وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية

# أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD

الشعبة: دراسات لسانية

التخصص : اللغة العربية وتحليل الخطاب

العنوان:

# السياق التعليمي وأثره في التحصيل اللغوي مادة القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي – أنموذجا-

من إعداد الطالبة :

**خديجة بن عزي**

المناقشة بتاريخ **2019/02/19** من قبل اللجنة المكونة من:

| | | | |
|---|---|---|---|
| جميلة رقاب | أستاذ محاضر أ | جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف- | رئيسا |
| عبد القادر شارف | أستاذ التعليم العالي | جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف- | مشرفا ومقررا |
| عمر ديدوح | أستاذ التعليم العالي | جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان - | ممتحنا |
| أحمد قوفي | أستاذ محاضر أ | جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم | ممتحنا |
| عبد القادر حمراني | أستاذ محاضر أ | جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف- | ممتحنا |
| فاطمة الزهراء فرحات | أستاذ محاضر أ | جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف- | ممتحنا |

**الموسم الجامعي: 2018/2019**

بسم الله الرحمن الرحيم

# مقدمة

أحدث الدرس اللساني الحديث والمعاصر تأثيرات كبيرة على التوجهات العلمية والمعرفية ، و خصوصا في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، فضلا على العلوم التقنية مما أدى إلى ظهور فروع لسانية جديدة من قبيل اللسانيات النفسية والاجتماعية واللسانيات الحاسوبية ، واللسانيات التعليمية .

وقد نجم عن هذا التعدد في فروع اللسانيات ، خاصة التطبيقية منها أثرا في تحليل الخطابات ، وتعليم اللغات ومنها اللغة العربية مثلا، و كان للمدخل اللساني تأثيرا بالغا على بناء المناهج الدراسية وخاصة تلك التي تهتم بتعليم اللغات ، ولم تكن الجزائر بمنأى عن هذه التحولات ، وخاصة مع وجود باحثين مميزين في اللسانيات النظرية والتطبيقية ، ألفوا كتبا ومقالات علمية تطبق النظريات اللسانية على اللغة العربية ، محاولين الإسهام في تطويرها وحل المشكلات التي تعاني منها ، في ظل تحسين المنظومة التعليمية .

فموضوع التعليم هام عند كل الأمم والحضارات والباحثون في التعليم اهتموا بعناصر العملية التعليمية ، خاصة المنهاج الذي من أهم عناصره المحتوى التعليمي ، فكل مرحلة تعليمية تختلف عن المرحلة التي تليها والتي تسبقها من حيث المحتوى وإذا نظرنا إلى المرحلة الابتدائية نجدها تختلف جذريا عن المراحل التعليمية الأخرى ، ومن الأنشطة التي ركزت عليها برامج المدرسة الابتدائية وأولتها اهتماما خاصا ، " نشاط القراءة " الذي يعد مفتاح تعلم اللغة في مختلف مراحل التعليم ، فمن خلاله يتعلم التلميذ شكل الرموز وفكها وطريقة نطقها وكيفية كتابتها كما صار بفضل المقاربة بالكفاءات ، البؤرة التي تحوم حولها بقية أنشطة اللغة وهذا ما ظهر جليا ضمن ما سمي بالمقاربة النصية التي تجعل من نص القراءة المنطلق الرئيس لاكتساب مهارات التعبير الشفوي والكتابي و الكتابة والإملاء ونصوص القراءة للطور الثاني من التعليم الابتدائي ذات سياقات تعليمية متنوعة امتزجت بين السياق الاجتماعي والثقافي و الفكري وحتى العولمي ، فتنوع هذه السياقات كفيل بوفرة الرصيد اللغوي لدى متعلم السنة الرابعة ابتدائي .

ولقد اخترت الطور الثاني المتمثل في السنتين الرابعة والخامسة حسب التقسيم الحديث للأطوار وفق الإصلاح البيداغوجي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم في الجزائر للجيل الأول للتعليم بالكفاءات لأنه مقياس تقييم وتعتبر السنة الرابعة اللبنة الأساسية لاكتساب رصيد لغوي كبير يجعله ينسج مواضيع في وضعياته الإدماجية للسنة المقبلة يقوم عليها وحتى في حياته اليومية و المستقبلية .

ومن ثم فكيف للمتعلم في المرحلة الابتدائية الاستفادة من بنية النصوص والكشف عن أبعادها الدلالية والثقافية ، فلابد أولا من إدراك المتعلم للقراءة الناقدة ، وتكوينه تكوين القارئ الناقد ، المميز الممحص لبنيات النص ، طالما أنه وُضع في بحر العولمة ، لتمكينه من قراءة مظاهر النص الجزئية في إطار كليته ، خاصة أن تلميذ المرحلة الابتدائية يعتمد على الاستقبال و التلقي أكثر من النقد ، زيادة على تأثير ثقافة المجتمع التي تقضي بأن ما يحتوي عليه الكتاب المدرسي هو حقيقة يقينية لا تقبل الجدل .

فإذا كان امتلاك المتعلم لكفاءة النقد والتمحيص في هذه المرحلة أمرا صعبا وتكليفا له بما لا يطيق فإن الحل يكمن في انتقاء النصوص المناسبة للنمو العقلي والوجداني للمتعلم ومناسبة أيضا من حيث السياقات والمضامين التي يجب أن تقدم المعرفة الصادقة وتعزز السلوكيات الإيجابية والقيم الجمالية وتغرس مبادئ العقيدة والأخلاق الحميدة وروح المواطنة .

من أجل ذلك قمنا بإنجاز هذا البحث الموسوم بـــ:

"السياق التعليمي وأثره في التحصيل اللغوي

مادة القراءة للسنة الرابعة ابتدائي_ أنموذجا _

ويصب بحثنا في حقلين دلاليين هما لسانيات النص والتعليمية ، ويطرح البحث إشكالية انتقاء البنى النصية وتمييز سياقاتها التعليمية وأثرها في التحصيل اللغوي لدى المتعلم من خلال البحث في سياق النصوص التعليمي في بنية نصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ويطرح التساؤل الآتي :

- إلى أي مدى تمت مراعاة السياق التعليمي لنصوص القراءة للسنة الرابعة ؟ وما مدى تأثيرها في التحصيل اللغوي لدى المتعلم ؟

- كيف ساهمت نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي في إثراء الرصيد اللغوي للقارئ؟ وما مدى استجابتها لحاجات المتعلمين ؟ وما وظيفتها في عرض المحتوى التعليمي وتبليغه إياهم؟ .

وقد اخترنا هذا الموضوع بالذات لثلاثة أسباب :

1- افتقار الساحة العلمية إلى دراسات تبحث في السياق التعليمي للنص الموجه إلى التلميذ في المرحلة الابتدائية وحاجة المتعلم الجزائري لنصوص موجهة ومنتقاة تقدم العلم والمعرفة في نص ممتع فنيا ولغويا وذي أثر إيجابي على سلوك المتعلم ومحيطه .

2- حداثة نصوص المدونة فقد أنتج الكتاب في إطار الإصلاح التربوي الجديد للجيل الأول الذي تبنته وزارة التربية الوطنية ودرس لأول مرة في السنة الدراسية 2007/2006 .

3- الرغبة في المساهمة في بناء عادة القراءة المبدعة لدى الطفل الجزائري والقادمة ، من خلال البحث في بنية النصوص وإضاءة الجوانب الإيجابية والسلبية فيها ، من أجل تجنب السلبيات وتعزيز الإيجابيات .

ومن ثم فإن الهدف من هذا البحث هو تعزيز الدراسات التي تبحث في السياق التعليمي لنصوص القراءة وطرق إقراءها ، من أجل إنتاج نصوص مناسبة هادفة والوصول بالمتعلم إلى درجة الاستمتاع بالقراءة ، وتأليف أقوال ونصوص تدل على حقيقة تمكنه من اللغة في الجانب التواصلي .

وعلى هذا فإن أهمية هذا البحث تتأتى من أهمية مادة القراءة نفسها . فعليها تتأسس المهارات الثلاث الأساسية ( الاستماع ، الكتابة . التعبير ) وتتحقق بها الكفاءات النحوية والخطابية والتداولية إلى جانب المعارف والسلوكيات الإيجابية التي يكتسبها المتعلم من القراءة .

ومن أبرز الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوعنا أطروحة دكتوراه بعنوان السياق ودلالته في القصص القرآني للباحثة علية بيبية جامعة باتنة التي تناولت دور السياق بأنواعه في إنتاج الدلالة ، ورسالة ماجستير بعنوان السياق اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية لدى الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الخامسة ابتدائي للباحث عبد الكريم بن ساسي جامعة باتنة الذي ركز على البحث عن فاعلية السياق في أنشطة اللغة وما يتعلق بها من نمارين في محتوى الكتاب .

و مقال الدكتور محمد كراكبي بعنوان : ( دراسة تقويمية لغوية لكتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ) ضمن مجلة اللسانيات واللغة العربية الصادرة عن مخبر اللسانيات واللغة العربية بجامعة عنابة الذي يبدو قريبا من موضوع بحثنا ، لكنه لم يتناول نصوص كتاب القراءة بالتفصيل ، بقدر ما اقتصر على انطباع عام وسريع حول الكتاب من زاوية القراءة لا من زاوية السياق التعليمي للنصوص القرائية الذي نحن بصدد تناولها ، علاوة على اختلاف المدونة فقد تناول المقال كتاب القراءة للسنة الرابعة المعتمد قبل الشروع في الإصلاح بينما سنتناول كتاب القراءة الذي أعد في إطار الإصلاح التربوي ، إضافة إلى مقال الدكتورة " أمينة طيبي " ، ضمن مجلة اللغة والاتصال ، العدد الأول أكتوبر 2005 ، بعنوان ( قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية ) ، وقد أجريت على المرحلة الثانوية بخلاف دراستنا التي سنجريها على السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وكذلك الدراسة التي قام بها أ .د " بشير إبرير " بعنوان : توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص في المدارس الثانوية الجزائرية ( رسالة دكتوراه نوقشت في جامعة عنابة سنة (2000) غير أن الدراسة تختلف عن موضوعنا في كونها تناولت التبليغ كمنطلق لتدريس النصوص ، ومنه كان تركيزها على الطريقة أكثر من المحتوى وكذا اختلاف المرحلة التعليمية التي أجريت عليها الدراسة ( الثانوي) .

ومن أهم المراجع التي استعنا بها في هذا البحث :

**ديداكتيك النصوص القرائية** لمحمد أولحاج ، **دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء** لعمر الأسعد و **آليات القراءة المنهجية للنصوص** لمحمد محمود

**والفهم اللغوي وإستراتيجياته المعرفية** للسعيد عواشرية و **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** لحسن عبد الباري عصر و **دروس في اللسانيات التطبيقية** صالح بلعيد .

وقد سعينا للإجابة عن الإشكالية المطروحة سابقا ، بإتباع منهج وصفي تحليلي ، يقوم على دراسة المدونة من جميع جوانبها الديداكتيكية ، ويصنف النصوص إلى سياقات وأنماط ويصفها من حيث أبنيتها ومدى قدرتها على نقل المحتوى التعليمي وانسجامها مع الأهداف التربوية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي .

وقد احتوت الدراسة على أربعة فصول ، فصلين نظريين وفصلين تطبيقيين ، فأما الفصل النظري الأول فقد ضمناه عنوان " **السياق التعليمي أسس ومعطيات نظرية**" وقسمناه إلى

عناصر مفاهيم متعلقة بالسياق لغة واصطلاحا وتطور مفهوم السياق إلى السياق التعليمي في المنظومة التربوية وناقشنا فيه ارتباط القراءة بالسياق التعليمي وأثره في التحصيل اللغوي .

أما الفصل الثاني فعنوناه بـ : " **الكفاءات المستهدفة من نشاط القراءة للسنة الرابعة ابتدائي** " و قسمناه إلى عناصر ماهية القراءة والنماذج المفسرة لطبيعتها يحتوي هذا العنصر على المفهوم اللغوي والاصطلاحي للقراءة وأنواعها من حيث التهيؤ الذهني للقارئ ونماذج وطرائق تدريسها أما العنصر الثاني فقد خصصناه لـ : أهداف تدريس نصوص القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وهذا سعيا منا إلى ربط السياق التعليمي بالتحصيل اللغوي وأثره على رصيد المتعلم اللغوي وملاحظة مدى انسجام الأهداف التعلمية المسطرة مع سياقات النصوص المقررة في الكتاب وختمنا هذا الفصل بخلاصة ضمناها أهم ما في الفصل .

وفي الفصل الثالث – تطبيقي- فعنوناه بـ : **"تحليل عملية القراءة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"** واحتوى هذا الفصل على تصور المنهاج والوثيقة المرافقة والكتاب كمدونة وناقشنا فيه مفهوم المحتوى وعلاقته بالأهداف التعليمية ولاحظنا تقديم مادة القراءة في التوزيع الزمني واستدرجنا معظم الكفاءات المتعلقة بنشاط القراءة وقدمنا استبيان حول محاولة الكشف عن مدى تحقيق أسئلة النصوص لعملية الفهم لإدراك السياق التعليمي وقدرة المتعلم على نسج نصوص تخدم وضعياته الإدماجية في مختلف مستوياته.

أما الفصل الرابع و الأخير وهو فصل تطبيقي ثان قدمنا فيه مجمل النصوص القرائية في الكتاب وقد حللنا النصوص من حيث أنماطها و سياقاتها التعليمية صنفنا فيه نصوص الكتاب إلى أنماط ، ثم درسنا نموذجا من كل نمط ، ( نموذج من النمط السردي ونموذج من النمط

الوصفي ونموذج من النص الإخباري ونموذج من النمط الحواري والحجاجي ، وأضفنا نموذجا من النمط الوصفي باعتباره النمط الشائع في الكتاب ) ، و يعتبر عنصر التشكيل وأسئلة الفهم وعلاقته بالأهداف المسطرة والنشاطات المرتبطة بالنصوص وعلاقتها ببنية النصوص ككفاءة ختامية المصرح بها في المنهاج ودورها في التحصيل اللغوي ، وعززنا هذه الدراسة بإضافة نموذج ميداني لسير درس القراءة في المدارس الابتدائية وأنهينا البحث بخاتمة لخصنا فيها أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة إضافة إلى قائمة المصطلحات المستخدمة في البحث باللغة العربية وما يقابلها باللغة الفرنسية مرتبة على الحرف العربي وختمنا بقائمة المصادر والمراجع التي أفدنا منها في هذه الدراسة .

وأخيرا فإن هذا البحث – كأي مجهود علمي – لا يمكن أن يكون كاملا وذلك بسبب صعوبة الحصول على بعض المراجع الهامة في البحث ، واتساع مجال التعليمية و إشكالاتها.

وختاما ، نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور المشرف " عبد القادر شارف " على ما بذله معنا من مجهودات طوال فترة البحث وما قدمه لنا من توجيهات كانت نورا استضأنا به في هذه الدراسة وحافزا قويا للمضي إلى الأمام وتقديم هذا العمل في شكله النهائي .

**يوم :الأحد: 26 شعبان 1439هـ**

**الموافق لـ 13 ماي 2018م**

# مدخل

تقتضي تعليمية اللغات في إجراءاتها العملية إتباع منهجية علمية واضحة تركز على القضايا التي يجب تعليمها وعلى الترتيب المتبع في ترتيبها وكذا على طرق تقديم المواد وممارستها ، فعلم اللغة التطبيقي ينهل من عدة مجالات أبرزها : علم المصطلح والترجمة وأهمها تعليم اللغات وتعددها ، فهو علم تعلمي تعليمي في آن واحد ، وبما أن تعليم اللغات هو أبرز مجالاتها ، فإن الأمر المعلوم هو أن تعليمية اللغات أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر ، حيث استقطبت اهتمام الباحثين على اختلاف مشاربهم ، إذ تطرح إشكالات إبستومولوجية منها ما يربط بالاصطلاح ، ومنها ما يرجع إلى المكانة التي تسعى التعليمية إلى احتلالها وسط حقل المعرفة ، حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية وذلك باستمرار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات فمن خلال ما سبق ما المقصود بالتعليمية ؟.

## 1- تعليمية اللغة :

**أ –** لغة : علمته الشيء فتعلم ، وليس التشديد هاهنا للتكثير ، ويقال أيضا تعلم في موضع أعلم وعلمت الشيء أعلمه علما : عرفته ، وقوله تعالى " **الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4)** " سورة الرحمن . سيره ليذكر وجعله مميزا "[1]

**ب- اصطلاحا :**

كلمة التعليمية هي ترجمة لكلمة (Didactique ) المشتقة من DIdaktikus التي تعني 'فلنتعلم' وهي تعني أيضا نوعا من الشعر يدور حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية"[2].

فيرجع هذا التأصيل اللغوي لمصطلح التعليمية المتداول في الدرس التعليمي إلى الغرب ومفهومه يجمع بين الفن والعلم يعنى بالتعليم .

تهتم التعليمية بدراسة الظروف المحيطة بالمتعلم ومواقف التعلم من أجل تسهيل متعلمه حيث يقول في ذلك "أحمد حساني " ( تهدف إلى اكتساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ، وتبدو الكفاءة اللغوية في مهارتين إحداهما مهارة مهارة شفوية تعول أساسا على الأداء المنطوق ، والأخرى مهارة كتابية تعول على العادات الكتابية للغة معينة ) [3]، فإكساب المتعلم لهذين المهارتين هي حاجة كل متعلم في تعليمه لأية لغة ، واللغات كما هو معلوم متعددة وتعلم اللغة مفادها رصيد معرفي ولغوي لدى أي متعلم وخاصة تلميذ المرحلة الابتدائية.

**المرحلة الابتدائية :**

تمتد هذه المرحلة العمرية من المدرسة من سن السادسة إلى سن الحادية عشر ،

---

[1]- لسان العرب ، ابن منظور ،مادة علم ، دار لسان العرب ، لبنان ، المجلد 2 ، ص 870.

[2]- استثمارات تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية ، رضا جوامع ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة باتنة ،الجزائر ، ع14 ، 2006 ص 41.

[1]- دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2000، د ط ، ص 132.

" وقد جرت العادة أن تكون هذه السنوات الست من عمر الطفل تستغرق مرحلة التعليم الابتدائي ، وتنقسم إلى مرحلتين :

أ- الطفولة الوسطى : من سن (6 سنوات – 9 سنوات ) وتشمل السنة 1 ، 2 ،3 ابتدائي

ب- الطفولة المتأخرة : من سن ( 9 إلى 11 سنة ) وتشمل السنة 4 ، 5 "[1].

وتعد المرحلة الابتدائية الركيزة الأساسية واللبنة الأولى في المراحل التعليمية ، فالمتعلم في هذه المرحلة وبحسب طبيعته الفطرية محب للعب والحركة وإن استعمال المعلم للألعاب التربوية والأنشطة المصاحبة داخل حجرة الدراسة وخارجها يساعد التلميذ على فهم المادة العلمية والتفاعل معها واكتساب المهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة .

