان ديك** حيث يقول "فإن أنتاج النّص وفهمه هما إلى حد ما جانبان محوريان لدرس اللغة"[2]. والواضح أن المتعلم من خلال امتلاكه مهارتي الفهم والإنتاج، سيصبح بمقدوره فهم النصوص، وإنتاج نصوص على شاكلتها تماثلها في جل الخصائص والتي من الممكن أن يصادفها في مواقفه التواصلية في محيطه الاجتماعي.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة ربط النصوص التعليمية بواقع المتعلم، وبحياته التي يحياها خارج أسوار المدرسة، فلا يجب أن يتعلم المتعلم جملا مرصوفة فحسب، بل يجب أن يتعلم إضافة إلى ذلك تنظيم المعلومات في نص أطول ككتابة مقال، أو تلخيص نص تلخيصا سليما وصحيحا دون أخلال بوحدته الموضوعية، وأن يتعرف كذلك على العلاقات القائمة بين الأبنية النصية مع الوظائف التداولية والاجتماعية للنصوص[3].وعليه فإنه "لا يكفي للمتعلم أن ينتج نصوصا ذات بنية متماسكة وسليمة فحسب، بل يجب عليه إلى جانب ذلك، جعل هذه النصوص المُنتَجةِ مطابقةً لسياقها الاجتماعي"[4]. وهو نفس الطرح الذي تتبناه المقاربة النّصية حيث تدعو إلى "معاملة اللغة على أنها كل ملتحم، وربط

---

[1]– لجنة إعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2011، ص08–09.

[2]– تون أ. فان دايك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص333.

[3]– نفس المرجع ، ص334.

[4]– محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، ص 216.

الخطاب فيها بنية المتكلم وبالسياق الذي يصدر فيه"[1]. وهو الأمر الذي يمكن المتعلم من معرفة السياقات التي يوظف فيها هذه النصوص عملا بمبدأ مطابقة السياق لمقتضى الحال.

2.1.2.1. خصائص المقاربة النصية:

ومن خلال ما سبق ذكره يمكننا أن نستشف جمله من المبادئ أو الخصائص التي تتفرد بها هذه المقاربة والتي نحوصلها فيما يلي:

- اعتمادها النص كدعامة أساسية تنطلق منها جميع الفعاليات والأنشطة اللغوية.
- الربط بين جميع الأنشطة اللغوية، وتناولها ككل متكامل.
- دمج المكتسبات، مما يساعد المتعلم على تحقيق مبدأ الشمولية.
- إكساب المتعلم مهارتي الفهم والإنتاج.
- ربط عملية تعلم اللغة بالمحيط والبيئة الاجتماعية للمتعلم.
- إكساب المتعلم ملكات نصية تسمح له بالتواصل مع الآخرين باستعمال نصوص.
- تمكين المتعلم من استثمار مكتسباته في مواقف حقيقية.

من خلال بلورتنا لهذه الخصائص يمكنا وضع مفهوم عام وشامل لهذه المقاربة بكونها مقاربة تجعل من النّصوص بمختلف أنواعها وأنماطها (قصة، مقال، قصيدة،....)منطلقا لكل الأنشطة اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير ونحو وصرف وإملاء، سبيلا لتحقيق التكامل والترابط والتفاعل فيما بينها، من أجل إكساب المتعلم الكفاءات اللغوية وإكسابه كفايتي فهم النّصوص وإنتاجها في مختلف المواقف الحياتية.

[1]– لجنة إعداد المناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص19.

2.2.1. المقاربة النّصية في حقل تعليمية اللغات :

"تعني مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية"[1]، يقصد بمجموع طرائق التعامل مع النص أي آليات تحليل بنياته الفكرية واللغوية وفق المستويات اللغوية بدءا بالمستوى الصوتي، ثم الصرفي والتركيبي، والدِّلالي، وتحليله بيداغوجيا أي مع مراعاة خصائص المادة التعليمية، والاهتمام أيضا بالمتعلم والظروف المحيطة بالموقف التدريسي لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة للدرس، أو لبرنامج بأكمله. ومن هنا تبدو لنا علاقة هذا التعريف بتعريفنا السابق لمصطلح للمقاربة أي قرب المتعلم من النص وملامسته من حيث قراءته وفهمه وتحليله، ومن ثمة إنتاج نصوص مماثلة له. والمقاربة النصية في أساسها تمثل "رافد قوي يمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث أن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح هو المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفهي لدى المتعلم"[2].

"والمقاربة النصية كتقنية في تعليم اللغات تعني أن يكون النص محور جميع التعلمات. ومحور النشاطات، والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة ... وإنجاز هذه النشاطات التعليمية يتم بواسطة النص نفسه، ويكون هو الإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية"[3].

3.2.1. المقاربة النصية من منظور بيداغوجي:

"إنها مقاربة تعليمية تهتم ببنية النص ونظامه، إذ أن تعليم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب أو نص متكامل الأجزاء[4].

ويقصد أيضا من هذا التعريف التعامل مع بنية النص، أي شكل النص ونوعه ونمطه ومؤشراته، بالإضافة إلى دراسة نظامه، أي تحليل عناصره أو أجزاءه المكونة له، كأدوات

---

[1]– ليلى الشريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، مخبر الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25 ، 2014، ص 42.

[2]– عبداللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الرباط، دار الخطابي، 1994، ص1 .

[3]– ليلى شريفي ، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، 2004، العدد 25، ص43.

[4]– مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 5.

الربط والضمائر ودراسة دلالات المفردات والجمل، ودراسة اتساقه وانسجامه وصولا إلى بناء أحكامه.

وفي تعريف آخر: "هي تقنية تقوم على جعل النص محورا رئيسا، ومنطلقا لبناء التّعلمات في جميع الأنشطة اللغوية (القراءة، والنحو، والصرف، والدلالة، والبلاغة...) أي تعلمات لها علاقة بالنص الأصليّ عبر مستوياته الصوتية، والتركيبية، والدلالية، والتداولية لغرض إكساب المتعلم كفايات المهارات اللغوية، خاصة كفاية التعبير اللغوي بشقيه الشّفهي والكتابيّ"[1].

وهنا تبرز أهمية هذه المقاربة، بحيث تدفع بالمتعلم لبناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف. بالإضافة إلى تدربه على فهم النصوص ودراستها دراسة وافية تشمل جميع مستويات النّص وإجمالا يمكن القول أن المقاربة النصية كتقنية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التّعلمية. لأنها لا تبني تعلماته معزولة، وإنما تبنيها في إطار ما يصطلح عليه ديداكتيكيا بنظام الوحدة اللغوية.

1.3.2.1. أنواعها:

"مقاربة سوسيو لسانية:

تتعلق بدراسة شروط إنتاج النص التاريخية والآنية، وشروط انتشاره داخل المجتمع ووسائل تحقيق غرضه التواصلي، وتشمل هذه المقاربة عناصر بموجبها يتم إنتاج النص ونشره (الإنتاج – التلقي)مع تحديد أدوار كل منهما في المجتمع وتنظيم النص حسب مرجعيته"[2].

مقاربة لسانية:

تختص بتحديد خصوصية النص اللغوية، "فتشمل وظيفة اللغة، وأسس التلفظ، وما يستعمله المرسل أثناء نقل الرسالة من أوصاف ونعوت...، مراعية في ذلك السياق، كما تراعي المستوى العمري والثقافي للمتلقي"[3].

---

[1]– لخضر حريزي ،المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، العدد03، 2018،ص269.

[2]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 26.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مقاربة منطقية تركيبية :

تتعلق هذه الأخيرة بمستوى التحليل النصي، بداية بالتقاط نظام النص وشكله وبنيته الزمنية، وكذلك إجراءات انسجام النص، والتقاط أشكال الجمل وأغراضها (فعلية، اسمية /استفهامية تعجبية ، إنكارية ...)[1].

2.3.2.1. علاقة المقاربة النصية بالمقاربة التواصلية:

ترتبط المقاربة النصية بالمقاربة التواصلية ارتباطا وثيقا، ويمكن حسب اعتقادي اعتبار عدّ المقاربة الأولى جزء من المقاربة الثّانية؛ حيث تهدف المقاربة النّصية إلى إكساب المتعلم كفاءة نصية (une compétence textuelle)، في حين أن هذه الكفاءة ماهي إلا جزء من كفاءة أعم وأشمل وهي الكفاءة التواصلية، التي تهدف المقاربة التواصلية إلى إكسابها لمتعلم اللغة.

ويعرف ميلود حبيبي في هذا السياق، الكفاءة النّصية بقوله: "أما الكفاية النصية فهي قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية"[2]، ويضيف قائلا:" فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصا، لأن هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباطها بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معينة "[3]، ومن هنا يمكننا القول أن الكفاءة التواصلية هي قدرة المتعلم على فهم النصوص وإنتاجها في مختلف الوضعيات التواصلية التي يمكن أن تواجهه في حياته اليومية، وهذا ما تتبناه المقاربة النصية بدعوتها إلى إكساب المتعلم مهارتي فهم النصوص وإنتاجها.

وتشتغل الكفاية النصية، حسب الباحث نفسه على محورين أساسيين هما[4]:

- محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها ، بتصرف.

[2]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية لنماذج والأنساق، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993، ص 114.

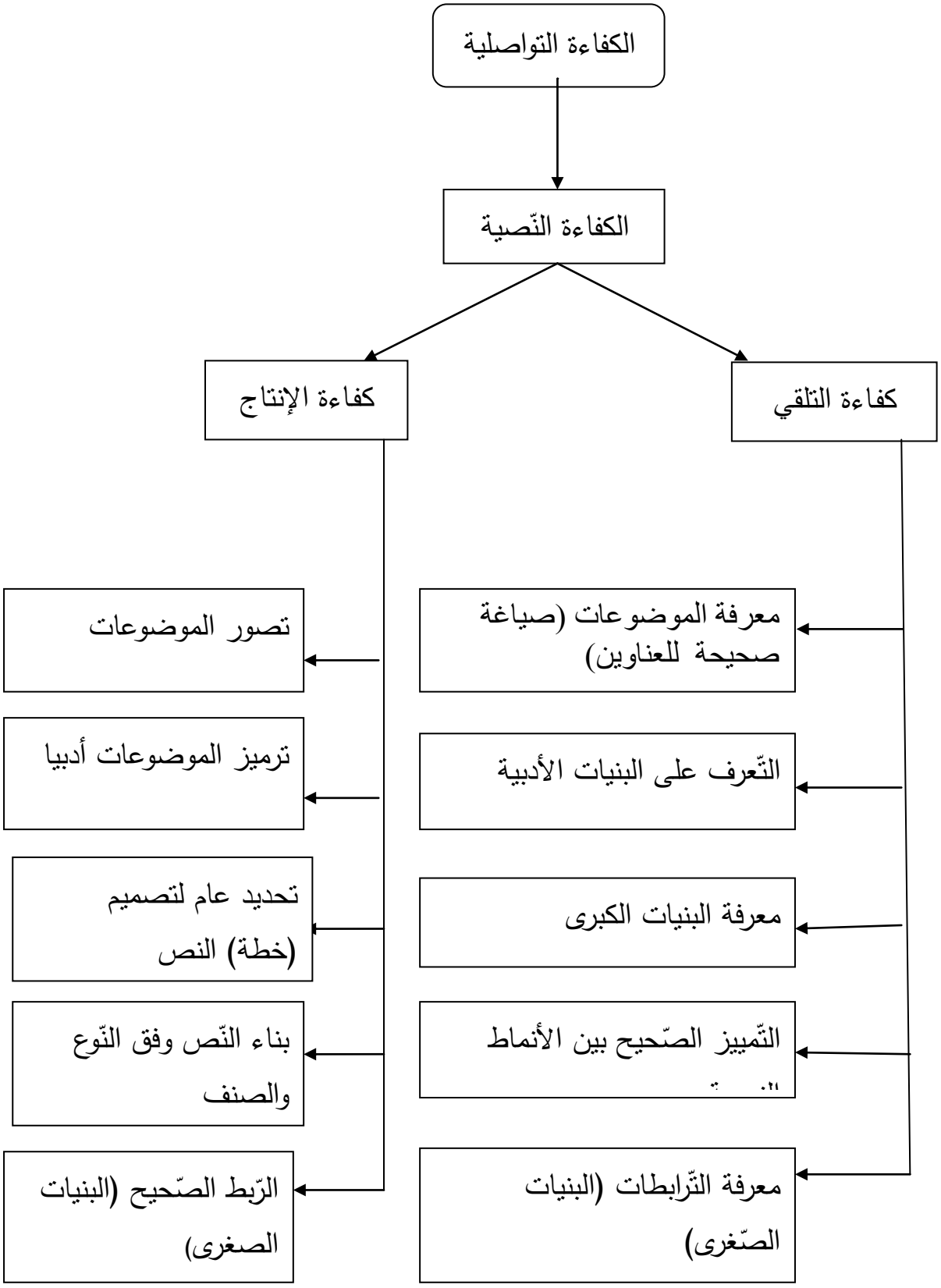
[3]– المرجع نفسه، ص 114.

[4]– المرجع نفسه، نفس الصفحة. وينظر أيضا: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ،ج1، ص 183.وينظر أيضا :يحي بعيطيش وآخرون، معجم مصطلحات أدبية ولسانية، فرنسي/عربي، مخبر اللغات والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر، 2014، ص76.

- محور دلالي للعلامة اللغوية، أي قدرتها على الإحالة على وقائع وأشياء توجد خارج اللغة.

وعطفا على هذا الكلام فإن الكفاءة النّصية "لا تتوقف عند حدود فهم وإنتاج النّصوص، بل تتعداها إلى القدرة على ربط هذه النّصوص بمواقف حقيقية مختلفة. يوضح الشكل التالي عناصر الكفاءة النصية وعلاقتها بالكفاءة التواصلية"[1].

[1]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ص115.


الكفاءة التواصلية
الكفاءة النّصية
كفاءة التلقي
كفاءة الإنتاج
معرفة الموضوعات (صياغة صحيحة للعناوين)
التّعرف على البنيات الأدبية
معرفة البنيات الكبرى
التّمييز الصّحيح بين الأنماط
معرفة التّرابطات (البنيات الصّغرى)
تصور الموضوعات
ترميز الموضوعات أدبيا
تحديد عام لتصميم (خطة) النص
بناء النّص وفق النّوع والصنف
الرّبط الصّحيح (البنيات الصغرى)

من خلال الشكل السابق يتبين لنا أن الكفاءة النصية عنصر من عناصر الكفاءة التّواصلية، والتي تحتوي بدورها على كفاءتين جزئيتين، أما الأولى فهي: كفاءة التلقي وهي القدرة على تلقي النص وفهمه، أما الثانية: كفاءة الإنتاج؛ وتعني القدرة على إنتاج النصوص السليمة شكلا ومضمونا.

لعل خلاصة هذا الكلام أن هناك علاقة وطيدة بين المقاربة النصية والمقاربة التّواصلية، حيث أن الأولى ترمي إلى إكساب المتعلم كفاءة نصية، وهذه الكفاءة مكوّن من مكونات الكفاءة التّواصلية، ومن هنا نؤكد على أهمية المقاربة التواصلية وضرورة استثمار مبادئها في تطبيق المقاربة النصية في عملية تدريس اللغة العربية.

لقد تطرّق البحث في الكثير من النّقاط إلى تساؤلات حول مفهوم النّصوص التّواصلية والغاية منها والمبرّرات التّعليمية لوجودها، لأنّ المنهاج لم يتناولها بالتّعريف والشّرح ولم يتطرّق حتى إلى محتوياتها وما يفرّقها عن محتوى النّصوص الأدبية وبذلك يتّضح أنّ المنهاج قد عاملها معاملة النّص الأدبي، وبالتّالي ستخضع حتمًا لنفس طريقة القراءة والتّعليم.

نشير إلى نقطة هامّة وأساسية استوقفت البحث في هذا الموضوع، ويرتبط الأمر بنظرية جمالية التّلقي لـ**إيزر**، والّتي تُعتبر من مقتضيات الطّريقة التّعليمية الجديدة ومن متطلبات المقاربة النصّية الّتي تبنّاها المنهاج في تصوّره حول طريقة التّدريس وأساليبه، هذه النّقطة تمثّل في مفهوم السّلبية (La negative) الّتي اعتبرها **إيزر** ركيزة أساسية في نظريته، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها خاصّة في مجال التّعليمية (تعليمية النّصوص و القراءة) في منظور البحث.

" **فإيزر** يعتبر أنّ النّص الأدبي له نصّ مضاعف غير مشكّل قصد إليه و يسميه سلبية النّص الأدبي"[1]، وللسّلبية مميزات أهمّها ما يظهر على مستوى المحتوى، إذ تعتبر السّلبية المسألة المطروحة وحلّها في نفس الوقت (الّذي يقترحه النّص) فهي البنية الأساسية للنّص الأدبي لأنّ المعنى يتوافق مع التّجربة النصّية غير المصاغة، لذلك يمكن استثمارها في مجال تعليمية النّصوص والقراءة، ففهم النّصوص وقراءتها يحتاج إلى تقديم نصوص جانبية كنصوص المطالعة أو النّصوص التّواصلية، إذا افترضنا ذلك أي وجود نصوص

[1]– روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص224–225.

مضاعفة أو الوجوه السّلبية للنّص الأدبي، ليتمكّن المتعلِّم (القارئ) من بناء المعنى النّصي وإدراك الموضوع الجمالي للنّص، ويكتسب من جهة أخرى كفاءات تساعده على سيرورة القراءة وبناء تجربة جديدة تمكّنه من بناء ذاته وتجاوز مكتسباته القبلية لبناء معارف جديدة.

لكن هذا ليس معناه أنّ منهاج اللغة العربية قد أوجد هذا النّوع من النّصوص (النّصوص التّواصلية) وجعله كاختيار مقصود ومدروس، الهدف منه المساعدة على الدّخول في النّص الأدبي وقراءته وتذوّقه امتثالا لمقتضيات نظرية جمالية التّلقي، وهذا الحكم مبني على ما قدّمه المنهاج في تصوّره لمفهوم القراءة الّذي لا يتعدى القراءة المتهجّية في الكثير من الأحيان وكذلك لعدم تصريحه ولو لمرّة اعتماده أساسيات نظرية القراءة وجمالية التّلقي في بناء تصوّره وصياغته الطّريقة التّعليمية.

الفصل الثاني

الوضع اللغوي لطفل ما قبل المدرسة

- اللغة.

- اللغة العربية.

- البيئة التربوية ما قبل المدرسة وأثرها في تعليم اللغة العربية.

- المهارات اللغوية الأربعة.

1.2. اللغة:

1.1.2. تعريفها لغة:

وكأي مصطلح آخر فإن مصطلح اللغة في العربية يتخذ له تعريفا لغويا وآخر اصطلاحيا وفيما يلي خلاصة تعريف مصطلح اللغة سواء من الناحية اللغوية أو الاصطلاحية.

لغة: من الفعل (لغا) في القول لغوا: أي أخطأ وقال باطلا، فيقال لغى فلان لغو أي أخطأ وقال باطلا. ويقال ألغى القانون، وألغى من العدد كذا أي أسقطه. والإلغاء في النحو: إبطال عمل العامل لفظا ومحلا في أفعال القلوب مثل ظن وأخواتها التي تتعدى إلى مفعولين . واللغا ما لا يعتد به. فيقال تكلم باللغا ولغات ويقال سمعت لغاتهم: إختلاف كلامهم. واللغو: ما لا يعتد به من كلام وغيره ولا يصل منه على فائدة ولا نفع ولا كلام يبدر من اللسان ولا يراد معناه[1].

وجاء في لسان العرب لابن منظور في باب لغا أن اللغة على وزن فعلة من لغوت أي تكلمت، وأصلها لغوة ككرة، وثبة، كلها لامات وواوات، وقيل أصلها لغي أو لغو، والهاء عوض لام الفعل، وجمعها لُغى مثل بُرا أو بُرى والجمع لُغات ولَغون[2].

وقال الكفوري: اللَغوُ أصلها لَغى، أو لَغْوٌ وجمعها لُغى ولُغاتٌ[3]، وذكرها الفيروز آبادي في مادة لَغْو بالوا، وجمعها على لُغاتٌ ولَغونٌ[4]. وجاء في معجم العين في مادة (ل.غ.و) :اللغة واللغات و(اللغون): اختلاف الكلام في معنى واحد، ولَغى يَلغُو لَغوا أي اختلاط الكلام في الباطل، وقوله عز وجل:

﴿وَٱلَّذِينَ لَا يَشۡهَدُونَ ٱلزُّورَ وَإِذَا مَرُّواْ بِٱللَّغۡوِ مَرُّواْ كِرَامٗا ٧٢﴾ الفرقان:72، أي بالباطل

وقوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسۡمَعُواْ لِهَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ وَٱلۡغَوۡاْ فِيهِ لَعَلَّكُمۡ تَغۡلِبُونَ ٢٦﴾ فصلت:26. بمعنى رفع الصوت بالكلام ليغلطوا المسلمين[5].

---

[1]– إبراهيم مصطفى، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، إسطنبول، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، مادة لغا، ص 138.

[2]– ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، باب لغا، ج1، ص252، ط3.

[3]– الكفوري أبو البقاء بن موسى الحسني، الكليات، تحقيق عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، لبنان، ص679.

[4]– الفيروز آبادي، مجد الدين أبو الطاهر بن يعقوب، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مادة لغو، ص873.

[5]– الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح ،عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج4، ص92.

وتعد كلمة اللغة عربية أصيلة، ذات جذور عربية، وتجري في اشتقاقها ودلالاتها على سنن الكلم العربية، وذهب فريق من التابعين إلى أن كلمة لغة مشتقة من اللغة اليونانية، حيث أخذها العرب من كلمة "**Logos**" اليونانية، ومعناها الكلام أو اللغة ثم عربوها إلى" لوغوس"، ثم أعملوا فيها من الإعلال والإبدال وغيرهما من الظواهر الصرفية[1]، أما عن القرآن الكريم فإنه يسمى اللغة لسانا وقد جاءت بمعنيين:

أولهما: الآلة التي يتكلم بها الإنسان ومنه قوله تعالى:

﴿أَلَمْ نَجْعَل لَّهُۥ عَيْنَيْنِ ۝٨ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ۝٩﴾البلد:8-9.

وقوله تعالى:﴿فَإِذَا ذَهَبَ ٱلْخَوْفُ سَلَقُوكُم بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ﴾ الأحزاب: 19.

ثانيهما: اللغة ومنه قوله تعالى:

﴿وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾إبراهيم:4.

وقوله تعالى:

﴿وَهَٰذَا كِتَٰبٌ مُّصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا لِّيُنذِرَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ وَبُشْرَىٰ لِلْمُحْسِنِينَ ۝١٢﴾الأحقاف:12

وقد جاء في مفردات الأصفهاني أن المراد من اللسان هي الجارحة وقوتها، ومنه قوله تعالى:﴿وَٱحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِى ۝٢٧﴾ طه: 27 ويعني به من قوة لسانه، فإن العقدة لم تكن في الجارحة وإنما كانت في قوته التي هي النطق به، ويقال لكل قوم لسان ولِسن بكسر اللام. أي لغة، وقال تعالى:﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَٰهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ۝٥٨﴾الدخان:58

وقال تعالى:

﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ۝٢٢﴾الروم:22 ، فاختلاف الألسن آية من آيات الله عز وجل وفي ذلك إشارة إلى اختلاف اللغات، واختلاف النغمات حيث أن لكل إنسان نغمة صوتية مخصوصة تميزه عن غيره يميزها السمع، كما أن له صورة مخصوصة يميزها البصر[2].

---

[1]– صلاح محمد مصطفى الراوي، فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها، كلية دار العلوم، القاهرة ، ط1، 1993، ص73.

[2]– الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، تح صفوان عدنان الداودي، ط1، دار القلم، دمشق، باب لسن ج1، ص47.

اصطلاحا:

ذهب الباحثون القدماء والمحدثون إلى تعريف اللغة تعريفات مختلفة وذلك بالنظرلاختلاف مجال بحث كل باحث، وكذا ارتباط اللغة بالكثير من العلوم والاختصاصات.

1.1.1.2. تعريف اللغة عند القدماء

وسنحاول فيما يلي ذكر أهم التعريفات التي أوردها العلماء القدامى:

- **ابن جني:** لعل أهم تلك التعاريف وأوضحها ما ساقه هذا الأخير بأن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1]. ومن جملة ما يمكن أن نستقيه من هذا التعريف مايلي:
- اللغة ظاهرة من الظواهر الصوتية.
- للغة وظيفة اجتماعية، باعتبارها أداة للتواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة للتعبير عن أغراضهم وحاجاتهم.
- اختلاف اللغات باختلاف المجتمعات.
- **ابن تيمية:** عرف ابن تيمية اللغة بأنها: أداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحس، أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم[2]. ومن السمات التي نستشفها من هذا التعريف:
  - إن للغة وظيفة اتصالية وتعبيرية.
  - إن لها علاقة بالعقل والتصور والمشاعر.
  - إن للغة أهمية في نقل المعرفة وتمحيصها.

[1]– أبو الفتح عثمان، ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، ج 1، ص1416،34هـ.

[2]– عبد السلام أحمد شيخ، اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، ط2،الجامعة الإسلامية العالمية، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة ، كوالالمبور ماليزيا،2006 ، ص80.

- **ابن سنان:** ويعرف ابن سنان الخفاجي اللغة بقوله: هي ما يتواضع القوم عليه من الكلام[1].
- **ابن خلدون:** وفي إطار تعريفه للغة تحدث ابن خلدون في مقدمته عن اللغة فيقول: "أعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها"[2].

تضمن التعريف حقائق عدة وهي كالآتي:

- إن اللغة وسيلة اتصالية إنسانية اجتماعية، يمتلكها متكلم اللغة، ويعبر بواسطتها عن آرائه واحتياجاته، ومتطلباته.
- إن اللغة تختلف من مجتمع إلى آخر، طبقا لما اصطلح عليه أفراد ذلك المجتمع.
- إن اللغة نشاط إنساني عقلي إرادي يتحقق في حدود عادة كلامية لسانية.
- إن اللغة تصبح ملكة لسانية بتكرار استعمالها.

- **عبد القاهر الجرجاني:** ويعرف الجرجاني اللغة بأنها: عبارة عن نظام من العلاقات والروابط المعنوية التي تستفاد من المفردات والألفاظ اللغوية بعد أن يسند بعضها إلى بعض، ويعلق بعضها ببعض، في تركيب لغوي قائم على أساس الإسناد[3].

ويتضح مما سبق أن علماء اللغة رغم محاولتهم وجهودهم الجبارة في إيجاد تعريف محدد جامع ومانع للغة، إلا أنهم اختلفوا أحيانا واتفقوا أحيانا أخرى، فقد اختلفوا في تحديد أجزاء التعريف المعرف للغة كما تبين من التعريفات السابقة، ولكنهم اتفقوا على أن اللغة

[1]– عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص33.

[2]– عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، ج1، ص83.

[3]– عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار الأمان، الرباط، المغرب، 1998، ص23.

هي الأصوات التي نعبر بها عما نريد ونحتاج في حياتنا، وهي وسيلة التواصل بين بني البشر، فبواسطتها نستطيع التفاعل والتفاهم بغض النظر عن اختلافها من قوم لقوم، ومن مكان لمكان، إلا أنها في النهاية تؤدي نفس الوظيفة وهي التواصل. ومما يستخلص من تعريفات اللغة العديدة التي تم التطرق إليها، أن اللغة هي ما يأتي:

- إن اللغة أداة الاتصال.
- إن اللغة أداة التخاطب والتفاهم.
- إن اللغة أداة للتواصل بين الأفراد والجماعات والأمم.
- إن اللغة أداة للتعبير عن المشاعر والعواطف والأفكار.

2.1.1.2. تعريف اللغة عند المحدثين :

وبعد عرضنا لأبرز ما ذكره العلماء القدامى رحمهم الله في تعريفهم للغة، فيما يلي سنحاول عرض أهم ما ذكره العلماء المحدثون في تعريفهم للغة، حيث اجتهد كل واحد منهم من أجل أن يورد تعريفا خاصا لمفهوم اللغة، ومنهم على سبيل المثال:

- **الدكتور محمد ظافر:** قد حاول الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر تعريف اللغة بعدة تعريفات لعل أبرزها:

- أنها مجموعة منظمة من العادات الصوتية، التي يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، فيستخدمونها في أمور حياتهم.
- إنها طريقة إنسانية خالصة للاتصال الذي يتم بواسطته طائفة من الرموز التي لا تنتج طواعية، ولا يستطيع المتكلم أن يغير تتابع الكلمات إذا أراد الإفهام[1].

- **الدكتور مصطفى عبد الله علي:** عرف اللغة بأنها مجموعة من الأصوات التي تتجمع لتكون كلمات لها معاني عرفية وهذه الأصوات تتجمع لتكون

[1]– محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984، ص52–91.

تراكيب وجملا تعبر عن أحاسيس وأفكار متنوعة، وكل ذلك يتم طبقا لقوانين معينة خاصة بكل لغة تبدأ بقوانين الأصوات ثم الصرف ثم التراكيب لتنتهي بالمعنى[1].

- **الجمبلاطي علي التونسي أبو الفتوح:** عرفها على أنها الرموز المكتوبة أو المنطوقة التي ترمز إلى المعاني والأفكار[2].
- **محمد علي إسماعيل:** مجموعة من الرموز الخاصة، وهذه الرموز محملة بالأفكار ذات الدلالات المفهومة لأهل هذه اللغة وتلك الدلالات هي عصب عمليات الاتصال بين الأفراد والمجتمعات التي تنسب إليها هذه اللغة[3].
- **أبو مغلي سميح:** عرف اللغة على أنها مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها وتستعملها كأداة للفهم والإفهام والتفكير، ونشر الثقافة فهي وسيلة الترابط الاجتماعي، لابد منها للفرد وللمجتمع[4].

2.1.2. خصائص اللغة:

لعلنا من خلال جملة التعاريف السالفة الذكر يمكنا أن نسوغ مفهوما عاما للغة بأنها: نظام صوتي رمزي ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة، يستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم، ومن خلال هذا المفهوم يمكنا تحديد أهم خصائص اللغة والتي هي كالتالي:

---

[1]– مصطفى عبد الله علي، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2010، ص37.

[2]– علي التونسي أبو الفتوح الجمبلاطي، أصول الحديث في تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مطبعة النهضة، القاهرة، مصر، ط2، 1975،ص39.

[3]– محمد علي إسماعيل، فاعلية العلوم الشرعية في تنمية مهارة الكتابة العربية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثاني والخمسون، 1998، ص78.

[4]– سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة للتدريس اللغة العربية، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2001، ص17.

أ/- اللغة نظام:

اللغة نظام من الأصوات المنطوقة له قواعد تحكم مستوياته(أنظمته)المختلفة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر، وترابط وثيق، ولهذا يمكن القول عند الحديث عن هذه الأنظمة إن اللغة نظام الأنظمة.

إذ تتكامل هذه الأنظمة فتشكل النظام اللغوي، ومن المعروف أن لكل عنصر في هذا النظام حدودا وقوانين تحكمه، ومفردات وموضوعات تتدرج تحته، وأن الدور الذي يؤديه كل عنصر في النظام اللغوي لا تؤديه العناصر الأخرى، فحال النظام اللغوي الشامل كحال جسم الإنسان الذي يتكون من أجهزه متعددة كالجهاز العصبي، والهضمي، والتنفسي، ولكن لكل جهاز دور لا يؤديه الجهاز الأخر، غير أن هذه الأجهزة تتكامل مع بعضها لتكون جسم الإنسان، فاللغة في الحقيقة تمثل نظام النّظم،" فهي تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمباني ونظام للمعاني. فالنظام الصوتي للغة ما –بالإضافة إلى نظام البنية أو التركيب، يؤديان إلى نظام المعاني لهذه اللغة"[1] .

ب/-اللغة نظام رمزي:

يرى مدكور أن لكل للغة نظام يفردها عن غيرها من اللغات، هذا النظام الخاص بها يتكون من الوحدات الصوتية والمقطعية، والكلمات، والجمل، والتراكيب، فالوحدات الصوتية على سبيل المثال تعد ماده اللغة، وهذه الأصوات هي رموز. أي بدائل نستخدمها في الإشارة إلى شيء ليس هو الأصوات نفسها، فالأصوات التي تمثل كلمة "محفظة" هي وسائل للإشارة إلى المحفظة نفسها، وليس ثمة علاقة ضرورية أو طبيعية بين أصوات هذه الكلمة والمحفظة نفسها. وكل ما حدث أنه في وقت ما من تاريخ اللغة العربية ربط المتكلمون بهذه اللغة بين هذا اللفظ وهذا الشيء، وقد كان من الممكن أن يستخدموا لفظا آخر، أو يستخدموا هذا اللفظ للإشارة إلى شيء آخر[2].

إن العلاقة بين الأصوات المعينة، والأشياء التي يشار إليها بها علاقة اعتباطية. "لكن الأصوات التي تتألف منها اللغة ليست مجرد أصوات منطوقة، بل هي رموز ذات معنى، فالأصوات اللغوية هي رموز تواضعية لكنها تختلف عن بقية الرموز والعلاقات من

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006 ، ص24.

[2]- المرجع نفسه، ص 24.

ناحيتين: الأولى كون الرموز اللغوية مبنية على تواضع اعتباطي محض. والثانية أن اللغة قادرة على وصل رموزها بكافة خبرات الإنسان، وتصوراته، وجميع أجزاء الكون ومكوناته"[1].

ج/-اللغة نظام صوتي:

تعد اللغة ذات طبيعة صوتية حيث وأن الأصوات فيها هي الأصل، إذ أن لكل رمز صوتي وظيفته في الكلمة، ولكل كلمة وظيفتها في الجملة أو العبارة والالتزام بالنسق الصوتي المتعارف عليه واجب في البيئة اللغوية الواحدة، والخروج عنه يفقد الرمز قدرته على النقل أو الإيحاء.

إن النسق اللغوي يتضمن ترتيب الأصوات داخل الكلمة، وترتيب الكلمات داخل الجمل. وتشترك جميع اللغات في هذه السّمة، إذ بدأت اللغات بأصوات مسموعة ثم دونت هذه الأصوات التي تعبر عن مدلولات. فالأصوات تعد مادة اللغة الإنسانية ولا مدلول لهذه الأصوات إن لم تنظم في وحدات فكل واحده تحمل منها معنى معين فالحرف لا يدل على معنى دون أن يكون في وحدة. ولا يمكن التعرف على دلالة اللفظة مالم ترتب الألفاظ وتلفظ من خلال جهاز النطق وتنقل إلى الأذن فدماغ السامع لمعرفه المقصود منها. أما الصورة المكتوبة للغة فقد جاءت متأخرة عن الصوت بعد أن تطورت الحياة وتعقدت وأصبحت بالإنسان حاجه إلى استخدام اللغة في مواقف لا يمكن للغة المنطوقة أن تستخدم فيها.

والكتابة تعتبر تطورا حديثا نسبيا إذا ما قورنت باللغة الشفوية، بل أكثر من ذلك، إذا ما رجعنا إلى الكثير من اللغات قديما وحديثا نجد أنها تقتصر على الجانب الشفوي وليس لها عنصر كتابي، أي أنها لغة تخاطب فقط. وهناك الكثير من الناس حتى في أيامنا هذه استطاعوا أن يحققوا كثيرا من الغايات، ويعيشوا عيشة رغدة دون القدرة على القراءة والكتابة. وعلى أي حال فإن الطبيعة الصوتية للغة تعني أن يبدأ تعليم اللغة للأطفال بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابي، أي أن يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة"[2].

---

[1]- المرجع السابق، نفس الصفحة.

[2]- المرجع نفسه، ص25.

د/-اللغة نظام دلالي:

إن هذه الصفة تعني أن للغة قواعد، وأن هذه القواعد متعارف عليها، وأن العرف هو الذي يحكمها، ولا يحكمها المنطق، وبالتالي فإن اختيار الدال لمدلول معين إنما هو عمل عشوائي اعتباطي لا يخضع لمنطق أو تحليل.

إن معاني اللغة تنشأ عن اتفاق بين أفراد الجماعة اللغوية، وبدون هذا الاتفاق لا يمكن أن يحدث الاتصال بين المتكلم والمستمع، ولا بين الكاتب والقارئ." وبالتالي فإن الصلة بين الرمز والمعنى الذي يثيره الرمز صلة عرفية"[1]، أي اتفق عليها أفراد الجماعة اللغوية .

هـ/-اللغة سلوك مكتسب:

ويعتبر مدكور أن اللغة ليست غريزة في الإنسان إنما تكتسب، فالإنسان يولد دون لغة. حيث أنه منذ ولادته يستمع لما حوله من أصوات، ثم يحاكيها تدريجيا تبعا لنضج أعضاء النطق وقدراته العقلية، ولهذا فإن الاستماع يعد عاملا أساسيا في اكتساب اللغة ودليل ذلك أن الأصم بالولادة لا يمكن أن يتكلم. وما يميز الإنسان دون غيره في هذا المجال أن الإنسان خلق مزودا بما يجعله قادرا على النطق بلغة راقية، وهذا مالم تتحصل عليه الحيوانات الأخرى.

و/-اللغة نامية:

ومعنى النمو في اللغة أنها ليست شيء جامدا، وإنما نظام متحرك ومتطور، فعلى سبيل المثال نجد أن مفرداتها تزداد أو تتقلص، فقد تقبل مفردات جديدة، كما قد تندثر منها مفردات فلا تستعمل في الكلام، وهي متطورة على مستوى الفرد والأمة، لأنها تعكس تطور الفرد، وتطور الأمة، لذلك يقال إن اللغة عنوان أهلها تتطور بتطور أهلها، وتنحصر بانحساره، وأهم دليل على ذلك ما أصاب اللغة العربية إبان عصور الانحطاط التي انحسرت فيها الحضارة الإسلامية العربية، في مقابل سطوع نجم حضارات أخرى والحال نفسه نجده اليوم بالنسبة للغة الإنجليزية وما تعرفه من انتشار كبير، حيث أصبحت لغة المعلومة، ومرد ذلك المكانة السياسية والاقتصادية للولايات المتحدة الأمريكية.

[1]- المرجع السابق، نفس الصفحة.

ز/-اللغة ظاهرة اجتماعية:

إن هذه الصفة تعني أن اللغة لا توجد في فراغ، إنما تبدأ وتنمو داخل الجماعة ولا يمكن للفرد أن يكتسبها خارج الإطار الاجتماعي، فلا يمكن للإنسان أن يتكلم من دون أن يعيش مع الآخرين، أو يستمع لهم، فيكتسب اللغة منهم بالممارسة، "فاللغة تنمو وتتكون نتيجة الاحتكاك والتفاعل والرغبة في التعاون بين أفراد الجماعة"[1].فالبيئة الاجتماعية تعمل على صناعة اللغة، واللغة ليست من الأمور التي يصنعها فرد معين أو أفراد معينون، "وإنما تخلقها طبيعة الاجتماع، وتنبعث عن الحياة الجمعية، وما تقتضيه هذه الحياة من تعبير عن الخواطر، وتبادل للأفكار. فكل فرد منا ينشأ، فيجد بين يديه نظاما لغويا يسير عليه مجتمعه، فيتلقاه عنه تلقيا بطريق التعليم والمحاكاة، كما يتلقى عنه سائر النظم الاجتماعية الأخرى، ويصب أصواته في قوالبه، ويحتذيه في تفاهمه وتعبيره.

واللغة من الأمور التي يرى كل فرد نفسه مضطرا إلى الخضوع لما ترسمه. وكل خروج على نظامها، ولوكان عن خطئ أو جهل، يلقى من المجتمع مقاومة تكفل رد الأمور إلى نصابها الصحيح. وتأخذ المخالف ببعض أنواع الجزاء. فإذا أخطأ فرد في نطق كلمة ما، أو استخدمها في غير مدلولها، أو خرج في تركيب عبارته عن القواعد التي ترسمها لغته، كان حديثه موضع سخرية وازدراء من مستمعيه، ورموه بالغفلة والجهل، وقد يحول ذلك دون فهمهم لما يريد التعبير عنه. وليس هذا مقصورا على الخطئ الذي يسع الناطق إصلاحه، بل إن الخطأ الذي لا يمكنه إصلاحه، لنشأته مثلا عن خلل طبيعي في أعضاء النطق، قد يثير هو نفسه لدى السامعين بعض ما يثيره غيره من الأخطاء. ويجر على صاحبه بعض آلام ومتاعب في تعبيره وتفاهمه. وإذا حاول فرد أن يخرج كل الخروج على النظام اللغوي، بأن يخترع لنفسه لغة يتفاهم بها، فإن عمله هذا يصبح ضربا من ضروب العبث العقيم، إذ لن يجد من يفهم حديثه، ولن يستطيع إلى نشر مخترعه هذا سبيلا"[2].

---

[1]- المرجع السابق، ص26.

[2]- علي عبد الواحد وافي: اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1971م، ص ص4-5.

3.1.2. وظائف اللغة:

تعد اللغة وسيلة للربط بين الأفراد الجماعات، لأنها أداة للاتصال والتفاهم، وبها يتم تنظيم المجتمع الإنساني، لتتغلغل اللغة في شؤوننا العامة والخاصة، وللغة وظائف أساسية في حياة الفرد والمجتمع، فلا يمكن أن تستقيم حياة البشر من دونها. وعلى الرغم من تعدد هذه الوظائف إلا أن جمهور الباحثين يتفقون حول أربع وظائف رئيسة هي: التفكير والتعبير والاتصال والتسجيل وسنأتي على عرض هذه الوظائف فيما يلي:

- **اللغة أداة للتفكير:**

يرتبط الفكر باللغة أيما ارتباط، فهي أداة للوصول إلى المدركات، وفي أداء جميع العمليات العقلية، ومن معيقات التفكير الفقر في الألفاظ، فلا يمكن للإنسان أن يفكر إذا لم يجد لفظا مناسبا لكل مدرك، فاللغة ليست مجرد ألفاظ تقال أو تكتب لتسمع أو تقرأ وإنا لها علاقة بالتفكير، بل هي أداة التفكير ووسيلته ووعاؤه[1]. فكما يقال اللغة وعاء الفكر، ولعل مثل هذا الكلام يبرز لنا الصلة الوثيقة بين اللغة والفكر، فالفكرة ومنذ إشراقها في الذهن تظل عامة يعوزها الضبط والتحديد، إلى أن تجد ما يمكن أن يعبر عنها من لفظ.

- **اللغة أداة للتعبير:**

تعتبر أولى وظائفها ظهورا واستخداما في حياة الإنسان؛ فهي عند الطفل في أدنى صورها أداة للتعبير بأصوات عن حاجاته البيولوجية كالجوع والعطش والألم والفرح والحزن وغيرها، لتتدرج بعدها مستويات النضج اللغوي إلى المراهقة فالشباب فالكهولة فالشيخوخة، وتظل هذه الوظيفة مصاحبة للإنسان مدى الحياة[2]. فاللغة بذلك وسيلة يعبر الإنسان من خلالها عما يخالجه من عواطف وأحاسيس وأفكار وهواجس وميول، كل ذلك بواسطة الأصوات المنطوقة أو الرموز المكتوبة.

ومنه فإن اللغة أداة تحقق إشباع الحاجات والمطالب، وتجعل الإنسان أكثر فهما لأفكار غيره ورغباتهم، وتبليغ ما يدور بعقله من أحاسيس ومدركات، وبهذا تتقارب الأفكار

---

[1]– محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة ، 1979، ص29.

[2]– محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، ص21.

والميول، وكلما كان التعبير حيا وصادقا كلما كان التأثير كبيرا في نفوس الآخرين.

- **اللغة أداة اتصال:**

تعتبر اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، "فعن طريقها يتصل الفرد بغيره شفويا أو كتابيا، ومن وسائل الاتصال أيضا الإذاعة المسموعة، والمرئية، والصحيفة والمجلة، والكتاب"[1].

والإنسان اجتماعي بطبعه، لا غنى له عن الجماعة، ولابد له من الاتصال بأفرادها سواء كان ذلك بالمشافهة أو المكاتبة، واللغة بطبيعة الحال وسيلته في هذا الاتصال الضروري لاستمرار حياته ومعرفة حقوقه وواجباته.

- **اللغة أداة للتسجيل:**

تعد اللغة وسيلة أساسية لتدوين ما أنتجه العقل الإنساني، "اعتمدتها البشرية للحفاظ على تراثها، فاللغة وعاء الفكر والثقافة، ولولاها لانقطع الإنسان في حاضره عن ماضيه، وفي مستقبله عن حاضره، فالحياة بدون كتابة ولا تراث ولا ماض حياة خاوية لا قيمة لها"[2].

وعن طريق اللغة المكتوبة، يتم تسجيل الخبرات والتجارب والأفكار ومعلومات الآخرين، وهي بهذا التسجيل تجتاز بعدي الزمان والمكان، فيستطيع الإنسان نقل أفكاره عبر العصور كما يستطيع التعرف عل أفكار غيره ممن يعيشون معه في نفس الزمان، وهي أيضا تتجاوز حدود المكان لمعرفة أفكار الآخرين الذين يعيشون في مناطق أخرى.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن إجمال وظائف اللغة في ما يلي:

-**الوظيفة النفسية:** الأداة التي يعبر بها الفرد عن نفسه، ومشاعره، وأحاسيسه، وانفعالاته.

-**الوظيفة الفكرية:** الأداة التي تساعد الفرد على ضبط تفكيره وتحديده ونقله إلى الآخرين بصورة واضحة ومفهومة.

-**الوظيفة الاجتماعية:** أداة لتوحيد أفراد المجتمع مهما تباعدت أفكارهم.

---

[1]- المرجع السابق، ص22.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

-**الوظيفة الثقافية:** الأداة التي تنقل بها المعارف والثقافة بين الأفراد والأجيال، وحفظ التراث الثقافي والحضاري عن طريق الكتابة والتسجيل.

4.1.2. أهمية اللغة:

للغة في حياة الإنسان بعامة والطفل بخاصة أهمية بالغة، فهي أداة للاتصال والتعبير، والوسيلة الأولى لتحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها.

كما تعد اللغة إحدى الوسائل المهمة لتحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، فاللغة إضافة إلى أنها إحدى وسائل الاتصال والتفاهم بين الفرد وبيئته فهي الأساس الذي ترتكز عليه تنشئته من جميع النواحي، كما يعتمد عليه كل نشاط يقوم به سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة، أم عن طريق التحدث والكتابة.

وتعد اللغة أداة المرء للسيطرة على بيئته التي يعيش فيها، "وهي ثمرة من ثمار التفكير الإنساني، ويقوم بها العقل بالعميات التفكيرية من تجريد وإدراك وتحليل واستنتاج، وهي تعين الفرد على ضبط التفكير ودقته، لأن التفكير لا يمكن أن يتم دون استخدام ألفاظ الدالة على المعاني التي تنشأ في الذهن"[1].

وتبرز أهمية اللغة انطلاقا من وظائفها الأساسية، فهي وسيلته للتعبير عن كل ما يخالجه من مشاعر وأحاسيس، وهي أداته للتفكير، وأداته كذلك للاتصال بأبناء جنسه من البشر وأداة لتسجيل ما يحتاج تسجيله، فبها يعبر ويفكر ويتصل ويسجل.

وبالنسبة للتلاميذ فإن أهمية اللغة بالنسبة إليهم تنبع من كون اللغة تعد الوسيلة التي يعتمد عليها لتوجيههم، وتوعيتهم، والأساس الذي يقوم عليه اكتسابهم للمعارف، والخبرات والمهارات، نهيك عن كونها مادة دراسية تحتل مكانة بارزة في المقررات والمناهج الدراسية، بالإضافة إلى كونها وسيلة حية لدراسة المواد الدراسية الأخرى، وبذلك فهي تسهم في عملية التعلم، وتهيئة القدرة على الإبداع، إذ أن التلميذ البارع فيها يمكنه فهم أي مادة دراسية أخرى فلا يجد صعوبة في دراسة كتاب تاريخي أو فلسفي أو علمي أو أدبي؛ إذ أن تقدمه فيها من شأنه أن يساعد في تقدمه في غيرها من المواد.

[1]- محمود السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الفكر المعاصر، دمشق، ج1، ط1، 1980، ص13.

ولعل مثل هذا الكلام يبرز حقيقة اثر اللغة في العملية التعليمية التعلمية، "الأمر الذي تقره البحوث المتعلقة بالذكاء حيث ترى أنه يرتبط بتحصيل اللغة، واستعمالها استعمالا ناجحا كما أثبتت بعض التجارب المتعلقة بالتفوق الدراسي أن الصلة وثيقة بينه وبين التفوق اللغوي"[1].

2.2. اللغة العربية :

1.2.2. ماهية اللغة العربية:

يكتسي الحديث عن اللغة العربية أهمية بالغة، كونها تحقق أغراضا متنوعة لمستعملها، إلى جانب عراقتها فهي: "لغة أصيلة تنتمي إلى عائلة لغوية كبيرة عريقة عراقة التاريخ، تعرف باللغات السامية، واللغة العربية غنية ثرية حمت في ثناياها عوامل تزكيتها ونمائها، ومن ثمّ فإنها سايرت التطور الحضاري والفكري، وعبرت بكل يسر عن الفكر الأصيل بكل أبعاده، حين أضحت لسان القرآن الكريم ووعاءه، ووسعت الفكر الدخيل حين مست الحاجة إلى التطلع إليه، والاستعانة به"[2]، والواضح من هذا الكلام أن اللغة العربية استطاعت أن تضرب بجذورها في عمق التاريخ، فقد كانت ولازالت تمثل مورا للدراسات العربية والغربية كونها تجسد الوضع التواصلي الإنساني بكل أبعاده، وما زادها أهمية عند العرب والمسلمين عامة هو أنها تمثل الجانب الإعجازي اللغوي للقرآن الكريم، وبالتالي أخذت اللغة العربية قدسيتها من قدسيته عند المسلمين، إذ أنه "لم يحدث حدث في تاريخها أبعد أثرا في تقرير مصيرها من ظهور الإسلام، ففي ذلك العهد – قبل أكثر من 1300 عام– عندما رتل النبي محمد صلى الله عليه وسلم القرآن على بني وطنه بلسان عربي مبين، تأكدت رابطة وثيقة بين لغته وهذا الدين الجديد كانت ذات دلالة عظيمة النتائج في مستقبل هذه اللغة، ولا ينحصر هذا في الدور الذي لعبته اللغة العربية منذ ذلك الوقت في العالم الإسلامي كافة، بحيث صارت لغة الدين والحضارة على الإطلاق، بل تجاوزه بمقدار أعظم إلى النتائج التي تركتها غزوات الفتح على أيدي البدو تحت راية الإسلام"[3]ومنه

[1]– محمد إسماعيل ظافر ، يوسف الحمادي ، التدريس في اللغة العربية،ص26.

[2]– توفيق محمد شاهين ، أصول اللغة العربية –بين الثنائية والثلاثية – دار التضامن للطباعة، القاهرة، مصر، ط، 1980، ص8.

[3]– يوهان فك، العربية –دراسات في اللغة و اللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر، مصر، ب ط،1980 ،ص13.

يعتبر العامل الأبرز فيما تعرفه اللغة العربية من اهتمامات وبحوث، وقد أعانها على أن تلقي بظلالها إلى أبعد مدى عندما نزل القرآن الكريم بها، لتصبح بذلك لغة الإسلام والمسلمين، كما لعبت الفتوحات الإسلامية دورا بارزا في توسيع رقعة اللغة العربية.

وعلى غرار اللغات الطبيعية الأخرى تعد اللغة العربية "كائنا حيا بمعنى أنها ليست جامدة تقف حيث يقف عصر بعينه وإنها وإن وقفت –لسبب أو لآخر – فإن التاريخ يسير وإن الأمم التي تسير مع التاريخ تتطور ويقتضي تطورها أمورا كثيرة يجب أن تطاوعها اللغة وتسد حاجاتها، وإلا منيت بالتخلف وصعب تدارك الأمر فيما بعد."[1]وللإشارة هنا أن اللغة التي لا تتمشى ومتطلبات العصر تجني على نفسها رياح فنائها لتصبح في عداد اللغات البائدة، ومصير تطور اللغات مقترن بتطور أممها، وذلك كونها" أداة من أدوات الحياة عامة

وإنها لا تقوم بواجبها ما لم تؤد غرضها فيها ،ولا تبلغ منزلتها الحقيقية عند أهلها ما لم تغنهم فيما هم فيه وعليه"[2].وبالتالي فإن مكانة اللغة لا تتحدد إلا إذا حققت أغراض أمتها وبالتالي فإن تطور هذه اللغة محكوم بتطور أمتها.

وعطفا على هذا الكلام فإن لغتنا العربية يمكن الحكم عليها بأنها" لغة غنية ودقيقة إلى حد كبير، فقد استوعبت التّراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب القديمة ذات الحضارات القديمة كالفارسية، واليونانية، والرومانية، والمصرية،...الخ، كما نقلت في فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقى، وما تزال تنقل إلى العالم اليوم أصول العقيدة العالمية الشاملة ممثلو في كتاب الله وسنة رسوله –صلى الله عليه وسلم–"[3] وبتالي فهي بالإضافة إلى ما سبق ذكره وسيلة لنقل المعارف إلى الشعوب والأمم المختلفة، وبالإضافة إلى ما تحويه بين ثناياها من تراث حضاري تجاوز رقعة الأمة العربية والإسلامية إلى كل بقاع العالم.

[1]– علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت ، لبنان ، ط2، 1984، ص12.

[2]– المرجع نفسه، ص 12.

[3]– علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 2007، ص112.

وغدت اللغة العربية لغة مقدسة بالنسبة للإسلام والمسلمين، لأنها لغة القرآن الكريم التي نزل بها، بالإضافة إلى أنها جسدت الإعجاز القرآني بألفاظه ومعانيه، وهي على غرار ذلك أداة للتواصل والتبادل الفكري والمعرفي بين الحضارات.

لعل كلامنا هذا يوافق التعريف الذي ساقه عبد الرحمان السفاسفة عن اللغة العربية في كتابه طرائق تدريس اللغة العربية بالقول: "هي النظام الرمزي الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم، واستخدموه أيضا في الاتصال والتواصل واللغة العربية من اللغات الحية المشهورة ،إلا أنها تميزت عن غيرها بأنها لغة القرآن والحديث الشريف، لغة العلم والمعرفة، لغة الأدب والفن.[1]"

2.2.2. خصائص اللغة العربية :

تتفرد اللغة العربية بخصائص مميزات تخصها عن باقي اللغات الأخرى ، فهي لغة "غنية، دقيقة، شاعرة، تمتاز بالوفرة الهائلة في الصّيغ، كما تدل بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التطور أعلى منها في اللغات السّامية الأخرى"[2].وهي" لغة متميزة من الناحية الصوتية ،فقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها باقي اللغات السامية الأخرى"[3].ويمكنا أن نجمل أهم خصائص اللغة العربية في النقاط التالية:

- إنها لغة إعراب وذلك أنه لها قواعدها في تنظيم الجملة وفي ضبط أواخر الكلمات بها ضبطا خاصا، وقد تفردت اللغة العربية عن باقي اللغات الأخرى في هذه الميزة خاصة مع شيوع نوع من الإعراب في بعض اللغات كاللغة الهندية واللاتينية وغيرها.

- ثراؤها الكبير من ناحية المفردات ، والذي يقلب في صفحات قواميسها سرعان ما يكتشف ثراء اللغة العربية من حيث مفرداتها واشتقاقاتها ومرادفاتها.

[1]– عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للخدمات الطلابية، عمان، الأردن، ط2، 2004، ص39.

[2]– كارل بروكلمان، فقه اللغات السامية، ترجمة رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض،1977، ص29.

[3]– علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، القاهرة، مصر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ب ت، ص ص165–166.

- الإيجاز والوضوح ودقة الإتيان بالكلام القليل الدال على المعاني ،وهي احدى الصفات العامة للغة العربية .
- مرونة اللغة العربية وطواعيتها للألفاظ الدالة على المعاني وكذلك دقة تعابيرها[1].

ويتوافق هذا الكلام مع ما أشار إليه عبد الرحمان السفاسفة بالقول: "إن اللغة العربية ذات نسق خاص، لها وحدات صوتية وتركيبات خاصة، إلى جانب أنها لغة الحديث الشريف، وبأن ألفاظها تحمل المعاني التي تعارف عليها المتحدثون بها، وهي كذلك لغة نامية متطورة "[2].

3.2.2. أهمية تدريس اللغة العربية:

في خضم المرامي الساعية للحفاظ على التراث الثقافي لأي أمة من الامم لابد من ترسيخ اللغة في قلب كل فرد من أفرادها، باعتبارها عنصر هوية وطنية وثقافية ودينية أولا، ووسيلة تعبير عن خصوصيات ومميزات هذه الأمة ثانيا، ومما لاشك فيه أن تلك المرامي الساعية لتثبيت تلك اللغة في وعي كل فرد من أفراد الأمة لا تجد ضالتها إلا في إقرار تلك اللغة كأداة ومادة للتعليم في الآن نفسه، وفي مختلف الأطوار التعليمية، وهو الشعار الذي لطالما رفعته المنظومة التربوية الجزائرية والتي نادت بأهمية تدريس اللغة العربية عبر مختلف المراحل التعليمية، باعتبارها تمثل "لغتنا القومية وركنا أساسيا في وجود أمتنا العربية وتحديد هويتها، وعاملا مهما لوحدتنا ونهضتنا، والتعبير عن فكرها وشخصها"[3]. كما أنها تمثل رمزا مقدسا للأمة العربية فهي السبيل الوحيد للتعبير عن عاداتها وتقاليدها وموروثها الثقافي والحضاري، كما تمثل الجسر الرابط بينها وبين تاريخها العريق من جهة ثانية، "إذن فاللغة العربية تكتسي أهمية بالغة في عملية التدريس ويمكن تلخيص تلك الأهمية فيما يلي:

---

[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير–بين التنظيم والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص24.

[2]– عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ص39.

[3]– طه حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، د ط، دت، ص158.

- اعتزاز الطالب بلغته العربية ودورها في بناء الشخصية القومية لهذه الأمة.
- اللغة العربية لغة عالمية أسهمت ولا تزال تسهم في التفاعل الثقافي بين الأمم وإغناء الفكر الإنساني.
- القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف منهلان خالدان للغة العربية الفصيحة وسبيلان رئيسيان لتقويم اللسان العربي وسقله، بالإضافة إلى النصوص المشرقة للأدب العربي قديمه وحديثه.
- اللغة العربية وسيلة لتلبية حاجات الطالب النفسية في التواصل والتعبير عن ذاته وإبراز مواهبه وقدراته.
- اللغة العربية عامل مهم في توثيق العلاقة العضوية بين الإسلام والعروبة.
- اللغة العربية تصقل الذوق وتنمي إحساس الطالب بالجمال والتعبير عنه تعبيرا فنيا ومؤثرا"[1].

واستنادا لمثل هذا الكلام يمكنا القول أن اعتبار اللغة العربية كوسيلة ومادة تعليمية في نفس الوقت يعتبر إجراء مقصودا يهدف إلى غرس هذه اللغة في نفوس الجيل الصّاعد، ومن خلال ذلك بناء رابط وثيق بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة، بالإضافة إلى المحافظة على اللغة العربية كرمز مقدس للأمة العربية والإسلامية.

3.2. البيئة التربوية ما قبل المدرسة وأثرها في تعليم اللغة العربية :

تسعى المؤسسات التربوية إلى نقل المعارف والخبرات من المعلم إلى المتعلم في ضوء مجموعة من القواعد والقوالب المعدة مقررة لإعداد النشء وتربيته من خلال الأجهزة التي تهيئ الفرد جسديا وعقليا وخلقيا، ليكون سويا متكيفا مع المجتمع"[2].

---

[1]– المرجع السابق، ص158.

[2]– سيد علي شتا، فادية عمر جولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الإتساع الفنية، مصر، 1997، ص119.

ويتمثل النظام التربوي في" جميع القوانين والقرارات التي تنظر للمسار التعليمي وتنظمه وتؤطره من أجل الارتقاء بالمجتمع وتطويره بتوفير أشخاص أكفاء يشغلون مناصب هامة في الأمة، عن طريق تغيير أو تعديل سلوك الفرد عن طريق الممارسة والتكرار[1]".

ويرمي النظام التربوي إلى تحقيق جملة من الأهداف، ووضع خطط مضبوطة للنهوض بمستوى المتعلم، وتوفير فرص أكبر للاندماج في المجتمع لكي يصبح عضوا فاعلا فيه، فيحصل ذلك التناغم والتواصل بين الإنسان ومحيطه الاجتماعي من خلال الفهم واكتساب الرصيد المعجمي واللغوي وأساليب التخاطب والتحاور والتواصل.

والأمر الثابت هو أن" تعلم اللغة يعتمد – مند الميلاد – على الظروف الاجتماعية والثقافية أكثر من تأثره بالصفات الوراثية، فالكلمة بعناصرها تؤثر بشكل كبير في طريقة الاستماع، والاستيعاب، والتفكير، والتكيف الاجتماعي للطفل فإنها تبدو نتيجة تدريب يخضع لتأثير البيئة بشكل كبير، منذ الشهور الأولى من حياة الفرد"[2].

والأكيد هو أنه على الرغم من تعدد الوسائط التربوية التي يتم من خلالها التنشئة القيمية للطفل إلا أن أكثر الفواعل تأثيرا في ذلك هي الأسرة، والتي "لا تعتبر أكثر أهم الجماعات الإنسانية وأكثرها تأثيرا في حياة الفرد فقط، وإنما في حياة الجماعة أيضا، فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تقوم بالدور الرئيس في بناء المجتمع وتدعيم وحدته، وتنظيم سلوك الأفراد، حيث يكون لهذا الوسط الدور الأول في عملية التنشئة الثقافية الطفل"[3].

1.3.2. الأسرة :

تعتبر الأسرة المهد الأول للطفل ففي كنفها يولد، وينمو، ويحبو، ويتلفظ أولى كلماته(أمي– أبي)،ومن خلالها يكتشف عالمه الذي سيعيش فيه، وهي تمثل أحد أهم الفواعل الأساسية في نموه وتكوينه وتهيئته في جميع مناحي الحياة وذلك بتزويده بكل متطلباته النفسية، والاجتماعية، والثقافية، والبيئية، وكل ذلك من شأنه صقل شخصية الطفل وكذا إثراء رصيده اللغوي.

---

[1]– عوض سيد حسن جابر، خيري خليل الجميلي، اتجاهات معاصرة في دراسة الأسرة والطفولة، المكتبة الجامعية، مصر، 2000، ص41.

[2]– نايف خرما، أضواء على الدراسات المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 100.

[3]– إيمان العربي نقيب، القيم التربوية في مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر، ط1، 2002،ص 12.

قد يظهر جليا دور الأسرة في بناء شخصية الطفل، وكذلك إعداده للتعلم ليصبح عنصرا نشطا، وليكتمل هذا الدور لابد من الاستعانة بالمدرسة وما تحتويه من مؤطرين، هنا تجدر الإشارة أن وجود علاقة متينة بين الأسرة والمدرسة من شأنها أن ينعكس بالإيجاب على الطفل حيث يشعر أنه محط اهتمام ومتابعة وينتظر منه الكثير مستقبلا، وهي دعوة إلى تمتين علاقة التواصل بين الطرفين (الأسرة /المدرسة). وتكون بداية هذه العلاقة بتحضير وتهيئة الطفل للالتحاق بأسرته الثانية المتمثلة في المدرسة حيث أن "انفصاله عن أسرته لعدة ساعات في اليوم يعد تحديا جديدا، فهو يتمتع بالحنان والرعاية والحرية بجوار والديه، يلعب بدون قيود، وينام دون حساب، ويأكل دون ضوابط، ويقيم علاقات مع أقاربه وجيرانه"[1]. وهو الأمر الذي من شأن المدرسة أن تعززه لدى الطفل عند التحاقه بها للوهلة الأولى، حتى لا يحس بأنه في بيئة جديدة فيشعر بالقلق والخوف والاضطرابات جراء هذا التغيير، وبالتالي تحقيق إمكانية تأقلم وسرعة اندماج في المدرسة، والأكيد أن مهمة الأسرة لاتقف عند هذا الحد، بل هناك مهمة لا تقل أهمية عن سابقتها ألا وهي عملية المرافقة والمتابعة اثناء مساره الدراسي، فعلى سبيل المثال: في حال وجود صعوبات تعلّمية أو مشكل يحتاج إلى علاج، هنا لابد أن تتقاسمه الأسرة والمدرسة فيسهل علاجه ورعايته بتضافر الجهود والعلاقات بينهما. وفي سياق متصل لابد من الإشارة إلى وجود عوامل مرتبطة بالبيئة الأسرية والتي من شأنها التأثير سواء بالإيجاب أو بالسلب في مسألة التحصيل الدراسي للطفل سنحاول في ما سيأتي ذكر أهمها.

العوامل الأسرية المؤثرة في التحصيل الدراسي:

- **المستوى العلمي والثقافي للأبوين :**

قد يبدو جليا مدى أهمية العمل الذي يقوم به الأبوين في تناغمه مع الاتجاهات الاجتماعية في تنشئة الأطفال والسعي لأن يكون الطفل فاعلا، جريئا، مندفعا، شجاعا طموحا، هذه السمات من شأنها أن تسهم في انطلاقة مرجوة في الفعل الديداكتيكي.

[1]– أكرم عثمان، كيف تهيئ طفلك نفسيا للالتحاق بالمدرسة، دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان، ط1، 2008، ص7.

ويبرز دور الأبوين بوضوح في إعداد الطفل وتدريبه وإثراء حصيلته اللغوية من خلال المتابعة والمرافقة والتقويم، هذا إن كان الوالدان على قدر معين من الوعي والثقافة وبالتالي يمكنهما تقديم الإضافة اللازمة لطفلهما، وهو أمر غير متاح لطفل أخر يعيش في بيئة معدومة الثقافة والعلم، فالأسرة الواعية هي التي توفر لأبنائها كل الشروط لإنجاحهم وتثقيفهم وفي هذا الإطار يرى علماء التربية أن "الشروط الثقافية للأسرة ترتبط عمليا بالمستوى الثقافي والتعليمي للوالدين، فالمطالعة وقراءة المجلات والجرائد، ومتابعة الأخبار كلها عوامل تساهم في زيادة الوعي الاجتماعي والذي يعد عاملا هاما في إدراك عينة التعلم، وبذلك الاهتمام به على اعتبار أنه السبيل الأنجع والمفيد في المجتمع"[1].

- **الوضع الاقتصادي للأسرة:**

يعتبر هذا الأخير من بين العوامل المؤثرة بشكل كبير في مسألة التحصيل الدراسي، فالأسرة فضاء تربوي، ومُنشأة اجتماعية تسهم في بناء وتعديل سلوك الفرد، وتصحيح مساره الاجتماعي، "وفي حال ضعف الدخل ينتج عنه نقص في إشباع الحاجات الأساسية، مما يؤدي إلى انتشار الأمراض، ويسبب خللا في العلاقات بين أفراد الأسرة فيما بينهم وبين البيئة المحلية والمحيطة "[2]، ففي الكثير من الأحيان نجد أن الطفل الذي ينتمي إلى أسرة محدودة أو معدومة الدخل يميل إلى العزلة والانطواء وكثرة الغياب، وهو ما سينعكس سلبا على مردوده الدراسي.

وما تجدر الإشارة إليه هنا أنه لا يمكنا تعميم هذه الحالة، فقد يكون الوضع الاقتصادي للأسرة حافز للمتعلم للخروج من هذه الحالة، وبالمقابل" أن الأسر التي يفد منها التلاميذ المتأخرون ليست بالضرورة من مستوى اقتصادي منخفض، وفي الوقت نفسه ليست كل الأسر التي تتمتع بوضعية اقتصادية مريحة هي بالضرورة صالحة من الناحية النفسية والفكرية والتربوية"[3].

[1]– محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 1981، ص320.

[2]– المرجع نفسه، ص38.

[3]– سامية محمد جابر، علم الاجتماع العام، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 ،2003، ص467.

- **السكن:**

كذلك لا يقل هذا العامل أهمية عن سابقيه، حيث يكتسي بالغ الأثر في التحصيل المدرسي عند الطفل، فكلما كان السكن واسع، ومريحا، مهيئا، معرضا لأشعة الشمس، ذو هندسة عصرية وحديثة، كان الجو مناسبا أكثر للدراسة والمواظبة والتحصيل الدراسي الجيد، فالبيت الذي يحتوي على مثل هذه الظروف تجعل الطفل يعزف عن البحث عنها في أماكن أخرى وهذا على حساب وقته المخصص للدراسة، فالسكن الفسيح والمريح يوفر للطفل فسحة تربوية تساعده في تحصيله الدراسي.

- **عدد أفراد الأسرة :**

في العادة وبشكل عام يغلب على أسر المجتمع العربي كثرة الإنجاب، وهو الأمر الذي يتوافق مع شريعتنا الإسلامية وهذا لغايتين أولهما عبادة الله عز وجل، وثانيهما عمارة الأرض، لكن الملاحظ في الآونة الأخيرة هناك عزوف عن كثرة الإنجاب، وهذا راجع إما للوضع الاقتصادي لأغلب الأسر وعدم القدرة على تغطية المصاريف المتزايدة، والأمر الثاني هو تنامي ظاهرة عمالة المرأة، وهو الأمر الذي قلص من التزاماتها الأسرية اتجاه أبنائها.

- **النظام التربوي الأسري:**

لكل أسرة نظامها التربوي الخاص بها، في تربية أبنائها والتعامل معهم، وذلك من حيث إظهار العواطف، وطريقة الكلام والحوار مع الأبناء، أساليب التأديب، ونميز هنا وجود ثلاثة اتجاهات تسلكها الأسرة في التعامل مع أبنائها هي: "هناك من يسلك النهج التقليدي القاضي باستعمال أسلوب قمعي في التأديب كالضرب والترهيب، وهو ما سينعكس على سلوك الطفل وعلى تحصيله الدراسي، فيجنح الطفل إلى الإنطوائية والعدوانية، ويدفعه إلى الانحراف وكره الأسرة"[1].وكذلك سينعكس هذا الأمر حتى على مستوى بيئته المدرسية فنجد المتعلم ينفر من معلمه ومدرسته بسبب مبالغة الأولياء في

[1]– عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1،1999، ص169.

تذكير أبنائهم بالعقاب القاسي في حالة الفشل، في الوقت الذي تميل فيه بعض الأسر إلى أسلوب النصح والإرشاد و"إتباع مثل هكذا منهج من شأنه تحقيق نتائج ايجابية لأنه قائم على أسس علمية تجريبية تغرس في الأطفال روح المسؤولية، وحب التعاون مع الغير والمثابرة"[1]، وهناك تيار ثالث من الأسر التي "تطبق أسلوب التربية التي تلقنه من الأهل مع تعديله حسب التجارب والخبرات المناسبة"[2]. ويتوقف هذا الاتجاه على المستوى العلمي للوالدين بخلق مواقف مؤثرة في التحصيل الدراسي التي تؤدي إلى النضج العاطفي للطفل وتكون سببا من أسباب النجاح، وبالمقابل إذا كان الوالدان يمارسان الأمومة المفرطة فإن ذلك يثير لدى الطفل مشاعر الخوف ويتخذ منحى الخوف المدرسي، فالحماية الزائدة والمفرطة من المشكلات التي يعاني منها الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة، وبالتالي السبيل الأمثل لمساعدة الأبناء على تحصيل دراسي ناجح هو التعامل معهم بعقلانية والأخذ بيدهم دون إفراط ولا تفريط من شأنه أن ينعكس سلبا على مسارهم الدراسي.

- **الاستقرار الأسري:**

إن عامل الاستقرار بشكل عام أحد شروط النجاح في أي مجال كان، ولاسيما في المؤسسة الأسرية وبالتالي فإن "الفرد الذي يعيش في جو أسري هادئ ومستقر يسوده كل عوامل العطف والحنان والطمأنينة، لا يعاني من أي مشاكل اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية، سيؤدي ذلك إلى نموه نمو صحيحا"[3]،وعلى النقيض من ذلك فإن الطفل الذي ينشأ في وسد أسري يعاني عدم الاستقرار سيؤثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي وفاعليته خلال العملية التعليمية، فكثرة المشاكل الأسرية تجعل الطفل مضطربا، قلقا، خائفا، متوترا ميالا للانطواء لا يحب اللعب مع الآخرين ولا مع نفسه، شارد الذهن، كثير التفكير.

بينما الطفل الذي يحس بالاستقرار والهدوء والرعاية اللازمة سيكتسب خبرات جديدة في أسرع وقت ويبتكر ويبدع، لأن من خلفه آباء مهتمون عاطفيون داعمون له، متابعون

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها .

[2]– المرجع نفسه، ص 169.

[3]– رشدي عبد حسين، علاقة التحصيل الدراسي للمراهق والسمات الاقتصادية والاجتماعية المتباينة، دار المطبوعات الحديثة، مصر، 1983، ص12.

لشؤون دراسته كلها عوامل تزرع الثقة بالنفس لدى الطفل وتزيد في قوة شخصيته، وهو الأمر الذي سينعكس بطبيعة الحال إيجابا على تحصيله الدراسي.

ما يمكن أن نقوله إجمالا حول دور الأسرة في التحصيل الدراسي أن "الأطفال المنحدرين من أسر وأوساط اجتماعية محظوظة يمتلكون رصيدا ثقافيا متنوعا، ورصيدا لغويا متطورا من حيث ثراء المعجمية والصيغ، في حين نرى أن الأطفال المنحدرين من بيئات اجتماعية غير محظوظة يفتقرون إلى هذا الزاد الثقافي واللغوي، وهو الأمر الذي لا يساعدهم في أغلب الأحيان على النّجاح"[1].

2.3.2. الروضة:

تحاول الروضة استكمال الرعاية التي تقدمها الأسرة للطفل، كما تعد مرحلة مهمة وأساسية في العملية التربوية، وخطوة أساسية في السلم التعليمي، يمكن للطفل من خلالها أن ينمو نموا متكاملا، وقد بسطت له شتى الفرص التي تساعده على النمو السّليم، وتساعده على تنمية مداركه وفق ما يتلاءم وخصائص نموه المختلفة، مما يتيح له إشباع حاجاته المتعددة بطريقة صحيحة.

وفي هذا الصدد تشير العديد من الدراسات إلى أن الخبرات التي تعطى في الروضة" تساعد في تعليم القراءة، وأن الأطفال الذين قضوا وقتا طويلا في الروضة يمارسون المهارات المختلفة فيها نالوا درجات عالية في اختبارات الاستعداد للقراءة من الأطفال الذين لم يقضوا فيها هذه الفترة"[2].

والروضة من المؤسسات التربوية الهامة في حياة الطفل، فهي تمثل الوسط الثاني له بعد أسرته، وينمو فيها بشكل طبيعي عن طريق نشاطه الذاتي، ولذلك كان لزاما على الدولة إنشاء رياض للأطفال بشكل كبير وعصري يواكب التربية الحديثة ،ويراعي الجوانب المختلفة للطفل وينميها.

ويجب أن يكون انتقال الطفل من الروضة إلى المدرسة سلسا ومرنا لا يثقل كاهل الطفل بالأسئلة والأجوبة، "فالمسؤولية الملقاة على عاتق رياض الأطفال هي تهيئة وإعداد الطفل

[1]– محمد الدريج ، المنهاج المندمج، أطروحات في الإصلاح التربوي، مطبعة النجاح الجديدة الرباط، المغرب، ط1، 2015 ، ص53.

[2]– محمد حسن عبد الشافي، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر ، ط2، 1994، ص44.

للالتحاق بالمدرسة الابتدائية"[1]، وتتم هذه التهيئة من جميع المناحي النفسية والعقلية والحركية والذهنية،" وذلك عن طريق تزويدهم بالمبادئ والمهارات الأساسية الأولية، وتهيئتهم اجتماعيا ونفسيا للتأقلم مع البيئة والجو المدرسي الجديد، أما المدرسة الابتدائية فمسؤوليتها في إكمال مسار رياض الأطفال، والعمل على إشباع حاجات الطفل الجسمية والعقلية، والنفسية والاجتماعية، خاصة في السنة الأولى"[2].

إن العلاقة بين الروضة والمدرسة الابتدائية علاقة تكاملية، فكلاهما تكمل الأخرى فتسعيان إلى خلق الجو المناسب لتعليم وتكوين الطفل ورعايته وتزويده بالمهارات المناسبة التي تصقل وتنمي شخصيته.

فالروضة تدرب الطفل على النطق السليم للمفردات فتنمي رصيده اللغوي والمعجمي، وذلك بربط الدوال بمدلولاتها، ربط الأسماء بمسمياتها سواء كان ذلك بالاستعانة بالوسائل الحسية أو القواميس المصورة وغيرها من الوسائل، أو من خلال الرحلات والزيارات الميدانية، كما يتعلم بعض قواعد اللباقة كإلقاء التحية والرد عليها، وآداب الاستئذان، واحترام الدور أثناء الكلام والنقاش، ويتعلم كيفية الجلوس الصحيحة والمريحة، كما يتعلم أبجديات استعمال بعض الأدوات المدرسية كوضعية مسك القلم ووضع الذراع على الطاولة، وطريقة التلوين واستخدام الممحاة والمبراة والمقص، "وانجاز بعض الأشغال اليدوية من تفكيك وتركيب وقص وتلوين وتلصيق واستعمال المجسمات والقطع الخشبية والبلاستيكية الملونة، كما يمكنه التعرف على الألوان والأبعاد والمسافات من خلال معاينة وملامسة هذه المدركات والمفاهيم التي توفرها له الروضة أثناء تواجده بها، كما يتم تحفيظه لبعض صغار السور القرآنية، الأمر الذي من شأنه تطويع جهاز نطقه وتدريبه على النطق الصحيح للحروف وتنمية رصيده اللغوي بفعل ذلك، كل هذه الأمور تتم بإشراف نخبة من المربين والمربيات من ذوي الاختصاص في هذا المجال"[3].

[1]– سهام محمد بدر، المرجع في رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت، 1995، ص33.

[2]– سهام محمد بدر، المرجع في رياض الأطفال، ص33.

[3]– أحمد العربي أبو شادي، دور الروضة في تنشئة الأطفال، دار وليلي لطباعة والنشر، المغرب، ط 1، 2012،ص26.

إن الدور الذي تؤديه الروضة يعتبر عملا مكملا لدور الأسرة، فمن خلالها ينفتح الطفل على العالم الخارجي، وفي هذه المرحلة يميل إلى الرسم، والغناء، واللعب، والتمثيل والضحك كونه يشارك ذلك مع أقرانه.

وما وجب أن نوضحه كذلك هو" أن أعين الأطفال في هذه الفترة تكون معقودة بمعلميهم في أقوالهم وحركاتهم وسكناتهم، يتطبعون بأخلاقهم وطباعهم، ويأخذون عنهم بالمحاكاة والتقليد"[1].

ولأجل ذلك لابد أن يتوفر المعلم أو المربي على جملة من الصفات والخصائص التي نذكرها فيما بلي:"

- ✓ أن تكون لديه القدرة على الحديث والتعبير والتكلم والاستماع الجيد.
- ✓ القدرة على تمييز مراد أو مقصد التلميذ من الكلام.
- ✓ أن تكون له دراية مسبقة بمقصدية العملية التعليميّة.
- ✓ اعتماد طرائق هادفة تعتمد على عنصر التشويق بغية غرس حب العلم والاكتشاف والمطالعة في نفوس التلاميذ.
- ✓ أن يكون متمكنا من اللغة العربية الفصحى، وعدم الجمع بين لغتين، لتثبيت المعرفة لدى التلميذ"[2].