ويعتبر النمو اللغوي في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي بالغ الأهمية ، " حيث تعتبر هذه المرحلة هي الأساس في اكتساب اللغة ، وتعتبر هذه الفترة مرحلة الجمل المركبة الطويلة حيث يكون فيها الاستعداد للقراءة موجودا منذ التحاقه بالمدرسة "[2]، فتتطور القدرة على القراءة بعد ذلك إلى التعرف على الجمل وربط أشكالها بمدلولاتها ، وكل ما يقرأه المتعلم يزيد من رصيده وتحصيله اللغوي على مساره الدراسي .

**السياق التعليمي:**

يستخدم هذا النوع من السياقات لغرض تعليمي و " من الوسائل الأكثر فاعلية في استنباط معاني الكلمات الجديدة أو الغير مألوفة ، استخدام السياق يستطيع تلاميذ المدرسة الابتدائية استنباط المعاني من الكلمات الجديدة من خلال السياق ، وذلك لأنهم أصبحوا أكثر نضجا من الناحية العقلية " [3]

**التحصيل اللغوي :**

"تحصل الشيء أي تجمع وتثبت من هنا يمكن القول أن الخبرات اللغوية إذا ما تجمعت وثبتت في ذهن التلميذ يكون قد تحصلها " [4].

فيقصد بالتحصيل اللغوي إذن مجموع المفردات والألفاظ والأساليب التي اكتسبها التلميذ خلال دراسته لمادة اللغة العربية ، ويستطيع التعبير عنها لفظا وكتابة مستخدما القواعد التي تلقاها خلال مساره القرائي .

---

[1]- الديوان الوطني للتكوين عن بعد ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 3 .

[2]- خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها ، ملفات تربوية ، الموقع https://eddirasa.com ص 9.

[3]_ القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، فهيم مصطفى ، مكتبة الدار العربية ، القاهرة ، ط2، 1998، ص 50.

[4]- التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسة تقييمية زكرياء الحاج إسماعيل ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، ص 6.

" وترتبط عملية التحصيل اللغوي بشحن القارئ بمعارف يحصل عليها من خلال تفاعله مع النص ، وتتباين هذه المعارف بتباين المرجعيات والمنطلقات اللغوية التي ينطلق منها المتعلم في قراءته ، إذ نجد النص يزود قارئه بمعارف شتى ، منها ما هو مرتبط بالجانب التركيبي للغة ، أو الجوانب الدلالية المختلفة المرتبطة ببناء النص وإعادة بناءه" [1]

وعليه يمكن القول أن هذه المرحلة تشكل خطوة مهمة داخل السن اللغوي إذ يسعى المتعلم من وراءها إلى الاستئناس بنص القراءة وإعادة إنتاجه في قوالب جديدة .

**مادة القراءة:**

تعد القراءة أهم مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين خبراته العلمية والاجتماعية والنفسية، والانفعالية، بل هي مصدر خبراته الحياتية على مختلف تشعباتها، ووسيلة من وسائل النمو والازدهار والرقي بالمجتمعات إلى مصاف الحضارة .

فالقراءة " فن لغوي ينهل منه المتعلم ثروته اللغوية ، يعتمد على فك الرموز والتعرف عليها والقدرة على قراءتها ، إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان ( القراءة الجهرية ) ، وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة للرموز المكتوبة "[2] .

فالقراءة إذن ذات شقين شفوي وكتابي، إذ لا يمكن أن يستعمل الفعل- قرأ- إلا إذا استخدم المتعلم اللسان والعين معا ويعيد تحرير ما قرأه بواسطة الحروف المكتوبة سابقا .

والظاهر أن منهاج السنة الرابعة ابتدائي جاء ليقدم عرضا لمختلف الأنشطة اللغوية والتي تعتبر مصدرا لثروة الفردية للمتعلم ، جراء التفاعل معه أثناء ممارسة العملية التعليمية فهذا الرصيد هو امتزاج عصارة السنوات السابقة بني على بيداغوجيا الكفاءات كاختيار منهجي وعلى المقاربة النصية كطريقة تربوية وذلك تفعيلا للعملية التعليمية التعلمية

[1]- المرجع السابق ، ص 7.
[2]- الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، محمد رجب فضل الله ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط2 ، 2003، ص 63.

# الفصل الأول

## السياق التعليمي في الدرس اللغوي أسس ومعطيات نظرية

1 / السياق بين الدراسات القديمة والمعاصرة .

2 / السياق التعليمي في المنظومة التربوية .

3/ تعليمية التحصيل اللغوي وطرق تنميته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

## الفصل الأول : السياق التعليمي في الدرس اللغوي أسس ومعطيات نظرية

### أولا / السياق بين الدراسات القديمة والمعاصرة :

#### أ- السياق في المعجم اللغوي :

للبحث عن ماهية مصطلح السياق لابد من العودة إلى المعاجم لاسيما لسان العرب لابن منظور و جاء فيه : مادة (سوق) والسوق معروف ساق الإبل وغيرها يسوقها سوقا وسياقا وهو سائق وسواق وقد انساقت وتساوقت الإبل إذا تتابعت وكذلك تقاودت فهي متقاودة متساوقة ، وأصل "السياق" "السواق" ويأتي المصدر الميمي منه على صيغة " مساق" ومنه قوله تعالى

: ﴿ إِلَى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ﴾ (**القيامة 30**) ساق بنفسه سياقًا، أي نزع بها عند الموت ، ويقال فلان في السياق أي في النزع ، والسياق نزع الروح ، ويقال : دخل عليه وهو في السَوق أو في سياق الموت ،أي النزع كأن روحه تساق لتخرج من بدنه "[1].

وبالنظر الدقيق في المعاني اللغوية التي ذكرها ابن منظور لهذه المادة يمكن إبراز المعاني التي جاءت الكلمة لإفادتها في مجيء الشيء على التتابع ، بمعنى مجيء الشيء إثر شيء آخر غير فاصل ،كما أفادت معنى النزع أو الأخذ بالتدرج

ووردت مادة "ساق " في المعجم الوسيط بحيث يقال :" ساق الله إليك خيرا ونحوه ، بعثه إليك وأرسله ، وساق الحديث سرده وسلسله ، وإليك يساق الحديث يوجه ، ساق المهر إلى المرأة أرسله وحمله إليها ، ساوقه تابعه وسايره وجاراه ، وانساق اتبع غيره وانقاد " [2]

فمن خلال هذا التعريف دل المعنى اللغوي للسياق على معنى التتابع والتسلسل والاتصال وإن استعمالات العرب لهذه المادة ومشتقاتها يدور على ذلك والسياق لغة :هو التتابع والسير

---

[1]. لسان العرب ، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري ،مادة سيق ، بيروت دار صادر، ج 19، ص 166- 167

[2]: مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، ج1 ، مطابع الأوقشت ، شركة الإعلانات الشرقية ، ط3 ، القاهرة ، 1985، ص 482.

والانتظام في قطيع واحد فإذا قلنا سياق الكلمات فإننا نعني بذلك " تتابعها وسردها في الجملة أو العبارة [1].

وخلاصة القول في المعنى اللغوي للسياق الذي يدل على التتابع والانقياد والاتصال وهذه الإشارات في مجملها تدل على التماسك وتتابع المفردات وتناسقها في شكل متوال أفقي منسجم مثل ما يتصف الصوت أو التراكيب اللغوية في الأصل و معاني الانسجام أو الاتساق على مستوى التراكيب أشار إليها بعض علماء العربية في القديم.

أما في القواميس الغربية فإن قاموس الجيب روبير الصغير "Le petit Rebert" قد حدد لفظة السياق [2] " Context" بوصفها كلمة قريبة من المعنى الحديث للمصطلح حيث عرفه بأنه مجموع نص يحيط بعنصر لغوي (كلمة، جملة ، جزء من ملفوظ ويتعلق بمعناها وقيمتها كم يعرف أيضا على أساس أنه مجموع الظروف التي في إطارها يندرج فعل ما .

## ب – المفهوم الاصطلاحي للسياق :

### السياق عند الغربيين :

لم تكن اللسانيات النصية وحدها من اهتم بالسياق بل كان محور اهتمام اللسانيات بصفة عامة ، "إذ يعني مصطلح السياق التركيب أو السياق الذي ترد فيه الكلمة ، ويسهم في تحديد المعنى المتصور لها"[3] .

جاء في القاموس Dictionnaire السياق" **Contexte** " هو " مجموع العناصر في النص التي تسبق وتلحق الوحدة المحددة ( صوت ،كلمة ، صنف من الكلمات ) في الخطاب "[1]

[1] _ دلالة السياق وأثرها في المتشابه اللفظي ، فهد بن عبد المعين الشتوي ،المكتبة المركزية السعودية ،2005، ص13.

[2] :le contet: Ensemble du texte à l'intérieur duquel se situe un élément d'un énoncé et dont il tire sa signification.

[3]: معجم اللسانيات الحديثة ، سامي عياد حنا ، كريم زكي حسام الدين ، نجيب جريس ، ص 28.

[1] _Dictionnaire de Français. philippe Amiel. Edi 02. paris1995. p 236

-

والمعنى لا يتحدد إلا من خلال محيط لغوي مادته الصوت ، أو الكلمة أو التركيب النحوي ، وهذا المحيط يكون داخليا ممثلا في التركيبة اللغوية الصرفة ، أو خارجيا اعتمادا على سمات أو قرائن غير لغوية.

والسياق كما أشير هو "محيط المعنى و جمع لنسيج مع النص الكلي الذي يحيط بالعنصر اللغوي (كلمة ، جملة ، مقطع من عبارة) وفي تبعية لمعناه وقيمته ويشكل ممرا لنقل المعنى عبر هذا السياق[1] ..." من خلال المعنى العام للسياق في المعاجم الفرنسية يتضح بأن معانيه تشترك في كون السياق محيطا يتشكل فيه المعنى أي تلك المجموعات من الكلمات المتراصة مكتوبة أو مسموعة ، إضافة إلى معنى جديد متمثل فيما يحيط بالكلمة المستعملة في النص .

## جـ- الســـــياق من مـــنـــظور لـــساني :

تنسب النظرية السياقية إلى المدرسة الاجتماعية ، والتي تبلورت عند علماء اللغة الإنجليز إثر بحثهم عن العلاقة بين طبيعة اللغة وطبيعة المجتمع .

وإذا كان اللغوي البريطاني جون روبيرت فيرث "J.R" Firth" يعد رائد هذه النظرية " The contextual theory of *language* "، إلا أنه لم يأت من فراغ ، بل لها جذور ممتدة عند العلماء السابقين ، وإنما الفضل لهذه النظرية هو الحاصل في هذه النظرية . فالسياق يطلق على التركيب اللغوي الذي يتجاوز في مكوّناته الجملة ، فهو وحدة لغويّة أساسية ذات دلالة متكاملة يمكن تحليلها بالاستعانة إلى مقولات لغوية ، ومقولات ما وراء لغوية . فالسياق يشكّل المكان الطبيعي لبيان المعاني الوظيفيّة لمكوّناته ، إذ تتحدّد الوظائف اللغوية (الصوتية ، والصرفية ،والنحوية،والإيقاعية )[2] لكلّ مكوّن لغوي داخله.

"ensemble du texte situé autour d'une phrase ou d'un mot, dont ce mot ou cette phrase tire sa signification précise".

[1] _ Dictionnair . Paul rober .Paris .èdi .1776. p340

[2]: قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص ، رشيد بن مالك ، 2000، ص 44- 45.

غير أن المصدر السابق ينبهنا إلى أن نميز ما يعود إلى السياق ذي البعد اللساني عن المقام La situation الذي تُعد تجربته غير معيشة لسانية ، ولذا يمكن أن يكون المقام معتبرا في هذه الأثناء كترجمة ، بواسطة وسائل لسانية صرف ، عما هو وثيق الصلة بالموضوع " Pertinent" المحيط أو الجواري بالمقام لتكوين المرسلة " Le message" فأنت في حالة المقام تشير إلى قلم الرصاص على الطاولة وتقول أعطني إياه ، وخلافا لذلك تكتب : أعطني القلم الذي فوق الطاولة لتصوب أو تصحح المقام الغائب من خلال السياق اللساني الذي يومئ أو يرشد إلى المعنى المعطى للكلمات .

وحسب الأستاذ الدكتور: عبد الملك مرتاض في كتابه التحليل البنيوي للمعنى و السياق أنه :" إذا أردنا أن ندرك أقصى ما يمكن أن يدرك من النظريات اللسانية ومنظريها ، فخليق بنا أن نراعي أربع إدراكات للسياق :

على مستوى الكلام هو المحيط اللساني لوحدة لغوية ، ويقصد بهذا المحيط هنا مجموع العناصر الحاضرة بالفعل في النص بجوار مباشر أو بعيد عن الوحدة المعتبرة [1]، ومن ثم فإن " العناصر التي تشترط الحضور ، والشكل ، والوظيفة أو المعنى لهذه الوحدة تنتسب إلى السياق المناسب ، مثلا : هل عندك مطهاة ؟ – نعم ، اشتريت واحدة . فالفعل اشترى مناسب Pertinent لأنه ينتقي المعنى للمطهاة .[2]

على مستوى اللسان كل وحدة لسانية تستخدم في الوقت نفسه في السياق لوحدات ذات رتبة سفلى ، فالفونيم[M] يمكن أن يكون له سياق المورفيم ( صديق ) ، والذي يمكنه هو الآخر أن يكون في سياق الجملة Tu es mon ami: أنت صديقي .

السياق اللساني وغير اللساني أي يميز بين سياق لساني وسياق مقامي .

[1] _ التحليل البنيوي للمعنى والسياق ، أ د عبد الجليل مرتاض ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ،2010 ، ط1، ص 06.

[2] _ Dictionnair de didactique des langues . P 123.

وقد أشار فرديناند دو سوسير ( F – DE SAUSSURE) إلى مفهوم السياق بأن الكلمة : "..لا تكتسب قيمتها إلا بفضل مقابلتها لما هو سابق و لما هو لاحق بها أو لكليهما معا .."[1]

وعرف السياق بعد هذه الإشارة من "دوسوسير" تطورا في الدراسات الغربية ولا سيما في مدرسة لندن التي اشتهرت بما يسمى" المنهج السياقي " ، أو المنهج العملي ويعد جون روبرت فيرث "Firth " (1890-1960) أحد الأعمدة الكبار التي تنتسب إليهم هذه النظرية و" معنى الكلمة عند أصحاب هذه النظرية هو استعمالها في اللغة " أو الطريقة التي تستعمل بها أو الدور التي تؤديه ، ولهذا يصرح فيرث بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال الوحدة اللغوية ، أي وضعها في سياقات مختلفة ... " [2] ، والسياق عند فيرث يكون على مستويين عند الاستخدام اللغوي : السياق اللغوي

التساوي التساوق

فالتساوي يمس الخط الأفقي للكلمات " ويعكس فكرة البناء والتساوي في صياغاته المبكرة كان يعني الترابط الأفقي الطبيعي ما بين الكلمات ، أي تصاحب الكلمة مع كلمة أو كلمات أخرى ، أو رفقة الكلمات أو جيرتها لكلمات أخرى في السياق الطبيعي" [3] مثل : حللت سهلا ولم ينبس ببنت شفه ، شاي ثقيل ، ولكن لا نقول الشاي قوي وقد تطور المفهوم فأصبح يعني إلى ذلك ، دخول الكلمة في سياق مقبول مع كلمة أو كلمات أخرى "[4].

أما التساوق "فهو شبيه بالتساوي من حيث الاستواء الأفقي للتراكيب فـ الفعل ' أطلق ' مثلا يمكن أن يتساوق مع العناصر التالية ، طلق لحيته ( جعلها تنمو ) أطلق ساقيه للريح ( ولى هاربا

---

[1] _ دروس في اللسانيات العامة ، فرديناند دو سوسير ، ت : يوسف غازي،مجيدنصر،المؤسسة الجزائرية للطباعة ، الجزائر 1986، ص 149

[2] _ علم الدلالة ، أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 5 ، 1998 ، ص 68.

[3] - السياق اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية ، مذكرة ماجستير ، عبد الكريم بن سناسي ، ص 30.

[4] _ الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة ، يحي أحمد سلسلة عالم الفكر ، الكويت ، 1989 ، ص 83.

) ، أطلق عليه اسما غريبا ( **سماه باسم غريب**) إلى آخر ذاك من تساوقات ولكن أطلق لا تتساوق في قولنا : ( **أطلق محاضرة** ) معنى : ألقى محاضرة " [1].

وأوضح **فيرث** مفهوم **السياق** من خلال التتابع الشكلي للمفردات بالاقتران مثل اقتران كلمة فيبدو أن هناك معادلة بين معنى الكلمة ومجموعة السياقات اللفظية فكلمة ' **الطيور** ' يمكن أن تملأ الفراغ في الجمل التالية : " تزقزق .. صباحا" و " تفرخ .. في فصل الخريف " وبالفعل فإن وقوع هذه الكلمة هي في هذه السياقات المختلفة يبين بوضوح معناها اللغوي.[2]

- **السياق في المنهج التوزيعي :**

السياق عند أعلام هذا المنهج كـ " بلومفيلد " "Bloomfield" و"هاريس" Harris "على أشكال منها : السياقات المتعادلة هنا ينبغي الإشارة إلى أن هذا النوع من السياقات تشترك دلاليا فمثالها " قلمي و دفتري " في عبارتي " هذا قلمي " و" هذا دفتري " ونلاحظ أن السياق مشترك بين القلم والدفتر ، ولذا يمكن أن نقول عن هتين الوحدتين اللغويتين أنهما تنتميان إلى طبقة توزيعية واحدة ، وإنهما متعادلتان ." [3]

ومنهما السياقات المتكاملة ، هي من السياقات التي لا يمكن الاستغناء عن تراكيبها المستخدمة لفظيا مثل " أخذت قلمي " و"كتبت على دفتري " ونلاحظ أن الوحدتين اللغويتين " قلمي" و " دفتري " لا تشتركان في سياق واحد وإنما تدخلان في سياقين يتكاملان لسانيا، ومن الأشكال أيضا السياقات المشتركة جزيئا وهي من الصيغ القريبة من حيث الارتباط الدلالي ويمكن الاكتفاء بواحدة برغم اتحاد السياق ومثالها " شيء " و" أحد"

---

[1] _ المرجع السابق ، ص 88 .

[2] _ اللسانيات النشأة والتطور ، أحمد مؤمن ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2002، ص 242.

[3] _ اللسانيات والدلالة " الكلمة " منذر العياشي ، مركز الإنماء الحضاري ، سوريا ، ط1، 1996، ص 137.

في جمل " لم أر شيئا " لم أر أحدا " " لا يوجد أحد ل، لا يوجد شيء" " أحد لم يأت " "شيء لم يأت " ونلاحظ أن السياقات التي ترد فيها هاتان الوحدتان ، تعد من منظور توزيعي متعادلة جزئيا كما نلاحظ أنهما تنتميان في الأمثلة المذكورة إلى طبقة توزيعية واحدة .."[1]

- **السياق عند التوليديين :**

إن النظرية التوليدية للدلالات ، تميز بين السياق اللساني والسياق المقامي وهي إذ تفعل ذلك ، توكل إلى نفسها مهمة البحث في السياق اللساني ، أي في الجملة بوصفها سياقا للكلمة ، وتهمل السياق المقامي ، تهمل المحيط الخارجي غير اللغوي للمعبر عنه ..."[2]

وهنا نجد أن السياق يتنوع بتنوع المدارس الغربية ، وتختلف باختلاف قضايا نحوية وصرفية ، ولهذا ارتأينا أن نشير إلى أنواع السياق وأبعاده .

فنستخلص من كل ما سبق أن السياق ينقسم إلى قسمين سياق لغوي وسياق غير لغوي الذي يعني كل ما يحيل إلى خارج النص أو ما حوله من مؤثرات بيئية " تاريخية . إجتماعية ، سياسية ، اقتصادية .." من الممكن أن تنعكس على النص فيصبغ ببعض ألوانها لذلك يسعى الدارسون إلى أن يتخذوا من السياق معولا مرجعيا يتكئ عليه في سبيل الولوج إلى أغوار النص وإضاءة جوانبه الداخلية

## 2- أنـواع الــسيــاق :

تتعدد السياقات القولية والفعلية التي تحتوي الحدث الكلامي والقضايا المادية المحيطة بالنص المنطوق أو المكتوب ، يجعلنا مجبرين على تحديد السياق أو السياقات التي احتوت أو احتواها الحدث اللغوي وهذا ما جعل اللغوي الانجليزي (فيرث) ، الذي ركز على الوظيفة الاجتماعية للغة أساسها مفهوم سياق الحال الذي يعرفه فيقول " هو جملة من العناصر المكونة للموقف الكلامي و من ذلك شخصية المتكلم و السامع (المخاطب و المخاطب)، و تكوينهما الثقافي بالإضافة إلى شخصيات من

[1] _ اللسانيات والدلالة " الكلمة" ، ص 137.

[2] _ اللسانيات والدلالة ، المرجع السابق ، ص 204.

يشهدون الكلام، غير المتكلم و المتلقي و بيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، و العوامل و الظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة و السلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي مثل حالة الجو، و الوضع السياسي ،و مكان الكلام. ومن هنا نعرف أن سياق الحال تتشابك في دلالته عناصر كثيرة.

و أصحاب هذه النظرية يحددون معنى الكلمة بأنه: استعمالها في اللغة ، فالمعنى لا يظهر إلا إذا كانت في السياق. و إذا أريد معرفة كلمة (دلالاتها) فيجب وضعها في سياقات مختلفة، لأن الوحدات اللغوية المجاورة لها ذات أهمية في تحديد معناها، فدراسة معاني الكلمات تتطلب تحليلا للسياقات و المواقف التي تقع فيها لغوية أم غير لغوية . ويتعدد معنى الكلمة تبعا لتعدد السياقات التي تقع فيها .. يقول العالم اللغوي (هاردر) ما معناه : " إذا اعتقدنا أن للكلمة أكثر معنى واحد في سياق واحد فنحن في حالة انخداع كبير، و يقول مارتينيه: "خارج السياق لا تتوفر الكلمة عن معنى[1]."

و من السياقات التي اقترحها الباحثون: السياق التداولي–السياق اللغوي – سياق الموقف – السياق النفسي الاجتماعي – السياق الثقافي والعاطفي يكفي لتوضيح هذه السياقات أن نأتي بأمثلة لكل سياق منها، ومن هنا فإن دراسة معنى أي كلمة من الكلمات يتطلب تحليل السياقات والمواقف التي ترد فيها ، وبذلك فإن معنى الكلمة يتحدد تبعا لتعدد السياقات التي تقع فيها واستعمال الكلمة .

عند هؤلاء يحكمه أمران :

الأول( **السياق اللغوي**) (**Verbal contexte**) : الذي لا ينظر للكلمات كوحدات منعزلة، فالكلمة يتحدد معناها بعلاقتها مع الكلمات الأخرى في السلسلة الكلامية

[1]_ الألسنية : محاضرات في علم الدلالة : نسيم عون ، دار الفرابي ، بيروت ، ط1 ، 2007، ص 146.

وهو حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة متجاورة وكلمات أخرى مما يكسبها [1] معنى خاص محدد ، ويشار في هذا الصدد إلى أن السياق اللغوي يوضح كثيرا من العلاقات الدلالية عندما يستخدم مقياسا لبيان الترادف والاشتراك أو العموم أو الخصوص أو الفروق أو نحو ذلك ، ويرى عبد القادر عبد الجليل أن السياق اللغوي هو ما يتعلق بالإطار الداخلي للغة وما يحتويه من قرائن تساعده على كشف دلالة الوحدة اللغوية الوظيفية وهي تسبح في نطاق التركيب [2]؛ لأن المعنى الذي يقدمه السياق لا سيما اللغوي ، هو معنى معين له حدود واضحة وسمات محددة غير قابلة للتعدد ولذلك وجب العودة إلى نظام اللغة (الصوتية ، الصرفية ،النحوية التركيبية ، المعجمية ، والدلالية) للوقوف على ذات الكلمة وأهميتها ومن هنا فإن السياق اللغوي يشمل مكونات أساسية هي :

**أ/ السياق الصوتي** : ويهتم بدراسة الصوت داخل سياقه ، إذ يعتبر الفونيم المادة الأساسية في قيم الدلالة باعتباره وسيلة مهمة لتوزيع الأصوات داخل السياق وفق محتواها الوظيفي مثل : قال –كال إذ ليس للصوت درجة قيمية داخل نفسه وإنما مهمته الوظيفية تكمن في تأثيره الدلالي داخل منظومة السياق[3] ، فبفضل الصوت يتم توزيع الكلمات في سياقها المناسب ، إذ توزيع لفظة قال في السياق غير توزيع لفظة كال وهكذا.

**ب/السياق الصرفي** : إن المورفيمات سواء كانت حرة أو مقيدة لا قيمة لها إلا إذا كانت ضمن سياق تركيبي معين ، ومثلها أحرف المضارعة وسواها ، حيث تمارس وظيفتها داخل النص[4].

**ج/ السياق النحوي** : هو شبكة من العلاقات القواعدية التي تحكم بناء الوحدات اللغوية داخل النص وفيها تقوم كل علاقة بمهمة وظيفية تساعد على بيان الدلالة من خلال القرائن النحوية كالإعراب مثلا [5].

---

[1] _ اللغة والمعنى والسياق ، جون لاينز ، ت / د : عباس الصادة الوهاب ، دار الشؤون الثقافية العامة ، آفاق عربية العراق ، ط1،1987،ص215.

[2] _ مبادئ اللسانيات ،أحمد قدور ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، ط1، 2002/1422، ص 542.

[3] _ الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية ، عبد القادر عبد الجليل ، ص 214.

[4] _ علم اللسانيات الحديثة ، ص 547.

[5] _ الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية، عبد القادر عبد الجليل ، 297.

**د/ السياق المعجمي** : هو مجموع العلاقات الصوتية التي تتضافر من أجل تخصيص الوحدة اللغوية ببيان دلالي معين هذه الوحدة تشترك في علاقات أفقية مع وحدات أخرى لانتاج المعنى السياقي العام للتركيب[1]، فاجتماع معاني المفردات وعلاقتها مع بعضها البعض داخل السياق هو الذي يساعد على إنتاج المعنى العام لأي تركيب .

هـ/ السياق الأسلوبي :ويظهر هذا النوع من السياق في النصوص الشعرية أو النثرية أكثر من ه في اللغة العادية لما يمتلكه من قوة النسج وقوة التوالد الدلالي لأنه ملك الفرد ذاته .

الثاني ( **سياق الموقف**) (Contexte OF Situation) أو سياق الحال عند فيرث ، وهو نوع من التجريد من البيئة أو الوسط الذي يقع فيه الكلام ، "وسياق الحال يشمل أنواع النشاط اللغوي جميعا كلاما وكتابة ، غير أن بلومفيلد السلوكي حد سياق الحال بظواهر يمكن تقريرها في إطار من الأحداث العملية وهو عنده مادي ، ولهذا نجده يتجاهل حقائق لها شأن بالكلام" .[2]

فيظهر من خلال هذا أن سياق الموقف هو الموقف الخارجي الذي وقعت فيه الكلمة أو حصل فيه التفاهم بين شخصين أو أكثر ويشمل ذلك زمن المحادثة ومكانها والعلاقة بين المتحادثين ، والقيم المشتركة بينهما .

وسياق الموقف يتكون من ثلاثة عناصر هي :

1- شخصية المتكلم والسامع ومن يشهد الكلام ودور المشاهد في المراقبة أو المشاركة
2- العوامل والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المختلفة بالحدث اللغوي .

إثر الحدث اللغوي في المشتركين كالإقناع أو الفرح أو الألم أو الفرح أو الإغراء[3] ويمكن أن نعطي مثالا للتوضيح أكثر بالفعل " أكل " ومعانيه المتعددة من خلال السياقات المختلفة، أو من

---

[1] _ المرجع نفسه ، ص 219.

[2] _ علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، محمود السعران ، ص 311/310.

[3] - معجم اللسانيات الحديثة ، كريم زكي حسام الدين ، سامي عياد حنا ، ط1 ، ص28.

خلال مجتمعين أو بيئتين لغويتين مختلفتين ، فنعرض أولا للفعل في المستوى الفصيح الذي يتمثل في السياقات القرآنية التالية[1] : قال تعالى:

﴿وَقَالُوا مَالِ هَذَا الرَّسُولِ يَأْكُلُ الطَّعَامَ وَيَمْشِي فِي الْأَسْوَاقِ لَوْلَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مَلَكٌ فَيَكُونَ مَعَهُ نَذِيرًا ﴾[2] بمعنى التغذية للإنسان.

﴿**وَأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنْتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ**﴾[3] بمعنى الافتراس للحيوان .

﴿أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ﴾[4] بمعنى الغيبة للإنسان من خلال هذه السياقات اللغوية نتمكن إذن من تحديد المعاني المختلفة للفعل – أكل– الذي ورد في سياقات متعددة .

وقد قسم مالينوفيسكي ، قبله مصطلح السياق إلى نوعين : الأول : سياق الحال أو الموقف Contexte of situation() والثاني السياق الثقافي (Contexte Of Culture)[5]

فكل من السياقين ضروري في عملية فهم النص فهما كاملا ، وهذا لما يلعبه كل منهما من دور بارز في تفسير النصوص .

فقد ذهب فان ديك في مقاله – " النص بنياته ووظائفه مدخل أولي إلى علم النص " إلى تقسيم السياق إلى مستويات وأبعاد وهي كالآتي :

## 1/ السياق التداولي :Contextdeliberative( النص كفعل كلامي )

[1]- أصول تراثية في اللسانيات الحديثة ، كريم زكي حسام الذين ، دار الشؤون الثقافية ،ط2، ص 250.

[2]_ سورة الفرقان الآية 7.

[3]- سورة يوسف الأية 13.

[4]_ سورة الحجرات ، الآية 20.

[5]_ علم اللغة النصي بين النظري والتطبيق ، ج1 ، ص 108.

وفيه لا نكتفي بدراسة الملفوظات اللغوية أو النصوص من حيث بناها فحسب ، وإنما أيضا من حيث وظائفها [1] بمعنى أن دراسة أي نص لا تكون بهدف معرفة شكله ومحتواه وإنّما الهدف منها هو معرفة الوظائف التي ينجزها أيضا .

فالسياق التداولي يعتمد على تأويل النص باعتباره فعلا للغة ، أو متتالية من أفعال اللغة كالوعود والتهديدات والتأكيدات ومهمة التأويلية هي أن تعد الشروط التي ينبغي أن تتوفر في كل فعل لغوي ليكون مناسبا لسياق خاص [2].

كما يتكون السياق التداولي من كل العوامل النفسية و الاجتماعية والتي تتحدد بدقة مناسبة أفعال اللسان كالمعرفة أو الرغبات أو الإرادة بالإضافة إلى تحديد الشروط التي يجب أن تتوفر في جملة ما ، يبحث السياق التداولي أيضا عن الطريقة التي يتم من خلالها ربط هذه الجملة بجملة أخرى في النص .[3]

## 2/ السياق الإدراكي أوالمعرفيcontexte cognitif:(فهم النص)

ويركز فان ديك فيه على ما يسميه فهم النص وهو في نظره يقوم على المخطط التالي :

**1.** إن مستعمل اللغة سوف يفهم بالدرجة الأولى الكلمات ومجموعة الكلمات والجمل ومن ثم متتاليات الجمل كما أشار فان ديك إلى مجموعة من المعطيات والتي يُمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار لكي نصل إلى فهم النص وهي :

- لنتمكن من إقامة هذه الروابط على المستعمل أن يستعين بمعرفته للعالم انطلاقا من مكتسباته المعرفية المخزنة في الذاكرة[4]إن الفهم الفعال لعناصر النص يكمن في ذاكرته العملية ، وهي التي تخزن فيها المعلومات غير أنها تملك طاقة محدودة فبعد أن تمتلئ يجب أن تخزن المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى.

---

[1]-السياق والنص الشعري من البنية والقراءة ، علي آيتأوشان . ط1، ص 82.

[2]_ النص بنايته ووظائفه مدخل أولي إلى علم النص ، من نظرية الأدب في القرن العشرين ، فان ديك ، ت: د. محمد العمري ،إفريقيا الشرق ، الدار البيضاء ،ط 1، 1997، ص 66.

[3]_ العلامتية وعلم النص ، منذر عياش ، ص 172.

[4]_ بلاغة الخطاب وعلم النص ، صلاح فضل ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ط2 ، 2000، ص 246.

ولكن للحكم على نص ما بأنه منسجم ينبغي أن نحتفظ ببعض المعلومات في الذاكرة العملية ، وكلما كانت هذه المعلومات أكبر كلما أصبح استرجاعها أسهل منالا ، كما أن لكل نص مجموعة من العوامل التي تساعد على فهمه بحيث تمكن القارئ من معالجة النص في مواقف خاصة وبالتالي تساعده على تفسيره[1]

## 3/السياق العاطفي ( تأثير النصوص):

هو "الذي يتولى المعنى الوجداني ويحدد طبيعة استعمال الكلمة بين دلالتها الموضوعية ودلالتها العاطفية"[2] ، بمعنى استعمال الكلمة في غير معناها الموضوعة هي له لباعث عاطفي كاستخدام لفظ ( جدار ) في مقام الغضب .

فالمقصود به المفعول الذي تحدثه النصوص على مستعملي اللغة سواء فرديا أو جماعيا ، فالأمر لم يعد متعلقا بالتساؤل عن ماذا يفعل القارئ أو المستمع بالنص ؟ وإنما ما العوامل الاجتماعية التي تلعب دورا في فهم النص ؟ أو ما هي مظاهر فهم النص التي تحتوي على إيحاءات اجتماعية . ويشمل السياق النفسي مصطلحات عدة منها السياق العاطفي والسياق الانفعالي وهو السياق الذي يتولى الكشف عن المعنى الوجداني والذي يختلف من شخص إلى آخر ، ودور هذا النوع من السياق هو تحديد درجة القوة والضعف في انفعال المتكلم مما يقتضي تأكيدا أو مبالغة أو اعتدالا ووظيفته تكمن في : " تحديد طبيعة استخدام الكلمة بين دلالتها الموضوعية العامة ودلالتها العاطفية الخاصة " [3]، فبالرغم من اشتراك وحدتين لغوتين في أصل المعنى فإن دلالتها تختلف ، مثال ذلك الفرق بين الكلمتين: ' اغتال ' و 'قتل' إضافة إلى القيم الاجتماعية التي تحددها الكلمتان فهناك إشارة إلى درجة العاطفة و والانفعال التي تصاحب الفعل فإذا كان الأول يدل على أن المغتال ذو مكانة اجتماعية عالية وأن الاغتيال كان لدوافع سياسية فإن الفعل الثاني يحمل دلالات مختلفة عن الأولى وهي دلالات تشير إلى أن القتل قد يكون بوحشية وأن أداة القتل قد تختلف عن أداة الاغتيال فضلا عن أن المقتول لا يتمتع بمكانة اجتماعية مرموقة .

---

[1] _ السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة ، علي آيتأوشان ، ص 87.

[2]: مبادئ اللسانيات ، قدور أحمد محمد ، دمشق دار الفكر ، ط1، ص297.

[3] _ الألسنية : محاضرات في علم الدلالة ، نسيم عون ،ص160.

ومن خلال ما سبق نستخلص أن السياق العاطفي يحدد درجة الانفعال قوة وضعفا ، إذ يختار المتكلم الكلمات ذات الشحنة التعبيرية القوية إذا تحدث عن أمر فيه شدة انفعال والعكس .

## 4/ السياق الثقافي :Cultural context(النص كظاهرة ثقافية )

يعتبر النص ظاهرة ثقافية ، إذ من خلاله يمكن أن نستخرج بعض الخلاصات التي تهم البنية الاجتماعية للمجموعات الثقافية ، كما يمكن أن نستخلص منها المحادثات المستعملة في مقامات خاصة ودور أعضاء المجتمع وحقوقهم وواجباتهم .

و"يقتضي تحديد المحيط الثقافي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة وغالبا ما يكون هذا المحيط اجتماعيا" [1] ، فللسياق الثقافي أهمية بارزة ،إذ يقتضي على القارئ لكي يفهم نصا من النصوص أن يلم بالسياق الثقافي لهذا النص ، فالدلالة المعجمية تكون مضللة له إذ لم يتوسع بالبحث عن المعاني الأخرى والتي يستمدها من السياق الثقافي .

ومن خلال مقارنتنا لأنواع السياق المختلفة ؛ يتضح أن المعنى هو ما يفهم من السياق سواء كان لغويا أو ثقافيا وكذلك من خلال سياق الموقف فكل هذه الأنواع تساعد على تدارك وفهم معنى النصوص المختلفة وتنسبها للنصوص التعليمية في كتب القراءة لتعطيها سياقا تعليما يستطيع التلميذ أن ينتج نصوصا في سياقات تعليمية .

وهذا الانتقال من التعريفات اللغوية و اقتصارا على التعريف المصطلحي للسياق في كل مرة ينتقل التعريف إلى محدودية معينة ننتقل به في هذه الدراسة إلى السياق الذي يخدم لسانيات النص في تعالج قضايا السياق اللغوي من الناحية التعليمية العامة .

## ثانيا : السياق التعليمي في المنظومة التربوية :

### 1- السياق التعليمي : Educationalcontext/contexte didactique

[1] _ الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية ، عبد القادر عبد الجليل ، ص 224.

يستخدم هذا النوع من السياقات لغرض تعليمي و " من الوسائل الأكثر فاعلية في استنباط معاني الكلمات الجديدة أو الغير مألوفة ، استخدام السياق يستطيع تلاميذ المدرسة الابتدائية استنباط المعاني من الكلمات الجديدة من خلال السياق ، وذلك لأنهم أصبحوا أكثر نضجا من الناحية العقلية " [1] .

ويتسع مفهوم السياق التعليمي لينتقل إلى حقل التعليمية " إذ أن مفهوم السياق هو مفهوم مهم في تعليمية اللغات ، فهو يعين مبدئيا مجموع المعلومات الممثلة في السياق والمتضمن التنوعات نفسها الثقافية ، والثقافات المتعددة ..." [2]

ويعرفه الدكتور بشير ابرير بأنه : جملة الظروف المحيطة بالعملية التعليمية والمتحكمة فيها والموجهة لها .