أما في ما يخص المتعلم فتهدف الروضة إلى تنمية مهاراته اللغوية وهذا عن طريق الخطوات التالية:

- " تدريب أعضاء النطق والسماع في عملية تلقي اللغة وإرسالها بالاعتماد على المحاكاة والتقليد.
- تقليد الأصوات وما يماثلها من خلال مواقف طبيعية.

[1]– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، مصر ، ط1، 2003، ص80.

[2]– المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- تنمية الثروة اللغوية، وتصويب مفردات التلميذ، وتراكيبه بالتدرج، من خلال المحادثة التي تدور حول القصص المصورة، ولوحات المحادثة.
- تنمية القدرة على الملاحظة، وإدراك العلاقات الزّمانية والمكانية، وتمييز الأشياء بمسمياتها.
- **أنشطة الروضة:**

بوصفها كمؤسسة تربوية هامة تسعى إلى بناء شخصية الفرد وتنميتها، وترسيخ المبادئ السامية، والقيم الرفيعة، وتعاليم ديننا الحنيف، وتهيئة المتعلم نفسيا واجتماعيا ولغويا لولوج المدرسة وهو متسلح بآليات تيسر دربه وتساعده على نهل المعارف والخبرات. والتالي فإن الروضة تمثل حلقة الوصل التي تنقل الطفل من الجو العائلي إلى كنف الجوّ المدرسي، موفرة له العطف والحنان اللذان ألفهما في بيئته الأسرية، ومنحه الوقت الكافي للتحصيل والتعلم، ومن بين المهام الموكلة للروضة ما يلي:

- الاعتناء بهيأتهم ونظافتهم وتعويدهم على ألعاب متنوعة في الهواء الطلق.
- تعليم مبادئ القراءة والكتابة ما يتعلمون من الحروف والكلمات.
- تعليم مبادئ الحساب عدا أو كتابة، ترافقها تمارين حسية على بعض العمليات وفي حدود من1 إلى25.
- الاستماع إلى دروس أخلاقية، والتحدث عما يشاهدونه على اللوحات المصورة"[1].

أ/ أنشطة ما قبل القراءة:

قبل الشّروع في درس القراءة على المعلم تقديم أنشطة تحفيزية لإثارة دافعية التّعلم لدى المتعلم تتمثل في:

[1]– سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص113.

أ-1- "**أنشطة التمييز البصري:** حيث تقدم للطفل عناصر متنوعة من حيث اللون والحجم ويطلب منه التمييز بين المتشابه منها والغير متشابه.

أ-2- **أنشطة التنسيق البصري /اليدوي:** تقدم فيها رسوم بخط متقطع، ويطلب من الطفل أن يصل بين أجزاءه بالقلم دون أن يرفعه، وفي وقت آخر نطلب منه إعادة رسمه، أو رسم أشياء معينة مكونة من نقاط يمكن الربط بينها"[1].

وفي المستوى الثاني نقدم للطفل كلاما منطوقا ومقابله المكتوب ونطلب منه الربط بين المنطوق والمكتوب بدءا بالأشياء القريبة منه مثلا نطلب منه اسمه وأسماء أصدقائه، ثم نقدم له مجموعة من الكلمات ليميز المتشابه منها وغير المتشابه في صورة كلمات من نفس العائلة "[2]. وهذا النوع من الأنشطة بمثابة إثراء لمهارات التفكير والفطنة ،وإثارة الانتباه لدى المتعلم، وهذا الأسلوب يقرب المتعلم إلى الواقع التعلمي دون أن يحس بهذا الانتقال السريع والمفاجئ من مرحلة إلى أخرى وأهم مرحلة في هذه الأنشطة هي التدريب والتمرين ، فيوجهه إلى البحث عن حرف معين ضمن كلمة ثم نمر به على القراءة معتمدين أسلوب التحليل أي الانطلاق من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف"[3].

ب/أنشطة ما قبل الكتابة :

تمر هذه الأنشطة عبر ثلاثة مستويات، ويمهد كل مستوى للمستوى الذي يليه، فأول خطوة تكون بأنشطة تهيؤ لعملية الكتابة من خلال رسم بعض الخطوط والزوايا والمنحنيات تمهيدا لرسم الأشكال والحروف وطريقة الربط بينها"[4]، وهو ما يمثل المستوى الأول الذي يهتم بتدريب عضلات الطفل الصغيرة على استعمال أدوات الكتابة، وطريقة مسك القلم ووضع الذراع على الطاولة للكتابة بشكل مريح، وكذا طريقة استعمال المسطرة...

أما المستوى الثاني" فيوجه فيه الطفل إلى إعادة تقليد بعض الأشكال ودفعه لرسمها مع بعض الحروف والأرقام والمنقولة المتحركة ليُركِّبها في تشكيلات متعددة"[5]، وهنا

---

[1]- أحمد العربي أبو شادي، دور الروضة في تنشئة الأطفال، ص47.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

[3]- المرجع نفسه، ص 48-49.

[4]- أحمد العربي أبو شادي، دور الروضة في تنشئة الأطفال، ص48.

[5]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

يبدأ مستوى المتعلم في التحسن تدريجيا شيئا فشيئا، فتتبلور لديه رؤية مسبقة عن الحروف وارتباطها ببعضها بطريقة مدروسة .

وختاما بالمستوى الثالث من أنشطة ما قبل الكتابة " يتعلم الطفل الكتابة اعتمادا على نقل الكلمات والجمل والعبارات المكتوبة على السبورة أو على الدفاتر بعد كتابة المعلم للنماذج وتحديد المسافات الخاصة بكتابة الكلمات والحروف"[1].

3.3.2. الكتاتيب والمدارس القرآنية:

1.3.3.2. الكتاتيب:

هي جمع لكلمة كُتَّاب، والكُتَّابُ بضم الكاف وفتح التّاء" موضع تعليم الكتاب، والجمع كتاتيب"[2]، تلك الكلمة التي تطلق على مكانٍ أو فضاءٍ واسعٍ يكون بجوار المسجد غالبًا، يُشرِفُ فيه شيخُ الحيِّ أو إمامُ المسجد على تعليم الأطفال أساسيّات القراءة والكتابة العربيّة والقرآن الكريم.

كانت كتاتيب القرآن الكريم في العصور الإسلامية بمنزلة المدارس الابتدائيّة في عصرنا الحاضر، وكان لها أكبر الأثر في الحفاظ على اللغة العربية وانتشارها بين جميع الأعراق المسلمة؛ إذ كان التلاميذ يتعلّمون فيها القراءة والكتابة العربية، والقراءة الصحيحة للقرآن الكريم، كما كان الأطفال المسلمون يتلقّون في هذه الكتاتيب تعاليم الدين الأساسيّة، فيتعرفون على أركان الإسلام ومعنى الإيمان، ويتعلّمون كيفيّة الوضوء والصلاة، إضافة إلى ذلك كان الأطفال يستمعون فيها لجملةٍ من مغازي الرسول صلى الله عليه وسلم وحياة أصحابه الكرام. ولعبت الكتاتيب القرآنية على مدى عقود طويلة دورا بارزا في تربية الأجيال والمحافظة على طابع الهوية الإسلامية واللغة العربية.

وقد استمرّ التّعليمُ بالكتاتيب على مدى الأزمنة والعصور في كلّ المجتمعات الإسلاميَّةِ وبالخصوص في البوادي والقرى، وهذه الكتاتيبُ على بساطتها وضيقِ مساحتِها –عادةً– إلاّ أنّه كان لها دورً مهم في محو الأميّة وربط المتعلّمين بكتاب الله، وتنوير عقولهم وصقل ألسنتهم منذ الصغر.

---

[1]– المرجع السابق، ص 48–49.

[2]– محمد بن سحنون، آداب المعلمين، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ، ب ت، ص64.

أما في وقتنا الحالي فإن هذه المؤسسات التّربوية الشّرعية لم يقتصر دورها على الّتلقين والتّحفيظ فقط، بل ساهمت في تأديب وتأهيل الطفل وتنشئته قبل المدرسة. كما أن منهجية تحفيظ القرآن الكريم للطفل في هذه المرحلة العمرية الصغيرة، يساعد على تقويم نطقه ويقوي مخارج الحروف لديه، مع استغلال قدرة الطفل الكبيرة على الحفظ والاستيعاب في تلك المرحلة العمرية.

الطريقة التربوية المنتهجة في الكتاتيب :

أ/الحفظ:

"إن الطريقة السائدة في هذه المؤسسات التربوية ذات الطابع الديني تعتمد أساسا على الحفظ والتّلقين، فالمعلم هو الذي يشرح، وهو الذي يحلل ما يحتاج إلى تحليل، والمتعلمون عليهم أن ينتبهوا إلى ما يقوله المعلم في أغلب الأوقات"[1].

يجلس المُحفظُ ومن حوله الصبيان في شكل دائرة في أغلب الأحيان، ويقرؤون بصورة جماعية برفقة المُحفظُ غالبا، وأثناء ذلك يراقب المُحفّظ قراءاتهم ويحاول مساعدة المتأخرين منهم، وذلك بتكرار تلاوة الآية مرتين أو أكثر بحسب ما تقتضيه الحاجة.

وبعد تمام الفترة المخصصة للحفظ يقوم المعلم "بتقديم درس قصير عن خُلق رفيع من أخلاق رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم، أو أحد صحابته الأخيار، أو غزوة من الغزوات المشهورة، ويتم ذلك ارتجالا معتمدا على ذاكرته في إلقاء الدرس، وهكذا مع نهاية كل حصة."[2]

ب/الخط (الكتابة):

والغرض من هذا النشاط معرفة طريقة رسم الحرف وقراءته، وليس المقصود من دراسة الخط معرفة الحروف الهجائية بأسمائها فحسب؛ بل معرفتها مركبة في الكلمات ومحلها منها بحيث لا يكتفي فقط بكتابة أية كلمة عرضت عليه حسب ما يقتضيه الرسم القرآني؛ ولا يرضى المعلم أن يعرف التلميذ الكتابة فقط؛ بل يطلب منه أن تكون كتابته واضحة، جميلة، منسقة، في قالب محدود، و بدون أي خلل فني.

[1]– رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، مطبعة الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، ص236.

[2]– المرجع نفسه، نفس الصفحة.

ج/الإملاء

بعد محاكاة وتقليد المعلم في الكتابة من دون علم لتلك الحروف عن طريق رسمها على اللوح، وعند بلوغ الطفل نوعا من الإلمام ومعرفة الحروف ينتقل المدرس إلى طريقة الإملاء، أين يلقي على التلميذ الحروف وعليه أن يكتبها، ومع الوقت يكون الطفل قد أجاد رسم الحروف ومعرفتها ليمر به المعلم إلى إملاء بعض الآيات القصيرة والسور وبعد ذلك يصححها إما من المصحف الكريم أو بإعانة من أقرانه أو مع المدرس.

رغم ما هو معلومٌ للجميع من إيجابياتِ هذه الكتاتيبِ فإنّها لا تخلو من بعض المآخذ، منها:

– ضعفُ التكوينِ العلميّ والمنهجيّ للشيخ المعلّم، فأغلبهم لا يزيدون على حفظ القرآن الكريم، دون إلمامٍ بعلومِ اللغة أو التفسير، ممّا يقيم قطيعة بين تلاوة القرآن الكريم وفهمِهِ، وبين الحفظِ والسلوكِ.

– ومن سلبيات الكتاتيب قديمًا وحديثًا الاهتمام بتحفيظ الذكور دون الإناث في أغلب الأحيان.

– عدم الاهتمام بطرق التعليم الحديثة –التي تتناسب أكثر مع تركيبة الطفل في عصرنا– وما فيها من وسائل التحفيز التي تحبّب الطالب بكتاب الله، وتجعله يتردّد على الكُتّاب بفرحٍ وشَغَفٍ.

ويبقى الأمر الأكيد الذي ينبغي إدراكُهُ؛ أنّ أهمّ دَوْرٍ للكتاتيبِ القرآنيّة هو ربطُ الطفل بالقرآن الكريم، وتربيتُهُ على الخُلُقِ والعملِ الصّالحِ، والحفاظُ على اللغةِ العربيّة والهويّة الإسلاميّة في المجتمع، وهذا لا يتأتّى إلا بالرجوع إلى المنهج الذي سار عليه أصحابُ رسولِ الله صلى الله عليه وسلم.

2.3.3.2. المدارس القرآنية :

تلعب المدارس القرآنية دورا بارزا في تربية النشء الصاعد، ولقد أعطيت لهذه المدارس هذا الدور الرفيع لا فقط لأنها تربي وتوسع مدارك الأطفال، وتفتح عيونهم على آفاق جديدة، سيستفيدون منها في المستقبل، ولكن أيضا، وعلى الخصوص تجعل منهم زيادة على كونهم متعلمين مواطنين صالحين يعرفون حق الله، ويحترمون حقوق الناس لقوله

تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ۗ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم ۚ مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ ﴿١١٠﴾﴾آل عمران:110.

ولم تعد المدارس القرآنية مقتصرة فقط على تحفيظ القرآن بل أصبحت تضاهيفيتنوع برامجها والمواد المدرسة بها باقي المدارس العمومية والخاصة،حتى أضحت منافسا قويا للأقسام التحضيرية ودور الحضانة حيث لا يكاد يبلغ الطفل سن الرابعة أو أحيانا الثّالثة،حتى يبدأ الآباء التفكير في نوع التعليم الذي سيتلقاه مستقبلا، وعليه يفضل العديد من أولياء التلاميذ تسجيل أبنائهم الذين بلغوا الخامسة من عمرهم، أو أقل من ذلك، في مساجد الحيّ التي تقدم دروس السّنة الأولى تحضيري بالإضافة إلى تحفيظهم القرآن الكريم والأحاديث النّبوية الشّريفة والأناشيد الدّينية.

نظرا للدور المهم الذي يقوم بها الأساتذة والمعلمون الذين هم في الغالب متطوعين، حيث يقومون بدور تربوي محوري، كما يهتمون بتعليم القرآن الكريم، ومبادئ اللغة العربية، ومبادئ الحساب، إضافة إلى بعض المواد التي تلقن للصغار في بعض المسائل الدينية والمدنية التي تعلمهم القيم الإيجابية كحب الوطن، والتسامح، وحب الخير للآخر، والتعاون، كما تزرع فيهم الكثير من العادات الحسنة كالنظافة وآداب الأكل والتحية والرفق والأمانة والصدق والبر بالوالدين وآداب الطريق.

والملاحظ في السنوات الأخيرة أن أغلب المتفوقين في مرحلة التعليم الابتدائي، والمراحل اللاحقة هو أولئك الذين تلقوا تعليما في المدارس القرآنية والكتاتيب، وربما ذلك يرجع إلى دور هذه المؤسسات التعليمية في إثراء الرصيد اللغوي للطفل، من خلال ما تقدمه من برنامج تربوي تخدم اللغة العربية وأنشطتها.

4.2. المهارات اللغوية الأربع:

لقد برزت مع مطلع القرن الماضي العديد من النظريات اللغوية في تعليم اللغة وتعلمها، على غرار النظرية التبليغية، والنظرية المعرفية، والنظرية السلوكية، "ولم تختص أي منها بأنها نظرية المهارات اللغوية، بل أقرت جميعها بوجود المهارات اللغوية الأربع:

الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، بل اجتهدت كل واحدة منها في تقديم طريقة لتدريس كل واحدة من هذه المهارات"[1].

- المهارة :

المهارة كما ورد في موسوعة علم النفس الحديث: "تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل"[2] وهي" السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا نتيجة التمرين والممارسة "[3].

وللحديث عن المهارات اللغوية لزاما علينا المرور أولا للتعرف على نظرية الاتصال وأركانها الأساسية المتمثلة في: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، الوسيلة،....الخ. والوسيلة هي اللغة- ألفاظها وتراكيبها الحاملة للمعاني- وهي هدفنا المقصود في هذا الصدد لأن التواصل لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه، باعتبارها الطرفين الأساسيين. والمرسل لا يكون إلا متكلما أو كاتبا، والمرسل إليه (المستقبل) لا يكون إلا مستمعا أو قارئا. وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات، هي: (الاستماع والكلام) عندما يكون الخطاب مباشرا و(القراءة والكتابة)عندما يكون الخطاب غير مباشر.

والحديث عن هذه المهارات الأربع يبدأ انطلاقا من نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي لا تخرج من كون الإنسان إما متحدثا أو مستمعا، وإما كاتبا أو قارئا. وتلك عينها المهارات الأساسية الأربع: **(الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة)**. لأن هناك مهارات أخرى –ولاشك- يمكن التطرق إليها في مواضعها.

ولا شك أن أهداف تعليم اللغة وتعلمها التي يسعى إليها أي متعلم للغة على العموم وينسحب ذلك على اللغة العربية, تتمثل في تحقيق ثلاثة أهداف، هي:

---

[1]- راغب محمد النجار، أزمة التعليم المعاصرة –نظرة إسلامية، مكتبة الفلاح، الكويت ، ط1، 1980، ص176.

[2]- محمد عبد الرحمن العيسوي، موسوعة علم النفس الحديث،. دار الراتب الجامعية ، لبنان، المجلد9 ، ط1، 2002، ص277.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، مصر، ط1، 2004، ص154.

– سيطرة المتعلم على المستويات الأساسية كالنظام الصوتي للغة، إنتاجاً واستماعا، ومعرفة بتراكيب اللغة، وبقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً؛ والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة للفهم والاستعمال.

– الكفاية الاتصالية وهي قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقَّى من اللغة في يسر وسهولة. لأن الأصل في اللغة المشافهة. والوظيفة الأساسية هي التواصل.

وقبل الخوض في معرفة المهارات ومقتضياتها ينبغي أن نشير إلى أمرين اثنين هما:

– **أما الأمر الأول:** فلكي يكون الاتصال جيدا ينبغي تحقيق الصفات الآتية:

أن يكون الإرسال جيدا بحسن نطق الأصوات، ووضوح العبارات، وأن يكون الكلام لائقا مناسبا، وإذا كان الإرسال كتابة يضاف إلى ما سبق حسن الخط ، والعناية بلوازم الكتابة من وضع علامات الترقيم والوقف مما يجعل الكتابة مفهومة مؤدية لغرضها. أما المستقبل فينبغي أن يكون قادرا على حسن الاستقبال، وحل الرموز، وجودة الفهم، وأن يكون قادرا على القراءة، ودلالة الرموز الخطية.

– **أما الثاني:** يتعلق باتجاهات تدريس علوم اللغة متمثلة في مهاراتها الأربع، حيث تتنوع الرؤى في كيفية تناول وتدريس هذه المهارات اللغوية، وبرز في ذلك اتجاهان اثنان:

الأول: يدعو إلى تدريس اللغة وحدة متكاملة، قراءة، وكتابة، واستماعا، وكلاما، وفهما، وتذوقا. وذلك عملا على أن يتعامل الدارس والمدرس مع اللغة وحدة متكاملة غير مجزأة، باعتبار أن المتعلم يسمع اللغة كلا متكاملا. وعليه تفضل أن تدرس المهارات دفعة واحدة، ويدرس المعلم الواحد جميع المهارات. ومهما يكن لهذه الطريقة من الايجابيات فإنها تتضمن بعض السلبيات كعدم ملاءمتها للأطفال الصغار الذين لم يتدربوا بعد على معرفة العناصر اللغوية كاملة متكاملة.

والثاني: يدعو إلى التعامل مع عناصر اللغة مجزأة عملا على إعطاء كل عنصر حقه من الفهم والدراسة والوقت المناسب وغير ذلك. ويرى أن المهارات اللغوية ينبغي أن تدرس مجزأة مفصولة عن بعضها البعض. ولذلك يدعو إلى أن يتخصص المدرسون في مستويات أو مهارات محددة، فيخصص كل مدرس لتدريس مهارة من المهارات ليكون خبيرا

في المهارة التي يتولى تدريسها، وفق "البناء الميكانيكي"[1] ولذلك عيوب كثيرة. وعليه من الأفضل أن تدرس المهارات دفعة واحدة، ويدرس المعلم الواحد جميع المهارات في شكل متكامل، وهو ما سنحاول إثباته أدناه.

- **أسس تعلم المهارة :**

قبل الحديث عن تعلم أي مهارة وجب الإشارة إلى مجموعة من الأسس تسبق عملية تعليمها ولابد من تخطيط سليم يساعد على استيعابها وهي:"

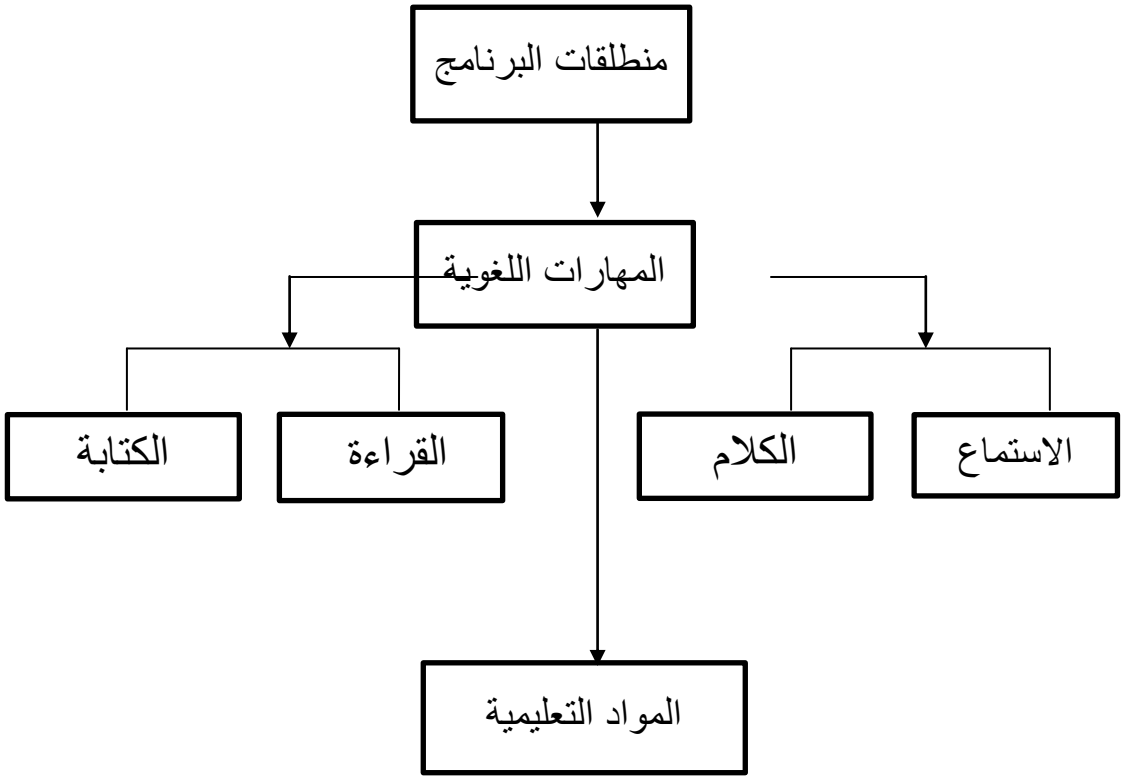
- **مراعاة درجة النمو العقلي والبدني للمتعلم:** فالمعروف أن لكل مرحلة في النمو العقلي والبدني استعدادات خاصة بها، فلا يجب أن يعلم الفرد مهارة لا تتناسب مع تفكيره.
- **مراعاة دافعية المتعلم:** فرغبة المتعلم تعد شرطا لكل عملية من عمليات التعلم، فلابد أن تتفق المهارة مع الميولات الشخصية للمتعلم، فالمتعلم الذي لا يرغب في تعلم مهارتي القراءة والكتابة، لا يمكن أن يكتسب مهارتهما.
- **مراعاة درجة تعقد المهارة:** إن لكل مهارة خواصها، وتتوقف درجة تعلم المهارة وإيصالها لمتعلم على ما تتسم به من خواص، وإذا عرفت هذه الخواص أمكن إيصالها للمتعلم"[2].

وتعتبر المهارات اللغوية جسر الوصل بين المنطلقات الفعلية للبرنامج وأسسه الفلسفية وبين الأنشطة التعليمية كما سيوضحه الشكل المبينة أدناه[3]:

[1]–جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر عبد الله بن غالي، دار الملك سعود للنشر، الرياض، السعودية، ط2، 2012، ص289.

[2]–زين كامل الخوسي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2009، ص16–17.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ،ص181.



شكل يمثل: موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج

1.4.2. مهارة الاستماع:

الاستماع أولى المهارات اللغوية التي تعد مفتاح بقية المهارات الأخرى، فاللغة سماع قبل كل شيء، "والسمع أبو الملكات اللسانية"[1]. وذلك باعتبار أن اللغة أصوات معبرة والأصوات ينبغي أن تدرك بحاسة الأذن. وقبل الخوض في صلب الموضوع نقف عند المصطلح الذي تتداخل معه مصطلحات أخرى، وهي: السماع، الاستماع، الإصغاء والإنصات. وبالرغم من تداخلها إلا أن لكل مصطلح معنى يميزه عن غيره.

أما السماع: فهو استقبال الأذن أصواتا مختلفة أو كلاما ما دون اهتمام." سمع الشيء: أدركه بحاسة الأذن"[2] فالإنسان في هذه الحالة لم يقصد إلى السماع ولم يتهيأ له، مثل أن يكون في أي مكان وتلتقط أذنه أصواتا كثيرة من كل ناحية، دون أن يعيرها اهتماما. ومنه قوله تعالى: ﴿وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغۡوَ أَعۡرَضُواْ عَنۡهُ وَقَالُواْ لَنَآ أَعۡمَٰلُنَا وَلَكُمۡ أَعۡمَٰلُكُمۡ سَلَٰمٌ عَلَيۡكُمۡ لَا نَبۡتَغِي ٱلۡجَٰهِلِينَ ٥٥﴾القصص:55.فهم لم يقصدوا إليه.

أما الاستماع: فهو سماع باهتمام وقصد وإعمال الفكر." استمع له وإليه: أصغى"[3].

أما الإنصات: فهو استماع مستمر، بحيث يكون بالغ الاهتمام. ولهذي المصطلحين ورد قوله تعالى:﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ ٢٠٤﴾الأعراف:204.

وهو نفسه الإصغاء، أي: "أحسن الاستماع"[4]وهو المصطلح المستخدم عند المتصوفة، لأهميته في تلاوة أورادهم.

والاستماع أولى المهارات اللغوية التي ينبغي إيفاؤها اهتماما فائقا، حيث تكمن أهميتها في كون الإنسان في مختلف ظروف حياته مستمعا أكثر مما يكون متكلما. فاللغة تبدأ بالسماع أولا وقبل كل شيء، فالطفل يسمع أولا ويتكلم ثانيا، ثم يقرأ ويكتب في آن واحد. ومن الملاحظ كذلك أن الإنسان يسمع ويتكلم أكثر مما يقرأ ويكتب. لذلك فإن إهمال

---

[1]– عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، حققه عبد السلام الشدادي، ج 5، بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص296.

[2]– علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب،1979، ص 485.

[3]– المنجد في اللغة والأعلام، ط 28 ، ودار المشرق, بيروت، لبنان، ص 351.

[4]– المصدر نفسه، ص 63.

مهارة الاستماع تقود إلى عدم إتقان الكلام الجيد والقراءة الجيدة. إضافة إلى فوائد علمية أخرى وهي أن إهمال التدرب على الاستماع يقود بالضرورة إلى عدم الاستيعاب الجيد للغة وقضاياها، وكذا إلى عدم القدرة عليه في مستقبل حياة الإنسان مما يجعله غير متوازن.

والمتتبع لآيات القرآن الكريم سيقف على أن السماع مقدم كلما ذكر مع جملة الحواس الأخرى. ومن أمثلة ذلك الآيات التالية:

- قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ لَمۡ يَكُونُواْ مُعۡجِزِينَ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَمَا كَانَ لَهُم مِّن دُونِ ٱللَّهِ مِنۡ أَوۡلِيَآءَۘ يُضَٰعَفُ لَهُمُ ٱلۡعَذَابُۚ مَا كَانُواْ يَسۡتَطِيعُونَ ٱلسَّمۡعَ وَمَا كَانُواْ يُبۡصِرُونَ ٢٠﴾هود:20.

- قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾النحل:78.

- قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ٣٦﴾الإسراء:36.

- قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۚ قَلِيلٗا مَّا تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾المؤمنون:78

- قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۚ قَلِيلٗا مَّا تَشۡكُرُونَ ٩﴾السجدة:9

- قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ قُلۡ هُوَ ٱلَّذِيٓ أَنشَأَكُمۡ وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۖ قَلِيلٗا مَّا تَشۡكُرُونَ ٢٣﴾الملك: 23.

والأمر نفسه ينطبق في الآيات التي ورد فيها ذكر صفاته عز وجل، فهو عندما يعدد صفاته، وتذكر صفة السمع أولا على الدوام. كما في قوله تعالى:

- قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿سُبۡحَٰنَ ٱلَّذِيٓ أَسۡرَىٰ بِعَبۡدِهِۦ لَيۡلٗا مِّنَ ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡحَرَامِ إِلَى ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡأَقۡصَا ٱلَّذِي بَٰرَكۡنَا حَوۡلَهُۥ لِنُرِيَهُۥ مِنۡ ءَايَٰتِنَآۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡبَصِيرُ ١﴾الإسراء: 1

- قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَاطِرُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ جَعَلَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا وَمِنَ ٱلۡأَنۡعَٰمِ أَزۡوَٰجٗا يَذۡرَؤُكُمۡ فِيهِۚ لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡبَصِيرُ ١١﴾الشورى: 11

وفي غيرها من آيات أخرى.

ولا شك أن الاستماع يحظى في حياة الأفراد عموما وعند المتعلمين خصوصا بدور مهم، الأمر الذي يدعو أن يكون نصيبه في برامج تعليم اللغة نصيبا وافيا يؤدي الهدف المرجو منه. خصوصا في المستويات الأولى، وخاصة في الأسابيع الأولى من دروس الاستماع، حيث لا يستطيع المتعلمون القراءة ولا الكتابة. ولا يملكون رصيدا لغويا معتبرا خصوصا وأن الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، وهو يمارس الاستماع والقراءة، في حين أنه يحتاج إلى رصيد أقل من اللغة، وهو يمارس الكلام والكتابة، ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع.

ومن الباحثين من يصف عمل الإسماع بالقراءة الاستماعية، وقد عرفت بأنها:"عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط، دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن للفهم وغيره من المهارات، وهي تقوم على الاستماع والإنصات حيث يتلقى المتعلم المقروء أو المقول عن طريق الأذن هذا ما أسس عليه الرأي القائل بأنّ القارئ فيها قارئ واحد وليس قرّاء، ووصفوا البقية بالمستمعين، لأن القارئ ينقل لهم فهمه وأحاسيسه وميوله عن طريق نبرة صوته وانفعاله مع المقروء، فلا يمكن أن يكون لكل مستمع قراءة خاصة من خلال الاستماع، وهذا النشاط نفسه هو المطلوب في تعليم الاستماع للمبتدئين، ومنه فالقراءة الاستماعية لا تعوّض القراءة الجهرية أو الصامتة لعدة خصائص، لكن هذا لا يلغي دور القراءة الاستماعية ومكانتها ومواطنها، والأمر ليس كذلك، إذ لا علاقة لهذا بذاك. وهذا عمل مطلوب في الاستماع, وهي مهمة في تدريب المتعلم على الانتباه والإصغاء الواعي لموضوع يقرأ أو قصة تلقى، فيعتمد على الاستماع لإدراك المضمون، ثم يتجاوب في النقاش مع المعلم فيما استمع إليه، وبذلك يتعلم سرعة الفهم, ويسهل تقويم انتباهه وتركيزه، وتظهر الفروق الفردية بينه وبين أقرانه والعيوب التي تعيق بعضهم عن متابعة القارئ."[1] ولذلك هي أقرب أن تضم إلى الاستماع لا إلى أنواع القراءة كما يعتقد.

وللوصول بالمتعلمين إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة يمكن مراعاة الخطوات التالية، كخطة عملية لتحقيق الهدف:

[1]– فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، دار عالم الكتب ، الرياض، السعودية، ط 2، 2000، ص73–74.

- تهيئة المتعلمين نفسيا لدرس الاستماع وتحضرهم إليه، باعتباره هدفا مقصودا لذاته، كتوفير الهدوء، وإبعاد ما يمكن أن يشغل المتعلم من عناصر التشويش، والتقديم للموضوع بطريقة مشوقة ممتعة، وتوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.
- تعرض المادة والتي قد تكون قصة قصيرة مؤثرة، كأن يكون نصا جديدا، له صلة بالواقع المعيش، له علاقة باهتماماتهم كأطفال مثلا، بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب؛ كالبطء في قراءة المادة المسموعة، أو إعادتها أحيانا، وأن يكون سهلا بسيطا في أفكاره, قصيرا غير ممل.
- أن تكون القراءة دقيقة، بصوت بارز مناسب للقاعة، تبرز من خلالها علامات الإعراب(في اللسان العربي) وتحترم علامات الترقيم، ويتوقف هذا الأمر على طاقات المدرس وفنياته القرائية.
- أن يكون وقوف المعلم مناسبا في مكان ملائم، يراه كل المتعلمين، غير متجول في القاعة، مستعينا بالحركات والإشارات الضرورية دعما للفهم وتوضيحا لمعاني النص.
- مناقشة المتعلمين فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة، ترتبط بالهدف الموضوع. أو مطالبتهم بتلخيص ما استمعوا إليه. وتعمل على أن تقوّم أداءهم للوقوف على مدى تقدمهم.

لأن فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء، لذا لا يتوقع من المتعلمين – خاصة في المستويات الأولى– الإجابة عن الأسئلة إجابة كاملة؛ فقد يتردد بعضهم، أو يطلب بعضهم التكرار؛ لذا يمكنك أن تزودهم ببعض التعليمات، أو الإشارات التي تيسر لهم الإجابة، ولكن لا تعطيهم الإجابة كاملة، ولا تكرر لهم الجمل، أو العبارات، أو الحوارات، إلا إذا ما اتضح لك أنهم عاجزون تماماً عن الإجابة الصحيحة. ولا شك أن الخبرة وطول الممارسة تكسب المدرس من الطرق الفعالة ما تجعله قادرا على أداء هذه المهمة بإتقان رفيع.

2.4.2. مهارة التحدث/التعبير

يقصد بمهارة الكلام أو التحدث "القدرة على التعبير على المشاعر الإنسانية، والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء"[1].

والكلام أو التعبير هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقا لغرضها الأساس الذي هو التواصل. لذلك فاللغة هي الأصوات التي تصدر عن جهاز النطق عند الإنسان ليعبر بها عن مختلف أغراضه وقضاياه في الحياة. أما الكتابة وغيرها من وسائل أخرى فهي محاولة لتمثيل الكلام، اخترعها الإنسان لحاجته إليها. لذلك عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل. ويتعلم الولد الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، لأنه يتعامل بالكلام مع محيطه قبل أن يعرف الكتابة في سن أخرى من تطور حياته. لذلك فالكلام من المهارات الأساسية، التي يسعى المتعلم إلى إتقانها في اللغات عموما.

والتعبير كما ورد في اللسان هو الإبانة والإفصاح «عبر عما في نفسه: أعرب وبين. وعبر عنه غيره: عبر فأعرب عنه، والاسم العِبْرَةُ، والعبارة والعَبارة. وعبر عن فلان: تكلم عنه. واللسان يعبر عما في الضمير."[2]

والتعبير كمصطلح تربوي هو" عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية وصولا بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين".[3] والتعبير كما يصطلح عليه في المؤسسات التربوية أو مهارة الكلام من أهم الأنشطة التي ينبغي العناية بها والتركيز عليها باعتبار أن اللغة أصوات قبل أي شيء آخر. "وإن كان التعبير عند الإنسان يتنوع للإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر إما باللفظ أو الإشارة أو بقسمات الوجه أو بالرسم أو الحركة إلا أن للفظ خصوصية ليست إلا له دون سواه".[4]

---

[1]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، ص151.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ، ج1 ،2003، ص27–28.

[3]– نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان، 1985، ص 197.

[4]– زكريا إسماعيل ، طرق تدريس العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1991،1، ص 179.

يعد التعبير في مجمله شفويا كان أم تحريريا عاكسا للشفوي هو الصورة النهائية والحقيقية التي تفصح عن القدرة اللغوية عند الإنسان المتعلم، وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي في الاتصال بهذه اللغة دون عقبات. وقد استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، "ولذلك عندما يحدد رومان جاكبسون الوظائف الست للغة، يجعل وظيفة التعبير مفصولة عن وظيفة التبليغ، لأن التبليغ يقتضي مستقبلا(مرسلا إليه)، بينما لا يقتضي التعبير ذلك، إشارة إلى أنه أعم وأشمل، ليس بالضرورة أن يكون في الجانب الآخر مرسلا إليه، وليس بالضرورة أن يكون وفق منهجية محدد، أو في موضوع واحد. على حين أن الإنشاء – المصطلح التربوي– هو المظهر الاصطناعي الذي يتحايل فيه المتعلم على تحقيق أهدافه، ويتقيد فيه بمنهجية محددة لا يزيغ عنها. إضافة إلى أن التعبير أوسع من الإنشاء، فهو يشمل مجالات الحياة كلها؛ في البيت والشارع والمدرسة والطبيعة. فهو مرآة الحياة كلها، والإنشاء صنعة".[1]

- **أهداف تدريس مهارة التحدث في مرحلة التعليم الابتدائي:**

التحدث هو التعبير عن الأفكار والأحاسيس والمشاعر والانفعالات وفق نظام لغوي سليم تضبطه قواعد وقوانين ضمن التواصل اللغوي ويمكن للفرد فيه إبداء الرأي والمناقشة والمخاطبة والإفهام والإقناع ، وذلك بالتواصل مع الآخرين في شتى مناحي الحياة.

ولهذه المهارة أهمية بالغة في تعليمها خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي من حيث:

- تدريب الطلاب عليها تدريبا إيجابيا كتعويدهم على المشاركة، وتنمية الجانب الاجتماعي لديهم، واحترام الآخرين، واختزال الخجل لديهم، وإزالة الانطواء منهم وإكسابهم اللغة إكسابا سليما"[2].
- تعد مهارة التحدث محكا يمكن أن نقف من خلاله على قدرات الطفل، ومدى استيعابه للخبرات التي تعرض لها، كما أنها أداة للتفاعل

[1]– محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر المعاصر، بيروت– لبنان، دار الفكر، دمشق– سورية، ط1، –1989م، 126.

[2]– فهد زايد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص25.

الاجتماعي، فإذا كانت مهارة التحدث طبيعية في فهم الطفل، جاء التفاعل الاجتماعي يسيرا ومسار الطفل فيه سليما"[1].

- من خلال حديث الفرد يمكنا الحكم عليه، والوقوف على مؤهلاته العلمية والمعرفية، والثقافية، وواقعه الاجتماعي وبيئته ومهنته، لأن الحديث "نشاط إنساني يتميز به الإنسان عن باقي المخلوقات، كما أنه الوسيلة الرئيسية للتعلم لكل مراحل الحياة، ولا يمكن الاستغناء عنه، فهو وسيلة الشرح والتوضيح والتحليل والسؤال والجواب"[2].
- "تدريب الطلبة على انتقاء الألفاظ والتعابير الملائمة للمعنى المراد توصيله للآخرين، وتمكينهم من الكلام باستقلالية وسرعة، والإفصاح عن مكنونات النفس بأسلوب أدبي مؤثر، وامتلاك دقة الملاحظة، والانطلاق في وصف الأشياء والحوادث، والتعود على ترتيب الأفكار وتسلسلها وتنظيمها"[3].

وتعد مهارتا الاستماع والتحدث ممهدتان لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة، فالأداء الفعلي للجانب المنطوق من اللغة يسهل قدرة التواصل والتعبير والمحادثة، وتتداخل مهارة التحدث مع مهارة الاستماع تداخلا شديدا، فوجود الأولى مقترن بوجود الثانية، حتى وإن كان المتحدث محدثا لذاته فالاستماع سيكون في ذاته أيضا.

3.4.2. مهارتا القراءة والكتابة

إن الفرق الأساس بين أن تكون أميا أو غير أمي هو أن تكون قادرا على القراءة والكتابة، أولا تكون، على الأقل كمرحلة أولى في مفهوم الأمية. والأميون اليوم عندما يدخلون مراكز محو الأمية يكون همهم الوحيد بدأ أن يقرؤوا وأن يكتبوا ليس غير. ذلك أن الكتابة والقراءة هي التي تصنفهم في مصاف طبقة أخرى غير الطبقة التي يوصفون بها. ويكاد الأطفال الصغار أن يكونوا مثلهم حين يدخلون المدرسة لأول مرة حيث يكون هدفهم الأساس أن يقرؤوا كل ما تقع عليه أبصارهم، وكتابة ما يدور في أنفسهم، وهم لا يدركون

[1]– كريمان برير– إيميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط3،2005، ص72.

[2]– زين كامل الخوسي، المهارات اللغوية، ص108.

[3]– طه علي حسين الديلمي، تدريس اللغة العربية، ص133.

أن بلوغ هذه الغاية فيه كثير من الجهد والصعوبة، لأنّ القراءة والكتابة تتطلبان "كثيرا من النضج، والاستعداد اللذين لا يصل إليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة, كما أثبتت البحوث العلمية"[1]، ولا شك أن الاستعداد هو: «إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب سواء أكان هذا التدريب مقصودا أو غير مقصود؛ فأحسن اثنين استعدادا من استطاع منهما أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل وفي وقت اقصر"[2] وعليه من الضروري معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم قبل الانطلاق في تعليمه.

سنحاول عرض هاتين المهارتين بشيء من التفصيل فيما هو آت من مراحل هذا البحث.

[1]– هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر،ط1،2000، ص26.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص26.

الفصل الثالث

القراءة وآلياتها

- القراءة من منظور تربوي
- القراءة من منظور علم النفس المعرفي
- الفهم القرائي

تمهيد:

تعتبر القراءة أحد أهم المصادر المعرفية التي يعتمدها الإنسان لتكوين خبراته المعرفية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، بل مصدرا من مصادر خبراته الحياتية بمختلف تفرعاتها، ووسيلة من وسائل رقي وازدهار المجتمعات للحاق بركب الحضارة، خاصة في عصرنا الحالي، والذي تسارعت فيه المعلومة بتسارع الوسائل العلمية والتكنولوجية الحاملة لها، فباتت الحواسيب والكتب الالكترونية والانترنت من مستلزمات العصر الحالي، وبات لزاما على الإنسان اللحاق بهذا الكم الهائل من التطور العلمي والمعرفي وفي رموزه الصوتية والكتابية، ويكفي القراءة أهمية أنها ذكرت في مستهل القرآن الكريم كأول آية تحثنا على السعي في طلب العلم لوسيلة لرقي الأمة الإسلامية وازدهارها، وجاء ذلك بصيغة آمرة باستعمال فعل الأمر "**إقرأ**" في قوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١﴾العلق:1

تمثل القراءة كذلك أحد أدوات الإنسان التي يستخدمها في حفظ تراثه، ونقله عن طريق التأليف، فهي وسيلة للتواصل بين الأفراد والشعوب، وإن تباعدت الأزمنة والأماكن، بالإضافة إلى كونها مفتاحا لتعلم اللغة وولوج عالم المعرفة ومختلف مناحي العلوم، ولا أحد ينكر أهمية القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع، فيكفي أنها وسيلة لتنمية المعارف وتحقيق التطور والازدهار، أما بخصوص لتلميذ المرحلة الابتدائية فإن القراءة وسيلته المساعدة على النجاح في مساره الدراسي، كما أنها همزة الوصل بينه وبين العلوم الأخرى، وخصوصا علوم اللغة وما يلحقها من تعبير بشقيه الشفهي والكتابي ومن إملاء وكتابة وقواعد اللغة،" فللقراءة أهميتها بالنسبة للفرد، لأنها تسهم في بناء شخصيته عن طريق تثقيف العقل وإكساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة التعلم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في أي ناحية من النواحي، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، وهي كذلك مهمة للجميع لأنها أداة للاطلاع على التراث الثقافي لكل أمه تفتخر بتاريخها، وهي أداة من أدوات الاتصال الذي تربط الإنسان بعالمه وما فيه"[1].

وقد تعددت محاولات تحديد مفهوم شاف وكاف للقراءة، سنحاول عرض بعضها للخروج بتعريف يبين معنى القراءة .

[1]– محمد صلاح الدين مجاور ،تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم ، الكويت ،ط3، 1980، ص 305.

القراءة لغة :

قال الرازي في مختار الصحاح عند مادة ق.ر.أ: وقرأ الشيء (قرآنا) بالضّم: جمعه وضمه، ومنه سمي القرآن؛ لأنه يجمع السور ويضمها، لقوله تعالى: ﴿ إِنَّ عَلَيۡنَا جَمۡعَهُۥ وَقُرۡءَانَهُۥ ﴿١٧﴾ ﴾القيامة:17أي: قراءته [1].

وردت كلمة القراءة في لسان العرب بمعنى" قرأ، يقرأ، قراءة، قرآنا: قرأ الكتاب تتبع كلماته نظرا و نطقا بها"[2].

1.3. القراءة من منظور تربوي:

1.1.3. مفهوم القراءة من منظور تربوي:

قد تطور مفهوم القراءة مع تقدم الأبحاث والدراسات، فبعد أن كان القارئ الجيد هو من يتقن أداء الحروف ويحفظ عددا كبيرا من المفردات، انتقل مفهومها إلى التعرف على الرموز ومعرفة دلالاتها، ثم تدخل الجانب الانفعالي للقارئ إزاء النص المقروء، وبعدها صارت القراءة أداة لاكتساب خبرات معرفية، تعين الفرد على مجابهة حياته العملية، إضافة إلى كونها وسيلة للإمتاع والتسلية تنزع عن الإنسان ثوب الضجر والملل، "لقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف على الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها، والقدرة على قراءتها، إلا أنه نتيجة البحوث التربوية عامة والبحوث التي أجريت على القراءة على وجه الخصوص، وتطور مفهوم القراءة فأصبحت: عملية عقلية يتفاعل القارئ معها، فيفهم ما يقرأ أو ينقده، ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات، للانتفاع بها في المواقف الحيوية "[3].

ولقد اجتهد العديد من فقهاء التربية في صياغة تعاريف دقيقة للقراءة، وقد عرفت بأنها: "عملية عقلية عالية التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفيزيولوجي للإنسان، إضافة إلى حاسة النظر، وجهاز النطق، والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها، وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة، منها التعرف على

[1]– الرازي، معجم الصحاح، ص560.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة ، مصر، ص3564

[3]– مصطفى فهيم، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1994، ص 10.

الحروف، والكلمات، والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها، ونقدها مع الربط بين حيثيات المادة المقروءة"[1].

وفي تعريف قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية(NSSE) يوضح طبيعة عملية القراءة جاء فيه:" القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، ينبغي أن تأخذ كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير، والتقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات"[2].

وجاء في تعريف آخر بأنها "عملية عقلية انفعالية دافعية تشتمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والروابط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والحكم والنقد والتذوق وحل المشكلات"[3].

والقراءة" فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها على علاقة بالعين واللسان(القراءة الجهرية)، وترتبط كذلك بالجانب الكتابي للغة، من حيث أنها ترتبط بالرموز المكتوبة "[4].

والقراءة وفق هذا التعريف ذات شقين أولهما شفهي وثانيهما كتابي، فاستخدامنا للفعل **'قرأ'** يحيلنا مباشرة لاستخدام الإنسان لعينه ولسانه، وقد أشار بعضهم إلى ذلك في تعريفها على أنها "عملية عقلية عضلية انفعالية تشتمل على التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وفهمها، وتذوقها، ونقدها، وحل المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة"[5].

وهي كذلك " عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار، عن طريق النطق، وليس بالضرورة أن يكون النطق مسموعا ، بل ربما يكون النطق مهموسا

---

[1]– سعد عبد الرحمن وإيمان زكي محمد، الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص47.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 187.

[3]– خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2007 ص66.

[4]– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتاب، القاهرة ، مصر ،ط2، 2003، ص63.

[5]– سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط1، 2006، ص 12.

كما هو الحال في القراءة الصامتة، ولكن في كلتا الحالتين يستعمل القارئ عملية تحليل الرموز إلى معانيها الذهنية ، ولذلك فإن عناصر القراءة الأساسية هي:

- الرمز المكتوب.
- المعنى المكتوب.
- اللفظ في حالة القراءة الجهرية، والوصول إلى المعنى مباشرة في حالة القراءة الصامتة"[1].

وفي نفس السياق يذهب "حسني عبد الباري" في توضيحه لمفهوم القراءة والفرق بينها وبين التلاوة قائلا: "والقراءة كعمل تعليمي لا تتكون من مجرد شكلها الجهري والصامت، وإنما من منظورها الذهني كعملية جامعة تحليلا وتركيبا معا، وأصدق ما يطلق عليه محاضرات الأساتذة في الجامعات، وندوات تفسير القرآن، ففي كل هذه المواقف يفسر الحاضرون والمفسرون المادة العلمية؛ أي يقرؤونها، أما ما يفعل في المذياع والتلفاز ونشرات الأخبار فهو تلاوة من نص مكتوب ينقل حرفيا دون شرح ولا تفسير ولا تعليق ولا تعديل"[2].

وعلى نفس الشاكلة يقدم الباحث "علي أحمد مدكور" تعريفا أكثر دقة حيث يرفض فيه مفهومي **'التعرف'** على الرموز المكتوبة، و**'فهم'** هذه الرموز، وحجته في ذلك أن كلمة التعرف في اللغة العربية تعني إدراكا بأحد الحواس الخمسة، مما يؤدي إلى الخلط بين التعرف البصري على الرموز المكتوبة، والتعرف باللمس كما هو الحال بالنسبة في طريقة 'برايل' بالنسبة للمكفوفين، ونفس الأمر ينطبق بالنسبة للتعرف السمعي الذي يعد من مهارات الاستماع لا القراءة، أما عن مصطلح الفهم فيرى نفس الباحث أنه وكما جاء في المعاجم فهو :"حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط"[3]، وعوضهما بالمصطلحين **'نظر'** و**'استبصار'** وهو ما يتوافق مع ما جاء في المعجم الوسيط " أنْ نظرَ

[1]– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، ط1،2005، ص 104.

[2]– حسني عبد الباري عسر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، القاهرة، مصر ،1999، ط1، ص149–150.

[3]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص130.

إلى الشيء نَظَرًا أي أبصره وتأمله بعينه، ونظر الشيء أبصره: ونَظرَ فيه: أي تدبر وفكر..."[1]، وهو التعريف الذي يدعمه الباحث بمصطلح **'الإدراك البصري'**، حيث يرى أن كلمة' **نظر**' تزيل ما سواها في مفهوم القراءة التقليدي من استماع، وقراءة بتقنية البرايل بالنسبة للمكفوفين، حيث يقول في هذا الشأن :"وفي هذا الجانب من عملية القراءة يدرك التلميذ الكلمة ويحولها من رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة محددة، يستطيع إحضارها في ذهنه كلما رآها، كما يمكنه استخدامها في التعبير عن أفكار معينة"[2].

وعلى اختلاف هذه التعاريف إلا أنها تتفق في مجملها على أهمية القراءة في حياة الإنسان بشكل عام، حيث تشجعه على استخدام حواسه، إعمال فكره، وتنمية ذوقه، والتفاعل مع ما يقرأه، وكشف ما يقصده الآخرون، وهي المآخذ التي أخذتها مناهج تعليم اللغة العربية بعين الاعتبار وذلك بما يفيد متعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وذلك من خلال:"

- إكساب المتعلم جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.
- إكساب المتعلم المهارات القرائية كالسرعة والاستقلال في القراءة، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، وتحديد أفكار المادة المقروءة.
- تنمية القدرة على الفهم والميل إلى القراءة.
- تنمية حصيلة المتعلم اللغوية.
- تنمية ثروة المتعلم الفكرية، وتدريبه على التعبير الصحيح عن المادة المقروءة، وتنمية التخيل، والإبداع، والتذوق، والحس النقدي.
- الاستفادة منها في حل المشكلات، واستغلال وقت الفراغ بها"[3].

[1]– المعجم الوسيط، 931–932، نقلا عن علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 131.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، ص 14.

2.1.3. المهارات القرائية:

كان مفهوم عملية القراءة قديما يعنى مقدرة القارئ على النطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع، وهذا بغض النظر عن مدى فهم القارئ لما يقرؤه، أو حتى ظفِر السّامع بمعنى مما سمعه من عدمه، وظل هذا المفهوم سائدا إلى مطلع القرن الماضي، ليأذن باختفاء هذا المفهوم للقراءة، لتظهر محله مفاهيم أخرى تتناسب مع متطلبات الحياة، ومن بين هذه المفاهيم ذلك المفهوم الذي ساقه **ثورندايك** حيث يرى أن القراءة ليست عملية سهلة بل هي عملية معقدة تشمل عدة مهارات، وتتضمن الكثير من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والاستنباط والربط"[1].

1/مهارة التعرف على الكلمة:

تمر عملية القراءة بعدة مهارات يستخدمها القارئ خلال تعامله مع النص، وأُولى هذه المهارات هي التعرف على الرموز المكتوبة وإدراك معاني الكلمات والجمل وفهم التراكيب اللغوية المختلفة والتعرف على طريقة تنظيم النص واستخدام معلوماته العامة وغيرها· وحتى يتمكن الطالب من فهم وتذكر المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمنا في النص المقروء، لا بد له أن يكون قادراً على تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة، ويقصد بمهارة التعرف "قدرة الفرد على التعرف على الكلمات، وتمييز الكلمات المتشابهة بعضها عن بعض، ويؤثر في التعرف على الكلمة صورتها الكلية. فالطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة ومن ثم يتعرض للخطأ، فالكلمات التي يسهل على الطفل التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة وأن الاختلاف في الكلمات يساعد في التعرف عليها والتمييز بينها"[2].

وتعتبر هذه المهارة المستوى الأول من عملية القراءة وتتم عبر عدة عمليات وهي كالتالي:"

- ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي.
- التعرف على أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.

[1]– طاهر علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص24.

[2]– نعيمة المهدي أبو شاقور، دراسات تربوية، دار المعتز لطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، ط1، 2017، ص218–219.

- التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.
- ربط الصوت بالرمز المكتوب.
- التعرف على معاني الكلمات من خلال السياقات"[1].

وبالتالي يمكنا القول أن القراءة "ماهي إلا عملية عقلية تشمل تعرّف على الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني تلك الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة فللقراءة عمليتين منفصلتين : العملية الأولى تتمثل في الشكل الاستاتيكي أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب والعملية الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى والتفكير والاستنتاج"[2].

2/مهارة الفهم:

الغاية الأساسية من تدريس نشاط القراءة هي الفهم الجيد، وهذا باتفاق جميع أصول تدريس كل اللغات،" والهدف من كل قراءة هو فهم المعنى لذلك يجب أن يربط بين خبرة القارئ والرمز المكتوب، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة وبالإمكان تفسير الكلمات من تركيبها السياقي"[3]، إذ أن كل قراءة لا توصل للفهم تعد قراءة خاطئة أو قاصرة، كما أن كل معلم لا يفهم هذه الغاية قد لا يتمكن من مساعدة طلابه على فهم ما قرؤوه، وهو ما يعد مؤشرا على فشل هذا المعلم،" وتتوقف درجة الفهم القرائي على مدى معرفة الطالب بالكلمات الجديدة في النص المقروء، فكلما كان الطالب قادرا على معرفة دلالة الكلمات، زادت قدرته على فهم النص، وهذا يتوقف إلى حد كبير عما يختزنه الطالب في ذاكرته من محصول لغوي أو ثروة لغوية تؤهله لهذا الفهم"[4].

فعملية الفهم هنا تتأتى عن طريق الملاحظة المباشرة للظواهر أومن خلال القراءة أو مشاهدة الرموز والأشكال التوضيحية والبيانية أو استنطاق الصور أو الإصغاء إلى

[1]– سعيد محمد خالد، أدب الكتابة وفنونها، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2016،1، ص91.

[2]– أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، ط1 ،1994، ص36.

[3]– نعيمة المهدي أبو شاقور ، دراسات تربوية، ص119.

[4]– عبد الباري ماهر شعبان، سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص44.

المحاضرات والمناقشات أو مشاهدة الأفلام واستحضار التجارب السابقة والمكتسبات القبلية وبالتالي استثمار أي عنصر مساعد من شأنه أن يساعد في عملية الفهم.

وتعتبر مهارة الفهم من أهم مهارات القراءة، بل يمكننا القول أنها أساس عملية القراءة ككلٍّ،" فالمتعلم يسرع في القراءة سواء كان ذلك بصورة جهرية أو صامتة، إن كان يفهم ما يقرؤه، وعلى العكس من ذلك نجده يتوقف عن القراءة إذا لم يسعه فهم ما يقرأ، ومن الأهداف التي يروم التعليم القراءة إليها بل تعليم اللغة بصفة عامة أن يفهم المتعلم ما يقرؤه فهما صحيحا"[1].

وإلى جانب اعتبار الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، فهو كذلك أهم أهداف تعليم القراءة، فنشاط القراءة على مختلف مراحله ومستوياته يستهدف تنمية هذه المهارة، وتنمية القدرة على ما تحتويه المادة المطبوعة، والقراءة الحقيقية هي تلك المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها باقي العمليات كلها، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة كلها، بل أن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها"[2].

3/مهارة السرعة:

تكتسي مهارة سرعة القراءة أهمية بالغة إلى جانب مهارة الفهم، فمن شأنها توفير الكثير من الوقت للمتعلم، "وبالمقابل لن تكون مجدية إن لم تكن مقرونة بالفهم، فالغرض من القراءة هو فهم الطالب لما يقرؤه، وهدفها كذلك هو تنمية القدرة على تتبع ما يقرأ وتفسيره وفهمه"[3].

ويجب أن" تتموضع سرعة القراءة بين البطء المعيب والإسراع المخل، ويتأتى ذلك بكثرة تدريب المتعلمين على مشاهدة المفردات وتقليبها في جمل وتراكيب"[4]، والأكيد أن

---

[1]– أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1983، ص151.

[2]– إسماعيل بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1،2013، ص91.

[3]– مصطفى فهمي، مجالات علم النفس، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1965، ص02.

[4]– حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000،ص285.

هاتين المهارتين مترابطتان، فسرعة قراءة المتعلم لابد أن تتزامن مع فهمه لما يقرؤه، وبالجهة المقابلة يمكننا إرجاع بطئه وعسر قراءته إلى إحدى الأسباب التالية:"

- صعوبة النص القرائي.
- تردد وتكرار بعض الكلمات.
- عدم فهم المادة المقروءة يجعل القارئ يرجع إلى أكثر من حركة رجعية للأسطر السابقة، كما أن عدم الفهم هذا يجعل القارئ ينسى ما قرأه في أول السطر وهكذا.
- عدم تدريب الطلاب على آليات القراءة "[1].

إن سرعة القراءة تكون أكبر بالنسبة للقراءة الصامتة، مقارنة منها في القراءة الجهرية ويمكن رد ذلك إلى:

- تحكم الحبلين الصوتين في النطق يجعل القارئ غير قادر على التحكم في السرعة أكثر من قدرتهما.
- سرعة حركة العين على السطر أكثر من سرعة الصوت أو النطق، وفي القراءة الجهرية تقل سرعة انتقال العين على السطر ومن ثمّ تقل سرعة القراءة"[2].

4/مهارة دقة وسلامة النطق:

مما يتوجب على المعلم كذلك هو تدريب التّلاميذ على سلامة النّطق، وحسن الأداء دون تكلف، وتمثيل المعاني أثناء القراءة الجهرية، ومقابل ذلك يجب أن لا يتورع المعلم في إسداء التّوجيه والإشادة إزاء القراءة النّموذجية الجيدة، وهذا لبلوغ استقامة قراءة التّلاميذ وحسن إلقائهم،" ومن المهم في القراءة الجيدة تحقيق تصوير المعنى وإيضاحه ، مما يثير الانفعالات التي يحويها النّص، حيث أن النص المكتوب يتضمن عاطفة ووجدانا علينا أن نبلغها إلى الآخرين من خلال نغمات الصوت ورناته"[3]، ولكي يتمكن لمتعلم من هذه المهارة

---

[1]– عبد الباري ماهر شعبان، سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، ص42.

[2]– وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 2002، ص51–52.

[3]– محمد عبد الخالق بدوي، التربية وطرق التدريس، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر، ب ت، ص284.

لابد أن تكون لديه القدرة اللغوية على إدراك معاني المادة المقروءة، وفهم أفكارها فهما دقيقا وتذوق أسلوبها وما في تعابيرها التّي ينطق بها من فن وجمال.

كما أن هناك مهارات قرائية متداخلة، قد أشار إليها التربويون لعل أهمها:"

- الالتزام بضبط حركات الحروف وفقا للقواعد النحوية والصرفية.
- القراءة جملة جملة، وليس كلمة كلمة.
- الاهتمام بدرجة الصوت، فلا هي بالعالية التي تصم الآذان وتجهد القارئ، ولاهي بالمنخفضة التي تتعب الأسماع بشدة الإصغاء من غير استماع واضح لها.
- القراءة المعبرة المصورة للمعنى، بتمويج الصوت تبعا لأساليب الكلام من أمر

أو نهي، أو استفهام، أو تعجب...إلخ.

- الالتزام بعلامات الوقف والترقيم أثناء القراءة "[1].

كما نجد كذلك مهارات قرائية عامه تتعلق أساسا بفهم مضمون المادة المقروءة ويمكن أن نجملها فيما يلي :"

- تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة .
- التفريق بين الأفكار الأساسية والتفاصيل الداعمة.
- تصنيف الأفكار والمعلومات.
- فهم العلاقات القائمة بين الأفكار.
- استخدام الرموز والمختصرات.
- تسجيل الأفكار بعبارات موجزة.
- تنويع السرعة في القراءة بما يتناسب والغرض منها.

[1]– جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص114–115.

- تنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء.
- تلخيص المقروء أو بعض فقراته"[1].

3.1.3. أنواع القراءة:

للقراءة أنواع وتقسيمات عديدة وفق ما تقتضيه أسباب واعتبارات مختلفة فمنها:"

- ما هو بحسب الشكل أو طريقة الأداء أو المقام قسمت إلى: صامتة وجهرية واستماعية.
- وبحسب الغرض: إلى قراءة للدرس وثانية للاستمتاع وثالثة لحل المشكلات.
- ومن حيث مستويات القراءة إلى: سطحية ومعمقة.
- وبحسب مستويات القدرات العقلية (قراءة معرفية، فهمية، تحليلية، تركيبية، ناقدة)"
- و"حسب كفاءة القارئ، فتكون بالتهجي أي انطلاقا من الحروف عندما يكون المتعلم مبتدئا أو إجمالية تنطلق من وحدات دالة: كلمات أو تراكيب عندما يكون المتعلم متقدما في هذه المهارة كل بحسب مستواه، وإلى غير ذلك من التقسيمات التي تزيد أو تنقص بحسب الدافع للقراءة "[2].

ولعل ما يهمنا في هذا المقام هو النوع الأول من التقسيم، أي القراءة بحسب الشكل أو طريقة الأداء أو المقام، وسنحاول الخوض فيه بشيء من التفصيل .

1.3.1.3 القراءة الصامتة :

يعتمد هذا النوع من القراءة على" النظر إلى ما هو مكتوب للتعرف عليه وإدراك معناه، من خلال تحديد الحروف بواسطة البصر أو اللمس بالنسبة للمكفوفين، أوهي ترجمة الرموز المكتوبة إلى حروف ومنها إلى كلمات، يفهمها القارئ دون أن يجهر بنطقها، فهي ذهنية أو "**عملية نطق بالعقل لا باللسان**"[3].

---

[1]–عبد السلام الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مطبعة المجتمع العربي، عمان، الأردن ، ط2، 2013، ص181.

[2]– سعيد محمد خالد، أدب الكتابة وفنونها، ص96–97.

[3]– المرجع نفسه، ص 97.

وهي قدرة" القارئ على تحليل وترجمة المادة المقروءة إلى أفكار ومعاني، ويتم ذلك بواسطة العين الباصرة التي تستقبل تلك المادة المقروءة وتحولها إلى الدماغ، فهي التي تعمل على تحليل المعاني واستيعابها"[1].

ولا يمكن أن تتحقق القراءة الصامتة إلا إذا كانت مسبوقة بالقدرة على القراءة الجهرية وما يلحق بها من معرفة بأشكال الحروف وأصواتها، وما يرتبط بنظام تركيب الوحدات المكونة للمادة المقروءة، وبالتالي فهي تقوم على ثلاثة نقاط أساسية هي:

- النظر بالعين إلى المادة المقروءة .
- قراءة الكلمات والجمل.
- النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم"[2].

ويتسم هذا النوع من القراءة بجملة من الميزات لعل أهمها:"

- تسمح للذهن بأن ينشغل بالمعاني وتحليلها، وفهم الأفكار واستيعاب المضمون.
- توفر جوا من الهدوء يساعد على استيعاب المعاني وترسيخها وسريتها.
- فهي توفر الكثير من الجهد، الوقت، الهدوء، وتعلم القارئ الاعتماد على النفس في الفهم.
- تيسر الحصول على المعارف، وتزود المتعلم بالخبرات وتزيد من حصيلته اللغوية والفكرية"[3].

وبالإضافة إلى هذه الميزات نجد أن هناك أهدافا تربوية خاصة لهذا النوع من القراءة يتمثل في:"

- إكساب التلاميذ مهارة القراءة بالعين دون اللجوء إلى استخدام اجهزة النطق.
- إكساب التلاميذ مهارة القراءة الصامتة السريعة.
- إكساب التلاميذ مهارة القراءة الصامتة الفاهمة "[4].

---

[1]- محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص100.

[2]- المرجع نفسه، ص100-101.

[3]- سعيد محمد خالد، أدب الكتابة وفنونها، ص98.

[4]- محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، ص102.

وتعتبر القراءة الصامتة أكثر شيوعا في حياتنا اليومية، والأكثر ملاءمة لمتطلبات العصر، فإذا كان الهدف من القراءة الجهرية إفهام الآخرين، فإن الغاية من القراءة الصامتة فهم ما نقرأ، كما تعتبر أسرع من القراءة الجهرية وأخف عبئا من ناحية الأداء، مما يزيد في إمكانية الفهم أكثر.

2.3.1.3. القراءة الجهرية :

هذا النوع من القراءة يشتمل على القراءة الصامتة، من تعرف على الرموز المكتوبة وإدراك عقلي لمعانيها ومدلولاتها، وتزيد عليها بالتلفظ بهذه الرموز بشكل مسموع، وهناك العديد من التعاريف التي تناولت هذه الأخيرة والتي من بينها:" هي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما وللقراءة الجهرية ضرورتها وأهميتها بالنسبة للمتعلم، فهي تحسن نطقه وتساعده على ضبط الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة "[1].

وكذلك التعريف الذي ساغه عبد الرحمن السفاسفة بالقول: هي نطق الكلام بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية، مع مراعاة صحة النّطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، وتمثيل للمعنى مع متابعة الطلاب للنص في مواطنه من الكتاب، وبها يبدأ تعليم القراءة، ويتم التركيز عليها في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتلازم مراحل التعليم الأساسي كلها"[2].

والملاحظ في القراءة الجهرية أنك" تقرأ أولا ثم تفهم، ولا تستطيع أن تفهم قبل أن تقرأ. وذلك لأننا نرسل النص المكتوب بصوت مرتفع، وذلك بعد التعرف عليها، ثم تحويلها إلى أصوات. أي: ترجمة الرسوم المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، مفهومة من القارئ بمراعاة صحة النّطق، وقواعد اللغة. لذلك فهو عبارة عن: شكل مكتوب + شكل صوتي+ معنى". لذلك "في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية تكون معظم القراءة جهرية، وبعض المختصين يرون ضرورة أن تكون القراءة مزيجا من القراءة الجهرية والصامتة، مع قراءة جهرية سائدة

[1]– محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص240.

[2]– عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ص80.

في سنوات المدرسة الأولى، وقراءة صامتة تدريجيا تحتل معظم المنهج وبخاصة في الصفوف الأخيرة "[1].

وتقوم القراءة على أربعة عناصر هي:"

- ✓ رؤية العين للمادة المقروءة.
- ✓ الإدراك الذهني للصورة المقروءة.
- ✓ نطق المادة المقروءة.
- ✓ إدراك وفهم المعنى المقروء"[2].

والقراءة الجهرية" تُظهر قدرة القارئ، وتمكنه من مفاتيح المقروء، وهي أحد المنافذ التعليمية فمن خلالها يتدرب المتعلم على جودة الإلقاء، وتمثيل المعنى نبرا وتنغيما، فيشخص المعلم بذلك مواطن الضعف، وعيوب النطق، وأمراض الكلام، ويتعرف على أخطاء تلاميذه ويصححها ،ويتمكن من اختبار طاقتهم، ودقتهم في القراءة، فيسهل عليه التقويم والعلاج"[3] .

- **عوامل نجاحها :**

تهدف القراءة الجهرية إلى سلامة النطق وحسن الأداء مع الفهم، ولكي تحقق هدفها لابد من مراعاة النقاط التالية:"

– أن يهتم المعلم بتوجيه تلاميذه على المحاكاة ومراعاة قواعد اللغة لأن لغته" تحتل مكان لغة الوالدين، ومن ثم يجب أن يكون المعلم ذا قصد في لغته، وأن يكون لها معنى، كما يفعل الأب مع ابنه

– البدء بالمميزين عند القراءة لإعطاء النموذج لغيرهم ممن هم أقل منهم مستوى.

– شرح بعض المفردات والتراكيب الصعبة إن وجدت قبل بداية القراءة.

[1]– سعيد محمد خالد، أدب الكتابة وفنونها، ص99.

[2]– محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، ص104–105.

[3]– سعيد محمد خالد، أدب الكتابة وفنونها، ص100.

– عدم مقاطعة القارئ وإن أخطأ لتدريبه على الاسترسال، بشرط أن لا يخل هذا الخطأ بالمعنى، أو يفسده خاصة في النصوص الشرعية واعتماد التصحيح الذاتي المنظم، ولا يصحح المعلم إلا إذا عجز المتعلمون عن ذلك.

– يكون التصحيح بشرح القاعدة الإملائية أو النحوية، حتى لا يتكرر الخطأ.

– مفاجأة التلميذ بالقراءة لضمان المتابعة وعدم الشرود بالذهن .

– تنويع الأنشطة المتعلقة بالقراءة ومزج فنون اللغة، كالنحو، المفردات، البلاغة، العروض دون مبالغة حتى لا تتحول حصة القراءة إلى نشاط آخر"[1].

3.3.1.3. القراءة الاستماعية (القراءة بالأذن):

يعتمد هذا النوع من القراءة على ما يستقبله الفرد من معاني وأفكار كامنة وراء ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ينطق بها القارئ قراءة جهرية أو المتحدث في موضوع ما أو المترجم لبعض الرموز والإرشادات ترجمة مسموعة. وهذا النوع من القراءة يستدعي حسن الإنصات ومراعاة آداب الاستماع من بعد عن المقاطعة والتشويش أو الانشغال عما يقال بشواغل خارجية"[2].

ويقوم هذا النوع من القراءة على عنصرين هما:"

أ– تلقي الصوت عن طريق الأذن وما يرافقها من أجهزة السمع المختلفة.

ب– إدراك معاني الأصوات المسموعة"[3].

- **الأهداف الخاصة بقراءة الاستماع:**

- إكساب التلميذ القدرة على متابعة المسموع.
- إكساب التلميذ القدرة على الاهتمام والتركيز بعيدا عن الشرود الذهني.
- إكساب التلميذ القدرة على الإصغاء.
- إكساب التلميذ القدرة على فهم ما يسمع بسرعة تعادل سرعة فهم المتحدث.

[1]– المرجع السابق، ص101.

[2]– طاهر علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، ص32.

[3]– محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، ص109.

- إكساب التلاميذ آداب الاستماع والبعد عن التشويش.
- إدراك معاني الأصوات المسموعة"[1].

خصائص المحتوى المسموع:

من الضروري والمهم أن يكون المحتوى المسموع " مناسبا ومثيرا لانتباه المتعلم ومناسبا لنموه العقلي، والنفسي والاجتماعي واللغوي ولبيئته التي يعيش فيها، حيث إن المفردات اللغوية والعادات الاجتماعية والخبرات المعرفية المكتسبة تختلف من بيئة إلى أخرى، ومن ثقافة إلى أخرى، لذلك فإنه من المفترض أن تتناسب المادة المسموعة مع ثقافة المعلم وبيئته"[2].

- **أسلوب تقديم المحتوى المسموع:**

بغض النظر عن ضرورة اختيار المحتوى المسموع ومدى ملاءمته لمستوى المتعلم، من حيث مضمونه ومفرداته وتعابيره، من الواجب كذلك مراعاة أسلوب تقديمه للمتعلم وهذا من خلال:"

- النطق الجيد الصحيح للألفاظ.
- مراعاة التعابير اللغوية ومناسبتها للموقف المعبر عنه.
- تغيير نبرات الصوت طبقا للمواقف.
- مراعاة الوقفات، أدوات الاستفهام، ومواضع الوصل.
- استعمال الحركات الإيمائية ، سواء كان ذلك بحركة الأيدي أو تعابير الوجه للتعبير عن الموقف المرويّ.

[1]– المرجع السابق، نفس الصفحة.

[2]– طاهرة أحمد الطحان، الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص32–35.

- إعطاء فرصة للمتعلمين للمناقشة والتعليق وطرح الأسئلة، يقابل ذلك سعة صدر المعلم والتفاعل مع المتعلمين بشكل إيجابي"[1].

وللإشارة على المعلمين أن يضعوا في حسبانهم أن فهم المتعلمين للمادة المسموعة لا يكون بنسبة 100% وإنما يتم التركيز على الأفكار العامة وفهم المضمون بشكل عام، إلى جانب تدريب التلاميذ على التركيز بشكل إيجابي.

2.3. القراءة من منظور علم النفس المعرفي:

1.2.3. مفهوم القراءة من منظور علم النفس المعرفي:

لتحديد مفهوم القراءة من منظور علم النفس المعرفي يكفي أن ننطلق من القول الذي استهل به روبرت سولسو فصل القراءة في كتابه **علم النفس لمعرفي** لإيدموند بيرك Edmund Burke"إذا استطعنا أن نحلل تحليلا كاملا ما نفعله حين نقرأ، فإن هذا قد يكون قمة انجازات علم النفس، لأنه يكون قد قدم وصفا لواحدة من أكثر الوظائف التي يقوم بها العقل الإنساني تعقيدا، بالإضافة إلى أنه قد يقدم تفسيرا لقصة شديدة التعقيد لأكثر ألوان الأداء غير العادية التي تعلمتها الحضارة في كل تاريخها".[2]

وفي هذا السياق نجد أن التعريفات والمفاهيم المقدمة لعملية القراءة تعددت إلى درجة أن عملية إحصائها قد تكون غاية في الصعوبة، وهو الأمر الذي يلزمنا بتوخي أعلى درجات التدقيق والتمحيص من أجل الظفر بمفاهيم وتعريفات غاية في الدقة لهذه الأخيرة.

فقد كان ينظر إليها" كعملية فعلية (Savoir Faire) تكتسب عن طريق نظام تربوي مناسب، إذ أشارت الدراسات إلى أن مفهوم القراءة بدأ بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة وترجمتها إلى مكتوب"[3] وهو التعريف الذي ما فتئ أن تطور لتصبح عملية القراءة "تتجاوز حدود فك رموز المكتوب وتحويلها إلى رموز منطوقة، بل

[1]– المرجع السابق، ص 35–40–41.

[2]– روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط1،2000، ص 543.

[3]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة، رسالة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2018 ص 22.

تتعدى ذلك لكونها نشاطا جد معقد تتدخل فيه ميكانيزمات عديدة"[1]، وقد عرفها" أفنزيني Aphanzini بقوله: إن القول بأنّ فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معينين، فهي تعني أولا أن باستطاعته أن يربط صوتا بحرف، و أن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه. والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز، ويعني ثانيا أن هذا الفرد يدرك ما يقرأ ويميز بين هذا المعنى وذلك، ولا يمكنه بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الرموز آلية والذهن مرنا، بحيث يتمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرأها"[2].

ويشير هذا التعريف إلى وجود علاقة توافق بين فك مجموعة الرموز الخطية والأصوات المرافقة لها ثم الوصول إلى تنظيم تلك الأصوات والتلفظ بها.

ويعرف **تريلا Terla** القراءة بأنها تمثل تعزيزا للحصيلة الكلامية التي تم التحصل عليها مسبقا، والقراءة هي إثراء اللغة الشفوية المكتسبة من قبل تقتضي نضج بعض الوظائف الحسية والإدراكية (السمع والرؤية)[3].

يركز تريلا في هذا التعريف على الجانب الشفوي للغة، حيث أن سلامة جهاز النطق من شأنه أن يساعد على تعلم القراءة، التي تساعد بدورها على تعزيز وإثراء الرصيد الشفوي المكتسب من اللغة، وكذا اكتساب الوحدات الخطية المعجمية.

وينظر بعض المختصين في الأرطوفونيا إلى عملية القراءة على أنها:" مجموعة من نشاطات المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، كما تسمح القراءة في اللغات المكتوبة الألفبائية للقارئ بفك الترميز، وفهم وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة. والاعتماد على اللسانيات وبالرجوع إلى الدراسات السابقة يمكننا تحديد ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة المكتوبة:

[1]– محمد بوفاتح، أحمد بنعيسى، الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للمعسرين قرائيا، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، العدد17، 2016، ص 247.

[2]– كريمة بحرة ، عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، العدد17، 2016، ص 210.

[3]–Roger Mucchielli, Bourcier Arlette, La dyslexie Maladie du siècle, Les éditions :ESF, Paris 1979,p 84.

- الكلمة: (تتضمن المستوى المعجمي، وسيرورات التعرف على الكلمة المكتوبة: التجميع والعنونة).
- الجملة: (من حيث التركيب والدلالة).
- النص:(من حيث الربط بين وحداته والتفاعل مع خبرات القارئ السابقة)"[1].

و"تعتبر **ميشال مازو Michèle Mazouau** التمكن من القراءة مرهون بالسنوات الأولى من التمدرس بدرجة أولى، فالقراءة نشاط عقلي يرمي إلى إعطاء معنى لسلسلة من الرموز الخطية الاعتباطية والمتفق عليها، والمرتبطة باللغة الشفهية بواسطة نظام من القواعد، ولكي يتمكن الطفل من عملية القراءة لابد له من اعتماد مستويين من المعالجة المتضمنة في فعل القراءة نفسه:

- على مستوى الأداء:(Niveau instrumental) ويتمثل في المعالجة البصرية للمعلومات المشكلة من الرموز الخطية المتسلسلة وفق اتجاه محدد من اليسار إلى اليمين بالنسبة للغة الفرنسية ومن اليمين إلى اليسار بالنسبة للغة العربية، والمتقطعة بواسطة فواصل (فراغات) ومرصوصة في أسطر متتابعة من الأعلى إلى أسفل: ويتمثل هذا النشاط في المظاهر الأدواتية. الحسية الحركية –بصرية حركية Oculomoteurs– للنظر أثناء القراءة.

- مستوى المفاهيم: (Niveau conceptuel) ويخص المعالجة اللسانية المتكونة من فك الترميز أو ما يسمى بالعنونة Adressage للتعرف على الكلمات المكتوبة، والسيرورات العقلية العليا والتي تسمح بولوج المعنى (الكلمات الجمل والنصوص) والتي تحفز عدة وظائف معرفية[2].