فالسياق التعليمي هو تواصل يشترك في وجود( المتعلم والمعرفة ) ضمن وضعية خطابية تعليمية ، إلا أن الخصوصيات الواجب توفرها ضمن هذه الوضعيات المستوى الذي يجب أن يكون فيه السياق، من حيث طرق القراءة والتواصل ، وهذا ما ذهب إليه جمهور علماء النحو في شأن تحليل خطاب الأستاذ ( المتكلم) ولتحليله، ذهب علماء النحو إلى الأخذ بعين الاعتبار:

-طبيعة المتعلم الخاصة كطبيعة المستمعين، عددهم سنهم، مستواهم سلوكهم).

- باعتباره نصا يمثل للواجبات (القوانين) ليشغل اللغة (اعتبارات موضوعاتية).

وفي مقابلة للبروفيسور "فيليب بلانش" مدير مختبر الجامعة الأوروبية بريطانيا وعضو في مجمع تعليمية اللغات الديناميكية والفرانكفونية عرف السياق التعليمي بنصه الآتي :

« Contextualisation didactique : de quoi parlet-on ؟
Entretien avec Philippe Blanchet[3],

[1] _ القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، فهيم مصطفى ، مكتبة الدار العربية ، القاهرة ، ط2، 1998، ص 50.

[2] _ Dictionnaire de didactique du français ;gean pierre cuqcle international ; 2003 ; Paris ;p 54.

[3] directeur du laboratoire PREFics, Université européenne de Bretagn

؟ FAUN : Pourquoi une didactique contextualisée

PHILIPPE BLANCHET La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant

une dynamique ouverte par la « révolution communicative ». La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyend'enseignement-apprentissage « des usages »effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques ») produites ou imitées en situations de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social)

وبالترجمة تبين أن السياق التعليمي : طريقة للتعليم والتعلم والتواصل الذي أنتجته التكنولوجيا الحديثة للسياقات النصوص الفعلية تنتج عن فهم النص وخلق نصوص ذات ملكة لغوية مشابهة ذات طابع اجتماعي ثقافي تعليمي تكنولوجي .

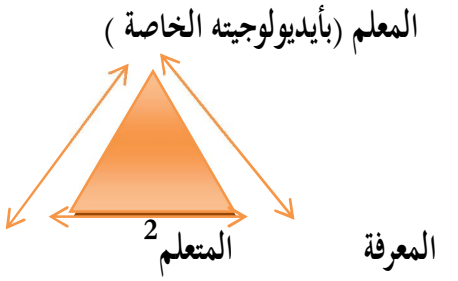
## 2- المركبات السياقية للمثلث التعليمي :

### 1/ سياق العلاقة معلم – متعلم :

تعد المعرفة موضوعا معقدا ومفتوحا ، فهي تتراكم ، وتتعمق وتتوسع وتتجدد ، وعلى المعلم أن يضع مبدأ التحيين Actualisation في مقدمة نشاطه التعليمي ، فمن لا يستمر في التعلم غير جدير بأن يعلم مثلما يؤكد ذلك **باشلار** " qui ne continu pas d'apprandre est indigne d'enseigner'' . ولتدقيق التحليل السياقي لهذه العلاقة

-Rennes 2, animateur du Collectif inter-réseaux en didactique des langues (CIRDL) et membre du réseau Dynamique des langues et francophonie (DLF).

نقول استنادا إلى أعمال **لا بور 1995** أن ما يبدو ناقصا في التعليم عامة ليس المحتوى فهو مستفيض بل ما ينقصه هو البنية فمن غير المفيد أن يتعلم الفرد أكبرقدر ممكن من الأشياء إذ اكان هذا الفرد لا يعرف كيف تترابط هذه المفاهيم فيم بينها ، وذلك مرورا بكل المواد من الرياضيات إلى الأدب إلى العلوم ... [1]. فكل شيء تم تعلمه يجب أن يحتل مكانة في اطار واسع حسب مستويات التنظيم والتعديلات الوسطية للفرد وذلك في الاتجاه الأفقي للمحاضر وكذا الاتجاه العمودي للماضي والمستقبل ، فكل ساعة يقضيها المتعلم على كرسي المدرسة عليها أن تبدأ بتحديد بنية ما سيقال وتنتهي بوضع ما قيل في مكانة داخل البنيات الكلية لهذا الفرد .




هذا المجهود سيعطي المتعلمين الإحساس الضروري بنسبية كل الأشياء ويقلص لدرجة معتبرة مجهود الذاكرة بإقامة روابط مابين ما سبق اكتسابه وما تعلمه في الحاضر .

لكن حاليا وبناء إلى الملاحظات الميدانية فإنما يحدث هو تراكم أكبر قدر ممكن من العناصر في أذهان المتعلمين ، والامتحانات قائمة على تذكر هذه العناصر ، وليست قائمة أبدا على البنية أي على العلاقات الموجودة بينها .

[1]- المرجع في التعليمية – علم التدريس- ،د. عبد القادر لورسي ،ط 1 ،2014 ،جسور ،ص 120.

[2]- ينظر مقال : تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات قراءة في المنهج والمحتوى، عبد القادر شارف ، مجلة جسور المعرفة ، العدد 9 ، ص 10.

ومهما تم تكرار عبارة أن الأفضل هو دماغ مبني ومهيكل بكيفية جيدة أحسن وأفضل من دماغ مملوء بصفة عجيبة أي بالحشو ، إلا أننا ما زلنا في سياق ممارسات التعليمية نشاهد دائما العمل على هذا الملء ، مع أن الملحوظ هو أن التشكيل الجيد للذهن هو الذي يجعله يمتلئ بفعالية .

## 3- سياق التواصل في العملية التعليمية:

إنّ الحديث عن سياق التواصل في العملية التعليمية ، لا يمكن بعيدا عن اللوازم و الأدوات التّي بإمكانها أن تتحقق بفعلها، دون أن يكون في العملية التخاطبية المرسل والمرسل إليه والوسائل.

### 1 المعلم/ الأستاذ (المرسل):" "[1]

و هو الذي يحمل رسالة تبليغية أو خبر ما أو كلام أو صوت أو شيء آخر المراد منه هدف تربوي أو اجتماعي أو غيره ، ليوصله إلى المستمع أو المرسل إليه سواء كان طالبا أو تلميذا في الجامعة أو المتوسطة أو في المسجد كالمأمومين والذين يريدون أن تصلهم رسالة الإمام.

### 2 المتعلم (المرسل إليه):

وهو السّامع أو المتلقي للرسالة أو المخاطَب وهو الذي يوجه إليه الخطاب أو الرسالة أو الكتاب، وهذا الخطاب سواء أكان خطابا شفاهيّا أو كتابيّا ... كأن يسأل الأستاذ المتعلم –كيف جرت أجواء الامتحان البارحة ؟.

فعندما تصل رسالة المرسل (المعلم) إلى المتعلم، فيفهم المرسل إليه (المتعلم) الرسالة ويجيب برسالة أخرى فيقول مثلا – جرت في ظروف حسنة. إلى هنا فالرسالة واضحة لأنّ فيها المرسل (الأستاذ ) و ( المرسل إليه) المتعلم، وموضوع الرسالة هو القاسم المشترك بين المرسل و المرسل إليه (الأستاذ و المتعلم).

[1]- التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي ، علي تعوينات ، منشورات جامعية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، جامعة الجزائر ، أفريل ، 2010 ، ص 7.

## جهاز الإرسال:

إنّ الجهاز الذي نستعمله في سياق التواصل هنا، بما أننا نتحدث عن سياق التواصل التعليمي، هو عدة وسائل وتختلف هذه الوسائل باختلاف الخطاب و مادّة الخطاب ، فإذا كان الخطاب شفاهيّا ، فإنّ جهاز أو وسيلة الإرسال هو" الآلة المصوتة (جهاز النطق لدى الإنسان) أمّا إذا كان الخطاب كتابيّا فجهاز الإرسال هو القلم"[1].

و إذا كان الخطاب شكليًا أو صوريًا، فهي الحركات أو الإيماءات التي تعبر عن الشيء المراد الوصول إليه.

## جهاز الالتقاط:

هذه الوسيلة أيضا تعتبر مهمة بالنظر للعملية التعليمية لأنها هي التي تتوسط المرسل (الأستاذ) و المرسل إليه (المتعلم) لأن المحيط الذي تقام فيه العملية يجب أن يكون مكانا موضوعيا يتلاءم مع دورة التخاطب كالأمواج الصوتية التّي تردد أو العمليات التي نشاهدها بالعين ، فهي رسائل عن طريق الحركة أو الإيماءات.

القناة: وهي الأداة التي ينتقل عبرها الكلام، أو الخطاب من المرسل إلى المرسل إليه (المعلم) ( المتعلم) وتختلف هذه الأداة من خطاب إلى آخر، وأيضا طبيعة الخطاب هي التي تحدد القناة.

**الوضع(Le code)** :منذ أن ظهر الإنسان في الوجود، نجد أنه يتطور من عصر إلى عصر ومن زمن إلى زمن، وقد اختلفت طرق الخطاب عند الأمم و الأدوات التي تعبر عن هذا الخطاب.

و هناك الأفراد التي تعيش من خلال جماعات ، جماعات وضعت فيما بينها قواعد عملية يحترمها الجميع، فيها الضوابط العامة للخطاب و الوسائل المستعملة في كل خطاب مهما اختلف ، وهذه القواعد من دونها لا يمكن أن يكون التواصل في غياب خطاب واضح و مفهوم ، يعبّر عنه

[1]- دروس في اللسانيات التطبيقية ، صالح بلعيد ، دار هومة ، للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ، 2009 ، ص 11 .

بالألفاظ و الحركات و اللّغة و الإيماءات اللفظية و تسمى هذه القواعد عند علماء اللسان بالوضع وهذه الأساسيات هي اللغة المشكلة للخطاب و بالتالي نحترم قواعد اللغة المشتركة بين المرسل والمرسل إليه ...(المعلم و المتعلم)[1].

ومن خلال هذه المصطلحات الموضوعة على أساس هذه السُّنن فإنه من الواجب أن يكون المرسل و المرسل إليه (الأستاذ)(المتعلم) نفس المستوى من هذه السنن والألفاظ، لأنها إذا اختلف المستوى يصبح التواصل مستحيلا حتى ولو كان الخطاب واضحا.

**الخطاب أو الرسالة:** و هو محتوى الرسالة أو الخطاب الذي يريد المرسل أن يبعثه إلى المرسل إليه (المعلم) (المتعلم).

فعندما تتوفر كل العناصر السالفة الذكر تكتمل دورة السياق التعليمي ، وتتم عملية التواصل على أحسن وجه ، إلاّ أنّ هناك عراقيل و حواجز قد تطرأ على الدورة كلها أو عنصر واحد منها أو أكثر فتحدث خللا في عملية التواصل وتسمى هذه العراقيل عند علماء الاتصال بالتشويش ، ولا يوجد في الواقع خطاب من دون تشويش اللّهم إذا تم هذا الخطاب في ظروف مثالية.

و يمكن أن يصيب التشويش المرسل وذلك كأن يتعرض جهاز النطق إلى خلل أو عاهة، وقد يصيب المرسل إليه أو بعبارة أدق جهاز الالتقاط لديه فتعترضه العوارض نفسها التي تعترض المرسل(الأستاذ) و جهاز الإرسال.

**2/ سياق العلاقة متعلم – معرفة:** هذه العلاقة بين المتعلم والمعرفة المنبثقة من المواد المدَرَسة هي ذات أبعاد ثلاثية يمكن تجسيدها على النحو التالي :

- علاقة المتعلم مع نفسه ( البعد السيكولوجي)
- علاقة المتعلم مع الآخرين ( البعد الاجتماعي)
- علاقة المتعلم مع العالم ( البعد الابستومولوجي)_ الأبعاد الثلاثية لسياق العلاقة متعلم/ معرفة [1].

[1]_ المرجع في التعليمية – علم التدريس- ، د. عبد القادر لورسي ، ص 121.

[1]- المرجع في التعليمية وعلم التدريس ، عبد القادر لورسي ، ص 127.

وتتمثل الأدوات في الكتب والوسائل التعليمية أما المعارف التقريرية تعني القواعد والتعاريف والقوانين والنظريات بينما تشمل المعارف الإجرائية لكيفية العمل .

ومن المسائل الجوهرية في التعلمات المدرسية فهم كيف يحدث للمتعلم المرور من المعارف الإجرائية إلى المعارف التقريرية ومن المعارف التقريرية إلى المعارف الإجرائية بالتبادل ، أما المهمة فهي عبارة عن هدف يراد بلوغه في ظروف محددة كحل مشكل في الرياضيات أو كتابة موضوع إنشائي ...إلخ ، بينما يطابق القالب للأنشطة وضوح المادة .

## 3/ سياق العلاقة معلم – متعلم :

بشكل محوصل يمكن القول أن القواعد التي تحكم العلاقة معلم متعلم يجب أن تتجه في جزئها الأكبر نحو إشباع حاجاته النفسية الأساسية للمتعلم ، ذلك لأن المتعلم لا يمكنه تحقيق ذاته وإشباعها مادامت مثلما هو موضح بشكل دقيق في أعمال" ماسلو Maslo 2013"[1]حاجته إلى الأمن ، والانتماء والكرامة ، والحب والاحترام والتقدير غير مشبعة .

إن إشباع هذه الحاجات يطبع بعمق شخصية المتعلم وتاريخه التعليمي . هذا التاريخ الذي يجب على المعلم أن يعيه بوضوح ويبدو لنا أن نتائج دراسات **بلوم** BLOOM 1979 في هذ الصدد مرجعية حيث نقرأ فيم ورد أن تاريخ المتعلم يتموقع في لب التعلم الدراسي .

- وأن كل متعلم يباشر حصة تعليمية أو برنامج تعليمي يدخل القسم ويحمل ما حضره بشكل خصوصي وفردي العلاقة التعليمية .

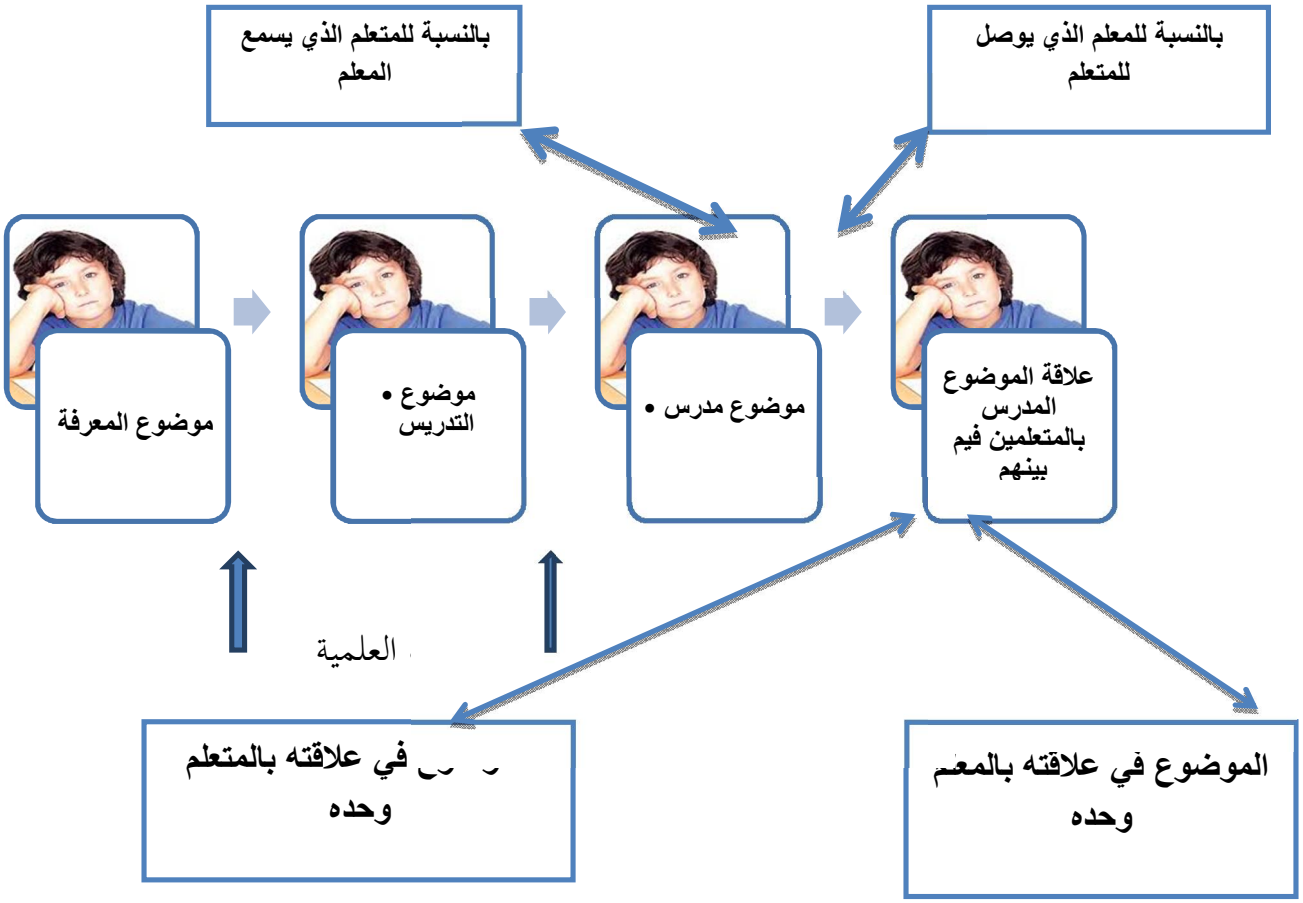
[1] _ تحليل العملية التعليمية ، أحمد الدريج ، قصر الكتاب ، ط1 ، 2000 ، الجزائر، ص 53.

- **أوجه المعرفة في العلاقة التعليمية :**

المعرفة المنقولة تكون لها عدة معاني في العلاقة التعليمية حسب طبيعة ونوع التبادل ECHANGE القائم بشأنها ، مثلما هو مبين في الشكل التالي المتبوع بتوضيحات مستنطقة في صيغة تساؤلية وهذا المخطط يمثل طريقة قيام المعرفة في العلاقة التعليمية بسياقاتها المختلفة[1] للتعلمات التي يطلب منه إنجازها :[2]

[1] _ المرجع في التعليمية ، عبد القادر لورسي ،ص 139.

[2] - المرجع نفسه ، ص 54




هل يتعلق الأمر بالمعلم الذي يعالج وحده المعرفة ؟ مثلا بغرض تحضير التفاعل التعليمي .

هل يتعلق الأمر بالمعلم وحده الذي يستمع للمعلم وهو يتحدث عن هذه المعرفة أو يقرأ وثيقة؟

هل يتعلق الأمر بالمتعلمين وهم يتبادلون فيم بينهم المعلومات حول هذه المعرفة ؟

هل يتعلق الأمر بالمتعلم وحده في حالة تطبيق خطة تعلم بشأن هذه المعرفة ؟.

## السياق الخاص للفعل التعليمي : حسب جونيرت[1]

[1]- تحليل العملية التعليمية ، أحمد الدريج ، قصر الكتاب ، ط1 ، 2000، الجزائر ، ص 55.

إن تحديد سياق الوضعية التعليمية داخل البنية التنظيمية للتعليم من مستواها الحجمي إلى مستواها الجزئي ( بنية كبرى، وسطى، صغرى) يتميز بخصوصية كبيرة ، والأهم هنا هو أن السياق هو الذي سيحدد جزءا كبيرا من وظيفة كل قطب من الأقطاب الثلاثة لمثلث النظام التعليمي والتي نعرضها على النحو التالي :

- نوع المحتوى الذي سيكون رهان التفاعلات التعليمية : المعرفة المدرسة نصوص القراءة
- الجزء من المسار الذي سيمثل الدور الذي يلعبه المتعلم داخل التفاعلات التعليمية : التعلم.
- الجزء من المسار الذي سيمثله الدور الذي يلعبه المعلم في نطاق التفاعلات التعليمية : التعليم .

وهنا تطابقا مع السياقات التي ينتجها المتعلم بشتى آفاقها نجد أن التطورات التكنولوجية ساهمت في خلق سياقات تعليمية جديدة تساهم في الرصيد اللغوي للمتعلم لزيادة الثروة اللغوية التي تساعده في دمج مكتسباته لإعطاء وضعية إدماجية ذات أبعاد ثقافية اجتماعية ، تكنولوجية متكاملة، "فمن خلال هذه المخططات السابقة يتبين أنه هناك ارتباط وثيق بين النضج العقلي

للمتعلم وبين الاستفادة من السياق ، وتعد هذه المرحلة بداية النمو اللغوي الحقيقي عند الطفل فهي وسائل تربوية تعليمية مساعدة للتحصيل المعجمي"[1].

إذن فالسياق بالمفاهيم السابقة يعد وسيلة تربوية يستخدمها المعلم لإبراز المعنى وتصنيفه في مجاله المعجمي لدى المتعلم ، زيادة على مساعدته في التمييز بين الدلالات من خلال الواقع ، كما أن السياق التعليمي يعد أداة تعليمية تستخدم في تعليم باقي المواد.

## 3 – تعليمية التحصيل اللغوي وطرق تنميته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية :

تكمن أهمية اللغة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في كونها اللبنة الأولى في تنشئة أفكارهم والتعبير عنها بشتى الأشكال والأساليب والوسائل ، ومن جهة أخرى تلعب اللغة وتعلمها دورا لا يستهان به في نوعية التحصيل اللغوي من حيث الأداء و الانجاز والكفاءة وذلك في جميع المواد الدراسية .

وعملية التحصيل ذاتها باعتبارها نتيجة التفاعل بين المتعلم والسياق التعليمي أيا كان نوعه لا يمكن قياسها أو ضبطها أو التنبؤ بها إذا لم يعبر المتعلم عن نفسه لفظا وكتابة .

### - 1– التحصيل اللغوي :

تحصل الشيء أي تجمع وتثبت ، من هنا يكمن أن نقول أن الخبرات اللغوية إذا ما تجمعت وثبتت في ذهن التلميذ يكون قد تحصلها ، فيقصد بالتحصيل اللغوي إذن :" مجموع المفردات والألفاظ والأساليب التي اكتسبها المتعلم خلال دراسته لمادة اللغة العربية – نشاط القراءة – ويستطيع تفسيرها والتعبير عنها لفظا وكتابة أو كليهما معا مستخدما القواعد النحوية التي مرت بخبراته السابقة "[2].

### - أ–التحصيل اللغوي من منظورالفكر العربي /الغربي :

### عند ابن خلدون (ت808)* :

---

[1]- - تحليل العملية التعليمية ، أحمد الدريج ، ص57 .

[2] _ التحصيل اللغوي ، زكريا الحاج اسماعيل ، ط 1، 1990 ، قطر، ص 307.

انطلق ابن خلدون في بناء تصوره لمفهوم التحصيل اللغوي من منطلق اجتماعي ، مستندا إلى خبرته الواسعة وتجاربه العلمية والتعليمية فعرفه بـ: " التحصيل اللغوي هو تثبيت ملكة في نظم الكلام ، تمكنت ورسخت ، فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع "[1] ، ويذهب بن خلدون في توضيح نظرته هذه إلى تبيان آلية الحصول هذا التحصيل اللغوي وامتلاك الملكة اللغوية يكون بالفعل من زاويتين اثنين فسرهما على النحو التالي :

1- إن التحصيل اللغوي صفة راسخة / ثابتة" تنتج عند الفرد بفعل عمليات متكررة لأفعال الكلام مصدرها السماع المستمر لأبنية الكلام الفصيح ، وآليتها المران المستمر والمنتظم على استعمالها حتى يحصل ترسيخها"[2] .

2- إن امتلاك اللغة والحذق فيها ، شبيه بامتلاك صناعة من الصنائع أو حرفة من الحرف فالتحصيل اللغوي هو قدرة المتكلم على التصرف والتحكم في مفردات اللغة وتوظيف هذه الأخيرة وصياغتها على منوال حاذق ومتقن ، ونظمها في تراكيب سليمة يتحقق من خلالها مقصود المتكلم في تبليغ مراده للمستمع أو القارئ فهو هنا يقوم بصناعة التركيب وضمان إفادة المتلقي .

- **عند اللغوي عبد الرحمن حاج صالح*[3]:**

يربط عبد الرحمن حاج صالح مفهوم التحصيل اللغوي بذلك الجانب الباطني اللاشعوري لذى المتكلم والمكون لنظام لغته فيشرح ذلك بقوله : "...ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مُثُل وحدود إجرائية ، وهم لا يشعرون شعورا واضحة لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي إلا إذا تأملوه ، وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيء إذ هو مجرد استبطان ، وإحكامهم للعمليات التي تبني تلك المثل ، وهو الذي يسمى بالملكة اللغوية ..."[4]

الملاحظ أن الحاج صالح يجعل من هذه المُثُل وسيلة من وسائل اكتساب نظام اللغة في شكلها الفردي ( الكلام ) عن طريق العمليات التي لا يشعرها المتكلم ولكن يشعر نتاجها ، لذلك

*-عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (1332-م1406)أبو زيد ، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي ، ولد في تونس ، تخرج من جامعة الزيتونة ، يعتبر مؤسس علم الاجتماع الحديث ومن علماء التاريخ .

[2]- _ المقدمة ، عبد الرحمن ابن خلدون ، تح : درويش جويدي ، ط2، لجنة البيان العربي ، بيروت ، 1985، ص 561

[3]_ * عالم لساني جزائري ، يعد من العلماء البارزين في الدراسات اللغوية ، هو مؤسس النظرية الخليلية الحديثة ، وفي طور تحضيره لمشروع الذخيرة اللغوية الضخم ( انترنت عربي) الذي صادقت عليه جامعة الدول العربية .

[4]_ مدخل إلى علم اللسان الحديث مجلة اللسانيات ، عبد الرحمن حاج صالح ، العدد الرابع ، الجزائر ، 2003، ص40.

نجده يصف هذه القدرة اللغوية بالفعل المحكم ، حيث يتجلى ذلك إنجاز الكلام دون شعور مسبق من المتكلم " ... فمعرفة المتخاطبين لأوضاع اللغة التي يتخاطبان بها ، هي معرفة عملية غير نظرية ارتسمت أنماطها ، ورسخت في نظامه العصبي المركزي منه والخارجي فاستطاع بذلك أن يُحَكِم أفعاله .."[1]وعلى هذا الأساس يفرق الدكتور الحاج صالح بين نوعين من المعلومات اللغوية ، والتي يأتي عليهما التحصيل اللغوي .

- **ب التحصيل اللغوي عند العلماء الغربيين :**

**عند فيرديناند دي سوسير(F.Desaussre) *:**

يُعد دي سوسير كما هو معروف في عرف الدراسات اللسانية ، المؤسس الأول للنظرية اللغوية القائمة على دراسة اللغة الإنسانية دراسة علمية موضوعية ، فهي موضوع الدرس تدرس في ذاتها ولذاتها بمعزل عن أي مقصد أو غرض خارجي ، ولقد لخص نظريته هذه من خلال إخضاعها لما يسمى بالتقابلات بين المفاهيم أو ما يسمى بثنائيات اللغة ، وهذا بعد فهم ووعي عميق بالظاهرة اللسانية ، ومن بين تلك التقابلات التي توضح وجهة نظره للتحصيل اللغوي لدى المتكلم ، هو أنه ربط استعمال اللغة بالمؤسسة الاجتماعية ، كشرط من شروط امتلاك الفرد لهذه الملكة ، أو على حد اصطلاحه ( ملكة الكلام المقطع) وهي : القدرة أو ذلك الاستعداد الذي يؤهل الفرد لاستعمال اللغة ، حيث يقول : "يوجد لدى كل فرد ملكة يمكن أن نطلق عليها اسم ملكة الكلام المقطع ... ويقوم هذا التحصيل اللغوي على أعضاء ثم على ما يمكن أن نحصل عليه من عملها .."[2] فهو يشترط في مواصفات هذه الملكة سلامة تأديتها أثناء النطق بها ، لكنها في نظره تبقى ناقصة إذا كانت مقتصره على الفرد وحده دون الجماعة.

---

[1]- الآراء اللغوية والتعليمية عند بن خلدون _ د راسة تحليلية نقدية _ ، ص 137.

*. عالم لغر سويسري شهير يعتبر بمثابة الأب للمدرسة البنيوية و اللسانيات ، اتجه بتفكيره نحو دراسة اللغات دراسة وصفية ،توفي 1913.

✧ - أفرام نعوم تشومسكي ، 1928 أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي مؤرخ وناقد يعود إليه تأسيس نظرية النحو التوليدي .

[2]_ أهم المدارس اللسانية ، عبد القاهر المهيري و محمد الشاوش ، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس ، 1986، ص 26.

- **عند نعوم تشومسكي( NaomchomeskyM)**

أسهم هذا العالم في الدفع بحركة الدراسات اللغوية إلى التطور من خلال اكتشافه لآليات اشتغال التحصيل اللغوي ، وهذا على ضوء هديه إلى ابتكار نظرية جديدة لاستكمال النقائص التي لاحظها في الاتجاهات اللسانية السابقة ، حيث تقوم ركيزة هذه النظرية على أساس التوليد والتحويل ، وبالتالي انطلق في تفسيره لمفهوم التحصيل اللغوي أو الكفاءة اللغوية من منطلقين :

**1/ باعتباره كفاءة لغوية عند المتكلم : La Compètence**

ويعني هذا المتكلم النموذجي أو المثالي ، الذي يمتلك معرفة ضمنية لقواعد لغته ، أي أنه يوظف قواعد لغته بطريقة لا شعورية وهي كذلك :" تلك القدرة التي يمتلكها كل فرد من أفراد مجتمع معين بحيث تمكنه في المناسبات المختلفة من التعبير عما يريد بجمل نحوية جديدة لم يسمعها قط من قبل"[1] ، ويسمي التحصيل بالمعرفة اللغوية ، ويعتقد بأن أهم مقومات هذه القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة بالإضافة إلى معرفة مجموعة أخرى من القواعد أطلق عليها اسم القواعد التحويلية ، حيث يتمكن الفرد من توليد الجمل الصحيحة والمقبولة في لغة معينة ، فتشومسكي ينبهنا هنا إلى ذلك الجانب الإبداعي الخلاق في لغة الإنسان ، والذي يمنحنا المرونة في مختلف الاستعمالات التواصلية اليومية .

- **باعتبارها إنجازا فعليا (La Performance) :**

وهو الأداء الكلامي للمتكلم أين يُظهر تلك القدرة من خلال ما ينطق به فعلا ، أو بتعبير أدق ، هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين ، حيث يعود متكلم اللغة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفاءته اللغوية[2]، وبالتالي تتحقق هذه الكفاءة اللسانية عمليا في المواقف التواصلية ، إلا أنه لا يمكن لهذه الكفاءة أن تتجسد كلية في الواقع الاستعمالي للمتكلمين ، إذ يشير

[1] _ مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة ، قرج أوريدة ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،2012 ، ص 38.

[2] _ الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، مشال زكريا ، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع ، ط، 2 ، بيروت ،1882، ص33.

ميشال زكريا إلى أن هذا الأداء الذي نفترضه يعكس مباشرة كفايته اللغوية السليمة بمفهومها المثالي لا يسلم في الواقع اللغوي من انحرافات عن القواعد ، ذلك أن الأداء اللغوي في نظر تشومسكيتتجاذبه عوامل متعددة بفعل الظروف الخارجية قد تحول دون بروزه بوجهه الكلي ، منها مثلا ما يتجلى أمام أعيننا في الواقع الاستعمالي من تنوع وتداخل لغوي في المجتمع الواحد ، أو ما يعرف بالثنائية اللغوية أو الازدواجية اللغوية .

وبالتالي فإن الكفاءة الضمنية للمتكلم تبقى في أغلبها كفاءة نظرية تجريدية لا علاقة لها بالواقع الفعلي لمستعمل اللغة من حيث الخطأ والصواب فيها .

- **آليات وطرائق التحصيل اللغوي :**

تطرقنا سابقاإلى أن امتلاك المتكلم للغة هو امتلاك فطري مهيؤ سلفا، على أن درجة بروزها في الواقع الاستعمالي يختلف من شخص للآخر ، وهذ بحسب الظروف المحيطة به ،وواقع استعماله لها، لذلك سيكون هدفنا من الدراسة تبيان كيفية حصول على الملكة اللغوية لثراء التحصيل اللغوي وطرق تحصيله ؛ وهذا من خلال الاستناد إلى مختلف الدراسات التي تطرقت إلى هذا الجانب المهم في حياة الإنسان سواء أكان متكلما للغته الأم ، أم متعلما للغة ثانية غير لغته الأصلية .

**1 / الفرق بين الاكتساب والتعلم وعلاقتهما بالتحصيل اللغوي :**

قبل التعمق في تفاصيل هذه القضية ، لابد من الوقوف عند ضبط مصطلحي الاكتساب والتعلم لمعرفة ماهيتها وحدود الاختلاف القائم بينهما في كيفية تبلور التحصيل اللغوي لدى الفرد .

- **الاكتساب** : مصدر من الفعل اكتسب ، والمكتسب : " مجموع المواقف والمعارف والكفاءات والتجارب التي حصل عليها ، وامتلكها فعلا شخص من الأشخاص "[1]والاكتساب اللغوي مصطلحا يطلق في أغلب الدراسات التي أقيمت حول لغة الطفل على المرحلة ما قبل سن السادسة أي ما قبل دخوله المدرسة وبالتالي فإن معنى الاكتساب هو أخذ اللغة بسهولة ويسر وبطريقة طبيعية لاشعورية ودون بذل طاقة في ذلك ، حيث تتم هذه العملية " في معظمها بطريقة غير واعية ويجهل فيها المتكلم وجود قواعد لغوية وقد ارتبطت هذه الفترة باكتساب اللغة الأولى أي

[1] _ قاموس التربية الحديث عربي – انجليزي – فرنسي المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ،2010 ، مادة {كسب ، من الاكتساب} ، ص 340.

اللغة الأم " [1] وهي المرحلة التي يكون فيها الطفل شبه صفحة بيضاء وهي المرحلة التي يستقبل فيها الطفل أبجديات لغته .

- **التعلـــم** : من الفعل تعلم ، ولقد كثرت التعاريف التي عرفت مفهومه نظرا لطبيعة هذه العملية المعقدة منها ، كونه :

-" اكتساب معارف أو كفاءات جديدة وتعديل معارف وكفاءات مكتسبة من قبل" ؛

-" تغيير مستديم للسلوك لا يفسر فقط بالنضج النفسي "؛

-" تحصيل معارف وتنمية مواقف وقيم تنضم إلى الهيكلة المعرفية لدى الشخص "؛

-" عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ ملاحظة مباشرة ولكن يستدل عليه من الآداء والسلوك الذي يصدر من فرد ، وينشأ نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير أداء الفرد" [2]، وبالتالي فإن ما يميز التعلم عن الاكتساب ، أنه يتم بطريقة واعية ، حيث تلعب فيها القواعد اللغوية دورا هاما في بلورة الكفاءة الأدائية للمتعلم ، والملاحظ من خلال بعض التعاريف التي رصدتها أنها ترتكز على نقطتين أساسيتين هما :

* إضافة الجديد من المعارف والكفاءات إلى المكتسبات القبلية للمتعلم .

* إحداث تغيير إيجابي وطويل المدى على سلوك وأداء المتعلم .

## 2- تحصيل الملكة اللغوية بالاكتساب :

إن عملية اكتساب اللغة لدى الفرد تنمو باستمرار وبشكل طبيعي في مراحل طفولته ، إذ يولد بقابلية على التحكم ، وهُيئ له مناخ للتواصل والاحتكاك مع أفراد أسرته وأفراد محيطه الخاص – البيئة المحيطة- حيث يمر المتعلم بسلسلة من المراحل المتعاقبة ، ليكتمل نموه اللغوي ببلوغه – حسب

[1] _ المحيط اللغوي وأثره في اكتساب اللغة دراسة وصفية تحليلية - ، محمد هاشمي ، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر ، 2005/ 2006، ص 84.

[2] _ التعلم والتعليم الصفي ، أحمد الحسين اللقاني ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، 1990 ، ص 16.

علماء النفس والتربية المهتمين بهذا الموضوع – سن ما قبل السادسة حيث يعبر بلغته الأم عن أغراضه وحاجاته .

ولقد نظر المتخصصون في اللغة باختلاف مذاهبهم إلى هذا الموضوع بمناظير مختلفة ، وحدث نقاش كبير بينهم ، أمثال سكينر المنتمي إلى النزعة السلوكية وتشومسكي الذي يتغلغل في القضية ليحللها بعمق أكبر من نظريته التوليدية التحويلية ، ويأتي جون بيا جي بأبحاثه عبر نظريته المعرفية .

- **تحصيل الملكة اللغوية بالتعلم :**

إن اللغة التي يكتسبها الفرد بفعل التعلم في وقتنا الحالي ، وبالتحديد في مجتمعنا الجزائري ، هي اللغة الوطنية الرسمية المتمثلة في اللغة العربية الفصيحة إلى جانب تعلم اللغات الأجنبية وهي بالنسبة للمتعلم الذي اكتسب لغة أمه ، سواء أكانت عربية أم أجنبية وأمام هذه الحقيقة ، وجد علماء اللغة أن مسألة تعلم اللغة تتطلب جهودا من كل الأطراف المحيطة بعملية التعليم والتعلم ، بداية بالعلماء المتخصصين في علم الديداكتيك والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع ، ثم مسؤولي المؤسسات التعليمية والمعلمين وصولا إلى المتعلم الذي هو لب العملية التعليمية إلى غاية الوصول أخيرا إلى من يصنعون المناهج التعليمية ، ويضعون البرامج التعليمية من أصحاب القرار التابعين لوزارة التربية الوطنية والتعليم أو لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، وعليه فإن التحصيل اللغوي بالتعلم ، يتطلب فهما عميقا لنفسية المتعلم وحاجاته البيداغوجية ، والاجتماعية ، وعلى أساسه يتم تحديد الإستراتيجية التي لابد من اتباعها في التخطيط اللغوي ، وسن الآليات والإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.

ومن ثمة فقد سعى الباحثون سعيا حثيثا وراء تدارك تلك الصعوبات والمشاكل التي يطرحها هذا المجال المتشعب بجوانبه و أطرافه ، والعمل على درء ما أمكن من العوائق التي تحول دون تمكن المتعلم من تعلم لغة وطنه تمكنا فعليا وغير متذبذب ، وانطلاقا مما سبق بيانه ، سأحاول توضيح

مسار هذا التحصيل الذي تتعدد مصادره ، وتتنوع كيفياته وهذا استنادا إلى النتائج التي انبثقت من مختلف الدراسات المتخصصة في نظريات التعلم و تعليمية اللغات وغيرها .