ويتضح لنا من خلال هذا الكلام أن الباحثة ركزت في تحديدها لمفهوم القراءة على مستويات عملية القراءة فقسمتها إلى مستويين:

- أولهما فيزيزلوجي: يرتبط بحركة العين أثناء القراءة

[1]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة، ص98.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– وثانيهما لساني معرفي : يتمثل في السيرورات المعرفية المتداخلة مع ميكانيزمات القراءة (التعرف على الكلمة والفهم).

أما الباحثة Guerra Ajuria فترى أن" عملية القراءة لا تتمثل في إدراك الحروف وفهم المعنى فحسب، بل عملية تحليل وتركيب معقدة هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقا من التغير اللساني اللغوي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان"[1]،"وحسب (Rieben1993) فإن الدراسات في ميدان اكتساب القراءة ساهمت في ظهور ثلاث توجهات أساسية مفسرة لعملية القراءة، تمثل التوجه الأول في **معرفي إعرابي دلالي** (Cognitive Componentielle) وبين (Rieben1993) حسب رواد هذا التوجه (Reiben & Perfetti, 1989.Fayol,1992) أهمية الفهم الشفهي، وزيادة الرصيد المفرداتي، والقدرة على تقطيع الملفوظ – سلسلة اللغة الشفهية– إلى كلمات، مقاطع أو فونيمات، معرفة الرمز الصوتي الحرفي، مدى ووظيفة الذاكرة العاملة، التعرف على الكلمات أثناء تعلم القراءة".[2]

الملاحظ أن رواد هذا التوجه يركزون على أهمية الجانب الشفهي كأساس لتعلم القراءة، في حين نجد أن التوجه الثاني **المعرفي البنائي** (Cognitive Constructiviste) يهدف إلى وصف مختلف مراحل بناء الطفل لمفاهيم اللغة المكتوبة والتي تسمح لهذا الاخير اكتشاف القواعد الضمنية للنظام الكتابي ومنه اكتسابه، وفي هذا التوجه تتوقف القدرة على القراءة على فهم الطفل للنظام الكتابي وبالتالي فإن هذا الأخير هو أساس الاكتساب والتعلم بصفة عامة، وتهدف عملية اكتساب القراءة وفق رأي أصحاب هذا التوجه(Ferreiro,1988.Downing & Fijalkow,1984.Fijalkow & Liva, 1988, 1993.Besse, 1993.) إلى معالجة مختلف المشاكل المتدخلة في السيرورات العامة للتجريد والتعميم والتمايز والربط"[3].

[1]– كريمة بحرة، عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، ص 210.

[2]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص ص98–99، نقلا عن ناتالي نيدنبارغ،1997، ص177.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الملاحظ أن أصحاب هذا التوجه يرون أن نشاط القراءة يعتمد جملة من السيرورات المعرفية من أجل بناء مفاهيم اللغة المكتوبة للانتقال إلى عمليات أكثر تعقيدا كالتجريد والتعميم والربط...،"أما التوجه الثالث والأخير فيتمثل في التوجه الاجتماعي المعرفي (Sociocognitive) الذي يعتبر القراءة كاكتساب ثقافي، مفاهيمي اجتماعي (Acquisition culturelle, conceptuelle et sociale.)(Carayon,1988. Chauveau,1991.Preteur & Sublet,1989.) تهدف إلى دراسة القراءة والكتابة كشكل من أشكال الثقافة، كما تدرس تأثير الوسط المدرسي والاجتماعي على عملية تعلم القراءة، التصورات والتمثلات التي يطورها الطفل أثناء تعلمه القراءة والكتابة ، وكذا تأثير اكتسابه القراءة والكتابة على هذه التصورات والتمثلات"[1].

الظاهر أن أصحاب هذا التوجه الأخير يرون أن القراءة هي نتاج العقل البشري الجمعي، أي أنها منتوج ثقافي اجتماعي تؤثر وتتأثر بالبيئة الاجتماعية والثقافية والمدرسية للفرد.

أما" (L. Ferrand, 2007) فقد ركز في تعريفة لنشاط القراءة على مفهوم مجموعة الأحداث التي تقع على مستوى الدماغ وفي النظام المعرفي بالإضافة إلى الأعضاء الحسية والحركية، وميزه عن الأداء في القراءة أي(Performance de Lecture) والذي يعكس نتيجة ودرجة نجاح نشاط القراءة، وعن أهداف القراءة (Les buts de la Lecture)، وهي فهم نص مقروء أو إحساس بجمال نص، كما ميزه عن القدرة على القراءة(Capacité de Lecture)

وهي مجموع الطاقات الذهنية التي يجندها القارئ أثناء القراءة وهي خاصة بنشاط القراءة فقط دون سواها، أي أنها لا تستخدم لأي نشاطات أخرى"[2].

يميز علماء النفس اللغويون بين عنصرين رئيسيين فيما يخص نشاط القراءة، ويتعلق الأمر بـ:

[1]– المرجع السابق، ص 177.

[2]– نورية لعريبي، الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، رسالة دكتوراه، جامعة أبو القاسم سعد الله، جامعة الجزائر 2، 2015، ص 64.

التعرف على الكلمات، وكذا الفهم، بحيث يتمثل الأول في تعيين شكل صوتي لكل كلمة بصفة منعزلة، أما الثاني فيتمثل في إعطاء معنى للكلمات التي تم التعرف عليها نوعين، وقد صنف ديمون وقمبار(Gombert & Demont, 2004) المعالجة حسب مستويين:

- معالجة ذات مستوى منخفض، تخص التعرف على الكلمات.
- معالجة ذات مستوى عالي، تخص الفهم.

وبصفة شكلية يمكن وصف القراءة بالصيغة التالية : (R=L X C) وذلك بحسب النموذج المقترح من طرف غويت وتنمر (Gought & Tunmer 1986)والذي سمي بالبسيط (Simple view of Reading).

ويتضمن الرموز ما يلي:

-"(L) ويرمز إلى القراءة واستخراج المعلومات المكتوبة(Performance en Lecture)

- (R) يرمز إلى التعرف على الكلمات المنعزلة(Reconnaissance des mots Isolés)

- (C) ويرمز إلى الفهم الشفوي، الدلالي، النحوي(Compréhension Orale Sémantique et Syntaxique)"[1].

2.2.3. ميكانيزمات القراءة ونماذجها:

1.2.2.3. ميكانيزمات القراءة:

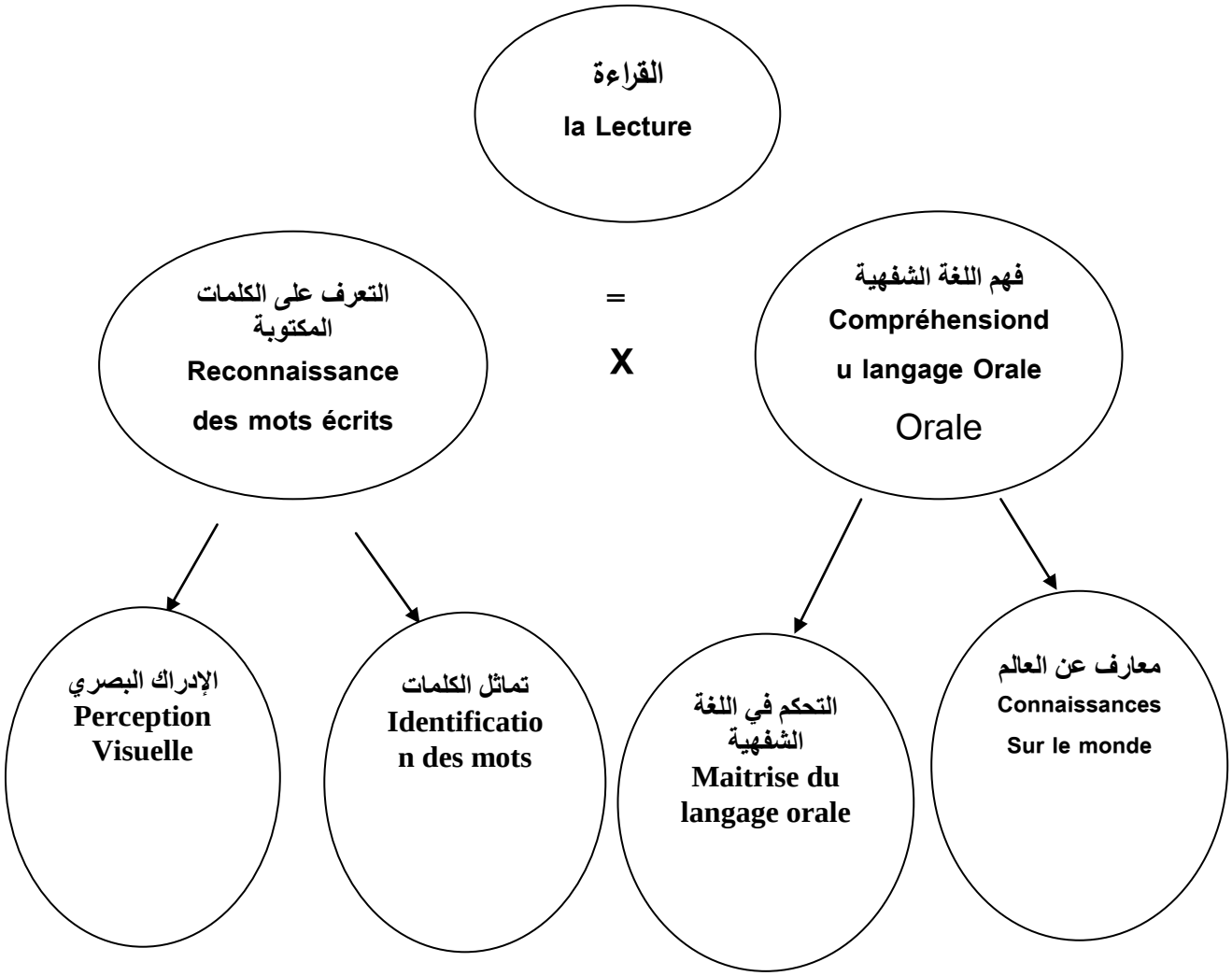
"حسب ألغريا (Alegria,1995) تميز النماذج النظرية بين عنصرين في معالجة النص الكتابي، ويتعلق الأمر ب:

- عمليات فك الترميز: وهو ما يسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة انطلاقا من التحليل والمعالجة البصرية.
- عمليات متعلقة بالفهم: ويضم عمليات الاندماج المعجمي والنحوي والدلالي المرتبط بالفهم، والتي تدخل في تركيب الوحدات اللسانية المعقدة مثل: الجملة والفقرة والنص

[1]-Marc Delahaie, L' évolution du Langage de L’enfant : de la difficulté au trouble, guide ressources pour Les professionnels, Saint-Denis, Edition INBS, 2009, p 28.

وتسمح هذه العمليات بالتعرف على الكلمات المكتوبة مع الاستعانة بالمكتسبات التي تكون خاصة ومميزة لمعالجة اللغة المكتوبة والشفهية، في جميع المجالات"[1].

ويوضح الشكل المبين أدناه مخطط ميكانيزمات القراءة حسب M. Delahaie(2009)



- **التعرف على الكلمة المكتوبة:**

يعد التعرف على الكلمات المكتوبة أولى خطوات الفعل القرائي وأساس الفهم القرائي، وهذا حسب ألغريا (J. Alegria,1995) فإن" العديد من الأعمال التجريبية التي بينت أن التعرف على الكلمات شرط ضروري لشرح مشاكل فهم النصوص، كما يعتبر

[1]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص 100.

التعرف على الكلمات شرطا أساسيا لفهم القراءة، حيث يؤكد أنه لا يوجد قراء في المستوى يكون لديهم نقص على مستوى التعرف على الكلمات"[1].

ويرى كذلك: أن القراء لا يكتفون بالتعرف على الكلمة فحسب، ولكن هذه المرحلة تعد مهمة لفهم الرسالة المكتوبة"[2].

وبالفعل ترى النماذج النظرية المقترحة من طرف علم النفس المعرفي في هذا الصدد" افتراض وجود رصيد داخلي من المفردات (Lexique interne) لدى القارئ، فتكون الكلمات المعروفة لديه مخزنة بصفة ثابتة. هذا الرصيد يمكنه من فهم إنتاج اللغة المكتوبة والشفوية، حيث إن التعرف على الكلمة المكتوبة يتم عن طريق ربط التمثيل الكتابي للكلمة الداخلية الموافقة له"[3].

و"تخضع عملية التعرف على الكلمات المكتوبة لنظام خاص وهذا إما عن طريق:

- إجراءات التجميع الفونولوجية(procédures phonologiques d'assemblage).
- إجراءات الإرسال المعجمية (procédures lexicales d'adressage)"[4].

لكن القارئ الناضج يستعمل الطريقتين معا للقراءة بصفة نشيطة وفعالة، وبخصوص القارئ الذي يعاني من صعوبة في القراءة نجد أنه يشكو من عدم توازن في استعمال طريقة على حساب الأخرى، الأمر الذي يلاحظ من خلال الأخطاء التي قد يقع فيها القارئ(المتعلم) أثناء القراءة.

"وتعتبر الكلمة الوحدة الأساسية الرابطة بين المسارات الإدراكية من أبسط مستوى إلى مسارات معرفية من مستوى أعقد، خاصة وأن هذه الوحدة تعتبر نقطة التقاء بين

[1] – J. Alegria & coll,lire, Ecrire compter Aujourd'hui, édition :E .S.F, paris, 1995, p46.

[2]– المرجع السابق،ص46.

[3]– المرجع نفسه ، ص 60.

[4]- Anne. Van hout & François .Estienne ;les dyslexies écrire, évaluer, expliquer et traiter,3édition : Masson, paris, 2001, p47.

مستويات التمثيلات النظرية والتركيبية هذه المستويات يفترض تدخلها في معالجة اللغة المكتوبة"[1].

وفي هذا الاتجاه "يرى (Wemague 2007)أن القراءة أربع مهارات حسب علم النفس المعرفي تتعلق أساسا بالكلمة كأصغر وحدة ذات معنى في عملية الاتصال هي الترميز وفك الترميز والتعرف والفهم"[2].

وما يتوجب أن نشير إله هنا أن التعرف عن الكلمات قد يكون معزولا، وهو الأمر الذي قد لا يتسنى لنا بالنسبة للفهم الذي قد يعتمد على السياق الذي ترد فيه الكلمات التي قد يتغير معناها بتغير السياق.

وكما سبق الإشارة إليه فإن عملية التعرف على الكلمات المكتوبة تمر بمرحلتين بارزتين هما:

- **تماثل الكلمات المكتوبة(L'identification des mots écrits):**

"حسب جيسون (Giasson, 2008) فإن تماثل الكلمات المكتوبة (L'identification des mots écrits) يسبق مرحلة التعرف على الكلمات المكتوبة (Reconnaissance des mots écrits) إذ يسمح للقارئ المبتدئ بفك ترميز الكلمات المقروءة بمعنى التلفظ بها"[3].

"يعد نموذج القراءة ذو المسارين (Colheart, 1978.Morton et Patterson, 1980. Patterson et Shewell, 1987.Ellis et Young, 1988) والذي يتعارض والنماذج الترابطية أكثر النماذج المستخدمة كمرجع لوصف الميكانيزمات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة وفهم الكلمات المكتوبة"[4].

[1]– صليحة قلاب، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر2، 2013، ص54.

[2]– عبد الحفيظ شلابي، اختبار لكشف عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه ل م د في علم النفس المرضي، جامعة تلمسان، ابو بكر بلقايد، 2017، ص 29.

[3]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص101.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وتقوم بوصف الطريقة السليمة للقراءة الجيدة انطلاقا من معطيات استمدت من حالات مرضية، تصرح بإن نطق الكلمة يمكن أن يتحقق بواسطة ميكانيزمين مختلفين ومستقلين: سواء عن طريق المسلك المباشر من خلال العنونة(ou voie d'adressage)، أو عن طريق المسلك غير المباشر مسلك التجميع(ou voie d'assemblage).

- **السيرورة الفونولوجية (procédure phonologique):**

"(ou voie d'assemblage) تسمح لمتعلم القراءة بالتمرن على فك رموز الكلمات الغير المألوفة النظامية، وكذا اللا كلمات، وحتى الكلمات المكتوبة بصورة خاطئة، وهذا بمساعدة قواعد التحويل الخطي الصوتي، المتعلمة بشكل صحيح في المدرسة، وحسب الشرح المقدم من طرف(De Partz, 2003) فإن القارئ سيقوم بتقطيع الكلمة المقروءة إلى وحداتها الغرافيمية، وربط كل واحدة منها بما يقابلها من وحدة فونيمية، وهذا بالاعتماد على قواعد الكتابة، ثم تجميع مختلف الوحدات الفونولوجية لتحقيق التماثل للكلمة المقروءة ومن ثمة النطق بها"[1]، تعتمد هذه السيرورة على ما أسماه مارك ديلاي

(Convertisseur grapho– المحول الخطي الفونيمي(M. Delahaie, 2009) phonémique) والذي يسمح بتقطيع الإشارة البصرية إلى وحدات قرافيمية وبعد تحويل هذه الوحدات إلى وحدات فونيمية، يعمل المحول الخطي الفونيمي على إبقاء الصورة الفونولوجية مخزنة في الذاكرة قصيرة المدى حتى برمجة نطقها[2].

من خلال التحليل البصري للكلمة المكتوبة، نجدها مجزأة إلى وحدات خطية (Les graphèmes) مثل كلمة (Chapeau) مجزأة إلى (Ch+a+p+eau) ونظام التحويل الخطي الصوتي (Système de conversion graphophonologique) يسمح بربط الوحدات الخطية بالوحدات الصوتية المماثلة لها مثل:

Ch ⟶ /./ − a ⟶ /a/−p ⟶ /p/ − eau ⟶ /o/

[1]– المرجع السابق، ص 102.

[2]- Marc Delahaie, L' évolution du Langage de L'enfant, p37.

بتجميع الفونيمات يستحضر التمثيل الصوتي للكلمة السابقة / apo /، وتحفظ في ذاكرة العمل حتى يحين وقت الإنتاج (التلفظ)"[1].

- **السيرورة المعجمية (procédure lexicale)**:(ou voie d'adressage) " تستخدم من طرف القارئ المتمكن والمتمرن، من أجل المعالجة بصورة سريعة للكلمات المألوفة والنظامية وكذلك غير النظامية وهذا من خلال الولوج مباشرة إلى التمثيلات الخطية المختزنة داخل المعجم الخطي Lexique orthographique) ، ومنه معنى الكلمة المخزنة في النظام الدلالي (système sémantique)، حيث أن لكل فرد معجمه الذهني الخاص (Lexique mental) ويطلق عليه أيضا مصطلح المعجم الداخلي (Lexique interne) والذي يسمح له بالتخزين في الذاكرة الشكل الخطي والصوتي للكلمات التي يعرفها وكذا المفاهيم التي ترجع لهذه الكلمات"[2].

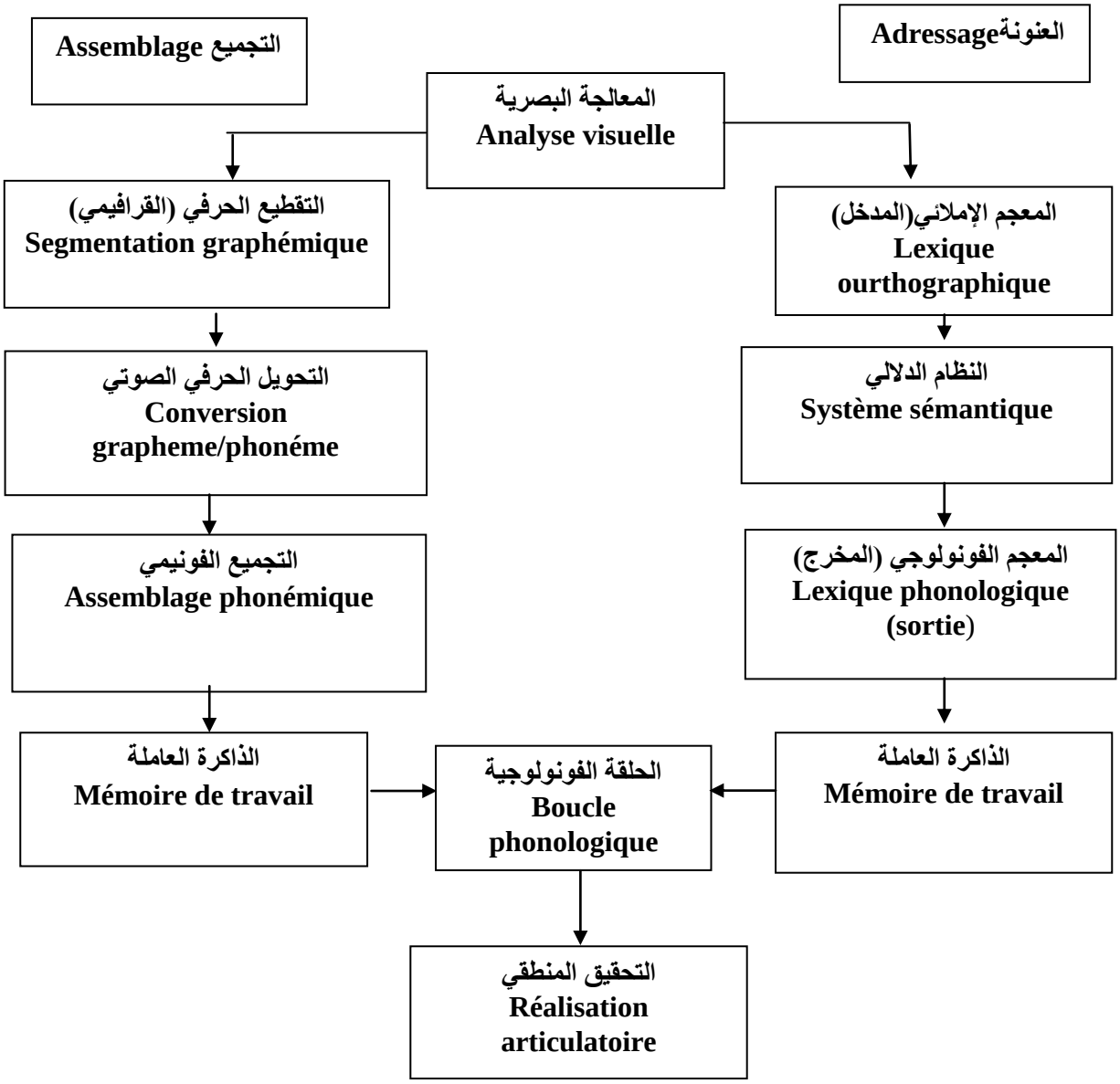
ويحتوي المسلك المعجمي" على نظام التحليل البصري (Système d'analyse visuelle)والذي يسمح بإقران المستوى الإملائي بين الوحدة الخطية والتمثيل الكتابي لها، وهذا التمثيل الكتابي الذهني موجود في الذاكرة طويلة المدى، أما التمثيل الفونولوجي فيقابل النشاط الكلي عن طريق الوصل بين الوحدات الخطية في وسط المعجم الفونولوجي ومباشرة بالنقل إلى ذاكرة العمل قبل إنتاج الكلمة (التلفظ بها)"[3].

[1]- Sylviane Valodois, évaluation neuropsychologique des troubles de l'apprentissage de la lecture, revue rééducation orthophonique, N173 , 1993, pp36-37.

[2]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص102.

[3]–Sylviane Valodois, évaluation neuropsychologique des troubles de l'apprentissage de la lecture,pp35-56.

يمثل الشكل الموالي نموذج للتعرف على الكلمة من إعداد الباحثة جنون وهيبة:[1]



- **الفهم القرائي:**

بعد التقاط المعلومة البصرية، ومطابقتها بالتمثيلات المعجمية في الذاكرة ليتم التعرف عليها، يمكن للقارئ عندها الوصول إلى دلالتها المخزنة بالمعجم الداخلي ومنه التمكن بصورة تدريجية من الفهم الكلي للنص.

[1]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص105.

"يرى كل من (Gineste et Le Ny, 2005) أن العبارات اللغوية تسمح بنقل نوعين من المعلومات المتمايزة، ترسل من جهة المعلومات السطحية، أي المعلومات في شكلها المدرك بصريا والمرتبطة بشكل الرسالة. ومن جهة ثانية المعلومات الدلالية التي تنقلها المعلومات السطحية ولكن مع وجوب بنائها ذهنيا"[1].

حدد الباحثون أربعة أصناف من المعلومات المعالجة في العبارة المكتوبة من أجل للوصول إلى فهمها:

- **المعلومة المعجمية:** وهي معلومة سطحية تشبه التمثل البصري لشكل الكلمة المكتوب وتعتبر ضرورية للمطابقة ومن ثمة التعرف على الوحدة المعجمية.
- **المعلومة القواعدية:** يمكن اعتبارها أيضا سطحية، تهتم بالمظاهر القواعدية والكلمات الوظيفية وتهتم كذلك بترتيب الكلمات داخل الجملة.
- "**المظاهر القواعدية: Les marques grammaticales** وترتبط بالمستوى المورفولوجي(الصرفي) وتسمح بالاستعلام عن نوع وعدد الكلمات وكذا تصريف الأفعال، ومعرفة الأزمنة، الصيغ والمظاهر، وكلها تظهر عند الكتابة على عكس الكلام أين نجد بعض الكلمات لها نفس طريقة النطق على الرغم من الاختلاف في الجانب الصرفي .
- **الكلمات الوظيفية : «Les mots dits «fonctionnels**علىعكس الكلمات المتكيفة والتي تحمل دلالة خاصة، فإن الكلمات الوظيفية تصنف في أقسام مغلقة وإلى كلمات تحمل وظيفة صرفية ولكن لا تملك دلالة خاصة، إذ لا تحتوي على دلالتها إلى إذا ربطت بوحدات لغوية أخرى (M. Arbitre & E. Dubrat,2012) وتضم قائمة الكلمات الوظيفية كل الكلمات التي ليس لها معنى خاص بها كأدوات النفي والاستفهام وحروف الجر... فهي تستمد معناها باقترانها بوحدات معجمية لتعبير عن العلاقات النحوية لهذه الكلمات المعجمية.

[1]– المرجع السابق، ص106.

- **ترتيب الكلمات في الجملة:** وتمثل الصنف الثالث من المعلومات الإعرابية ، وتسمح أيضا بتحديد العلاقات الإسنادية داخل الجملة، فقد يختلف معنى الجملة باختلاف موقع الكلمة فيها فمثلا جملة: شكر المعلم التلميذ. عكس قولنا: شكر التلميذ المعلم.

- **المعلومات البراغماتية Les informations pragmatique:** ويقصد بها معلومات سطحية تحيط بالرسالة المكتوبة، وهي بذلك عكس المعلومات المعجمية والقواعدية المتواجدة داخل الكلمات.

وترتبط بموضع العبارة ، أي بالسياق الخارجي الذي أنتجت ضمنه العبارة ، ومنه فهي تشتمل على شخصية المخاطَب والمخاطِب ، الإطار المكاني لإعداد النص، الإطار الزماني والذي تم فيه إعداد العبارة والقصد من الرسالة المكتوبة وهذا بالنظر للمتلقي.

وقد تسمح مطابقة السياق الذي أعدت فيه العبارة من إنتاج استدلالات من أجل تدعيم الدلالة للقارئ.

- **المعلومات الدلالية L'information sémantique:** وترتبط بدلالة الرسالة المكتوبة المرسلة إلى القارئ وهذا بالاستعانة بمختلف المعلومات السابقة"[1].

2.2.2.3. نماذج تعلم القراءة:

1.2.2.2.3. النماذج التطورية لتعلم القراءة:

إلى غاية مطلع الثمانينيات من القرن الماضي لم يحض علم النفس اللغوي بوجود نماذج خاصة بتعلم القراءة، "فقد ظهرت أولى النماذج سنة 1981 من طرف كل من مارش، فريدمان، ولش ودسبارغ (March, Freidman, Welch & Desberg)والذين أدرجوا فكرة المراحل في تطور القراءة، المقتبسة عن نظرية بياجي البنائية، إضافة إلى أعمال الباحثين في جامعة إكسفورد برادلي وبرايان (Bradley & Bryant,1978, 1983)

[1]- المرجع السابق ، ص ص106-107.

وقد أدمجت هذه المساهمات في النموذج التطوري المقترح من طرف أوتا فريث Uta Frith سنة 1985"[1].

النماذج التطورية ذات المراحل:

❖ **نموذج فريث 1985 U. Frith :**

يعتبر النموذج الذي اقترحه (Frith, 1985) الأساس الذي أسهم في ظهور النماذج الأخرى، حيث يقترح هذا النموذج ثلاثة مراحل لتعلم القراءة هي: اللوغوغرافية، الأبجدية والإملائية.

- ✓ **المرحلة اللوغوغرافية Etape logographique:** يصطلح على هذه المرحلة كذلك المرحلة الصورية الخطية، إذ تبدأ هذه المرحلة عندما لا يتمكن الطفال من التعرف على أي كلمة فيطلق عليهم القبل قراء (Prés lecteurs).

من أهم خصائص هذه المرحلة أن الطفل يتعرف على الكلمة بالاستعانة بمختلف المؤشرات، لاسيما المؤشرات الغير لغوية، مثل اللجوء إلى السياق أو التعرف على المميزات الخطية البارزة للكلمة نفسها أو الاستعانة بصورة مصاحبة للكلمة المقروءة، ويعتبر استخدام مصطلح التعرف هنا أصوب من استخدامنا لمصطلح القراءة "لأن الطفل في هذه المرحلة يخمن ثم يكتسب مخزونا بصريا للكلمات التي يتعرض لها بكثرة عندما يواجه كلمة غير معروفة بمعنى لا يمتلك صورة ذهنية لها، يخمن دلالتها بالاعتماد على السياق اللغوي دون الأخذ بعين الاعتبار الشكل الخطي لهذه الكلمة، وتعتبر هذه الاستراتيجية اللوغوغرافية غير فعالة للغة المكتوبة لكنها حسب Frith تعد خطوة أساسية للانتقال إلى المرحلة الموالية"[2].

[1]– شفيقة أزدادو، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر2، 2012، ص19.

[2]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص 111.

- "**التعرف من خلال السياقReconnaissance par contexte**: تعالج الكلمات كصور بواسطة الدلالة التصويرية (une sémantique picturale)

- **التعرف من خلال مؤشرات بصرية Reconnaissance par indices visuel**: تعد بعض الحروف وبصورة خاصة حروف البداية، أو شكل الحروف كنقاط استدلال للطفل"[1].

"ومن خلال هذه الاستراتيجيات التي ترتكز على مختلف المؤشرات البصرية المستخدمة في التعرف على الكلمات المكتوبة، يبني الطفل خزان مفرداتي بصري (un stock de vocabulaire visuel) بواسطة الحفظ عن ظهر قلب الكلمات ككل، يمكن أن يتشكل هذا المخزون من مئات الكلمات. لا يتم التعرف في هذه المرحلة إلا على الكلمات المعروفة التي اكتسبت من قبل، ومنه لا توجد معالجة عامة للوحدات الجديدة"[2].

في الواقع لا يمكن التحدث هنا عن القراءة بالمعنى المعروف لهذه الكلمة، فحتى إن توفرت كل الحروف التي تكون الكلمة إلا أن احترام ترتيبها لا يعد ضروريا، لأنه فقط يكتفي بالمؤشرات البصرية التي تأخذ بعين الاعتبار. فالطفل يعالج المعلومة اللغوية كصورة، إذ يتعرف على الكلمات أو بالأحرى يتم تخمينها كأشياء مصورة ما يسمح له بتطوير معجم أولي ذو طابع شامل "وعموما لا يوجد بعد في هذا المستوى لروابط مباشرة ومنتظمة ما بين معالجة (المكتوب–الصورة) واللغة الشفوية، فتموضعها يأتي بصفة تدريجية خلال المرحلة الموالية (ديمون وقومبار) (Demont & Gombert, 2004)"[3].

تجدر الإشارة إلى أن العديد من الباحثين الذين اهتموا بتطور اللغة يلغون وجود المرحلة اللوغوغرافية ومن بين هؤلاء فايول وقومبار (Fayole & Gombert, 1999) ويرجع ذلك إلى نوعين من المعطيات:

[1]– المرجع السابق، ص111.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– شفيقة أزدادو، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، ص 21.

- "أولا: نجد أن الأطفال الذين يواجهون بعض النظم الأبجدية، قليلا ما يلجؤون إلى إجراء المطابقة بين المعنى والشكل المكتوب. ومنه فإن ظهوره أو استعماله مرتبط باللغة والنشاطات التي تشترك.

- ثانيا: مهارات الإنتاج نظرا لطبيعتها التحليلية، نجدها تتفق بصعوبة مع الإجراء اللوغوغرافي الذي يعالج الكلمات بصفة شاملة"[1].

"ومن بين أهم الدراسات التي انتقدت وجود المرحلة اللوغوغرافية نذكر الدراسة التي قام بها ويمر وهومر (Wimmer & hummer,1990) والتي أجريت على أطفال ناطقين باللغة الألمانية من قسم اللسنة الأولى ابتدائي، وأظهرت النتائج أنه بالنسبة للغة منتظمة كاللغة الألمانية فالقراء المبتدئين يلجؤون بصفة خاصة ومبكرة إلى استراتيجية الوساطة الفونولوجية من بين المؤشرات التي توضح ذلك، من خلال تحليل الإجابات الصحيحة تم ملاحظة ما يلي:

- كل الأطفال لديهم قدرة على قراءة وكتابة شبه الكلمات.

- استراتيجية الوساطة الفونولوجية تنبأ بأداء الأطفال في القراءة.

- هناك ارتباط قوي بين الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات المعروفة وشبه الكلمات.

أضف إلى ذلك أن تحليل الأخطاء أظهر :

- أن الأطفال ضعاف القراءة يرتكبون نفس الأخطاء التي نجدها عند القراء الجيدون.

- لم يسجل امتناع عن الإجابة أو أخطاء من النوع المعجمي (Lexicalisation)التي تميز المرحلة اللوغوغرافية"[2].

[1]– المرجع السابق، ص 21.

[2]– المرجع السابق، ص ص 21-22.

- **المرحلة الأبجدية Etape alphabétique:**

تركز هذه المرحلة على فك الترميز الفونولوجي للكلمات، حيث يقوم الطفل بمعالجة فونولوجية حتى يتحصل على الأصوات باستعمال استراتيجية الوساطة الفونولوجية، التي تسمح له بوضع علاقة بين الشفوي والكتابي بفضل معالجة ذات طبيعة لغوية، وعلى عكس المرحلة السابقة نجد أن هُوية وترتيب الحروف تعد مسألة بالغة الأهمية في هذه المرحلة.

يتعرف الطفل على الكلمات بعد ربط الوحدات الخطية (الحروف) بالوحدات الصوتية، "أي باستعمال نظام التحويل الخطي الصوتي (les règles de conversion graphème–phonème)فيرتبط الحرف بالصوت الموافق له، ويجمع الطفل الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة، فيتمكن في هذه المرحلة من تقطيع الكلمة إلى مقاطع وأصوات"[1].

من خلال هذا الكلام نلاحظ أن هذه الاستراتيجية ترتكز على ثلاث عمليات هي:

- عملية التحويل الخطي الحرفي.
- عملية التجميع الفونولوجي.
- التماثل الكتابي للكلمات المكتوبة .

و"حسب (Frith) تكون صعوبات القراءة ناتجة عن عدم القدرة على استعمال المعارف الصوتية الفونولوجية اللازمة لتعلم القراءة ، وهذه الاستراتيجية تطبق فيها القواعد الخاصة بالتحويل الخطي الحرفي وتعتمد على الرجوع إلى المعارف المعجمية لمعالجة القياس الكتابي والجمع الفونولوجي(Harris, Coltheart ,1986)"[2].

[1] -Anne. Van hout, & François .Estienne ;les dyslexies écrire, évaluer, expliquer et traiter, p34.

[2]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص 113.

"الطفل الذي يصل إلى نهاية هذه المرحلة يتمكن من فهم ما يقرأ، ويتحكم جيدا في قواعد التحويل الخطي الصوتي، فيمكنه قراءة بعض الكلمات بالاعتماد على الاستراتيجيات التماثلية (Stratégies d'analogie) بحيث تنتهي هذه المرحلة عندما يتمكن الطفل من كتابة عدد كبير من الكلمات المنطوقة وهذا بالاعتماد على عدد محدود من الرموز الخطية، كما وتعد هذه المرحلة انتقالية من أجل التحكم في اللغة المكتوبة ويتم الاستغناء عنها عند قراءة الكلمات المألوفة خلال سن 7 سنوات"[1].

- **المرحلة الإملائية Etape orthographique:**

بإكتساب الطفل قواعد استعمال الإجراء الأبجدي (وحتى وإن كانت لم تكتسب بشكل كامل) تتطور عند الطفل استراتيجية ثالثة، تؤدي حسب (Frith) إلى القراءة المسترسلة، التي تميز القارئ الجيد، "كما تفترض هذه المرحلة وجود معجم مفرداتي واسع للدخول المباشر إلى الكلمات المقروءة، وهذا باستعمال إجراءات العنونة (الإحالة) les) (procédures d'adressages وتظهر في هذه المرحلة حاجة الطفل إلى معرفة تحليلية مهيأة للعلاقات بين الحروف والأصوات واشتراك كلي بين الأشكال الكتابية والصوتية"[2].

"بالنسبة لمورتون (Morton) فإن النمو نحو المرحلة الإملائية ناتج عن التفاعلات بين القارئ والمعارف اللسانية والمعالجات المعرفية العامة. لا تسمح قواعد التحويل الخطي دائما بقراءة الكلمات اللانظامية ، ومنه لابد من شكل آخر من أشكال المعالجة ولذا نقترح المرحلة الإملائية، فالتعرف على الوحدات يتم في مستوى أعلى من المستوى الحرفي، في هذه المرحلة يعتبر المورفام الوحدة الأساسية، مع توسع مجال معالجة الوحدات الخطية"[3].

---

[1]– المرجع السابق، ص 113.

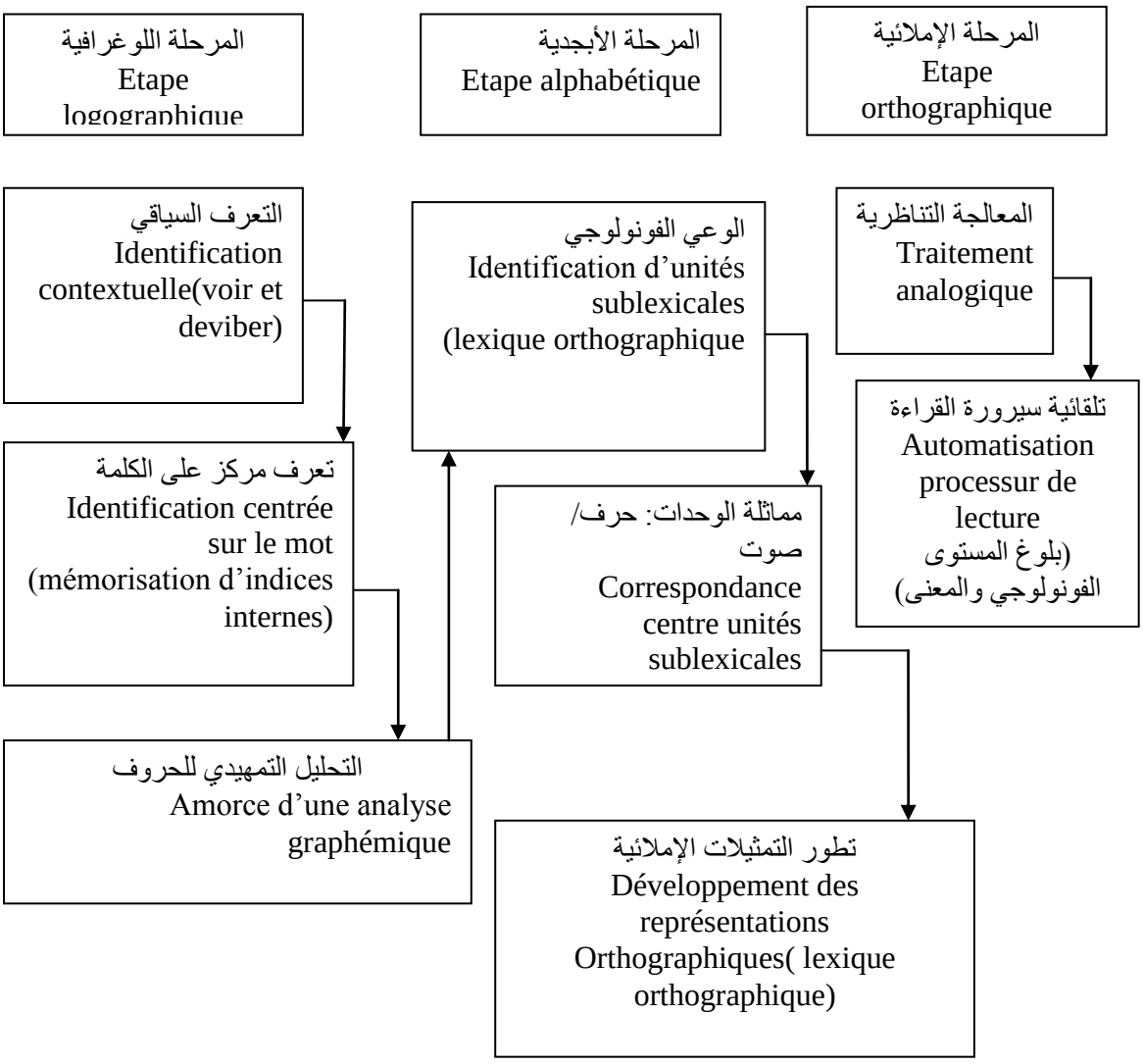
[2] –Henri Lehalle, & Daniel Mellier: psychologie du développement enfonce et adolescence cours et exercices, dunod, 3 édition, paris, 2013, p162.

[3]– وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص114.

على العموم ما يميز هذه المرحلة هو وجود ثروة لغوية واسعة وقدرة على التجميع قائم على نظام معلوماتي أكثر تهيئة وتحضير من المرحلة الأبجدية وتكون المعرفة فيه بطريقة مباشرة دون الاستعانة بقواعد الخط الفونولوجي، أي أن معرفة الكلمات والأشكال تقوم على معرفة بصرية مباشرة ودون الرجوع إلى المظهر الكلي، وهذا لا يلغي التشابه الموجود بين المرحلتين من حيث قيامهما على العامل البصري، لكنهما تختلفان من حيث المعالجة اللسانية.

إن هذه المراحل الثلاث بحسب (Frith) مكملة لبعضها البعض أي أنها متتابعة ترتبط فيها المهارات السابقة بالمهارات الجديدة، ولا غنى لمرحلة عن الأخرى، ومن خلال الشكل الموالي نعرض نموذج (Frith) لتعلم القراءة:[1]

[1]– نورية عريبي، الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، ص147.



❖ نموذج سيمور (Seymour,1997):

إن الفكرة التي ينطلق منها سيمور (Seymour) في نموذجه هي أن الاستراتيجيتين اللوغوغرافية والأبجدية في بداية تعلم القراءة عند الطفل تشترك فيما بينها لتشكل القاعدة المعرفية لإعداد الاستراتيجية الإملائية، ويوضح أن هناك علاقة تفاعلية بين الوعي الفونولوجي والسيرورات الأبجدية.

فالمعالج الأبجدي (Le processeur alphabétique) يركز على قدرة الطفل على التمثيلات الحرفية– الصوتية كنتيجة للتعلم الرسمي للقراءة، وهذا المعالج الأبجدي

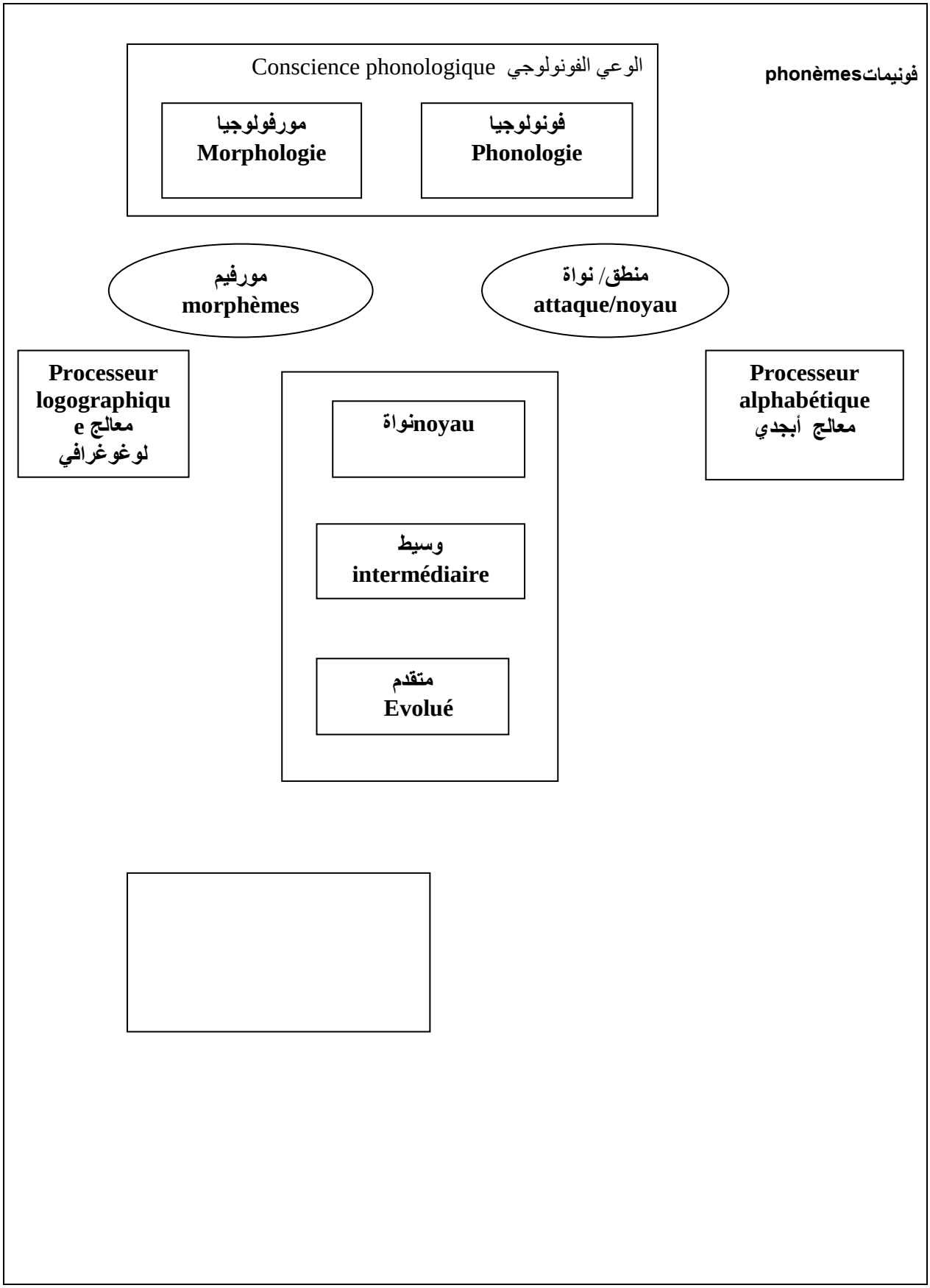
يعمل بتفاعل مع الوعي اللغوي المسؤول عن بروز الوعي بالفونيمات وكذلك أشكال أخرى من التقطيع[1].

وبأكثر دقة،" إن كان الطفل واعيا بأن الكلام يمكن تقطيعه إلى فونيمات، ينبغي عليه بعد ذلك الوعي بتركيبة المقطع ما يسمح لنظام الإعداد الإملائي بإعادة التمثيل البصري للكلمات المكتوبة في قائمة المفرادات الوغوغرافية بحيث يتحقق التعرف على الكلمة من خلال المقاطع أو المورفيمات المتواجدة في الكلمات. وهكذا يتمكن الطفل من قراءة الكلمات الجديدة بالتركيز على التمثيلات"[2].

الشكل الموالي يمثل نموذج سيمور (Seymour, 1997) التطوري لتعلم القراءة.

[1]– شفيقة أزدادو، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، ص ص 24–25.

[2]– المرجع نفسه، ص25.


الوعي الفونولوجي Conscience phonologique
مورفولوجيا
Morphologie
فونولوجيا
Phonologie
فونيمات phonèmes
مورفيم
morphèmes
منطق/ نواة
attaque/noyau
Processeur logographique معالج لوغوغرافي
Processeur alphabétique معالج أبجدي
نواة noyau
وسيط
intermédiaire
متقدم
Evolué

2.2.2.2.3. النماذج الترابطية:

ظهرت النماذج الترابطية في ثمانينيات القرن الماضي، ومنذ ظهورها وهي تحاول إيجاد تفسيرات لتوظيف السيرورات الذهنية للتعرف على الكلمات.

ففي التصور الترابطي تمثل الظواهر العقلية بواسطة شبكات مشكلة من وحدات بسيطة مترابطة فيما بينها ، بحيث أن كل وحدة من الشبة يمكن أن تكون كلمة وكل رابط يعتبر مؤشرا لتشابه الدلالي.

- **نموذج المعالجة المتوازية التوزيعية لـ: (سيدنبارغ وماكليلاند) (Modèle à traitement parallèle distribué Sidenberg & McCleland,1999 (PDP)**

يعتبر نموذجا مرجعيا مقارنة بالنماذج الترابطية الأولى (ماكليلاند وروملهارت) **(McCleland & Rumelhart,1981, 1982)** وهو يحتوي على تمثيلات توزيعية وليست متموضعة (Localisées).

يندرج هذا النموذج في إطار مشروع يشتمل على جميع مظاهر التعرف على الكلمات وبصفة أدق يتعلق الأمر بشبكة تضم ثلاث مكونات أو طبقات أساسية مرمزة (encodant)فيما بينها التمثيلات الفونولوجية، الإملائية والدلالية المترابطة بواسطة وحدات مخفية(unité cachées) لها معرفة سابقة بالوحدات وبالتمثيلات وبالخطية الفونولوجية وبالفعل، فالمقارنة بين نمط التنشيط الفونولوجي المولد (généré) مع العرض والتلفظ المنتظر بها التي تؤدي إلى تنشيط الوحدات الإملائية للكلمة المكتوبة على شكل ثلاثي الحروف والتي تنشط بدورها الوحدات المخفية المنشطة للوحدات الفونولوجية تحت شكل ثلاثي الفونيمات.

إن غياب التطابق بين الكلمات المكتوبة والتلفظ بها يسجل كخطأ، بهدف تغيير وزن الترابط فيما بينها حتى يتحقق التماثل الصحيح.

وأخيرا ترمز(encode) الشبكة خلال تعلمها لتنظيمات الخطية الفونولوجية (graphophonologique)وتركيب الأصوات (phono tactiques) ولاسيما التنظيمات

الإحصائية للغة المكتوبة والمقصودة بالمعالجة بحيث أنه ليس من الضروري وجود قانون صريح للقراءة.

تبين نتائج هذا النموذج أنه بالنسبة للكلمات يكون الأداء على مستوى التنظيم والتكرار مماثلا للأداء المسجل عند القارئ الراشد، بعكس شبه الكلمات التي تظهر ضعفا واضحا. ويعد فشل هذه الشبكة في قراءة شبه الكلمات مثار نقد من طرف العديد من الباحثين[1].

- **نموذج هارم وسيدنبارغ(Harm & Sidenbarg, 1999) :**

اقترح هارم وسيدنبارغ نموذجا لتعلم القراءة يرتكز على مبدأ الترابط، هذا النموذج يعد مثيرا للاهتمام لأنه يهدف إلى تفسير كيفية نمو التمثيلات الفونولوجية وإلى كيفية البدء في تعلم القراءة من خلال خصائص هذه التمثيلات الفونولوجية.

لاحظ الباحثون أن الطفل عندما يبدأ في تعلم القراءة، يكون لديه مخزون لا بأس به من المعارف لم تأخذ بعين الاعتبار في النماذج السابقة على مستوى اللغة الشفوية،"غير أن التمثيلات الفونولوجية المستخدمة في هذا النموذج موجهة لاستنساخ أو اعادة تلك التمثيلات الموجودة عند الطفل وقت بدئه تعلم القراءة، لذلك فهذه الأخير تأخذ شكل الجواذب الفونولوجية (attracteurs phonologiques) التي تهتم ليس فقط بوضعية الفونيمات التي تكون الكلمات، وكذا خصائصها السمعية (acoustique) التي تتغير بحسب تغير السياق، إنما أيضا السياق الذي يتركب حول الصوائت، هذه الميزة الأخيرة هامة بالنسبة للغة الإنجليزية التي بني عليها النموذج لأن الصوائت هنا تعد مصدر رئيسيا للتغييرات التي تطرأ على التركيبة الفونولوجية للكلمات وبالتالي لها تأثير على انتظام التماثل الخطي الفونيمي حسب كل من (سبرنجر وشارول وكولي) (Sprenger & Charolles & Colé, 2003).

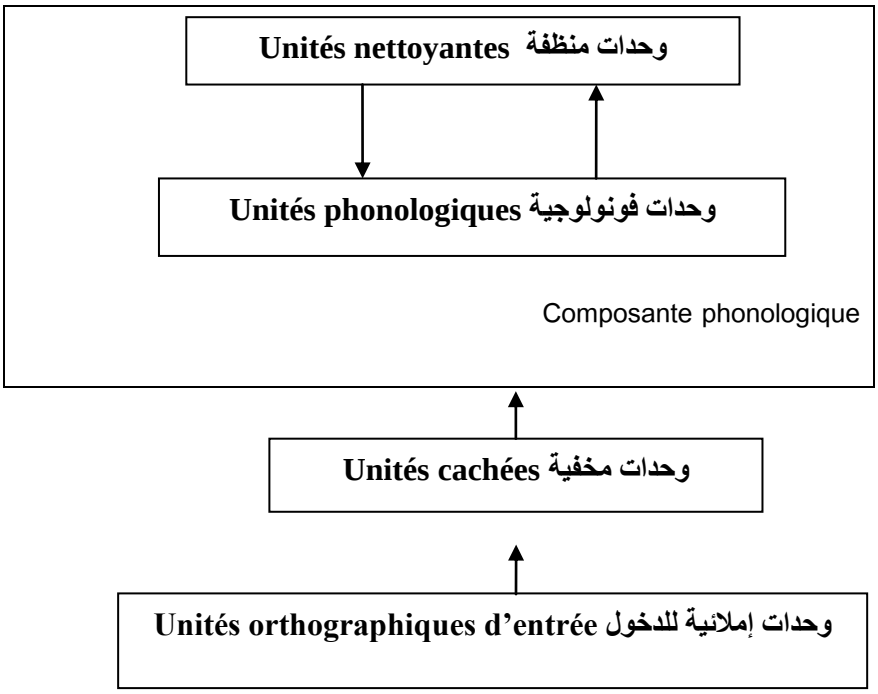
أنشأت هذه الجواذب بهدف ترميز المعلومات الفونولوجية، ومن أجل ذلك فإن النموذج يتضمن مكونة فونولوجية تتكون من طبقة من الوحدات الفونولوجية ومن طبقة الوحدات المنظفة (cleanup units)، هذه الوحدات المنظفة هي في الواقع وحدات مخفية

[1]– شفيقة أزدادو، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، ص27.

مستخدمة كجواذب ذاتية (auto attracteurs) أي تسمح في النهاية باستقرار أنماط التنشيط (les patterns d'activation) على شكل جواذب".

تعلم هذه الشبكة القراءة ، أي تحقيق التماثل بين الفونولوجيا والنظام الإملائي من خلال نفس المدونة (corpus) التدريبية السابقة، وعلى غرار نموذج سيدنبارغ وماكليلاند ، تعلم الشبكة القرائية بمرجعية طريقة انتشار الخطأ (retro– propagation de l'erreur)، من خلال هذا التدريب، يصبح بإمكان طفل قراءة(98%) من الكلمات، أما الأخطاء فهي تمثل في معظمها الكلمات الغير منتظمة (les mots irréguliers) وبالخصوص ذوي النظام الإملائي النادر، بالإضافة إلى ذلك فهي تقرأ أيضا (79%) من شبه الكلمات، وبذلك يبرهن على أداء أفضل من النموذج المقترح من طرف (سيدنبارغ وماكليلاند 1989 (Sidenbarg & Mc Clelland, 1989)(.

يلاحظ أن نموذج (هارم وسيدنبارغ 1999) (Harm & Sidenbarg,1999) لا يرى أن تعلم القراءة يأتي من تعلم نظام قواعد التماثل الخطي الفونولوجي، بل على العكس، هذا التعلم يتم عن طريق المحاولة والخطأ واستخراج الإنتظامات الخطية الفونولوجية للغة. والشكل المبين أدناه يمثل رسما تخطيطيا لنموذج(هارم وسيدنبارغ) (Harm &Sidenbarg,1999)



- رسم تخطيطي لنموذج (هارم وسيدنبارغ)(Harm &Sidenbarg,1999)[1]

3.2.2.2.3. نموذج القراءة ذو المسارين الكلاسيكي لـ كولهيرت ومورتون وباترسون Modèle à double voie classique (Coltheart,1978;Morton & Patterson,1980)

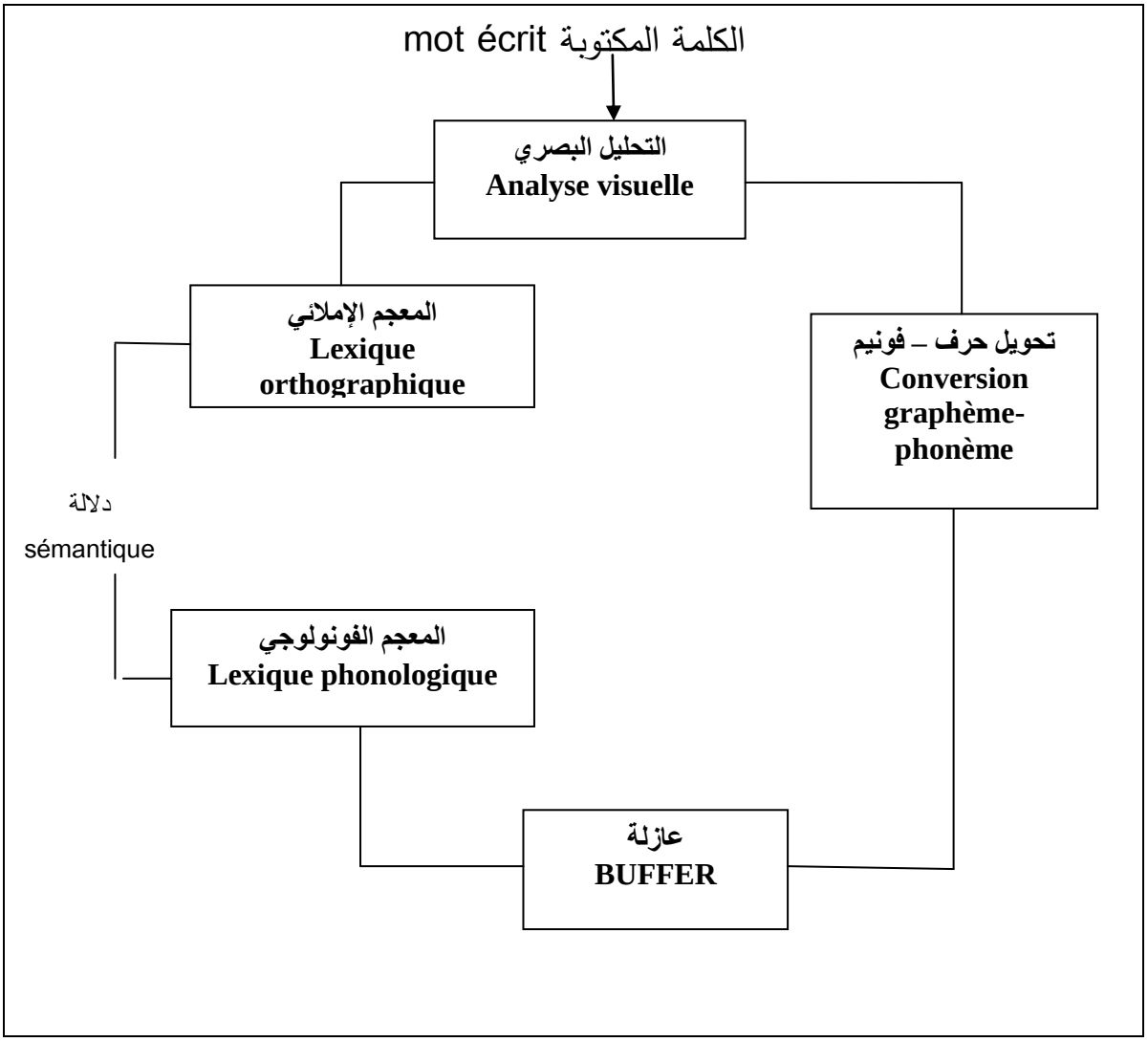
حسب هذا النموذج فإن القدرة على التعرف على الكلمة تعمل بطريقتين سواء بنظام مباشر لبلوغ نوع من المفردات الذهنية التي تتشكل خلال سنوات من التدريب على قراءة الكلمات، أو عن طريق نظام غير مباشر من خلال تحويل المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجية.

- المسار المباشر أو المسار عن طريق التجميع(voie d'assemblage) أو غير المعجمي هو النسق الذي يتمثل في ربط النظام الإملائي وفونولوجية الكلمات، وبذلك يسمح بقراءة الكلمات غير المألوفة، من وجهة نظر نمائية هذه الصيغة في التعرف على الكلمات تطبق في المرحلة الفونولوجية الموصوفة في النماذج التطورية ذات المراحل.

[1]- المرجع السابق، ص 27.

– المسار المباشر أو المسار عن طريق العنونة (voie d'adressage) أو ما يعرف بالمسار المعجمي، وعكس المسار السابق يتم فيه البلوغ مباشرة إلى المعلومات الإملائية للكلمات المألوفة المخزنة أثناء التعلم ثم تشكل الشبكة الدلالية.

يمثل الشكل الموالي رسما تخطيطيا لنموذج القراءة ذو المسارين الكلاسيكي لكولتهيرت ومورتون وبترسون (Coltheart,1978;Morton & Patterson,1980):[1]



وقد اقترح كولتهيرت (Coltheart)بعد ذلك إصدارا جديدا للنموذج ذو المسارين والذي يدرج نظام معالجة بالتتالي (en cascade).

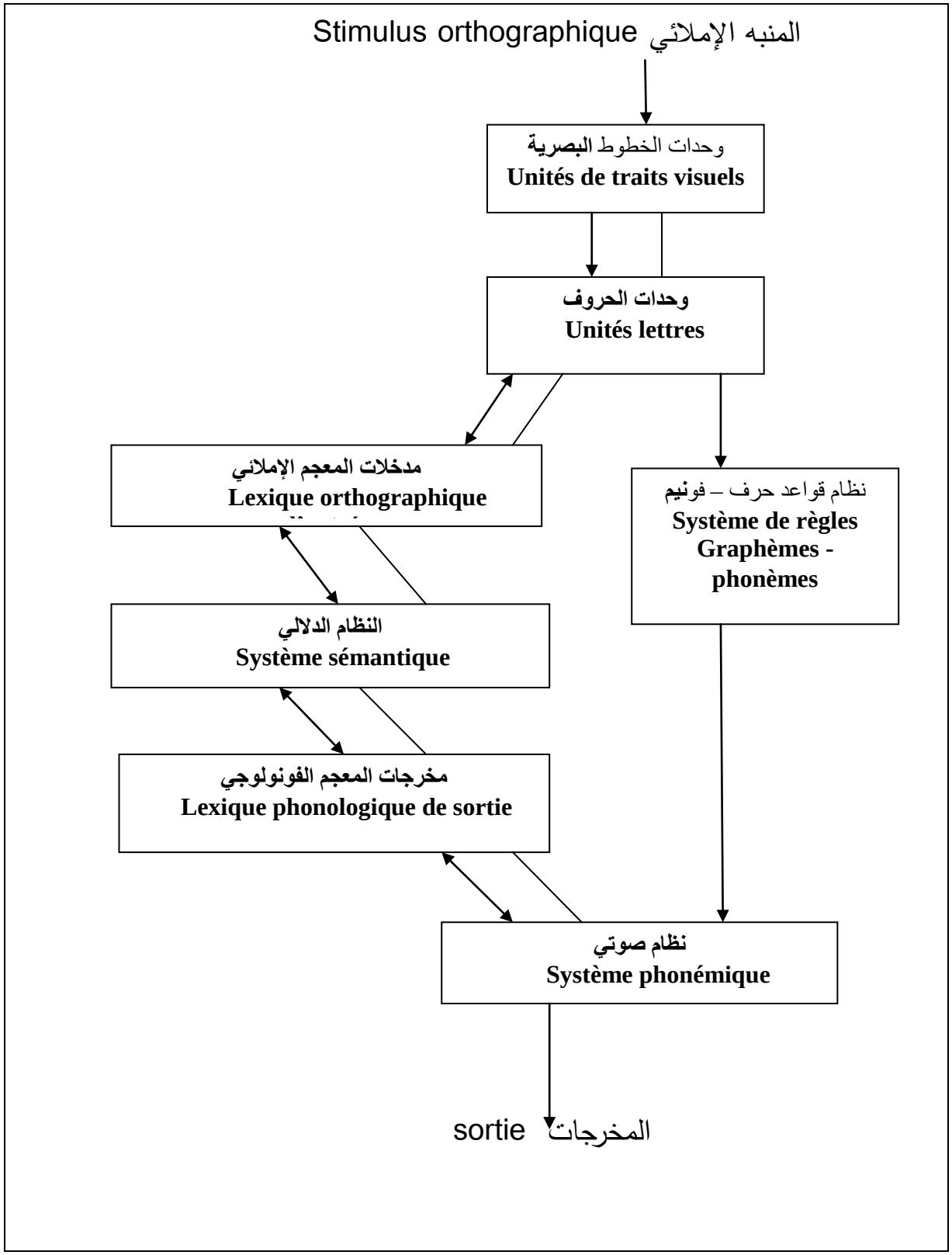
[1]– شفيقة أزدادو، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، ص 30.

- ✓ **النموذج ذو المسارين بالتتالي لـ كولهيرت Modèle à double voie à traitement en cascade (DRC, dual route cascade model; Coltheart & al.2001)**

يعتبر النموذج ذو المسارين بالتتالي (DRC) نموذج تنشيط (simulation) قراءة الكلمات أحادية المقاطع مثل كل المناهج الترابطية، غير أنه عكس هذه الأخيرة ، يرى أن تعلم قواعد التماثل الخطية الفونولوجية من خلال الكلمات المعروضة على القارئ (Sprenger- Sharoles & al, 2006)

يتضح من خلال الشكل الموالي، الذي يمثل مخطط لنموذج ذو مسارين بالتتالي لكولهيرت [1](Coltheart & al., 2001) أن المسار المباشر يضم نظام تعريف بصري ونظام إنتاج فونولوجي، كما يضم نظام التعرف البصري طبقة دخول تعمل على معالجة الخطوط البصرية، ثم طبقة معالجة الحروف، وطبقة ثالثة وأخيرة تمثل بلوغ الأشكال الإملائية للكلمات.

[1]- شفيقة أزدادو، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، ص ص30-31.



– رسم تخطيطي لنموذج ذو مسارين بالتتالي لـ: (كولهيرت) (Coltheart & al., 2001)

4.2.2.2.3. النماذج القراءة عن طريق التماثل: (Les modèles par analogie)

يشير مصطلح التماثل إلى نموذج تعليمي يستعمل فيه الطفل إجراء معروف لمعالجة وضعية غير معروفة، حيث أنه لتعلم اللغة المكتوبة فهو يقرأ الكلمات المكتوبة الجديدة مركزا على الكلمات المعروفة (إكوال ومانيون) (Ecalle & Magnan, 2002).

ويمكن إدراج النموذج عن طريق التماثل في مجال البحوث التي تهتم بعلاقة الوعي الفونولوجي المتعلقة بنشاط القراءة، لكن الجدال المتعلق باستراتيجية التماثل يتعلق بالمرحلة التي يكون فيها الطفل قادرا على استعمال هذه الوحدة الفونولوجية لقراءة الكلمات الجديدة ، فبالنسبة لكل من (قوسوامي وبريان) (Goswami & Bryant,1990) يلجأ الطفل إلى التماثل بالقافية بصفة مبكرة، أما بالنسبة للآخرين لاسيما (فريث، ناسيون وألان وهولم) (Frith, 1985 ;Nation & allen & Hulme,2001) فإجراء التماثل يظهر متأخرا عند الطفل.

- **التدخل المبكر للتماثل: نموذج (غوسوامي وبريان) (Goswami & Bryant,1990):**

منطق الديناميكية التطورية لهذا النموذج هو أن التماثل لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان الطفل قادرا على تقطيع الكلمات إلى وحدات تحت مقطعية على مستوى اللغة الشفوية، وبذلك يُكون الطفل معجمه الإملائي المشكل من كلمات تشترك في نفس القافية.
ويركز غوسوامي وبريان (Goswami & Bryant,1990) في نموذجهما على ثلاث علاقات ترابطية سببية في عملية الاكتساب القراءة:

- تتمثل العلاقة الأولى في الترابط بين الوعي الفونولوجي والقافية وتطور أداء الطفل على مستوى القراءة، علما أن هذا الترابط سببي يحدث قبل بداية إكتساب القراءة .
- أما العلاقة الثانية فتخص الترابط بين القدرات ما وراء الفونيمية (Méta phonémiques) وتطور الوعي الفونولوجي، وهو ما يوازي المرحلة الأبجدية.
- أما العلاقة الثالثة فتخص الترابط المتبادل بين تقدم الطفل في القراءة والإملاء/الكتابة

وتضيف (غوسوامي) (Goswami, 1999) ترابطا أخر ما بين جودة التمثيلات الفونولوجية عند القارئ المبتدأ وتطور اللغة المكتوبة لديه.

يشير الترابط الأول من هذا النموذج إلى استعماله على مستوى القافية كوحدة بارزة عند القارئ المبتدئ، ومنه فنمو الوعي الفونولوجي لديه يحدث من الوحدات الكبرى إلى الوحدات الأصغر، والمتمثلة في الفونيمات (غوسوامي وتريمان وزوكويسكي) (Goswami, 1999 ; Treiman & Zukowski,1996).

- **التدخل المتأخر للتماثل:**

حسب أغلب النماذج التطورية لاسيما(فريث؛ مارش و فريدمان وولش ودسبارغ وسيمور وماك غريغور) (Frith,1981;1985 ; Seymour & MacGregor,1984 ;March &Friedman & Welch & Desberg, 1981)

تعتبر أن هذا الإجراء خاصية أساسية للمرحلة الأخيرة من اكتساب القراءة ، فبحسب هذا النموذج يمر اكتساب القراءة بعدة مراحل بحيث يتعلم الطفل أولا نظام التحويل من الشفوي إلى الكتابي، بعدها يمكنه استعمال وحدات القراءة الأوسع من الحرف.

من بين الدراسات التي تؤيد هذا النموذج نذكر" دراسة (ناسيون وهولم) (Nation & Hulme, 1998)والتي بينت أن الأطفال من عمر ست سنوات لا يستعملون إجراء التماثل على القافية، إلا إذا تم تشجيعهم على ذلك بشكل صريح، بينما يلجأ الأطفال الأكبر منهم سنا فقط إلى هذه الاستراتيجية بصورة عفوية"[1].

وكذلك دراسة (مارش وفريدمان وولش وديسبارغ) (March & Friedman & Welch & Desberg,1981) التي أجريت على أطفال من عمر (7، 10، 16)سنة متعلقة بقراءة شبه الكلمات، والتي بينت نتائجها أن الأطفال صغار السن يستعملون قواعد التطابق حرف– فونيم، بينما يلجأ الأطفال كبار السن إلى إجراء التماثل[2].

[1]– شفيقة أزدادو، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، ص ص 33–34.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3.3. الفهم القرائي:

- الفهم في حد ذاته:

يمكن تعريف عمليه الفهم بأنه مجموعة الأنشطة التي تسمح بتحليل المعلومات المتلقاة على شكل فئات متكافئة وظيفيا، أي مجموعة الأنشطة المسؤولة عن خلق علاقة بين معلومات جديدة ومعطيات سبق اكتسابها وتخزينها في الذاكرة البعيد المدى، وهكذا فإن نماذج الفهم ترتبط بكيفية دقيقة بالتصور النظري لأشكال ومضمون الذاكرةالبعيدة المدى.[1]

وبحسب الباحث محمد حمود يستدعي كل نشاط من أنشطة الفهم تبعا للتعريف السابق معرفة حصيلة التجارب التي تم استخدامها من طرف المتلقي، على شكل تمثلات مجردة، أضحت مترسبة في مستوى عميق من فكره، الأمر الذي يسهم في تشكيل الذاكرة البعيدة المدى بما هي جهاز لاستقبال المعلومات الجديدة التي يلتقطها أثناء قراءتهلإرسالية ما. فالفهم حسب هذا النموذج إذا يقتضي من جهة إعطاء تمثل داخلي عميق من الأقوال التي نصادفها، كما يستلزم من جهة ثانية خلق علاقة بين هذا التمثل وبين سلسلة من المعلومات الإضافية، ليتمكن من استيعاب هذه الأقوال[2].

إن جل النماذج التحليلية لعملية الفهم تؤكد بأن النظرة التي تفترض بالبداهة، تضمن الأقوال لمعنى مستقل وجاهز هي نظرة تبسيطية مجانبة للصواب نظرا لان الفهم لا يتحقق إلا بعد سلسلة جد معقدة من العمليات الفكرية، التي يحتل فيها المظهر اللساني الخالص للأقوال دورا ثانويا، ومما لا شك فيه، أن فهم المعنى لا يمكن أن يتم في غياب معرفة باللغة التي تتمظهر خلال الإرسالية، غير أن معرفة الدلالات اللسانية لوحدها، تعتبر– بشكل مواز– غير كافية بمفردها لتحقيق عملية الفهم المطلوبة، إن فهم المعنى إذن ينشأ بين مكونات المعرفة اللسانية والآثار غير اللفظية للمعرفة عموما[3].

---

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 106.

[2]– المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3]– المرجع نفسه، ص 107.

1.3.3. مفهوم الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي الغاية الرئيسية من القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلا تكون محصلته بناء المعنى، حيث يكون القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته من جهة أخرى، وتزداد حاجة الإنسان إلى الفهم القرائي مع ما يسود العالم من ثورة معرفية، ومع تزايد الإنتاج الفكري والمعرفي بمعدلات هائلة يوميا ومع التقدم التكنولوجي الهائل الذي ينشر المعرفة بكل أنواعها في كل اتجاه"[1].

والفهم القرائي وفق لهذا التعريف ليس بالعملية اليسيرة، بل هي عملية معقدة تسير في مستويات وتتطلب مهارات عقلية عليا، وتحتاج إلى كثير من التدريب والمران، وإعمال الفكر، والموازنة والتحليل والتفسير والنقد.

وبالنظر لتعقد الفهم القرائي، وتنوع العمليات والعناصر المتضمنة فيه، وموازاة مع ذلك تعددت تعريفات الباحثين له، وفيما يلي سنحاول عرض بعض هذه التعريفات :

عُرِف الفهم القرائي بأنه "الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية"[2].

وعرفه طعيمة والشعيبي على أنه "القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء كانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة "[3]

أما مراد علي عيسى سعد فيرى أن الفهم القرائي "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة سمات الشخصية، إدراك علاقة: السبب /النتيجة، إدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للفقرة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص، كما أنه

---

[1]– سناء أحمد محمد حسن، استراتيجيات التعليم المنتظم ذاتيا وعلاقاتها بمهارات الفهم القرائي في تدريس مادة التفسير لدى تلاميذ الصف الثالث إعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع 141، 2013، ص109.

[2]– فهيم مصطفى محمد. أحمد عبد الله، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 3، 1994، ص37.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006،ص32.

عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجيته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها"[1].

وجاء في تعريف آخر على أنه "عبارة عن عملية استخلاص للمعنى من النص المكتوب، وهو الغاية الأساسية من القراءة، ويحدث أثناءها في الغالب تفاعل بين طرفين هما: القارئ وكاتب النص، وتبدأ عملية الفهم القرائي في ذهن القارئ بفك رموز الكلمات المكتوبة، واستعانة خلفية القارئ المعرفية، وربطها بالنص، للوصول إلى مغزى النص، أو رسالة الكاتب"[2].

وعرفه علي السيد بأنه" نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة، والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله واستنتاج المعاني الضمنية فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفه الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه"[3].

بينما يرى شحاتة والسمان أن الفهم القرائي "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا كان أم شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه "[4].

تتضمن هذه التعريفات عددا من السمات التي يتسم بها الفهم القرائي، ومنها :

- ✓ إن الفهم القرائي عملية عقلية مركبة، تتضمن عمليات عقلية عليا .
- ✓ إن الفهم القرائي عملية بنائية تفاعلية .

---

[1]– مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية– والبحوث – والتدريبات– والاختبارات) دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 97.

[2]– محمد جابر قاسم، كريمة مطر المزروعي، فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين الشمس، كلية التربية، ع 86، 2009، ص63.

[3]– علي سيد أحمد السيد، صعوبات القراءة، مكتبة دار الزهراء، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ط1، 2010، ص58.

[4]– حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2012، ص84.

- ✓ إن الفهم القرائي يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلا تكون محصلته بناء المعنى.
- ✓ إن الفهم القرائي يتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، ثم التذوقي، وتنتهي بالفهم الإبداعي.
- ✓ إن الفهم القرائي يعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية.

2.3.3. فهم النصوص القرائية:

ماهي الكفايات التي ينبغي توفرها لفهم نص مكتوب؟ ذلك هو السؤال الذي انطلقت منه الباحثة فرانسين سيكوريل في معرض بحثها: **مرتكزات بيداغوجيا القراءة مدرسية للنصوص– تنهل من منظور سيميائي تفاعلي، منفتح على الخلاصات الأكاديمية التي انتهت إليها أعمال رواد نظريه التلقي.**

وقد لاحظت الباحثة بأن القارئ المتعلم يواجه صعوبات متعددة، عند محاولة فهم النصوص التي تعرض عليه، بسبب عجزه عن إقامة علاقات بين مختلف وحدات وعناصر النص، ومن تلك الصعوبات:

– الصعوبات المعجمية: حيث تستوقف التلميذ بعض الكلمات الصعبة فينصرف إلى شرحها، مما يضيع عليه فرصة الإمساك بالخيط الناظم للنص.

– صعوبات مرتبطة بتنظيم النص: إذ أن عدم ضبط التلميذ للمستوى التركيبي للغة ككل، والقواعد المنظمة لتعالقات الجمل فيما بينها، يحول دون تكوينه للبنيات الدلالية الصغرى التي ترسل إلى الذاكرة الطويلة المدى، حيث التجارب والمكتسبات السابقة.

– صعوبات مرتبطة بالمجال المرجعي: (المضمون، الموضوع، المعالج...) حيث تتعذر على القارئ إمكانية المراوحة، بين المعطيات النصية الجديدة وبينما يختزنه مسبقا في ذاكرته[1].

[1]– المرجع السابق، ص 109.

يرى محمد حمود أن القارئ المتمرس، حين يواجه نصا ما، فإنه يشرع في تكوين فكرة أولية للتعديل، عن الموضوع العام للنص، انطلاقا من المؤشرات المختلفة التي تمر به خلال القراءة (مؤشرات خطية، أيقونية، معجميه...) بخلاف القارئ المتعلم فإنه يجد نفسه أمام ركام من العناصر والوحدات التي ينبغي معالجتها، كما أنه يخفق في تحويل مؤشرات النص السالفة الذكر إلى مادة دلالية متماسكة، من هنا تتبع بصورة منطقيه ضرورة تزويد التلميذ قبل عملية القراءة ببعض المعطيات والمعلومات الأولية عن مضامين النصوص لكي تصبح إطارا مرجعيا، تلتف حوله المؤشرات النصية المصادفة فيما بعد أثناء القراءة ، تيسير الاستيعاب المعنى.