- **مصادر التحصيل اللغوي بالتعلم :**

يمكن أن نسوق في هذا المقام أهم المصادر المسهمة في التحصيل اللغوي و تتمثل في :

- **المـدرســة** : وتطلق غالبا على جميع المؤسسات التي يجري فيها التعليم[1] وتعد أول عتبة يقتحمها الطفل لتعلم لغة مجتمعه بعد اكتسابه للغته المحلية ، وتؤدي المدرسة إلى جانب المحيط الأسري والاجتماعي دورا لا يستهان به في مجال إدماجه كمواطن مثقف ناطق بلغة وطنه ، ومتشبع بالمبادئ والقيم الإنسانية ، إذ تمثل نقطة تحول بالنسبة للطفل المتعلم وانتقاله إلى عتبة التعلم ، وبداية تعامله مع الآخرين ، واكتشاف ذاته وقدراته وفق ما توفره له كجهاز تعليمي إشرافي توجيهي وفيها يتم التدرج في تحصيل اللغة انطلاقا من تعلم حروفها وكلماتها إلى مرحلة تأليف جملها وكتابتها ، من خلال التعبير البسيط بالجمل المفيدة عن الموضوعات المحيطة به ، والتدرج في فهم المعاني التي تحملها ، ولعل من أهم الوسائل المساعدة في ذلك ، هو احتكاكه المباشر بالمعلم ، وبالكتاب المدرسي الذي يحتل الصدارة في قائمة الوسائل التعليمية المسخرة للتعلم من حيث الأهمية والمردود التعليمي ، كونه يمثل حلقة وصل بينه وبين المعلم من جهة ، والمحتوى التعليمي المبرمج من جهة أخرى ، وذلك من خلال مختلف النشاطات المبرمجة فيه ، حيث تستهدف هذه الأخيرة ، بلورة كفاءات المتعلمين ، وإظهار مهاراتهم في القراءة والكتابة والتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي ، والتمكن من توظيف اللغة بمستوياتها المختلفة ( النحوية والصرفية والمعجمية والدلالية ) توظيفا سليما يتيح له سهولة التواصل مع محيطه ومجتمعه ، وهكذا تتواصل سلسلة تعلمه للغة وكيفية التعبير بها على النحو الصحيح عبر المراحل التعليمية المختلفة إلى غاية التحاقه بمقاعد الجامعة .

- **المكتبة / المطالعة :**

[1]- قاموس التربية الحديث ، بدر الدين بن التريدي ، مادة درس ، مدرسة ، ص 294.

تعد المكتبة رافدا علميا ومرتكزا أساسيا للمتعلم ، إذ تساهم في نماء رصيده المعرفي ، ناهيك عما يعود به من حصيلة لغوية ، إذ تضم مختلف الكتب التي تزخر بثروة هائلة من المعلومات في مختلف المجالات والتخصصات كالكتب والمصادر الخاصة باللغة والأدب من نحو وصرف وبلاغة والمراجع الفرعية فضلا عن المعاجم والدوريات ، والمجلات المختلفة كما تساعده في كيفية الحصول على المادة التي يحتاج إليها من خلال ما توفره من فهارس سواء تلك الفهارس الخاصة بالبطاقات أو الفهارس الالكترونية ، لذلك لا تخلو المؤسسات التعليمية منها ، مدرسة كانت أم جامعة ، كما نجد المكتبات التابعة لدور الشباب والمراكز الثقافية فضلا عن المكتبات العامة المحيطة به والمنتشرة في المدن ، إلا من تعذر له ذلك لبعده عنها ، وتمركزه في المناطق النائية ، ولقد تم رسم سياسة للمكتبات المدرسية قصد تحقيق المساعي المستهدفة من بينها [1]:

خدمة التكامل في المناهج عن طريق إذابة الحواجز التقليدية بين المقررات الدراسية ، وإثرائها بمزيد من المعرفة ، وتوجيه التلاميذ إلى قراءة الكتب والمراجع والقيام بمشروعات متصلة بالنشاط التعليمي .

توفير الكتب والمراجع التي تحتاج إليها المناهج الدراسية .

غرس عادة القراءة والمطالعة لدى التلاميذ وتدريب المتعلم على التفكير السليم وفهم المادة المقروءة .

تنمية الثروة اللغوية للمتعلم .

ممارسة قواعد البحث العلمي .

- **استخدام الوسائل التعليمية المساعدة :**
- أوضحت الدراسات والأبحاث أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم وتوسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية باستخدام وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل التعليمية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة ،فهي كل الوسائل التي تتيح للمتعلم زيادة وتحسين رصيده التعليمي عموما ، واللغوي خصوصا ، وتعرف بأنها مختلف الأدوات ، والأجهزة و التنظيمات والإجراءات التي تستخدم في التعليم من أجل تطويره ورفع كفاءته

[1]- المكتبات المدرسية ومعارض الكتب الخاصة بالأطفال ، المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية ، ليلى محمد ، دمشق ، 2010.

، وتساعد المتعلم على اكتساب المعارف والمهارات والخبرات بسرعة من جهة ، وتسهل عمل المدرس في هذا المجال من جهة أخرى[1] وبالتالي فإن دعم التعلم لدى المتعلم بالوسائل المساعدة أمر ضروري إذ لا بد أن تستغل في التدريب حتى يكون مستوى التحصيل عند المتعلم جيدا شرط أن يحسن استخدامها وتتخذ كل وسيلة من تلك الوسائل نمطا خاصا للتحصيل حسب طبيعتها ، ومن ثمة فهي متنوعة ، ومتعددة ، فمنها الحسية كالوسائل السمعية البصرية ومنها اللغوية وسأذكر هنا بعضا من التي تؤثر بصفة مباشرة في التحصيل اللغوي ومنها :

- **الكـتـــــاب :**

يعتبر الكتاب المدرسي أهم سند في المسار التعليمي / التعلمي فهو مبني على أهداف المناهج وتعليماته و أقدم و أهم الوسائل التعليمية والتعلمية ، وواجهة المدرسة على المجتمع وأداة التواصل معه وهو الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد ومنهجية الدرس والرسوم والصور ، ومن الوسائط الأساس لتلقي المعارف .

فالكتاب هو أهم وسيلة تعليمية في العمل التربوي حسب الدكتور" صالح بلعيد " باعتباره الوسيلة المثلى التي يجب العناية به ولقد شكل دوما مصدرا أساسيا للمعرفة،" إن الحديث عن الكتاب المدرسي – الذي هو المعجم والإناء الذي يحوي المادة التعليمية التي تعمل على تغيير سلوك المتعلم ... ولأنه مكون أساس من مكونات المنهاج التعليمي بمختلف وحداته ومواده ، وأهميته تكمن في لأنه يقدم للمتعلمين المواد الدراسية بشكل مبسط وممنهج لتحقيق أهداف المنهاج "[2]، فالكتاب حسب هذا التعريف يوفر الحد الأدنى من المعارف والخبرات والمعلومات لكل متعلم ، ووظيفته تتجاوز تأسيس عادات القراءة والمطالعة إلى إنماء العقل والتثقيف الذاتي .

- **علاقة كتاب اللغة العربية بالمعلم :**

[1]- مبادئ وطرق التدريس العامة ، سعد خليفة المقدم ، ط1، الدار الجماهرية للنشر والتوزيع ، ليبيا ، 1987، ص 42 .

[2]- دروس في اللسانيات التطبيقية ، صالح بلعيد ، ص 85.

*le livre est un document «écrit formant une unité et conçu co,,e tel.

**ما المقصود بالكتاب ؟** جاء في قاموس "le petit Larousse illustré" التعريف التالي: " مجموعة من النصوص مجتمعة " ، وحديثنا عن كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم ، يعني الكتاب المدرسي أو كتاب التلميذ بصفة خاصة والكتب الأخرى بصفة عامة .

**ما المقصود بالكتاب المدرسي ؟** جاء في قاموس *"le petit Robert" مايلي :

هو مؤلف تعليمي يقدم بشكل علمي المعارف التي ينص عليها المنهاج الدراسي وتتجسد في نصوص ومفاهيم أساسية لعلم من العلوم .

ويعرفه كل من (فرانسوا ماري جيرار وغزافيروجيرز ) ( François Marie Gèrard- Xavier Roegers ) الكتاب المدرسي هو وسيلة مطبوعة مهيكلة لتسهيل المعلومات " [1].

فالكتاب المدرسي هو:" الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل المتعلمين ( التلاميذ) قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا ".[2]

يظهر من خلال التعاريف أن الكتاب المدرسي هو حامل المادة التعليمية وناقلها إلى كل من المعلم والمتعلم فهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر ، فضلا عن أنه _ الكتاب_ هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة .

فالكتاب المدرسي هو أهم مواد التعليم ، ويظل التسليم بأهميته أمر لا يحتاج إلى تقرير ، فعملية التعليم أيا كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتاب المدرسي ، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساسا باقيا لعملية تعلم منظمة ، وأساسا دائما لتعزيز هذه العملية ومرافقا لا يغيب عن الاطلاع السابق والمراجعة اللاحقة .

**الوظائف الأساسية للكتاب المدرسي :**

للكتاب المدرسي عدة وظائف وهذا ما تتفق عليه البيداغوجيات الأكاديمية على أن الوظائف الرئيسية للكتاب المدرسي هي :

[1] _ كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم – مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية- ، خديجة أصنامي ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، 2007، ص 276.

[2] _ المنهل التربوي ، عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، المغرب ، ط 1 ،2006 ، ج2 ، ص 576 .

- **وظائف تبليغية**[1] : وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة و في موضوع محدد ، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات و تبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدراسي المعين إضافة إلى ذلك ، فإن الكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة ، و إطار تاريخي محدد ، ومقاييس لغوية مضبوطة وهذا ما يجعله صالحا لفترة زمنية معينة دون غيرها ، نظرا للتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الحاصلة .

- **1/1 الوظائف المتعلقة بالمعلم** : هي وظائف تعليمية تتمثل أساسا في :

أ/ وظائف إعلام علمي: وعام تقدم الكتب المدرسية للمعلمين معارف ضرورية وتسهل تسيير أبحاث الاعلام المكملة في عدة ميادين .

ب/ وظيفة التكوين البيداغوجي المرتبطة بالمادة : وهذا من خلال أنشطة محضرة مسبقا تسمح بنمذجة كيفيات التعلم (dèmarches d'apprentissage)

ج/ وظيفة دعم التعلمات وتسيير الدروس : يمكن أن يمنح الكتاب المدرسي عدة أدوات لوضع التعلمات في حيز العمل .

د/ وظيفة مساعدة لتقويم المكتسبات : تندرج الأدوات من زاوية تقويم المكتسبات القبلية ، والتقويم التكويني ، والتقويمات الحوصلية[2] .

تقوم الكتب المدرسية بالنسبة للمعلمين بوظائف التكوين ، وتمنحهم أدوات تنظيم أحسن للنشاطات التي يقومون بها .

وهنا يرجع اختيار المعلم للكتاب المدرسي واستغلال موارده إلى عدة عوامل ذاتية ومهنية بما تشمله من تكوين وخبرة تربوية واتجاهات تربوية وتصور للتعلمات من جهة ، وإلى مجموع القيم الاجتماعية والثقافية التي يؤمن بها من جهة أخرى وأمام الوظائف المتعددة للمعلم والانسجام الاجتماعي والمدرسي للمتعلمين ، فإن الكتاب المدرسي يقدم مساعدة ثمينة للمعلم وأداة حقيقة له .

[1]- كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم – مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية- ، خديجة أصنامي ، ص 277.

[2] _ الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق ،بدر الدين بن التريدي ، الجامعة المركزية ، المجلس الأعلى للتربية ، ص 269.

**2/1 الوظائف المتعلقة بالمتعلم** : الكتاب المدرسي موجه أساسا للمتعلم (التلميذ) لتسهيل تعلماته في مادة معينة وتتمثل وظائفه التعلمية في :

أ وظيفة توصيل المعلومات ؛ معطيات خاصة ، أحداث ، مفاهيم ، قواعد ، صيغ ، اتفاقيات ، مصطلحات ..

ب وظيفة تنمية القدرات والكفاءات : بينما يركز في اكتساب المعارف على موضوع التعلم ، وفي اكتساب القدرات والكفاءات على النشاط ، حيث يدفه التلميذ إلى ممارسته وهذا لضمان تحويل Transférabilité الكفاءات والقدرات عموما ، فإن وظيفة تطوير القدرات والكفاءات تنظم حول استغلال الصنافاتTaxonom.

ج وظيفة دعم ودمج المكتسبات : هي وظيفة التطبيق ، التمارين والأنشطة التي تمكن من ترابط القدرات والكفاءات من خلال عدة مواد ونشاطات تتحقق هذه الوظيفة انطلاقا من وضع مختلف أشكال التقويم حيز التطبيق .

لكن البيداغوجيا الحديثة – خاصة التي تعتمد المقاربة بالكفاءات – ترى للكتاب المدرسي وظائف أخرى نذكر منها[1] :

- وظيفة مرجعية : يعتبر الكتاب المدرسي مرجعا لمعلومات قد يحتاج إليها المتعلم (قاعدة نحوية ، صرفية ..) وتكتسي هذه الوظيفة أهمية أكبر في المجتمعات التي يصعب فيها الحصول على المعلومات العلمية ، إذ يمكن أن يكون المصدر الوحيد للمعلومات المكتوبة ، وتقل هذه الأهمية في المجتمعات التي تزخر بمصادر المعلومات ، لكنه يبقى مرجعية من بين عدة مرجعيات .
- وظيفة تربوية اجتماعية وثقافية : وهي وظيفة تتعلق بكل ما يمت بصلة إلى السلوك ، والعلاقات مع الغير ، والحياة الاجتماعية بصفة عامة ، وبذلك يمكن للكتاب المدرسي أن يساهم في تنمية المعارف السلوكية التي تمكن المتعلم من إيجاد مكانته في الإطار الاجتماعي والأسري ، والثقافي والوطني .

[1] _ المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية ، راضية ويس، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة2 ، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية العدد 11 ، 2015، ص 104.

- وظيفة ترسيخية : ويتعلق الأمر بممارسة ما اكتسبناه من معارف عملية في وضعيات مختلفة قصد ترسيخها وتثبيتها ، لذا نجد بعض الكتب المدرسية تركز أساسا على تحقيق هذا الهدف بل قد تجعله هدفا وحيدا لها .
- وظيفة تقويمية : وهي وظيفة لا يمكن الاستغناء عنها في أي تعلم ، لأنها تقوم المكتسبات ، فهي بذلك وظيفة تكوينية بالدرجة الأولى ، تحدد على ضوئها الصعوبات التي يصادفها المتعلم ، وترصد الجوانب التي ينبغي علاجها لتحقيق التطورات المنتظرة لديه .
- وظيفة إدماجية : أي إدماج الكفاءات المختلفة لدى المتعلم ، و إعطاء معنى للتعلم بربطه بالواقع المعيش ، وتشخيص الصعوبات ، والمساهمة في اكتساب ثقافة اجتماعية سلوكية وعلاقاته ، تعد المتعلم لمواجهة متطلبات الحياة[1] .

_ [1] الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية : اسماعيل إلمان ، ص 299.

# الفصل الثاني

## الكفاءات المستهدفة من نشاط القراءة للسنة الرابعة ابتدائي

1/ ماهية القراءة والنماذج المفسرة لطبيعتها.

2/ طرق تعليم القراءة وعناصرها.

3/ أهداف تدريس نصوص القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي .

إن منتهى التعقيد ومبلغ الأهمية لموضوع القراءة تكتسبه من قول الله عز وجل :﴿خَلَقَ الإِنْسَانَ . عَلَمَهُ البَيَانَ ﴾الآيتان 04/03 من سورة الرحمن ، وهنا يتجلى لنا أن خلق خليقة الله في الأرض مقرون بتعلمه وطرقه لكل الأبواب الموصدة ، والذي تأكد لنا جليا في سورة العلق لقوله تعالى : ﴿اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبكَ الذِي خَلَقَ﴾ الآية 01 . فهي أهم وسائل الاتصال الإنساني ، وحجر الأساس في تقدم الأمة ، بل هي نافذة الفكر الإنساني ووسيلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان وهو على كرسيه ويمكن القول بأنها المحصلة الأخيرة التي تسعى إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة ، كما أنها غاية بين فروع اللغة ، وتعد الركيزة الأساسية للتحصيل اللغوي .

## أولا :ماهية القراءة والنماذج المفسرة لطبيعتها

### 1- المفهوم اللغوي للقراءة :

وردت مادة "قَرَأَ" في معجم لسان العرب بمعنى (القرآن) : التنزيل العزيز ، وإنما قدم على ما هو أبسط منه لشرفه ، قرأه يَقرُؤُه .. فهو مقروء ومعنى القرآن معنى الجمع وسُمي قرآنا لأنه يجمع السور ، فيضمها وقوله تعالى : " إِنَ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ " أي جمعه وقراءته .. وقرأت الشيء قرآنا : جمعته وضممت بعضه .. أقرأ الصحابة : أي أتقن وأحفظ ، والأصل في هذه اللفظة الجمع وهو مصدر كالغفران ،والقارئ كله : الناسك .. وقال بعضهم قرأت تفقهت ويقال أقرأت في الشعر على قرء هذا الشعر أي طريقته ومثاله ، وقرأ عليه السلام يقرؤه عليه وأقرأه إياه أبلغه "[87] .

وفي معجم الوسيط : الكتاب قرأه قراءة وقرآنا : تتبع كلماته نظرا ونطق بها ، وسميت حديثا بالقراءة الصامتة

وقرأ الآية من القرآن نطق بألفاظها عن النظر أو عن حفظ فهو قارئ ... قرأ عليه السلام قراءة أبلغه إياه وقرأ الشيء قرء وقرآنا جمعه وضم بعضه إلى بعض ، وتقرأ : تفقه"[88]

يظهر من خلال هذه المعاني اللغوية أن مادة – قرأ – ارتبطت بالقرآن؛ كلام الله – عز وجل– وارتبط تحديد معناها – في الأغلب – انطلاقا منه ومن ذلك معنى الجمع والضم وهو

[87] _ لسان العرب ، بن منظور ، مرجع سابق ، مادة قرأ ، ص 3564/3563.
[88] _ مجمع اللغة العربية مرجع سابق ، ص 722.

من المعاني الأساسية لمادة قرأ ولذلك سمي القرآن هكذا لأنه جمع كلام الله في سور ، مثلما ارتبط معنى النص عند الفقهاء ، وعلماء الدين بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية فنقول ، نص القرآن ، أو نص الحديث ؛ وهذا أمر ليس بالغريب فقد عرفت الدراسات اللغوية تداخلا كبيرا مع علوم الدين والحديث ؛ ذلك أن القرآن يمثل نموذجا من أرقى النماذج للغة العربية فهو نص دقيق التركيب متناسق المعاني معجز في بيانه وأسلوبه ، و من ذلك فهو قاعدة أساسية وخصبة للدراسات بنوعيها الدينية واللغوية .