وبناء على ما سبق، وإجابة عن السؤال المنطلق منه، فان النفاذ إلى معنى نص من النصوص، لا يمكن أن يتم إلا من خلال كفاية فهم شاملة تتضمن من جهة معرفة بالسّنن اللغوي (الخطي، الصرفي، المعجمي، التركيبي) ومن جهة ثانية معرفة بقوانين الاشتغال النصي والتّناصي (تنظيم الجمل في ما بينها، وظيفة النص، علاقة النص بالنصوص الأخرى).

ويرى محمد حمود أن النماذج التقليدية لبيداغوجيا القراءة قد درجت على تحكيم معيار مدى معرفة التلميذ للوحدات الأولية في كفاية الفهم (ونعني بها وحدات السّنن اللغوي) للحكم عليه بالقدرة على فهم النصوص، بينما تنصرف النماذج الحديثة إلى الأخذ بالوحدات ذات المستوى الأعلى، ونقصد بها المؤشرات التي تحتاج إلى إعمال الفكر والروية لاستنتاج الأسس والأنظمة النصية(قوانين الاشتغال النصي)مثل البناء الدلالي، معرفه المحتوى المرجعي، التعرف على إجناسية النص.

وكما لا يخفى، بالإضافة إلى المستوى اللغوي البسيط، والمستوى النسقي المركب، اللذان تقتضيهما كفاية الفهم يوجد مستوى آخر ما قبل لساني يسمح بالتمثيل العفوي لوضع النص داخل فضاء الصفحة للأشكال والخطوط المستعملة، وتوزيع النص إلى فقرات، ولطول أو قصر الجمل الموظفة، فوحدات هذا المستوى تعتبر مؤشرات مساعدة على القراءة لا يضطر القارئ المتمرس إلى الوقوف المتأني عندها، إلا عندما تعترضه صعوبة في الفهم، فيكون ملزما عندئذ بالعود إلى فحص الحروف والكلمات ومشتقاتها وإلى تموضعات العناصر. لذلك فإن منهجية القراءة التي تطمح إلى تحسين تعلم التلميذ مدعوة

إلى عدم إغفال هذه العناصر التي عادة ما يتم إدراكها بكيفية غير واقعية وغير واعية، بهدف إثارة انتباه القارئ المتعلم إلى حضورها في النص بما هي صلة مساعدة على القراءة والفهم، ولا تستلزم شرح كليا لذات النص، فبالإمكان تحقيق المطلوب رغم وجود فجوات معجمية في السياق العام للنص يضمن تخطي هذه الفجوات دون مخاطر.

ويؤكد الباحث محمد حمود على الأهمية التي ينبغي أن تمنح للمقاربة الشاملة التي تتجاوز القراءة الخطية للنص، ولمفردات النص، كما أن النصوص ذات المضمون المرجعي المعروف بإمكانها أن تساعد على تجاوز الصعوبات المرتبطة بالوحدات اللسانية التي قد يشكو منها المتعلم، إذ عن طريق الارتكاز على معرفة القارئ للبنية النصية يمكنه التوصل إلى تذليل صعوبات وحدات المستوى الأول، أما على مستوى معرفة قوانين الاشتغال النصي فيمكن التمييز بين معرفة الخطاطات الشكلية للنصوص ومعرفة خطاطات المحتوى.

1.2.3.3. معرفه الخطاطات الشكلية للنصوص:

نقصد بالخطاطات الشكلية للنص تنظيم العناصر التي تكونه، إذ من المعلوم أن للنصوص تنظيمات نوعية مختلفة، باختلاف الوظائف والمقاصد والأسس التي تقوم عليها، مما يساعد القارئ في مقاربته كلما استطاع التعرف على النص المدروس، هذا يمكن القول بأن البنية السردية في القصة توظف في القصة القصيرة وفي الرواية، كما يمكن أن يستعان بها لتقديم حدث عارض، أو حدث سياسي، كما يمكن التعرف على البنية الوصفية في الدلائل السياحية في كنف النصوص الأدبية، أو في مجلات الموضة، والقارئ الذي سبق له الاحتكاك في لغته الأصلية بهذه الأنواع من النصوص يكون ضمنيا قد استدخل تبعا لذلك أنماطا من السيرورات النصية التي يمكن أن يتعرف عليها خلال قراءاته المدرسية حتى وإن لم يستطيع تعيين البنية النصية التي ينضوي تحتها، لذلك يجدر بالمدرس أن يحدد انتماء تلك السّيرورات إلى هذا الصّنف أو ذاك، عن طريق استخلاص العناصر الشكلية المميزة لكل نوع.

2.2.3.3. معرفة خطاطات المضمون:

يرى محمد حمود أن هذه الأخير لها اتصال وثيق بالكفاية الثقافية للقارئ فالنص لا يقرأ فقط من خلال الوحدات اللسانية التي تشكله، بل كذلك يعرف من خلال ما يعرف

بموسوعة القارئ، إن المعرفة التي يمتلكها القارئ عن العالم، تتيح له إمكانية ربط المعلومات المقروءة بالتجارب والمعارف السابقة التي تم تخزينها في ذاكرته على شكل سيناريوهات، ولتوضيح هذا المفهوم الأخير يمكن القول بأنه كلما وقف القارئ أمام ملفوظ معين إلا وانبثق عنصران أساسيان من عناصر خطاطات المضمون.[1]

- السيناريوهات المعرفية بما هي سلسلة متفق عليها من الأفعال التي يكتسبها الفرد خلال مواجهته لمواقف متعددة، سرعان ما يتعرف عليها كلما صادفها في نص من النصوص.
- المعرفة المرجعية يقصد بها المعلومات التي يمتلكها القارئ عن موضوع معين، وهي معلومات يتم اكتسابها متراكمة بواسطة فعل القراءة نفسه، أو عن طريق التثقيف وسائل التثقيف البصرية السمعية.

وقد ساد الاعتقاد لزمن طويل بأن القراءة فعل سلبي يستقبل القارئ خلاله النص في صمت مطبق، والحال أنها نشاط يستدعي من القارئ المراوحة الدؤوبة بين معارفه الشخصية وبين معطيات النص الخاصة، كما أن عمليه الفهم لا تتم غالبا عبر القراءة الخطية لعناصر النص لأن القارئ في اشتغاله على هذا الأخير كثيرا ما يعيد ترتيب العناصر، مثلما يمكن أن يقرأ النص المدروس باعتباره مجموعة من الفقرات أو المقاطع المستقلة عن بعضها البعض.

و"القراءة بناء على ما سبق دعوة دائمة من أجل تعاون النص والقارئ بهدف إقامة الروابط والعلاقات الداخلية، بين معطيات النص أولا، وبين الأفكار الرئيسية والجزئية ثانيا، وبين النص الحاضر والنصوص الأخرى الغائبة ثالثا. وفي غياب هذا التعاون وهذه التعالقات فإن عملية فهم النصوص القرائية تغدو رجما بالغيب"[2].

[1]– المرجع السابق، ص 113.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3.3.3. الفهم القرائي في سياقه المدرسي:

الفهم في سياقه مدرسي يقدم نفسه كإجابة عن السؤال التالي: ماذا يقول النص؟ فالأمر يتعلق إذا بمحاولة العثور على معنى يتم التسليم به، كمعنى أولي مباشر لا تختلف حوله المجموعة الثقافية التي ينتمي إلى لغتها ذلك النص. وفي كلمة واحدة فالفهم قاعدة لسانية ثقافية يمكن التحقق منها سواء من خلال القواسم المشتركة بين التفسيرات الشائعة أو من خلال نقاط تقاطع تفسيرات الخبراء أو من خلال تحليل تقني للنص، لذلك ليس من الغريب في شيء أن تنهض المقاربات المنهجية المدرسية على أساس من بعض الأدوات التقنية الواصفة التي تتحدر من علم اللغة أو من علم العلامات...،كون هذه الأدوات تسمح بالقيام بعملية تحليل سائر النصوص على مرتكزات واضحة مثلما تسمح بتيسير الفهم الأولي للآثار المقروءة ويتم تقويم فهم المتعلمين بواسطة إجراءات تهدف إلى استخلاص صورة النص لديهم عبر طرح مجموعة من الأسئلة الجزئية أو العامة التي تمكنهم من العثور على بعض العناصر أو إعطاء مقابلات النصية (مرادفات، إعادة صياغة تلخيص، تفسير...) أو تقديم إضافات وتتمات لما يتضمنه النص، يمكن أن نلاحظ أن الفهم في سياقه المدرسي غالبا ما يرتبط بتقويم المدرس المالك للخطاب، مدام هو المسؤول عن تكييف وتعديل مواجهة التلاميذ للنصوص بالنظر إلى مستويات أعمارهم وإلى درجة نضج كفاياتهم القرائية[1].

4.3.3. مستويات الفهم القرائي:

توازيا مع تعدد تعريفات الفهم القرائي، تعددت كذلك تصنيفاته ومستوياته، وتباينت اتجاهات الدارسين والباحثين في تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته، وذلك نتيجة لاختلافهم في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها من ناحية، والعوامل المؤثرة في فهم طبيعة المحتوى من ناحية أخرى.[2]

ويميز طعيمة الفهم القرائي بثلاثة مستويات في بنائه الهرمي لمهارات القراءة، وهذه المستويات هي:

---

[1]– المرجع السابق، ص ص113–114.

[2]– حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 101.

- ❖ **مستوى المهارات العقلية (استيعاب):** ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص المقروء والتمييز بين الرئيسي والثانوي فيها، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها وتلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص المقروء تلخيصا وفيا.
- ❖ **مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد):** وفيه تظهر قدرة المتعلم على تحديد ماله وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الحقائق المعروضة والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.
- ❖ **مستوى المهارات العقلية العليا (تفاعل):** حيث يركز المتعلم انتباهه على محتويات المقروء، ويربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به، ويعبر بلغته عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع[1].

في حين نجد مصطفى إسماعيل موسى قد قسم الفهم القرائي إلى خمسة أنماط، حيث يرتبط كل نمط بالآخر ارتباطا وثيقا وذلك على النحو الآتي:

- ➢ **النمط الحرفي:** ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية، هي (ذكر بعض المؤشرات التي وردت في النص، كذكر الشخصيات التي وردت في النص، ذكر الأعداد التي وردت في النص، ذكر الأماكن المذكورة في النص، ذكر الألوان المذكورة في النص).
- ➢ **النمط التفسيري:** ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية هي:(استنتاج معنى كلمة وردت في النص من السياق، استنتاج دلالة بعض التعبيرات في النص، تحديد بعض العوامل والأسباب لقضية ما في النص، تفسير سبب ظاهرة ما أو قضية يطرحها النص، تفسير بعض العبارات أو الصور البلاغية في النص، التنبؤ ببعض العلاقات

[1]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ط1، 1998، ص149.

أو النتائج في ضوء ما جاء بالنص، استنتاج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في النص، استخلاص الدروس والعبر المستفادة من النص).

- **النمط الاستيعابي:** ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية هي:(صياغة عنوان معبر عن النص، ترتيب الأفكار أو الكلمات ترتيبا صحيحا حسب العلاقات بينها، ترتيب الأحداث حسب ورودها في النص، الاستدلال على ظاهرة أو قضية معينة بما يدل عليها من كلمات أو قرائن، أو ترتيب الأحداث حسب أهميتها، تصنيف الأفكار أو الأحداث في مجموعة متجانسة).
- **النمط التطبيقي:** ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية هي:(استنتاج تعميمات من النص يمكن تطبيقها على قضايا جديدة، استنتاج عبرة أو قيمة من النص تتصل بالمستقبل، تحديد سبب جوهري لحدوث موقف أو ظاهرة لم ترد بالنص، حل مشكلة أو موقفا في ضوء ما جاء بالنص، اقتراح حلا لتحسين موقف ورد في النص).
- **النمط النقدي:** ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية هي:(إصدار حكم على ظاهرة أو شخصية أو موقف ورد بالنص، تحديد الرأي في تصرف أو سلوك أو قضية في النص، تحديد مدى الاتفاق مع ما ورد بالنص، التمييز بين الصواب والخطأ في تصرف إحدى الشخصيات في النص، تحديد الجديد في النص)[1].

أما شحاتة والسمان فقد قسما مستويات الفهم القرائي على النحو الآتي:

- **مستوى الفهم الحرفي:** ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا كما ورد ذكرها صراحة في النص.
- **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص، وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء.

[1]– مصطفى إسماعيل موسى، أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي، بحوث المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، المجلد الأول، 2001، ص86.

- **مستوى الفهم النقدي:** ويقصد به قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفيا، وتقويمها من حيث الجودة والدقة، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة.
- **مستوى الفهم التذوقي:** ويقصد به قدرة القارئ على الإحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يرمي إليها، كما يعبر عن إدراكه للوحدة العضوية فيه وإدراك الترابط بين أجزائه، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص وأسرار الجمال في التعبير والتصوير.
- **مستوى الفهم الإبداعي:** ويقصد به ابتكار أفكار جديدة وجيدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، حيث يرى القارئ أن للحقائق والمعلومات المعروفة استخدامات جديدة غير تقليدية[1].

أما عن العيسوي والظنحاني فقد قسما مستويات الفهم القرائي إلى محورين وذلك كما يلي:

أولا: المحور الأفقي ويشمل:

- فهم معنى الكلمة.
- فهم معنى الجملة.
- فهم معنى الفقرة.
- فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص).

ثانيا: المحور الرأسي ويشمل:

✓ مستوى الفهم الحرفي: ويعني فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.

[1]– حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص102.

- ✓ مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة الطالب على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.
- ✓ مستوى الفهم النقدي: ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا، ووظيفيا، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ وفقا لمعايير مضبوطة ومناسبة.
- ✓ مستوى الفهم التذوقي: ويقصد به 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 الأدبي، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.
- ✓ مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم، للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ[1].

5.3.3. مهارات الفهم القرائي:

تعددت مهارات الفهم القرائي وتنوعت، فقد صنف عبد الله عبد الحميد مهارات الفهم القرائي بصفة عامة على النحو التالي:

أ- مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتشمل:

- تحديد دلالة الكلمة.
- تحديد الفكرة للموضوع.
- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.
- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني وتشمل:

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

[1]- جمال مصطفى العيسوي، محمد عبيد الظنحاني، تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين الشمس، مصر، ع114، 2006، ص123.

- استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال السياق.
- استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.
- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.
- التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.
- تحديد الجمل الافتتاحية.

ج- مهارات الفهم الناقد وتشمل:

- اكتشاف وجهة نظر الكاتب.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه وإصدار الحكم عليه.
- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.
- تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب[1].

أما ياسر الحيلواني فقد عد المهارات التالية، مهارات ضرورية للفهم القرائي:

- تذكر معاني الكلمات.
- استنتاج معاني كلمة ما من خلال النص.
- إيجاد إجابات واضحة ومباشرة للأسئلة، أو من خلال إعادة صياغة المحتوى.
- ربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض.
- القيام باستنتاجات من خلال قراءة النص.
- إدراك هدف الكاتب وموقفه، وحدته، ومزاجه.
- التعرف على أسلوب الكاتب وطريقته في التأليف.
- متابعة التركيبة اللغوية للقطعة القرائية[2].

وعرض الناقة وحافظ مهارات الفهم القرائي مندرجة تحت مستويات خمسة، على النحو التالي:

[1]- عبد الله عبد الحميد، فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، ع2، 2000، ص203.

[2]- ياسر الحيلواني، تدريس وتقييم مهارات القراءة، مكتبة الفلاح، الكويت، 2003، ص 146.

❖ مستوى الفهم المباشر، ويتضمن المهارات التالية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى (المشترك اللفظي).
- تحديد الفكرة العامة (المحورية)للنص.
- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
- إدراك الترتيب الزماني.
- إدراك الترتيب المكاني.
- إدراك الترتيب حسب الأهمية.

❖ مستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن المهارات التالية :

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقة السبب والنتيجة .
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

❖ مستوى الفهم النقدي، ويتضمن المهارات التالية:

- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- التمييز بين الحقيقة والرأي[1].

[1]– محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، دار المصطفى للطباعة، القاهرة، مصر، ج1، 2004، ص231.

6.3.3. أهمية الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي مطلبا لغويا وتعليميا وتربويا، لأنه يحقق هدفا أسمى من أهداف القراءة عادة وتدريسا، موجهة كانت أو حرة ، فهو الغاية المنشودة من ورائها، وفهم المقروء، خاصة في مواقف التعليم، ضمانا لارتقاء لغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة وإكسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحقة الجديد لمواجهة ما يصادف من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع[1].

ويعد الفهم القرائي ذروة مهارات القراءة وأساس تعلمها، فالقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم والتي تتوقف على مدى فهم القارئ للمقروء.

[1]– محمد رجب فضل الله، التعليم اللغوي معارف وتجارب بحوث ودراسات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2012، ص 64.

الفصل الرابع
الكتابة و آلياتها

- الكتابة من منظور تربوي.
- الكتابة من منظور علم النفس المعرفي.
- علاقة الكتابة بالقراءة والكتاب المدرسي والنص.

تمهيد:

قد حظيت الكتابة بأهمية بالغة لدى الفلاسفة والعلماء والباحثين من ذوي الاختصاص في مناح علمية مختلفة ومنها على الخصوص: علوم التربية، واللغة، وعلوم الاتصال، والأرطوفونيا، ومرد هذا الاهتمام البالغ وهو أهمية ومكانة هذه المهارة بين باقي المهارات اللغوية الأخرى من جهة، وكذا الظروف والعوامل والمتغيرات المؤثرة في عملية اكتسابها وتنميتها من جهة ثانية، وكما سبق الإشارة إليه فإن للغة أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، حيث تأتي مهارة الكتابة على رأس هرم هذه المهارات إذ يسبقها من حيث الاكتساب الاستماع والتحدث والقراءة، ونتيجة لذلك تعد الكتابة الممارسة الفعلية والتوظيف الحقيقيّ لما تعلمه المتعلم في مختلف فنون اللغة وفروعها.

وتعد الكتابة" أداة لتعبير وترجمة الأفكار التي تُعمل في عقل الإنسان ووسيلة تواصل مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات"[1]؛ كما تعتبر جانبا مهما من جوانب الكفاية اللغوية، فالمتعلم الذي يتحدث لغة ولا يجيد الكتابة فيها يعتبر تعليمه قاصرا واكتسابه لهذه اللغة غير مكتمل.

وقد اعتبرها البعض" رموزا ابتكرها الإنسان ليضع ضمنها أحاسيسه وعواطفه وفكره، ليفيد الآخرين، وهي وسيلة من وسائل الاتصال لتسجيل الوقائع والأحداث"[2]، فمن خلال فعل الكتابة يمكن للمرء أن يفصح عما يجول في خاطره من مشاعر وأحاسيس، كما يمكنه التواصل مع غير والتعبير عن رأيه فيما يشاهده د، و فيما يفكر فيه، أو ما يشعر به.

الكتابة" تراث بشرية التي تضفي على الإنسان وتجعل منه كائنا له تاريخ وحضارة، ولا تنتقل فقط من جيل إلى جيل فيستفيد الخلف من خبرة السلف، وإنما تنتشر كذلك من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم وترتقي البشرية جمعاء، فلذا نجد الشعوب تبدأ تعليمها لأطفالها بتدريسهم القراءة والكتابة منذ نعومة أظافرهم، وربما قبل بدأ المرحلة الابتدائية والتي أصبحت إلزامية ومجانية في عموم بلدان العالم"[3].

---

[1]– طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص119.

[2]– فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص45.

[3]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، مصر، ط3، 2006 ، ص81.

وتعد الكتابة من المهارات الأساسية التي تسعى المدرسة الابتدائية لتعليمها بالنظر لأهميتها ومكانتها بين سائر المهارات اللغوية الأخرى، ولعل السبب في ذلك "كونها مهارة فكرية يدوية جاهزة لنقل ما في العقل والنفس من معلومات ومشاعر وتصورات وآمال وعواطف وخيال"[1].

فالأكيد أنه في أغلب الأحيان يمكننا أن نستشف من خلال الكتابة ما يجيش في النفس البشرية من أفراح وأحزان، فالكثير من الأفراد ممن عُنيوا بهذه المهارة وجدوا فيها ضالتهم فهم يلجؤون إلى الكتابة ليخففوا من ضجرهم وقلقهم في بعض مواقف الحياة المختلفة، فالكتابة "عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع، ووسيلة للاتصال التي يمكن للفرد أن يعبر بها عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرر ما لديه من مفهومات ومشاعر، وما يود تسجيله من حوادث ووقائع"[2] .

وتجدر الإشارة إلى أمرين مهمين أولهما: أن المرء حينما يكتب أو يهم بعملية الكتابة لا بد أن يراعي جملة من المتغيرات والحيثيات المتعلقة بالطرف المستقبل أو القارئ من قبيل مستواه المعرفي العلمي وتكوينه التربوي، وبيئته ومحيطه وواقعه الاجتماعي وهو الأمر الذي يجعل من المرء كاتبا فذا يمكنه التعايش والتوافق مع هذه المعطيات.

في حين يتعلق الأمر الثاني بظروف استقبال القارئ لما كتبه الكاتب، فالإنسان عند قراءته لما كتبه شخص أخر فهو يكتشف شخصيته ومهاراته وآراءه من خلال كتاباته، فيحلل شخصيته تحليلا علميا دقيقا، ليدرك بذلك مقاصده ومراده من خلال تلك العبارات والكلمات والتوصيفات التي وظفها في كتاباته من أجل إيصال أفكاره. فأسلوب الفرد في الكتابة قد يعطي صورة عن شخصيته.

فالكتابة" ليست نشاطا آليا يهدف إلى نسخ المرء لحروف يتعلمها، فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنها ليست مجرد رموز مجردة فحسب بل هي أيضا رموز تكون كلمات أو جمل ذات معنى وظيفي، وعلى هذا الأساس فإننا لا نستطيع

[1]– فخر الدين قباوة ،المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر، دمشق ، 1999، ص71.

[2]– محمد رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، ص109.

أن نحكم على فرد أنه تعلم الكتابة إلا عندما يكتب تلقائيا الكلمات والجمل ليعبر بها عن نفسه وعن نشاطه واحتياجاته الخاصة "[1].

أما في الحقل التعليمي فنجد أن للكتابة الأثر الجليل، حيث أنه وبفضلها يتم إكساب المتعلمين المهارات اللغوية والمعارف والتجارب العلمية، وهو الأمر الذي ينفي عنها كونها غاية تعليمية في حد ذاتها بقدر ما هي وسيلة لتحصيل ونقل المعارف، وبالنظر للأهمية البالغة لهذه الفعالية التعليمية أولت المدرسة مساحات هامة لتعلم واكتساب المهارات الكتابية انطلاقا من تحويل المنطوق إلى رموز مقروءة ووصولا إلى إنتاج كتابي متميز، إضافة إلى كون الكتابة نشاطا تقويميا يمكن من خلاله قياس قدرات المتعلم اللغوية أولا، وقياس قدراته المنهجية والفنية والمعرفية، وقياس القدرات المتعلقة بالجانب الإبداعي لدى المتعلم.

- **الكتابة لغة:**

نقول: كتب يكتب كتابة وهو مكتوب، فالكتابة تعني الجمع والشّد والتنظيم، كما تعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على مال يؤديه إليه منجما، أي يتفق معه على حريته مقابل مبلغ من المال، وفي هذا الصدد قال ابن الأثير: «الكتابة أن يكاتب الرجل عبده على مال يؤديه إليه منجما، فإذا أداه إليه صار حرّا، وقال سميت كتابة بمصدر كتب لأنه يكتب على نفسه لمولاه ثمنه، ويكتب له مولاه عليه العتق، وقد كاتبه مكاتبة والعبد مكاتب"[2].

وجاء في المعجم الوسيط:" كتب (الكتَابَ) كتبا وكتابةً خطه فهو كاتب (ج) كُتَّابٌ وكتبةٌ ويقال، كتب الكتاب أي عقد القران"[3]، كما تعني الكتابة الحرفة حيث ذكرها ابن منظور فيقول الأزهري: «والكتابة لمن تكون له صناعة مثل الخياطة والصياغة"[4]، وقد جاء مصطلح الكتابة في معجم مصطلحات علم اللغة الحديث على وجهين متقاربين في المعنى، أولهما: مقابلا لمعنى الخط **Script**، وثانيهما **Writting** بمعنى الإبداع الفني

[1]– هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص109.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5، ج43، باب الكاف، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم علي الشاذلي، دار المعارف، مصر 1981م، ص 3817.

[3]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة مصر، ط4، 2004، ص774–775.

[4]– ابن منظور، لسان العرب، ص3816.

بواسطة اللغة المكتوبة"[1]، وهذه المقابلة بين المصطلحين تحيلنا ربما إلى نفس الكلام الذي ساقه الجرجاني في التعريفات حين قال: «الكَتاب يقال في عرف الأدباء لإنشاء النثر، كما أن النثر يقال لإنشاء النظم والظاهر أنه ها هنا لا الخط"[2]، والمقصود هنا هو مصطلح الكتابة لا الكتاب حيث قدم تعريفه هذا عطفا عن حديث سابق لهذا النص حيث قال فيه: «الكتابة إعتاق المملوك يدا حالا ورقبة مالا حتى لا يكون للمولى سبيل على اكتسابه"[3].

وأصلها في اللغة العربية من مادة الفعل كتب (كَتَبَ)الذي بمعنى خطَّ، والاسم منه كِتابٌ و" كَتَّبَهُ يَكْتُبُ(كَتْبًا) وكذا كتابةً وكِتْبَةً بالكسر فيهما خطّهُ، قال أبو النجم:

تَخُطُّ رجلايَ بخطٍّ مختلفْ تَكْتُبَانِ في الطّريقِ لامْ ألفْ[4]

و"(كَتْباً)بالفتح المصدر المقيس، وكِتاباً بالكسر على خلاف القياس وقيل هو اسم كاللباس"[5] وجاء في موضع آخر: "والإكتابُ تعليم الكتابِ والكتابةِ"[6] ومنه فالكتابة علم وفن وقيل "المُكْتِبُ المعلّم، قال اللحياني المُكْتِبُ الذي يعلم الكِتابةَ"[7]ولا عجب أن دَعَوا الكاتب بالعالم حيث قالوا: ورجل كاتب، والجمع كتابٌ وكَتَبَةٌ، حرفته الكتابة والكُتابُ: الكَتَبَةُ. ابن الأعرابي: الكَاتبُ عندهم العالم، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿أَمۡ عِندَهُمُ ٱلۡغَيۡبُ فَهُمۡ يَكۡتُبُونَ ٤٧﴾القلم: 47.

وفي كتابه إلى أهل اليمن: قد بعثت إليكم كاتبا من أصحابي، أراد عالما، سمي به لأن الغالب على من كان يعرف الكتابة، أنّ عنده العلم والمعرفة وكان الكاتب عندهم عزيزا، وفيهم قليلا"[8] وإجمالا الكتابة تتضمن معنى العلم والابتكار.

ومن خلال هذه التعاريف يمكننا أن نستخلص عدة معان للكتابة أهمها:"

---

[1]– محمد حسن باكلا، محي الدين خليل الريّح، جورج نعمة سعد، محمود إسماعيل صيني، علي القاسمي، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، مكتبة لبنان، ط1، 1983، ص90.

[2]– علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان،1985، ص191.

[3]– المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[4]– تاج العروس، الجزء الرابع، باب الباء، ص100.

[5]– المرجع نفسه، ص 100.

[6]– المرجع نفسه، ص103.

[7]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[8]– ابن منظور، لسان العرب، ص 3817.

أ/ – تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال كتب يكتب كتابة الكتاب: صور فيه اللفظ بحروف الهجاء. وكتب الشيء، وكتبه كتابا وكتابة: خطه. وفلان مُكْتِبٌ ومُكَتِّبٌ: يُكَتِبُ الناس، يعلمهم الكتابة، ويُنسخهم أو يُملي عليهم.

ب/– الجمع والشد والتنظيم، تقول: كَتَبْتُ الناقة كَتْبًا، إذا صررتها، كَتَبَ الكتيبةَ: جمعها، وكتَّبَ الجيش: جعله كتائبا. وتَكَتّبَ الرجل: جمع عليه ثيابه.

ج/– الاتفاق على الحرية، الكتابة أن يكاتب الرجل عبده على حال يؤديه إليه مفرقا، فإذا أداه صار حرا. وسميت كتابة لأنه يكتب على نفسه لمولاه ثمنه ويكتب له مولاه العتق.

د/– القضاء والإلزام والإيجاب، ومنه قولهم: كتب عليه كذا: قضي عليه. وكتب الله الأجل والرزق، وكتب على عباده الطاعة وعلى نفسه الرحمة، هذا كتاب الله قَدّرَهُ"[1].

1.4. الكتابة من منظور تربوي:

1.1.4. مفهوم الكتابة من منظور تربوي:

هناك العديد من التعاريف التي سيغت حول مفهوم الكتابة، والتي من بينها التعريف الذي ساغه ابن خلدون، حيث يرى أن الكتابة «رسم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة والدالة على ما في النفس، فهي ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهي صناعة شريفة. إذا الكتابة من خواص الإنسان التي يتميز بها عن الحيوان، فهي تطلع على ما في الضمائر وتتأتى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضي الحاجات ..."[2]

والكتابة كما يعرفها علي بن خلف الكاتب في كتابه 'مواد البيان ': "صناعة روحانية، تظهر بآلة جثمانية، دالة على المراد بتوسط نظمها .

- **فالروحانية:** هي الألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه، ويصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه.
- **الجثمانية:** هي الخط الذي يخطه القلم، وتعقد به تلك الصورة، وتصير صورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة ، والآلة هي القلم"[3].

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2013، ص203.

[2]– عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص175.

[3]– راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، ص204.

وتعرف الكتابة بحسب رشدي أحمد طعيمة بأنها " ليست عملية آلية بحتة يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملا، والجمل لتكون فقرات، والفقرات لتكون موضوعا، إنما هي عملية إبداعية ينبغي على المدرس أن يُعرف الدارس بأبعادها فيدربه على أن يسأل نفسه قبل أن يكتب ماذا أريد أن أكتب ؟ وما الذي أود التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟"[1]

ويعرفه إبراهيم محمد الخطيب بأنها: "الإبانة والإفصاح عن الخواطر والأفكار، وهي المحصلة النهائية لما تعلمه المتعلم، وهذا يعني أن الكتابة تحقق وظيفتين من وظائف اللغة هما: الإبلاغ والتفكير، وهنا يجب أن يتجه تعليم الكتابة إلى اتجاهين هما: اتجاه الاتصال وهو ما يطلق عليه الآن **الاتجاه الوظيفي**، واتجاه تسهيل عملية التفكير والتعبير عنه، وهو ما يطلق عليه **التعبير الكتابي**"[2].

بينما يعرفها عبد السلام الجعافرة بأنها "عملية تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلح علماء اللغة تسميتها حروفا هجائية، تنظم وفق أحكام اللغة وقوانينها، في كلمات وجمل مترابطة، وتتمثل الكتابة في التعبير الكتابي، أما الإملاء والخط فيمكن تسميتهما بالعناصر الكتابية المساعدة"[3].

أما عن معجم علوم التربية فيعرف الكتابة **Ecrit** بأنها" عملية إنتاج نص- خطاب- باعتباره سلسلة من الجمل تحكمه **بنية جملية Structure phrastique** وروابط بين هذه الجمل تنسق بينها **روابط بين جملية Structure interphrastique** تتحكم فيه قواعد نحوية"[4]، والظاهر أن هذا التعريف يركز على الطبيعة البنائية لعملية الكتابة، وبصورة أدق عملية إنتاج النص أو الخطاب، فالكتابة تتجاوز حدود اللفظ المفرد والجملة المنعزلة إلى خطاب- نص له خصائص ومميزات تحددها علوم تختص بهذين المجالين اللسانيين، ومن جهتهم يرى علماء التربية والديداكتيك أن الكتابة بجميع عناصرها هي

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوباتها، ص 191.

[2]- إبراهيم محمد الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006، ص231.

[3]- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبه المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن،ط1، 2011، ص231.

[4]- عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية ، ص88.

امتحان وإنشاء وتركيب و"إجراء للتقويم في صيغة فرض أو تمرين يهدف إلى تقدير أداءات التلاميذ قصد ترتيبهم"[1]، والملاحظ أن هذا التعريف يركز على الكتابة المدرسية تحديدا، وهي أداة تقييمية الهدف منها منح الدرجات وترتيب المتعلمين ليس إلا.

لاستدراك اللبس والقصور المحتمل في هذا التعريف وتوضيح وتبيين الوظيفة التقييمية لفعل الكتابة بمفهومه المدرسي أضاف مؤلفو معجم علوم التربية تعريفا آخر للكتابة وهذا بقولهم أنها" نشاط تعليمي وتقويمي يوظف في تعليم اللغات في صيغ أسئلة مقالية تتطلب من المتعلم إنشاء نص حول موضوع معين"[2].

والظاهر من هذا التعريف الذي يُصبغ الكتابة بوظيفة تقييمية ويتعمد التأكيد على وظيفتي التعليم والتقييم؛ أي التكوين والتصويب وإيلاء القيمة والترتيب في الدرجات التعليمية، والأكيد أن هذا التعريف يقدم بصورة جلية لمفهوم الكتابة المدرسية، فهي لا تضطلع بوظيفة واحدة كما يبدوا بل هي نشاط متعدد الوظائف؛ تعلّمي تقييمي وتقويمي في الآن نفسه، فبواسطة الكتابة تنشأ التّعلّمات ويتم تلقين المعارف والسّلوكات اللغوية الصّحيحة، كما تقوّم تلك التّعلّمات وتجابه السلوكات اللغوية غير السليمة، لتقيّم في الأخير المرحلة التعليمية برمتها وتُقدر تحصيل المعلم واكتسابه للمهارات والكفاءات المستهدفة، ليتم ترتيب المتعلم بين أقرانه في نهاية المرحلة التعليمية.

وتعرف الكتابة بأنها "تصوير اللفظ بواسطة حروف الهجاء، ونظام تسجيل الكلام، وهي بتعريف آخر بمثابة تلفظ غرافي (خطي)"[3]، وعلى هذا النحو فإن الكتابة نظام من العلامات الخطية ليس في حقيقته إلا لتمثيل لنظام اللغة الشفوية، "وهي أداء لغوي رمزي ليعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، وتعبر عن أفكار المرء ومشاعره، وتكون دليلا عن أرائه، وسببا في حكم الناس عليه"[4].

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة 46.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– الحبيب الدايم ربي، الكتابة والتناص في خطط الغيطاني، أطروحة دكتوراه في الأدب العربي، جامعة محمد الخامس، الرباط ، المغرب، 1999–2000، ص 34.

[4]– زين كامل الخويسي، المهارات اللغوية، الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ص164.

وبحسب" **روبير اسكاربيت R.Escarpit** تعدّ الكتابة التقاء للغة المنطوقة باللغة المكتوبة التقاء الصوت بالخط"[1]، وما وجب الإشارة إليه أن الكتابة تتجاوز كونها مجرد ترميز آلي للغة المنطوقة وإنما هي اللغة في حد ذاتها، بحيث تتخذ شكلا وصورة محتلة فضاء ومكانا على مساحة من الورق أو الخشب أو الحجر أو غير ذلك، والغرض من كل ذلك تحقيق ما تسعى إليه اللغة ألا وهو التواصل .

ويتعدى مفهوم الكتابة حدود رسم الحروف الهجائية، وإجادة الخط، فهو عملية تبدأ برسم الحروف وكتابة الكلمات بالطريقة التي من الممكن أن تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكوين الجمل والعبارات بالطريقة التي تمكن الكاتب من التعبير عما في نفسه.

والكتابة عملية ترتيب للرموز الخطية وفق نظام معين تم التواضع بما يمكن أن نسميه تقاليد الكتابة، كما أنها تتطلب من الكاتب جهدا ذهنيا لتنظيم هذه الجمل وربطها بطرق معينة، وترتيب الأفكار، والمعلومات، مع مراعاة قواعد الترقيم والوقف.

وعلى هذا الأساس تتكون الكتابة من ركنين أساسين هما:

- **الركن الآلي:** ويتعلق الأمر فيه برسم الحروف الهجائية مع التقيد بسلامة هجاء الكلمات وفق قواعد الكتابة المتعارف عليها، وهو لأمر الذي يمثل الجانب الحسي من الكتابة .
- **الركن الفكري:** ويتمثل فيما يعكسه التعبير عن الأفكار والآراء إزاء مطالب الحياة تعبيرا واضح ومنظم، وهو ما يمثل الجانب العقلي من الكتابة .

والأكيد أنه لابد من تكامل هذين الركنين، فلا يمكن أن يكون تعبير دون سلامة رسم الحروف والكلمات، كما أنه لا قيمة لرسم الحروف والكلمات إن خلت من فكرة.

ويهتم تعليم الكتابة بثلاثة أمور أساسية:

- **أولها:** الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والجمال، مع مراعاة مقتضى الحال، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري .
- **ثانيها:** الكتابة الصحيحة من حيث الرسم الهجائي، والترقيم وغيرها من قواعد الكتابة.

[1]–Robert Escarpit ,L'écrit et la communication, Paris, Presses universitaires de France .1973,(Que sais-je ;no1546)4e édition :1983 ,p17.

- **ثالثها:** الكتابة بخط واضح وجميل يسهل على القارئ عملية القراءة، والواضح هنا أن الأمرين الثاني والثالث يتعلقان بالمهارات اليدوية للكتابة أو ما يمكن أن نسميه آليات الكتابة أو مهارات التحرير الكتابي.

ومن خلال هذه التعريفات يتضح لنا أن الكتابة تتمثل فيما يلي :

- حروف أو رموز مكتوبة.
- الكتابة عبارة عن نظام له قواعد يحدد سلامة وصحة الكتابة.
- وسيلة من وسائل الفهم والإفهام.
- الكتابة وسيلة للتواصل والاتصال.
- أداة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس والمشاعر.

- **دلالات الكتابة:**

تحمل الكتابة في المجال اللغوي إحدى الدلالات الثلاث التالية :

أ/- التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة وهو ما يدرس تحت اسم **التعبير أو الإنشاء.**

ب/- رسم ما يملى من الكلمات رسما صحيحا مطابقا للقواعد الإملائية المتعارف عليها وهو ما يدرس تحت ما يسمى **بالإملاء.**

ج/- نسخ أو رسم الكلمات رسما فيه وضوح وتنسيق وجمال وهو ما يدرس تحت ما يسمى **الخط.**

2.4. الكتابة من منظور علم النفس المعرفي:

تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة، واللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة كبيرة من التعقيد. فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة هذا من ناحية ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى، كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والإدراكية والحركية، وبهذا ترتبط مهارة الكتابة بشكل موجب بمهارة القراءة.

وتجمع نظريات تعلم الكتابة على أن هناك ثلاث محاور هامة للغة المكتوبة هي: التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة اليدوية (written expression, spelling, & handwriting) والتي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة. كما أن للكتابة بعدها المعرفي إلى جانب بعدها النفسحركي[1].

وبذلك تعد الكتابة عملية معقدة تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، حيث يرى الزيات أن الكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة، التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات[2].

وتعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي. ولذلك قد يصبح العجز في الكتابة معوقا للتعبير الكتابي ولتحقيق التقدم لاحقا قد يكون من المفيد تعلم الأطفال أولا كتابة الحروف بدقة وسرعة، ويشير جربر وريف (Gerber & Reiff, 1994) أنه برغم احتلال الكتابة المرتبة الأخيرة في منظومة تتابع النمو إلى أن الطريقة الكلية في تعليم اللغة تشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل تعلم القراءة[3].

ويضيف ليرنر (Lerner, 1989) أن الكتابة تتطلب سرعة في إيقاع تهجئة الحروف عند كتابة الكلمات والجمل، ولكي يستطيع الطفل التهجئة يجب أن يكون قادرا

---

[1]– مصطفى فتحي الزيات، صعوبات التعلم ، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ص487.

[2]– المرجع نفسه، ص 516.

[3]– صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2005، ص 71.

على قراءة الكلمة وأن يكون لديه المعرفة والمهارة لتحليل التراكيب اللفظية للكلمات ومنها: تصور الكلمات وتحويلها إلى رموز مكتوبة ومقروءة[1].

ويذكر زكريا إسماعيل(1991) أن الهدف الأساسي من تعلم الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة القائمة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته، ويتطلب هذا استمرار الطفل في رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا[2].

قد يسوقنا مثل هذا الكلام إلى ضرورة إبراز العلاقة بين نشاطي الكتابة والرسم، خصوصا في المراحل الأولى من تعلم الكتابة.

1.2.4. علاقة الرسم بالكتابة:

حيث يعتبر(Deheane,2007) أن اللغة في حد ذاتها تحولت لتلاءم ثوابت اشتغال الدماغ. ويؤكد تصوره من خلال رصد تطور الكتابة عبر التاريخ، انطلاقا من علامات تصويرية قريبة من الواقع في اللغات القديمة، وصولا إلى اللغات الألفبائية المكونة من عدد محدود من الحروف، ويمكن اعتمادها لإبداع عدد لا نهاية له من التراكيب اللغوية المكتوبة[3].

وبيان الاختلافات المقررة على مستوى الأشكال العامة لكتابة اللغات، لا ينفي وجود تشابهات بينها على مستوى مكونات الحروف ذاتها، فباستثناء العلامات الهيروغليفية القريبة من الواقع، تشترك كل اللغات الألفبائية في ثوابت مشتركة، إذ تتكون من خطوط مستقيمة وأخرى معقوفة وهذا حسب (Deheane,2007) وفي الآن نفسه نجد أن كل الحروف تقريبا تتكون من ثلاثة خطوط صغيرة (منحنيات يمكن رسمها دون توقف ولا رفع يد)مع تغاير ضئيل حيث يوجد مثلا في حرفي(T)و(P) خطان اثنان، وفي (F) و (N) ثلاث خطوط وكذلك الشأن بالنسبة لبقية اللغات. بمعنى أنه يمكن تمثيلها خطيا بواسطة أشكال هندسية صغيرة[4].

---

[1]– المرجع السابق، ص 71.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– بنعيسى زغبوش، سيرورات التعليم بين الإدراك والبناء المعرفي: ثوابت العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015، ص51.

[4]– المرجع نفسه، ص52.

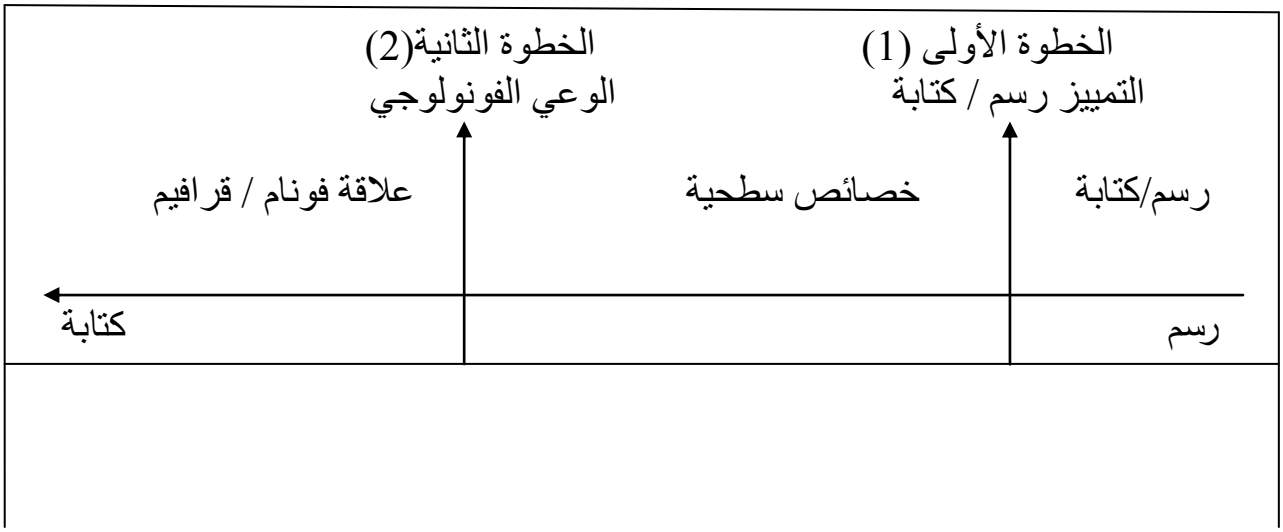
وكغيرها من اللغات المكتوبة نجد أن الكتابة العربية تتكون من خطوط مستقيمة وخطوط معقوفة أو مقعرة، ودوائر تامة (نقط الحروف) فالألف "أ" على سبيل المثال تتكون من خط عمودي مستقيم وخط أفقي مستقيم وخط مقعر، والباء "ب" تتكون من خط مقعر وأخر أفقي ودائرة تامة (النقطة)، كما أن وجه الشبه بين الرسم والكتابة يكمن في كون كلا النشاطين يمثل حركات منظمة تسمح بإنتاج أشكال تحمل محتوى تعبيري، تصويري أو تمثيلي، والاختلاف يكمن في الشكل، وكذا تمايز الأثر عند قيام الطفل بالتخطيط لهدف محدد تتولد لديه القدرة على التمييز بين الصورة والرمز، هذا من جهة أصل الكتابة ومن جهة أخرى نجد من وجهة نظر تطورية، تتجه الدراسات في علم النفس المعرفي نحو منحيين:

- إما دراسة التواصل غير اللفظي من خلال تعابير الوجه والحركات.(Lurcat,1973 ;Van der straten, 1990)

- وإما عن طريق دراسة التداخل بين التواصل اللفظي وغير اللفظي كالرسم انطلاقا من اعتباره مظهر من مظاهر الوظيفة البراغماتية السيميولوجية بصفة عامة (Bernicot & Marcos, 1990; Marcos & Bernicot, 1994) أو من خلال دراسة الأشكال المختلفة التي يتخذها الربط بين هاتين القانتين التواصليتين خلال مراحل النمو[1].

يشير فيغوتسكي (S. Vygotsky). إلى أن ترجمة اللغة الشفهية إلى إشارات مكتوبة لا تعتبر نقطة انطلاق التعلم، وإنما هي سيرورة من العمليات كما هو موضح في المخطط الموالي، بحيث نجد في الخطوة الأولى تمييزا بين رسم/ كتابة، وتتمثل الخطوة الثانية في الوعي الفونولوجي

[1]- وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة، ص 90.



-رسم تخطيطي لنموذج فيغوتسكي لسيرورة اكتساب الكتابة قبل التعلم الشكلي[1]

تؤدي أسبقية تجذر وكذا تطور الكتابة من الرسم إلى طرح عدة تساؤلات حول العلاقة الموجودة بين هذين النظامين التدوينيين، تفترض العديد من التوجهات النظرية حول الكتابة أنه للرسم والكتابة جذور متداخلة التي تتخصص بالتدريج خلال مراحل النمو، فمن وجهة نظر النمو الحركي، يفترض (zesiger ,1995) تخصص السيرورات المشتركة العامة من خلال بناء صور ذهنية حركية خاصة بالكتابة، ولقد أثبت هذا التخصص من خلال الدراسة التي قام بها (Adji-Japha et freeman,2001)والتي بينت أنه في سن أربع سنوات يقوم الأطفال بالرسم والكتابة بالاعتماد على مدخل إجرائي وسيرورة مشتركة تكون خاصة بالرسم، وعند الست سنوات تبرز السيرورة الخطية الخاصة بالكتابة وتتمايز بالتدريج مع التدريب[2].

بينت الأبحاث التي اهتمت بدراسة النمو المبكر للكتابة أنه بالإضافة إلى وجود خلط بين الرسم والكتابة، لاحظوا استمرار ودوام العلاقة بين هذين النظامين طيلة مراحل النمو، حيث أن الأطفال ينتجــون كتابة صورية تتميز بخطـوط تتشابه عند الرسـم وعند الكتابة (Buckwalter, Gloria Lo,2002 ;Noyer Baldy,2002,Shatil,Levin,1992)

وبسرعة يكتشف أن الرسم والكتابة نشاطان مختلفان، ومن هنا يأخذون بعين الاعتبار الخصائص السطحية للكتابة، حيث يرتبط بعضها بالأشكال الخاصة بالعلامات الخطية

[1]- المرجع السابق، ص91.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والبعض الآخر بالفضاء الخطي، تسمح هذه المعارف لأطفال المرحلة العمرية (أربع سنوات) التعرف على الكتابة (Levin & Bus, 2003 ; Tolchinsky & Landsmann & Karmiloff-Smith, 1992)[1]

وكذلك الكتابة من خلال إنتاج أشباه الحروف (Fijalkaw & Liva,1993,Saada-Robert & Hoefflin,2000) مع عدم الخلط بينها وبين الإشارات الأخرى (Tolchinsky & Landsmann & Levin,1985) مع احترام الخطية العمودية أو التركيب التسلسلي (Levin, Bus,2003)، ومنه يظهر الأطفال معرفة جيدة بالخصائص الإدراكية للكتابة حتى وإن كانت الإشارات المنتجة لا علاقة لها باللغة الشفهية، حيث نجد (Tolshinsky &Teberosky ,1998) يسمونها إجبارية الكتابة بالأشكال (Ecriture Contrainte par la forme)، التي تأخذ بعين الاعتبار الخصائص العامة للكتابة.

بينما يتحدث(Buckwalter, Gloria Lo,2002) عن مرحلة القبل فونيمية أين نجد الحروف لا توافق بعد الأصوات، وفي نفس الوقت نجد أن الأطفال يطورون مهارات تتوافق والمهمات المطلوبة منهم وكذا الضوابط الاجتماعية والثقافية التي تميز هذين النظامين (الرسم والكتابة)، فمثلا نجدهم منتبهين ومركزين وجادين عند الكتابة في حين يكونون مسترخين أثناء الرسم، إلا أنه حتى وإن اختلفت المهارات الخاصة بالنظامين، حتى وإن اختلفت إنتاجات الأطفال الخطية فإننا نلاحظ استمرار اعتمادهم على مرجعية الصورة أثناء الكتابة، بمعنى أنهم يقومون بالتصوير وليس الكتابة، حتى بعد ظهور الحروف الأولى، فالأطفال لا يقارنون الكتابات فيما بينها وإنما يتعرفون على معنى الكلمة من خلال سياق الصورة (Ferreiro ,2000) فمثلا الحرف (M) يمكن أن يحمل معنى "كلب" في حالة إذا ما وضع بالقرب من صورة الكلب، بعدها وبالتدريج يدرك الأطفال أنه من أجل كتابة كلمات مختلفة لابد من تغيير طبيعة/عدد/موضع الحروف (Levin & Bus,2003;Ferreiro2000) ومنه سيقومون بإنتاج عدد أكبر من الحروف لتمثيل الأشياء الكبيرة دون الأشياء الصغيرة (Ferreiro & Gomez Palacio,1988)، وكذا

[1] – المرجع السابق، ص 91.

المزاوجة بين الكلمات المكتوبة والأشياء التي يعتبرونها كمرجع بالنظر إلى خصائص أبعادها

(Lundberg & Torneus,1978)، ولقد أكدت هذه العلاقة الوثيقة بين الرسم والكتابة الدراسات التي اهتمت بالحركية المتدخلة أثناء التخطيط، وفي إطار الدراسات التي انصبت حول النمو الحركي افترض (Zesiger,1995)خصوصية في السيرورات العامة التي تضمنها مختلف الأبنية للتمثيلات الخاصة بحركات الكتابة، وقد أثبتت الدراسات التي قام بها كل من (Adji-Japha et freeman,2001) هذه الخصوصية بحيث بينت النتائج التي توصلوا إليها أن الأطفال في سن أربع سنوات يعتمدون على نفس السيرورة أثناء الرسم والكتابة، وهي خاصة بالرسم، وعند الست سنوات تبرز السيرورة الخطية الخاصة بالكتابة وتتمايز بالتدريب تدريجيا، وبذلك يقترحان نموذجا يتكون من نظامين من المعارف يرتبط الأول بالرسم والثاني بالكتابة، ويشتركان في بعض السيرورات، في البداية تكون المعارف مرتبطة بالرسم والكتابة، تكون غير متمايزة، والسيرورة الخاصة بالرسم توجه الانتاجات الكتابية، لكن عند سن السادسة ومع الدخول إلى التعليم المنتظم بينت التحاليل أن الحركات أصبحت أكثر مرونة بالنسبة للكتابة أكثر منها بالنسبة للرسم، وكذا تؤدي استثارة النظام إلى تداخل الواحد في الآخر، وحسب (Adji-Japha et freeman,2001) فإنه لابد من تثبيط السيرورة الخطية الخاصة بالرسم من اجل السماح للسيرورة الخطية الخاصة بالكتابة أن تنبثق، بعدها يصبح التثبيط أقل ضرورة بعد أن تتدعم السيرورة الخاصة بالكتابة، تساعد وظيفة التثبيط التي أشار لها الباحثان في هذا النموذج تخصص نظام الكتابة المنبثق عن نظام الرسم.[1]

الأكيد أن العلاقة بين الرسم والكتابة سرعان ما تتلاشى ما إن يعي الطفل العلاقة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة، حيث يدرك الطفل أن الكلمة المنطوقة يمكن تقطيعها، وكذلك يدرك أنه بإمكانه بواسطة الكتابة ترميز الأصوات باستعمال علامات خاصة تسمى الحروف.

[1]- المرجع السابق، ص92.

يمكن اعتبار الطفل أنه تمكن من فهم المبدأ الأساسي، ولم يبق له سوى اكتساب القواعد التي تساعده في إبراز الترميز الفونوغرافي (Le codage phonographique)، (Tolshinsky &Teberosky ,1998)

أ/التقطيع المقطعي (Segmentation syllabique)

ب/مقطعي–ألفبائي (Ferreiro ,2000) (syllabico alphabétique)

ج/ إملائي (Fijalkaw & Liva,1993)((orthographique) وبهذا يتمايز نظام الكتابة عن الرسم.[1]

وفي نفس السياق يرى بعض المختصين أن تعليم الكتابة تم تصويره كعملية استحداث نظام وظيفي يعتمد على عناصر متعددة، بعض هذه العمليات ذات مستوى أدنى مثل: تمثيل الحروف في الذاكرة، واسترجاع هذه التمثيلات، والتوجه والإنتاج الحركي، وعمليات أخرى ذات مستوى أعلى مثل: استراتيجيات التوجه، وإنتاج اللغة في مستوى الجملة والنص وتنقيح وتعديل النص المكتوب. والمبدأ الأساسي لتكوين هذا النظام الوظيفي هو تحقيق تكامل تعليمي بين المهارات ذات المستوى الأدنى والمهارات ذات المستوى الأعلى في نفس النظام التعليمي، بهدف جعل العمليات ذات المستوى الأدنى في صورة آلية من أجل أن تكون مصادر الذاكرة الفعالة حرة ومستقلة للوصول إلى أعلى مستوى من المظاهر البنائية للتركيب ونظم الحروف (Berninger, 1996 ; Berninger & al, 1997 ;McCutchen,1995).[2]

لا شك أن التدرج مبدأ تربوي ينطبق على جميع حالات التعلم سواء في ذلك تعلم اللغات أو تعلم أي مادة دراسية، ونفس الأمر ينطبق بالنسبة لتعلم الكتابة، حيث يقتضي مبدأ التدرج أن يسير تعليمها وفق خطة مصممة بعناية، تبدأ بالسهل وتتدرج من الصعب إلى الأصعب، وبتطبيقنا هذا المبدأ على الكتابة وجب علينا أن نبدأ بالخط ثم ننتقل إلى النسخ، فالإملاء، فالكتابة المقيدة، فالكتابة الحرة. ومن الممكن أن نضع هذا التدرج في صيغة أخرى هي البدأ بالحرف ثم الانتقال للكلمة، فالجملة، فالفقرة، فالمقال، كوننا لا

[1]– المرجع السابق، ص93.

[2]– صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2005، ص 72.

نستطيع أن نعلم الطفل كتابة مقال قبل أن نعلمه كتابة فقرة ولا نستطيع أن نعلمه كتابة فقرة قبل أن نعلمه كتابة جملة، ولا يمكن أن نعلمه كتابة جملة قبل أن نعلمه كتابة كلمة، ولا نستطيع أن نعلمه كتابة كلمة قبل أن نعلمه كتابة الحروف. وقبل التعرف على الحروف لابد أن يبدأ الطفل برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تتناسب مع بعض الحروف.

ويشير جيرارد(Gerard ,1994) إلى ظهور بعض الصعوبات في تعلم الكتابة قد تظهر في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها، والمسافات بين الكلمات، وتمايل سطور الكتابة أو تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة، كما وصف **كراتشلي** (Critchley,1975)ضعف التهجئة على أنه أحد خصائص العجز عن القراءة، وأشار إلى بعض الأخطاء مثل ضعف تشكيل الحرف، وتدوير الحروف، وعكس المقاطع أو الكلمات، وخطأ تسلسل الحروف في الكلمة **(جروف، جيمس بوتيت1988)**، ويذكر أحمد عواد الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في الإملاء منها: صعوبات كتابة الأحرف، والكلمات المتشابهة في النطق، والكلمات المنونة والخلط بين التنوين وحرف النون، وصعوبة كتابة أحرف المد في الكلمات التي بها حروف ممدودة.[1]

وبخصوص اللغة العربية دائما يرى الباحث محمد رجب أن حروف العربية مشوبة ببعض الصعوبات التي تسبب مشكلات عند تعلم الأطفال الكتابة أو مزاولة الإملاء ومنها :

- تغير رسم الحرف حسب انفصاله واتصاله و تنوع أشكاله حسب موقع الحرف وهذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المتعلم سواء في القراءة أو الكتابة.
- تشابه بعض الحروف و تقاربها شكلا.
- النقاط أعلى و أسفل الحرف من أشد العوامل التي تزيد رسم الكتابة لبسا وارتباكا وتؤدي إلى الخلط بين الحروف.
- صعوبة مرتبطة بالشكل الذي يتضمن استخدام الحركات الثلاث (الضمة و الفتحة والكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها .
- الوقوع في الخطأ الإملائي: فالضمة تقلب واوا والتنوين قد يقلبه المتعلم نونا إلى جانب صعوبة كتابة التاء بنوعيها (المفتوحة والمربوطة).

[1] – المرجع السابق، ص ص 72–73.

رغم أهمية المهارات الحركية لإعادة إنتاج شكل الحرف، إلا أن الكتابة اليدوية تعتمد على معرفة التلميذ بالحروف ليكون قادرا على ربط اسم الحرف بشكله، وأن يمتلك القدرة على تصوير وتمثيل الحرف من الذاكرة بصورة دقيقة، بجانب قدرته على الوصول إلى شكل هذا الحرف من الذاكرة واسترجاعه[1](Abbott & berninger,1993).

يمكن القول إن القدرة على التمييز البصري والسمعي، والذاكرة البصرية والسمعية والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين العين واليد والتكامل البصري الحركي، تعد كلها متطلبات أساسية لازمة في للنجاح في أداء مهام الكتابة.[2]

تشير أحدث النظريات التي تناولت مهارات الكتابة إلى حدوث تحول في تدريس هذه المهارات: من التأكيد على ناتج الكتابة (product of writing)إلى التأكيد على عملية الكتابة(writing process)(Graves,1983,1994)بعد أن كان الاهتمام الأساسي للمدخل التقليدي هو ناتج الكتابة، الذي يقوم على افتراض أن الكتابة مهارة ذاتية يمتلكها المتعلم ويتم إنتاجها من خلاله. في حين تأكد النظريات والمداخل الحديثة على العملية الكلية التي يستعملها المتعلم (الكاتب) في إنتاج وصياغة ما يراد كتابته، وعادة ما يتجه المدرسون إلى تقويم ناتج الكتابة[3].

وقد كان معظم النشاط الكتابي الذي يكلف به المعلمون طلبتهم يندرج تحت ما يسمى "بالكتابة الإبداعية"، حيث يقوم المعلم باختيار موضوع ما، يكتب عنوانه على السبورة ثم يناقش أفكاره مع طلبته، ثم يكلفهم بكتابة الموضوع على دفاترهم خلال الحصة الصفية، وفي آخر الحصة يقوم المعلم بجمع هذه التّعابير لأجل تصحيحها، وكثيرا ما يحبط المعلمون من نتاجات متعلميهم الكتابية، باستثناء بعض الحالات، بينما معظم المحاولات لا ترقى إلى المستوى المطلوب.

هذه التجارب الكتابية الفاشلة تدفع بالمعلمين إلى الاعتقاد إن طلبتهم لا يستطيعون التعبير بجودة عالية، ولتدارك ذلك يلجأ معظم المعلمين إلى تدريس طلبتهم آليات الكتابة مثل: الكتابة على السطر، علامات الترقيم، والقواعد النحوية، والتهجئة" الإملاء"، ظنا منهم

[1]– المرجع السابق، ص 73.

[2]– المرجع نفسه، ص 75.

[3]– المرجع نفسه، ص 16.

أن ذلك سيعدهم للكتابة الإبداعية، والظاهر هنا أن هذا الأسلوب في تدريس الكتابة يركز على ناتج الكتابة لا على عملية الكتابة في حد ذاتها؛ أي ما يقوم به المتعلم قبل الكتابة وفي أثناءها وبعدها.

وقد أكدت الأبحاث فاعلية بعض الاستراتيجيات في التعبير لدى المتعلمين، كاستخدام العصف الذهني، وإعداد الخريطة المفاهيمية اليدوية والحاسوبية، والتعبير الموجه، وهو ما يستدعي من المعلم أن يكون على وعي تام بمداخل تدريس التعبير الكتابي، وأن تكون لديه الرغبة في تبني الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التعبير الكتابي، وكذا الاهتمام بالعمليات الكتابية الإبداعية وتضمينها مقررات اللغة العربية، مع ضرورة تدريب المتعلمين على التخطيط والتأليف والمراجعة، وتبيين أهميتها لإنتاج نصوص إبداعية، وقد أثبت كيلور (Kilour, 1987) أن رسم الشكل الخارجي(المبنى) للنص مسبقا يقود إلى نوعية عالية من النصوص الكتابية، أما الطلبة الضعاف فمن النادر أن يخططوا للنص بأكمله، ولكنهم يخططون عادة للجمل القليلة المقبلة[1].

2.2.4. مراحل تعلم الكتابة:

يمكن تقسيم عملية تعلم الكتابة إلى ثلاث مراحل:

- **مرحلة ما قبل الكتابة:**

يجب أن يوليّ المعلم أهمية كبيرة بمرحلة ما قبل الكتابة، فهي مرحلة تشمل عدة أنشطة ذات طابع ذهني يقوم بها المتعلم (الكاتب) تتمثل في: التفكير في الموضوع الذي سيكتبه؛ عن أي شيء سيكتب؟ وما الغرض من الكتابة؟ ولمن سيكتب موضوعه؟ وما الذي يريد قوله(المعلومات التي سيضمنها موضوعه)؟ ثم تحديد الخطة الهيكلية للموضوع، ووضع مخطط عقلي له: كيف سيكتب الموضوع؟ وما الأسلوب الكتابي له؟ هل هو وصف أو سرد أو قصص؟

- **مرحلة الكتابة:**

هي أكبر مشكلة تواجه الكاتب (المتعلم). على المعلم أن يدرب تلاميذه في هذه المرحلة على بعض الاستراتيجيات منها:

[1]- المرجع السابق، ص 17.

- الكتابة بحرية لمدة من خمس إلى خمسة عشر دقيقة، يكتب فيها المتعلم بسرعة وبدون توقف أي شيء يخطر بباله دون مراعاة للقواعد أو المنطق أو التدرج (Donnell & Baiva, 1993)، باستعمال أسلوب العصف الذهني، إذ يعتبر من الطرق الجيدة لتوليد الأفكار ذات العلاقة بالموضوع. وهنا قد يسمح المعلم لطلبته بالتفاعل الجماعي، وربما يتحدث الطالب مع زميله من أجل تبادل الأفكار وتوليد أفكار داعمة، وقد يتم هذا العصف بمساعدة المعلم، إذ يدون المعلم العنوان على السبورة، ويتيح الفرصة لطلبته لتوليد أفكار ذات صلة بالموضوع بحرية وعفوية دون تردد مهما كان نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالموضوع، ويتجنب نقد الأفكار والسخرية منها مهما كانت، مع تدعيم هذه الأفكار بين الحين والآخر إن مكن.

- إتاحة فرصة تزويد للمتعلم بثروة لغوية تساعد على إتقان المهارة وتصميم التدريبات بما يكفل المرونة ويسهم في مراعاة الفروق الفردية، وإبراز الفكرة من خلال انتقاء المفردات والعبارات المناسبة لبناء جملة متكاملة واضحة، وتنظيم الأفكار، وترتيب الفقرات ترتيبا منطقيا، واستخدام الأفكار الرابطة بين الجمل والفقرات استخداما صحيحا.

- تدريب المتعلمين على عرض الفكرة بشكل فعال، وتنظيم الكتابة بشكل يتسق مع الموقف بحيث تتتابع الأفكار تتابعا منطقيا، ثم تأييد الأفكار وكتابة كل فكرة في فقرة، وتبصير المتعلمين بمواصفات المقدمة والخاتمة المناسبة للموضوع، والاهتمام بمهارات الشكل إذ لا وجود للشكل دون محتوى، ولا تأثير للمحتوى دون شكل فهما وجهان لعملة واحدة، مع ضرورة تدريب التلاميذ على احترام علامات الوقف.

- **مرحلة مراجعة المكتوب:**

لابد من تدريب المتعلمين على مراجعة ما كتبوه باعتبارها محطة لا غنى عنها؛ إنها مرحلة تعمل على رفع نوعية الكتابة، أو العمل الكتابي بصورته النهائية من ناحية، ومن ناحية أخرى تأثر في معارف المتعلم، تجعله أكثر تنظيما وتمكنه من اكتساب معارف

جديدة لم يتعرف عليها سابقا (Scardamalia & Breiter, 1986)وليس الهدف من المراجعة تصحيح الأخطاء اللغوية وآليات الكتابة فحسب، بل فوق ذلك مراجعة المحتوى والتنظيم وملائمة المضمون للقارئ وللغرض، ونجد أن الكثير من المعلمين يغفلون عن هذه المرحلة على أهميتها وكغيرها من المراحل السابقة، مما يحرم المتعلم من امتلاك هذه العدة المنهجية التي من شئنها أن ترفع من جودة الإنتاج الكتابي والتي لطالما أرقت معظم المعلمين[1].

3.2.4. الكتابة عملية وناتج:

يرى (سلام خياط،1999) أن الكتابة حاجة أساسية كحاجة الكائن الحي للتنفس والنمو. وأن أجل مهماتها مهمة التواصل الإنساني والحضاري بين الأفراد والأمم والشعوب. إذ دون هذا النشاط اللغوي قد لا تستطيع الجماعات أن تبقيّ على ثقافتها وتراثها ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل من الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره. إن أهمية التعبير هذه هي التي تفسر لنا الاهتمام العالمي به. فقد بدأت بحوثه منذ بداية القرن العشرين. وقد توصل مجموعة من الباحثين في كلية(دارت موث) الأمريكية إلى أن هناك علاقة متضامنة بين تعلم اللغة وتأكيد الشخصية ونموها، والتي يجب الانتباه إليها عند تدريس التعبير الكتابي. وفي هذا السياق يرى (جيمس كونانت) رئيس جامعة هاربرت وجوب احتلال الوقت المخصص للتعبير في الإنجليزية خلال السنوات الأربع في مرحلة الثانوية نصف الوقت المخصص لدراسة اللغة.[2]

التعبير الكتابي لا يقل أهمية عن التعبير الشفوي، فهو من أبرز أنماط النشاط اللغوي الذي يحفظ للأمة بقائها في تراثها وثقافتها، ويمكن الفرد من التعبير عن مشاعره وحاجاته، ويكشف عن القدرات الفنية والإبداعية لدى المتعلمين. ويمكنهم من إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسونها في حياتهم العملية والعلمية، وما إلى ذلك من تنمية القدرة على تنظيم الأفكار، والمشاعر، والتعبير عنها بفاعلية، والاستخدام الصحيح للغة في الشكل والمضمون. ومما لا شك فيه أن اللغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة تتضمن عنصرين

[1]– المرجع السابق ، ص ص 18–19 .

[2]– إلهام أبو مشرف، برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 2016، ص 14.

أساسيين: عنصر الفكرة، وعنصر الأسلوب، فالفكرة هي المقصود من عملية الاتصال، والأسلوب هو الوسيلة التي تنقل بها الفكرة من المرسل إلى المستقبل.

والكتابة ليست مجرد أداء ميتافيزيقي جسدي، بل هي مرحلة تفكير. فالكاتب قبل عملية الكتابة يلجأ إلى تحديد التصور العقلي للرسالة في صورة مخطط مجرد للأفكار الكبرى والفروع المتشعبة عنها، وقبل هذا المخطط يعكس التطور العقلي لدى الكاتب في تدقيقه وتسلسله، وترابطه، واتصاله، وهذا يتفق مع ما يراه(عصر، 1992) من أن التعبير الكتابي قدرة على تصور الأفكار وترجمتها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق.

في سبيل كشف طبيعة العلاقة بين نشاط الكتابة والتفكير قام مجموعة من الباحثين باستعمال عدة أساليب منها(Process Tracing Methods)هذه الأساليب تمكن من سبر أغوار تفكير الكاتب بملاحظتها وتسجيل سلوكهم وسؤالهم إما بصورة عامة أو مباشرة حول أدائهم وقراراتهم وأفكارهم. ومنها الطلب من مجموعة الطلاب التفكير بصوت عالي أثناء الكتابة وتسجيل أفكارهم على شريط ثم تدوينها وتحليلها (Flower & Hayes, 1980) أما **ستالرد** و**سومر**(Stallard & Sommers, 1980) فقد استعملا المقابلات العميقة بعد مراقبة الطلاب أثناء الكتابة ووجدا أن 40% من الطلاب الجيدين قاموا بوضع مخطط عقلي قبل بدء الكتابة.

في السياق نفسه قام (Breetvelt, 1994) بإجراء دراسة لاكتشاف العلاقة بين الأنشطة المعرفية ونوعية النص. هل النصوص ذات النوعية المتعددة يسبقها أنشطة معرفية مختلفة؟ قد كان الافتراض الرئيس أن النشاط المعرفي ذاته قد يكون له تأثير مختلف وذلك تبعا للخطة التي يتم فيها توظيف النشاط المعرفي في عملية الكتابة، ثم تسجيل الأفكار التي تجول في أذهان الطلاب خلال عملية الكتاب بعد أن يطلب منهم التلفظ بكل ما يجول في خواطرهم بينما هم يكتبون، وبعد تحليل البيانات لوحظ أن بعض الأنشطة المعرفية مقيدة نسبيا بالجزء الأول من عملية الكتابة، بينما بعضها الآخر يسيطر على الجزء الأخير أو المرحلة الأخيرة من العملية الكتابية. وأن النشاط المعرفي ذاته الذي

أظهر تأثيرا إيجابيا على نوعية النص في بعض الأعمال الكتابية يظهر له تأثير سلبي على مرحلة أخرى من الكتابة، أو لا يظهر تأثيرا أصلا[1].

بالنظر إلى البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في هذا الميدان يلاحظ تحول الباحثين من الاهتمام بالكتابة بمفهومها اليدوي، أي" الرسم الإملائي للكلمات" إلى التركيز على "الكتابة التعبيرية" ومن النظر إلى الكتابة كنتاج تعليمي إلى النظر إليها لعملية ذهنية إبداعية، وهو ما يجعل العلاقة بين فعل الكتابة والتفكير علاقة عضوية حتمية، لا غنى لأحدهما على الآخر فإذا سمى الفكر سمت معه اللغة، والعكس صحيح،" فالفكر حديث باطني، والحديث تفكير بصوت عالي، وتتشابه اللغة والتفكير في كونهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية كالقدرة على التجريد والتصور، ومن هنا ينبغي أن يتجه تعليم التعبير في اتجاهين: اتجاه الاتصال وهو ما يعرف "بالاتجاه الوظيفي" واتجاه تسهيل عملية التفكير والتعبير عنه وهو ما يعرف "بالتعبير الأدبي"[2].

قد يسوقنا الكلام عن طبيعة العلاقة بين الكتابة والتفكير إلى التساؤل عن إمكانية تعليم التفكير، والواقع أن كل برنامج يتم تطويره لتعزيز التفكير هو بالأساس وسيلة لتعليمه، فسواء بالتدريب أو بدونه الجميع يفكر، فالجميع يقارن ويصنف، ويرتب ويقدر، ويكون الفرضيات، ويستنبط النتائج، لكن هذا لا يعني أننا نقوم بها دون إدراك أو بإدراك لفائدة التدريب على ذلك. وقد عد ديكارت التفكير نتيجة لأن نكون بشرا فقال: "أنا أفكر إذن فأنا موجود". فجميع الناس قادرون على بناء حوار أو جدال لكنهم في قوة الحجة ليسوا سواء (Atkinson & Others) وبناء على ذلك المطلوب منا ليس تعلم التفكير بشكل مطلق، بل كيف نتعلم التفكير بفاعلية أكبر، وبأسلوب نقدي وبشكل مترابط، وبشكل أعمق مما نفعله عادة، والمسؤولية هنا ملقاة على الأنظمة التعليمية لتعليم الناس كيفية التفكير بشكل سليم.

قد يتفق هذا الكلام مع تعريف كوكس (The Cox Repor) للكتابة التعبيرية بأنها: العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الأفراد بهدف إنتاج مادة كتابية حول موضوعات ومرئيات، وقضايا محددة، وأن هذه العملية الإنتاجية تشمل تحديد الأهداف وتوليد الأفكار

[1]– المرجع السابق ، ص ص 28–29 بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص ص 29–30، بتصرف.

وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل المسودات، والقيام بأشكال المراجعة اللازمة لذلك (Des, 1989)[1].

4.2.4. نماذج تعلم الكتابة

- **النموذج(MODEL)**:عبارة عن مخطط يتكون من وحدات بينها علاقات، ويشكل الإطار النظري لإستراتيجيات التّعلم والتّعليم، وقد يكون النموذج مادياً أو مصوراً أو رياضياً، ويوضع عادة للتّوضيح والتّفسير.[2]

ومن أشهر نماذج تعليم الكتابة نموذج وارن (Warren, 1985)، ونموذج سوالز (Swales, 1990)، ونموذج قراب وكابلان (Grabe & Kaplan, 1996)، ونموذج كلارك وإيفانيك (Clark & Ivanic,1997).ويبقى من بين نماذج الكتابة التي ذاع صيتها واشتهرت نموذج فلور وهيز (Flower & Hayes)وسنحاول في ما يلي عرض هذه النماذج بشيء من التفصيل.

❖ نماذج وارن (warren)للكتابة

قدم وارن ثلاثة نماذج للكتابة، وهي:

أ- نموذج يوضح العلاقة بين الكاتب والقارئ:

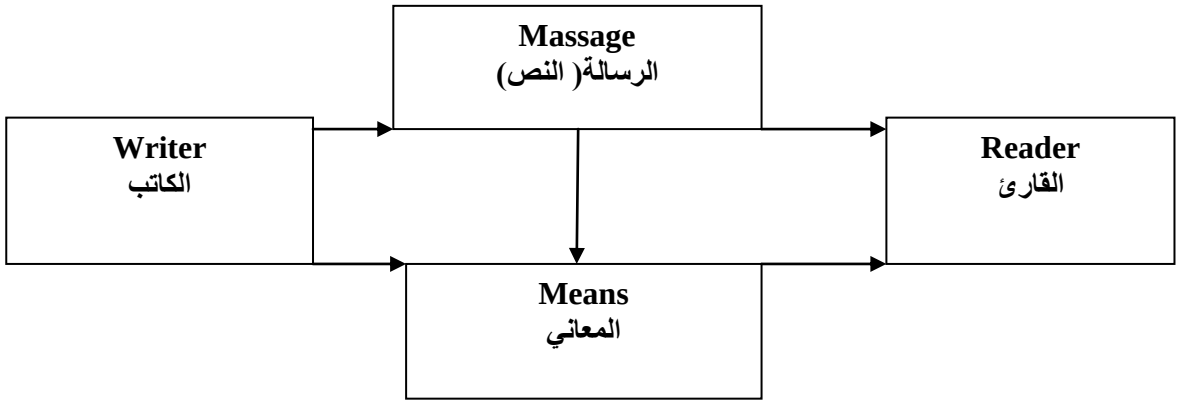
والشكل الموالي يبين لنا العلاقة بين الكاتب والقارئ والنص والمعنى، وتمثل في مجموعها عملية التواصل ونقل المعلومات، فالمعنى إذًا موجود في ذهن الكاتب، أما النص فهو الوسيلة التي يحاول بها الكاتب إيصال المعنى للقارئ[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص 30.

[2]- عايد أبو سرحان، أثر برنامج تعليمي وفق نموذج فلاور وهيز لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي، المنارة، المجلد22، العدد3/أ، 2016، ص122.

[3]- إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، https://www.alukah.net الألوكة، ص 17.



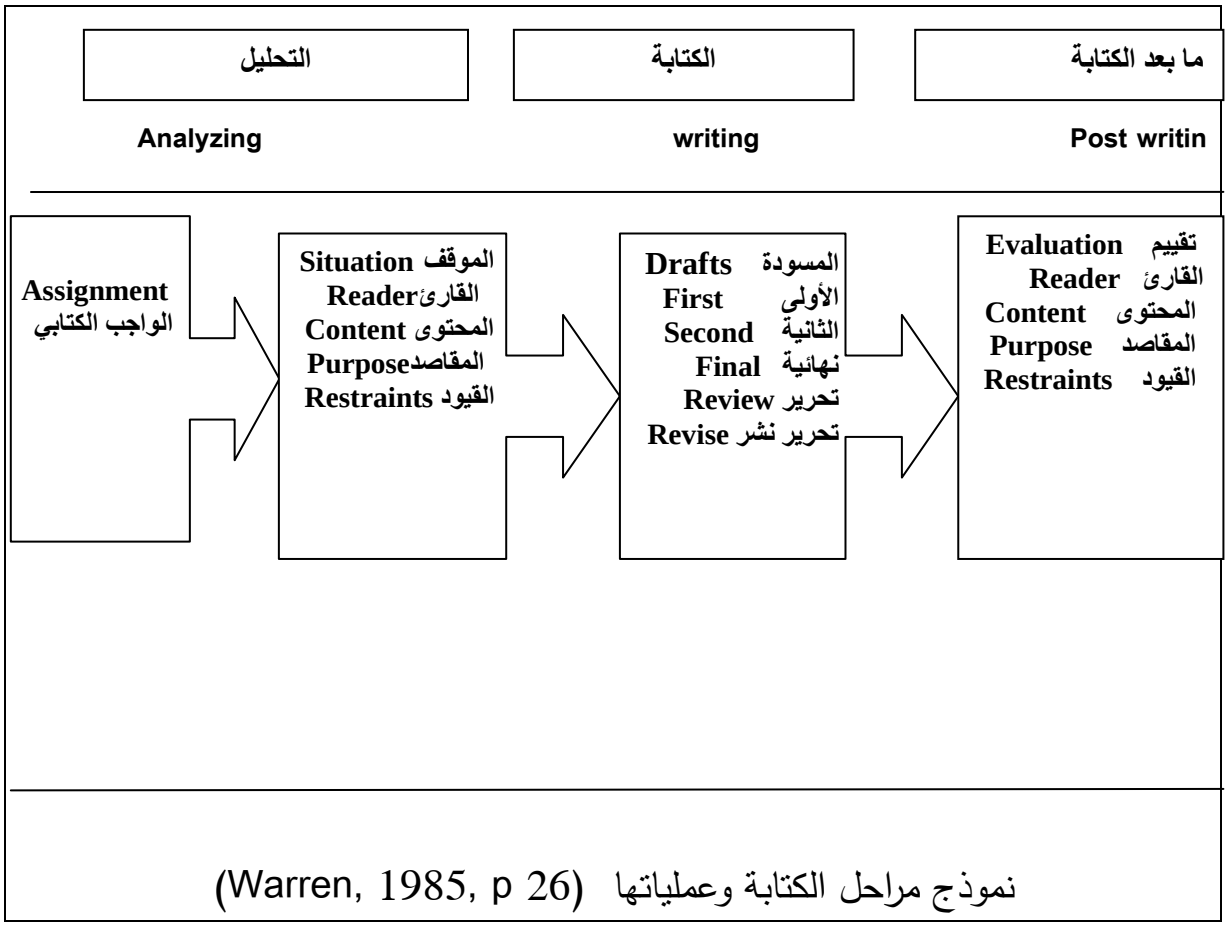
العلاقة بين القارئ والكاتب(warren,1985,p :25)

ويرى الربابعة أن العلاقة القائمة تسير في خط واحد من الكاتب إلى القارئ، مما يجعلها تلتقي مع نظرية من أسفل لأعلى (bottom-up theory)، والتي تلتقي مع المدرسة السلوكية[1].

•تطبيقات النموذج:

يجب على كل معلم في أي ميدان من ميادين العلوم استخدام هذا النموذج، وتقع المسؤولية الكبرى على عاتق معلم اللغة العربية، ففي هذا النموذج توظيف حقيقي لمهارات الاتصال، وحيثياته، وأدق تفاصيله، نعلِّم طلبتنا كيف نكتب؟ ما هي الأفكار المتضمنة؟ ما هي اللغة المستخدمة؟ من طرف المخاطب؟... إلخ.

[1]- المرجع السابق، ص 17.



نموذج مراحل الكتابة وعملياتها (Warren, 1985, p 26)

ب- نموذج المراحل والعمليات:

وفي النموذج توضيح لمراحل الكتابة الثلاث، وهي:

- ✓ مرحلة التحليل: وتشمل مكون الواجب، ومكون الموقف.
- ✓ مرحلة الكتابة: وتشتمل على المسودة الأولى، والثانية، والثالثة، والمراجعة، والتحرير والنشر.
- ✓ مرحلة ما بعد الكتابة (التقييم): وتتعلق هذه المرحلة بالقارئ والمحتوى والمقاصد، ونلاحظ أنها نفس العناصر المذكورة في مكون الموقف.

وسنبين هذه العمليات والمراحل في الشكل الموالي:

•تطبيقات النموذج تربويا:

وهذا النموذج يتطلب من معلم اللغة أن يدرب طلابه على عمليات الكتابة برمتها، ومن أمثلة ذلك:

- التحليل: تجزئة الموضوع إلى أفكار، وتنظيم هذه الأفكار في فقرات.
- الموقف: تحديد الموقف المراد الكتابة فيه، وتحديد موقف الكتابة أيضًا.
- المحتوى: اللغة المستخدمة والأفكار المطروحة.

ويراعى بأي عمل كتابي معرفة الأسئلة الآتية: لمن أكتب؟ لماذا أكتب؟ ماذا أكتب؟ بأي طريقة؟ وإجابات هذه الأسئلة تكون بيانًا تطبيقيًّا لكل عمليات ومراحل الكتابة[1].

جـ- نموذج ما قبل الكتابة:

يتكون هذا النموذج من أربع عمليات سابقة لعملية الكتابة، وهي: التحليل، وجمع المعلومات، والتنظيم، والمسودة، ويبين الرسم الآتي هذه العمليات، وللإشارة هنا، عملية التحليل هي أكثر العمليات التي تتطلب جهد ووقت أكبر؛ فقد استحوذت على جزء كبير من مساحة الدائرة، ونلاحظ أيضًا أن باقي العمليات قسمت بالدائرة حسب الوقت والجهد المستغرق لها، وهي كالآتي[2]:

- **تطبيقات النموذج تربويا:**

وفي هذا النموذج تدريب حي على آلية الكتابة الصحيحة؛ لأن العمليات التي تسبق علمية الكتابة تضارع عملية الكتابة في الأهمية، بل تفوقها في بعض الأحيان؛ لأن عملية الكتابة ترتكز عليها.

[1]- المرجع السابق، ص ص 17-18.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 18-19.

❖ **نموذج سوالز (Swales)للكتابة:**

ويرى سوالز (Swales, 1990)أن عملية الكتابة تمتاز بست خصائص، وهي:

-للكتابةأهداف خاصة.

-لها آليات للتواصل الذاتي والتواصل المجتمعي.

-تعمل على المشاركة بإعطاء المعلومات والتغذية الراجعة.

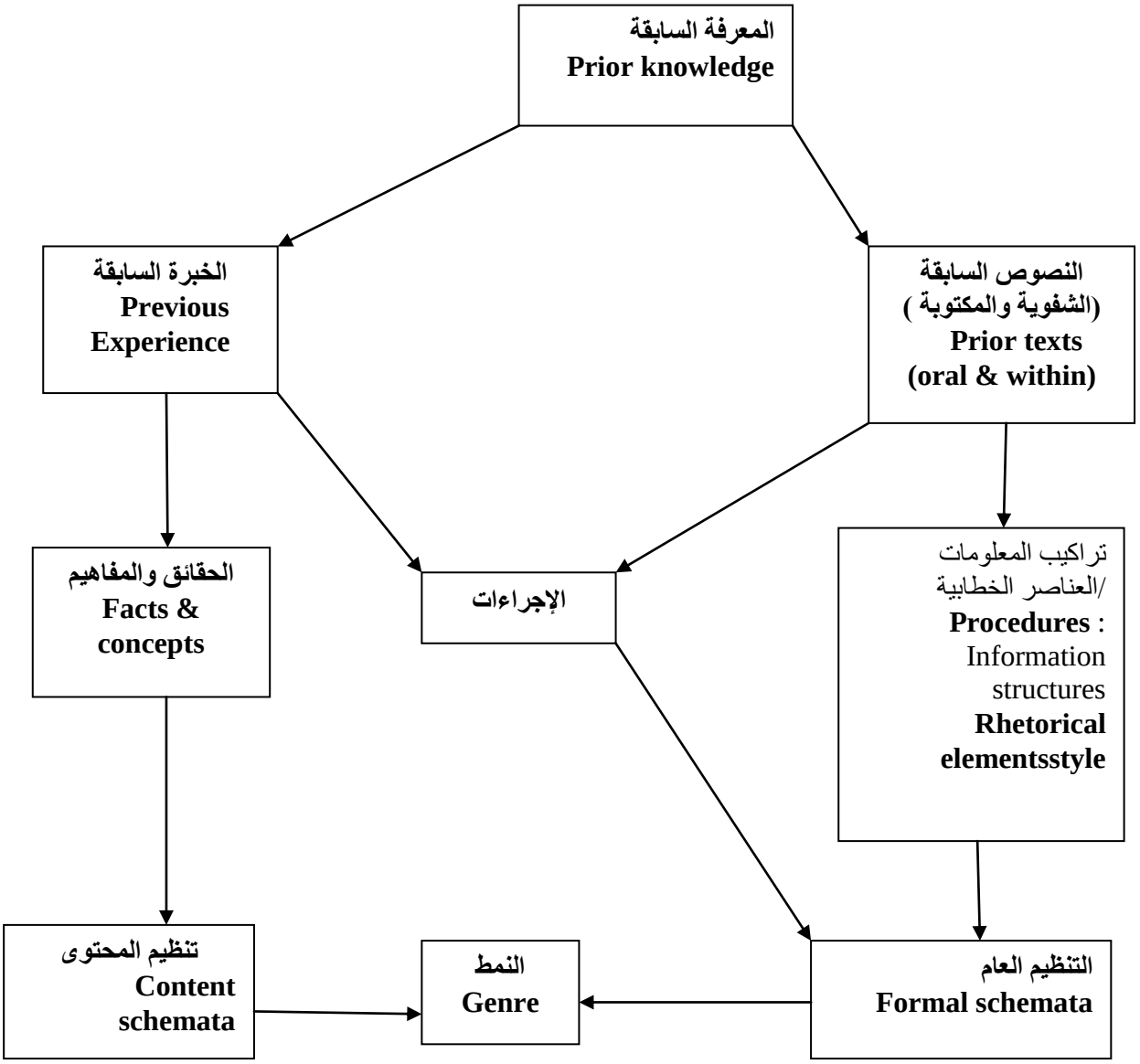
-يتم استغلال الخبرات الحياتية في التعبير الكتابي.

- تظهر نصوص كتابية تمتاز بالروعة والإتقان.

-تكسب الخبرات الواسعة في مجال الكتابة.

فالنص المنتج يكون ناتجًا عن عدة قرارات، وهي: المعرفة السابقة بتنظيم المحتوى الاطلاع السابق على عدة نصوص، الإلمام بالطرق الإجرائية لكتابة النص؛ فتصبح الكتابة المنتجة ثمرة المعارف السابقة المباشرة الشفوية والكتابية و...، التي بمجملها تكون الخبرات الذاتية للكاتب، وهذه الخبرات تنظم بإجراءات كتابية، لتكون نموذجًا قائمًا على التفاعل.

ونوضح ذلك بالرسم الآتي:



- نموذج سوالز لتعلم الكتابة [1](Swales, 1990).

هنالك بعض الأمور التي يجب الوقوف عليها لنقرأ الرسم بكل معطياته، وهي:

- أن الأسهم تسير في اتجاه واحد، وهذا يعني أن العلاقة ليست تبادلية، بل كل عنصر يتأثر بالعنصر الذي يسبقه فقط.
- نقطة انطلاق العمل المادة الكتابية خبرة الكاتب السابقة.

[1]– المرجع السابق، ص 20.

- وجوب البدء بالمعرفة السابقة لإنتاج المادة الكتابية.
- المعرفة السابقة تؤثر في التعامل مع النصوص المكتوبة والشفوية.
- الخبرة السابقة تثمر تنظيم المحتوى؛ وهذا يساعد على تجويد العمل الكتابي.
- يركز هذا النموذج على إغناء المعرفة وتسمينها.
- التركيز على زيادة المخزون اللغوي والفكري للطالب ليكون منتجًا جيدًا.

- **تطبيقات النموذج تربويا:**

يرى مدكور أن الخبرات السابقة تعد مدخل جيد للتدريب على التعبير والحديث، ويضيف بأن الطلبة يملكون قصصًا وحكاياتٍ وموروثًا قوليًّا يجب أن تكون نقطة بداية لجذب انتباههم.

ويشار إلى أنه من بين الطرق المستخدمة أيضًا، طريقة العصف الذهني، حيث تقودنا كل فكرة إلى جملة من الأفكار الملامسة لخبرة المتلقي؛ مما يجعل منه مشاركًا إيجابيًّا في الموضوع، ومنظمًا ومسلسلًا لأفكاره.

❖ **نموذج فكورتر (me whorter, 1992) للكتابة وحل المشكلات:**

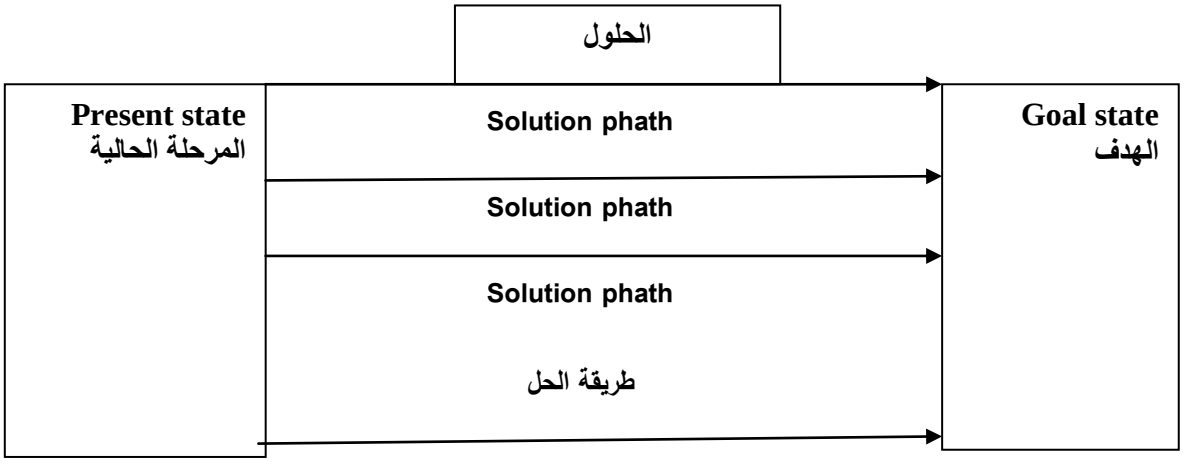
يرتكز هذا النموذج على التأكيد على الهدف الكتابي، فالهدف هو محرك عملية الكتابة،والهدف هو نقطة انطلاق الكتابة أيضًا، وهو محدد لعملية الكتابة وحافظ لها من التشتت.

كما يركز هذا النموذج على الأسلوب العلمي لحل المشكلات؛ حيث أشار **فكورتر** إلى أن عملية الوصول إلى الهدف هي مشكلة الكاتب التي يسعى لحلها وبأكثر من طريقة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال المنهج العلمي في حل المشكلات، والذي يسير وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المشكلة: بإعطائها وصفًا أو اسمًا.
- تحليل المشكلة: تحليلًا علميًّا متصفًا بالدقة والمرونة، وجمع المعلومات بموضوعية.

- وضع الحلول الممكنة لهذه المشكلة.
- نقد الحلول وبيان السلبيات والإيجابيات.
- تقييم الحلول.
- تنفيذ الحل المناسب.

تعد أهم العوامل المساعدة على تحديد الهدف: محاورة الآخرين، التفكير بصوت مرتفعإعطاء الوقت الكافي الذي يتناسب مع المشكلة؛ وبالتالي نصل من خلال النموذج إلى حل المشكلة من أجل اتخاذ القرار المناسب، كما يوضح لنا الشكل الآتي[1]:



- نموذج فكورتر (me whorter, 1992) للكتابة وحل المشكلات.

❖ نموذجا فلاور (flower, 1989) للكتابة:

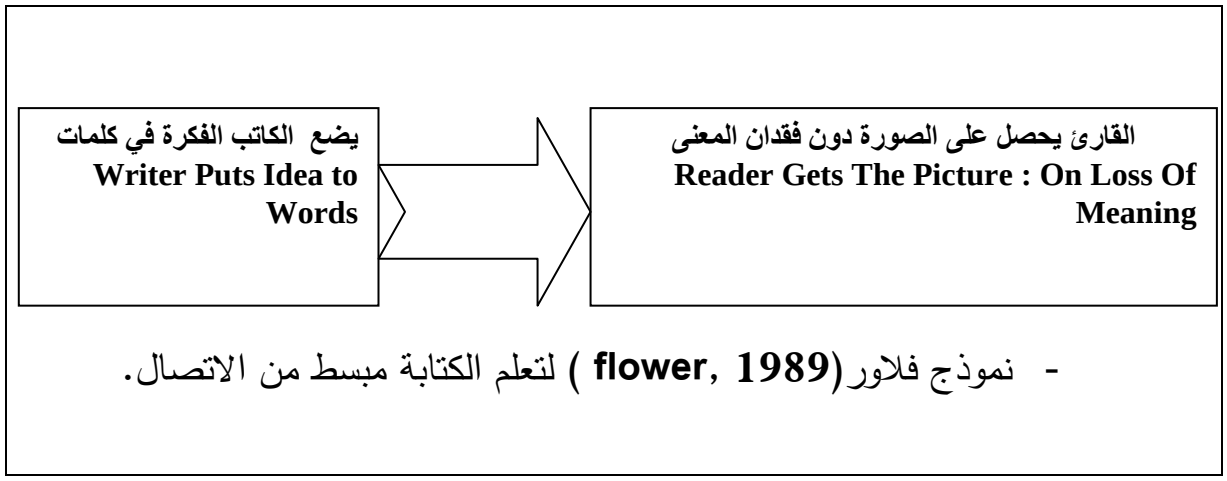
يقدم فلاور نموذجين لتعلم الكتابة، وهما:

[1]– المرجع السابق، ص ص 22–23.

أ- نموذج مبسط من الاتصال:

ويتضمن هذا النموذج مجموعة من الخطوات، تبين كيفية تطوير عملية الكتابة، والمراحل التي تمر بها، والاستراتيجيات التي تجعل الكاتب يخطط بشكل أكثر فاعلية وينتج أفضل الأفكار، وهذا كله من صفات الكاتب الجيد.

ومن المآخذ على هذا النموذج: أنه يحول الكاتب لموظف اتصال، فالاتصال يبدو أنه يشير للتعبير عما يجول في الخاطر، وبالتالي يكون المعنى موجودًا بجزء من الرسالة وعلى القارئ البحث عنه، وبالتالي من الممكن للقارئ أن يفشل في إيجاد المعنى. ويوضح الشكل الآتي النموذج[1]:



- نموذج فلاور (**flower, 1989**) لتعلم الكتابة مبسط من الاتصال.

ب- نموذج يعتمد على عملية الاتصال:

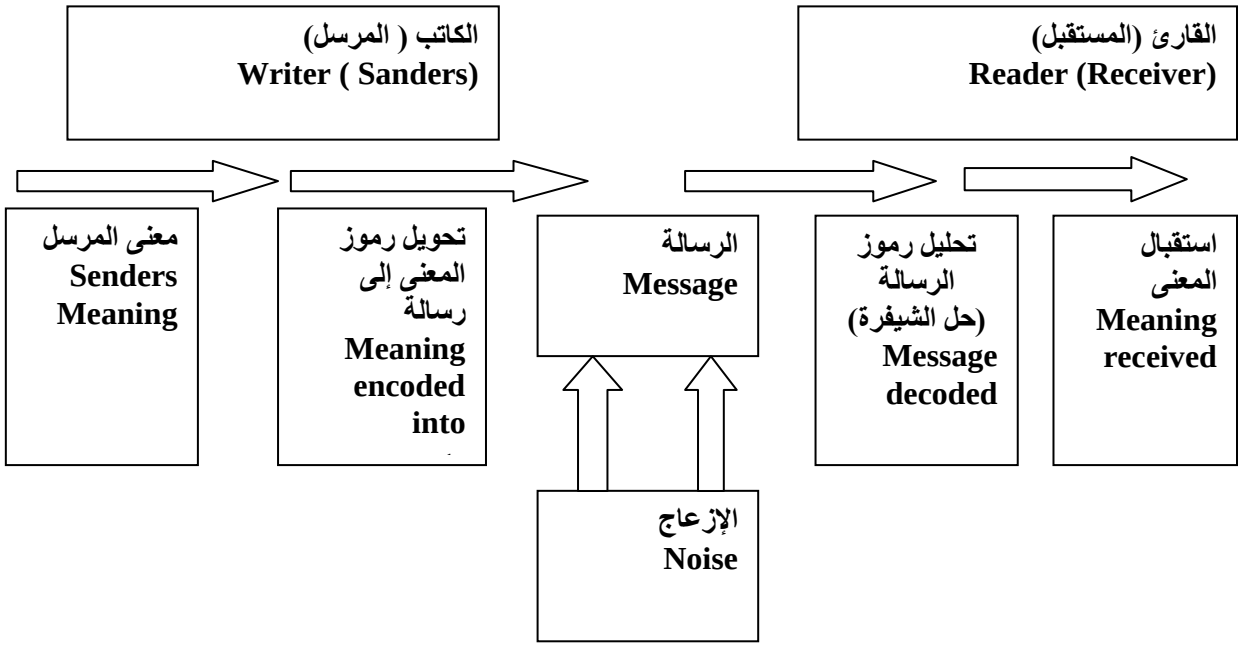
وهذا النموذج من الممكن أن يكون متممًا أو شارحًا للنموذج المبسط الذي سبقه، فخلال الحرب العالمية الثانية تم تطوير النموذج الأول من قبل المهندسين والكهربائيين الذين حاولوا زيادة كمية المعلومات المنقولة عبر الأجهزة الإلكترونية مثل الراديو والهاتف، ووجه الشبه بين النموذجين أن العلاقة تسير في خط واحد(أحادية)، وهذا الأمر يتعارض مع النظريات الحديثة، وهي ثنائية العلاقة وتبادليتها.

[1]- المرجع السابق، ص 22.

ويبين النموذج أن الكاتب يقوم بدورين:مذيع وناقل يرسل الرسائل عبر الموجات الصوتية، وفي هذا النموذج يوجد لدى الكاتب المرسل معنًى متضمن في ذهنه، حيث يحول المعنى لرسالة، وهذه الرسالة تأخذ صورًا عدة، فمن الممكن أن تكون طويلة أو قصيرة أو رسمًا أو...، فمن المهم أن المرسل يحول المعنى لشكل آخر ليمكنه إرساله، وإتقان هذه المهمة متفاوت من شخص لآخر.

والجدير بالذكر أن هنالك طريقًا طويلًا ليصل المعنى للقارئ ليفك رموزه، ويجب على القارئ أن يكون متنبهًا ليحصل على المعنى بأكمله وبدقته.

ويرى فلاورإن هذه العملية تشبه محطات الراديو في مبدئها، فهنالك الكثير من المشوشات التي تحد من وضوح رسالة المذيع، والكاتب كذلك، وفي الرسم الآتي يتجلى لنا المعنى[1]:



- نموذج فلاور(flower, 1989) لتعلم الكتابة يعتمد علىعملية الاتصال.

[1]– المرجع السابق ، ص 23.

- **التطبيقات على النموذج:**

لمعرفة العلاقة التبادلية بين القارئ والكاتب؛ يمكن له أن يبادل بين كتابات المتعلمين أنفسهم ويقوموا بإعطاء تغذية راجعة لبعضهم البعض، واستخدام أسلوب الحوار في ذلك لإجابة بعض الأسئلة مثل:

- درجة وضوح الموضوع.
- درجة إقناع الموضوع.
- تناسق الموضوع.
- بيان الأفكار والأهداف.

مع إمكانية الطلب من بعض المتعلمين قراءة ما كتبوه على مسامع زملائهم.

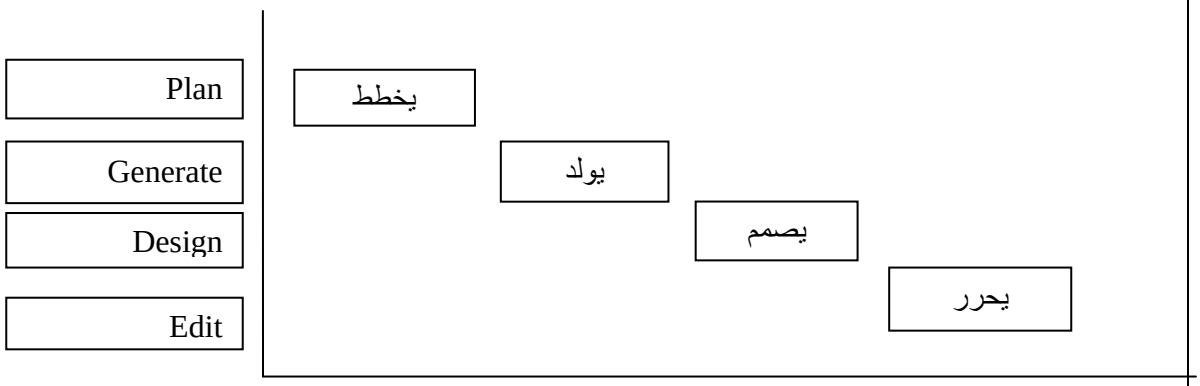
كما قدم فلاور نموذجين آخرين، وهما:

- **نموذج يمثل العملية الكتابية بوصفها عملية عقلية:**

وهذا النموذج يفسر عملية الكتابة أنها عملية عقلية خطية تسير باتجاه للأمام، كما أنها واحدة لدى جميع الطلبة تحتوي على:

- التخطيط: وفيه يتم تحديد المشكلة الكتابية وعمل خطة للكتابة.
- التوليد (الإنتاج وتشكيل الأفكار): وفيها يتم استخدام التفكير الإبداعي، ثم تنظم الأفكار.
- التصميم للقارئ: وهنا لا بد من التعرف على احتياجات القرَّاء؛ حيث يتم تحويل الكتابة النثرية القائمة على الكاتب، إلى كتابة نثرية قائمة على القارئ.
- التحرير للفاعلية: وهنا يتم مراجعة الورقة ومراجعة الأهداف، وتعديل الكتابة وتحرير النص؛ لمزيد من الترابط والتماسك.

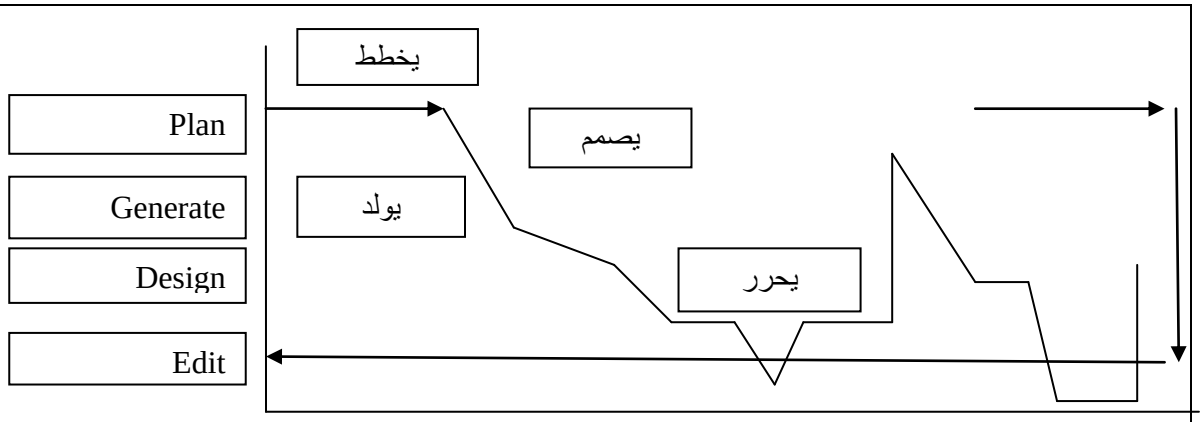
والرسم الموالي يبين هذه العمليات[1]



- نموذج فلاور (flower, 1989)للعملية الكتابية بوصفها عملية عقلية.

➢ **نموذج يوضح مفهوم العملية الكتابية بوصفها عملية أدائية منظمة:**

وهذا النموذج يصف عملية الكتابة بأنها عملية كتابية منظمة، ولكن العلاقة غير خطية؛ فالعناصر نفسها، والبداية والنهاية نفسها، ولكن العلاقة بين هذه العناصر غير خطية، تضبطها بعض المتغيرات، مثل: خبرة الكاتب، والموضوع الذي سيكتب فيه، والهدف من الكتابة، وهذا النموذج أكثر واقعية كما يبين الرسم الآتي:



- نموذج فلاور (flower, 1989)للعملية الكتابية بوصفها عملية أدائية منظمة.

[1]– المرجع السابق، ص24.

- **تطبيقات النموذج تربويًّا:**

يستخدم هذا النموذج لتدريب المتعلم كيف يبدأ الكتابة، وما هي الأشياء اللازمة للكتابة الصحيحة، وما هي متطلبات كل عملية من عمليات الكتابة، ومن الممكن أيضًا استخدام هذا النموذج في استراتيجيات التدريس، مثل: العصف الذهني وحل المشكلات.

❖ **نموذج فلاور وهيز (Flower & Hayes, 1991) لتعلم الكتابة:**

يرى الباحثان أن عملية الكتابة تمر بثلاثة مراحل هي:

- **مرحلة التّخطيط (Planning):**

وهي المرحلة التي تسبق الكتابة، ويقصد بها أن يعرف الطّالب كيف يبدأ؟ وكيف يعالج ما لديه من أفكار؟ وما الأفكار التي يريد التّعبير عنها؟ وكيف يعبر عنها؟ وهذه هي مسئولية المعلم بالدرجة الأولى، فبإمكانه تحفيز الطّلاب للقيام بهذه الأعمال بتهيئة الجو النّفسي، والبيئي، والتّعليمي المناسب لهم.

ويمكن للطّالب في هذه المرحلة وضع مخطط هيكلي بأي شكل يقترحه ويراه مناسباً لأهدافه، ويعكس تصوراته العقلية حول الموضوع الذي يود الكتابة فيه، فيقترح الأفكار الرئيسة، ويحدد الأفكار الفرعية، ثم يضيف، ويعدّل ما يشاء حتى يصل إلى تصوّر مقنع يساعده على الانطلاق المبدئي للكتابة بشكل متسلسل.

وتتضمن هذه المرحلة العديد من النّشاطات الذّهنية التي يقوم بها الكاتب، يمكن إجمالها في النّقاط الآتية:

- التّفكير في الموضوع الذي سيكتب عنه، من خلال استحضار الأفكار عن طريق العصف الذّهني، أو الاستماع لأفكار الآخرين، فيستطيع الطلبة أن يتحدثوا معاً، أو يرسموا، أو يكتبوا؛ لتطوير موضوعاتهم وأفكارهم.
- تحديد الهدف من الكتابة.
- تحديد محتوى الموضوع، والمعلومات المطلوبة.
- تحديد الجمهور المستهدف من الكتابة.

- تحديد الكيفية التي يعرض بها المحتوى، فقد يكون الموضوع على شكل قصة، أو حوار، أو رسالة، أو مقالة[1].
- تحديد النّمط الكتابي الذي سيعرض فيه الموضوع(Savage, 2002).

- **مرحلة التّعبير والتّرجمة (Translating):**

وفيها يتم تحويل الصّور الذّهنية المجردة إلى مادةكتابية، وينطلق فيها القلم لكتابة ما يمليه الفكر، وتكمن الصعوبة في هذه المرحلة في بداية الكتابة؛ لذا ينبغي على المعلم أن يطلب من طلابه كتابة جميع الأفكار التي تخطر ببالهم مهما كانت؛ لأنّ هذه الأفكار عبارة عن مسوَّدات سيتم تنقيحها في مرحلة لاحقة، وسوف تساعدهم في عملية الانطلاق في الكتابة دون توقف.

وهنا ينصب تركيز الطّلاب على كتابة أفكارهم على الورق دون الاهتمام الكبير بالأخطاء الإملائية، والنّحوية، أو استخدام علامات التّرقيم، أو غير ذلك مما يتعلق بآليات عملية الكتابة، ويفضّل أن يكتب الطّلاب سطراً بعد سطر؛ حتى يتسنى لهم التّعديل والتّصويب في المراحل اللاحقة، وعلى المعلم في هذه المرحلة تقديم التّغذية الرّاجعة المتعلقة بالمشكلات التي تواجه الطّلاب، وعدم التركيز على الأخطاء.

ولتحقيق منتج كتابي جيد يحتاج الطّالب في هذه المرحلة إلى عمليات مكثفة بحيث يوجه إلى نفسه العديد من الأسئلة مثل: كيف أبني المقدمة؟ وكيف أبني العرض؟ وكيف أبني الخاتمة؟ وما اللّغة التي سأستخدمها؟ لذا فلا حرج أن يكون للطالب أكثر من مسوّدة.

ويفضّل الباحث ألّا يكون هناك وقت محدد لإنجاز كتابة المسوّدات فيه، بل تترك للطّلاب حرية الكتابة حتى يتعوّدوا كتابة المسوّدات في أكثر من مناسبة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم لاستشارة بعضهم بعضاً دون أن يكون هناك نقل مباشر، حتى وإن تشابهت الأفكار؛ لأنّ الأسلوب يجب أن يختلف حتماً، ولا بأس أن تكون هذه الاستشارة تؤخذ من المعلم دون إبداء حكم نهائي على العمل حتى ينتهي، ولابد أن يفتح المعلم مع

[1]– عايد أبو سرحان، أثر برنامج تعليمي وفق نموذج فلاور وهيز لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي، ص123.

طلابه الحوار حول ما يمكن أن يجعل الموضوع يظهر بشكل أفضل دون إملاءات ملزمة من المعلم حيال ما يكتب الطّلاب (Kostouli, 2005)[1].

- **مرحلة المراجعة (Reviewing):**

فيها تتم مراجعة المسوَّدات السّابقة، وإعادة النظر فيما سبق كتابته من زوايا مختلفة؛ من حيث المحتوى وتنظيمه، والأخطاء اللغوية، ومناسبة الجمل والعبارات المستخدمة، وعلامات الترقيم، والخط، وتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، والتّأكد من وضوح الفكرة عند القارئ، وفي هذه المرحلة يقوم الطالب إما بتنقيح محدود؛ وذلك بإجراء تغييرات ثانوية في النص مثل: تبديل كلمة مكان كلمة أخرى، وقد يكون تنقيحاً أوسع من ذلك إلى درجة تغيير صفحات كاملة، أو فكرة كاملة في النّص.

وهنا يتحول كل طالب من كاتب إلى قارئ سواءً لكتابته أم كتابة زميله، وعلى المعلم أن يتوخى الحذر عند توجيه النّقد إلى كتابات الطّلبة؛ وذلك لحساسية كل كاتب تجاه النّقد، وأن يبدأ بتوجيه المدح وعرض المحاسن، قبل القدح وعرض السّلبيات، بل وينبغي على المعلم أن يعلّم مثل هذا الأمر للمتعلمين أنفسهم عندما يوجهون النّقد لكتابات بعضهم البعض، والطّريقة العملية للحصول على التّغذية الرّاجعة من القرّاء تكمن في مواقف الإلقاء التي يقرأ فيها كل متعلم موضوعه على مجموعته الصغيرة، ثم يستجيب لملاحظاتهم المتعلقة بالموضوع، ومن ذلك: أين الغموض في النّص؟ وما الفكرة التي تحتاج إلى مزيد من التّوضيح؟ والمعلم في هذه العملية قارئ ومتفاعل مع كتابات متعلميه، فالأفضل أن يُقدّم ملاحظاته للمساعدة في تحسين الموضوع في هذه المرحلة لا أن يؤخرها إلى نهاية عمليات الكتابة؛ لأنّ الطالب هنا يملك وقتاً للإفادة من الملاحظات، وتحسين الموضوع وتطويره.

ويدرّب المعلم طلابه على عرض كتاباتهم على عناصر التّقويم الذّاتي التي بين أيديهم قبل عرضها على أحد من زملائهم، أو معلمهم؛ وكل ذلك حتى يكون الطّلاب أقرب إلى القناعة عندما يوجه لهم النّقد، ويمكن أن يستخدم الطّلاب الألوان للإشارة إلى المطلوب

[1]– المرجع السابق، ص ص 123–124.

ثم التّعديل، وهذه الطّريقة أثبتت فاعليتها في توفير الوقت والجهد على المعلم والطالب(Attali & Powers, 2008)[1].

ويوضح ماكاي (Mackay,2003) أنّ الباحِثَينِ (Flower & Hayes) قاما بتكليف عدد من الكتّاب بمهمة الكتابة بشرط أن يكون التفكير بصوت مسموع أثناء عملية الكتابة، وقد تم تسجيل هذه الأصوات للأفكار المسموعة، وربطها بما تمت كتابته، ثم استخلصا أنّ الكُتّاب يستخدمون مجموعة متشابهة من العمليات المعرفية يتم استخدمها عند الحاجة، بالإضافة إلى أنّهما يشيران إلى وجود تنظيم أو بناء هرمي لهذه العلميات.

وقد حدد الباحثان فلور وهيز (Flower & Hayes,1991) أربعة مبادئ تصف العملية الفعلية للكتابة، وقد وضّحها ماكاي (Mackay,2003) على النحو الآتي:

1. أنّه توجد مجموعة متفرّدة من عمليات التّفكير التي يختارها الكاتب ويصنفها أثناء الكتابة، ومع تنامي حجم النّص بشكل مستمر تبدأ آراء الكاتب تتبلور مع تتابع أفكار النّص، علاوة على ذلك فإنّها تحدد ذاكرة الكاتب طويلة المدى؛ والتي يعرفها الباحثان على أنّها الخبرة الحياتية للكاتب، ويعرفان التّرجمة بأنّها عملية تحويل الأفكار إلى كلمات على الورق، وهذه العملية تتطلب من الكاتب أن يأخذ الأفكار المجردة ويضعها في عمليات تقنية تتعلق بجوانب الكتابة مثل: القواعد النّحوية. والمراجعة تمثل عاملاً مهماً في العملية حيث يقيّم الكاتب ما كتبه، ثمّ يغير النّص حتى يتناسب مع تطور المفاهيم الخاصة بالنّص، وقد لاحظ الباحثان أنّ عملية العرض تتأثر بتغير الأهداف، وبتغير طريقة الكاتب في الكتابة.
2. أنّ عمليات الكتابة عملية هرمية النّسق، وتحتوي على مكونات لعمليات تتدرج تحت مكونات أخرى وتدخل فيها، فالأنشطة الذّهنية تحدث ولكن ليس بشكل جزئي، أو منفصل، وإنّما بشكل مترابط، وغير متوقع.
3. إنّ الكتابة محكومة بالهدف منها، فالأهداف في حد ذاتها لها بناؤها الهرمي مثل التّكوين الهرمي الأكبر لكل العلميات المتضمنة في الكتابة، فالكتّاب يخلقون أهدافاً وهم يكتبون، وهي تتولد أثناء عملية الكتابة، وتقود الكاتب في اختياره للعملية التي

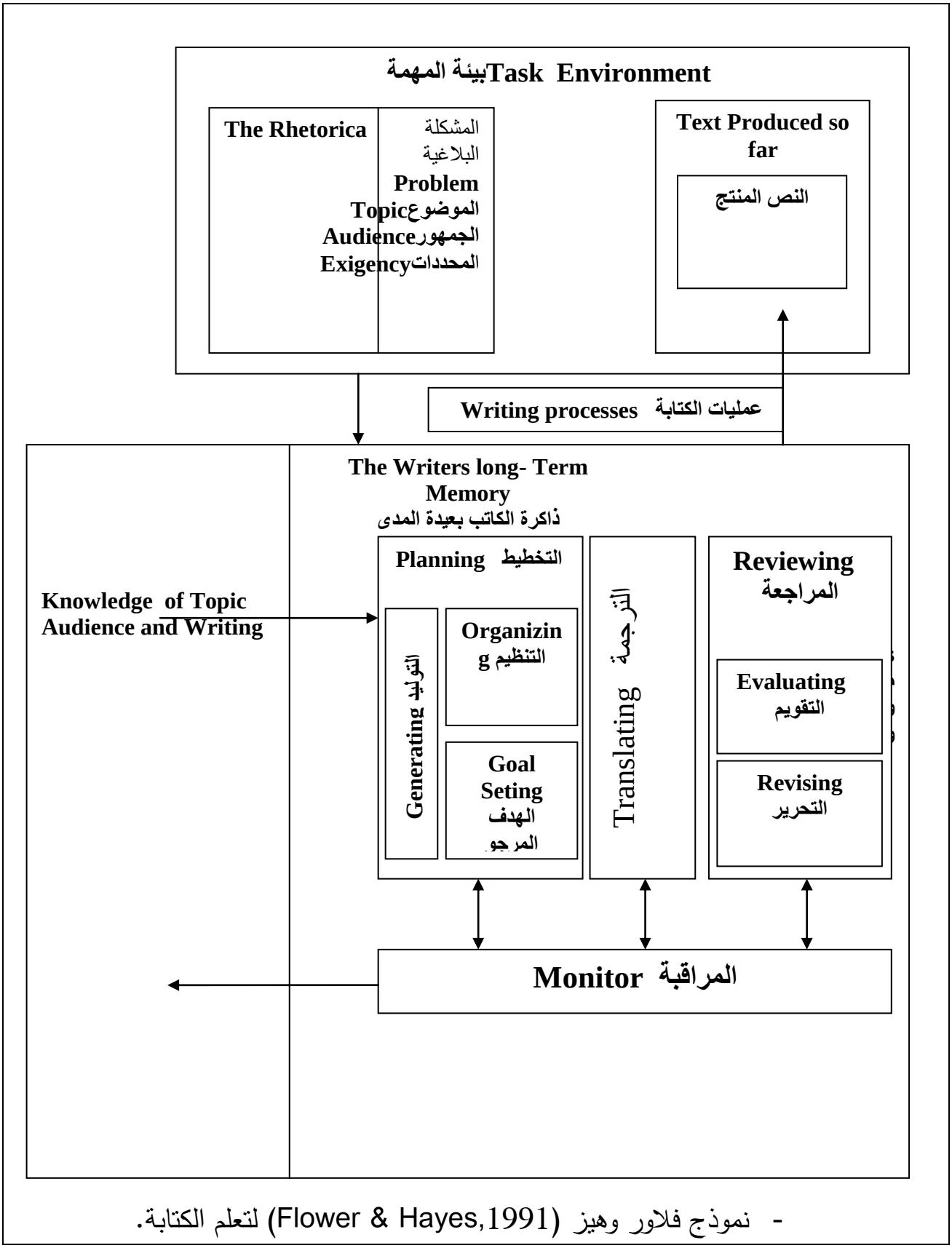
[1]– المرجع السابق، ص ص 124–125.

يستخدمها في لحظة معينة، وكل العمليات الأخرى تقع تحت سيطرة أهداف الكاتب العليا والمتوسطة والدّنيا.

4. إنّ أهداف الكّتّاب تتولد بطريقتين أساسيتين: الأولى من خلال اكتشاف الأهداف، ومن ثم تعزيزها، والثّانية: من خلال أهداف يتم تحديدها وتطويرها، أو أهداف تولّد ثم يعاد توليدها مرة أخرى. فالكاتب يرجع للوراء، ثم يراجع هذه الأهداف عند الضرورة، ويؤكد الباحثان أنّ مسار الإبداع يأتي من قدرة الكاتب على خلق الأهداف، وإعادة توليد الأفكار[1].

ولتوضيح أكثر ينظر الشكل المبين أدناه:

[1]– المرجع السابق، ص ص 125–126.



- نموذج فلاور وهيز (Flower & Hayes,1991) لتعلم الكتابة.

- **تطبيقات النموذج تربويًّا**

النموذج يشتمل على تطبيقات يمكن توظيفها بإستراتيجيتَي العصف الذهني وحل المشكلات التعبيرية، لا بد من تحديد الجنس الكتابي والهدف منه وعدد الأفكار المكون له، ولا بد من صقل هذه المهارات لدى المتعلم منذ نعومة أظافره لتفيده في كتاباته المستقبلية.

❖ نموذج كلارك وإيفانك (Clark & Ivanic, 1997)لتعلم الكتابة:

ينتقد كلارك وإيفانك نموذج فلور وهايز بقولهما: إن النموذج يركزعلى الكتابة بكونها عملًا عقليًّا أكثر من تركيزه على عملية الكتابة بوصفها طريقةً تسير وفق إجراءات محددة، وكذلك فإن هذا النموذج لا يتناول السياق الاجتماعي، فهو يركز على التفاعلات الفردية دون الرجوع للكاتب في سياق اجتماعي.

الكتابة عند كلارك وإيفانك هي شكل من أشكال التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، فمادة الكتابة المنتجة هي وسيط للتواصل الاجتماعي لا بد أن ينتج عنها :

-تكوين قواسم مشتركة حول المشكلات والقضايا.

- تبادل الآراء والأفكار.

- إثراء خبرات حياتية متنوعة.

-اللغة كوسيط اجتماعي بين الأفراد.

- تحمل المسؤولية.

- الإسهام في حل المشكلات.

ينطلق هذا النموذج من تحليل الخبرات السابقة في ضوء الهدف، فالتحليل يساعد على بناء الأهداف والأغراض وتحديد نوع العمل الكتابي، وهذه الأغراض لها صلة بالمشاعر والآراء، ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار الظروف المكانية والزمانية التي تؤثر بعملية الكتابة

والقراءة على حد سواء، بعد ذلك تتم صياغة الأفكار الخاصة بالكاتب، ويتم الدفاع عنها بوضع تصورات وتعليقات و... بما يتناسب مع أفكارك، ويتطلب ذلك التخطيط وتوظيف المعرفة باستخدام اللغة وقواعدها.

وتتم الكتابة عن طريق مجموعة من العمليات المتسلسلة المترابطة؛ حيث يقوم الكاتببكتابة مسودة من خلال مجموعة الأفكار التي يتبناها، ثم يراجع المسودة، وبعد المراجعة يصنع النسخة الأولية[1].

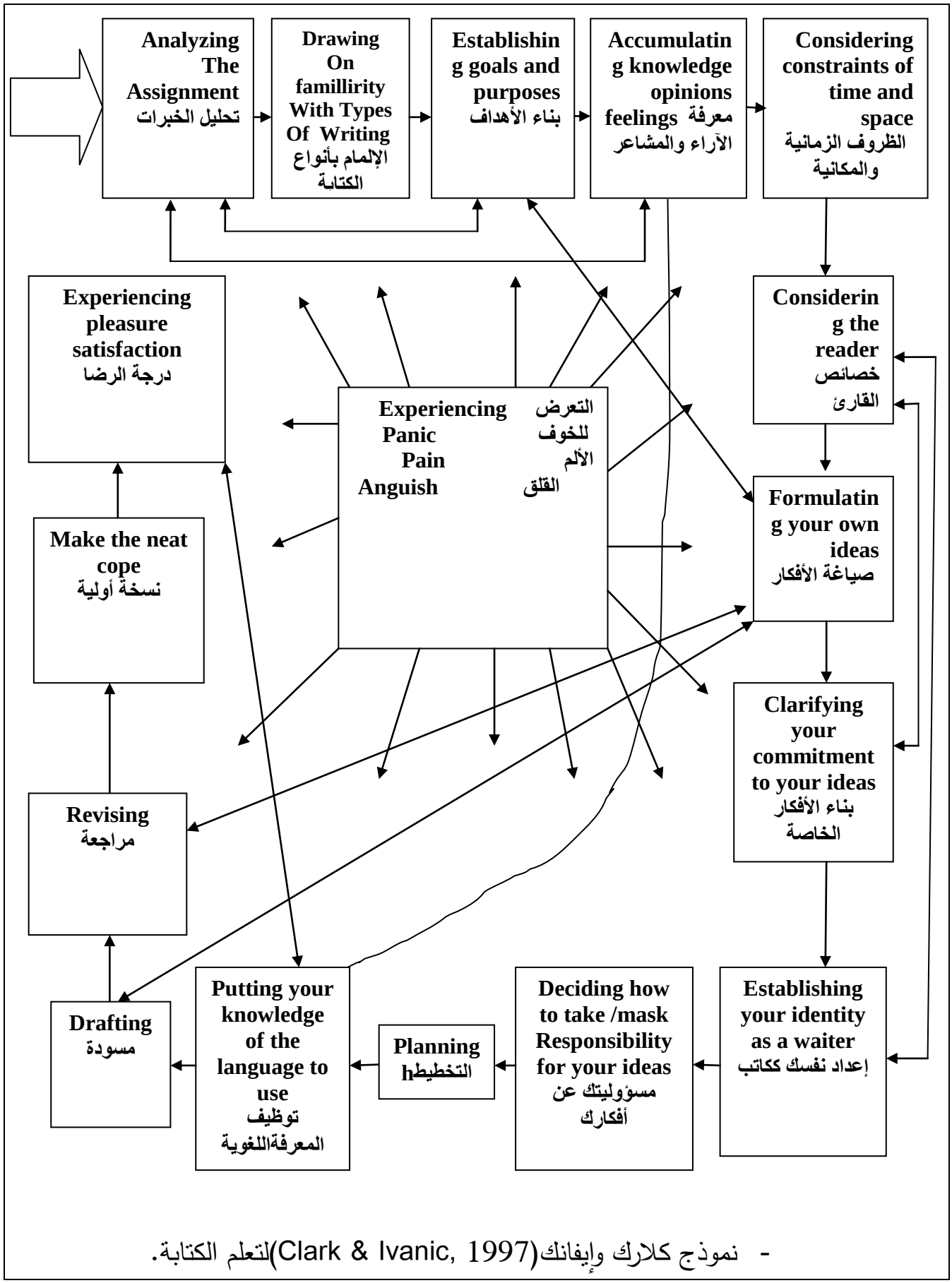
- **تطبيقات النموذج تربويًّا:**

- أن يدرك المعلم أن طبيعة العلاقة بين الكاتب والقارئ اجتماعية تفاعلية.
- تدريب الطلبة على صياغة الأهداف قبل الشروع في عملية الكتابة.
- تدريب الطلبة على عمليات الكتابةومؤشراتها[2].

ولتوضيح أكثر ينظر الشكل المبين أدناه

[1]– المرجع السابق، ص ص27– 28.

[2]– المرجع نفسه، ص 28.



- نموذج كلارك وإيفانك(Clark & Ivanic, 1997)لتعلم الكتابة.

❖ نموذج قراب وكابلان (Grabe & Kaplan,1996) لتعلم الكتابة:

قدم قراب وكابلان عام 1996 نموذجًا ينظر للكتابةعلى أنها عملية تواصل لغوي بالأفكار والثقافة والقيم والتعبيرات؛ لذا أكدا على البعد الاجتماعي.

ويتكون هذا النموذج من مكونين أساسين:

أولًا: مكون خارجي:

وهذا المكون يتأثر ويؤثر بالخارج، ويتكون من:

أ –المدخلات المتمثلة في الموقف، وتشتمل على العناصر الآتية:

- المشاركون.
- الإعداد أو الضبط.
- المهمة.
- النص.
- الموضوع.

ب –المخرجات المتمثلة في الأداء، وتشتمل على المنتج – أي: النص – بصورته النهائية.

ثانيًا: مكون داخلي، ويشتمل على الآتي:

- الإعداد الداخلي أثناء الكتابة: أهداف الكتابةوميوله.
- الكفاية اللغوية.
- معرفة الجانب اللغوي الاجتماعي الذي يساعد على انتقاء الألفاظ المناسبة للتعبير الجيد.
- المعالجة المباشرة مع الآخرين (تصورات نظرية لإنتاج مادة كتابية).
- معالجة النتاجات الداخلية أو مراحل إنتاج الموضوع.

- النتاج النصي؛ أي: إخراج النص بصورته النهائية.

في هذا النموذج يركز كل من قراب وكابلان على أن الكتابةوسيلة تخاطب اجتماعي هامة، لها بناؤها وأبعادها الاجتماعية، ولها أهداف متفق عليها[1].

- **تطبيقات النموذج تربويًّا:**

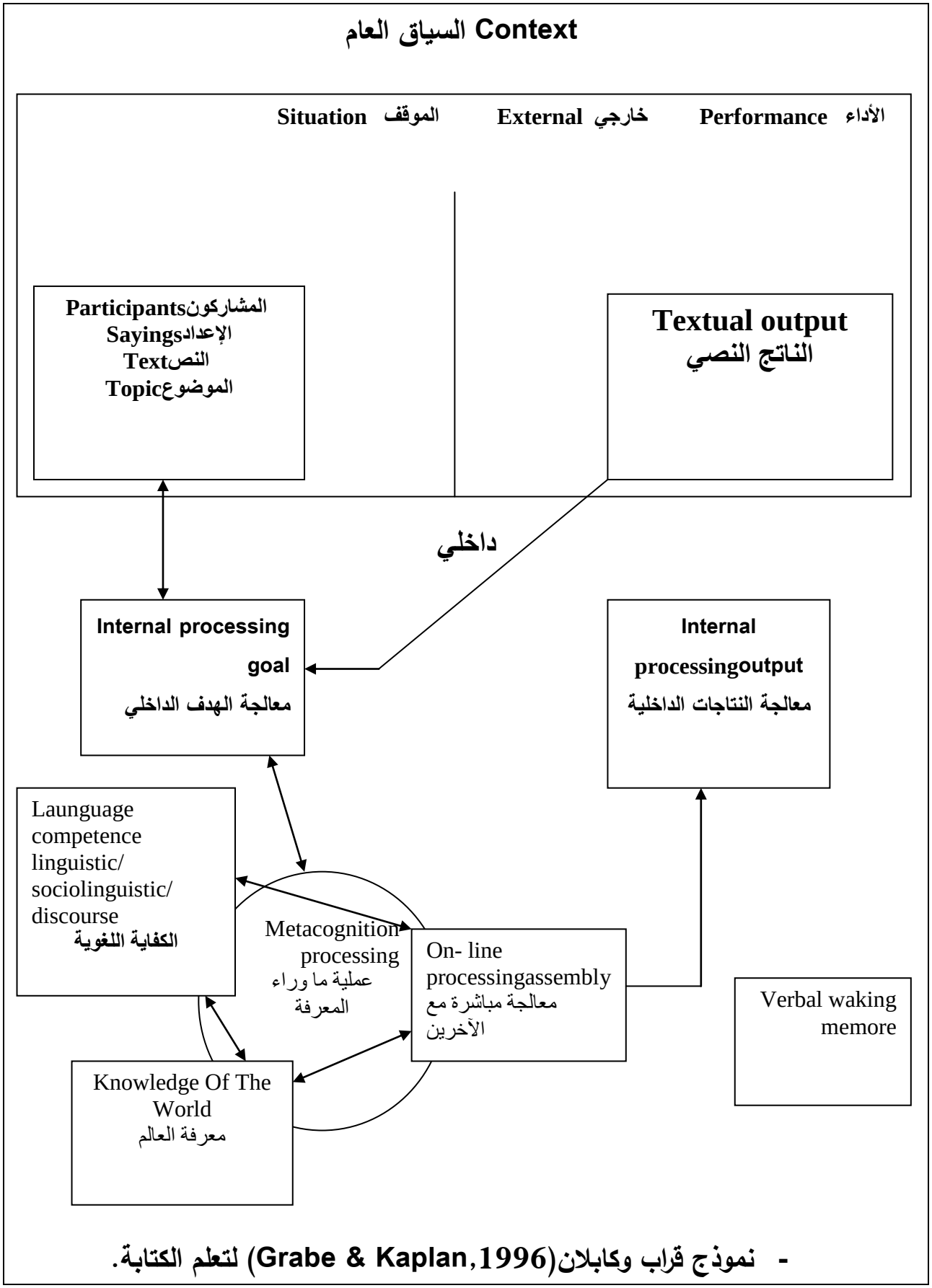
ويمكن الاستفادة من هذا النموذج بالآتي:

- تدريب الطلبة على كيفية صناعة نص جديد.
- تدريب الطلبة على إبراز الذاتية بالنص.
- تدريب الطلبة على علاقات مكونات النص بإنتاجه.

ولبيان هذا النموذج ينظر الشكل المبين أدناه:[2]

[1]– المرجع السابق ، ص30.

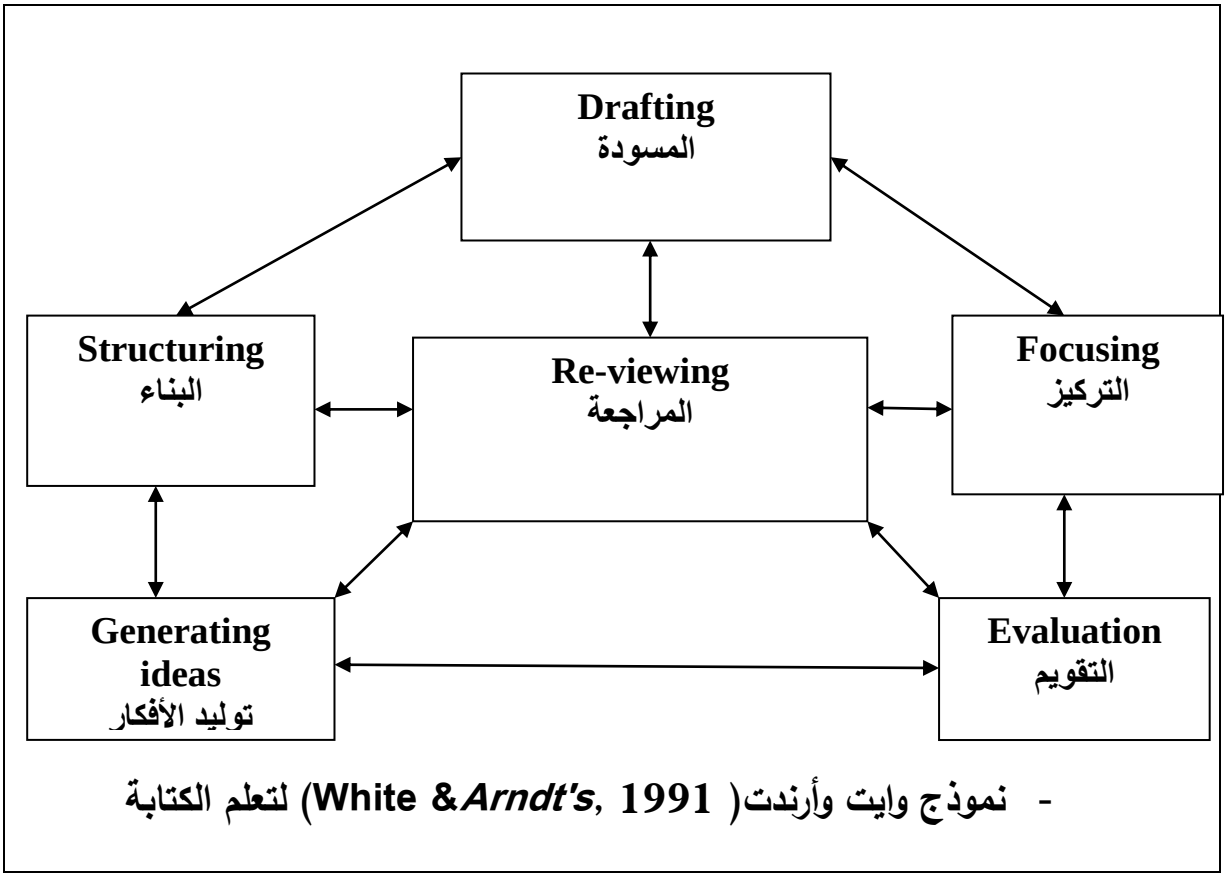
[2]– المرجع نفسه ، ص 31.



- نموذج قراب وكابلان(Grabe & Kaplan,1996) لتعلم الكتابة.

❖ نموذج وايت وأرندت (White &*Arndt's*, 1991) لتعلم الكتابة:

يشتملنموذج وايت وأرندت على عدة عناصر، هي: المسوَّدة، البناء، توليد الأفكار، التقويم، التركيز، التنقيح، كما يؤكد النموذج على العلاقات التفاعلية بين هذه العناصر، كما أن عملية المراجعة هي عملية محورية لكل العناصر، ومن مميزات هذا النموذج أنه يركز على عملية الكتابة فقط بمنأى عن العوامل الخارجية التي تحيط بها، ولبيان هذا النموذج انظر الشكل الآتي[1]:



- نموذج وايت وأرندت(White &*Arndt's*, 1991) لتعلم الكتابة

- **تطبيقات النموذج تربويًّا :**

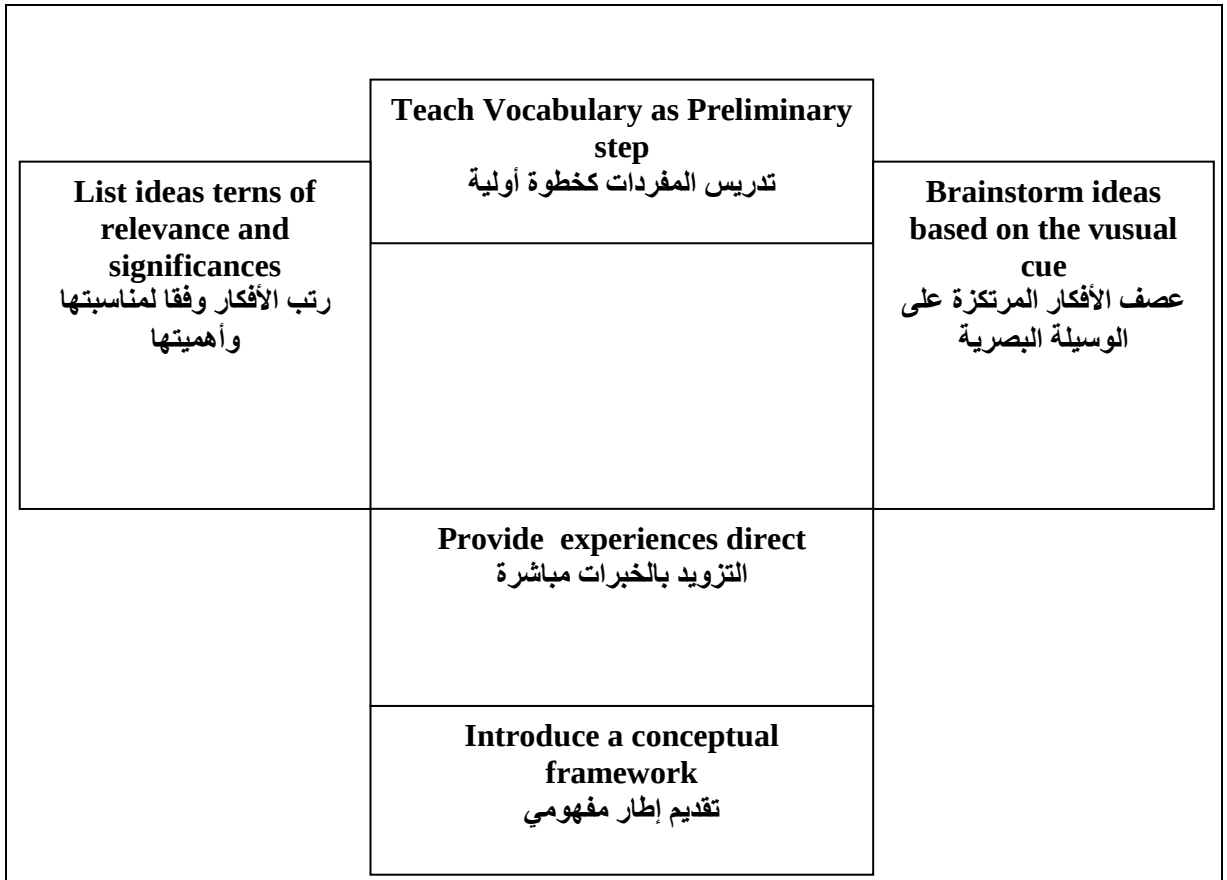
كما نلاحظ أن هذا النموذج يركز على عمليات عقلية وأدائية لإنتاج الكتابة، وهذه العمليات لا بد لها من صقل وتمرين مستمر، ومن ذلك مثلًا توليد الأفكار، ندرب الطلبة على توليد

[1]– المرجع السابق، ص32.

الأفكار بالعصف الذهني، ولتدريب الطلبة أيضًا عملية البناء؛ نعلمهم عناصر النص، ومكونات كل جنس أدبي، ونعود الطلبة على المراجعة المستمرة لأي عمل كتابي يقومون به.

❖ نموذج هانلي وهيرون وكول (Hanley & Herron & Cole,1995) لتعلم الكتابة:

يعتمد نموذج هانلي وهيرون وكول لتعلم الكتابة على استخدام الفيديو كمنظم بصري متقدم لعملية الإنشاء ولتنمية مهارة التعبير الكتابي، وعلى تأكيده على تدريس المفردات كخطوة أولية، وعصف الأفكار وترتيبها؛ لتزويد الطلبة بالخبرات المتعلقة بموضوع الكتابة، ولبيان هذا النموذج انظر الشكل الآتي:



- نموذج هانلي وهيرون وكول (Hanley & Herron & Cole,1995) لتعلم الكتابة.

- **تطبيقات هذا النموذج تربويًّا:**

ويمكننا الاستفادة من هذا النموذج بالآتي:

- أن نبدأ درس التعبير بمثير بصري؛ لمساعدة المتعلمين على توليد الأفكار.
- مساعدة المتعلمين على إثراء القاموس اللغوي ليفيد كتابتهم.
- تعويد المتعلمين على ترتيب أفكارهم؛ ليتجلى ذلك في إنتاجهم الكتابي.

3.4. علاقة الكتابة بالقراءة والكتاب المدرسي والنص:

1.3.4. علاقة الكتابة بالقراءة:

تعتبر القراءة فعلا عقليا يساهم في فك رموز المكتوب عن طريق تتبع مجموعة من القوانين والأسس الناتجة عن عملية التعلم، فنحن نقرأ ثم نكتب، وبذلك تعتبر القراءة والكتابة عمليتين متلازمتين في بلورة الأهداف التعليمية.لا يمكن الفصل بين النشاطين، وذلك لصعوبة التدوين أو الكتابة في أيّ مجال بدون وجود قراءات سابقة، للاطلاع على الأفكار الموجودة على الورق، وقد يؤدي إهمال القراءة إلى الانسحاب التدريجي من عالم الإبداع، وقد تتضاءل رغبة الكاتب في الكتابة في حال تناقص وقت القراءة، وتضيع مفاتيح الكتابة التي كان يملكها فيما مضى، كما أن تنوّع الكتابة في مختلف المواضيع والأفكار يأتي من المطالعة والقراءة في مختلف المؤلفات، فكلّما زادت نسبة القراءة، اتسعت مكانة الكتابة، والعكس صحيح.

وفي الحقل المدرسي يرتبط نشاط الكتابة بنشاط القراءة ارتباطا وثيقا، فليتمكن المتعلم من مهارة الكتابة، لابد أن يحرص المعلم على تدريبه على الكتابة بصورة مقترنة بالقراءة، لتيسير المهارتين معا، ومنه يمكن القول أنه لحدوث فاعلية القراءة لابد من وجود فاعلية الكتابة التي تجعلها مقبولة بالنسبة للقارئ.

وتظهر العلاقة بين المهارتين فيما يلي:

1- "تعليم القراءة للمتعلم يعني إمداده بالأفكار والثروة اللفظية وهذا يعينه على التفكير والتعبير"[1].

2- "إن العلاقة بين القراءة والكتابة هي علاقة ترابط وتلاحم، فالكتابة الجيدة تعني بالضرورة قراءة جيدة، لأن القراءة هي أساس الكتابة"[2].

3- تدريب المتعلم على فهم ما يقرأه من شأنه تجويد وتحسين مستوى التعبير.

4- القراءة مصدر من مصادر تجديد المعاني والأفكار لدى المتعلم، وهو الأمر الذي يعينه على كتابة الخطابات والتقارير.

5-" تعزز الكتابة قدرة المتعلم على التعرف على الكلمات واستعمالها، والإحساس بالجمل وتركيبها وتزيد ألفة المتعلمين للكلمات، كما أن النطق الصحيح للكلمات والحروف من مخارجها وبشكل سليم يمكن المتعلم من الكتابة الصحيحة من حيث الهجاء.

6- تسهم القراءة في زيادة حساسية المتعلم اتجاه الكلمات والمعاني والصور المتضمنة في المادة المقروءة، كل ذلك يعد رافدا لتحسين أداءات المتعلم التعبيرية، الكتابية منها والشفوية"[3].

7- بوصفها مهارة تسهم القراءة في تزويد المتعلم بمختلف الصيغ والتراكيب والأساليب المتنوعة لتعينه على إثراء مهاراته التعبيرية.

2.3.4. علاقة الكتابة بالكتاب المدرسي:

يشكل الكتاب المدرسي أهم مصدر تعليمي، فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرر، إذ يوفر أعلى مستوى من الخبرات الموجهة لتحقيق الكفاءة المنشودة، ولذلك فهو بالنسبة إلى المتعلم وثيقة رسمية تمثل العنصر الأساس.

---

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 267.

[2]- عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، وطرق تدريسها)، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007، ص40.

[3]- حسني عبد الباري عصر، فنون تعليم العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 65-66.

وقد تعددت التعاريف بالنسبة للكتاب المدرسي، من بين هذه التعاريف التعريف الذي ساغه معجم (Le petit Reber) والذي يرى أن الكتاب المدرسي "مؤلف تعليمي يقدم بشكل علمي المعارف التي يعرضها المنهاج الدّراسي، وعلى وجه الخصوص، المفاهيم الأساسية لعلم من العلوم"[1]، وبذلك يشكل الكتاب المدرسي حقلا معرفيا غنيا، يعمل على إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات، ويعمل على تسهيل عملية التعلم، وبالتالي فهو "يعد مرجعا لكل من المعلم والمتعلم على السواء، إذ يمثل مادة مرجعية يمكن أن يعود إليها المعلم فيستمد منها مجموعة من الموارد التعليمية التي تحقق بدورها أهدافا تربوية من خلال توصيل المعارف للمتعلم بصورة هينة، أما بالنسبة للمتعلم فإن الكتاب المدرسي يمثل المرجع الأساس لتعلم المواد الدراسية، وتفعيل نشاطه في اكتساب المهارات اللغوية"[2].

ويتضح لنا مما سبق ذكره أن الكتابة ترتبط ارتباطا وثيقا بالكتاب المدرسي باعتبارها فسحة تعليمية لتفعيل المهارات اللغوية، فمن خلال الكتاب المدرسي يطبق المتعلم القواعد الإملائية والكتابية على كراسه.

3.3.4. علاقة الكتابة بالنص:

إن الحديث عن الكتابة كأداء تربوي ونشاط تعلمي يعني الحديث عن العملية التعلمية التي ترمي إلى إنتاج مادة قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، فالمناهج التربوية المعتمدة تركز على مخرجات المتعلمين في صورة إنتاج لغوي سواء أكان أدبيا أو علميا، وهذا ما يعطينا تصورا واضحا لما يُتوخى من التعلمات الكتابية، وإعطاء المنتج اللغوي من إنتاجات المتعلمين قيمته التقييمية والتقويمية، وهذا انطلاقا من رصد المقومات الحاضرة في نصوصهم، وبناء على ذلك الحكم عليها بالإيجاب والسلب.

توجد علاقة بين الكتابة كفعل تربوي بيداغوجي، وبين الكتابة كعمل تواصلي، أو ما يطلق عليه اسم نص، بمعنى أنه هناك علاقة جد وثيقة بين النص والكتابة.

ويستدعي تفاعل المتعلم مع النص إدراك العلاقة التي تربط أجزاء النص ونمط تسلسلها للوصول إلى خصوصيات النّص، كونه لا يقدم مضمونه، وإنما نجد أن المتعلم هو الذي

---

[1]– المركز الوطني للوثائق التربوية ، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، ع3، فيفري 2005، ص6.

[2]– عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص210.

يستجلي أسراره ومعارفه، بدءا من العنوان، وبذلك فإن النص هو:" تمطيط للعنوان، يتجلى مضمونه العدمي في النص جميعه، ويسري بين جزئياته"[1].

وقد أكدت الأبحاث في مجال اللسانيات النصية على أن النص كيان لساني يتسم بالكتابة؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة التطرق إليه كفعل لساني يتجلى في الكتابة والتحرير، فللكتابة دور في تحقيق النص وتداوله بين أفراد المجموعة اللسانية لغرض التواصل والتعبير. وتعتبر الكتابة من زاوية تعليمية أداة تعليمية ووسيلة من الوسائل البيداغوجية، يهدف مدرسو اللغة من خلالها إلى التلقين والتعليم والحفظ والتقويم، ومنه فالمتعلم يتمعن في النص باعتباره الوعاء الذي يستقي منه معارفه وينمي مهاراته، فهو عندما يتلقى النص من المعلم يطبق ما تلقاه من النص الذي بين يديه، وكل ذلك يندرج تحت مسمى المقاربة النصية التي تربط بين العديد من الأنشطة المتعلقة بالنص، والتي تتضافر فيما بينها في إنتاج كتابي يحاكي النص الأصلي المقروء.

[1]– عميش عبد القادر، قصة الطفل في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ب ط ، ص238.

الفصل الخامس

طريقة تدريس نشاط القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي

- نشاط القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي.
- نشاط القراءة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي.
- نشاط القراءة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي.

1.5. نشاط القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي

1.1.5. نشاط القراءة في السنة الأولى ابتدائي:

*** التعريف العام بالكتاب:**

- المعطيات الشكلية:

يُعتبر الكتاب التّعليمي (كتابي في اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية) وسيلة من الوسائل التّعليمية الفردية الّتي ينبغي توفّرها تجسيدا لتصوّر المنهاج، كما أنّه أحد المكوّنات التّعليمية الضّرورية للطّريقة التّعليمية موضوع الدّراسة، وتكمن أهمية الكتاب في كونه الوسيلة المسؤولة عن عملية تنفيذ التصوّرات الّتي احتواها المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له، والوسط الّذي تجسّد فيه هذه التصوّرات عمليا لاختبارها.

والكتاب المدرسي(Manuel scolaire) عامّة هو كتاب من نوع خاصّ يخصّص ليكون دائما (مع) أو (بيد) المتعلمين، "ليكون لهم سندا قويا يلجون من خلاله عالم العلم والمعرفة بلغة سليمة ومنهجية واضحة وقيم نبيلة، وهو كذلك أداة يستعين بها الأساتذة وجميع المربين، فيأخذون بيد المتعلمين إلى امتلاك مهارات اللغة العربية الجميلة، وبناء كفاءاتها بجانب كفاءات مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية في إدماج متناغم يستجيب لمتطلبات مناهج المواد الثلاثة، ويحافظ على استقلاليتها في نفس الوقت"[1]. يحتوي على الحد الأدنى ممّا ينبغي أن يعرف بطرق سهلة و ممكنة و في المتناول. و هو كتاب القسم أو التّخصّص يدور حول برنامج و يعمل على تقديم الدّروس المصحوبة بالبيانات و الرّسوم و الخرائط و الصّور **والقواعد والتّعاريف** والأمثلة والشّروحوالتّمارين...، ولابدّ أن تتوفّر في الكتاب المدرسي مقاييس مثل: جودة الورق و نوعية الحجم و المقروئية وهوية المؤلّف، كما أنّ توفر الكتاب المدرسي قد لا يكون كتابا إذ يمكن أن يتوفّر على شكل قرص مضغوط أو ملفّات منفصلة"[2].

فصناعة الكتاب وتأليفه تعتمد اليوم على مقاييس وعلوم متنوّعة ليخرج على أحسن صورة، ويسهل استعماله وممارسة النّشاطات من خلاله. فبالإضافة إلى انطلاق الكتاب من

---

[1]- وزارة التربية الوطنية ، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2017/2016، ص02.

[2]- الحسن اللّحية، موسوعة الكفايات، ص 230.

تصوّرات المنهاج والوثيقة المرافقة له عليه كذلك أن يستثّمر ما توصّل إليه في مجال الذّكاء الاصطناعي والسّيميولوجيا خاصّة سيمولوجيا الألوان في تقديمه وتصميمه للنّشاطات والوحدات التّعليمية وما تُوصّل إليه في مجال صناعة الكتب.

لذلك كلّه، سيشكل الكتاب الوثيقة الّتي نتمكن من خلالها من اختبار جل الفرضيات والتّساؤلات الّتي أثارها البحث، بالإضافة إلى استظهار الاستدراكات والإضافات الّتي جاء بها الكتاب ودراستها، وعليه فإنّ البحث يلتزم بحدود يقتضيها الموضوع ولا يتمّ الخروج عنها إلاّ إذا لزم الأمر، وهذا بتوسّل تدبير منهجي خاصّ في عرض مادّة الكتاب المدرسي لتسهيل معالجته ودراسته بشكل ميسّر ومنسجم.

تتمثّل المعطيات الشّكلية في النّقاط التّالية:

- عنوان الكتاب: "كتابي في اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية".
- موجّه لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي.
- طبع و إصدار: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2016-2017.
- الجهة الوصيّة: وزارة التّربية الوطنية الجزائرية.
- لجنة التّأليف مكَوَّنة من:"

- **محمود عبّود: مفتش التعليم المتوسط.**
- **عبد المالك بوطيش:** مفتش التعليم الابتدائي
- **فتيحة مصطفاوي تواتي: أستاذة** مكونة في المدرسة الابتدائية.
- **حسيبة مايدة شناف:** أستاذة مكونة في المدرسة الابتدائية.
- **حكيمة عبّاش شطيبي:** أستاذة مكونة في المدرسة الابتدائية.

- **الإشراف العام:**

- **محمود عبود:** مفتش التعليم المتوسط

- **الاستشارة التعليمية البيداغوجية:**

- **رمضان إرزيل:** مفتش التعليم الابتدائي.
- **د. شريفة غطاس:** أستاذة التّعليم العالي

- تصميم و تركيب: **لويزة سياحي الحسين.**

- تصميم الرّسومات والغلاف: – **لويزة سياحي الحسين.– كمال ساسي**
- **معالجة الصور:**

1–زهير يحياوي.

2–عياد رتيبة

3–يوسف قاسي وعلي

4–ياسين باشا

- عدد صفحاته: 145 صفحة"[1].

– **أهداف الكتاب :**

"جاء هذا الكتاب باكورة طيبة للجيل الثاني من مناهج التربية الوطنية، والتي تنصب بداية من السنة الأولى والسنة الثانية (الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي).
وفي هذا السياق يأتي ' كتابي في: اللغة العربية، التربية الإسلامية ،التربية المدنية 'عاملا على تلبية متطلبات المنهاج والوثيقة المرافقة، ويضع بين يدي المتعلم موارد هامة من النصوص وأنشطتها، رغبة في إكساب المتعلم قاعدة علمية متينة، وبناء كفاءات المواد الثلاثة، بالإضافة إلى الكفاءات العرضية والقيم.

- لا يخفى أن اللغة العربية هي لغة المدرسة الجزائرية، واللغة الوطنية الرسمية الأولى وأهم مركبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد أهم رموز السيادة الوطنية، لذا فإن عملية تعليمها تكتسي أهمية بالغة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية، كل المواد التعليمية في حاجة إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد.

- كما أن مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية تعتبران المادتين الأكثر حملا للقيم والكفاءات العرضية، وهو ما تؤكده مناهج الجيل الثاني، بما يسمح بتحقيق الإدماج على أفضل وجه.

[1]– وزارة التربية الوطنية ،كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 03.

- وللأستاذ الكريم كل الدور الفعال في توجيه أعمال التلاميذ وترشيد تعلماتهم، وقد تركت له الحرية لبناء الوضعيات التعليمية / التعلمية وفق ما يراه مناسبا لمستوى المتعلمين، مراعيا خصوصيات البيئة المحلية والعادات والتقاليد"[1].

- **الأسس المعتمدة في تأليف الكتاب :"**

عند تأليف هذا الكتاب تم الاستناد إلى جملة من الأسس والمبادئ أهمها:

أ/- المقاربة بالكفاءات: وترتكز هذه الأخيرة على نظريتي البنوية والبنوية الاجتماعية ، كخلفية علمية ، والتي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة ، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها(معارف حية). وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في الممارسة الميدانية وفي إعداد الوضعيات المختلفة"[2].

ب/- المقطع التعلمي :" وهو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات،-ينوب عن التحضير اليومي- يتميز بوجود علاقات تربط بين أجزاءه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة، ويبنى حسب الخطوات التالية:

- تحليل قبلي للمادة الدراسية.
- ضبط الموارد المستهدفة (معرفية، منهجية، قيم ومواقف وكفاءات عرضية).
- تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقويم والمعالجة"[3].

وفق الاختيار البيداغوجي المتمثل في بيداغوجيا الكفاءات، اعتمدت عملية التعلم على مسعى 'المقطع التعلمي'، والذي يتألف من عدد من الوضعيات التعلمية، والإدماجية والتقويمية، وكل مقطع من المقاطع الثمانية يحتوي على ثلاث وحدات باستثناء المقطع

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016، ص02.

[2]- المرجع نفسه، ص09.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص6.

الأول الذي احتوى على أربع وحدات ،وينتهي بتعلم الإدماج والتقويم والمعالجة وتنتهي المرحلة(الفصل) ب:(أدمج تعلماتي)"[1].

والمغزى من هذا التقسيم الجديد هو التدرج في تنمية الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية التي ينبغي أن يضعها الأستاذ نصب عينيه، وجميع الأنشطة تصب في بنائها وتنميتها خلال السنة الدراسية .

ج/- الانتقال من التعليم إلى التعلم: على الأستاذ أن يغير ممارساته داخل الصف، فيجعل المتعلمين في وضعيات التعلم لا التعليم، ويغير دوره من مانح للمعرفة ، إلى مرشد وموجه للتلاميذ، ومساعد لهم على بناء تعلماتهم.