ومن المعاني الأخرى لمادة " قرأ" نجد معنى النطق بالكلام سواء كان عن طريق النظر مباشرة ،أو عن طريق الحفظ حتى يتم إبلاغه وإيصال الرسالة ومن ذلك رسالة الله إلى عباده والمتمثلة في نص القرآن الكريم.

## 2- المفهوم الاصطلاحي للقراءة :

تعد القراءة أهم مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين خبراته العلمية والاجتماعية والنفسية والانفعالية ، بل هي مصدر خبراته الحياتية على مختلف تشعباتها ، ووسيلة من وسائل النمو والرقي بالمجتمعات إلى مصاف الحضارة .

فلقد تعددت التعريفات لمصطلح القراءة ؛ حيث تناولها الباحثون والدارسون من وجهات نظر مختلفة كل حسب اختصاصه ، لذلك سنورد مجموعة من التعريفات يعرفها "السعيد عواشرية" بقوله : " القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي بحوزته ، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح ، ومن ثم فإن عملية القراءة تتضمن كلا من الوصول للمعاني التي يقصدها الكاتب ، وإسهام القارئ نفسه في تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها "[1]

فمفهوم القراءة كان بسيطا ومحصورا في دائرة ضيقة في مطلع هذا القرن إذ لم يكن يتعدى معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة المعنى وأن مفهوم القراءة كان ينحصر في الجوانب الفيزيولوجية فقط بمعنى كان حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها والقارئ الجيد هو ذو الأداء السليم.

[1] _ الفهم اللغوي واستراتيجياته المعرفية ، السعيد عواشرية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، منشورات المجلس 2005، ص14.

تعريف "جودمان سميث Godman " و"جراي Jray ": القراءة عملية مركبة ، مؤلفة من عدد من العمليات المتشابكة التي يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب تصريحا أو تلميحا ، واستخلاصه وإعادة تنظيمه ، والإفادة منه.

تعريف "روبيردوترانس": " القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، ويفهم من هذا أن عملية القراءة ذات عناصر ثلاث هي : هي المعنى الذهني ، اللفظ الذي يؤديه الرمز المكتوب "[1].

تعريف "ويبر" wiber: " القراءة هي عملية تطبيق القدرات اللغوية وتوظيفها في التعامل مع محتوى المقروء لاستخراج المعنى من الكلمة المكتوبة"[2] .

تعريف مصطفى حركات :" القراءة هي عملية فك قانون الكتابة بالتطلع إلى الوحدات ، والعلاقات التي بينها ، قصد الفهم" [3].

من خلال مجمل التعريفات السابقة يتبين أن القراءة هي الحوار المستمر بين المتعلم والنص المقروء لخلق نوع من التفاعل الضروري لكل فهم ، فمن خلال النصوص يمكن أن نقف على أفكار الكتاب عن كتب ، دون وسائط وأن نستمع إليهم في لغتهم ونستأنس بوقع رؤاهم في سياقها الطبيعي .

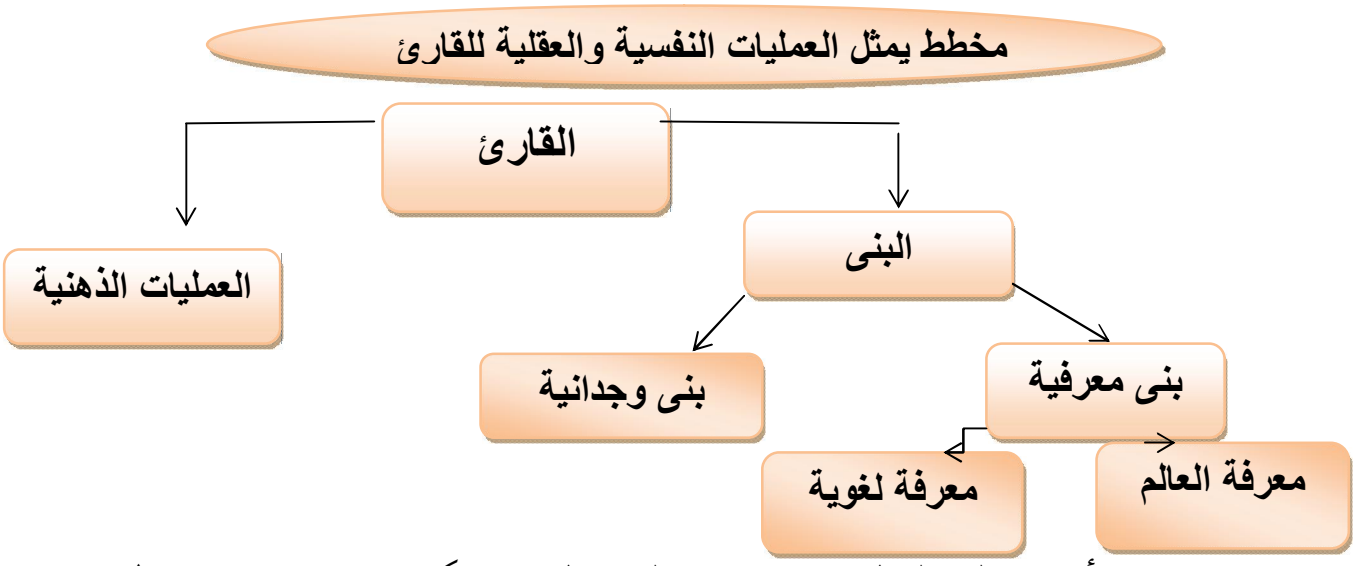
فالقراءة فعل معرفي cognitive معقد ينجزه قارئ ( متعلم ، قارئ) لمقروء ( نص) يستثمر فيه المجال الثقافي و الوجداني .

| | |
|---|---|
| القراءة فعل | معرفي ( ذهني ) |
| | وجداني (عاطفي ) |
| | اجتماعي ( ثقافي) |

**علماء النفس**: يعرفون القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل رموز المكتوبة إلى رموز منطوقة ، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين [4]ويركز علماء النفس

[1]_ المرجع نفسه ، ص 15.
[2]_ المرجع نفسه ، ص 16.
[3]_ الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي ، مصطفى حركات ، دار الآفاق ، الجزائر ، ص14.
[4]_ مدخل إلى برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، أحمد السعيدي ، دار اليازوردي ، ط 1 ، 2009، ص 16،17.

في هذا المقام على مجموعة من العمليات العقلية والنفسية المصاحبة لعملية القراءة مثل : { الانتباه ، الإدراك البصري والسمعي ، التمييز السمعي ، الذاكرة ..} إذا القراءة من وجهة نفسية عقلية تهتم بالإدراك ، وهو في عملية القراءة مقدار الوعي وعمقه بالخبرات المتعددة كما يتسفيد القارئ في ذلك من البنى المعرفية والوجدانية[1] ، والمخطط التالي يوضح ذلك :




أما إذا نظرنا إلى القراءة من وجهة نظر فيزيولوجية ، نكون قد اهتممنا بجانبها الحسي ، المتمثل في الاستعداد البصري ، الذي يقوم على حركات العين، "فحين يقرأ الطفل أو الراشد فإن عينيه تتحركان على الصفحة في سلسلة من الحركات ..." [3] ويمكن تلخيص هذه الحركات في ثلاث :

1 حركات التقدم: وتكون من اليمين إلى اليسار عند قراءة النص العربي.

2 حركات التحقق : وهي حركات راجعة ، عكس حركات التقدم ، يستعملها القارئ إذا ما أحس بصعوبة في القراءة ، ولذلك فزيادة هذه الحركات ينبئ عن صعوبة في القراءة.

3 حركات التريث :تحدث فيها العمليات العقلية ، وتتوقف مؤقتا عمليات الحواس ، وتحدث هذه الحركات أكثر عندما يقرأ القارئ شيئا يثير اهتمامه ويدعوه إلى التفكير "[4].

[1] _ استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي ، عالم الكتب الحديث ، 2008 ، الأردن ، ص39.
[2] - اتجاهات حديثة و قضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج ، فتحي علي يونس ، مكتبة وهبة، الدار المصرية اللبنانية ، ط3، 1996،ص 71.
[3] _ المرجع نفسه ، ص 72.
[4] _ المرجع السابق ، ص 73.

في ضوء هذه التعريفات يتضح أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول تعريف القراءة ، وإن هذا قد يعزى إلى عوامل كثيرة ومتباينة تجعل الاتفاق على نفهوم محدد للقراءة غاية في الصعوبة إلا أن هناك اتفاقا في أن القراءة تتم وفق عمليات جزئية متنوعة وأن الحصول على المعنى هو أهم محددات عملية القراءة كما أن هذه العملية تُمثل علاقة بين القارئ والكاتب ، ومهما تعددت هذه التعاريف فإنها تتمحور حول ثلاث محاور أساسية كما يرى "جيوالدوفي":

القراءة هي عملية التعرف على الكلمات والنطق بها .

القراءة هي عملية إنتاجية تستهدف تطوير المقروء

القراءة هي عملية لغوية .

- **طبيعة القراءة وماهيتها :**

إن المتتبع لأدبيات البحث في مجال القراءة يجد أن المدارس الفكرية ليست متباعدة في النظرة إلى طبيعة القراءة وماهيتها فهناك تقارب كبير في وجهات نظر عدد من مشاهير علماء القراءة أمثال : "جودمان" و"سميث" و"جراي" و"شافير" حول عملية القراءة .

ويفسر "شافير" وجهة نظر "جراي" حول عملية القراءة ، فيقول "إنه ينظر إلى القراءة على أنها نشاط يتم تعلمه بشكل متسلسل ، كما يتصور أن القارئ يتعلم أولا كيف يوفق بين الأصوات ورموزها ، ثم يربط بين مجموعة الكلمات التي يواجهها ليتمكن من إدراكها"[1] ، وقصده من ذلك التوصل إلى حقائق متكاملة كما أدرك "كالمير" أيضا أهمية النظر إلى القراءة باعتبارها حقائق وأفعال متكاملة وأكد على أهمية وجوب اعتبار القراءة عمليات متكاملة متداخلة .

كما اتفق كل من "شافير" و"جراي "على أهمية العلاقة القائمة بين اللغة وتعلم القراءة ، والجدير بالذكر أن أول من ركز اهتمامه على الطرائق التي يتبعها الجنس البشري لمعرفة قواعد اللغة هو **"نعوم تشومسكي"**وذلك سنة 1963 في كتابه **" البنى النحوية "**[2]* وهو يرى أن اللغة لا يتم اكتسابها إلا في إطار اجتماعي .

---

[1]- تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، محمد عدنان عليوات ،2001، ص 149.

[2]* - البنى النحوية synactic structures، ترجمة يؤيل يوسف عزيز ، مراجعة مجيد الماشطة ،طبع في بغداد ، تكمن أهمية الكتاب في أنه الدستور الأول للنظرية التوليدية التحويلية التي جاء بها تشومسكي ، وأحدثت هذه النظرية ثورة في الدراسة اللغوية في أمريكا وأوروبا وأتت بمفاهيم جديدة.

ولهذا يتفق مع علماء نفس اللغة في تأكيدهم على أهمية المعنى القائل أنه من المألوف حسب نمط اللغويات النفسية أن القارئ يبحث أثناء القراءة عن المعاني .

تتميز عملية القراءة بطبيعتين مختلفتين ، الأولى طبيعة حسية ، وتشمل التقاط حاسة البصر للرموز المكتوبة ، والثانية عقلية ، وتتمثل في تفسير العقل لهذه الرموز لتحدث عملية الفهم .

وقد بين _ حسني عبد الباري نصر_ هذين الطبيعتين بقوله : " ويتضح من هذا أن القراءة تتضمن عمليتين متزامنتين هما العملية الميكانيكية الآلية التي تجلب المثيرات للذهن ، والعملية العقلية المسؤولة عن تفسير تلك المثيرات المجلوبة من خارج الذهن إلى داخله " [1]

أما { أحمد مدكور } فيرجع صعوبة عملية القراءة إلى الطبيعة الثانية فيقول :" إن عملية القراءة أصبحت شاقة ومتجددة الصعوبات لأنها تتطلب عملية مستمرة من بناء الروابط العقلية الجديدة بين الرموز ومعانيها " [2]

ويمكن تفسير هاتين العمليتين كالتالي :

1/ "يقع الضوء على الصفحة المكتوبة ... ثم تتكون صورة المكتوب على الشبكية، وعندئذ تحمل أعصاب العين هذه الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في المخ ."[3] ، وحتى الآن فإن عملية القراءة لم تتم بعد ، وإنما حدث جزء منها فقط .

2/ " وفي الأخير يأتي دور عمل العقل فيفسر تلك الإشارات التي وصلت إليه"[4]

ورغم أن العملية التي تحدث بها القراءة نفسها عند جميع القراء ، فإن الفهم يختلف من شخص إلى آخر ، ويتوقف ذلك على مدى ثقافة وخبرة القارئ .

من ثم يمكن أن نحدد المراحل التي يمر بها فعل القراءة : 1- إبصار 2- تعرف 3- خلع المعنى وفهمه . ومن ثم فإن " القراءة ليست عملية بسيطة كما تظهر لأول وهلة ولكنها عملية تشترك في أدائها حواس وقوى ومهارات مختلفة ، ولخبرة الفرد وذكائه أهمية كبيرة في عملية القراءة ".[5]

---

[1]- القراءة مناشط تعليمها وتنمية أفكارها ، حسني عبد الهادي نصر ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ص4 .
[2]- تدريس فنون اللغة العربية : النظرية والتطبيق ، علي أحمد مدكور ، دار المسيرة ، ط1، عمان ، 2009، ص 27 .
[3] - المرجع نفسه ، ص 28
[4]- المرجع السابق ص 28.
[5]- القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، فهيم مصطفى ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط2 ، مصر 1998، ص 27

وعملية القراءة تتم عموما عن طريق الإبصار إذا كانت القراءة جهرية أو صامتة وعن طريق السماع إذا كانت القراءة سمعية أما النوع الثالث فيتم عن طريق اللمس {طريقة برايل}*[1].

وما يمكن استنتاجه أنه على الرغم من تعدد وجهات النظر التي تناولت مفهوم القراءة إلا أن جميعها يؤكد على وجود مظهرين يحددان طبيعة القراءة وهما :

**العملية الأولى** : الشكل الإستاتيكي ، ويتمثل في الاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب ، ومعرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات وتدخل في تكوين الجمل والفقرات .

**العملية الثانية** : عملية عقلية ، يتم من خلالها فهم ما تنطوي عليه من معاني ومضامين وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج"[2] .

**القراءة = فك الرموز + الفهم + التفاعل + التمثل**

فبالرغم من الصعوبات التي تواجه عملية البحث في فهم طبيعة القراءة وماهيتها إلا أن البحث في هذا المجال أدى إلى ظهور بعض التصورات والنماذج النظرية، والتي أسهمت في إحداث نوع من التقارب في وجهات النظر المختلفة لم يحدث بعد .

فالقراءة حسب ما يعرفها الأستاذ الدكتور عبد القادر شارف " هي نقطة التقاء بين القارئ والنص ".

## 2/ النماذج المفسرة لعملية القراءة :

لفهم طبيعة عملية القراءة أجرى الباحثون دراسات مختلفة ، ليوضحوا طريقة حدوثها ويكشفوا عن مختلف العمليات العقلية ، التي تصاحب هذا النشاط ، أثناء عمل العقل فأسفرت عن مجموعة من النماذج المفسرة نذكر منها :

---

* [1]- هي نظام كتابة أبجدي ، اخترعها الفرنسي لويس بريل كي يستطيع المكفوفون أو ضعاف البصر القراءة ، وذلك بجعل الحروف رموزا بارزة على الورق مما يسمح بالقراءة عن طريق حاسة اللمس .

[2]-التواصل مع النص ،إشكالات الفهم والقراءة الفعالة ، بشير ابرير ، مقالة من مجلة علوم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية ، العدد 10، 2005، الجزائر ، ص 40.

**أ- النموذج المرحلي { جودمان} :**

**تتمثل نظرة "جودمان" في أن عملية القراءة تمر عبر مراحل متسلسلة ، بطريقة تصاعدية أي من أسفل إلى أعلى وهو نموذج نفسي لغوي ينظر فيه "جودمان" إلى القراءة** على أنها عملية تفاعلية تأملية ، تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة ومتسلسلة[1] .." فنموذج "جودمان" يؤكد أن الفهم يبدأ بمعالجة أصغر وحدة لغوية ، ثم يتجه نحو الوحدات الأكبر( كلمات ، عبارات ، جمل ) ؛ وفي مقابل هذا الاتجاه نجد الاتجاه التنازلي ، أي من أعلى إلى أسفل وفيه ينطلق القارئ من معرفته السابقة إلى أصغر وحدة وهي الكلمات ، ويرى أن القراءة المنتجة تتطلب من القارئ القيام بست استراتيجيات متكاملة على النحو التالي :

الاهتمام – المسح – الربط – التأكيد – التصحيح – التقييم[2] .

**ب- نموذج التكامل "Gray"**

يفسر "جراي" عملية القراءة في نموذجه ، بأنها تحدث عبر مجموعة من المراحل المتكاملة ؛ تبدأ بإدراك الرمز المكتوب ثم فهمه وتحليله ، ويأتي بعدها دور "العمليات العقلية من استنتاج وتقويم وتفاعل معارف القارئ ، فتصور المعاني في الذهن ، لترتب أخيرا ضمن معرفته المكتسبة "[3] وفيه ينظر إلى القراءة على أنها عملية يتم خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة ، وأن حدوث هذه العملية يتطلب تضافر عوامل فسيولوجية ، عقلية وانفعالية ، وهي عبارة عن جملة عمليات تتم في صورة متكاملة ومتسقة .

إن القارئ والمحلل لكل من نموذج "جودمان وجراي "السابقين حول كيفية حدوث عملية القراءة ، يدرك أنهما يتفقان في جوانب متعددة نذكر منها :

- كلاهما يؤكد على أهمية الحصول على المعنى من النص المقروء .
- يؤكد كلاهما على العلاقة القائمة بين اللغة والنشاط القرائي في هذه العملية

[1]- الفهم اللغوي القرائي ، السعيد عواشرية ، ص 19.
[2]- المرجع نفسه ، 20.
[3]- المرجع السابق ، ص 22.

- ينظر كلاهما إلى القراءة على أنها تتم عبر مراحل متسلسلة ومتكاملة
- يؤكد كل منهما على أن جميع القراء يستخدمون خبراتهم السابقة أثناء القراءة .
- وبالرغم مما قدمه نموذج جودمان وجراي إلا أنهما لم يتطرقا إلى الإشارة إلى كيفية الاستفادة معلومات والأفكار المقروءة في القراءة وما بينهما من علاقات وما ينتج عنها.

**جـ- النموذج التفاعلي : "هاريس – سميث :**

يلخص مضمون هاريس في أن عملية القراءة تنشأ عن تفاعل سياقين فيم بينهما ، الأول السياق اللغوي والثاني السياق العقلي " فهو يعتبر أن المعنى يكمن في السياق اللغوي زفي السياق العقلي للقارئ معا ، و أن الحصول على المعاني من المقروء ، يتم نتيجة للتفاعل غير المرئي بين هذين السياقين ، والقارئ في هذا النموذج هو الذي يكون المعاني ويولدها ، وأن القراءة هي مفتاح لعمليات عقلية .. كالتصنيف والتحليل والنقد والتنبؤ "[1] ومن ثم فإن قواعد اللغة ، وخبرة القارئ وتجاربه السابقة ومواقفه واعتقاداته حيث أن هذه العوامل مجتمعة تبلور التفكير .