ولذلك جاء الخطاب في الكتاب موجها مباشرة للمتعلم، انطلاقا من مبدأ :'التعلم' وليس 'التعليم'، وأتى مصوغا بالفعل المضارع للدلالة على الاستمرار والتجدد: أقرأ وأتعرف، أفهم أستعمل، أثري..."[2].

د/- المحاور(المقاطع): عددها ثمانية مقاطع، اختيرت عناوينها ومواضيعها بما يخدم قضايا يؤكد عليها مناهج الجيل الثاني(القيم، الكفاءات العرضية، البعد الوطني الجزائري...)، وقد ضم الكتاب ثمانية مقاطع بحسب المخطط المشترك للمواد الثلاث، وبالنسبة لنشاط القراءة اشتمل كل مقطع على ثلاث وحدات باستثناء المقطع الأول الذي ضم أربع وحدات ، وقد جاءت موزعة على النحو التالي":

- **المقطع الأول : العائلة** : أستهل الكتاب بهذا المحور، باعتبار العائلة البيئة الحاضنة الأولى للطفل، والتي من خلالها يبدأ اكتشافه للعالم المحيط به، والتعرف على بيئته الاجتماعية بصورة تدريجية، وقد ضم هذا المقطع العناوين التالية:

1-أحمد يرحب بكم.

2-تعرّف على عائلتي.

3-في منزلنا.

[1]- المرجع السابق، ص 6.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4-العائلة مجتمعة.

- **المقطع الثاني: المدرسة:** باعتبارها البيئة الحاضنة الثانية بعد العائلة، والتي يوسع الطفل في كنفها آفاقه العلمية والمعرفية والعملية والحياتية، وقد ضم المقطع العناوين التالية:

1-أحمد في المدرسة.

2-في ساحة المدرسة.

3-أدواتي المدرسية.

- **المقطع الثالث: الحي والقرية:** وكما يلاحظ بعد عرض الكتاب في المقطعين السابقين للمؤسستين التربويتين المتمثلتين في العائلة والمدرسة ، لما لهما من أهمية تربوية وتعليمية في حياة الطفل، يأتي الدور على بيئته الاجتماعية الأوسع، من خلال عرض بعض المرافق العمومية المتواجدة على مستوى حيه أو قريته، حتى يكون على اطلاع على مهامها ويتسنى له الاستفادة منها، في محاولة لغرس روح المواطنة في الطفل ، وضم المقطع العناوين التالية.

1- في القرية

2- مدينتنا.

3- في الحقل.

- **المقطع الرابع: الرياضة والتسلية:** يراعي هذا المحور اهتمامات الطفل بالنظر لميله في هذه السن إلى الحركة و ممارسة الرياضة واللعب، وهو الأمر الذي من شأنه أن يشعره بالمتعة والتسلية، وقد ضم المقطع العناوين التالية:

1-في معرض الكتاب

2- مباراة في كرة القدم.

3- أنواع الرياضة.

- **المقطع الخامس: البيئة والطبيعة:** بغرض غرس الثقافة البيئية في الطفل، يحمل هذا المقطع في طياته عناوين تقدم النصح والإرشاد للمحافظة على بيئة الطفل، وبدوره يضم المقطع العناوين التالية:

1-بلادنا الجميلة.

2-جولة ممتعة.

3- في حديقة المنزل.

- **المقطع السادس: التغذية والصحة:** يقدم هذا المحور بعض السلوكات والقواعد الصحية التي يجب على الطفل التحلي بها من أجل الحفاظ على صحته، ووقاية جسمه من الأمراض، وقد ضم المحور الوحدات التالية:

1-الفحص الطبي.

2-الغذاء الصحي.

3- أحافظ على أسناني.

- **المقطع السابع: التواصل:** يعرض هذا المحور بعض وسائل التواصل الحديثة، والتي باتت تكتسي أهمية بالغة في الحياة اليومية للإنسان، وكذا عرض كيفية الاستفادة من هذه الوسائط من طرف الطفل بصورة سليمة، ويضم المحور بدوره العناوين التالية:

1-ما أعجب الحاسوب.

2-عودة أبي من السفر.

3-من أنا؟

- **المقطع الثامن: الموروث الثقافي:** يعرض هذا المقطع بعض المناسبات التي يحتفي بها المجتمع الجزائري، والتي تتوزع بين ما هو ديني، يعكس أصالة المجتمع الجزائري وارتباطه بموروثه الديني الإسلامي، وبين مناسبات وأعياد وطنية، تعكس من جهتها تمسك الشعب الجزائري بهويته التاريخية، ويضم هذا المقطع العناوين التالية:

1-أول يوم في رمضان.

2-عيد الأضحى.

3-عيد الاستقلال"[1].

هـ/- الإدماج: "نشاطات مادة اللغة العربية عديدة، لكنها ينبغي أن تمارس في تكامل وانسجام لا منعزلة بعضها عن بعض، ولا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل، قد يستعين في ذلك بنشاط من مادة دراسية خارج مادة اللغة العربية.

وأول تلك المواد هي: التربية الإسلامية والتربية المدنية، وهنا يظهر الإدماج جليا بين المواد الثلاث.

وفكرة الكتاب الموحد تسمح بالإدماج وتعلمه. وهو ما تم مراعاته في النص السند وفي اختيار الكلمات والأمثلة من الحقل المفاهيمي للمواد الثلاثة"[2].

و/-الكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية:" والتي يرجى بناءها خلال السنة، وكل الأنشطة تسعى لتحقيقها. والمطلوب من الأستاذ أن يضع نصب عينيه الكفاءة الشاملة لكل مادة والكفاءات الختامية لكل ميدان"[3].

ز/- المقاربة النصية :"هي الاختيار البيداغوجي في تعليم اللغة العربية، فمن النص يثري المتعلم رصيده اللغوي، ويستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، ويكتشف خصائص أنماط النصوص، ويتعلم التحليل ويكتشف قيما خلقية

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص4-5.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص09.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

واجتماعية"[1]، كما تقتضي هذه المقاربة بين التلقي والإنتاج، كما تجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، ويُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب)محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات الميادين الأربعة، حيث يتم تناول النص من جانبين:

- **المستوى الدلالي:** ويتعلق الأمر بإصدار الأحكام على وظيفة المركبات النصية،(المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

- **المستوى النحوي:** يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات"[2].

ح/- القيم والجانب الأخلاقي: أكدت مناهج الجيل الثاني (الطور الأول) على أهمية القيم وجعلها أساسا في بناء المناهج .

وقد تكفل الكتاب بهذا الجانب من خلال نصوصه وأنشطته، ويمكن ملاحظة ذلك بناءا على جدول القيم والكفاءات العرضية الواردة في المنهاج.

ط/- النصوص المختارة: "تم اختيار النصوص المسايرة للسياسة التربوية الوطنية، والخادمة لأهداف المنظومة التربوية، اعتمادا على منهاج الجيل الثاني والدليل المنهجي، المرجعية العامة للمناهج.

- الكتاب يضم نصوصا متنوعة المواضيع والمحاور، جلها نثر، وبعضها شعر(محفوظات)، أغلبها من مراجع وطنية بتصرف يقتضيه مستوى المتعلم وإدماج المواد الثلاث، وبعضها من إنتاج المؤلفين جمعا للمادة العلمية من عدة مصادر، وترتيبا وإعادة صياغة.

[1]- المرجع السابق، ص10.

[2]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص 6.

- كما أنها نصوص يثري من خلالها المتعلم ثقافته ولغته، وتمهد لذوقه الأدبي، وهي نابعة من صميم الحياة الاجتماعية للمتعلم.

- حجم النصوص المختارة حسب ما حدده المنهاج، وقد يتفاوت حجمها قليلا حسب طبيعة الموضوع والتعلمات المرتبطة به .

- النصوص المصوغة وفق النمط الحواري، ولذلك كان الحرص على أن يكون الحوار متسلسلا تسهُل متابعته وفهمه، بلغة شائقة ومباشرة "[1].

ي/- عناوين النصوص: تتم صياغة العناوين صياغة بسيطة و واضحة مستوعبة للموضوع تسهيلا للفهم وتقريبا للمضمون مع الحرص على جمال الذوق الرفيع.

ك/- الشكل: "النصوص مشكولة شكلا كليا كما يشترط المنهاج، مما يساعد المتعلم على القراءة السليمة.

كما سيتعلم التلميذ من لغة الأستاذ العادات اللغوية الجيدة، ومنها: الوقوف على الساكن حتى وإن كان الحرف مشكولا بالحركة الإعرابية المناسبة"[2].

- **أنماط النصوص :**

يقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز على الأنماط المبينة في الجدول أدناه:

الطور	الطور الأول		الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
النمط المعتمد	الحواري	التوجيهي	السردي	الوصفي	الحجاجي والتفسيري

- جدول يبين الأنماط المقترحة في مرحلة التعليم الابتدائي"[3]

[1]- المرجع السابق ، ص10.

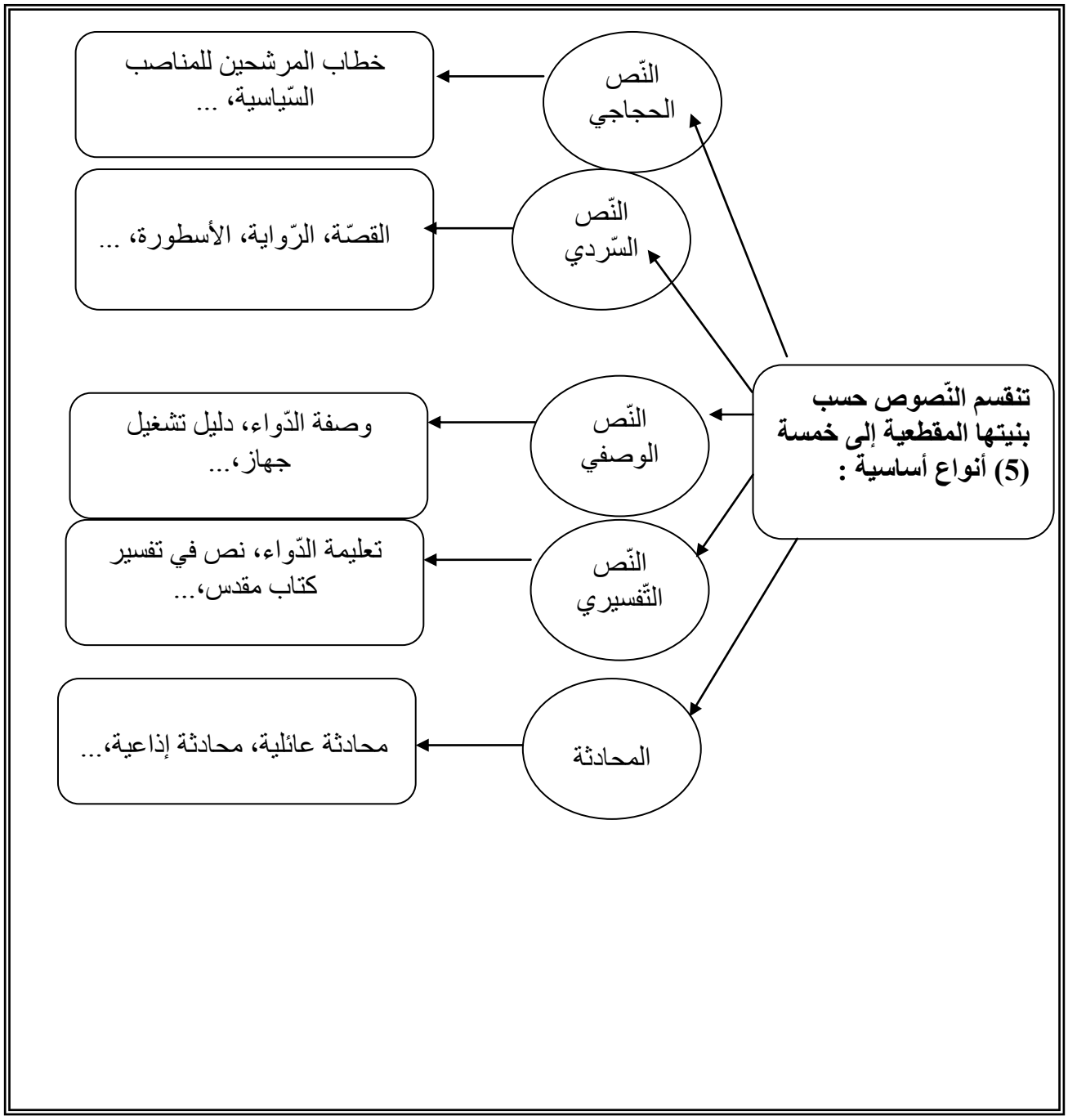
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص6.

***تعريف النمط:** هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها،ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردي، والرحلة يناسبها النمط الوصفي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازي، والمسرحية النمط الحواري.

وبالنّظر إلى أنواع النّصوص الّتي حدّدها المنهاج يتّضح لنا أنّ المقاربة المعتمدة في تصنيف النّصوص هي المقاربة الّتي اقترحها (**J.M.Adam**)في كتابه :(les texts : types et prototypes)إذ يرى أنّ النّصوص تُصنَّف حسب بنيتها المقطعية إلى خمسة أنواع يمكن عرضها في المخطط التّالي"[1]:

[1]– أمين بوشبوط، الرّوابط الحجاجية في اللّغة العربية، بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير في اللّغة العربية، تخصص دراسات لغوية، معهد اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، 2008–2009،ص103.



يقوم نموذج تصنيف النّصوص حسب بنيتها المقطعية على أساس تحديد النّص كبنية مقطعية قضوية، بمعنى أنّ النّص يتشكل من عدد معين من المقاطع العضوية (Sequences) "[1]، وبما أنّها بنية أو وحدة مبنية مكونة من مجموعة من القضايا تركيبها

[1]– المرجع السّابق، ص104.

مقيّد بقيود الاتساق والانسجام فهي بُنى دلالية تسمح بتحديد نوع كلّ نص، وبناءً على هذا التصوّر يصبح النّص بنية تراتبية معقدّة مكوَّنة من عدد من المقاطع (كاملة أو ناقصّة) من نفس الصّنف، أو من أصناف مختلفة"[1]، وبالتّالي سنكون أمام حالّتين للنّص:

1-**الحالة الأوّلى:** أن يكون النّص أحادي المقطع، وعندها فإن نمطه يكون من نفس نوع هذا المقطع.

2-**الحالة الثّانية:** أن يكون النّص متعدّد المقاطع، وحينها نكون أمام احتمالين للنّص:

أ- إمّا أن يتشكل من مقاطع قضوية ذات نمط واحد فقط (مقاطع متجانسة)، وبالتّالي فإنّ نمطه من نفس نوع هذه المقاطع.

ب- وإمّا أن يتشكّل من مقاطع ذات أنماط مختلفة (مقاطع غير متجانسة)، و حينها يكون نمطه من نفس نوع المقطع الغالب (المهيمن أو السّائد)"[2].

* **النمط المعتمد في نصوص كتاب السنة الأولى:** إن النمط الغالب على نصوص السنة الأولى هو النمط الحواري، "والحوار هو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الاطراف، في جو يسوده الهدوء والودّ، بعيد عن الصراخ أو التعصب أو الإجبار أو الإكراه، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض وطلب ودعاء وأمر ونهي...الخ"[3].

➢ **مؤشرات النمط:**

- استخدام الجمل القصيرة وأدوات الاستفهام.
- استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب.
- الشكل الكتابي بالعودة إلى السّطر كلما انتقل الكلام من محاور إلى آخر.
- وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز.

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، محاضرات ملقاة على طلبة الدّراسات اللّغوية النّظرية، مقياس لسانيات النّص بقسم اللّغة العربية وآدابها، دفعة 2006-2007، الجزائر.

[2]- أمين بوشبوط، الرّوابط الحجاجية في اللّغة العربية، ص 104-107.

[3]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص6-7.

- تواتر أسماء الأعلام"[1].

➢ **موضوعاته:**

تتراوح موضوعات النمط الحواري بصفة عامة بين وقائع "الحياة اليومية والمسرح والحكاية والرواية، التحقيقات والروبورتاجات، المقابلة، الاستجوابات"[2].

- **الأهداف النوعية لنشاط القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي :**

- التعرف على الرموز الصوتية مجردة ومركبة وفي وضعيات مختلفة (بداية الكلمة ، وسط الكلمة، نهاية الكلمة) مع الحركات القصيرة والطويلة (المدود).
- قدرة المتعلم على تحويل هذه الرموز من المكتوب إلى المنطوق بشكل سليم، وذلك من حيث مخارجها وصفاتها.
- قدرة المتعلم على الملاحظة الدقيقة من خلال تتبع أشكال رسم الحروف والكلمات استعدادا لعملية الكتابة.
- تعزيز وإثراء الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلم.
- الاستئناس بالتعامل السليم مع علامات الوقف والترقيم ومراعاة ضوابطها ومقتضياتها.

- **عرض نموذج لوضعية تعلّمية:**

المقطع :المقطع الثاني: المدرسة.

الميدان: فهم المكتوب:

النشاط : أقرأ وأكتشف: **أحمد في المدرسة .**

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا بسيطة وقصيرة ويفهمها، من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تامًّا، يغلب عليها النمط الحواري.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 10.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص07.

مركّبات الكفاءة: قراءة وفهم المعنى الظاهر في النص المكتوب.

مؤشرات الكفاءة: القراءة الجيدة واستخراج المعلومات من السندات البصرية المرافقة للنص.

الوسائل: كتاب المتعلم.

سيرورة الحصة

الخطوات	النشاطات
1-إثارة دوافع المتعلمين واستعداداتهم	-دعوة المتعلمين إلى تناول كتبهم وفتحها عند الصفحة (29)، وتوجيههم إلى النشاطين: أقرأ-أكتشف -طرح إشكاليات حول الصيغ المستهدفة المرتبطة بالصورة المصاحبة للنص.
2-قراءة المقاطع	-يقرأ الأستاذ المقاطع بالتأني والتركيز، ويبدأ بالمقطع: أقرأ -ثم المقطع :أكتشف الموجود داخل الإطار. -فسح المجال للمتعلمين لقراءة النص مع البدء بأحسنهم، مع مرافقتهم وتوجيههم من قبل الأستاذ
3-ألعب وأقرأ	-إجراء ألعاب القراءة بربط الكلمات بالصور ، والعكس من قبل المتعلمين، مرفقين بتوجيه الأستاذ دائما. -تكرار القراءة بغرض التدرب وتحسين الأداء.
4-أثبت المعلومات	-وضع الكلمات تحت الصور المناسبة من خلال النشاط أثبت، وقراءتها بالتركيز على المعلومات الجديدة.

- **التدبير الديداكتيكي لنشاط القراءة في السنة الأولى ابتدائي:**

تجدر الإشارة إلى أن نشاط القراءة في السنة الأولى ابتدائي يتميز بمرحلتين لتعليم مبادئ القراءة هما:

- **مرحلة الحروف** و**مرحلة النصوص القرائية.**

بحيث تغطي مرحلة الحروف معظم مقاطع السنة الدراسية، فمن مجموع ثمانية مقاطع تختص ست منها لتقديم مجموع الحروف العربية ، بحيث يعالج حرفان اثنان كل أسبوع.
أما المقطعان المتبقيان فيخصصان لتصفية الصعوبات القرائية ومعالجة نصوص عادية قصيرة .

✓ **مرحلة تعلم الحروف :**

يتم تعليم الحروف في هذه المرحلة باستعمال الطريقة المزجية (التحليلية التركيبية) أي الانطلاق من الكل إلى الجزء (الجاشطالتية) ثم العودة إلى هذا الكل الذي يتصف بالدلالة (المعنى)، أي الانطلاق من النص المقروء والذي له معنى في ذهن المتعلم، ثم استخلاص حروف معزولة ومجردة ليس لها معنى.
وتجدر الإشارة إلى أن درس القراءة خلال المقاطع الأولى المخصصة للحروف، تنطلق من درس التعبير مع الاستعانة بالصورة المصاحبة للنص، والتي تمّ استغلالها في نشاط الإنتاج الشفوي سابقا، وهذا لاستخراج الجملة المقروءة ذات المعنى والدلالة خلال محطتي:
– **أقرأ وأكتشف**، ثم استخراج الكلمات المتضمنة للحرف المقرر تعلمه، وبعد ذلك يتم تجريد الحرف من الكلمة الحاملة له باستعمال تقنية التمييز الصوتي، أو بتقنية التقطيع المزدوج، ونطقه في مختلف الوضعيات مع كل الحركات(التحليل)، ثم تركيب الحرف في كلمة وتركيب الكلمة في جملة ذات دلالة(التركيب).
–**كيفية استخراج الحرف:** يستهدف استخراج الحرف تحقيق الكفاءات التالية لدى المتعلم:
–التعرف على الحرف المستخرج، والقدرة على تمييزه عن غيره على مستوى الرسم والصّوت.

– تحويل الحرف المستخرج المكتوب إلى منطوق بشكل سليم مجردا ومركبا في وضعيات مختلفة (بداية الكلمة، وسط الكلمة، آخر الكلمة)، ومع الحركات المختلفة.

– استخراج الحرف المكتوب المدروس من الكلمة، ثم قراءة الكلمة المتضمنة له.

وتتم عملية استخراج الحرف وفق العمليات التالية:

أ/–التمهيد:

انطلاقا من ربط القراءة بالتعبير، واستخلاص الجملة الرئيسة جماعيا، "يستخرج المتعلم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في محطة الإنتاج الشفوي مع كتابتها على السبورة وقراءتها بمشاهد أو بدونها"[1]، من خلال محطة – **أبني وأقرأ**– **(من حصة القراءة الإجمالية)**، وبالتالي يكون للجملة المستخلصة معنى في أذهان المتعلمين انطلاقا من درس التعبير.

ب/الدراسة الصوتية :

يتم التداول على قراءة الجملة الرئيسة قبل تدوينها على السبورة، لغرض التركيز على الصوت /الحرف المقرر استخراجه.

ج/الدراسة الخطية: وتشمل المراحل التالية:

- **كتابة الجملة على السبورة:** بدون تأطير وقراءتها في الآن نفسه من طرف الأستاذ قراءة نموذجية، ليتداول المتعلمون على قراءتها بدءا بالتلاميذ الممتازين أولا، لجعل المتعلمين يكتشفون أن الكل الذي نطقوه هو ذلك الكل الذي كتبناه على السبورة (اكتشاف العلاقة بين المكتوب والمنطوق).
- **تأطير عناصر الجملة** :يقوم المتعلمون بتقسيم الجملة حسب الكلمات مكونة لها وتؤطر ليتم نطقها إجمالا، لعدم القدرة على قراءتها بشكل مجزء حرفا حرفا، وهذا للاستناد فقط على ترتيبها في الجملة، مع التركيز على الكلمات المتضمنة للحرف المدروس.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 15.

- **عزل الحرف :** بعد تقسيم الجملة إلى كلمات، يتم تقسيم الكلمات إلى مقاطع بحسب الحروف المكونة لها، حيث تُقرؤ الكلمة فالحرف ثم الكلمة من جديد، مع استدراج المتعلم إلى عزل الحرف مع الحركات وهذا من خلال تمييزه بلون مغاير.

د/- التركيب: وتتم عملية التركيب من خلال :

✓ **تركيب الجملة وقراءتها بصيغ مختلفة :** ويتم ذلك من خلال كتابة الجملة وعرضها بما أمكن من الصيغ المختلفة، بكتابة اجزائها بسورة منفصلة على الألواح وعرضها على المتعلمين بصورة مشوشة ومطالبتهم بإعادة تركيبها على الوجه الصحيح، وتحفيزهم لقراءتها.

✓ **التمارين القرائية :** يتم ذلك بعدة صور من بينها:

- إدماج الحرف من جديد ضمن الكلمات المدروسة، وضمن كلمات جديدة من خلال الألعاب القرائية وذلك لإضفاء جو من المتعة على التعلم:

- كتابة كلمات تم اكتسابها من قبل منقوصة من حرف، ومطالبة المتعلمين بإكمالها بالحرف المناسب (الحرف المستخرج) مع الحرص على تعديل موضع الحرف الناقص في كل مرة.

- كتابة الحرف على السبورة معزولا، ومطالبة المتعلمين بقراءته وإضافة ما يمكن أن يكون كلمة، مع ضرورة الحرص دائما على تغيير موضع الحرف وربطه بالحركات والمدود.

2.1.5. نشاط القراءة في السنة الثانية ابتدائي:

- المعطيات الشكلية الخاصة بكتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:

- **عنوان الكتاب:** "كتابي في اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية".
- موجّه لتلاميذ السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي.
- **طبع و إصدار:** الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2016-2017.
- **الجهة الوصيّة:** وزارة التّربية الوطنية الجزائرية.

- **لجنة التّأليف مكَوَّنة من:"**

الإشراف التربوي:

– الطيب نايت سليمان: مفتش التربية الوطنية.

المؤلفون:

– نسيمة ورد– تكال : مفتشة التعليم الابتدائي.

– السعيد بو عبد الله: مفتش التعليم الابتدائي.

– بلقاسم عمارة: مفتش التعليم الابتدائي.

– الطيب نايت سليمان: مفتش التربية الوطنية.

- **الفريق التقني:**

– الإشراف : شريف عزواوي.

– تنسيق: زهرة بودالي.

– التركيب والتصميم: فوزية مليك.

– الرسومات: زهية يونسي – شمول.

فضيلة بوحيلة– مجاجي.

–معالجة الصور : يوسف قاسي واعلي.

– تصميم الغلاف : لويزة الحسين– سياحي.

- عدد صفحاته: 176 صفحة"[1].

❖ **لماذا الكتاب الموحد؟**

تعد فكرة الكتاب الموحد فكرة بيداغوجية خالصة تبنتها مناهج الجيل الثاني، والأمر عائد للأسباب التالية:"

– أن التعلم عملية بنائية، إذ تسعى جميع الأنشطة التعليمية إلى تحقيق ملمح واحد.

[1]– وزارة التربية الوطنية ، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2017/2016، ص 03.

- اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءة العرضية يجد له مجالا واسعا للتفعيل في إطار الكتاب الموحد، علما أن تفاعل المواد الثلاثة فيما بينها يتجسد من خلالها الكفاءات العرضية، ومدى إسهام المادة الواحدة في تحقيق الكفاءة الشاملة لمادة أخرى.
- اعتمدت مناهج الجيل الثاني مبدأ الشمولية بين المناهج، وتحقيق البعد المناهجيّ وهذا لا يظهر على مستوى الهيكلة والتصميم فحسب؛ إنما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تقديم المواد، وذلك حتى يتسنى تحقيق الكفاءات والملامح بشكل متجانس.
- صنفت مناهج المواد إلى أربعة مجالات: مجال اللغات، مجال المواد الاجتماعية، مجال العلوم، مجال الفنون والثقافة والرياضة. وقد صُنفت التربية والإسلامية والتربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية، وإذا علمنا أن اللغة العربية من اللغات الأساسية اتضحت لنا ببديهة أن تكون اللغة العربية هي المحور الأساس الذي تنضوي تحته مادتان اجتماعيتان، دون إغفال الجانب الاجتماعي للغة والذي بينته بحوث علم الاجتماع اللغوي"[1].

هذه الاعتبارات وأخرى تمخضت عنها فكرة الكتاب الموحد بالإضافة إلى كونه كتاب موحد فهو يجمع بين التخفيف من ثقل محفظة المتعلم من جهة، وتزويده بأداة عمل تعليمية تتماشى والمستلزمات البيداغوجية بالنسبة لمناهج الجيل الثاني.

❖ **المبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد:**

"يُعَرّف الكتاب المدرسي بأنه: كتاب يجسد منهاجا دراسيا لعرض محتويات مهيكلة ومكيفة معدة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعليمي، وحتى يتجسد هذا التعريف في الكتاب المدرسي، توخينا مجموعة من المبادئ، ارتأينا عرضها على زملائنا الأساتذة حتى تتضح لديهم الفلسفة المعتمدة في تأليف الكتاب:

1- ترجمة الكتاب لمناهج المواد الثلاث (اللغة العربية، تربية إسلامية، تربية مدنية) من حيث توخي مختلف الملامح والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية المنبثقة عنها،

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016، ص07.

والعمل على تجسيدها من خلال الميادين التي تهيكلها وتنظمها وتفعيل مختلف التوجيهات والتوصيات التي تضع المناهج حيز التنفيذ.

2- شمولية الكتاب المدرسي للمخططات السنوية للتعلمات، وذلك باقتراح وضعيات تعلمية لإرساء كل المحتويات و ربطها بكفاءات المادة والكفاءات العرضية والقيم.

3- تقديم محتويات المواد الثلاثة بشكل منسجم وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج، وذلك حتى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاثة كتب في كتاب واحد.

4- توخي الاستراتيجية المنصوص عليها في الوثيقة المرافقة والمتمثلة في الموارد على شكل مقاطع تعلمية.

5- اقتراح وضعيات لتعلم الإدماج تتخلل المقطع التعلمي، ووضعيات إدماجية تقويمية تكون في نهاية المقطع في إطار التقويم النهائي الذي يستهدف تقويم الكفاءة الختامية.

6- اعتماد مبدأ التدرج في تنمية الكفاءات، ويظهر ذلك خاصة في تنمية مهارة الإنتاج الشفوي والكتابي بشكل تدريجي يأخذ بعين الاعتبار حجم وطبيعة الموارد التعلمية التي تم إرساؤها.

7-تفعيل متطلبات المقاربة بالكفاءات، خاصة أن مناهج الجيل الثاني أوصت بضرورة تعزيزها لتمكين المتعلمين من تجنيد موارد بشكل مدمج لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة.

8-النصوص المقترحة لفهم المنطوق وفهم المكتوب والتي تتمحور حولها جل أنشطة اللغة العربية، ولها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والمدنية، إنما هي نصوص ذات صبغة جزائرية من حيث المضمون والقيم و مبادئ الهوية الوطنية.

9- إن اعتماد الكتاب الموحد لا يلغي بتاتا طبيعة وخصوصية المادة الواحدة من حيث طريقة تقديمها وتقويم مواردها"[1].

- **مخطط تدرج كفاءات اللغة العربية:**

يعرض الجدول المبين أدناه تدرج كفاءات اللغة العربية:"[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 8.

[2]- المرجع نفسه، ص10.

الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الإبتدائي:

في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل المتعلم مشافهةً وكتابةً بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، تتكون من مئة وثلاثين إلى مئة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

الكفاءة الشاملة للطور الأول:

في نهاية الطور الاول : يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة نصوصا بسيطة، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، تتكون من ستين إلى ثمانين كلمة مشكولة شكلا تاما، وينتجها كتابة في وضعيات دالة .

الكفاءة الشاملة للسنة الثانية :

يتواصل مشافهة وكتابة ويقرأ نصوصا بسيطة ،يغلب عليها النمط التوجيهي، تتكون من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

-**الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق:** يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها.	-**الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشّفهي:** يقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	-**الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب:** يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي، تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة تماما قراءة سليمة ويفهمها.	-**الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي:** ينتج كتابات من ست إلى ثمانية جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.

- **عرض مضمون المقدِّمة:**

يعتبر عرض محتوى المقدّمة الّتي صُدِّر بها الكتاب، قبل عرضنا لمحتوى المادّة الدّراسية الواردة فيه ضرورة منهجية، لأنّ المقدّمة تشكل ركنا أساسيا يجب دراسته ومعالجته عند التّطرق لدراسة أي كتاب تعليمي من خلال ما تُقدمه من تعريف بوسيلة التّعليم تلك، وبالطّريقة التّعليمة والأدوار التي يضطلع بها الكتاب، وكذلك بالفئة المستهدفة وبطبيعة النّصوص وأنواعها ومقاييس اختيارها. كما يبرز البنية التركيبية للكتاب، وكذا كيفية تقديم النّشاطات ومدى ترابطها. وتعطي فكرة على ملمح الدّخول إلى هذه السّنة والهدف الختامي المندمج لها الواجب تحقيقه، وهذا كله يُحوصِل أهم التّصوّرات لعملية التّعليم وأهم المفاهيم البيداغوجية والتّعليمية الّتي تأسس عليها الكتاب، مما يبرز هذه الضّرورة المنهجية القصوى لدراسة المقدِّمة، خاصّة دراسة مدى الانسجام الحاصل بين ما جاء به المنهاج و من بعده الوثيقة المرافقة له، وما جاء في الكتاب من حيث الأسس والمنطلقات والمحتويات والطّريقة التّعليمية ...إلخ.

- **شرح الأيقونات المتعلقة بنشاط القراءة في الكتاب المدرسي:**

✓ **المقطع التعلمي:** "

هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الوضعيات والأنشطة والمهمات، ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، وتعتمد المقاطع التعلمية سيرورة واحدة يمكن أن نجسدها من خلال المخطط المبين أدناه:

الأسبوع الأول		الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
الوضعية المشكلة الانطلاقية	إرساء موارد معرفية وأدائية+قيم وكفاءات عرضية	إرساء موارد معرفية وأدائية + قيم وكفاءات عرضية	إرساء موارد معرفية وأدائية+قيم وكفاءات عرضية	حل الوضعية الانطلاقية التقويم والإدماج.
	تعلم إدماج	تعلم إدماج	تعلم إدماج	المعالجة والدعم

وقد اعتمد الكتاب المقاطع المقترحة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، وتم تناولها بشكل لولبي، وذلك لتحقيق الربط بين أنشطة اللغة العربية حسب الميادين التي تهيكلها (فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي)

- ✓ **الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم):** وهي وضعية تطرح في بداية المقطع التعلمي، وتكون شاملة للموارد التعلمية المستهدفة خلال المقطع التعلمي، ومن سماتها أنها مركبة وتعمل على تحفيز المتعلمين لإرساء الموارد التعلمية الضرورية، وتجنيدها بشكل مدمج من أجل حلها وحوصلة التعلمات المتعلقة بها عند نهاية المقطع .

إن هذه الوضعية الانطلاقية مركبة وشاملة للمواد الثلاث، وتنبثق منها وضعيات جزئية تستهدف إرساء موارد تعلمية خاصة بكل مادة خلال المقطع. كما تعتبر هذه الوضعية نموذجا تبنى على نهجها الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية المقطع"[1].

- ➢ **أقرأ:**"

هي 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. ويمكن أن يعتبر نشاط القراءة هو النشاط المحوري لجميع أنشطة اللغة ذلك لأنه الحامل لموارد المادة خاصة باعتماد المقاربة النصية.

ويستهدف نشاط القراءة بلوغ جملة من الأهداف نذكر منها :

- تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين استكمالا لما تعلمه في السنة الأولى.
- مد المتعلمين بمعلومات ومعارف صريحة من موضوع المحور.
- إثراء القاموس اللغوي للمتعلمين .
- تنمية مهارة التحليل والتعليل في إبداء المواقف وتفسيرها ومقارنتها.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص28.

ومن أجل بلوغ تلك الأهداف وتحقيق الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب من خلال نشاط القراءة، نقترح التوجيهات الآتية:

- تهيئة أذهان المتعلمين لنشاط القراءة.
- يقرأ المعلم النص قراءة يراعي فيها جودة النطق وحسن الأداء بتحري معايير القراءة الجيدة .
- قراءة المتعلمين للنص مع الحرص على مراعاة الاسترسال في القراءة ومخارج الحروف"[1].

➢ **أفهم النص:**"

هي محطة ملازمة لنشاط القراءة، بحيث يقترح الكتاب مجموعة من الأسئلة والتي من شأنها أن تسهم في تحقيق معايير فهم المكتوب بمختلف مركباته (المعنى الظاهر، المعنى الضمني، تفسير الأفكار ودمجها، وتقييم المضمون)"[2]، وكما أشرنا تتضمّن خطوة " أفهم النّص" مجموعة من الأسئلة بيّن الدّليل أنّها أسئلة تتنوّع بين أسئلة مباشرة يستطيع أن يحصل المتعلّم على إجاباتها بتتبّع النّص تتبّعا خطيا، و بين أسئلة تبتعد عن الخطية وتدفع التّلميذ إلى استغلال المعطيات اللّغوية الموجودة في النّص حتى يبني جوابا عنها، وللإشارة فأنّ لكلّ نصّ خصوصيات، ولذلك يتطلب نوعا خاصّا من الأسئلة وقد تنصب على النّص من حيث هو نوع فنجدها تركز على من؟ متى؟ أين؟ حين يتعلّق الأمر بالقصّة و قد يتمحور حول المضمون حين يكون النّص إخباريا.

➢ **معاني المفردات:**

إذا عدّ فهم النص كفاءة ختامية لميدان فهم المكتوب، فإن ذلك لا يتأتى إلى بفهم مفرداته من خلال السياق الذي ورد فيه، وإن لشرح المفردات الصعبة والجديد غاية

[1]– المرجع السابق، ص31.

[2]– المرجع نفسه، ص 30.

أخرى تتمثل في إثراء قاموس المتعلم وتمكينه من رصيد لغوي يكون له سندا في التعبير.

إنّ هذه المحطة تُعتبر من صميم عملية القراءة. لأنّ الكتاب في هذا العنصر يعمد إلى شرح الكلمات الصّعبة المعلّمة باللون الأحمر الّتي يحتويها كل النّص. من الملاحظات الهامّة الّتي يجب الإشارة إليها أنّ هذه المفردات مشروحة حسب سياقها في النّص، بالإضافة إلى أنّ القراءة الإحصائية لهذا العنصر تُظهر أنّ المفردات المشروحة في كّل نصّ لها علاقة بالمفردات المكوِّنة لعنوانه، فينتج عن ذلك ما يسمى بالحقول المعجمية، وأحيانا حقولا دلالية بين العنوان وهذه المفردات.

يعتقد البحث أنّ الغرض من هذه الخطوة هو تسهيل مهمّة تحليل عبارة العنوان وفهم معناها العام لبناء فرضيات قرائية أوليّة وذلك بالإحالة إلى مفردات يمكن أن تشرح هذا العنوان هذا من جهة، و من جهة أخرى يمكن اعتبارها مؤشرات نصّية يمكن أن يلتقطها المتعلّم (القارئ) فتعمل على ضبط حُدوسه وتوقعاته (الفرضيات القرائية)، إذ يعمل في ضوء هذه التّوقعات على بناء فرضية كبرى لمعنى النّص، هذا ما يُحفزّه ويُجبره على متابعة القراءة للتّأكد من فرضيته، أو تعديلها وملأ فجوات النّص وفراغاته.

لعلّ الهدف من هذه الخطوة هو:

- تسهيل متابعة المتعلّم لقراءة النّص قراءة أولية خطيّة تمكّنه بعد ذلك من تفسير وفهم النّص لأنّ كلّ قراءة تنطلق حتما من فك رموز المكتوب لتتطور إلى مراحل الفهم والتّأويل.
- يمكن الاعتماد على الكلمات المفاتيح في قراءة أيِّ نص مهما كان نوعه وبناء فرضيات قراءة أوليّة دون اللّجوء إلى قراءة هذا النّص قراءة كلّية استقرائية لوحداته الدّلالية.
- إكساب المتعلّم كفاءة الالتقاط والرّصد للمؤشرات النّصّية.
- هذه الخطوة لها وظيفة تحفيزية تعمل على توريط المتعلّم و وضعه وجها لوجه أمام تحديات النّص اللّغوية والفكرية والجمالية.

➢ **أكتشف وأميز:**

هي حصة قائمة بذاتها غير أنها امتداد واستكمال لمعايير القراءة الجيدة ذلك لأن النطق السليم للأصوات يعد مؤشرا من مؤشرات القراءة الجيدة، وهو أمر له أهمية كبيرة، حتى يميز المتعلمون بين الأصوات المتقاربة المخارج مثلك(س–ز)، (ط– ت)... كما أن النشاط يعمل من خلال هذا التمييز على مراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها حتى يتسنى معالجة الصعوبات التعلمية لدى المتعلمين الذين لم يتمكنوا من الحروف في السنة الأولى.

➢ **أحسن قراءتي :"**

تلح كل المناهج اللغوية على ضرورة تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين من خلال النص القاعدي، ونظرا لما لهذه المهارة من أهمية تم تخصيص حصة إضافية تعنى بجميع الموارد الأدائية والتي تمكن المتعلمين من تنمية مهارة القراءة الجيدة . كما يمكن أن نعتبر هذه الحصة لتعلم الإدماج، لأنه وبالإضافة إلى المورد الجديد الذي يرسيه المتعلم خلال كل حصة فإنه يدمج الموارد السابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد. وللإشارة فإن النص المقترح في هذه المحطة – أحسن قراءتي– قد يكون جزءا مستوحى من النص القاعدي نص القراءة أو نصا آخر من نفس الحقل المفاهيمي لنص القراءة، كما يمكن للأستاذ أن يقترح نصا آخر شبيها بالنص المقترح من حيث النمط والحجم والمحتوى المعرفي، ويتضمن المورد الأدائي المستهدف"[1].

- **عرض محاور(مقاطع) كتاب السنة الثانية ابتدائي:"**

المقطع الأول :الحياة المدرسية :

1– اليوم نعود إلى المدرسة

2– في ساحة المدرسة .

3– في القسم.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص30–31.

المقطع الثاني : العائلة

1- زفاف أختي .

2-اليوم ننظف بيتنا.

3-عائلتي تحتفل بالاستقلال.

المقطع الثالث: الحي والقرية.

1- بين المدينة والريف

2- من خيرات الريف.

3- في المحلات الكبرى

المقطع الرابع: الرياضة والتسلية .

1- مباراة حاسمة.

2- هوايتي المفضلة .

3- أصدقاء .

المقطع الخامس: البيئة والطبيعة .

1- نظافة الحي

2- لا أبذر الماء.

3- واحة ساحرة.

المقطع السادس: التغذية والصحة:

1- فطور الصباح.

2- صحتي في غذائي.

3- أحافظ على صحة أسناني.

المقطع السابع : التواصل.

1- مفاجأة سارة .

2- حصتي المفضلة.

3- بحث في الأنترنيت.

المقطع الثامن: الموروث الحضاري:

1- زيارة المتحف.

2- الاحتفال بالعام الأمازيغي.

3- عيد الزربية "[1].

***النمط الغالب في نصوص كتاب السنة الثانية :**

- **النمط التوجيهي:"**

يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي، يقدم فكرة للعامة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه لا أكثر، يخاطب أكبر فئة من الناس لحثهم على القيام بفكرة معينة أو نهيهم عن تصرف محدد ويتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمه أو تهم مجتمعه بصورة عامة في شكل نصوص مرتبة ومتسلسلة منطقيا بحيث تصل بالقارئ إلى التصرف الأمثل، ولغتها واضحة ودقيقة، تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات، كما يمكن أن تحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها، أشكالها، استخدام الأرقام، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة والإخراج، بهدف لفت النظر والتركيز على المهم الذي يقصده الكاتب.

- **مؤشراته:**

- سيطرة الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي.
- استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- استعمال أفعال الإلزام ونحوها (يتوجب، يلزم، يقتضي ...)

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص6.

- استعمال الجمل القصيرة واضحة الدلالة.

- **موضوعاته:**

توجه النصوص الإرشادية إلى كافة أنواع القراء دون تفرقة، ويمكن إيجادها في الكثير من الأمكنة، تشمل تعليمات وتوجيهات دالة على نوع التصرف الواجب القيام به في الزمان والمكان المعنيين، كما توجد في أغلب المنتجات على شكل نشرية تعليمات"[1].

❖ **عرض نموذج لوضعية تعلمية:**

المقطع التعلمي: العائلة.

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة(أداء +فهم) **زفاف أختي.**

مركبة الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.

مؤشرات الكفاءة: يؤدي أداء منغما مناسبا للمقام، ويحترم علامات الوقف.

- يتعرف على المعنى الصحيح للكلمات
- يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهر والمعنى الضمني.
- ينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام للنص.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا بسيطة قراءة سليمة ويفهمها، يغلب عليها النمط التوجيهي

القيم: يتفاعل مع المناسبات(عائلية)، صلة الرحم، التعاون...

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص7.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	نماذج من مؤشرات التقويم
مرحلة الانطلاق	– ماهي المناسبات التي تجتمع فيها الأسرة؟ – سم أفراد الأسرة، وما هو دورك نحوهم؟	يعدد المناسبات. يوظف رصيده اللغوي ويسمي أقاربه.
مرحلة بناء التعلمات	–فتح الكتاب ص32 . ملاحظة الصورة المصاحبة للنص. – ماهي الشخصيات التي تراها؟ – عمَّ تعبر هذه الصورة؟ يسجل المعلم على السبورة توقعات المتعلمين عن موضوع النص انطلاقا من تعابيرهم على الصورة بجمل بسيطة. – قراءة النص قراءة نموذجية، مشخصة ومعبرة. –مطالبة المتعلمين بالقراءة مع أداء المعنى ومراعاة علامات الوقف بمراقبة واعية من طرف المعلم للنطق السليم لمخارج الحروف. – تذليل الصعوبات وشرح المفردات الصعبة بمرافقة المتعلمين في تنظيم عملياتهم العقلية مستعينا بالقرائن اللفظية والسياقية لفهم الكلمات والتعابير، وتوظيفها في وضعيات جديدة. الكلمة: معناها–ضدها–توظيفها في جملة – عرض صورة تعبر عنها. – يناقش المعلم تلاميذه حول النص. بالأسئلة الخاصة بالفهم، بحيث تتناول المناقشة خبراتهم السالفة في ميدان فهم المنطوق.	–يكتشف الشخصيات ويصفها. يعبر عن الصورة –قراءة النص قراءة معبرة.

	*استبعاد التوقعات الخاطئة أو غير الواردة في النص. *إعادة قراءة النص والوقوف عند القيم الواردة فيه وتدوين مغزاها على السبورة.	
التدريب والاستثمار	*إضافة الأفكار الفرعية بأسئلة موجهة إلى توقعاتهم السابقة (الناتجة عن مشاهدة الصورة المصاحبة للنص)قصد الإلمام بمضمون النص *إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة. (حسب الحاجة مع مراعاة مستوى المتعلمين	يقدم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته.

ومن باب الإضافة ارتأينا أن نقدّم مجموعة من الملاحظات الّتي تسهم بشكل كبير في قراءة النّص الأدبي وفهمه، ويتعلّق الأمر بـ:

- الصّورة الّتي تتصدّر المحور والّتي وُضِعت عن قصد من طرف مؤلّفي الكتاب لما لها من أهمية تعليمية، حيث أن الصّورة الّتي تتصدّر المحور والصّورة المصاحبة للنّص خطوة يتمكن المتعلّم من خلالها من تشكيل تصوّر عن المعنى العام للنّص، فهذه الخطوة تساعد المتعلّم على اقتراح فرضيات قرائية وتستدعي لديه تلك المعارف والآليات المخزّنة في ذاكرته والمتعلّقة بموضوع النّص ليتمكن في الأخير من ولوج النّص والانهماك في قراءته وتفسيره، فهي تسعى إلى تمكين المتعلّم من فحص وتقويم مكتسباته القبلية قبل الشّروع في تلقّي معارف جديدة.
- الصّورة المصاحبة للنّص وما تحمله كذلك من إيماءات ومعاني ترتبط بالفهم العام للنّص.
- عنوان النّص الّذي يعتبر مفتاحا من مفاتيح دخول النّص وقراءته. توصّل البحث إلى أنّ عناوين النّصوص في الكتاب لها كلّها علاقة مباشرة بالمعنى العام للنّص، بناء على هذا سيتمكن المتعلّم من تضييق نطاق فرضياته القرائية وتركيزها وبالتّالي يعتبر العنوان مُوَجِّها ومفتاحا من المفاتيح الأساسية لقراءة النّص وفهمه ومتابعة

عملية تحليله. كما أنّ عبارة كل عنوان (الكلمات المكوّنة للعنوان) ترتبط ارتباطا مباشرا بكلمات ومفردات النّص المتعلّقة به، هذا يحيلنا إلى تقنية " الكلمات المفاتيح الّتي تعتبر تقنية ديداكتيكية تُستغل على إثارة وتنشيط تمثّلات التّلاميذ ومعارفهم القبلية"[1]، إذ تتميز ببعدها الدّاخلي الّذي يربط مفردات العنوان بكلمات ومفردات النّص حتى يتوصّل في الأخير إلى بناء شبكة معجمية ذات إطار فكري موحّد ما يسمح للمتعلّم بإنتاج تصوّرات أوّلية عن معاني النّصوص المقروءة.

- الخط الّذي كُتب به النّص والشّكل المتخذ في تقسيم الفقرات (المقاطع النّصّية).
- كتابة بعض المفردات الصعبة بلون مغاير للفت الانتباه إليها.
- إنّ حصّة القراءة هي الرّكيزة الأساسية للوحدة التّعليمية، يسعى المعلّم من خلالها لمساعدة المتعلّم على فهم النّص ومقارنته بفهم زملائه كما يجتهد المعلّم للأخذ بيد المتعلّم في تحديد عقبات الفهم والأداء ويكون ذلك... بأسئلة متدرِّجة للتّأكّد من فهم معنى النّص وتجاوز المعنى السّطحي إلى العميق، تتضمّن خطوة " **أفهم النّص**" مجموعة من الأسئلة بيّن الدّليل أنّها" أسئلة تتنوّع بين أسئلة مباشرة يستطيع أن يحصل المتعلّم على إجاباتها بتتبّع النّص تتبّعا خطيا، وبين أسئلة تبتعد عن الخطية وتدفع التّلميذ إلى استغلال المعطيات اللّغوية الموجودة في النّص، وكذلك الاستعانة ببعض اللواقط والمؤشرات المحيطة بالنص المقروء، حتى يبني جوابا عنها.

❖ **أهداف القراءة في السنة الثانية :**

يتلخص ملمح الكفاءة بالنسبة لنشاط القراءة في مستويين:

- **أولا: على مستوى الأداء:**

يظهر المتعلمون قدرة على قراءة نصوص متكونة من عشرين إلى أربعين كلمة قراءة جهرية تحقق معيار الطلاقة، مستخدمين في ذلك استراتيجيات التحليل والتركيب،

[1]– انظر محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، ص41.

وتمييز الحروف المتشابهة نطقا ورسما، كما يحققون فهما جيدا حول مفردات اللغة العربية والعلاقات الدلالية بينها بما يناسب هذا المستوى، وتبرز مؤشرات ذلك من خلال:

- يقرأ نصوصا قصيرة قراءة جهرية بطلاقة.
- يستخدم بعض المهارات القرائية كالنبر والتنغيم للتعبير عن الانفعالات والمشاعر.
- احترام علامات الوقف، والالتزام بضوابطها.
- قدرة المتعلم على قراءة النصوص قراءة صامتة لأغراض مختلفة.

- **ثانيا: على مستوى الفهم والاستيعاب:**

يقرأ المتعلمون في هذا المستوى نصوصا تناسب مستواهم ويظهرون فهما جيدا لمضامينها، ويستخدمون استراتيجيات مختلفة لتحقيق الفهم (الإجابة عن أسئلة، طرح أسئلة، التنبؤ، المقارنة بين المعلومات)، ومؤشرات ذلك:

- يقرأ لغرض معين.
- يقرأ نصا ويكتب حوله أسئلة أساسية(من؟ كيف؟ لماذا؟...).
- يعيد ذكر الحقائق والتفاصيل لبناء وترتيب الأفكار.
- يجيب على أسئلة من قبيل: متى، من، ماذا، أين، كيف...
- يستخدم السياق لفهم معاني المفردات.
- يؤكد تنبؤاته بما في النص من كلمات مفتاحية.
- يربط بين معلوماته السابقة وما في النص المقروء من معلومات وقرائن ودلائل تساعده على الفهم.
- ينفذ بعض التعليمات.

2.5. نشاط القراءة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي:

- **الكفاءة الشاملة للغة العربية في الطور الثاني:**

يعتبر الطور الثاني طور تعميق التعلمات الأساسية، إذ في نهايته يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة معبرة نصوصا مختلفة، مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة، أغلبها مشكولة، يفهمها وينتجها كتابيا في وضعيات تواصلية دالة.

- **الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب في الطور الثاني:**

في نهاية الطور الثاني يمتلك المتعلم القدرة على قراءة نصوص يغلب عليها النمطين السردي والوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها.

- **المنهجية العامة لفهم المكتوب في الطور الثاني:**

في هذا الطور يمكن للمتعلم أن:

- يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى.
- يستعمل مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى.
- يفهم العبارات والتعليمات في إطار السياق.

- **طبيعة نشاط القراءة في الطور الثاني:**

يبدأ مفهوم القراءة ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي في التعقيد، لأنها تسعى في هذه المرحلة لتجاوز عملية فك رموز من الصورة إلى الصوت في اتجاه الغوص في أغوار النص المقروء، ومعرفة الحمولات الفكرية والأخلاقية والعاطفية التي يحملها، كما تعد نصوص هذا الطور حافزا لاستثمار المقروء والتفاعل معه لتطبيقه اجتماعيا وثقافيا.

1.2.5. نشاط القراءة في السنة الثالثة ابتدائي:

- الإطار العام لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي:

وكما هو معلوم يعد الكتاب المدرسي أداة خاصة بالتعلم، يستعين بها المتعلم في بناء تعلماته واكتساب مهاراته وإنماء كفاءاته داخل القسم بمعية أستاذه وزملائه، فيحسن قراءته ويحسن فهمه، ويكتمل تحت إشراف الأستاذ، فتحدث الاستفادة ويعم النفع وتتحقق الأهداف.

والكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يشتمل على:

ثمانية مقاطع تربوية موزعة على مجالات اقترحها المنهاج (القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، عالم الابتكار والاختراع، الأسفار والرحلات) وهي محطات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن صميم واقعه المعيش، وهي موحية بقيم أسرية وإنسانية ووطنية وأخلاقية واجتماعية من شأنها أن تحدث التواصل والتفاعل، والانفعال المطلوب بالإضافة إلى ثلاثة وعشرين نصا قرائيا وستة عشر نصا شعريا، وجميعها بنيت على ما ورد في المنهاج، ويشتمل كل مقطع من هذه المقاطع على أربعة ميادين هي:

- ميدان فهم المنطوق.
- ميدان التعبير الشفوي.
- ميدان فهم المكتوب.
- ميدان التعبير الكتابي.

- المعطيات الشكلية الخاصة بكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي:

- **عنوان الكتاب:** " اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ".
- موجّه لتلاميذ السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي.
- **طبع و إصدار:** الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2017-2018.
- **الجهة الوصيّة:** وزارة التّربية الوطنية الجزائرية.

- **لجنة التّأليف مكَوَّنة من:"**

الإشراف والتنسيق:

– بن الصيد بورني سراب: مفتشة التعليم الابتدائي.

المؤلفون:

– بن الصيد بورني سراب: مفتشة التعليم الابتدائي.

– بن يزار عفريت شبيلة : مفتشة التعليم الابتدائي.

– بوسلامة عائشة: أستاذة التعليم الابتدائي.

– حلفاية داود وفاء: أستاذة التعليم الابتدائي.

- **الفريق التقني:**

– التركيب والتصميم: فوزية مليك.

– الرسومات: زهية يونسي – شمول.

–معالجة الصور: زهير يحياوي.

– التنسيق: – الشريف عزواوي– زهرة بودالي.

- عدد صفحاته: 145 صفحة"[1].

❖ **عرض محتوى كلمة المؤلفين(المقدمة):**

جاء في كلمة المؤلفين لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي تعريف بالكتاب "كوسيلة عملية مسهلة للفعل التربوي مترجمة للمنهاج تفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، وهذا باحتوائه على كل الموارد الضرورية المهيأة بطريقة بنائية متدرجة بشكل تكاملي منسجم بما يتلاءم مع الخيارات البيداغوجية المنهجية للمناهج الجديدة عملا بمبدأين أساسين هما المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية والمقاربة النسقية"[2].

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2018/2017، ص 01–02.

[2]– المرجع نفسه، ص03.

كما عرجت كلمة المؤلفين على البناء الهيكلي للكتاب ومحتواه المعرفي الذي يهدف إلى تنمية كفاءات المتعلم، إذ تم تجزئة المادة إلى ثمانية مقاطع متوازنة ومتكاملة، وفق مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات في وضعيات تعلمية تقويمية وإدماجية.
وقد صرح مؤلفو الكتاب أن هذا الأخير تم تأليفه وفق استراتيجية تهدف إلى إبراز خصائص المقاربة بالكفاءات، والتي من صميمها:

- **التعلم باعتماد الطرائق النشطة:** حيث أن الوضعيات التعلمية المقترحة والأنشطة المدرجة في الكتاب تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات

دلالة، وتتيح له فرصة المساهمة الفاعلة رفقة أقرانه.

- **بيداغوجيا المشروع:** إذ يقترح الكتاب وضعيات إدماجية ومشاريع كتابية في نهاية كل مقطع.

- **المقاربة النصية:** يتم تناول الوحدة اللغوية بالاعتماد على النص المنطوق أو المكتوب أو الملحق (في محطة تحت عنوان الإدماج) كمحور تبرز فيه كل المستويات اللغوية ،الصوتية ، الصرفية ، النحوية ، الدلالية والأسلوبية.

ويصرح مؤلفو الكتاب بنوعية النصوص التي تضمنها الكتاب والتي تميزت بجملة من الخصائص والتي من أهمها:

- غلبة النمط السردي مما يعزز مكتسبات المتعلم اللغوية في تدرجها وتناميها خلال السنة.

- الغالب على هذه النصوص أنها نصوص جزائرية مستوحاة من واقع ومحيط المتعلم، الأمر الذي يرمي إلى تنمية طاقاته الفكرية والسلوكية ويعزز قيمه الروحية والأخلاقية والوطنية مما يعمل على إنماء ذوقه الفني وأفقه المعرفي.

- تتميز هذه النصوص بالحداثة والوجاهة .

- مناسبتها لسن المتعلمين.

- توفرها على درجة عالية من القابلية للقراءة من الناحيتين اللسانية والخطية بالإضافة إلى احتوائها على مسهلات التعلم[1].

- **عرض محاور (مقاطع) كتاب السنة الثالثة ابتدائي:**

المقطع الأول: القيم الإنسانية

1- أنا لست أنانيا.

2- الوعد هو الوعد.

3- الفراشة والنملة.

المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية

1- العيد.

2- ختان زهير.

3- التاجر والشهر الفضيل.

المقطع الثالث: الهوية الوطنية

1- خدمة الأرض.

2- عمر ياسف.

3- من أجلك يا جزائر.

المقطع الرابع: الطبيعة والبيئة

1- طاحونة سي لونيس.

2- الفصول الأربعة.

3- سرطان البحر.

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017، ص 03.

المقطع الخامس: الصحة والرياضة

1- كرة القدم.

2- مرض معد.

3- الغذاء المفيد.

المقطع السادس: الحياة الثقافية

1- كم احب الموسيقى.

2- المسرح.

3- عادات من الأوراس.

المقطع السابع: الإبداع والابتكار.

1- محمول جدتي.

2- بساط الريح.

3- البوصلة .

المقطع الثامن :الأسفار والرحلات

1- مع سائق أجرة ايرلندي.

2-أوكوث.

- **مخطط تدرج كفاءات اللغة العربية:"**[1]

الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الابتدائي: في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل المتعلم مشافهةً وكتابةً بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، تتكون من مئة وثلاثين إلى مئة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
⇩
الكفاءة الشاملة للطور الثاني: في نهاية الطور الثاني: يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة معبرة نصوصا، مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
⇩
الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة : يتواصل مشافهة وكتابة ويقرأ نصوصا مركبة، يغلب عليها النمط السّردي، تتكون من ثمانين إلى مئة كلمة مشكولة جزئيا قراءة سليمة، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
⇩ ⇩ ⇩ ⇩

<u>-الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق</u>: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط السردي ويتجاوب معها.	**<u>-الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشّفهي</u>:** يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	**<u>-الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب</u>:** يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي، تتكون من ثمانين إلى مئة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها.	**<u>-الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي</u>:** ينتج كتابة نصوص من أربعة إلى ستة أسطر يغلب عليها النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة.

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017، ص 22.

*** النمط الغالب في نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي:**

✓ **النمط السردي:**" السرد هو نقل لأحداث واقعية أو خيالية متصلة بمصير شخصية أو أكثر في إطار زماني ومكاني معين، أو هو نقل توالي وتسلسل أحداث بحبكة فنية متقنة.

أما النمط السردي فهو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص القصصي وغيره بغية تحقيق غاية المرسل منه ويغلب عليه الزمن الماضي وكثرة الروابط الظرفية والأسلوب الخبري، وهو من أكثر أنواع الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له"[1].

✓ **خطاطة النمط السردي:**" هي البناء السردي والشكل الذي يستوعب المادة الخام.

الأحداث تتعاقب سببيا وزمانيا، لأن السبب قبل النتيجة ولكل سبب نتيجة.
تقسم الأحداث إلى دوائر وإسناد كل دائرة لشخصية من الشخصيات، والسرد التعاقبي هو ما يكسب عناصر المتن الحكائي تناغمها الذي بدونه تبقى غير قابلة للفهم والتأويل

- هذه الدوائر تتفاعل مع بعضها البعض وتتطور من خلال هذا التفاعل المؤطر بأزمنة وأمكنة هي البيئة التي تقع فيها .
- عناصر الخطاطة السردية: الأحداث، الشخصيات، الزمان، المكان.
- هذه العناصر ليس لها قيمة في حد ذاتها، إنها تستمد هذه القيمة من تعالقها وترابطها فيما بينها، وهذا التناسق هو ما يجعل منها قصة قابلة للفهم"[2] .

✓ **خصائص النمط السردي:**"

- يغلب عليه الزمن الماضي ويحدد الزمان والمكان، غايته وهدفه سرد الأحداث ونقلها.

أ- السرد الشخصي: لغرس الأفكار والمفاهيم لدى المرسل إليه بطريقة غير مباشرة

ب- السرد الخارجي: يعطي للمرسل إليه خبرة اجتماعية معرفية

[1]- المرجع السابق ، ص15.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ت- السرد البسيط: ينمي الخيال عند المرسل إليه.

ث- السرد المركب: يرتقي بالذوق الجمالي أو الأدبي لدى المرسل إليه.

ج- وظيفة الكلام فيه إخبارية ومرجعية "[1].

❖ **تنظيم حصص ميدان فهم المكتوب :**

أ/- حصة القراءة والفهم: قراءة النص مع تطبيقات متعلقة بالفهم، والتوظيف والجانب القيمي وإثراء اللغة.

ب/- حصة للقراءة والظاهرة التركيبية: قراءة النص مع التعرض الضمني للظاهرة اللغوية

ج/- حصة للقراءة والظاهرة الصرفية أو الإملائية: قراءة النص مع التعرض الضمني للظاهرة الصرفية أو الإملائية.

د/- حصة القراءة :

هـ/- المحفوظات : مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (التقديم والتحفيظ)

❖ **تناول حصص القراءة في الكتاب المدرسي"[2]:**

الميدان	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	تناول الحصص في الكتاب
فهم المكتوب	قدرة المتعلم على قراءة نصوص مختلفة يغلب عليها النمط السردي، تتكون من ثمانين إلى مئة كلمة مشكولة جزئيا قراءة سليمة ويفهمها.	يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. -يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص	**النشاط: أقرأ وأجيب:** -القراءة وفق مؤشرات القراءة، تكون متبوعة بشرح معاني المفردات مباشرة(كلماتي الجديدة)أو انجاز مهمة لاكتشاف معاني المفردات والعبارات وأسئلة الفهم، يراعى فيها التدرج من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة التعمق والفهم. **-النشاط: أثري لغتي:**

[1]- المرجع السابق، ص16.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص34-35.

		المكتوب. -يتحكم في مستويات اللغة الكتابية.	توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة. -**النشاط: أتعرف على :** استخراج الظاهرة النحوية من النّص، وتناولها بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة. -**النشاط: أكتشف وأستعمل:** خاص بالظاهرة الصرفية أو الإملائية وتناولهما بشكل ضمني دون التطرق للقاعدة. -**النشاط:(المحفوظتان) حلو الكلام:** مقطوعتان شعريتان يتم قراءتهما وفهمهما وحفظهما وتأديتهما بأداء جيد. -**نشاط : الإدماج:** نص مقترح للدعم والتوظيف متعلق بالمقطع التعلمي، متبوعة بأسئلة الفهم والظواهر اللغوية المتناولة خلاله. وفي نهاية هذا المحطة يتم إنتاج نص مكتوب. **النشاط: أوسع معلوماتي:** توسيع وتعميق المعلومات المرتبطة بالمقطع من خلال نصوص قصيرة وصور متنوعة .

➢ **عرض نموذج لوضعية تعلمية:**

المقطع التعلمي: الحياة الثقافية.

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة(أداء +فهم+اثراء) **عادات من الأوراس.**

مركبة الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.

مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، ويحترم شروط القراءة الجهرية، ويحترم علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعاني النص السردي، ويحترم شروط العرض.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة قراءة سليمة ويفهمها ، يغلب عليها النمط السردي، ويستعمل القرائن اللغوية والغير لغوية لفهم معاني النص.

القيم: ينمي قيمة دينية وخلقية ومدنية مستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	نماذج من مؤشرات التقويم
مرحلة الانطلاق	– تزخر بلادنا بالعديد من الأطباق التقليدية المختلفة أذكر بعضها؟ – ماهي الأطباق التي تشتهر به منطقتك ؟وماذا تفضل؟	يعدد الأطباق التقليدية . ويحسن الاستماع لإجابات زملائه.
مرحلة بناء التعلمات	–فتح الكتاب ص103 . ملاحظة الصورة المصاحبة للنص. – ماذا تشاهد في الصورة ؟ – ماذا تفعل النسوة ؟وماهي الأواني التي تستعملنها؟ – من يساعدهن؟ يسجل المعلم على السبورة توقعات المتعلمين	–يكتشف الشخصيات ويصفها. يعبر عن الصورة –قراءة النص قراءة معبرة.

	عن موضوع النص انطلاقا من تعابيرهم على الصورة بجمل بسيطة. -ترك فسحة للمتعلمين للقراءة الصامتة. أين جرت أحداث القصة ؟ ومن هي شخصياتها؟ - قراءة النص قراءة نموذجية، مشخصة ومعبرة. من طرف الأستاذ باستعمال الإيحاءات لتقريب المعنى. -مطالبة المتعلمين بالقراءة مع أداء المعنى ومراعاة علامات الوقف بمراقبة واعية من طرف المعلم مع البدء بالمتمكنين. - تذليل الصعوبات وشرح المفردات الصعبة بمرافقة المتعلمين في تنظيم عملياتهم العقلية مستعينا بالقرائن اللفظية والسياقية لفهم الكلمات والتعابير، وتوظيفها في وضعيات جديدة. **الكلمة:** معناها-ضدها-توظيفها في جملة -عرض صورة تعبر عنها. أبحث في النص عن معنى العبارة: بيتنا مكتظ بالزائرين والزائرات. - يناقش المعلم تلاميذه في النص. بالأسئلة الخاصة بالفهم بحيث تتناول المناقشة خبراتهم السالفة في ميدان فهم المنطوق. -لماذا قصدت نسرين هذه المنطقة؟ -ماذا طلبت الجدة من حفيدتها؟ لماذا؟ كيف كان البيت عندما عادت نسرين إلى البيت؟ -ما هو الطبق الذي حضرته الجدة وقت	

	الغذاء؟ لماذا تقوم النسوة بفتل الكسكسي؟ *استبعاد التوقعات الخاطئة أو غير الواردة في النص. *إعادة قراءة النص والوقوف عند القيم الواردة فيه وتدوين مغزاها على السبورة.	
التدريب والاستثمار	*إنجاز النشاط "**أفهم وأجيب** على دفتر الأنشطة ص72. *إضافة الأفكار الفرعية بأسئلة موجهة إلى توقعاتهم السابقة (الناتجة عن مشاهدة الصورة المصاحبة للنص)قصد الإلمام بمضمون النص *إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة. (حسب الحاجة مع مراعاة مستوى المتعلمين).	يقدم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته. ينجز النشاط.

يقترح الكتاب التّعليمي للسّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي نصوصا تغطي المقطع في أغلب جوانبه، يغلب عليها النمط السردي، ويهدف هذا الأخير إلى تمكين المتعلّم من الاطلاع على بُعدي القراءة والمتمثّلين في: فتح ذهن المتعلّم وإكسابه مهارة الفهم القرائي هذا من جهة ومن جهة أخرى تمكين المتعلّم من القراءة المسترسلة والتّزود بالمعلومات.

أمّا ما يتعلّق بطبيعة أسئلة النّص، فكما وضّحنا سالفا فهي أسئلة تتدرج بالمتعلّم من الإجابة على أسئلة مباشرة بالتّتبع الخطي للنّص، إلى أسئلة تدفعه بالابتعاد عن الخطّية وإلى استغلال المعطيات المختلفة اللّغوية والمعرفية الموجودة في النّص لبناء الإجابة، وصولا إلى مقصد من مقاصد النّص الممكنة، ولابد من الإشارة في هذا الصّدد إلى قضية هامّة تتعلّق بأنواع النّصوص المختلفة. فكما أنّه لكلّ نص خصوصيات فإنّه سيتطلب نوعا خاصّا من الأسئلة، فيتركّز على من؟ متى؟ أين؟ حين يتعلّق الأمر مثلا بالقصّة، وقد يتمحور حول المضمون حين يكون النّص إخباريا.

وعلى هذا الأساس يفترض البحث أنّ هذه الطّريقة التّعليمية المنتهجة من طرف الكتاب ودليله المرافق، تجعل لكل نوع من النّصوص طريقة خاصّة به، معتمدة على نوع النّص، وما يحمله من معطيات ومعلومات مختلفة، وذلك كله بإشراك المتعلّم في عملية بناء معنى النّص وتفاعله معه بحسب الكفاءات والمعارف المسبقة الّتي اكتسبها، وهذا ما سنبينه لاحقا.

يلتفت "دليل الكتاب" بعد ذلك إلى وصف مراحل القراءة في العنصر "**أقرأ وأفهم**" ولكن من منظور المعلّم، لأنّ المقاربة الجديدة تعطي أهمية للمتعلّم، وتعتبره الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية، لكن هذا ليس معناه إهمال دور المعلّم كما يفهم الكثيرون. لأنّ المعلّم كما بيّن "دليل الكتاب" ملزم في هذه المرحلة بأن يتجاوز التّركيز على العناصر الحيوية لقسمه، ويجعل كل تلميذ يحسّ بأنّه معني بالقراءة المتأنّية للنّص والكلام عنه من خلال الإجابة عن الأسئلة وبتوجيهه نحو معطيات النّص"[1]. وهذا التّفاعل الجماعي مع النّص هو الّذي يجب الاهتمام به لبناء معنى جماعي للنّص المقروء.

وهذا بالضّبط ما يشير إليه الباحث محمد محمود في كتابه "مكونات القراءة المنهجية للنصوص"، عندما تطرّق إلى لحظات "مراحل" القراءة خصوصا لحظة القراءة المنظّمة"[2] الّتي تعتمد آليات منها:

أ- المعنى المكتشف والمستدّل عليه من طرف كلّ فرد.

ب- المعنى المتفاوض عليه، وفيه يعيد كل فرد (المتعلّم) النّظر إلى طريقة تحليله وباستبعاد الاقتراحات الهشّة وإيجاد روابط أقوى لبناء انسجام فعل القراءة وهو مطلب ضروري للتوصّل إلى حقل معنى ثابت ومشترك.

ج- المعنى الجماعي: هو نتيجة تعاون جماعي بين التّلاميذ بواسطة وجهات النّظر المختلفة بشكل تفاعلي.

---

[1]- انظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017، ص 46.

[2]- انظر محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، المغرب،ط1998،1،ص50-55.

2.2.5. عرض نشاط القراءة في السنة الرابعة ابتدائي:

- الإطار العام لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها لتفعيل العملية التعلمية وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي لا يشذ عن هذه القاعدة، وقد احتوى هذا الأخير ثمانية مقاطع تعلمية تعالج محاور: القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية ،الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، الإبداع والابتكار، والرحلات والأسفار، وكل هذه المواضيع تعبر عن واقع المتعلم وبيئته المعيشة وكذا تطلعات مجتمعه لمجالات وميادين الحياة، وهو الأمر الذي يجعل من هذا الكتاب وسيلة لتفتح المتعلم على الآخر والاعتماد على النفس.

وقد ضم كل مقطع من مقاطع الكتاب ميادين اللغة الأربعة:

- ميدان فهم المنطوق
- ميدان التعبير الشفوي.
- ميدان فهم المكتوب
- ميدان التعبير الكتابي.

ليختتم كل مقطع بمشروع ونشاط إدماج وتقويم لتوظيف واختبار الكفاءات المستهدفة.

- المعطيات الشكلية الخاصة بكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

- **عنوان الكتاب:**" اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ".
- موجّه لتلاميذ السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي.
- **طبع و إصدار**: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2017-2018.
- **الجهة الوصيّة:** وزارة التّربية الوطنية الجزائرية.

- **لجنة التّأليف مكَوَّنة من:"**

الإشراف و التنسيق:

– بن الصيد بورني سراب: مفتشة التعليم الابتدائي.

المؤلفون:

– بن الصيد بورني سراب: مفتشة التعليم الابتدائي.

– بن عاشور عفاف : مفتشة التعليم الابتدائي.

– قيطاني موهوب ربيعة: مفتشة التعليم الابتدائي.

– بوخبزة آمال: مفتشة التعليم الابتدائي.

- **الفريق التقني:**

– التركيب والتصميم: شكرون حسان.

– الرسومات: بلعيد خالد.

–معالجة الصور : قاسي واعلي يوسف. – موزاي عبد المنعم.

- عدد صفحاته: 145 صفحة"[1].

❖ **عرض محتوى كلمة المؤلفين(المقدمة):**

يصرح مؤلفو الكتاب بأن كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يستمد مرجعيته من منهاج المادة والوثيقة المرافقة له والمخطط العام للبرنامج الدراسي، والذي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين.

ضم الكتاب محتوى متنوعا وثريا يهدف إلى تنمية الكفاءات والموارد المستهدفة، تم عرضه في قالب منسجم مقسم إلى ثمانية مقاطع تعلمية متوازنة ومرتبة ومتكاملة لإرساء موارد جديدة لتنمية الكفاءة الختامية.

وقد اعتمد الكتاب المقاربة النصية كخيار منهجي يتم خلاله تناول الوحدة التعلمية (النص منطوقا أو مكتوبا) كبنية كبرى تظهر فيها كل المستويات اللغوية: صوتية، نحوية، صرفية، دلالية، أسلوبية، لتنمية كفاءات ميادين اللغة الأربعة.

[1]– وزارة التربية الوطنية،كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2018/2017، ص ص 1–2.

وغالب نصوص الكتاب نصوص جزائرية ذات نمط وصفي مشوقة واضحة مستمدة من بيئة المتعلم تهدف إلى:

- تنمية طاقته الفكرية والسلوكية.
- تعزز القيم الروحية والأخلاقية والوطنية.
- تنمي ذوقه الفني والمعرفي.
- تتميز بالحداثة والوجاهة.
- تستجيب لميول ورغبات المتعلمين.
- تتوفر على درجة عالية من القابلية للقراءة من الناحيتين اللسانية والخطية"[1].

- **عرض محاور (مقاطع) كتاب السنة الرابعة ابتدائي:**

المقطع الأول: القيم الإنسانية.

1- مع عصاي في المدرسة.

2-ماسح الزجاج.

3-جدتي.

المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية.

1- التاجماعث.

2-المعلم الجديد.

3- بين جارين .

المقطع الثالث: الهوية الوطنية.

1-الحنين إلى الوطن.

2-الأمير عبد القادر.

[1]- ينظر المرجع السابق ، ص03.

3-الزائر العزيز.

المقطع الرابع: الطبيعة والبيئة.

1-رسالة الثعلب .

2-البيت البيئي.

3-طاقة لا تنفذ.

المقطع الخامس: الصحة والرياضة.

1-قصة زيتونة.

2-مرض سامية.

3-لمن تهتف الحناجر.

المقطع السادس: الحياة الثقافية.

1- أنامل من ذهب .

2-لباسنا الجميل.

3-القاص الطارقي.

المقطع السابع: الإبداع والابتكار.

1- مركبة الأعماق .

2-سالم والحاسوب.

3-ما أعظمك!

المقطع الثامن :الأسفار والرحلات.

1- جولة في بلادي.

2-حكايات في حقيبتي.

❖ مخطط تدرج كفاءات اللغة العربية:"[1]

الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الابتدائي:

في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل المتعلم مشافهةً وكتابةً بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، تتكون من مئة وثلاثين إلى مئة وخمسين كلمة ، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

⇩

الكفاءة الشاملة للطور الثاني:

في نهاية الطور الثاني : يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة معبرة نصوصا، مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة ،وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة .

⇩

الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة :

يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ،مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

⇩ ⇩ ⇩ ⇩

-الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق:	-الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشّفهي:	-الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب:	-الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي:
يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لاسيما النمط الوصفي ويتجاوب معها.	يصف حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز النمط الوصفي، تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها.	ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر مختلفة الأنماط لاسيما النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

[1]- ينظر المرجع السابق، ص21.

***النمط الغالب على نصوص كتاب السنة الرابعة ابتدائي:**

يضم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي نصوصا متنوعة الأنماط لكن مع غلبة للنمط الوصفي.

- ✓ **النمط الوصفي:**
- ✓ **تعريف النمط:** هو طريقة مستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص فن نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردي، والرحلة يناسبها النمط الوصفي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازي، والمسرحية النمط الحواري[1].
- ✓ **الوصف:** هو تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد...أو هو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والتي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرسام والنغم عند الموسيقيّ، فهو تصوير يرسم صورة نفسية داخلية أو مادية خارجية لشخصية حقيقية أو خيالية أو لوحة لمشهد طبيعي أو مشهد متخيّل وهو نوعان:

- وصف مادي .
- وصف معنوي.

مؤشرات النمط الوصفي:

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه كوصف منظر طبيعي أو شخصية ما أو شكل من الأشكال، أو حادث.
- للواصف وجهة نظر يرسم من خلالها صورة الشخصية والمشهد بصيغة الغائب وأحيانا بصيغة المتكلم.
- الأفعال الغالبة هي الأفعال الماضية والمضارعة الدالة على الحال.
- كثرة الجمل الاسمية/ كثرة النعوت والأحوال وكثرة التفاصيل.

[1]– وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2018/2017، ص ص 15–16.

- أدوات الربط البارزة في الوصف تتصل بالمكان فتكثر ظروف المكان وأسماء الجهات والأسماء الدالة على المكان (تحت، فوق، شمالا، يمينا، قريبا من،...) وترد أدوات متصلة بالزمن.

- كثرة المشتقات: اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، الصور البيانية، التشبيهات الاستعارات، الكنايات، الاستفهام، التعجب، النهي، الأمر، الترجي...[1]

❖ تناول حصص القراءة في الكتاب المدرسي"[2]:

الميدان	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	تناول الحصص في الكتاب
فهم المكتوب	قدرة المتعلم على قراءة نصوص مختلفة يغلب عليها النمط الوصفي، تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها.	يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. -يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.	**النشاط: أقرأ وأفهم:** -القراءة وفق مؤشرات القراءة، تكون متبوعة بشرح معاني المفردات مباشرة(رصيدي الجديدة)أو انجاز مهمة لاكتشاف معاني المفردات والعبارات وأسئلة لفهم النص، يراعى فيها التدرج من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة التعمق والفهم. -**النشاط: أثري لغتي:** توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة. -**النشاط: ألاحظ وأكتشف :** استخراج الظاهرة النحوية من النّص، ملاحظتها وتسميتها وتحليلها.

[1]– المرجع السابق، ص 16.

[2]– المرجع نفسه ، ص34–35.

			-أثبت: التوصل لوضع قاعدة للظاهرة النحوية -**النشاط: ألاحظ وأكتشف** **+أثبت:** خاص بالظاهرة الصرفية أو الإملائية . -**النشاط:(المحفوظتان) حلو الكلام:** مقطوعتان شعريتان يتم قراءتهما وفهمهما وحفظهما وتأديتهما بأداء جيد. -**نشاط : الإدماج:** نص مقترح للدعم والتوظيف متعلق بالمقطع التعلمي، متبوعة بأسئلة الفهم والظواهر اللغوية المتناولة خلاله. **نشاط :أوسع معلوماتي :** توسيع وتعميق المعلومات المرتبطة بالمقطع من خلال نصوص قصيرة وصور متنوعة . وفي نهاية هذه المحطة يتم إنتاج نص مكتوب. **النشاط: أوسع معلوماتي:** توسيع وتعميق المعلومات المرتبطة بالمقطع من خلال نصوص قصيرة وصور متنوعة .

❖ **تنظيم حصص ميدان فهم المكتوب:**

أ/- حصة قراءة/كتابة (الأداء، الشرح، الفهم) وإثراء اللغة:

- قراءة النص قراءة صامتة(قراءة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب) واستخراج موضوع النص، شخصياته، تحديد بيئته الزمانية والمكانية .
- قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة شرح الكلمات والعبارات وفق السياق الذي وردت فيه وبقرائن لغوية وغير لغوية.
- بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم المعلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص.
- توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة.

ب/- القراءة والكتابة (الأداء والشرح والفهم)+ الظاهرة التركيبية: قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة، احترام علامات الوقف وأداء المعاني.

- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية.
- التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو) وتلمس قواعد اللغة بكيفية وسط بين الضمني والتصريحي: ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها.
- تتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه(على كراس النشاطات).

ج/- القراءة والكتابة (الأداء والشرح والفهم)+الظاهرة الصرفية أو الإملائية: قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني.

- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، والتطرق إلى القيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته.
- التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل وتلمس قواعد اللغة بكيفية وسط بين الضمني والتصريحي: وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة بملاحظتها وتسميتها مع التمييز والمقارنة بأنماط من التحويلات في مواقف متنوعة.
- ولأن النص الواحد قد يستوعب جميع قواعد الموضوع الصرفي أو الإملائي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى: تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده.
- تتبع القراءة تمارين تطبيقية ثم للتطبيق الموجه (على كراس النشطات).

د/- **محفوظات:**

- حفظ وأداء المحفوظة وأدائها أداء صحيحا.
- التحكم في إلقاء للمعاني الواردة فيها و تمثل معانيها.

هـ/- القراءة (الأداء والشرح والفهم): قراءة النص (قراءة لتثبيت المعلومات والبعد القيمي – وتنمية امتدادها عرضيا) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المعبرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني.

- إعادة بناء المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، وتلخيص النص بشكل عام مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته.
- انجاز نشاطات كتابية حول النص المسموع والنص القاعدي (على دفتر الأنشطة).

- **عرض نموذج لوضعية تعلّمية:**

المقطع التعلمي: القيم الإنسانية.

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة(أداء + شرح + فهم + إثراء) **حفنة نقود.**

مركبة الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يطرح فرضيات.

مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، ويحترم شروط القراءة الجهرية، ويحترم علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعاني النص الوصفي، ويحترم شروط العرض.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا أصلية قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة عن مختلف الأنماط ويفهمها، مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة ويستعمل القرائن اللغوية والغير لغوية لفهم معاني النص.

-يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.

القيم: ينمي قيما إنسانية و يتعرف على بعض آداب التعامل مع الغير ويساهم في العمل الخيري.

مراحل الحصة	وضعيات وأنشطة التعلم	التقويم
مرحلة الانطلاق	-هناك العديد من الحقوق التي يتمتع بها الطفل، أذكر أهمها؟	يجيب عن السؤال
بناء التعلمات	فتح كتاب اللغة العربية ص 18 وملاحظة الصورة المصاحبة للنص. -ماذا تشاهد في الصورة؟ - ترك فرصة للمتعلمين لقراءة النص قراءة صامتة - ما الأمر الذي أسعد الشيخ؟ - قراءة النص من طرف الأستاذ قراءة نموذجية باستعمال الإيحاءات لتقريب المعنى .	- يعبر عن الصورة. ويقرأ النص قراءة معبرة، ويجيب على أسئلة فهم النص. - يوظف الكلمات الجديدة في جمل . - يتعرف على معاني المفردات ضمن

	– تداول التلاميذ على قراءة النص فقرة فقرة مع ضرورة البدء بالمتمكنين. – تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة، بمرافقة المتعلمين في تنظيم عملياتهم العقلية مستعينا بالقرائن اللفظية والسياقية لفهم الكلمات والتعابير، وتوظيفها في وضعيات جديدة. **الكلمة:** معناها–ضدها–توظيفها في جملة – عرض صورة تعبر عنها. يناقش المعلم تلاميذه حول فحوى النص ومعناه الظاهري بالأسئلة الخاصة بالفهم، وذلك من خلال الأسئلة المرافقة للنص، أو حتى من خلال أسئلة إضافية من اقتراح الأستاذ وهذا بحسب حاجة المتعلمين ووفق ما يراه الأستاذ مناسبا. - مما يعاني الشيخ؟ الشيخ معدم فقير، استخرج ما يبين ذلك في النص. - صف الشيخ عندما ذهب لشراء اللحم. - اختر عنوانا مناسبا آخر للنص: العجوز ورطل اللحم/في دار المسنين/كرم فقير. - لم يطلب الشيخ أكل اللحم وحده، ماذا فعل؟ - كيف كان شعور الشيخ وهو يقتسم طعامه اللذيذ مع جيرانه؟ - "**حفنة نقود قليلة جلبت سعادة كبيرة**"، هل توافق هذا الكلام؟ لماذا؟	السياق. - يصف شخصيات.
التدريب والاستثمار	إنجاز النشاط "**فهمت النص** على دفتر الأنشطة ص12.	يقدم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته.

	*إضافة الأفكار الفرعية بأسئلة موجهة إلى توقعاتهم السابقة (الناتجة عن مشاهدة الصورة المصاحبة للنص)قصد الإلمام بمضمون النص *إنجاز النشاط: **أثري لغتي** على دفتر الأنشطة ص12.	ينجز النشاط.

❖ **التدبير الديداكتيكي لنشاط القراءة:**

إنّ أهم التّصوّرات الّتي ننطلق منها في تقديمنا لسير نشاط القراءة ترتبط مباشرة بمفاهيم وأسس نظرية النّص ونظرية القراءة والتّلقي، كمفهوم المقطع النصّي ومفهوم المعنى العام للنّص، ومفهوم دينامية القراءة وعملية بناء المعنى بكلّ أبعاده في النّظريات الحديثة.

- لابد من الإشارة أن سيرورة درس القراءة تمر بعدة نقاط، يمكن أن نقسمها إلى مجموعتين للضّرورة المنهجية كالآتي:

- يلفت المعلّم التّلاميذ إلى الصّورة الّتي تتصدّر المحور ويطرح حولها أسئلة تهدف إلى بناء تصوّر أولي عن هذا المحور.
- يطلب المعلّم من التّلاميذ فتح الكتاب ص...، وتَأَمُّل الصّورة المصاحبة للنّص ويثير نقاشا بسيطا حولها.
- ينتقل إلى القراءة النّموذجية للنّص بأكمله ثمّ يطرح سؤالا أو سؤالين حول الفهم العام.

هذه المجموعة تعطي الفرصة للمتعلّم لبناء توقّعات آفاق انتظار قرائية تساعده في ولوج النّص وتحثّه على حبّ الاطلاع والرّغبة في التّأكد من توقّعاته المُنطلق منها، بناءا على التصوّر الّذي يرى أنّ " فهم النّص لا يبدأ بقراءة النّص بل بتوجيه تداولي مسبق، لذلك تشكّل توقّعات النّص بنية هيكلية بخانات مفتوحة تكون قابلة للملء عندئذ بواسطة قطع من النّص الفعلي"[1]. بحيث يمكن تحديد هذه التّوقّعات للنّص بشكل مضبوط نسبيا وحصرها، خاصّة في النّصوص المقدَّمة في عملية تعليمية القراءة، بواسطة إشارات سياقية

[1]– فولفجانج هانيه منه و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصّي، ص 381.

أو نصّية مسبقة، كعناوين النّصوص أو عناوين الوحدات التّعليمية والمحاور الّتي تنتمي إليها هذه النّصوص والأجناس والأنواع المنطوية تحتها، أو عن طريق توطئة المعلّم الّتي يقدّمها لدمج المتعلّمين وتهيئتهم لقراءة النّص، وعليه فتوقّعات النّص تعتبر جهدا استنتاجيا أوّلا وأساسيّا في عملية القراءة، ويتمّ ضبط توقّعه لمعنى النّص بواسطة معالجة الجمل الأولى، وأحيانا مقطع كامل من مقاطع النّص المكوّنة له، وفي بعض الأحيان قراءة كل النّص.

- أمّا المجموعة الثّانية فتشمل النّقاط التّالية":

- يعيد قراءة الجزء المخصّص للحصّة.
- إعطاء الفرصة لكلّ التّلاميذ للقراءة.
- يتدخّل المعلّم من حين إلى آخر لشرح الكلمات الصّعبة، مع فسح المجال للمتعلمين لتقديم ما توصلوا إليه من شروح للكلمات الصعبة وتوظيفها في جمل مفيدة .
- طرح أسئلة مركزة حول كل الفقرة، والملاحظ أن معظم الأسئلة تتعلّق بوصف المكان أو وصف حالة نفسية أو وصف تصرّف معيّن لأنّ الهدف من درس القراءة هو تسليط الضّوء على كيفية قراءة نصوص وصفية.
- توجيه المتعلمين لتأطير النص زمانيا ومكانيا.
- توجيه المتعلمين إلى استحضار شخصيات النص والتمييز بين الرئيسية منها والثانوية.
- دفع المتعلمين لاكتشاف هرمية الأحداث في النص من خلال تحديد بدايتها وعقدتها ونهايتها .
- دفع المتعلمين لتحديد المعزى العام للنص واستخلاص العبرة التي نستفيدها منه.

هذا التصوّر يتوافق تماما مع لحظة **انفتاح القراءة** كما يسميها **محمد حمود** حيث" تهدف هذه اللّحظة إلى مراجعة النّتائج والخلاصات المتحصّل عليها وتوظيفها واستثمارها لإنجاز مشاريع التّعبير والإنتاج "[1].

[1]– محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 63.

مع ضرورة التأكيد على استغلال السّبورة استغلالا وظيفيا لتدوين الكلمات والعبارات وبعض الإجابات الجيّدة حتى ترسّخ لدى المتعلمين.

3.5.نشاط القراءة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي:

- الكفاءة الشاملة للغة العربية في الطور الثالث(طور التحكم والإتقان) :

ويخص هذا الطور السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بحيث يرمي هذا الطور إلى التحكم في التعلمات الأساسية –لاسيما التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، إذ يمكن للمتعلم في هذا المستوى أن يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي. ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية نصوصا أصلية أغلبها مشكولة، ويفهمها وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب في الطور الثالث:

في نهاية الطور الثالث يمتلك المتعلم القدرة على قراءة نصوص أصيلة قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها مع التركيز على النمطين الحجاجي والتفسيري، تتكون من مائة وعشرين إلى مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا.

1.3.5. عرض نشاط القراءة في السنة الخامسة ابتدائي:

- المعطيات الشكلية الخاصة بكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

- **عنوان الكتاب:** " اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي".
- موجّه لتلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.
- **طبع و إصدار:** الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2019-2020.
- **الجهة الوصيّة:** وزارة التّربية الوطنية الجزائرية.
- **لجنة التّأليف مكَوَّنة من:"**

الإشراف و التنسيق:

- بن الصيد بورني سراب: مفتشة التعليم الابتدائي.

المؤلفون:

- بن الصيد بورني سراب: مفتشة التعليم الابتدائي.

- بن عاشور عفاف : أستاذ التعليم الابتدائي.

- بوسلامة عائشة: معلمة التعليم الابتدائي.

- حلفاية داود وفاء: أستاذة التعليم الابتدائي.

- **الفريق التقني:**

- التركيب والتصميم: فوزية مليك.

- الرسومات: زهية يونسي – شمول.

- معالجة الصور : زهير يحياوي.

- التنسيق: - الشريف عزواوي- زهرة بودالي.

عدد صفحاته: 145 صفحة"[1].

❖ **عرض محتوى كلمة المؤلفين(المقدمة):**

في كلمة موجهة إلى متعلمي السنة الخامسة، يصرح مؤلفو الكتاب أنه بعد أن نهل متعلمو السنة الخامسة قسطا من اللغة العربية خلال الطورين الأول والثالث، ها هو اليوم في هذا الطور سيصير متحكما في زمام اللغة العربية مشافهة وكتابة مما سيمكنه من توسيع ثقافته ومعارفه ومداركه العلمية في المواد الأخرى.

يرى مؤلفو الكتاب أنّ اللغة وحدة مترابطة، أما تقسيمها بين استماع وتعبير وقراءة وتحليل وقواعد فما هو إلا لضرورة منهجية، تمكن المتعلم من التعرف على مختلف أوجه اللغة.

وعلى غرار سابقيه خضع كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي إلى نفس تقسيم كتب اللغة للمستويات السابقة، فنجده مجزئا إلى ثمانية مقاطع تعليمية متنوعة

لا بدّ أن تكون النّصوص المقدَّمة ملائمة لعينة المتعلّمين متماشية مع مستواهم اللّغوي والمعرفي و الثّقافي مراعية لسنهم وميولاتهم وكذلك للكفاءات الّتي يمتلكونها، فهذا العامل في غاية الأهمية "لأنّه ينبع من الواقع الّذي يعيش المتعلّم وقضايا التّشويق والتّرغيب الّتي يجب توفّرها في النّص لكي يثير التّلاميذ ويجلب اهتمامهم، وذلك بأن يكون محتوى النّص منوَّعا يشمل كل ما يمكن أن يقدِّم معرفة للمتعلِّم في مختلف الميادين الفكرية والعملية، كما يمكن أن تكون هذه النّصوص – في بعض الحالات – فيها ما يكسر الرّتابة

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019، ص01-02.

الّتي يعيشها المتعلّم، بحيث يستثير معارفه اللّغوية فيشعر بالمتعة و الجمال و يسهل تواصله مع النّص. لأنه يجد فيه ما يرتبط بعصره و بيئته.

كما أن النص منبع كل التعلّمات وكل النّشاطات التّعليمية، فتصبح هذه الأخيرة مفاتيح متضافرة لدخول النّص وفهمه وتأويله وتذوّقه. فهو نقطة الانطلاق الوحيدة لهذه الأنشطة التّعليمية لتستمر بعد ذلك و تُستغل في قراءة النّص والتّوسع في فهمه، ولئن كان كذلك فسيمثل نقطة العودة الّتي تجعل من النّص محورا لكل التعلّمات.

وقد تم اختيار النصوص بعناية كبيرة، إذ من شأنها أن تغذي عقل المتعلم وتقوّم أخلاقه وسلوكه وتكسبه الثقة والإرادة والمعرفة، وتفتح ذهنه على فضائل العلم والروح الوطنية وتصقل ذوقه وتنمي خياله وترهف إحساسه"[1].

- **عرض محاور (مقاطع) كتاب السنة الخامسة ابتدائي:**

المقطع الأول: القيم الإنسانية.

1-رفاق المدرسة

2- التعاونية المدرسية.

3-طريق السعادة.

المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية والخدمات.

1-من أشرف المهن.

2-الإخلاص في العمل.

3-مهنة الغد.

المقطع الثالث: الهوية الوطنية.

1-تاكفاريناس يتحدث.

2-كلنا أبناء وطن واحد.

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص03.

3-أرض غالية.

المقطع الرابع: التنمية المستدامة.

1-سر الحياة.

2-حين تصير النفايات ثروة.

3-الحصّاد والكلب وقطعة الخبز.

المقطع الخامس: الصحة والرياضة.

1-وادي الحياة.

2-ممنوع الدخول.

3-أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفواكه.

المقطع السادس: عالم العلوم والاستكشاف.

1- عبقرية فذة.

2-قصة البينيسلين.

3-الروبوت المشاغب.

المقطع السابع: قصص وحكايات من التراث.

1- عزة ومعزوزة.

2-جحا والسلطان.

3- وفاء صديق.

المقطع الثامن :الأسفار والرحلات.

1- رحلة إلى عين الصفراء.

2- حكى ابن بطوطة.

❖ **مخطط تدرج كفاءات اللغة العربية:"**[1]

ملمح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي:

في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية.

⇩

ملمح التخرج من الطور الثالث من التعليم الابتدائي:

في نهاية الطور الثالث: يتواصل المتعلم مشافهة في وضعيات مركبة تناسبمستواه المعرفي بلسان عربي ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة ومعبرة وواعية نصوصا أصيلة أغلبها مشكولة ويفهمها وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

⇩

الكفاءة الشاملة للسنة الخامسة :

الكفاءة الشاملة للسنة الخامسة ابتدائي هي نفسها ملمح التخرج من هذا الطور.

⇩ ⇩ ⇩ ⇩

-الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.	**-الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشّفهي:** يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويعللها في المواقف اليومية عبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	**-الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب:** يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها قراءة مسترسلة واعية من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.	**-الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي:** يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية.

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019، ص 05.

***أنماط النصوص المعتمدة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:"**

نجد أن النمطين الغالبين على بقية الأنماط الأخرى في نصوص كتاب اللغة العربية هما النمطان الحجاجي والتفسيري، كون المتعلم قد بلغ من النضج الفكري والرصيد اللغوي مبلغا يهيئه مبدئيا لاستشفاف خطاطة هاذين النمطين بشكل ضمني من خلال المحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة تكريسا للمقاربة النصية التي تعتبر استراتيجية أساسية تعطي دلالة وانسجام للتعلمات، تنمو من خلالها الكفاءة النصية للمتعلم ، فتتكون لديه قدرتان هما:

- **قدرة التلقي:** تسمح له بفهم الموضوعات والترابط بين البنيات الفرعية وادراك البنية كليا.
- **قدرة الإنتاج:** والتي تسمح للمتعلم بابتكار الموضوعات ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر والترتيب السليم لعناصره، وبناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية"[1].

➢ **النمط الحجاجي:** "هو إقامة الحجّة والبيّنة والدّليل، والبرهان "[2].

" الحجاج أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضية أو نفيها، أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي، أو السعي لتعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلة والشواهد.

✓ **مؤشرات النمط الحجاجي :**

- غلبة الاستدلال المنطقي.
- ذكر السبب والنتيجة.
- الاستشهاد.
- استخدام ضمير المتكلم.

[1]– المرجع السابق، ص16.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص08.

- أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب الهادفة إلى الإقناع (إذن، كي، لأن، بما أن، نظرا إلى أن...).

- البناء الفكري القائم على عرض الفكرة وحشد الحجج لتبيان صحتها وسوق الأمثلة الواقعية، الانتقال إلى الطرح المعاكس وتنفيذه بعد عرضه، ودحضه مع استعمال المنطق أو استعمال البنية الفكرية المعاكسة التي تبدأ بالطرح الذي ننوي دحضه، فننقده وندحضه وننتقل إلى طرحنا لإثباته.

- سيطرت الجمل الخبرية والموضوعية.

- استخدام أسلوب الشرط.

✓ **موضوعاته:**

الإعلانات القصيرة، الشعارات، النصوص النقدية، الوثائق، المقال، الأخبار..."[1]

➢ **النمط التفسيري** :" هو طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة لا رأيا شخصيا، فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات"[2]

يهدف النمط التفسيري إلى تقديم معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة:[3]".

✓ **مؤشرات النمط التفسيري:**"

- غلبة الضمير الغائب والمتكلم الذي يوحي بالموضوعية والحيادية .

- غلبة الفعل المضارع الذي يقدم المعلومات وكأنها حقائق عامة وشاملة لا تخضع لزمن محدد.

- الراوي قد يحضر في النص أو يغيب عنه.

[1]– ينظر المرجع السابق ، ص 08.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص08.

[3]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص17.

- أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب والنتائج والتعارض وتفصيل الأفكار وتقسيم جوانبه (لأن، لذلك، لأسباب عديدة، بسببها، أولا، ثانيا، ما، أما، أم، إذن، بالنتيجة، لكن ، إلا

- أن، غير، إن، غير أن، في حين، من ناحية، من ناحية أخرى،...).

- غلبة الأسلوب الخبري نفيا أو إثباتا أو أسلوب الشرط .

- كثرة الجمل الاسمية واستخدام الأمثال والتشابيه وبروز الجمل الاعتراضية والتفسيرية – التسلسل المنطقي للمعلومات بحيث لا يكون هناك تناقض علمي"[1].

❖ تناول حصص فهم المكتوب في الكتاب المدرسي خلال الأسبوع:

الحصة	الزمن	المحتوى
قراءة/كتابة (الأداء+ الشرح+ الفهم) وإثراء اللغة	45 د	–قراءة النص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب) واستخراج موضوع النص، شخصياته، تحديد بيئته الزمانية والمكانية. – قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيدة للقراءة المتصلة والمسترسلة . – شرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية . – بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص، وتمثّل المعنى الكلي للنص. – توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة.
(القراءة والكتابة) (الأداء، الشرح،	90 د	قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات :الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيدة

[1]– المرجع السابق، ص 17.

الفهم)+ الظاهرة التركيبية.		للقراء المسترسلة والمعبرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني. –يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية . – التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو) وتلمس قواعد اللغة: ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده. – تتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه(على كراس النشاطات).
(القراءة والكتابة) (الأداء، الشرح والفهم)+ الظاهرة الصرفية أو الإملائية.	90 د	قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات : الفهم والبعد الوظيفي والقيمي) مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والعبر واحترام علامات الوقف وأداء المعاني. –يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته، التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها ، إبراز نمط النص من خلال مكوناته. – التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل وتلمس قواعد اللغة: وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية

		معينة لملاحظتها وتسميتها مع التمييز والمقارنة بأنماط من التحويلات في مواقف متنوعة، أو التعامل مع نص على مستوى الظاهرة الإملائية ويتم ذلك بتقديم الظاهرة الإملائية وإبرازها، وملاحظتها وتطبيقها في نماذج محددة. – (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع الصرفي أو الإملائي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده. – تتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات).

- **عرض نموذج لوضعية تعلّمية:**

المقطع التعلمي: التنمية المستدامة.

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة(أداء + شرح + فهم + إثراء) **سر الحياة.**

مركبة الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.

مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، ويحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص، ويميز خطاطة النص التفسيري والحجاجي، ويحترم شروط العرض، ويحترم علامات الوقف.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة تحليلية سليمة ويفهمها.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية التي تخدم بيئته والوسط الذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التعليمي : يفهم المعنى الظاهر من النص ومعاني مفرداته ويقرأ باحترام تقنيات القراءة.

المراحل	الوضعيات التعلمية والأنشطة المقترحة	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: شاهدت يوما تسرب للمياه في الشارع. السند: تصورات التلاميذ. التعليمة: هل أخبرت والدك عنه؟ ماذا فعل؟	يدلي بحديثه ويبرره
مرحلة بناء التعلمات	فتح الكتاب ص 6. وملاحظة الصور المصاحبة للنص. -ماذا تشاهد في الصور؟ - ما هو الشيء المشترك بين الصور الثلاثة؟ - بماذا تخبرنا هذه الصور حسب رأيك؟ *تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص. * ترك فرصة للتلاميذ لقراءة النص قراءة صامتة. - يتحدث النص عن واحد من أهم عناصر الحياة ما هو؟ - ماهي المشكلة المطروحة في النص؟ *قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى. *مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة فقرة/فقرة (مع البدء بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء)، تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل مثل:	يعبر على الصور والمشاهد. -يقرأ فقرات من النص قراءة صحيحة معبرة . - يجيب عن أسئلة فهم النص. - يوظف الكلمات الجديدة في جمل . - يتعرف على معاني الكلمات من خلال السياق. - يحدد الشخصيات ويثري رصيده اللغوي والمعرفي . - يفهم معاني كلمات بالاعتماد على السياق.

الكلمة	معناها	توظيفها في جملة
هدر	إضاعة	هدر المال فيما لا ينفع.
رخاء	سعة العيش	أتمنى أن نعيش في رخاء

-يجد لكل عبارة معناها :

*نواتها المحركة: لا تستمر الحياة إلا به.

*الأمن المائي: ضمان توفر الماء للأجيال.

*ترشيد استهلاك الماء: استعمال الماء دون تبذير.

- مناقشة التلاميذ لمضمون النص والمعنى الظاهر له بأسئلة مناسبة .(طرح الأسئلة المرافقة للنص، كما يمكن إضافة أسئلة إضافية أخرى من اقتراح الأستاذ بحسب الحاجة)

- أي ثروة هذه التي يتحدث عنها النص؟

- أين بنى الإنسان حضاراته منذ القدم ؟

-من بين هذه الحضارات: الحضارة البابلية التي بنيت على ضفاف نهري دجلة والفرات، أذكر حضارات أخرى قامت على مصادر المياه.

- الحفاظ على الماء مسؤوليتنا جميعا، لماذا؟

- وردت في النص سلوكات إيجابية تؤدي إلى المحافظة على الماء، أيها ترى أنها مطبقة على مستوى منزلك ومدرستك؟

- هات عنوانا مناسبا آخر للنص.

أثري لغتي : ماذا تعرف عن الماء أيضا؟

*تعرف على معلومات أخرى تخص الماء، بإيجاد كل ما يناسب كل عبارة.

	مثال: أماكن تنبثق منها المياه العذبة: ينابيع بحر يقع في الوطن العربي واسمه اسم لون: البحر الأحمر.	
التدريب والاستثمار	–طرح أسئلة أخرى قصد الإلمام بالموضوع. – انجاز تمارين أثري لغتي ص 62 من الكتاب. – انجاز التمرين الثالث في دفتر الأنشطة ص39. مع التصحيح الجماعي على السبورة.	يجيب عن الأسئلة . –يقدم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته. ينجز النشاط.

❖ بناء الكفاءات القرائية في مرحلة التعليم الابتدائي:

تعتبر المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي أهم المراحل التعليمية، إذ يتوقف عليها نجاح التلميذ في اكتساب المهارة أو فشله فيها، هذا فشل الذي سيؤثر بصفه مباشره على المسار التعليمي للتلميذ خلال مراحله اللاحقة، الأمر الذي يستوجب تركيز الاهتمام على نشاط القراءة في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي باعتبارها الخطوة الأولى للمتعلم في مساره التعلمي.

وكما هو معروف يأتي الطفل مزودا بالكثير من الخبرات والمعارف التي اكتسبها في بيئته القبل مدرسية، إضافة إلى الرصيد اللغوي والمعجمي الذي تتراوح كلماته بين الفصيح والعامي، وعلى المعلم هنا إن يستغل هذا القاموس اللغوي الصغير فيعزز فصيحه ويبتعد عن عاميه، ويجعل ذلك بداية الانطلاق في تعليمه، فلا يفاجئ المتعلم بما يجهل من أساليب اللغة وطرائف التعبير.

كما يُعرف على الطفل في هذه المرحلة حب الحركة، والرغبة في اللعب، وتطلعه لكل جديد، والميل إلى تقليد الكبار، خصوصا عندما يرتبط بهم عاطفيا، هذه النقاط وجب إن يستغلها المعلم للأخذ بيد المتعلم خلال العملية التعليمية التعلمية، خاصة إذا استطاع إن يجعل من نفسه قدوة صالحة للتعبير والكتابة وكل جوانب التربية الأخرى.

إن أهم ما توصلت إليه التربية الحديثة هو الاتجاه إلى غرس مهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر لدى التلاميذ منذ نعومة أظافرهم، ويعتبر نشاط القراءة وسيلة لتحقيق ذلك، ولإدراك هذا الهدف على المعلم أن يركز على جانبين هما:

- أن ينجح في إكساب المتعلم مهارة القراءة.
- أن ينجح في تحبيب القراءة للمتعلم وجعله يتجه إليها حبا ورغبة فيها.

ولإدراك ذلك والنجاح في تحبيب القراءة للمتعلم يمكن استغلال مجموعه من الوسائل المشوقة يقدم بها درس القراءة يمكنها أن تجعل المتعلم يقبل على القراءة وتشعره بفائدتها له.

بالنظر إلى طبيعة الإنسان وتطلعه إلى ما حوله، يبدأ الطفل بفهم ما يدور حوله ويحس به، ثم ينتقل بعد ذلك إلى محاولة التعبير عما يحس ويسمع، لينتقل بعدها إلى تفسير ما يسمع ويرى من رموز مكتوبة أمامه إلى أن ينجح في قراءتها، ثم يحاول أن ينقل ما سمعه أو عبر عنه أو قرأه من رموز مكتوبة إلى الورقة.

هذا التدرج طبيعي يجعل المعلم لا يُقدم على تدريب متعلميه القراءة ما لم يطمئن على ظهور مهارتي الفهم والتعبير عندهم(دائما في حدود مستواهم).

ولمسايرة هذا التدرج الطبيعي، كما أشرنا إليه سابقا يوصي المربون بمرحلة التهيئة التي تسبق القراءة والكتابة، فينبغي على المدرس أن يتأنى في هذه المرحلة قدر المستطاع، فلا يتعجل في الذهاب إلى مرحلة القراءة قبل أن يتأكد أن متعلميه:

- قد ألفوا الجو المدرسي.
- قد ألفوا القدرة على الاستماع والفهم.
- قد ألفوا التعبير عما يشاهدون أو يسمعون.

ويمكن للمعلم أن يستعين في هذه المرحلة بما يلي:

* الرصيد اللغوي والمعجمي للطفل المتكون من المفردات والتراكيب التي اكتسبها الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة.

* القران الكريم وهذا بتحفيظه قصار السّور القرآنية بحيث تكون طيعة على لسان الطفل، سهله الوقع في أذنه.

* المحفوظات والأناشيد والتي سيجد الأطفال متعة عند سماعها، والغناء بها، وهو ما يمكنه أن يملأ جو الطفل وحيوية ومرحا.

* استغلال المعاجم المصورة، بالنظر إلى ميل التلميذ للجانب المحسوس وحبه للصور وللألوان ورغبته في التعرف عليها، ويمكن للمعلم أن يستغل ذلك فيما يلي:

– تدريب المتعلمين على ملاحظة أجزاء الصورة.

– تدريبهم على استنطاق الصور بكل حرية.

–استخلاص معاني الصور للخروج بقصة كاملة.

–إثراء معجمهم اللغوي بإضافة كلمات جديدة تؤخذ من استغلالهم لما يشاهدون في الصور.

–تعزيز ثقة المتعلم بنفسه وزرع روح المبادرة لدى التلميذ، والتخلص من أعراض الخجل والخوف.

وكما سبق الإشارة إليه يعقب مرحلة التهيئة مرحلة الثانية هي مرحلة التعريف بالكلمات والجمل، في هذه المرحلة يكتشف الطفل رموز الحروف المكتوبة ويحاول الربط بينها وبين الأصوات المنطوقة، ويستحسن أن نتدرج في تقديم هذه الخطوة تدرجا من شأنه أن يضمن للمتعلم أكبر قدر من التحصيل خصوصا في هذه المرحلة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

* عرض بعض الكلمات السهلة من عالم الطفل ومن مكتسباته القبلية وتدريبه على النطق بها.

* إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس.

* توظيف بعض الألعاب القرائية كاستخدام بعض البطاقات وغيرها منها الوسائل واستغلالها في تركيب بعض الجمل، وذلك بتوظيف المفردات التي سبق له تعلمها.

* تخصيص درس لكل حرف حتى يتسنى للمتعلم معرفة رسم الحرف والنطق باسمه ومن ثم نطق صوته في أوضاعه المختلفة (الضم/الفتح/الكسر)، ومعرفة كيفية كتابته ضمن الكلمة.

وبعد مرحلة التعرف على الكلمات والجمل تأتي مرحله ثالثة هي مرحله التحليل والتجريد: فبعد أن يكتشف المتعلم الحرف يتم تدريبه على نطق هذا الحرف ضمن كلمات في وضعيات مختلفة، تكون هذه الكلمات ضمن جمل مفيدة، ثم يأتي بعد ذلك تجريد هذه الجمل إلى كلمات، ثم تجريد الكلمات إلى حروف، ثم إعادة تركيب هذه الحروف في كلمات جديدة، وتركيب الكلمات في جمل جديدة، كل ذلك من أجل أن يتسنى للمتعلم معرفة الفروق بين الأحرف، واستغلال هذه فروق بين الحروف في نطق كلمات مختلفة، وتتم هذه العملية على المستويات مختلفة وهي كالتالي:

- **على مستوى الحرف:** يتم تناول بعض الحروف التي تتشابه في طريقة الرسم مثل:(ج،ح،خ) (س، ش)...، كما يمكن تناول الحروف المتقاربة في النطق مثل:(س، ز)،(ض، ظ)... هذا من أجل السماح للمتعلم التمييز بين هذه الحروف.

- **على مستوى الكلمات:** يمكن أن نقدم للمتعلم بعض الكلمات الثلاثية مثل كلمة: (حمل)، ثم نطلب منه استخراج بعض الكلمات التي يمكن تكوينها من حروف هذه الكلمة، فيحصل على كلمات جديدة مثل: (حمل، ملح، لحم، حلم)، ثم يطلب منه تغيير حرف الحاء في الكلمة السابقة بحرف الجيم فيحصل على كلمة:(جمل)...وهكذا.

- **على مستوى الجملة:** بعد أن تدرب المتعلم على تركيب الكلمات بعد تجريدها، يطلب منه تركيب جمل من هذه الكلمات، ويستعان في ذلك ببطاقات تتم بعثرتها أمام أعين المتعلمين، ثم يطلب منهم إعادة تكوين الجملة أو تركيب جمل مفيدة.

وعلى هذا النحو يمهر تلاميذ الطور الأول في النطق، وفي تمثيل المعنى، وفي تركيب الجمل، وحسن أدائها، وهي عناصر لابد منها لاكتساب مهارة القراءة. والأكيد أن أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية لإكسابها لتلاميذ الطور الأول هي تعويدهم على صحة النطق والقراءة الجيدة لنصوص قصيرة تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مثلما صرح بذلك منهاج اللغة العربية.

وبعد أن استطاع المتعلم في الطور الأول من التعليم الابتدائي أن يقرا، لكن قراءته هاته تبقى محدودة ومقتصرة على معرفته لرموز الكتابة، دون أن يمتلك القدرة على أن

تكون قراءته معبرة عن المعنى، حيث اكتفى بمعرفة بعض الظواهر القرائية، ولم يتسنى له إتقان ما عرف منها، وبالتالي فان المتعلم في نهاية الطور الأول لم تصل قدراته إلى تحقيق مهارة القراءة كاملة، فضلا على أننا لا نريد منه أن يمهر في القراءة فقط، بل أننا نصبوا إلى أن يكون نشاط القراءة عادة محببة لديه، لا تقف عند حدود ما يطلب منه أن يقرأه، بل نتجاوز ذلك إلى أن تكون له رغبة وإقبال على هذا النشاط، وأن يكون له شوق لفعل ذلك.

وإذا نجحنا في تحقيق هذا الهدف في الطور الأول فإن قراءة المتعلم في الطورين الثاني والثالث من التعليم الابتدائي تسيير وفق خطين متوازيين هما:

* قراءه منهجية: تتمثل في قراءه النصوص التي تقرها مناهج اللغة العربية .
* قراءه الحرة: وهي القراء التي لا تقرها مناهج اللغة العربية.

وبخصوص القراءة المنهجية فإنها لا تحقق أهدافها في هذين الطورين ما لم تؤدى بطريقة تشوق المتعلم وتستهويه، وتزيد في معارفه، وفي إثراء رصيده الفكري واللغوي، إذ يشكل نص القراءة محورا حيا لفروع اللغة الأخرى من خلال مناقشة مثمرة تستهدف

-استيعاب فكرة النص.

- إثراء الرصيد اللغوي من خلال المفردات الجديدة والقدرة على توظيفها.

-إكساب المتعلم القدرة على أن يعبر عن مضمون النص.

-توسيع مدارك المتعلم وإكسابه القدرة على ربط فكره النص بقضايا مختلف لغوية وغير لغوية.

ولا ننسى أن نشير أنه في هذين الطورين ينبغي التقليل من القراءة الصامتة ليفسح المجال أمام القراءة الجهرية، والتي لا بد أن يراعى فيها صحة النطق وجودة الأداء القرائي طبقا لما يقتضيه المعنى وملاحظة الظواهر القرائية، على أن يتم إدراك كل ذلك عن طريق المناقشة، والمناقشة هنا تخص ثلاث ميادين هي:

- مناقشة تخص البناء اللغوي: وتعقب هذه المناقشة القراءة الصامتة، لإزالة اللبس لدى المتعلم في فهم كلمة أو عبارة، كما تهدف هذه المناقشة إلى زيادة الرصيد اللغوي والمعجمي لدى المتعلم.

-مناقشه تخص البناء الفكري: والهدف من وراء هذه المناقشة هو أن يفهم المتعلم فكرة النص، وفهم معانيه، وتكون بمناقشه فقرات النص فقرة فقرة.

-مناقشة تخص استثمار مكتسبات قراءه النص واستيعاب أفكاره: والهدف من هذه المناقشة هو الوقوف على مدى تحقق الأهداف من حصة القراءة.

وببلوغه لهذه المرحلة يكون المتعلم قد امتلك شبكة قرائية تمكنه من قراءة نصوص متعددة الأنماط حسب ما صرح به المنهاج، وإبداء رأيه حول هذه النصوص، وذلك في حدود مستواه.

طريقة تدريس نشاط الكتابة
في مرحلة التعليم الابتدائي

- مراحل تعليم الكتابة .

- نشاط الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي

1.6. مراحل تعليم الكتابة:

يمر تعليم الكتابة بمراحل ثلاث وهي مرحلة التهيئة أو الاستعداد للكتابة، ومرحلة تعليم الكتابة، ومرحلة إتقان الكتابة وهي المرحلة التي تمثل مرحلة نضج المتعلم واكتمال قدراته الكتابية والتعبيرية.

1.1.6. مرحلة التهيئة للكتابة:

"يمكن اعتبارها بمثابة مرحلة تهيئة وتمهيد واستعداد لعملية تعليم الكتابة وهي الفترة التي تسبق دخول المتعلم إلى المدرسة، وتبدأ بالرسم العشوائي للخطوط إلى أن يصبح المتعلم قادرا على رسم الحروف، قبل أن تتكامل صورتها في ذهنه"[1]، وتجدر الإشارة أن هذه العملية تتم بتدخل عدة أطراف بحسب الوسط الذي تتم فيه، فقد تتم بمساعدة الوالدين أو الإخوة إذا ما تعلق الأمر بالوسط الأسري، كما قد تتم بمساعدة أشخاص يضطلعون بمهمة إعداد المتعلم وتهيئته للقراءة والكتابة إذ ما تعلق الأمر ببعض المؤسسات التربوية الأولية أو التحضيرية كالروضة والمدارس القرآنية وكذلك الأقسام التحضيرية إن وجدت .

ويلاحظ هنا تأخر تعليم مهارة الكتابة عن تعليم مهارة القراءة وهذا مردود لسببين:

أولهما: متصل بالمتعلم نفسه، و**ثانيهما:** يتعلق بعلاقة القراءة بالكتابة.

فباعتبار القراءة عملية معقدة ومركبة لها جوانب متعددة منها ما هو حسي، ومنها ما هو عقلي يتعلق بعمليات مختلفة لتحليل للحروف والأصوات والنطق، نجد أن للكتابة كذلك تشتمل على جانب حسي متعلق باستعمال أدوات الكتابة، والتحكم في حركات الأصابع والذراع واليد وكذا رسم الحروف، كما تشمل جانبا عقليا يخص تذكر هجاء الكلمات، وفهم الضوابط التي تحكم تركيب الجملة، وحسن توظيف هذه الجمل للتعبير عن المعاني والدلالات وفق سياقات مقتضيات الأحوال، ولذلك كان من الواجب والأولى تركيز مجهود المتعلم على تعلم مهارة القراءة لأن تعلمها يعتبر أسهل من تعلم الكتابة، فإن هو تمكن منها أمكنه بعد ذلك تعلم وامتلاك مهارة الكتابة.

من مهام التربية التحضيرية حسب منهاج التربية التحضيرية: "المساهمة في التنشئة الاجتماعية، والوصول بالطفل إلى اكتشاف إمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم،

[1]– عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 278.

والإعداد للتمدرس، والعمل على تكملة التربية العائلية واستدراك جوانب النقص فيها ومعالجتها"[1].

من بين المهارات اللغوية التي تتم تنميتها في هذه المرحلة مهارة الكتابة، والجدول المبين أدناه يقدم عرضا عن نشاط الكتابة حسب منهاج التربية التحضيرية:"

الكفاءة المرحلية	مؤشرات التعلم	المحتويات	وضعيات التعلم
يتحكم في حركات الجسم.	– يستقيم عند الجلوس. – تأكيد الجانبية.	وضعية الجسم: – وضعية الرأس – وضعية الجذع – وضعية الرجلان – وضعية اليدان	موضع الجسم: – وضعية الجذع على المقعد. – ضم الرجلين رفعهما عن الأرض. – وضع اليدين على الطاولة.
التحكم في حركة اليد.	يرسم، يلون، يدهن، يخطط. –يقلد، يستغل الفضاء.	رسم حر : – خطوط دائرية – خطوط منحنية – خطوط منكسرة – خطوط مستقيمة، عمودية، أفقية، مائلة رسم موجه: إعادة رسم خطوط رسما المعلم، رسم أقواس وأشكال	تمرينات يدوية: – رسم في الفضاء – رسم على السبورة – رسم على الكراس – رسم على اللوحة
يتحكم في كتابة	–تقليد الكلمات شكلا	–كلمات مألوفة	تشكيل الحروف:

[1]– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص14–15.

الكلمات والحروف	وكتابة -يكتب حروفا في وضعيات مختلفة وبأدوات مختلفة	-حروف.	بالعجين، بالقص، بالدهن. *كتابة الحروف: في الفضاء، في الكراس...، تشكيل كلمة، كتابة كلمة.

- جدول يقدم عرضا عن نشاط الكتابة حسب منهاج التربية التحضيرية"[1]

والظاهر أن للتربية التحضيرية بشكل عام أهمية بالغة في حياة الطفل، خاصة على الصعيد اللغوي، فهي تنمي مهاراته اللغوية بشكل عام والكتابة بشكل خاص، وحتى يتعلم الطفل هذه المهارة، لابد من تنمية الاستعداد لها من خلال:

- " يميز بين اليمين واليسار.
- يحرك يده بحركة دائرية من اليمين إلى اليسار.
- يتعرف على النقطة.
- يرسم الخطوط الأفقية.
- يرسم الخطوط العمودية من الأعلى إلى أسفل.
- يرسم الخطوط المتعامدة .
- يرسم الخطوط المائلة.
- يرسم الخطوط المنحنية.
- يرسم الخطوط المنكسرة.
- يرسم الدائرة.

[1]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التربية التحضيرية، ص17.

- يمر بالقلم على نقاط تمثل شكلا مبتدئا من اليمين.
- يصل بالقلم بين أشياء بينها علاقات.
- يكمل الأجزاء الناقصة من شكل أمامه.
- يكمل رسما ناقصا.
- يرسم بعض الكلمات متبعا النقاط.
- يرسم بعض الكلمات مقلدا نموذجا أمامه.
- يرسم بعض الحروف متبعا النقاط.
- يرسم بعض الحروف مقلدا نموذجا أمامه
- يرسم اسمه مقلدا بطاقة وضعت أمامه"[1].

ولعل كل هذه الأنشطة من شأنها أن تسهم في إكساب المتعلم جملة من الكفاية الكتابية والتي من أهمها التحكم الدقيق في حركة الأصابع، والتحكم في حركات اليدين والتناسق الحركي، وقدرة المتعلم على المسك الجيد للقلم، بالإضافة إلى تعلم تشكيل الحروف.

وللإشارة فقط، وبسبب عدم إلزامية التربية التحضيرية، ووجود فئة من المتعلمين ليست بالقليلة، لم تتح لها فرصة الالتحاق بمقاعد الأقسام التحضيرية، ولأسباب متعددة.

2.1.6. المرحلة تعليم الكتابة:

"تستدعي هذه المرحلة اهتماما كبيرا من طرف المعلم لإعداد المتعلم حركيا وعقليا"[2] وتبدأ هذه المرحلة مع ولوج المتعلم بيئته المدرسية، مع اكتمال النمو العضلي للمتعلم الأمر الذي يمكنه من التحكم في أعضائه الحسية، والسيطرة على أدوات الكتابة، مما يسمح له بكتابة بعض الكلمات البسيطة في بداية الأمر، ومن أجل تنمية المهارات

[1]– محمود أحمد السيد ،طرائق تدريس اللغة العربية، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة دمشق، سوريا، ط1، 2017، ص101.

[2]– عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص144.

الكتابية لابد من تمثل مبادئ التدرج، والتسلسل والاستمرار، والتدريب، والتعزيز، وذلك على النحو التالي:

- التدرج في تقديم مهارة الكتابة من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب.
- التسلسل بمعنى الاستفادة من التداخل والتكامل بين المهارات اللغوية.
- الاستمرار في تقديم المهارات بصورة متصلة.
- التدريب للوصول إلى درجة الإتقان.
- التعزيز لتحفيز المتعلمين على الاستمرار في الكتابة.

وتمتد هذه العمليات إلى غاية امتلاكه المهارات والكافيات الكتابية اللازمة.

والأكيد أنه يتوجب على المعلم أن يستغل المرحلتين أنفتي الذكر، فينتقي الطريقة الفنية المناسبة، والنماذج الملائمة وكل ما من شأنه أن يثير رغبة ودافعية الطفل للكتابة، مع ضرورة تخصيص الوقت الكافي للتهيئة والإعداد قبل ولوج عالم الكتابة.

والجدير بالذكر أن الربط بين المهارات اللغوية له عظيم الفائدة بالنسبة للمتعلم، إذ أنه من شأن تعلم هذه المهارات بصورة مترابطة ومتكاملة، وكلحمة واحدة، أن تحفز المتعلم وتجعله يتابع كل مرحلة ويتدرب عليها ليستثمرها في اكتساب المهارة التي تليها، وليدرك العلاقة بين هذه المهارة والمهارة التي سبقتها، وكذلك علاقتها بالمهارة التي تليها. ويتضح مما سبق أن تعليم الكتابة يمثل أمرا أكثر من ضروري في العملية التربوية، وبصورة أخص المدرسة الابتدائية باعتبارها حجر الزاوية في العملية التربوية برمتها.

من بين أدوار المعلم في تعليم الكتابة في المرحلة:

- توجيهه التلاميذ في طريقة مسك القلم ومراقبتهم للتأكد من سلامة ذلك حتى لا يؤدي ذلك إلى خطأ يسيء إلى طريقة كتابة التلميذ.
- توجيه التلاميذ إلى طريقة الجلوس السليمة على كراسي الدراسة، كاعتدال الظهر وطريقة وضع الدفتر وضعا سليما.
- ضرورة الاهتمام بالتنسيق اللازم بين الحروف التي يقوم التلاميذ بتعلم كتابتها.

- أن يعلمهم التوازي في اتجاهات الكلمات وأن تكون على أسطر واضحة.
- الاهتمام بالمسافات بين الحروف ، ثم توحيد المسافات بين الكلمات.
- الاهتمام بالقلم أيضا، إذ من المستحب استخدام قلم الرصاص في بداية التعلم، وبعدها بأقلام الحبر، ويتم تعليم التلاميذ كتابة الحروف بصورة منفصلة ومتصلة، ثم يبدأ بعدها بتعليمه النسخ"[1].

3.1.6. مرحلة إتقان كتابة بعض المفردات:

ترتبط هذه المرحلة من تعليم الكتابة بجميع النشاطات اللغوية حتى يكتسب المتعلم المهارات الكتابية المتصلة بكل نشاط.

وتتسم هذه المرحلة باللعب والنشاط وتكون فرصة للمتعة والتسلية إلى جانب كونها مدعاة للتعلم وتعزيز المهارات بحيث يقوم المعلم بعرض رسومات سبق للمتعلمين أن تعرفوا عليها وعلى صور كتابة هذه الرسوم، وأن يطلب منهم استخراج تلك الأسماء، سواء بكتابتها على اللوحة أو على السبورة أو على الكراس، ثم يقوم المتعلم بعرض ما كتبه على زملائه.

وقد سبق أن ذكرنا أن التلميذ بعد أن تعرف على رموز الحروف والكلمات ببصره، وصوته، جاء دوره لأن يُدرب على كتابة هذه الحروف، وهذه الكلمات بيده، بعد أن تستوفى هذه الحروف وهذه الكلمات حظها في التدريب على قراءتها، وفي جمل مفيدة، وذلك يلفت النظر إلى أجزاء الجملة ثم إلى أجزاء الكلمة ثم إلى الحرف الذي يراد تجريده بعد كتابته بخط مخالف.

ومن الضروري أن لا يكتفي التلميذ بكتابة الجملة وتكرارها فقط، بل لابد أن يكون هناك تدريب مكرر على كتابة جمل أخرى، أو بكتابة كلمات مع إعطاء التلميذ فرصة تكملة الجمل من عنده، أو ترتيب كلمات في جمل مفيدة، مع تعزيز ذلك ومتابعته شفويا أولاً.

[1]– سعدون محمود الساموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص199–200.

لتتوج هذه المرحلة بالوصول إلى مستوى إجادة الكتابة وإتقانها وهذا ما يمكن أن يظهر من خلال:

- ✓ بعد أن أصبح المتعلم قادرا على فك رموز الكتابة، وتمكنه من كتابة كلمات وجمل صحيحة ليصل في كتاباته إلى جودة هذه المهارة، ولا يتسنى له ذلك إلا بعد تدربه تدريبا متصلا على القواعد الصحيحة في طرق الكتابة، مع إيلاء الأهمية بالقواعد التي لابد منها لمعرفة أصول الكتابة بخطي النسخ والرقعة.

- ✓ في هذه المرحلة تكون قد اكتملت أدوات التلميذ من مخارج الحروف مع اكتمال قدرات الحبلين الصوتيين، وقد أصبح لديه معجما لغويا اكتسبه في المرحلة السابقة، مع ضرورة تدريبه على الظواهر القرائية والكتابية الآتية:

أ/ علامات الترقيم التي لابد منها لتجويد الكتابة والتي منها: الفاصلة المنقوطة والفاصلة غير المنقوطة، والنقطة عند نهاية الفقرة...

ب/الألف اللين في آخر الاسم أو في آخر الفعل.

ج/همزتي الوصل والقطع ، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة.

د/ المظاهر المختلفة للتنوين .

والجدير بالذكر أن الاهتمام بالكتابة في هذه المرحلة يعتبر ذا أهمية بالغة كون التلميذ مقبل على جعل القراءة والكتابة الوسيلتين الأساسيتين في اكتساب العلوم والمعارف وحاجات الحياة، ومعلوم أن جودة الخط تساعد على سرعة الفهم وإدراك معاني الرموز الكتابية بيسر وسهولة.

2.6. نشاط الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي:

1.2.6. نشاط الكتابة في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

تعد مهارة الكتابة في الطور الأول من التعليم الابتدائي وخصوصا في السنة الأولى مسايرة لمهارة القراءة ومشكلة امتدادا لها، تتمحور أنشطتها في كتابة الحروف والكلمات والجمل على نحو تدريجي من تعلم الخط إلى النسخ إلى الإملاء وصولا إلى كتابة تعابير بسيطة في حدود بضع جمل، حيث يتم اكتسابها بالمران والتدريب، ويمكن تلخيص أهداف الكتابة في هذا الطور فيما يلي:

- قدرة المتعلم على كتابة حروف اللغة العربية مجردة وضمن كلمات وجمل بسيطة بشكل سليم مع التقيد بأحكام الكتابة من مراعاة الأبعاد الهندسية للحروف، ونظافة وجمالية وتنظيم.
- قدرة المتعلم على تحويل المسموع والمنطوق والمقروء إلى مكتوب.
- قدرة المتعلم على نقل الكلمات والجمل بشكل سليم مع مراعاة علامات الترقيم.
- الكتابة السليمة لبعض الظواهر البسيطة للرسم الإملائي.

❖ **عرض ملمح التخرج من الطور الأول ابتدائي:"**[1]

<table>
<tr><td colspan="2">الكفاءة الشاملة لميدان التعبير الكتابي في الطور الأول
في نهاية الطور الأول : يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة ، ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي، تتكون من ستين إلى ثمانين كلمة مشكلة شكلا تاما، وينتجها في وضعيات تواصلية دالة.</td></tr>
<tr><td colspan="2">⇩</td></tr>
<tr><td colspan="2">عرض الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي للطور الأول:
ينتج كتابة من أربعة إلى ثمانية جمل يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة</td></tr>
<tr><td>⇩</td><td>⇩</td></tr>
<tr><td>الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي للسنة الأولى:
ينتج كتابة من أربعة إلى ست جمل يغلب عليها النمط الحواري في وضعيات تواصلية دالة.</td><td>الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي للسنة الثانية:
ينتج كتابة من ستة إلى ثمانية جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.</td></tr>
</table>

[1]– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، ص 37-38.

1.1.2.6. عرض نشاط الكتابة في السنة الأولى ابتدائي:

عند حديثنا عن نشاط الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية عموما والسنة الأولى ابتدائي خصوصا، وجب الإشارة وكما ذكرنا سابقا إلى أهمية المرحلة التمهيدية لهذه المهارة والأمر نفسه بالنسبة لبقية المهارات الأخرى.

ومما يمهد به لنشاط الكتابة تدريب المتعلم على طريقة مسك القلم، وهي العادة التي قد تلازمه طول حياته، فإن هو أساء هذه الطريقة أساء معها الكتابة والعكس صحيح.

وكذلك من بين ما يمهد به للكتابة تدريب المتعلم على رسم بعض الأشكال والخطوط التي تسمح لنا بالوقوف على مدى تحكم المتعلم وسيطرة يده على القلم بشكل صحيح. وقد أكد منهاج اللغة العربية على أهمية المرحلة التمهيدية إلى درجة أنه أفرد لها مقطع تعليميا كاملا

"إذ تغطي هذه المرحلة المقطع الأول الذي يُعمل فيه على تهيئة المتعلمين ومساعدتهم على المجانسة والتكيف مع البيئة المدرسية وتطوير اللغة الشفوية وإدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور وتصحيح النطق وتنمية الرصيد اللغوي"[1]، وهو الأمر الذي سيتبين لنا من خلال عرض المخطط السنوي لنشاط الكتابة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي:"[2]

<table>
<tr><td>الأسابيع</td><td>المقاطع</td><td>المحاور</td><td colspan="2">التعبير الكتابي</td></tr>
<tr><td>01</td><td colspan="4">تقويم تشخيصي</td></tr>
<tr><td>02</td><td rowspan="4">المقطع 01</td><td rowspan="4">العائلة</td><td colspan="2" rowspan="4">الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة</td></tr>
<tr><td>03</td></tr>
<tr><td>04</td></tr>
<tr><td>05</td></tr>
<tr><td>06</td><td rowspan="3">المقطع 02</td><td rowspan="3">المدرسة</td><td>الحرفان 1 و 2</td><td rowspan="3">الحروف منفردة؛ الحرف في مختلف الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة.</td></tr>
<tr><td>07</td><td>الحرفان 3 و 4</td></tr>
<tr><td>08</td><td>الحرفان 5 و6</td></tr>
</table>

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص10.

[2]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 06-07-08.

09	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
10	المقطع 03	الحي والقرية	الحرفان 7 و8	الحروف منفردة ؛ الحرف في مختلف الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة.
11			الحرفان 9 و10	
12			الحرفان11 و12	
13	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
14	التقويم المرحلي			
15	المقطع 04	الرياضة والتسلية	الحرفان13 و14	الحروف منفردة ؛ الحرف في مختلف الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة.
16			الحرفان15و16	
17			الحرفان17 و18	
18	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
19	المقطع 05	البيئة والطبيعة	الحرفان 19 و20	الحروف منفردة ؛ الحرف في مختلف الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة.
20			الحرفان 21 و22	
21			الحرفان 23 و24	
22	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
23	المقطع 06	التغذية والصحة	الحرفان 25 و26	الحروف منفردة ؛ الحرف في مختلف الوضعيات. الحركات القصيرة والطويلة
24			الحرفان 27 و28	
25			الهمزة + مراجعة	
26	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
27	التقويم المرحلي			
28	المقطع 07	التواصل	مراجعة الحروف	كلمات مألوفة ال التعريف (الشمسية ،القمرية) الحروف المنونة.
29				
30				
31	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
32	المقطع	الموروث	نص حواري 01	ينتج كتابة من أربعة إلى ست جمل

33	08	الحضاري	نص حواري 02	– استعمال علامات الوقف: النقطة، الفاصلة، المطة، علامتي التعجب والاستفهام.
34			نص حواري 03	
35	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
36	التقويم الإشهادي			

ومثلما ذكرناه سابقا يعتبر نشاط الكتابة في السنة الأولى ابتدائي مسايرا لنشاط القراءة وهو ما سنبينه من خلال عرضنا لمخطط تناول ميدانَي فهم المكتوب والتعبير الكتابي خلال الأسبوع.

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	أبني وأقرأ (قراءة إجمالية)	45 د	*استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير متعلق بالمحور. * قراءة الجمل المكتوبة ثم تثبيتها بالمشاهد. * تدريبات قرائية مثل تغيير: التشويش وترتيب الجمل ثم الكلمات. * إعادة تقديم الجمل الناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليه. تدريبات قرائية مثل تغيير بعض الكلمات في الجمل – قراءة الكلمات الملونة (المشكلة للرصيد) في الجملة...
	أكتشف01 (قراءة وكتابة)	90 د	تجريد الحرف الأول استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعيات مختلفة (الجملة المأخوذة من محطة: **أبني وأقرأ**). *التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، باستعمال العجين، كراس المحاولة...) منفردا

			مركبا وفي وضعيات مختلفة. * كتابة الحرف على كراس القسم. * القراءة في الكتاب مع مراعاة مختلف المهارات القرائية.
	تطبيقات	45 د	تثبيت الحرف الأول تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من – صور، تعابير، ألفاظ،... – تكملة الكلمة (كتابة) بالصوت الناقص. – كتابة الحرف (مع بقية الأصوات).
	أكتشف 02 (قراءة وكتابة)	90 د	تثبيت الحرف الثاني: استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعيات مختلفة (الجملة المأخوذة من محطة: **أبني وأقرأ**). *التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، باستعمال العجين، كراس المحاولة...) منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة. * كتابة الحرف على كراس القسم. * القراءة في الكتاب مع مراعاة مختلف المهارات القرائية.
	تطبيقات 02	45 د	تثبيت الحرف الثاني: تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من – صور، تعابير، ألفاظ،... – تكملة الكلمة (كتابة) بالصوت الناقص. – كتابة الحرف (مع بقية الأصوات).

	إدماج	45 د	• قراءة في الكتاب لمراجعة الحرفين المدروسين في الوحدة. • ألعاب قرائية: لعبة مختارة من إعداد الأستاذ.
	إنتاج كتابي	45 د	التدريب على الإنتاج الكتابي.

مخطط لتناول ميداني فهم المكتوب والتعبير الكتابي خلال أسبوع"[1]

❖ **عرض لكيفية تنفيذ الكتاب المدرسي لميدان التعبير الكتابي:**

أ/- أبني وأقرأ(من حصة القراءة الإجمالية):

يستخرج المتعلم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير من النص المنطوق أو المشهد مع كتابته على السبورة وقراءتها بمشاهد وبدونها.

ب/- أكتشف (تجريدا الحرف الأول):

- يكتشف المتعلم الحرف الأول انطلاقا من عرض المشهد أو الصّيغة لاستخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة (الجملة مأخوذة من محطة **أبني وأقرأ**).
- التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجين، كراس المحاولة...) منفردا ومركبا في وضعيات مختلفة .
- كتابة الحرف على كراس القسم، وتدريب المتعلم على احترام الفسحة.
- وبنفس الطريقة يتم اكتشاف الحرف الثاني (في الحصة المخصصة له حسب جدول توزيع حصص اللغة العربية)(الجملة مأخوذة كذلك من محطة **أبني وأقرأ**).

ج/- أتعرف: يتعرف المتعلم على كيفية رسم الحرف.

[1]- المرجع السابق، ص 13-14.

د/- أثبت 01 (تثبيت الحرف الأول في دفتر الأنشطة):

- يثبت المتعلم قراءة الحرف المكتشف انطلاقا من كلمات، صور، تعابير سبق التعرف عليها، أو كلمات أخرى مشتملة على هذا الحرف، لربط صلته بضوابطه.
- كتابة الحرف على كراس القسم مع باقي الأصوات الأخرى.
- أما في مرحلة القراءة الفعلية فتقدم له جملا فعلية تتضمن آلية القراءة المقصودة.

- وبنفس الطريقة يتم تجريد الحرف الثاني وتثبيته(حسب جدول توزيع حصص اللغة العربية).

هـ/- ألعب وأقرأ(من إعداد الأستاذ): ينجز المتعلم مجموعة من التمارين في شكل ألعاب محفزة ليمارس القراءة التلقائية.

- أ/- بمعجم ثابت: تعرض صور تشخص كلمات مروجة للحرف مع الحركات و يكتب المعلم كلمات على السبورة ويعزل الحرف مع ابرازه بلون مغاير ، ثم يتداول المتعلمون على القراءة.

  مثال عن حرف الطاء: طاولة – مطرقة – مسطرة – حائط.

- ب/- بمعجم متحرك: كتابة الحرف على السبورة مع الحركات وفي مقابلها تكتب الكلمات ويدفع المتعلمون للقراءة والربط ، وكذلك كتابة الحرف معزولا مع الحركات المقصودة ، وكتابة كلمات من المعجم السابق متقابلة مع الحروف، ويقرأ المتعلمون الحروف والكلمات المقابلة التي تتضمنها:

طَ طَاولة.

طُ طُبشور.

طِ طِفل.

طْ مطْرقة.

- كتابة الحروف المدروسة حسب الوحدة باستعمال أعواد الكبريت، العجينة، الحبوب الجافة.

- البحث عن الحرفين المدروسين في الوحدة في سلة، أو علبة، أو رمل، أو ظرف،...وذلك داخل القسم أو خارجه، ويمكن القيام بهذا الأمر ضمن أفواج.

و/- أنتج : يتواصل المتعلم شفويا أو كتابيا في نهاية كل جزئية وفق وضعيات معينة تقدم له ضمن نشاط **(أنتج)** وقد يتم اعتماد وضعيات متنوعة:

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد.
- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة .
- كتابة جمل انطلاقا من مدلول صورة.
- ملأ فراغات بكلمات مناسبة.
- ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا.
- يكون الإنتاج الكتابي الفعلي ابتداء من المقطع السادس، أما المقاطع الأخرى فيكون الإنتاج على شكل ترتيب جمل وملء فراغات.

❖ **عرض نموذج لوضعية تعلميه لنشاط الكتابة في السنة الأولى ابتدائي:**

- **المقطع التعلمي:** الرياضة والتسلية.
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **النشاط:** قراءة+ كتابة (حرف الطاء).
- **مركبة الكفاءة:** يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.
- **مؤشرات الكفاءة:** يكتب حرف الطاء متبعا مقاييس كتابة الحروف.

- **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة قراءة سليمة ويفهمها.

- **القيم:**

* يعتز بلغته.
* يرتبط وجدانيا بأماكن العلم ويحافظ عليها.
* احترام قواعد اللعبة.
* الاستئذان.

- **الموارد المستهدفة:**

* التدريب على كتابة الحرف.
* كتابة الحرف على كراس القسم.
* القراءة في الكتاب.

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	التقويم
وضعية الانطلاق	يسأل الأستاذ تلاميذه عن الحرف الذي تعلموه اليوم، وأين يضعونه؟ في جدول الحروف. يقرأ المتعلم من سبورة الحروف الحروف المدروسة سابقا.	مراجعة الحروف المدروسة.
بناء التعلمات	يعلق المعلم صورا على السبورة ويكتب تحت كل صورة كلمة تضم حرف الطاء مثل: **ط**يور **ط**ائرة ب**ط**ريق خيط يقرأ المتعلم الكلمات قراءة جماعية ثم قراءة فردية –يقرأ المتعلم الكلمة الأولى" **ط**يور" يسأل المعلم :أين يقع حرف **الطاء؟** يجيب المتعلم :يقع حرف الطاء في أول الكلمة. –يسأل المعلم أين يقع حرف **الطاء** في كلمة	يلاحظ ويقرا المتعلم ويميز الحرف. يقرأ الحرف. يشكل الحرف باستعمال العجين. يكتب الحرف(في الهواء ، على الرمل، على الألواح.

	بطريق؟ يجيب المتعلم يقع حرف الطاء في كلمة بطريق في وسط الكلمة. -يسأل المعلم أين يقع حرف الطاء في كلمة خيط؟ يجيب المتعلم يقع حرف الطاء في كلمة خيط في آخر الكلمة. يكتب المعلم حرف الطاء مع الحركات القصيرة. يقرأ المتعلمون حرف الطاء مع الحركات القصيرة. يكتب المعلم حرف الطاء مع الحركات الطويلة ويتداول المتعلمون على القراءة . يرسم المعلم حرف الطاء في الهواء موجها وجهه نحو السبورة. يرسم المعلم حرف الطاء على الرمل تحت أنظار المتعلمين. -يشكل المعلم حرف الطاء بالعجين أمام المتعلمين. يكتب المعلم الحرف على السبورة مع الحرص على توضيح أبعاد الحرف والمسار الذي يسلكه عند كتابة الحرف.	
التدريب والاستثمار	يكتب الأستاذ الحرف على السبورة في وضعياته الثلاث. ط ـط ط يطلب الأستاذ من المتعلمين ملاحظة النموذج على السبورة ، مع التنبيه على الجلسة الصحيحة وطريقة مسك القلم ووضع الكراس. مطالبتهم بكتابة النموذج مراقبة المتعلمين وتوجيههم.	يكتب المتعلم الحرف وفق النموذج.

❖ **تنظيم السبورة في نشاط الكتابة :**

تعد السبورة الأداة التعليمية الأكثر استعمالا في العملية التعليمية التعلمية، حيث يوظفها الأستاذ أمام أنظار المتعلمين بطريقة تراعي مستواهم العمري حتى لا تشكل عائقا لوضعية جلوسهم .

وينبغي تقسيمها بكيفية مناسبة، حيث يخصص جزء منها لدروس التعبير والقراءة، عند استعمال المشاهد والصور أثناء الألعاب القرائية، بينما يخصص جزء منها للوحة التجريد وهي عبارة عن سبورة ورقية تسطر أفقيا بعدد الحركات القصيرة والطويلة، وعموديا بعدد الحروف العربية، تكون في بداية السنة الدراسية فارغة وتملأ بالتدرج عند تقديم كل حرف جديد، أما وسط السبورة فيخصص لبناء الحرف.

2.1.2.6. عرض نشاط الكتابة في السنة الثانية ابتدائي:

تسعى الكتابة في السنة الثانية ابتدائي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- القدرة على كتابة الحروف مجردة وضمن كلمات وجمل بشكل سليم.
- قدرة المتعلم على تحويل المسموع والمنطوق إلى مكتوب.
- القدرة على كتابة الكلمات والجمل كتابة صحيحة تراعي ضوابط الرسم الإملائي وعلامات الترقيم.
- إنتاج كتابة من ستة إلى ثمانية جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.

ويمثل الجدول المبين أدناه التوزيع السنوي الخاص بنشاط التعبير الكتابي وهذا بحسب المقاطع والمحاور المدرجة من طرف المنهاج.

الأسابيع	المقاطع	المحاور	التعبير الكتابي
01	تقويم تشخيصي		
02	المقطع 01	الحياة المدرسية	الكتابة والإملاء – مراجعة الحرفين 01 و02 /03 و04 / 05 و06. –أنشطة كتابية متنوعة. –ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل.
03			
04			
05			
06	المقطع 02	العائلة	الكتابة والإملاء مراجعة الحرفين 07و08 / 09 و10/ 11و12. –أنشطة كتابية متنوعة. –ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل.
07			
08			
09	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.		
10	المقطع 03	الحي والقرية	الكتابة والإملاء مراجعة الحرفين 13و14/ 15 و16/ 17و18. –أنشطة كتابية متنوعة. –ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل.
11			
12			
13	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.		
14	التقويم المرحلي		
15	المقطع 04	الرياضة والتسلية	الكتابة والإملاء مراجعة الحرفين 19و20 / 21 و22/ 23و24. –أنشطة كتابية متنوعة. –ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل.
16			
17			

18	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.		
19	المقطع 05	البيئة والطبيعة	الكتابة والإملاء مراجعة الحرفين 25و26 / 27 و28 أل الشمسية والقمرية، التنوين. -أنشطة كتابية متنوعة. -ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل.
20			
21			
22	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.		
23	المقطع 06	التغذية والصحة	التاء المفتوحة في الأفعال. التاء المربوطة في الاسم المؤنث. -أنشطة كتابية متنوعة. -ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل.
24			
25			
26	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.		
27	التقويم المرحلي		
28	المقطع 07	التواصل	همزتا الوصل والقطع. الأصوات المنطوقة غير المكتوبة (هذا وذلك). الكاف، الباء، اللام مع أل. -أنشطة كتابية متنوعة. -ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل.
29			
30			
31	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.		
32	المقطع 08	الموروث الحضاري	الذي، التي، الذين، اللواتي. -أنشطة كتابية متنوعة. -ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل.
33			
34			
35	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.		
36	التقويم الإشهادي		

- المخطط السنوي لتناول ميدان والتعبير الكتابي خلال أسبوع"[1]

من الواضح أن المتعلم رغم اطلاعهم على نصوص الكتاب المدرسي، وعلى أسس الكتابة من خلال النصوص المكتوبة، والتي يقومون بقراءتها وتحليلها رفقة معلمهم، مرورا بكل المحطات المتعلقة بنشاط القراءة، إلا أن هذا الأمر يبقى غير كاف لاكتساب مهارات الكتابة الصحيحة، ولا يعطيه القدر الكافي من الإجادة والتفنن في كتابة الحروف ، والكلمات والأمر هنا عائد إلى التعقيد الذي يكتنف هذه المهارة، مما يجعلها بحاجة لتضافر وتكامل مجموعة من العناصر لتحقيقها، من تدريب وحفظ وتكرار وتفكير بالإضافة إلى المرافقة والمتابعة من طرف المعلم.

إن الكتابة في هذه المرحلة، هي جوهر الاكتساب الصحيح ، والمعبرة كذلك على جميع التعلمات، والممارسات اللغوية التي يمارسها المتعلم في القراءة والتعبير، وبها يتم تحديد مستوى الكفاءة اللغوية، كما ترمي إلى نقل المتعلم من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الإنجاز الكلامي وتكمن أهدافها في ما يلي:

- تسعى تمارين الخط إلى تحقيق مجموعة من الأهداف إذ تمرن المتعلم على نماذج الخط الجيد وتعوده على الاسترسال في كتابة الكلمات والجمل في أوضاعها الصحيحة.

- يرتبط الإملاء بنشاط القراءة والتعبير الكتابي، فالتعثرات الإملائية التي تعيق المتعلم في ترجمة المسموع إلى مكتوب غالبا ما تكون ناجمة عن ضعف القراءة، لذلك تهدف تمارين الإملاء إلى تعويد المتعلم على الدقة والملاحظة والتمرس في الانجاز، كما تعود المتعلم على استخدام علامات الترقيم .

- كما تمكن المتعلم من اكتساب النسق اللغوي واستثمار مكتسباته المختلفة من خلال التمارين الكتابية.

وعليه يتضح لنا أن الغاية الرئيسة من الكتابة لا تنحصر في تمكين المتعلم من النسخ والرسم الصحيح للمفردات دون معرفة معناها، بل عليه أن يتجاوز ذلك للوصول إلى

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص 13–14–15.

المرحلة التي يكون فيها قادرا على انتقاء المفردات والجمل المناسبة وتوظيفها في سياقاتها المعبرة المناسبة، كوضعها في جمل وتراكيب مفيدة، ومن أجل فهم المضامين والمعاني والأفكار التي تحتوي عليها.

ولئن كان تعليم نشاط الكتابة في هذا المستوى يعد استكمالا لما بدأه المتعلم في السنة الأولى، باعتبار هذين المستويين يشكلان طور **الإيقاظ والتعليم الأولي**، نجد كذلك أن مهارة الكتابة في هذا المستوى تساير نشاط القراءة، لترتبط معظم فعاليات نشاط الكتابة بالنص المقروء باعتباره بنية كبرى سواء كان منطوقا أو مكتوبا، وهو ما سنعمل على توضيحه من خلال عرضنا لبعض نماذج الوضعيات التعلمية المتعلقة بنشاط الكتابة.

❖ **عرض نماذج لوضعيات تعلّمية لنشاط الكتابة في السنة الثانية ابتدائي:**

النموذج01:

- **المقطع التعلمي: العائلة .**
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **النشاط:** قراءة+ كتابة (حرفا الدال والذال) **زفاف أختي.**
- **مركبة الكفاءة:** يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.
- **مؤشرات الكفاءة:**

*يقرأ النص.

*يميز بين الحروف المتشابهة.

- **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة قراءة سليمة ويفهمها.
- **القيم:**

* إحياء المناسبات العائلية، صلة الرحم، التعاون...

- **الموارد المستهدفة:**

* القدرة على التمييز بين الحرفين.
* كتابة الحرفين على كراس القسم.
* القراءة في الكتاب.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	نماذج عن مؤشرات التقويم
مرحلة الانطلاق	مطالبة المتعلمين بتلخيص النص بعد توجيه جملة من الأسئلة من أجل تحديد الأفكار الأساسية للنص. -ما هي المناسبة التي يتحدث عليها النص؟ - كيف حضرت العائلة لهذه المناسبة؟ كيف عبرت سلمى عن حبها لأختها؟	يجيب المتعلم على الأسئلة. يتذكر المعنى العام للنص.
مرحلة بناء التعلمات	* **أكتشف وأميز:** يرمي هذا النشاط إلى معالجة ظاهرة لغوية تتعلق بالتمييز بين حرفين متقاربين في المخرج(د، ذ) ومتشابهين في الرسم، ويمكن تنفيذ هذه المحطة بإتباع الخطوات التالية: * **الإدراك وعرض النموذج:** -انتداب المتعلمين لقراءة النص. - قراءة الجملة المعروضة في الكتاب. - تقطيع الجملة إلى كلمات ثم تقطيع الكلمات التي تضم الحرفين المدروسين إلى مقاطع صوتية لاستخراج وتجريد الحرف جماعيا على السبورة ثم فرديا على الألواح. - تحديد الحرفين وقراءتهما. * **الاستجابة الموجهة:** تثبيت المهارة على	يقرأ النص ينطق بالحرفين نطقا سليما مع التمييز بينهما.

	النحو التالي: – قراءة الكلمة (أعددنا) مع تكرار الصوتين(دَ دْ). – قراءة الكلمة (لذيذ) مع تكرار الصوتين(ذي ذٌ). – يردد المتعلمون الصوت الذي ينطق به المعلم مع جميع الحركات القصيرة والطويلة. –قراءة الكلمتين: أعددنا– لذيذ. –الإتيان ببعض الكلمات التي تحتوي على الحرفين المدروسين. –مطالبة المتعلمين بقراءة الكلمات المعروضة في الكتاب دون توجيه. **تطبيق:** – العودة إلى النص وتمييز الحرفين في الكلمات التي وردت فيها. ***أكتب جيدا:** يكتب المعلم الكلمات التي تتضمن الحرفين وبإتباع طريقة المناقشة يستخرج الحرفين المدروسين تباعا، ويكتب الحرف في وضعياتها المختلفة، متصلا ومنفصلا. – أقرأ الحرف (د) جيدا. – أكتب الحرف (د) على اللوحة بمحاكاة أداء المعلم على السبورة	يكتب الحرفين مراعيا الاتجاه الصحيح ومقاييس الكتابة المناسبة.

	المخططة . - معاينة الجلسة الصحيحة للمتعلمين والمسك السليم للقلم، وطريقة وضع الكراس على الطاولة، وإتباع قواعد الرسم الصحيح لأبعاد الحرف. وبنفس الخطوات تتم كتابة حرف (ذ). - يتم تدريب المتعلمين على كتابة الحرفين على الكراس مع مراعاة الأبعاد وقواعد الكتابة المناسبة، كما يتم رسم الحركات فوق الحروف.	
التدريب والاستثمار	قراءة الكلمات المستهدفة وكتابتها على دفتر الأنشطة.	يقرأ وينسخ.

يلاحظ أنه عند تجريد الأحرف قد لا نلتزم بترتيبها الأبجدي، بل يستحسن أن تأخذ الأحرف في مجموعات قريبة التشابه سواء من ناحية الرسم أو النطق، ثم يتم تجريدها والمقارنة بينها، لمعرفة أوجه لتشابه والاختلاف بينها، وهو ما يجعل الأمر أدعى لتثبيتها في ذهن المتعلم، فعلى سبيل المثال تشكل (ب ، ت، ث) مجموعة واحدة، وتشكل (ح، خ، ج) مجموعة واحدة، ونفس الشيء مع بقية الأحرف الأخرى، كل ذلك دون التقليل من أمر معرفة المتعلم لترتيب الحروف الأبجدي مستقبلا، ولذلك يستحسن وضع خريطة للحروف الأبجدية تضم ثمانية وعشرون خانة، فإذا جرد حرف وضع في خانته المرقمة حسب ترتيبه في خريطة الأحرف.

كما تجدر الإشارة إلى أن نشاط الخط ينجز على دفتر الأنشطة وعلى كراس القسم.

- **النموذج02:**

- **المقطع التعلمي 02:العائلة .**

- **الميدان:** فهم المكتوب.

- **النشاط:** قراءة+ كتابة **زفاف أختي.**

- **مركبة الكفاءة:** يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.

- **مؤشرات الكفاءة:**

*يقرأ النص يقف عند الفاصلة (أحسن أدائي).
*ينتج جملا فعلية بسيطة (فعل + فاعل+ مفعول به).
* ينتج جملا بسيطة تبدأ بالضمير (أنا)+فعل مضارع.

- **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة قراءة سليمة ويفهمها.

- **القيم:**

* إحياء المناسبات العائلية ، صلة الرحم ،التعاون ...

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	مؤشرات التقويم
مرحلة الانطلاق	لماذا صنعت العائلة الحلوى؟ لماذا اشتاقت سلمى لأختها؟	يجيب المتعلم على الأسئلة، مدركا ماهية أداة الاستفهام.
مرحلة بناء التعلمات	*المرحلة الأولى: – قراءة النص. – الإشارة إلى علامات الوقف الواردة في النص. – قراءة الفقرة المعروضة في الكتاب تحت	

	عنوان **أحسن قراءتي** مع ضرورة احترام علامات الوقف الواردة فيها. *المرحلة الثانية: – إعادة قراءة الفقرة الأولى. ماذا أحضر الضيوف؟ –كتابة السؤال على السبورة مع كتابة أداة الاستفهام **(لماذا)** بلون مغاير. *تدوين الإجابة على السبورة مع تلوين الكلمة التي تدل على المفعول به. – أحضر الضيوف **الهدايا**. *يتم تناول المثال الثاني بنفس الطريقة. هام: يتم التطرق للظاهرة اللغوية (المفعول به) ضمنيا، دون التصريح ببنيته الأعرابية، إلا من خلال حركة النصب أي الحرص على نطقه منصوبا. –قراءة الجمل من طرف المتعلمين. – تمثيل الأداء الحواري (الاستفهام بماذا والجواب بمفعول به) – مطالبة المتعلمين بصياغة جمل على المنوال نفسه. – نفس الأمر مع الضمير (أنا) وبمقدور المعلم استعمال البطاقات لتمكين المتعلمين من وضع المفعول به والضمير (أنا) في المكان المناسب.	
التدريب والاستثمار	إنجاز التمارين **(أوظف التراكيب)** على دفتر الأنشطة.	يوظف المتعلم التراكيب المستهدفة.

- **النموذج03:**

- **المقطع التعلمي 02:العائلة .**
- **الميدان:** فهم المكتوب.
- **النشاط:** إملاء.
- **مؤشرات الكفاءة:**

* ينقل كلمات مألوفة تتضمن الحروف المدروسة.

- **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة قراءة سليمة ويفهمها.
- **القيم:**

* إحياء المناسبات العائلية ، صلة الرحم ،التعاون ...

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	مؤشرات التقويم
	اذكر كلمة تضم الحرف (د) واكتبها على لوحتك. اذكر كلمة تضم الحرف (ذ) واكتبها على لوحتك.	يميز بين الحرفين (د) و(ذ) عن غيرهما سماعا.
مرحلة بناء التعلمات	ينجز المعلم بطاقات (فردية وجماعية) تحتوي على الحرفين (د) و(ذ) بلونين مختلفين ثم يعرض بعض الكلمات على السبورة بهذا الشكل: ذْ – ديـ – ذا – دُ . ميةٌ ، مـ. ياعٌ ، مـ. نةٌ ، حـ. ءٌ تتم الإجابة بعد مناقشة جماعية على السبورة	يضع الحرف المناسب في الفراغ المناسب ثم يقرأ الكلمة.

	كلمة بكلمة بعد ذلك بشكل فردي غلى البطاقات الفردية، إذ يطلب من المتعلم الخروج إلى السبورة واختيار البطاقة المناسبة ووضعها في المكان المناسب ثم قراءة الكلمة.	
التدريب والاستثمار	إنجاز تمارين الإملاء على دفتر الأنشطة.	تثبيت الحرف.

تترك الحرية للمعلم في إعداد وضعيات تعلمية تخص نشاط الإملاء يمكن أن ينجزها المتعلم على كراس القسم.

- **النموذج04:**

- **المقطع التعلمي 02:العائلة .**
- **النشاط:** تعبير كتابي.
- **مؤشرات الكفاءة:**

* ينتج المتعلم جملا استفهامية تبدأ بـ (هل – كم – متى)في وضعيات تواصلية دالة.

- **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة قراءة سليمة ويفهمها.
- **القيم:** * إحياء المناسبات العائلية، صلة الرحم، التعاون...

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	مؤشرات التقويم
مرحلة الانطلاق	–ضع علامة الاستفهام(؟) أو النقطة(.) في نهاية كل جملة. * متى تساعد أمك في تنظيف البيت؟ * متى تزور جدتك؟ * أنا أحافظ على نظافة ملابسي.	يميز بين الجملة الاستفهامية والجملة الخبرية.

	* هل تراجع دروسك؟	
مرحلة بناء التعلمات	عرض الوضعية الموجودة في الكتاب على السبورة. –انتداب المتعلمين لقراءتها، ثم مناقشتها. – توجيه المعلم لتلاميذه لاكتشاف الانسجام الموجود بين عناصر الجملة الاستفهامية وما يقابلها في المعنى بواسطة التجريب: * هل حضرتم الحلوى؟ – نعم وهي لذيذة. *هل حضرتم الحلوى؟ – لقد وصل باكرا. *هل حضرتم الحلوى؟ – كثيرة الواحدة تلو الأخرى. نفس الأمر يطبق مع بقية الأمثلة. تنقل الجمل على الكراسات. –قراءة الجمل وتمثيلها في شكل حوار شفوي.	
التدريب والاستثمار	*اكتب السؤال المناسب ولا تنس وضع علامة الاستفهام. –..... نعم أحب والديّ. –..... إنها الساعة التاسعة صباحا. –..... يستيقظ الأب باكرا.	ينتج المتعلم جملا استفهامية.

تقع مسؤولية توجيه المتعلمين في نشاط الكتابة (الإنتاج الكتابي) في هذا المستوى على المعلم، حيث يستوجب الأمر منه توظيف استراتيجيات مناسبة لتدريس هذا النشاط، وبما أن الإنتاج الكتابي يعد مستودعا لاستثمار المكتسبات اللغوية من قراءة وكتابة وظواهر إملائية وصرفية، فإن المعلم يقوم بإعداد أنشطة من شأنها تنمية المهارات التعبيرية للمتعلم، وتتوزع هذه الأنشطة بين:

– تكليف المتعلم بإتمام عبارة بكلمة مناسبة.

- ترتيب كلمات مبعثرة للحصول على جملة مفيدة.
- تكوين جمل بسيطة مفيدة.
- الإجابة على أسئلة انطلاقا من المفردات المكونة لنص السؤال.
- استنطاق الصور واكتشاف مدلولاتها لكتابة جمل مفيدة.
- كتابة تعليق حول مضمون.
- ترتيب مجموعة من الجمل في فقرة مفيدة.

كل ذلك دون أن ننسى ضرورة التزام المتعلم بقواعد الكتابة الصحيحة واحترام علامات الترقيم وسلامة الرسم الكتابي، ولعل كل ذلك يستوجب من المتعلم مهارات عقلية وذهنية متعددة، إضافة إلى مهارتي التذكر والاسترجاع المرتبطتين بالصورة الخطية للنص المقروء والتي تشكل البنية الكبرى والتي هي نقطة الانطلاق ونقطة الرجوع في الآن نفسه.

2.2.6. نشاط الكتابة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي:

بعد أن كان تركيز التلميذ في الطور الأول في مجال الكتابة منصبا على تصوير الحروف والمقاطع والكلمات انطلاقا من المحاكاة، والتمكن من كتابة ما يسمع اعتمادا على ما ترسخ في ذهنه من أشكال، مع التقيد ببعض مبادئ وقواعد الكتابة الصّحيحة، بدء بضبط وضعية الجسم وطريقة مسك القلم وتوزيع الكلمات في فضاء الورقة وغيرها من القواعد، ها هو المتعلم في الطور الثاني من التعليم الابتدائي ينتقل إلى مرحلة الوعي بأهمية الكتابة في عملية التواصل، حيث تجمع الكتابة في سياق عملية التواصل بين الجانب المادي المحسوس للكتابة والجانب الإبداعي منها، ويتفرع نشاط الكتابة في هذا الطور إلى أربع فعاليات هي: الخط، والإملاء، والتمارين الكتابية، والتعبير الكتابي.

❖ **ملمح التخرج من الطور الثاني ابتدائي:"**[1]

الكفاءة الشاملة للطور الثاني في نهاية الطور الثاني : يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة ، ويقرأ قراءة سليمة ومعبرة نصوصا مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
⇩
عرض الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي للطور الثاني: ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمطان السردي والوصفي، في وضعيات تواصلية دالة.
⇩ ⇩

الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي للسنة الأولى:	**الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي للسنة الثانية:**
ينتج كتابة من أربعة إلى ست أسطر يغلب عليها السردي في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر مختلفة الأنماط سيما النّص الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

1.2.2.6. عرض نشاط الكتابة في السنة الثالثة ابتدائي:

الأسابيع	المقاطع	المحاور	التعبير الكتابي				
			التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية	الظواهر الإملائية	الكتابة	المشروع
01	تقويم تشخيصي						

[1]– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، ص ص24–27.

02	المقطع 01	القيم الإنسانية	الاسم الفعل الحرف	المذكر والمؤنث	علامات الوقف التاء المربوطة في الاسم المفرد	يتعرف على خطاطة النمط السردي	كتابة قصة
03							
04							
05							
06	المقطع 02	الحياة الاجتماعية	المفرد وجمع المذكر السالم والمفرد وجمع المؤنث السالم	السين وسوف اسم الفاعل	التاء المفتوحة في الأسماء	سرد أحداث مناسبة ما	إنجاز بطاقة دعوة
07							
08							
09	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.						
10	المقطع 03	الهوية الوطنية	الفعل الماضي الفعل المضارع الفعل الأمر	اسم المفعول	التنوين بالفتح والتنوين بالضم والكسر	التصرف في أحداث نص من حيث ترتيبها وإغنائه بعلامات الترقيم والربط المناسبة	إنجاز بطاقة السيرة الذاتية
11							
12							
13	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.						
14	(تقويم فصلي) تقويم تشخيصي ومعالجة.						
15	المقطع 04	الطبيعة والبيئة	الجملة الاسمية والجملة الفعلية جمل اسمية	ضمائر المتكلم وضمائر المخاطب	التاء المفتوحة في الأفعال	إنتاج بداية ونهاية أو صلب موضوع لنص سردي	كتابة لافتات بيئوية
16							
17							

			أخرى				
18	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.						
19	المقطع 05	الرياضة والصحة	المفرد والمثنى كان وأخواتها دلالات كان وأخواتها: كان، أصبح ظل، صار	ضمائر الغائب	الأسماء الموصولة بلام واحدة الأسماء الموصولة بلامين	كتابة نص سردي مستعينا بسندات	إنجاز مطوية لقواعد الحياة الصحية
20							
21							
22	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.						
23	المقطع 06	الحياة الثقافية	الجملة الفعلية+ حروف الجر الجملة الفعلية +الحال الاستثناء	أسماء موصولة المفرد والمثنى والجمع أسماء الإشارة	الألف اللينة في الأسماء هذا، هذه، لكن...	إنتاج نص مسرحي غني بالحوار	إنجاز ملصقة إشهارية
24							
25							
26	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.						
27	(تقويم فصلي) تقويم تشخيصي ومعالجة.						
28	المقطع 07	عالم الابتكار والإبداع	الجملة الفعلية +صفة الجملة المنفية الجملة الاستفهامية	التحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب	همزة أول الكلمة والهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود	ترتيب أحداث متعاقبة زمانيا مستعينا بسندات لينتج قصة	كتابة قصة اختراع
29							
30							

31	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.					
32	المقطع 08	عالم الأسفار والرحلات	الجملة التعجبية مراجعة التراكيب النحوية	التحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب	الهمزة المتوسطة على الألف	إنتاج نص سردي متكامل موظفا علامات الترقيم	كتابة أسطورة
33							
34							
35	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.						
36	التقويم الإشهادي						

– المخطط السنوي لتناول ميدان والتعبير الكتابي خلال أسبوع"[1]

❖ **تنظيم حصص ميدان التعبير الكتابي للسنة الثالثة خلال الأسبوع:**

تتوزع حصص ميدان التعبير الكتابي في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي على النحو التالي:

أ/– الحصة الأولى: نشاط كتابي يتبع القراءة والفهم والإثراء.

ب/– الحصة الثانية : نشاط كتابي يتبع الظاهرة النحوية .

ج/– الحصة الرابعة :نشاط كتابي يتبع الظاهرة الإملائية أو الصرفية، وللإشارة فإنه يتم التناوب بين حصتي الصرف والإملاء حسب التوزيع السنوي للتعلمات.

د/– الحصة الرابعة: تخصص للتدريب على الإنتاج الكتابي.

وفي هذا الصدد لا يفوتنا أن ننبه إلى ضرورة الاعتناء بجمالية الخط بالنسبة لمتعلم السنة الثالثة، فمما لاشك فيه أن وضوح الخط يلعب دورا هاما في عملية التواصل. وأثبتت

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 28–29–30–31.

التجربة أن الخط غير الواضح يكلف كثيرا من الجهد للوصول إلى الفهم. كما تثبت كثير من الدراسات أن التلميذ الذي رسخت عنده آليات الكتابة والكيفية التي ترسم بها الحروف والكلمات يكون أقدر على الكتابة بسرعة.

وعلى هذا الأساس يجب أن يستمر الاعتناء به في هذا المستوى للوصول بالمتعلم إلى الكتابة بخط واضح. ويتحقق هذا الهدف بعدة طرق من أهمها:

- أن يستمر حرص المعلم على توجيه المتعلم في رسم الحروف رسما صحيحا داخل نسق الكلمة حتى يتمكن من كتابة الكلمة بحروف متآلفة.
- أن يحرص المتعلم في كتابة الجمل على مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات مما يكفل وضوحها، ويساعد في إدراكها من حيث هي وحدات موزعة في فضاء الورقة.
- أن ينتقل المتعلم إلى مجال أوسع، هو الفقرة فيتعلم كيف يستهلها من حيث ترك البياض الذي يعتبر ميزة لها ككيان داخل النص.
- أن يتحكم في الكتابة على السطر.

كما يجب أن ينتقل المتعلم في السنة الثالثة من مستوى وضوح الخط باعتباره شرط ضروري لعملية التواصل إلى مستوى أسمى هو المستوى الجمالي، فنضعه بالتدريج أمام نماذج خطية جميلة ونأخذ بيده بلطف حتى يتمكن من إدراك جمالياتها ومحاكاتها بهدف خلق روح الإبداع عنده. ولا بد أن نحرص على تعليمه الكتابة بسرعة مع مراعاة الوضوح، لأن التعود على الكتابة بسرعة يحتاجه فيما بعد في اكتساب المعارف وتقييدها.

❖ عرض طريقة تناول ميدان التعبير الكتابي من خلال الكتاب المدرسي"[1]

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
فهم المكتوب	القراءة والكتابة (لأداء الشرح	90 د	*قراءة النص قراءة صامتة(سريعة جمع المعلومات عن المكتوب)استخراج موضوع النص

[1]- ينظر المرجع السابق، ص38-39-40.

والتعبير الكتابي	والفهم+تطبيقات متعلقة بالفهم والتوظيف وإثراء اللغة (أثري لغتي)+الخط.		وشخصياته وتحديد بيئته الزمانية والمكانية. * قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة. * شرح الكلمات والعبارات وفق السياق بقرائن لغوية وغير لغوية. * بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص. * توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة * اقتراح وضعيات تمكن المتعلم من كتابة الحروف كتابة مناسبة من حيث الشكل والحجم (مراجعة الحروف) وكتابة كلمات مألوفة مع مراعاة تأليف الحروف وكتابة جمل بخط واضح مع احترام المسافات بين الكلمات.
	(القراءة والكتابة) (الأداء والشرح والفهم)+ الظاهرة التركيبية.	90 د	* قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي. مع مراعاة شروط الأداء الجيد لقراءة مسترسلة ومعبرة مع احترام علامات الوقف وأداء المعاني . * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته: مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها ، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية لإبراز نمط النص من خلال مكوناته.

			* التعامل مع النص على مستوى الظاهرة التركيبية (النحوية)ضمنيا مع إعطاء الأولوية للتوظيف (التدريب على استعمالها دون التطرق إلى القاعدة أي الاقتصار على التسمية والاستعمال. *اكتشافها انطلاقا من النص (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي، لتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى :- تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو - إضافة بعض الأمثلة للإحاطة جميع أحكام الموضوع وقواعده. *تتبع القراءة تمارين تطبيقية ثم للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات).
	(القراءة والكتابة) الأداء الشرح والفهم + الظاهرة الصرفية أو الإملائية.	90 د	* قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي. مع مراعاة شروط الأداء الجيد لقراءة مسترسلة ومعبرة مع احترام علامات الوقف وأداء المعاني. * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته: مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية لإبراز نمط النص من خلال مكوناته. *التعامل مع النص على مستوى الصيغ الصرفية أو الظواهر الإملائية ضمنيا مع إعطاء الأولوية للتوظيف انطلاقا من نماذج (التدريب على

			استعمالها دون التطرق للقاعدة أي الاقتصار على التسمية والاستعمال). * اكتشافها انطلاقا من نص ولو أن نصا واحدا قد لا يستوعب جميع القواعد الصرفية والإملائية. *ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده. * وتتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات).
	(قراءة وكتابة)	90 د	*قراءة النص (قراءة لتثبيت المعلومات والبعد الوظيفي والقيمي مع تنمية امتدادها عرضيا)، مع مراعاة شروط الأداء الجيد لقراءة مسترسلة ومعبرة مع احترام علامات الوقف وأداء المعاني. * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته: مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته. * إنجاز تطبيقات كتابية حول النص المسموع والنص القاعدي(على كراس النشاطات).
	التعبير الكتابي التدريب على الإنتاج الكتابي.	45 د	• التدريب على تجنيد واستخدام الموارد المكتسبة في مختلف الميادين بدمجها(وليس جمعها) وتوفير الفرصة لتعلم ممارسة الكفاءة المستهدفة.

	ملاحظات	ينظم الوقت في الأسبوع الرابع المخصص للإدماج والتقويم بشكل مرن، إذ تتغير سيرورة الحصص وفق متطلبات الأنشطة المدرجة، وبحسب الأهداف الموخاة وحاجات المتعلمين مع التأكيد على ضرورة تخصيص حصتين للدعم والمعالجة. *تصحيح الإنتاج الكتابي الفردي يتم خلال أسبوع الإدماج والتقويم.

- **عرض نموذج لوضعية تعلّمية لنشاط التعبير الكتابي في السنة الثالثة ابتدائي:**

- **المقطع التعلمي: القيم الإنسانية .**
- **الميدان:** تعبير كتابي.
- **النشاط:** قراءة(أداء + فهم)+ تعبير كتابي.
- **الموضوع : الطائرة الورقية**
- **مركبة الكفاءة:** يقيم مضمون النص ويتحكم في مستويات اللغة وينتج نصوصا حسب وضعيات التواصل.
- **مؤشرات الكفاءة:** يعبر عن فهمه لمعاني النص ويوظف معجمه اللغوي المناسب وينظم إنتاجه وفق النمط السردي.
- **الكفاءة الختامية:** ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ستة أسطر من مختلف الأنماط مع التركيز على النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة.
- **القيم:** يستنتج القيم الأخلاقية المتوفرة في النصوص المقروءة، وينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

المراحل	الوضعيات التعلمية والأنشطة المقترحة	التقويم
مرحلة الانطلاق	فتح دفتر الأنشطة ص07. تلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة. -ما هو سبب ما حدث مع وسيم؟ - لو كنت مكان حميد هل تتصرف نفس تصرفه؟ ولماذا؟	يتذكر أهم أحداث النص، والمعنى العام له يجيب عن الأسئلة.
مرحلة بناء التعلمات	-العودة إلى النص المكتوب ص10. -قراءة النص قراءة معبرة من طرف المعلم - انتداب المعلمين لقراءة النص قراءات فردية مع الحرص على البدء بأحسنهم. - يطرح المعلم أسئلة عن القيم الموجودة في النص ويركز عليها. - استخراج العبارة الدالة على حب حميد لأخيه. قارن بين سلوك وسيم وسلوك حميد، وما الفرق بينهما؟ -استخرج من النص القيم الإيجابية وأميزها عن القيم السلبية فيه. أذكر قيما إيجابية أخرى يجب أن نتصف بها، ونتعامل مع الآخرين وفقها. قراءة النص ص 07 من كراس الأنشطة. *من هي الشخصية الرئيسية في القصة؟ * من هي الشخصية المساعدة؟ * من هي الشخصية التي أعجبتك؟ ولماذا؟ * أين ذهبا؟ ماذا حدث معهما؟ *بماذا سمح شهاب لأخته؟ -يستخرج من النص المعلومات اللازمة لملء	يفهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمون النص. ويستخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها ويرشد إلى قيم إنسانية يجيب عن أسئلة. يحدد شخصيات. يحدد الأحداث. يحدد المشكلة. يحدد الحل أو الانفراج يفاضل بين شخصيتين.

	الجدول: **شخصيات القصة:** أضع علامة(X)أمام الشخصيات المذكورة في النص: الأب☐ الأم ☐إسراء ☐ الذئب☐ شهاب ☐ **مكان القصة وزمنها :** *أضع علامة (X) أمام المكان الذي جرت فيه أحداث القصة. الغابة☐ المنزل ☐ المدرسة ☐لحديقة ☐ *أضع علامة (X) أمام الزمن الذي جرت فيه أحداث القصة: – في قديم الزمان ☐ – في أحد الأيام ☐ المشكلة : أختار الإجابة الصحيحة وأشطب الإجابة الخاطئة: –شجار بين شهاب وإسراء بسبب الطائرة الورقية. – عَلِقَتْ الطائرة الورقية بين أغصان الشجرة. الحل: ما هو الحل؟ ومن ساعد شهاب؟	
التدريب والاستثمار	–يضع علامة(X) في المكان المناسب: *تحديد الشخصيات . * تحديد البيئة المكانية والزمانية. * تحديد المشكلة. * يكتب الحل للمشكلة ونهاية القصة.	يحدد عناصر خطاطة السرد في الجدول بالاختيار من متعدد وإكمال ما نقص.

تجسيدا لمقتضيات المقاربة النّصّية، وسعيا إلى تحقيق الانسجام شامل بين كل النّشاطات اللغوية، وتفاديا لمظاهر القطيعة، لأنّ تقديم النّشاطات التّعليمية مُجَزَّأَة معناه تَقَبُّل المتعلّم السّلبي لأفكار ومواضيع وظواهر لغوية غير مترابطة وغير منسجمة وهذا ما يصعّب عليه تفعيلها واستثمارها في حل المشاكل المعقدة وفهم النّصوص المقروءة ما دمنا نسعى إلى ذلك. وعليه فالتّكامل اللّغوي أساس من أسس تطوير مناهج تعليم اللّغة وتعلّمها لأنّه يعمل على تمكين التّلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية.

❖ **علاقة الكتابة بباقي المكونات:**

- الإملاء:

يرتبط الإملاء بالقراءة وبالتعبير الكتابي ارتباطا وثيقا. فنص القراءة يمثل منطلقا لرصد الظواهر التي تحتاج إلى معالجة، ولكن ذلك لا يمنع المدرس من أن يتجاوز هذه الظواهر على اختيار مقاطع تتفاوت في الطول بحسب الوضعيات المتاحة، حتى يتمكن المتعلم من الجمع بين الاحتفاظ بأشكال الكلمات في الذاكرة وتجسيدها كتابة مع احترام قوانين الكتابة (البياض بين الكلمات، علامات الترقيم ...). وكل هذا يعتبر تأسيسا لكتابة جديدة على مستوى الشكل ويسهل عملية الدخول في عالم الكتابة الإبداعية التي يرمي إليها التعبير الكتابي.

وحتى يؤتي الإملاء ثماره يجب أن تكون القطع المختارة مشوقة وتنسجم مع مستوى التلاميذ وتخدم رصيدهم اللغوي. ومن الممكن أن تختار إما من نص القراءة وإما من نص المطالعة المقروءة.

- التمارين الكتابية:

ترتبط التمارين الكتابية بالمتعلمات السابقة، وتعتبر وسيلة من أهم الوسائل لاستثمار معارف التلميذ وتعزيزها وتقدير مدى استيعابه لما مر به، كما تمكن من تدارك العجز عند المتعلمين حسب مستوياتهم. ولذلك يجب أن تتميز بالتدرج تماشيا مع وتيرة تقدم كل تلميذ،

وتأخذ التمارين الكتابية أشكالا مختلفة كالتكرار وملء الفراغ والانتقال من الجواب إلى السؤال والتكملة ...الخ). فتستغل التمارين الكتابية في استثمار الظواهر النحوية والصرفية والإملائية وإغناء الرصيد اللغوي والمعجمي للمتعلم.

- **التعبير الكتابي:**

يعد التعبير الكتابي نشاطا محوريا في منهاج اللغة العربية إذ يرمي إلى إكساب المتعلم القدرة على التواصل، وهو الأمر الثابت في جميع مستويات المرحلة الابتدائية، لكن ما يميز التعبير الكتابيّ في هذا المستوى على خلاف ما سبق أنه يستمد معطياته من ديداكتيك التعبير وهذا من خلال :

- جعل التعبير الشفهي مدخلا للتعبير الكتابي.
- التركيز على المهارات أكثر منها التركيز على الموضوعات .
- توظيف المعجم والأساليب في الإنتاج الكتابي.

كما تجدر الإشارة إلى أن الخط والإملاء والتمارين الكتابية كلها تهدف في نهاية المطاف إلى توفير الشروط الضرورية للدخول في مرحلة التعبير الكتابي، والذي يتأسس على دعائم نظرية أهمها:

- أن اكتساب المتعلم للغة لا يتوقف على الإلمام بقواعدها ونظامها فقط، بل هو قائم أيضا على كيفية توظيف هذه اللغة في وضعيات تواصلية دالة وبشكل سليم.
- عدم اكتفاء المتعلم بتوظيف الجمل بشكل معزول، بل لابد من توظيفها في سياق متسلسل ذا معنى.
- اللغة التي يتلقاها المتعلم تتضمن أساليب وظواهر لا يتعلمها ضمن دروس متنافرة، بل يتعلمها كوحدة متكاملة.

2.2.2.6. نشاط الكتابة في السنة الرابعة ابتدائي

الأسابيع	المقاطع	المحاور	التعبير الكتابي	
			الكتابة	المشروع
01	تقويم تشخيصي			
02	المقطع 01	القيم الإنسانية	يتصرف في الأحداث من حيث ترتيبها على شكل قائمة.	إنجاز لائحة الحقوق والواجبات
03				
04				
05				
06	المقطع 02	الحياة الاجتماعية	ينتج نصا يصف فيه مكان.	صنع مطوي لوصف الحي.
07				
08				
09	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
10	المقطع 03	الهوية الوطنية	ينتج نصا لوصف مادي ومعنوي لشخصية.	إنجاز بورتريه عن شخصية وطنية.
11				
12				
13	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
14	(تقويم فصلي) تقويم تشخيصي ومعالجة.			
15	المقطع 04	الطبيعة والبيئة	يتصرف في الأحداث لاستخلاص وكتابة خطة لحل مشكل.	إنجاز لوحات بيئية
16				
17				
18	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
19	المقطع 05	الرياضة	إنتاج نصوص وإغنائها بالوصف المادي والمعنوي	تصميم ألبوم لمراحل النمو.
20				

21		والصحة	لأشخاص ومظاهر وسلوكات.	
22	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
23	المقطع 06	الحياة الثقافية	ينتج نصا حواريا مغنى بالوصف وبالحوار: وصف الشخصيات العلاقات بين الشخصيات.	إنجاز شريط مرسوم.
24				
25				
26	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
27	(تقويم فصلي) تقويم تشخيصي ومعالجة.			
28	المقطع 07	عالم الابتكار والإبداع	ينتج نص مغنى بالوصف لأشياء وآلات واختراعات: وصف الإطار الزماني والشكل الخارجي وأجزاؤه ومميزاته وفوائده.	كتابة كيفية صناعة لعبة .
29				
30				
31	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
32	المقطع 08	عالم الأسفار والرحلات	إنتاج نص مركب الأحداث، مغنى بالوصف للإطار الزماني والمكاني.	إنجاز دليل سياحي.
33				
34				
35	إدماج، دعم، تقويم، معالجة.			
36	التقويم الإشهادي			

- المخطط السنوي لتناول ميدان والتعبير الكتابي خلال أسبوع[1] .

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص30-31-32.

❖ عرض طريقة تناول ميدان التعبير الكتابي من خلال الكتاب المدرسي[1]

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول في الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	القراءة والكتابة (لأداء الشرح والفهم+ وإثراء اللغة (أثري لغتي)+الخط.	45 د	*قراءة النص قراءة صامتة(سريعة لجمع المعلومات عن المكتوب)استخراج موضوع النص وشخصياته وتحديد بيئته الزمانية والمكانية. * قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة. * شرح الكلمات والعبارات وفق السياق بقرائن لغوية وغير لغوية. * بناء المعنى : تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص. * توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة
	(القراءة والكتابة) (الأداء والشرح والفهم)+ الظاهرة التركيبية.	90 د	* قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات :الفهم والبعد الوظيفي والقيمي. مع مراعاة شروط الأداء الجيد لقراءة مسترسلة ومعبرة مع احترام علامات الوقف وأداء المعاني . * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته: مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص

[1]– ينظر المرجع السابق، ص38–39–40.

			وتحديد المجموعات الإنشائية . * التعامل مع النص على مستوى الظاهرة التركيبية (النحوية)تلمس قواعد اللغة بكيفية وسط بين الضمني والتصريحي: ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها(ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي، لتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى:- تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو - إضافة بعض الأمثلة للإحاطة جميع أحكام الموضوع وقواعده. *تتبع القراءة تمارين تطبيقية ثم للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات).
	(القراءة والكتابة) الأداء الشرح والفهم + الظاهرة الصرفية أو الإملائية.	90 د	* قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي. مع مراعاة شروط الأداء الجيد لقراءة مسترسلة ومعبرة مع احترام علامات الوقف وأداء المعاني. * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته: مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية لإبراز نمط النص من خلال مكوناته. *التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل وتلمس القواعد بكيفية وسط بين الضمني والتصريح: وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة

			لملاحظتها وتسميتها مع التمييز والمقارنة بأنماط من التحويلات في مواقف متنوعة،*أو التعامل مع النص على مستوى الظواهر الإملائية ويتم ذلك بتقديم الظاهرة الإملائية وإبرازها وملاحظتها وتطبيقها في نماذج محددة (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع الصرفي أو الإملائي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى:- تكييف بعض الجمل لتناسب بعض الظواهر اللغوية المقصودة، أو إضافة بعض الأمثلة لإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده. * وتتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات)
	(قراءة وكتابة) (الأداء والشرح والفهم)	45 د	*قراءة النص (قراءة لتثبيت المعلومات والبعد الوظيفي والقيمي مع تنمية امتدادها عرضيا)، مع مراعاة شروط الأداء الجيد لقراءة مسترسلة ومعبرة مع احترام علامات الوقف وأداء المعاني. * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته: مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته. * إنجاز تطبيقات كتابية حول النص المسموع والنص القاعدي(على كراس النشاطات).
	التعبير الكتابي التدريب على الإنتاج	45 د	- التدريب على تجنيد واستخدام الموارد المكتسبة في مختلف الميادين بدمجها (وليس جمعها) وتوفير الفرصة لتعلم ممارسة الكفاءة المستهدفة.

	الكتابي.		
	ملاحظات	ينظم الوقت في الأسبوع الرابع المخصص للإدماج والتقويم بشكل مرن، إذ تتغير سيرورة الحصص وفق متطلبات الأنشطة المدرجة، وبحسب الأهداف المتوخاة وحاجات المتعلمين مع التأكيد على ضرورة تخصيص حصتين للدعم والمعالجة. *تصحيح الإنتاج الكتابي الفردي يتم خلال أسبوع الإدماج والتقويم.	

- **الأهداف المتوخاة من الأنشطة الكتابية:**

أ/- **الهدف المتوخى من التطبيقات الكتابية:** يقوم المتعلم بإنجاز نشاطات ومهمات تسمح له بتوظيف قواعد الظاهرة النحوية أو الصرفية أو الإملائية من خلال وضعيات مقترحة في دليل المعلم، وتظهر هذه الأنشطة في :

1/- في دفتر النشاط (يخص كل وحدة):

- أنشطة وتدريبات حول النص المنطوق.
- أنشطة وتدريبات حول النص المكتوب، وتمرين حول كل ظاهرة (نحوية، صرفية، إملائية).
- تدريبات حول التعبير الكتابي (أنتج كتابيا).

2/- في محطة أقيم تعلماتي (تخص الإدماج): وتتبع كل وحدة، وتعتمد كوضعيات إدماجية جزئية (في ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وميدان فهم المكتوب، وميدان التعبير الكتابي) بشكل أفقي.

- بإضافة إلى محطة الإدماج والمتمثلة في إدراج نص إدماج، تدمج فيه كل ميادين اللغة وكذلك المشروع اللغوي.

ب/- الهدف المتوخى من الوضعية الإدماجية التقويمية: يتم عن طريق اقتراح نص رديف شامل لعناصر الكفاءة الختامية المستهدفة، القصد منه التأكد من درجة تحكم المتعلم في الموارد، والقدرة على تجنيدها وتحويلها، تعبيرا عن مدى تنصيب الكفاءة الختامية لدى المتعلم قصد اتخاذ القرار المناسب وتدارك أي تأخر من خلال المعالجة التي تأتي كنتيجة لمرحلة التقويم، والهدف منها تدارك مواطن الضعف الملاحظة لدى المتعلم ومعالجتها في حينها.

ج/- الهدف المتوخى من المشروع الكتابي: يتوج كل مقطع تعلمي بمشروع كتابي يتيح للمتعلم فرصة التعرف على المشروع، مع تحديد الخطة، وتحضير وسائله ثم متابعة إنجازه (توزع الحصص حسب ما يراه المعلم مناسبا) بحيث يدمج المتعلم مكتسباته لإنجازه.

ومن خلال تقويم المشروع لتتم معالجة نقائص المتعلمين.

بالإضافة إلى اقتراح بعض الوضعيات من طرف المعلم، والتي يتطلب حلها من طرف المتعلم تجنيد وإدماج موارده السابقة.

❖ **عرض نموذج لوضعية تعلّمية لنشاط التعبير الكتابي في السنة الرابعة ابتدائي:**

- **المقطع التعلمي: القيم الإنسانية .**
- **الميدان:** فهم المكتوب + تعبير كتابي.
- **النشاط:** قراءة (أداء، الشرح، فهم): + تعبير كتابي.
- **الموضوع:** مع عصاي في المدرسة.
- **مركبات الكفاءة:** يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب ويستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب، يستعمل استراتيجيات القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب/ يتعرف على مختلف ضوابط الكتابة بالعربية، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية، ينتج نصوصا حسب وضعيات التواصل.

- **مؤشرات الكفاءة:** يلخص النص بشكل عام، ويتجاوز المعنى العام للنص إلى جزئياته ويناقش قيم النص وعبره، ويتدرب على تجنيد الموارد المكتسبة للتعبير كتابيا في وضعيات تواصلية دالة.
- **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي، قراءة سليمة ويفهمها، ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر من مختلف الأنماط سيما النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة.
- **القيم:** ينمي ويرشد إلى قيم إنسانية وآداب التعامل مع الغير، ويساهم في العمل الخيري.
- **الهدف التعلمي:** يعبر كتابيا عن وضعيات تواصلية، موظفا مكتسباته، ويستخلص العبر.

المراحل	الوضعيات التعلمية والأنشطة المقترحة.	التقويم
مرحلة الانطلاق	*تذكر الأفكار الرئيسية للنص وتدوينها على السبورة. –تلخيص النص بشكل عام : عندما دخلت رجاء إلى قسمها الجديد جلست على مقعد خشبي وحاولت إيجاد مكان لعصاها لكنها وجدت صعوبة في ذلك، لاحظ المعلم ارتباكها، فقام بمساعدتها بكل لطف.	يتذكر أهم أحداث النص، والمعنى العام له، ويجيب على الأسئلة.
مرحلة بناء التعلمات	يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة. يتداول المتعلمون على قراءة النص، قراءة بليغة مؤدية لمعانيه ومتفاعلة مع أحداثة. – التعمق أكثر في النص بتجاوز المعنى العام والتطرق إلى جزئياته وقيمه. * لماذا ظنت رجاء أن المعلم سيعاقبها ؟ ← لأنها لا تعرفه / كون التلميذ الجديد يغلب عليه الخوف من معلمه.	يفاضل المتعلم بين مختلف المواقف في النص، ويدلي برأيه حول شخصيات النص ومواقفهم ويصدر رأيه، ويعرض

	* وقف المعلم أمام رجاء لكنه لم يقل لها لا تخافي، ماذا فعل بدل ذلك ليطمئنها؟ ←—— ابتسم في وجهها. * ما هو أثر تصرف المعلم على التلاميذ ؟ ←—— تصرف المعلم يشجعهم على مساعدة زميلتهم / يقتدون به لأنه قدوتهم. * رغم أنه لا أحد من التلاميذ قام بمساعدة رجاء، إلا أن لا أحد كذلك منهم قام بمضايقتها، في رأيك هل ستكون رجاء مرتاحة مع زملائها الجدد؟ * صف شعور رجاء عندما ارتطمت عصاها بالمقعد. ذات مرة أرادت رجاء المشاركة في لعبة الغميضة، فقالت لها سناء سيكون من السهل عليّ إتمام العدِّ قبل أن تصلي إلى المكان الذي ستختبئين فيه، وبخ المعلم سناء، وطلب منها أن تكتب قائمة بكل ما عليها فعله اتجاه زميلتها لتصلح خطأها. – يلاحظ التلاميذ القائمة. – ما هي العبارة التي بدأت بها سناء قائمتها؟ – ماذا كتبت سناء قبل كل عنصر من القائمة؟: * رجاء زميلتي وصديقتي من اليوم فصاعدا: – أساعدها على حمل المحفظة. – عندما تغيب..... – عندما تصعد الدرج..... – إن سخر أحد منها..... – ..... –كيف كتبت هذه العناصر؟ أمام بعضها / تحت بعضها. – يتناقش المتعلمون نقاشا موجها من طرف المعلم لإتمام القائمة.	إرشاداته. يكمل برصيده المقدم معنى الجمل. ويكمل كتابة عناصر القائمة. يكتب وفق الشكل المستهدف. يوظف مكتسباته القبلية من أفكار ومعاني.

التدريب والاستثمار	*يكتب قائمة بأعمال الخير التي يمكنه المشاركة فيها مستعينا بما هو مدون في المفكرة. *يمكن عرض بعض الصور للاستعانة بها لمساعدة المتعلمين وإثارة دافعيتهم.	يقدم اقتراحات للمساهمة في الأعمال الإنسانية على شكل قائمة.

بما أنّ المتعلم في مستوى السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي قد انتقل من مرحلة توظيف القرائن المختلفة الّتي تساعده على الفهم من خلال الظّواهر اللّغوية المختلفة إلى مرحلة تعليمية يشرع فيها بالتّعرف على هذه الظّواهر تعرّفًا بشيء من التحليل تحليليًّا، و يبدأ تلمس المصطلح النّحوي بشيء من التّفصيل المعتمد على الأمثلة، والهدف من ذلك كله هو أن يتسنّى للمتعلّم المزاوجة بين المُعطى اللّغوي باعتباره الجانب المحسوس، وصورته المجرّدة (القاعدة)، ولهذا فإن الكتاب كما بيّنا سابقا جاء شاملا لكل هذه النّشاطات اللّغوية مراعيا للانسجام فيما بينها دون أن يحدث قطيعة في التعلّمات، ما يُمكِّن من إرساء الكفاءات الأساسية المستهدفة. بالإضافة إلى ذلك فإن الحيز الهام المخصص للمعجم يتراوح بين توظيف المعطيات الّتي يعتمد عليها كالتّرادف والتّضاد...، وبين وضع التّلميذ في طريقة التّعامل مع القاموس والذي سيعمل على توظيفه(الحقول المعجمية) من خلال إنتاجه الكتابي.

إن التّركيز على الكتابة يبقى انشغالا دائما كما يبقى البعد المسيطر، وما الأبعاد الأخرى إلاّ وسائل لتحقيق هذا البعد لما تلعبه الكتابة اليوم من دور فعال في التّواصل.

ولعل التّركيز على نشاط الكتابة هو جانب فرعي من الجوانب المكوّنة للهدف الختامي المندمج الّذي جاء في تصوّر المنهاج، إذ نجد المنهاج يعتبر تعليم العربية في هذه السّنة" تعزيزا لتحكم المتعلّم في التّعلمات اللّغوية الأساسية، الّتي تسمح له بالتّحكم في القراءة والكتابة والتّواصل"[1]، وفي موضع آخر يكون المتعلّم في نهاية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي قادرا على التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، والقراءة قراءة سليمة ومعبرة

[1]– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، ص 13.

لنصوص مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي، ومن خلال تتبعنا لسيرورة نشاط الكتابة في هذا المستوى يمكنا رصد مجموعة ملاحظات لعل أبرزها:

- التركيز على عملية الفهم (القراءة) من خلال الاسترسال في الشّرح وهذا عبر شبكة الأسئلة المصاحبة للنصوص المقروءة والتي مثّل بنية كبرى ينطلق منها المتعلم في عملية بناء المعنى، فالتّطرّق إلى النّص وتناوله بالشّرح للوصول إلى فهمه يجب ألا يستبعد أنّ النّص كلٌ مترابط وبعضه يفسر بعضا، وألا يُهمل العلاقات بين أجزائه، لذلك أدرج مؤلّف الكتاب نحوًا يتناول النّص كبنية كلّية مترابطة ومنسجمة، وبالتّالي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص الّذي يعتبر بديلا موضوعيا للأول. فالّذي يهم هو فائدة نحو النّص في خدمة تعليمية اللّغة، خاصّة النّصوص والأدب وتعليمية القراءة
- التّطرّق إلى مفهوم "المصطلح النّحوي"، وإن كان في ظاهره يحمل معنى النّحو الجملي التّقليدي إلاّ أنّه يحمل في طيّاته تصوّرا جديدا للنّحو يتعلّق ببنية النّص وكيفية اتساقه وانسجامه.
- كما أنّ المعجم الّذي خصّص له الكتاب حيزا معتبرا وثابتا، يحيلنا هنا إلى مفهوم الحقل المعجمي والحقل الدّلالي الّذي عبّر عنه الكتاب بالرّصيد الخاص بكل موضوع تمّ التّطرّق إليه، وهذا يساعد المتعلّم على استيعاب النّصوص وتحديد المواضيع الكبرى الّتي يقصدها الكتاب.
- إنّ الكتابة نشاط يتمكن المتعلّم من خلاله من إدماج معارفه ومكتسباته المسبقة مع ما تحقق لديه من تعلّمات من النّشاطات اللّغوية الأخرى، لاستثمارها وتوظيفها في إنتاجه الكتابي.
- يعمل نشاط الكتابة على تعزيز وترسيخ المكتسبات والتعلّمات المختلفة لدى المتعلّم، كما يعتبر الوسط الّذي يختبر فيه مدى تمكّنه واستيعابه لهذه التعلّمات.

3.2.6. نشاط الكتابة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي:

1.3.2.6. عرض نشاط الكتابة في السنة الخامسة ابتدائي:

❖ **ملمح التخرج من الطور الثالث من التعليم ابتدائي:"**[1]

الكفاءة الشاملة للطور الثالث
في نهاية الطور الثالث : يتواصل المتعلم مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة ومعبرة وواعية نصوصا أصلية أغلبها مشكولة ويفهمها، وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة ، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.
⇩
عرض الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي للطور الثالث:
ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة، تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكلة جزئيا، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية

الأسابيع	المقاطع	المحاور	التعبير الكتابي	
			الكتابة	المشروع
01	تقويم تشخيصي			
02	المقطع 01	القيم الإنسانية	يكتب رسائل مغناة بالتفسير والحجاج.	إنجاز رسالة.
03				
04				
05	(إدماج ، تقويم، معالجة)للمقطع			
06	المقطع 02	الحياة الاجتماعية	ينتج نصوصا مدعمة بالحجج والبراهين حول المهن.	إنجاز بطاقة معلومات حول مهنة.
07				
08				

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص5.

		والخدمات		
09	(إدماج ، تقويم، معالجة)للمقطع			
10	المقطع 03	الهوية الوطنية	ينتج نصوصا حوارية تفسيرية مع شخصيات تاريخية	إنجاز مقابلة مع شخصية تاريخية.
11				
12				
13	(إدماج ، تقويم، معالجة)للمقطع			
14	(تقويم فصلي) تقويم تشخيصي ومعالجة.			
15	المقطع 04	التنمية المستدامة	كتابة تقارير مدعمة بالتفسير والتعليل.	إنجاز تقرير.
16				
17				
18	(إدماج ، تقويم، معالجة)للمقطع			
19	المقطع 05	التغذية والصحة	إتباع تقنيات التلخيص لتلخيص نصوص.	إنجاز بطاقات توعوية.
20				
21				
22	(إدماج ، تقويم، معالجة)للمقطع.			
23	المقطع 06	عالم الاكتشافات والاختراعات	كتابة مقال علمي مدعم بالتفسير والحجج والبراهين العلمية.	إنجاز مجلة علمية.
24				
25				
26	(إدماج ، تقويم، معالجة)للمقطع.			
27	(تقويم فصلي) تقويم تشخيصي ومعالجة.			
28	المقطع 07	قصص	كتابة قصة مغناة بالتفسير والحجاج.	إنجاز قصة مصورة.
29				

30		وحكايات من التراث.		
31	(إدماج ، تقويم، معالجة)للمقطع.			
32	المقطع 08	الأسفار والرحلات	كتابة إعلانا إشهاريا مدعما بالحجج.	إنجاز إعلان إشهاري.
33				
34				
35	(إدماج ، تقويم، معالجة)للمقطع.			
36	التقويم الإشهادي			

- مخطط السنوي لتناول ميدان التعبير الكتابي خلال أسبوع"[1]

❖ **عرض طريقة تناول ميدان التعبير الكتابي من خلال الكتاب المدرسي[2]**

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول في الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	القراءة /الكتابة (الأداء، الشرح والفهم) وإثراء اللغة.	45 د	*قراءة النص قراءة صامتة(سريعة لجمع المعلومات عن المكتوب)استخراج موضوع النص وشخصياته وتحديد بيئته الزمانية والمكانية. * قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة. * شرح الكلمات والعبارات وفق السياق بقرائن لغوية وغير لغوية. * بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص. * توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 10-11-12-13.

[2]- ينظر المرجع السابق، ص ص18-19.

			وضعيات جديدة
	(القراءة والكتابة) (الأداء والشرح والفهم)+ الظاهرة التركيبية.	90 د	* قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي).مع مراعاة شروط الأداء الجيد لقراءة مسترسلة ومعبرة مع احترام علامات الوقف وأداء المعاني. * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته: مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية . * التعامل مع النص على مستوى الظاهرة التركيبية (النحوية)تلمس قواعد اللغة بكيفية وسط بين الضمني والتصريحي: ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها، وتسميتها، والتدرب عليها(ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي، لتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى :- تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو – إضافة بعض الأمثلة للإحاطة جميع أحكام الموضوع وقواعده. *تتبع القراءة تمارين تطبيقية ثم للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات).
	(القراءة والكتابة) الأداء الشرح والفهم +	90 د	* قراءة النص (قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي مع مراعاة شروط الأداء الجيد لقراءة مسترسلة ومعبرة مع احترام علامات

	الظاهرة الصرفية أو الإملائية.		الوقف وأداء المعاني. * يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمال المعلومات الواردة في النص: التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته: مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها، إبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزاء النص وتحديد المجموعات الإنشائية لإبراز نمط النص من خلال مكوناته. *التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل وتلمس القواعد بكيفية وسط بين الضمني والتصريح: وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة لملاحظتها وتسميتها مع التمييز والمقارنة بأنماط من التحويلات في مواقف متنوعة، *أو التعامل مع النص على مستوى الظواهر الإملائية ويتم ذلك بتقديم الظاهرة الإملائية وإبرازها وملاحظتها وتطبيقها في نماذج محددة (ولأن النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع الصرفي أو الإملائي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى:- تكييف بعض الجمل لتناسب بعض الظواهر اللغوية المقصودة، أو إضافة بعض الأمثلة لإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده. * وتتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات)

خلاصة:

يمثل الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي الهدف الأساسي لتعليم اللغة، في حين تمثل باقي المهارات اللغوية الأخرى أدوات مساعدة للتحقيق الهدف، أي وصول المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلى استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم، يترجم من خلاله أفكاره ، ويتجسد ذلك من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرفه.

وللإشارة فإن الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي يسلك منحا متدرجا يبدأ بتمكين المتعلم من الضوابط الشكلية للغة، كرسم الحروف، والحركات، وعلامات الوقف، ترتيب وصياغة الكلمات ضمن الجمل من خلال نشاطي الخط والإملاء إضافة إلى بعض الأنشطة الكتابية التي تتراوح بين: ملء الفراغات بالكلمات المناسبة وإعادة ترتيب جمل من كلمات مبعثرة، إتمام جملة برصيد مكتسب، أو كتابة جمل قصيرة وغيرها... خصوصا في الطور الأول من التعليم الابتدائي، لينتقل المتعلم خلال الطورين الثاني والثالث إلى مرحلة توليد الأفكار وصياغتها وإعادة بنائها واكتساب آليات التخطيط للكتابة المرتكزة على التفكير واستحضار الأفكار، ثم تحريرها.

خاتمة

في ضوء ما سبق عرضه عن مفهوم القراءة وطبيعتها ومداخلها مهاراتها ومفهوم الكتابة وطبيعتها مهاراتها، وتوضيحا للعلاقة العضوية بين القراءة والكتابة يمكننا القول: أن المحتويات التعليمية المقدمة في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النصية تضمن نصوص مقروءة لممارسة نشاط القراءة، ومواقف تعبيرية لممارسة نشاط الكتابة، إضافة إلى ما يمكن تقديمه للمتعلمين من عناصر الأداء اللغوي تلقيا وإنتاجا ممثلة في مهارات القراءة والكتابة، فضلا عن ما يدعم ذلك من أنشطة أخرى مقدمة لممارسة هذه المهارات، إضافة إلى طريقة تقديم هذه الأنشطة بما يحقق التكامل في إطار الموقف التعليمي.

وإن كان النّص هو الوسط الّذي تطبّق فيه عملية القراءة فإنّه تمّ الاهتمام بمبحث النّص والملكة النّصّية حيث أبرزنا ضرورة تكييف تعليم القراءة بتقديم أنواع مختلفة من النّصوص للمتعلِّم لإكسابه ملكة نصية، تمكّنه من فهم و إدراك نصوص مختلفة وإنتاج مقاطع نصّية على منوالها.

وانطلاقا من الأهمية التي أضحت تكتسيها المقاربة النصية، في مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها صار لزاما النظر في كيفية استغلال هذه المقاربة في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، وعلى وجه الخصوص مرحلة التعليم الابتدائي، وهو ما استدعى من البحث مسائلة الوثائق التربوية بدءا بالمنهاج وانتهاء بكتاب التلميذ وذلك بتفكيك عناصر منهجية تدريس نشاطي القراءة والكتابة والمقررة في هذه المرحلة التعليمية عبر أطوارها الثلاث.

وتتجلى أهمية البحث في كونه يجسد جهدا تأسيسيا في مجال التدريس بالمقاربة النصية وذلك استنادا على جملة النتائج التي توصل إليها والممثلة فيما يلي:

– ضرورة تبني استراتيجية تعليمية متكاملة تقوم على ضرورة توفير الانسجام بين متطلبات المقاربة بالكفاءات المعتمدة والآليات التي يستلزمها الاعتماد على المقاربة النصية كخيار منهجي في تدريس اللغة العربية، انطلاقا من اقتراح جملة من المعايير المنهجية والتربوية واللسانية الضرورية لتفعيل العملية التعليمية التعلمية، وهذا بغيته تمكين المتعلم من فهم واستيعاب النصوص وإعادة إنتاجها.

– بناء تصور واضح للمقاربة النصية لتمكين كل من الأستاذ والمتعلم من الأدوات المنهجية لقراءة وفهم النصوص وإنتاجها، وذلك باستثمار نتائج الدراسات الحديثة.

– بعد عرض صورة عن طريقة تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وبالخصوص طريقة تدريس نشاطي القراءة والكتابة وفق المقاربة المتبناة. نرى أنه لا يمكن أن يكون استغلال نشاط القراءة لإكساب المتعلمين مهارات القراءة مثمرا ما لم يتم إكسابهم مهارات الكتابة.

– ضرورة انتقاء نصوص تعليمية انتقاء يستجيب للشروط والمعايير التربوية واللسانية الضرورية.

– لا يتوقف نشاط الكتابة على تحسين التعلم فحسب، بل يتعدى ذلك إلى صنع فرص جديدة للتعلم، لأنه عندما يُكلف المتعلمون بالكتابة عن النص المقروء فإنهم بحاجة إلى جمع وتنظيم المعلومات، وهو ما يعزز بدوره معرفتهم وفهمهم لما هم بصدد الكتابة حوله.

– يمكن أن يتخذ نشاط الكتابة أشكالا عديدة لمساعدة المتعلمين على التفكير فيما يقرؤونه وبناء معارف جديدة، ولذلك فإن الأنشطة الكتابية وأثرها في تعلم المحتوى الدراسي لا يتعلق فقط بنشاط القراءة أو تعلم اللغة، بل يتجاوز ذلك إلى كل المقررات (الكفاءة العرضية)، وهي دعوة للمعلمين لاستثمار أنشطة الكتابة في فهم المحتوى المقرر.

كما أن نشاط الكتابة تقيم ثمرته بحسب جودة ناتجه، وليس الكتابة النسخية أو الحرفية، بل بحسب أنشطة مثل: التلخيص الجيد، تنظيم الفقرات، نقد الأفكار، وغير ذلك من الكتابة المعتمدة على الفهم القرائي.

– يعد نشاط القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية نشاطان متكاملان لا غنى لأحدهما على الآخر، حيث تبرز لنا أهمية الأنشطة الكتابية وأثرها على الفهم القرائي، كما ينعكس الفهم القرائي على جودة المكتوب، ولتعزيز هذا التكامل واستراتيجيات القراءة من خلال نشاط الكتابة ليس على حساب مقررات اللغة العربية فحسب، بل يمتد ذلك إلى جميع المواد الدراسية الأخرى، لأن الكتابة انعكاس لفهم المحتوى أيا كان.

– إن تفعيل الاستراتيجيات الكتابية كمدخل للفهم القرائي هو ذو أثر تراكمي يبدأ من المراحل الأولى لتعلم القراءة والكتابة، ولذلك ينبغي أن تكون الأنشطة الكتابية صريحة وموجهة، وأن لا تركز فقط على الجانب الشكلي والسلامة الإملائية فحسب، فالكتابة الناجعة لابد أن تتعدى الأسس الكتابية إلى مراحل أعلى من البناء الكتابي المتوافق مع المحتوى المقروء.

– إن البحث في موضوع تدريس نشاطي القراءة والكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة النصية متشعب، متداخل العناصر تشكله مجموعة من المتغيرات المرتبطة بعضها ببعض، منها ما يتعلق بطبيعة النصوص المقررة والتي تختلف من طور إلى آخر في هذه المرحلة التعليمية، وهو الأمر الذي ينعكس على طريقه تدريس نشاط القراءة والكتابة من مستوى إلى آخر.

– يؤدي استعمال استراتيجيات تجمع بين القراءة والكتابة إلى تحسين المهارتين معا.

– إن للكتابة أثرا إيجابيا في الفهم القرائي أكثر من أثرها في مهارة الكتابة .

– إن استخدام الأنشطة الكتابية المختلفة يشجع المتعلمين على التفكير في النصوص المقروءة بشكل مختلف.

– يجب استغلال طريقة التدريس المتبناة ومحاولة ربط ذلك بمعارف المتعلمين السابقة وبالكفايات والتعلمات المراد إكسابها لهم ربطا مناسبا.

في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يفترض أن يمتلك المتعلم كفاءات قرائية، وكتابية تمكنه من التواصل في وضعيات مختلفة، وتعد هذه الكفاءات كفاءات تراكمية لم يتم اكتسابها في وقت قصير، بل احتاجت لبناء تراكمي على مدى طويل قد يمتد إلى ما قبل الدخول إلى المدرسة، فالمتعلم الذي لا يمتلك القدرة على التعرف على الكلمة أو يجد مشقة في ذلك لا يمكنه امتلاك المهارات العليا التي تتعدى مجرد القراءة بطلاقة، فعند وجود صعوبة في التعرف على الكلمة سينصب ذهن المتعلم على تهجئة الرموز والأشكال الحرفية بدلا من التركيز على الربط بين الجمل وفقرات النص مما سينعكس سلبا على فهمه للنص المقروء.

ترتبط القراءة بالكتابة بصورة عضوية وتكاملية في الآن نفسه، فالفهم القرائي يستدعي عمليات معقدة قائمة على مشاركة وتفاعل القارئ (المتعلم) مع النص المكتوب، وبالتالي فإن هناك ثلاثة عناصر تؤثر في فهم المقروء:

- القارئ الذي يفهم النص (نشاط القراءة).
- النص الذي يفهمه القارئ (النص المكتوب).
- النشاط الكتابي باعتباره عمليات مساعدة غلى الفهم.

فنجد أن القارئ (المتعلم) يستجلب المعرفة والخبرات السابقة لقراءة نص ما، في الوقت الذي يقضيه القارئ بالقراءة، ويقوم بالعديد من الأنشطة بناء على الهدف والغرض من القراءة، والأمر نفسه ينطبق على عملية الكتابة.

الظاهر أن العناصر الثلاثة السالفة الذكر تترابط فيما بينها بشكل عضوي، فالقارئ يجلب أفكاره إلى النص، ومن ثمّ يأخذ بدوره أفكارا جديدة من النص، ولذالك من المهم التمييز بين ما يجلبه القارئ وما يأخذه من النص أثناء عملية القراءة، وعليه وجب التأكيد على أن الفهم القرائي يظل في حراك دائم ولا يستقر على حال واحد فهو متغير من وقت لآخر بحسب نضج القارئ (المتعلم) وتنميته لمهاراته القرائية والمعرفية.

فعملية القراءة تمر بمراحل معقدة من أجل فهم النص المقروء، فالقارئ(المتعلم) يحتاج إلى التعرف على الكلمات والوصول إلى معناها، كما يحتاج للتنشيط الذهني لتفعيل معارفه وخبراته ذات الصلة حتى يتمكن من توليد الاستدلالات، من أجل دمج المعلومات خلال وقت القراءة عند الكتابة، وبذلك يظهر تأثر ناتج الكتابة بما قرأه المتعلم وما فهمه من النص المقروء الأصلي، وعليه فإن تكوين متعلم ناجح يقف على قدرته على استخدام وتفعيل استراتيجياته القرائية والكتابية بشكل مرن.

نشير إلى أن الأنشطة الكتابية من أنجع المداخل التي تساعد على تكوين وصنع المعنى، فالكتابة لا تساعد المعلمين على تقييم المتعلمين فحسب، بل تساعدهم أيضا على تعزيز فهمهم القرائي، وكون الكتابة تتشكل بناء على ما قرأه المتعلم على المعلمين تحريض متعلميهم بشكل صريح على أنشطة كتابية فاعلة تساعدهم على فهم المقروء، والاستمرار في تبادل هذه الاستراتيجيات مع متعلميهم حتى يمتلكوا تلك الاستراتيجيات بصورة مرنة ومنسقة مع القدرة على التنظيم الذاتي عند قراءتهم بأنفسهم.

إلى وقت غير بعيد كان يعتقد أن القراءة والكتابة نشاطان منفصلان عن بعضهما باعتبار أن القراءة تمثل المدخل في حين تمثل الكتابة المخرج، لكن الواقع بين أنهما يقومان على نفس العمليات، وأنه لا يمكن الفصل بينهما، كونهما عمليات تفكير مترابطة، وبالتالي يمكن تحسين الفهم القرائي من خلال تعليم الكتابة، كما يمكن تعزيز الفهم القرائي عندما يكتب المتعلمون عن النصوص التي قرؤوها، وهو غاية ما تصبو إليه المقاربة النصية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم، برواية ورش عن الإمام نافع.

المراجع العربية:

01- إبراهيم محمد الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1،2006 .

02- أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين الشعر والنثر، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1952.

03- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط2، 1979.

04- أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، ط1، 1994.

05- أحمد عفيفي، نحو النص، "اتجاه حديث في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1،2001.

06- إسماعيل بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1 ،2013.

07-أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1983.

08- الأزهر الزّناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

09- الحسن اللّحية، موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، طبع ديجي إديسون، الرباط، المغرب، 2006.

10- محمد أبو بكر شمس الدين الرازي، مختار الصحاح، دار الفيحاء، دمشق، سوريا، ط2، 1986.

11- إلهام أبو مشرف، برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.

12- بدر سهام محمد، المرجع في رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1995.

13- بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م.

14- بنعيسى زغبوش، سيروارت التعليم بين الإدراك والبناء المعرفي: ثوابت العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015.

15- تون أ. فان دايك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

16- جار الله الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: محمد عبد السلام شاهين، م3، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط3، 2003.

17- جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

18- حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

19- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2012.

20- حسني عبد الباري عصر، فنون تعليم العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، د ط، 2000.

21- حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 1999.

22- حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سميائية الدال، دار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2007.

23- خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2007.

24- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية "عناصر من أجل مقاربة اجتماعية للمجتمع الجزائري"، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، صدرت هذه الطبعة في إطار الجزائر عاصمة الثقافة العربية، 2007.

25- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات العامة، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.

26- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2000.

27- خولة طالب الإبراهيمي، محاضرات ملقاة على طلبة الدّراسات اللّغوية النّظرية، مقياس لسانيات النّص بقسم اللّغة العربية وآدابها، دفعة 2006-2007، الجزائر .

28- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة /بن، دون بلد، ط 1، 2005.

29- راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2013.

30- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ط1، 1998.

31- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

32- رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006.

33- روبارت ديبو جراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2007.

34- روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

35- روبرت هولب، نظرية التّلقي مقدمة نقدية، ت عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة ، مصر، ط1، 2000.

36- رولان بارت، لذة النص، ترجمة محمد خير البقاعي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 1998.

37- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1،2005.

38- زين كامل الخويسي، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2009.

39- سعد عبد الرحمن، إيمان زكي محمد، الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2002.

40- سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، 1992.

41- سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النص، بحث منشور ضمن كتاب: الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا، كلية الآداب بجامعة الكويت، الكويت ،1990.

42- سعدون محمود الساموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

43- سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط2، 2004.

44- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص" مفاهيم واتجاهات حديثة"، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

45- سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

46- سعيد محمد خالد، أدب الكتابة وفنونها، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016

47- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللّغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط1، 2002.

48- سلامة الخميس، التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء للنشر، ألإسكندرية مصر، ط1، 2001.

49- صبحي إبراهيم الفقي، علم لغة النص بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء 1 + 2، ط2، دار قباء للنشر والتوزيع والطبع، 2000.

50- صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2005.

51- طاهر علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.

52- طاهرة أحمد الطحان، الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،الأردن،ط1، 2008 .

53- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديث في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، أربد ، الأردن، ط1، 2005.

54- طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر، ط2، 2005.

55- عبد الباري ماهر شعبان، سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

56- عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2011.

57- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير- مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل والحجاج، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2006.

58-عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مطبعة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2013.

59- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مطبعة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

60- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، القاهرة ، مصر، ط4، 2015.

61- عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط2، 2002 .

62- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربية، منشورات عويدات، (بيروت، باريس)، ط1، 1986.

63- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1،ج2، 2013.

64- عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، وطرق تدريسها)، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007.

65- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2006 .

66-علي أيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1،2000

67- علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان ،1985.

68- علي سيد أحمد السيد، صعوبات القراءة، مكتبة دار الزهراء، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ط1، 2010.

69- علي سيد أحمد السيد، صعوبات القراءة، مكتبة دار الزهراء، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ط1، 2010.

70- عميش عبد القادر، قصة الطفل في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ب ط، ب ت.

71- عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

72- فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر، دمشق ، 1999.

73- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العالمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010.

74- فهيم مصطفى محمد. أحمد عبد الله، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 3، 1994.

75- فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصّي، ت فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ط1، 1996.

76- لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية بيروت، لبنان،ط19، 2010.

77- محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، ب ت.

78- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي-وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2012.

79- محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

80- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 2003.

81- محمد رجب فضل الله، التعليم اللغوي معارف وتجارب بحوث ودراسات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2012.

82- محمد رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، 1980.

83- محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،ط1 ،2011.

84-محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت،ط3، 1980.

85- محمد عبد الخالق بدوي، التربية وطرق التدريس، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ب ت.

86- محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1 ،2007 .

87- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، وضع حواشيه: أحمد حسن بسج،م2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2003،3.

88- محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 1998.

89- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986.

90- محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب،1997 .

91- محمود إبراهيم وجيه، التعلم وأسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1979،

92- محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة دمشق، سوريا، ط1، 2017.

93- محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، دار المصطفى للطباعة، القاهرة، مصر،ج1، 2004.

94- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية –والبحوث – والتدريبات- والاختبارات) دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر، 2006.

94- مصطفى فتحي الزيات، صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2007.

95- مصطفى فهمي، مجالات علم النفس، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1965.

96- مصطفى فهيم، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1994.

97- منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

98-ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية لنماذج والأنساق، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي،ط1، 1993.

99- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط3، 2006.

100- نصر حامد أبو زيد، النص السلطة الحقيقية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1995.

101- نعيمة المهدي أبو شاقور، دراسات تربوية، دار المعتز لطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط2017،1

102- هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017.

103- هيجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2002.

104-وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

105- ياسر الحيلواني، تدريس وتقييم مهارات القراءة، مكتبة الفلاح، الكويت، 2003.

106- يحي بعيطيش وآخرون، معجم مصطلحات أدبية ولسانية، فرنسي/عربي، مخبر اللغات والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر، 2014.

المراجع الأجنبية:

01-J. Alegria & coll, lire, Ecrire compter Aujourd'hui, édition :E .S.F, paris, 1995.

02 - Sylviane Valodois, évaluation neuropsychologique des troubles de l'apprentissage de la lecture, les journées de L'observatoire National de la Lecture,paris, Février 2005.

03 - Roger Mucchielli, Bourcier Arlette, La dyslexie Maladie du siècle, Les éditions :ESF, Paris 1979.

-04 - Robert Escarpit ,L'écrit et la communication, Paris, Presses universitaires de France .1973, (Que sais-je ;no1546)4e édition :1983.

05 -PHilippe Perrenoud ,La formation Des enseignants entre théorie et pratique ,Paris,. L'Harmattan, France, 1994.

-06 - Marc Delahaie, L' évolution du Langage de L'enfant : de la difficulté au trouble, guide ressources pour Les professionnels, Saint-Denis, Edition INBS, 2009.

07 - Henri Lehalle, & Daniel Mellier: psychologie du développement enfonce et adolescence cours et exercices, dunod, 3 édition, paris, 2013.

08 - Anne. Van hout& François .Estienne ;les dyslexies écrire, évaluer, expliquer et traiter,3 édition : Masson, paris, 2001.

09 - Sylviane Valodois, évaluation neuropsychologique des troubles de l'apprentissage de la lecture, revue rééducation orthophonique, N173 , 1993.

المجلات العلمية والدوريات المحكمة:

01- توفيق قريرة، التعامل بين بنية الخطاب وبنية النص، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد32،ع 2، أكتوبر-ديسمبر، 2003.

02-جمال مصطفى العيسوي، محمد عبيد الظنحاني، تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين الشمس، مصر، ع114، 2006.

03- حاتم الصكر، منزلة المتلقّي في نظرية الجرجاني النّقدية، مجلة المورد، مجلد 19، ع2، 1990.

04-خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية ومفهوم النص، مجلة معهد اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، ع 17، .2006

05- سناء أحمد محمد حسن، استراتيجيات التعليم المنتظم ذاتيا وعلاقاتها بمهارات الفهم القرائي في تدريس مادة التفسير لدى تلاميذ الصف الثالث إعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع 141، 2013.

06- سعيد يقطين ، من النص إلى النص المترابط، مجلة عالم الفكر،المجلد32،ع 2، أكتوبر-ديسمبر،2003.

07- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، م21، أوت1992.

08- عايد أبو سرحان، أثر برنامج تعليمي وفق نموذج فلاور وهيز لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي، المنارة، المجلد22، ع 3/أكتوبر ،2016.

09- عبد الله عبد الحميد، فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، ع2، 2000.

10- عبد الوهاب محمد علي، أمالي مصطفى جواد في فن تحقيق النصوص، مجلة المورد، المجلد 6 ،ع 1، الجمهورية العراقية،1977.

11- لخضر حريزي، المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، ع03، 2018.

12- ليلى الشريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مخبر الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع 25، 2014.

13- كريمة بحرة، عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ع17، 2016.

14- ماجد الجعافرة، التّلقي وإنتاج الدّلالة "قراءة في قصيدة للمتنبي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، المجلد السادس والأربعون، ع2 ، 1999.

15- محمد بوفاتح، أحمد بنعيسى، الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للمعسرين قرائيا، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ع17 ، 2016.

16- محمد جابر قاسم، كريمة مطر المزروعي، فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين الشمس، كلية التربية، ع 86، 2009.

17- مصطفى إسماعيل موسى، أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي، بحوث المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، المجلد الأول، 2001.

المعاجم والقواميس:

1- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم علي الشاذلي، دار المعارف، مصر 1981م.

2- الحسين ابن محمد الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، صححه إبراهيم شمس الدين، مادة (خطب)،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،2004.

3- إبراهيم مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، القاهرة، مصر، د ط، 2004.

4- عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط 1، 1994.

5- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة ، مصر، ط4، 2004.

6- محمد حسن باكلا، محي الدين خليل الريّح، جورج نعمة سعد، محمود إسماعيل صيني، علي القاسمي، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، مكتبة لبنان، ط1، 1983

7- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، المجلد 9، تحقيق: علي شيري، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1994.

الوثائق التربوية:

01- لجنة إعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2011.

02- اللجنة الوطنية المناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

03- المركز الوطني للوثائق التربوية، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، العدد3، فيفري 2005.

04- السعيد يطوي، المقاربة النصية، المقاطعة التفتيشية الثانية، ولاية باتنة، 2010/2009

05- لجنة إعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2011.

06- لجنة إعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي' الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2011.

07- لجنة إعداد المناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011.

08- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2008.

09- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2016 /2017.

10- وزارة التربية الوطنية، البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية، فرع الرياضيات، المطبعة المركزية، 1975/1974.

11- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

12- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017.

13- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017.

14- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019.

15- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

16- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2016.

17- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016.

18- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016.

19- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2018/2017.

20- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2020/2019.

21- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017.

22- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011.

رسائل وأطروحات جامعية:

01- إسماعيل ونوغي، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال النظام الجديد، أطروحة دكتوراه، كلية اللغة العربية جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011.

02- الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنّصوص، أطروحة دكتوراه، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،2008.

03- أمين بوشبوط، الرّوابط الحجاجية في اللّغة العربية، رسالة ماجستير في اللّغة العربية، تخصص دراسات لغوية، معهد اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، 2008-2009.

04- بن سي مسعود لبني، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستير في العلوم التربوية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة ، 2007-2008.

05- شفيقة أزدادو، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، قسم علم النفس، جامعة الجزائر2، 2012.

06- الحبيب دايم ربي، الكتابة والتناص في خطط الغيطاني، أطروحة دكتوراه في الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، 1999-2000.

07- صليحة قلاب، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، قسم علم النفس، جامعة الجزائر2،2013.

08- محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قسنطينة 2004-2005.

09- مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة ،قسم اللّغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر، 2008.

10- نورية لعريبي، الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة أبو القاسم سعد الله، جامعة الجزائر 2، 2015.

11- ونوغي إسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال النظام الجديد، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،2010-2011.

12- وهيبة جنون، تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، قسم علم النفس، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2018.

13- عبد الحفيظ شلابي، اختبار لكشف عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه ل م د في علم النفس المرضي، قسم علم النفس، جامعة تلمسان، أبو بكر بلقايد، 2017.

الويبوغرافيا:

01-إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، https://www.alukah.net الألوكة.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الشكر	
الإهداء	
مقدمة	أ-ح
مدخل	01
التعليم الابتدائي	02
مفهومه	03
الطور الأول	03
الطور الثاني	03
الطور الثالث	04
خصائص التعليم الابتدائي	04
أهداف التعليم الابتدائي	05
المدرسة الابتدائية	05
1.الفصل الأول : من النص إلى المقاربة النصية	07
1.1.منطلقات المقاربة النصية	08
1.1.1.المقاربة	08
1.1.1.1. تعريف المقاربة	08
2.1.1.1. مبادئ المقاربة	09
3.1.1.1. أسس المقاربة	10
2.1.1. النص	10
1.2.1.1. مفهوم النص	11
2.2.1.1.مفهوم نحو النص (الاتساق والإنسجام)	29
3.2.1.1. النص بمفهومه البيداغوجي	40
2.1. المقاربة النصية ديداكتيكيا وبيداغوجيا	41

1.1.2.1. مفهوم المقاربة النصية	42
2.1.2.1. خصائص المقاربة النصية	44
2.2.1.المقاربة النصية في حقل تعليمية اللغات	45
3.2.1.المقاربة النصية من منظور بيداغوجي	45
1.3.2.1.أنواعها	46
2.3.2.1 علاقة المقاربة النصية بالمقاربة التواصلية	47
2. الفصل الثاني: الوضع اللغوي لطفل ما قبل المدرسة	52
1.2. اللغة	53
1.1.2.تعريف اللغة	53
1.1.1.2. تعريف اللغة عند القدماء	55
2.1.1.2. تعريف اللغة عند المحدثين	57
2.1.2.خصائص اللغة	59
3.1.2.وظائف اللغة	63
4.1.2. أهمية اللغة	65
2.2. اللغة العربية	66
1.2.2.ماهية اللغة العربية	66
2.2.2.خصائص اللغة العربية	69
3.2.2.أهمية تدريس اللغة العربية	70
3.2. البيئة التربوية ما قبل المدرسة وأثرها في تعليم اللغة العربية	71
1.3.2. الأسرة	72
2.3.2. الروضة	76
3.3.2. الكتاتيب والمدارس القرآنية	81
1.3.3.2.الكتاتيب	81
2.3.3.2. المدارس القرآنية	84
4.2. المهارات اللغوية الأربعة	85

1.4.2. مهارة الاستماع	89
2.4.2. مهارة التحدث / التعبير	93
3.4.2. مهارات القراءة والكتابة	95
3. الفصل الثالث: القراءة وآلياتها	97
1.3. القراءة من منظور تربوي	99
1.1.3. مفهوم القراءة من منظور تربوي	99
2.1.3. المهارات القرائية	103
3.1.3. أنواع القراءة	108
1.3.1.3. القراءة الصامتة	108
2.3.1.3. القراءة الجهرية	110
3.3.1.3. القراءة الاستماعية (القراءة بالأذن)	112
2.3. القراءة من منظور علم النفس المعرفي	114
1.2.3. مفهوم القراءة من منظور علم النفس المعرفي	114
2.2.3. ميكانيزمات القراءة ونماذجها	119
1.2.2.3. ميكانيزمات القراءة	119
2.2.2.3. نماذج تعلم القراءة	128
1.2.2.2.3.النماذج التطورية لتعلم القراءة	128
2.2.2.2.3.النماذج الترابطية	138
3.2.2.2.3. نموذج القراءة ذو المسارين الكلاسيكي ل-كولهيرت ومورتون وباترسون	141
4.2.2.2.3. نماذج القراءة عن طريق التماثل	144
3.3. الفهم القرائي	147
1.3.3. مفهوم الفهم القرائي	148
2.3.3. فهم النصوص القرائية	150
1.2.3.3. معرفة الخطاطات الشكلية للنصوص	152

2.2.3.3. معرفة خطاطات المضمون	152
3.3.3. الفهم في سياقه المدرسي	154
4.3.3. مستويات الفهم القرائي	154
5.3.3.مهارات الفهم القرائي	158
6.3.3. أهمية الفهم القرائي	161
4. الفصل الرابع: الكتابة وآلياتها	162
1.4. الكتابة من منظور تربوي	167
1.1.4. مفهوم الكتابة من منظور تربوي	167
2.4. الكتابة من منظور علم النفس المعرفي	172
1.2.4.علاقة الرسم بالكتابة	173
2.2.4. مراحل تعلم الكتابة	181
3.2.4. الكتابة عملية وناتج	183
4.2.4 .نماذج تعلم الكتابة	186
3.4. علاقة الكتابة بالقراءة والكتاب المدرسي والنص	212
1.3.4. علاقة الكتابة بالقراءة	212
2.3.4. علاقة الكتابة بالكتاب المدرسي	213
3.3.4. علاقة الكتابة بالنص	214
5. الفصل الخامس: عرض طريقة تدريس نشاط القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي	216
1.5. نشاط القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي	217
1.1.5. نشاط القراءة في السنة الأولى ابتدائي	217
2.1.5. نشاط القراءة في السنة الثانية ابتدائي	234
2.5. نشاط القراءة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي	251
1.2.5. نشاط القراءة في السنة الثالثة ابتدائي	251
2.2.5. نشاط القراءة في السنة الرابعة ابتدائي	264

3.5. نشاط القراءة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي	278
1.3.5. نشاط القراءة في السنة الخامسة ابتدائي	279
6 . الفصل السادس: عرض طريقة تدريس نشاط الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي	297
1.6. مراحل تعليم الكتابة	298
1.1.6. مرحلة التهيئة للكتابة	298
2.1.6. مرحلة تعلم الكتابة	103
3.1.6. مرحلة إتقان كتابة بعض المفردات	303
6 .2. نشاط الكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي	304
1.2.6. نشاط الكتابة في الطور الأول في التعليم الابتدائي	304
1.1.2.6. نشاط الكتابة في السنة الأولى ابتدائي	306
2.1.2.6. نشاط الكتابة في السنة الثانية ابتدائي	315
2.2.6. نشاط الكتابة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي	328
1.2.2.6. نشاط الكتابة في السنة السّنة الثالثة ابتدائي	329
2.2.2.6. نشاط الكتابة في السنة الرابعة ابتدائي	342
3.2.6. نشاط الكتابة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي	353
1.3.2.6. نشاط الكتابة في السنة الخامسة ابتدائي	353
خاتمة	359
قائمة المصادر والمراجع	363
فهرس المحتويات	382

ملخص:

تحاول هذه الرسالة الوقوف على واقع تعليم نشاطي: القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النّصية وذلك في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن تعليم اللغة العربية في هذا المستوى يهدف إلى ترسيخ المبادئ اللغوية الأساسية، والتي تسمح للمتعلم بامتلاك كفاءات قرائية وكتابية، والتواصل في وضعيات مختلفة، وهذا قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.

وتقدم الرسالة عرضا عن طريقة تدريس نشاطي: القراءة والكتابة في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال مكونات الطريقة التعليمية والمتمثلة في: المنهاج، والوثيقة المرافقة له، والكتاب المدرسي ودليله.

الكلمات المفتاحية: النّص، المقاربة النّصية، القراءة، الكتابة، المنهاج، الكتاب المدرسي.

Résumé :

Cette thèse tente d'étudier la réalité de l'apprentissage (l'enseignement) actif : la lecture et l'écriture selon l'approche textuelle au primaire , de fait que l'enseignement de la langue arabe à ce stade (niveau) a pour objectif de Consolider les principes linguistiques de base qui permettent à l' apprenant d'avoir des compétences en lecture et en écriture et de Communiquer dans de différents Contextes avant de passer à l'enseignement moyen. Et cette thèse est une présentation de la méthode de l'enseignement actif : la lecture et l'écriture au primaire à travers les Composantes de la méthode pédagogique représentée dans: le Curriculum, le document d'accompagnement, le manuel scolaire et son guide.

Les mots clés : Texte, l'approche textuelle, la lecture, l’écritire, le Curriculum, le manuel.

Summary:

This thesis tries to identify the reality of teaching the two skills reading and writing through the textual approach in the elementary education stage .Teaching Arabic language at this level aims to consolidate the basic linguistic principles which help the learner to possess reading and writing competencies and communicate in various positions. This happens before moving to the middle school. The thesis provides a presentation on the way of teaching the two skills reading and writing in the elementary education stage through the components of the educational method which are: curriculum, accompanying document, textbook and its guide.

Keywords: Text, textual approach, reading, writing, curriculum, textbook.