ويتلخص هذا التصور في النقاط التالية :

- إن المعنى المستهدف يكمن في السياق المكتوب والسياق العقلي للقارئ معا .
- يختلف القارئ الجيد عن القارئ الضعيف في طريقة التفاعل مع النص
- إن معيار الحكم على نجاح عملية القراءة يعتمد على مدى نجاح القارئ في استخدام استراتيجيات فعالة وملائمة لطبيعة محتوى المادة المقروءة .

**د- النموذج الاجتماعي**

أساس هذا النموذج العوامل المتعلقة بالقارئ ؛ فكل ما يرتبط بفكره ، وأحاسيسه ومعرفته السابقة وثقافته ( أي الجانب الاجتماعي ) يؤثؤ في فهم النص ، وهذا ما يجعل القارئ يشارك الكاتب ابداعه ، ومن ثم " يعد هذا النموذج من أحدث نماذج القراءة ، ويفترض أنصاره أن عملية القراءة هي العملية التي يتم خلالها إعادة بناء النص بصورة فكرية من التواصل الفكري والوجداني والثقافي بين القارئ وكاتب النص ، فهي عملية تفكيرية هدفها الإبداع"[2].

[1]- الفهم القرائي اللغوي ، السعيد عواشربة24، .
[2]- الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية ، ص 35.

نلاحظ في هذا النموذج أن عملية القراءة هي عملية تفسير ومعالجة للمعاني الواردة في المقروء تختلف من قارئ لآخر ، كما أن العلاقة بين القارئ والكاتب ليست علاقة خطية كما هي في النماذج السابقة وإنما هي علاقة دائرية ، غالبا ما تفسر عن توليد نص جديد .

وعلى الرغم من تعدد واختلاف هذه النماذج المفسرة ، غير أن جميعها يؤكد أن عملية القراءة عملية معقدة ، تحدث بتفاعل مجموعة من العناصر ( الخبرة السابقة، السياق اللغوي ، السياق الاجتماعي الثقافي ، السياق الفكري ،اضافة إلى العوامل الفيسيولوجية المختلفة ) ، والفرق بينها يكمن في تركيزها على أحد هذه العوامل ، أو في الطريقة التي تنتظم بها .

## 2/ أنواع القراءة وطرق تعليمها :

تتخذ القراءة أشكالا متعددة لاعتبارات مختلفة فمن أكثر أنواع القراءة شيوعا القراءة الصامتة والقراءة الجهرية ومع ذلك توجد أنواع أخرى عديدة ، تختلف باختلاف الغرض منها ويمكن تحديدها كالآتي :

### 1– تصنيفها من حيث الشكل والأداء

#### أ – القراءة الصامتة ( السرية ) :

وتعرف على أنها : " استقبال الرموز المطبوعة و إعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق "

[1] وتعرف أيضا بأنها : " القراءة التي يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار دون الاستعانة بعنصر الصوت ، أو النطق ، حتى لو كان النطق خفيفا ودون تحريك الشفتين ، أو التمتمة بالحروف والكلمات : أي البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة ولذلك تسمى القراءة البصرية.." [2].

نفهم من هذا أن القراءة فيها تكون عملية فكرية ، لا دخل للصوت فيها لأنها حل للرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملا إضافيا

[1] - صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الابتدائي ، لمنطقة الحراش ، رسالة دكتوراه ، 1987 . ص 20 .
[2] - أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، نايف سليمان وآخرون ، دار الصفاء ، ط1 ، مصر ، 2006، ص16.

، والقراءة الصامتة أعون على الفهم لأن ذهن الإنسان في القراءة الجهرية يتشتت بين عدة جوانب من تعريف الحروف والكلمات والنطق بها والفهم في حين أن قارئ القراءة الصامتة يختصر الكثير من هذه الجوانب ويتصرف ذهنه إلى الفهم فقط .

**مزاياها:**

- **من الناحية الاجتماعية**

إن أهم ما يميز القراءة الصامتة : عدم إزعاج المتعلمين من حولنا أثناء القراءة فهذا ما يستوجبه الذوق الاجتماعي من احترام شعور الآخرين بعدم إزعاج أسماعهم بالأصوات العالية ، ويبدو ذلك في قاعات المطالعة والمكتبات ومن هذه الأسس أيضا الحاجة إلى الاحتفاظ بسرية المقروء وعدم إشاعته وهذا ما يجعلها أكثر القراءة شيوعا ، تستخدم في قراءة الصحف أو المجلات والكتب الخارجية التي تقتضي طبيعتها القراءة الصامتة .

- **من ناحية الفهم والاستيعاب:**

أثبتت البحوث التربوية أن القراءة الصامتة أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية لأن فيها التركيز على اللفظ والمعنى معا.

**من الناحية التربوية النفسية :**

القراءة الصامتة مجردة من النطق فهي نوع من المتعة ، والحاجة إلى راحة أعضاء النطق ، لأن فيها انطلاقا من قواعد اللغة ، ولأنها تسود في جو هادئ بعيد عن الفوضى وتداخل الأصوات .

عيوبها :

تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه مع المعلم .

فيها إهمال وإغفال لصحة و سلامة النطق ومخارج الحروف .

أنها قراءة فردية لا تشجع القراء على مواجهة مواقف اجتماعية .

لا تساعد المتعلم على التعرف إلى ما عند الطفل من قوة وضعف في مخارج الحروف وصحة نطقه[1].

[1]- - صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الابتدائي ، لمنطقة الحراش ، رسالة دكتوراه ، 1987 . ص 22 .

- **التدريب على القراءة الصامتة :**

يقبل المتعلم على هذا النوع من القراءة إذا كانت تحقق الرغبة أو تمده بما يعوزه من المعلومات ، أو تهيئ له نصيبا من المتعة ، أو تعينه على حل لغز أو مشكلة أو بعبارة أوجز ، إذا كان له هدف يسعى إليه ولكي يشجعه المعلم على القراءة الصامتة ينبغي أن يوفر له هذه العوامل فهي من وسائل التدريب على القراءة الصامتة [1] :

1- قراءة الموضوع سرا قبل قراءته جهرا في حصة المطالعة ، على أن يستثار التلاميذ إلى هذه القراءة السرية بوضع أسئلة أمامهم تقتضي الإجابة عنها ، قراءة الموضوع أو تقديم فكرة مجملة عنه ، تشوق المتعلمين إلى معرفة تفاصيل أكثر عنها ، أو نحو ذلك من الحوافز .

2- عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط وذلك بأن يعرض عليهم مجموعة من اللافتات واحدة بعد أخرى ، تحمل كل منها عبارة تطول أو تقصر ، على حسب مستوى الصف ، على أن ترفع اللافتة من أمام التلاميذ بعد فترة محدودة من الوقت ، ومطالبتهم عقب كل لافتة بكتابة ما استطاعوا التقاطه من كلماتها[2] .

3- قراءة الكتب بذات الموضوع الواحد ، قراءة حرة خارج الفصل ، على أن تكون أهداف هذه القراءة الإجابة عن أسئلة تعين الفهم .

4- قراءة الكتب أو القصص التي يتخيرها التلاميذ من مكتبة المدرسة .

5- البطاقات وتعتبر من أفضل الطرق لتدريب التلاميذ على القراءة الصامتة

6- وبخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهذه الأخيرة أنواع فمنها : بطاقات اختبار الإجابة بطاقات الألغاز [3].

**ب- القراءة الجهرية :**

وهي القراءة التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى معاني ، باستعمال أعضاء النطق وتعرف القراءة الجهرية على أنها : " التقاط الرموز المطبوعة بالعين ، وترجمة المخ لها ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما". [4] فهي تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة ، ومن تعرف بصري للرموز الكتابية وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها ، وتزيد عليها التعبير الشفهي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها .

---

[1] - المرجع نفسه ص 23.
[2] - فن القراءة ، عبد اللطيف الصوفي ، دار الفكر ، ط 2 ، دمشق ، 2008، ص 68.
[3] - مذكرة في طرق تدريس اللغة العربية ، محمود رشدي خاطر ، كلية اللغة ، عين شمس ، 1967، ص 25.
[4] - القراءة مهارتها ومشكلاتها ، فهيم مصطفى ، ص 35.

**مزاياها :**

1- من الناحية الاجتماعية : أهم ميزة اجتماعية يمكن أن نميزها ، التغلب على بعض العيوب النفسية ، " فيها يتدرب الطفل على مواجهة الآخرين ، ووضع الخجل والخوف عنه وهذا يؤدي بالتالي إلى بناء الثقة بنفسه ، كما أن فيها إعداد الفرد للحياة والقدرة على الإسهام والمشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع وأهدافه"[1].

2- من الناحية التربوية : معالجة بعض أمراض الكلام ؛ "فالقراءة الجاهزة هي أساسها عملية تشخيصية علاجية ؛ إذ هي وسيلة المعلم في تشخيص جوانب الضعف في النطق عند الأطفال ومحاولة علاجها ، وهي فوق هذا أداة الطالب في تعلم المواد الدراسية الأخرى ... تساعد في تنمية الأذن اللغوية عند الطفل وبخاصة إذا كان الصوت مؤثرا وربما تحبب القراءة الجيدة الطلاب للقراءة في الأدب والأساليب الراقية"[2]، فالقراءة الجهرية هي أحسن وسيلة لإتقان النطق و إجادة الأداء، وتمثيل المعنى .

**عيوبها** : إنّها لا تلاءم الحياة الاجتماعية ، لما فيها من تشويش على الآخرين ؛كما أنها تأخذ وقتا أطول لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف و النطق الصحيح للكلمات وسلامة نطق أواخرها .

- **2/أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ :**

القراءة من هذه الناحية نوعان : قراءة للدرس و قراءة الاستمتاع .

**أ* القراءة للدرس :**

ترتبط هذه القراءة بمطالب المهنة ، والواجبات المدينة وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي ، والغرض منها علمي ، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق ، ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤا خاصا فنجد في القارئ يقظة وتأملا وتفرغا ، كما يبدو في ملامحه معالم الجدّ والاهتمام ، وتستغرق قراءته وقتا أطول ، وتقف العين وقوف السطور وقفات متكررة طويلة أحيانا ليتم التحصيل والإلمام. وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار والربط وغير ذلك[3].

[1]- المرجع نفسه ، ص 37.
[2]- القراءة أولا ، محمد عدنان سالم ، ط1 ، دار الفكر ، دمشق ، 1993، ص 25.
[3]- ينظر المرجع السابق ، ص 27.

**ب* قراءة الاستماع :**

أساس هذا النوع من القراءة هو : "حاسة السمع ، كالاستماع إلى محاضرة ، أو قصة أو الراديو ، وهذه العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني و الأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جاهزة أو ترجمة لبعض الرموز المسموعة وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السمع والاستماع كالبعد عن المقاطعة والتشويش "[1]، ومن ثم فإن الاستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة إلى الفهم ، وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع ، فشأنه في ذلك شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم وهذا الاتصال.

فبما أنّ هذا النوع من القراءة يقوم على أساس الاستماع يجب أن نعرف الفروق الأساسية بين كل من السماع ، والاستماع ، والإنصات.

## 3/ تصنيف القراءة على أساس أغراض القارئ :

### 1 القراءة التحصيلية وقراءة الدرس والاستذكار :

وهي القراءة المرتبطة بهدف التعلم ؛"ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها ، ولهذا فالقارئ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار ، ومن خصائصها أنها بطيئة ، وتتسم بالأناة ، وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة والمختلفة"[2].

ويقصد بها الاستذكار والإلمام ، وتقضي هذه القراءة التريث لفهم المسائل إجمالا وتفصيلا ، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمتباينة ، وغير ذلك مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان .

### 2-قراءة جمع المعلومات :

يخدم هذا النوع من القراءة الدراسات والبحوث العلمية ، للإجابة عن إشكال معين حيث يرجع الباحث إلى "عدة مصادر لجمع المعلومات حول موضوع معين ، ويتطلب ذلك مهارة ودقة ، وقدرة على التلخيص ، كما هو الحال عند من يعدون لدرجة جامعية عليا كالماجستير أو الدكتوراه "[3]، لذلك يجب العودة لعدة مصادر لجمع معلومات تعين في إعداد

---

[1]- المرجع السابق ، ص 27.
[2]- القراءة مهاراتها ومشكلاتها ، فهيم مصطفى، ص 37.
[3]- المرجع نفسه : ص 38.

بحث أو دراسة وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر فيجمع منها ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع وقدرة على التلخيص.

### 3- القراءة السريعة العاجلة :

ويقصد منها "الاهتداء بسرعة على شيء معين ، كقراءة الفهارس ، والعناوين ، وقوائم الأسماء"[1] والسرعة في القراءة من أهم المهارات التي لا بد للمعلمين والمدرسة والمنهاج أن يعملوا على تحقيقها وعن أهمية السرعة القرائية ، وهي قراءة هامة للباحثين والمتعجلين ، كقراءة القوائم ، الأسماء و الفهارس والعناوين ودفاتر الهاتف ونحو ذلك ، وكل متعلم محتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة.

### 4- القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع :

ينتشر هذا النوع من القراءة في المجال العلمي ، وهدفها الإلمام بمفاهيم موضوع معين أو التثقف في مجال ما " وتكون فكرة عامة عن موضوع ، كقراءة تقرير ، أو كتاب جديد ، وهذا النوع تتطلبه حياتنا الراهنة نظرا لضخامة الإنتاج اليومي من المطبوعات في العلوم ، والفنون والآداب ، وتمتاز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق ، وكذلك بالسرعة والفهم في الأماكن الأخرى".[2]وهذا نجده في قراءة التقارير أو كتاب جديد وهذا النوع يعدّ من أرقى أنواع القراءة وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث ، الطي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة كافية ، ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أمان خاصة لاستيعاب الحقائق ، بسرعة الفهم في الأماكن الأخرى.

### 5- القراءة لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية:

"هي ذلك النوع من القراءة الذي يتصل برغبة القارئ في معرفة شيء معين والوصول فيه إلى قرار معين في مبدأ من المبادئ الحياتية ، أو لتقدير قيمة من القيم الأخلاقية أو نحو ذلك "[3]، ونجد هذا النوع من القراءة فعالا في حل المشكلات وخلق نصوصا جديدة .

---

[1]- أساليب تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ، نايف سليمان ، ص 87.
[2]- المرجع نفسه ، ص 88.
[3]- فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية ، فهد خليل زايد ، ط1، دار النفائس ، 2010.ص 28.

## 6– القراءة النقدية :

وهي "التي تستهدف الوقوف على مستوى المادة المقروءة ، وإصدار الأحكام عليها إيجابا وسلبا "[1]، والغرض منها الفحص والنقد ، وذلك كقراءة كتاب ، أو إنتاج ما للموازنة بينه وبين غيره ، ولذا فالقارئ في هذه القراءة بحاجة إلى كثير من التروي والمتابعة ، ولهذا لا يستطيع قراءتها إلا من حضي بقدر كبير من الثقافة ، والموهبة والنضج ، والاطلاع .

## 7– القراءة التحليلية :

هناك من يربطها بالقراءة النقدية لأن النقد يسبقه التحليل فنقول حينها القراءة التحليلية النقدية وهناك من يفصل بينهما مثلما هو الحال هنا ومن ثم فالقراءة التحليلية هي تلك التي يحتاجها القارئ حين الرغبة في فحص أحد الموضوعات مقارنة بينها وبين ما يماثلها في مواطن أخرى للوقوف على أوجه الاتفاق أو الاختلاف أو ما يود القارئ من التوصل إليه في قراءته التحليلية .

## 8– القراءة المنهجية :

"تتكون القراءة المنهجية كغيرها من الطرائق التعليمية السابقة من مراحل وخطوات يتم إتباعها للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منها ، و لكنها في الحقيقة لا تتكون على مراحل بل على محطات ، تساهم كل واحدة في إكمال ما توصلت إليه سابقتها "[2] .

وهذا دليل على أن القراءة المنهجية عبارة عن فعل قرائي موحد تشكله مجموعة من المعطيات والعمليات التي يمكن تصنيفها إجرائيا ضمن عدد من المحطات الكبرى للقراءة ، التي يلاحظ أن تقسيمها وعددها يختلفان من بحث إلى آخر ، فمثلا سيكيرال CICUREL تجعلها أربعا هي [3]:

- ما قبل القراءة ( la prèlecture)
- استكشاف الوضعية الرئيسية ( Exploration de la situation initiate )
- القراءة الاستكشافية ( la lecture dècouverte)
- ما بعد القراءة (L'après- lecture)

[1]- المرجع نفسه ، ص 30.
[2]- استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي ، جدارا للكتاب العالمي ،ص 154 .
[3]- مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، محمد حمود ، ص 34.

وهذا ما يؤكده " محمد حمود " في تقسيمه لمراحل القراءة إلا أنه يختلف معها في المصطلحات الدالة على القراءة المنهجية في المرحلة الثانية أطلق عليها اسم القراءة المنظمة و الثالثة لحظة انفتاح القراءة .

إن المرحلة الثانية من مراحل القراءة المنهجية تهتم بجمع المؤشرات النصية التي يقدمها أول احتكاك بالنص دون تحليله ، وكذلك الاستكشاف في مفهومه العام يعني التعرف على المعطيات وجمعها دون تحليلها .

نستخلص من التقسيمات السابقة والأنواع المندرجة تحتها أن أنواع القراءة كثيرة ومختلفة ، تختلف باختلاف شكلها وطريقة أدائها وكذلك من خلال الهدف والغرض الذي يريده منها القارئ وتختلف كذلك باختلاف طبيعة المادة المقروءة ، وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تصنيف الأنواع ضمن التقسيمات المناسبة لها إلا أنهم جميعا يركزون على نوعين من القراءة وهما القراءة الجهرية والقراءة الصامتة اللتان تندرجان تحت التقسيم الأول .

## ثالثا/ طرق تعليم القراءة وعناصرها :

### 1- طرق تعليم القراءة :

اهتم الباحثون كثيرا بطرق التدريس ، وحاولوا إيجاد طريقة ناجعة لتعليم اللغة ، فطريقة التدريس تؤثر تأثيرا قويا في تكوين نظرة الدارس ولذلك فتنويع طريقة التدريس من حصة إلى أخرى أمر ضروري للمحافظة على حيوية الدارسين ، وتنقسم طرق تعليم القراءة إلى تعليم القراءة إلى قسمين رئيسين ينتج عن تزاوجهما قسم ثالث نطرح هذه الأقسام كالتالي:

#### أ- الطريقة التركيبة (الجزئية)

"وتسمى الطريقة الجزئية لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء التي تتألف منها الكلمات وهي الحروف ، أما تسميتها بالتركيبية ، فلإن العملية العقلية التي يقوم بها المتعلم في التعرف على الكلمة هي تركيب أصواتها من أصوات الحروف التي تعلمها وحفظها من قبل[1]" ، حيث تعتبر هذه الطريقة تقليدية يبدأ فيها المتعلم من الحرف ليصل إلى الجملة ، الحرف ، المقطع الكلمة ، الجملة . وتنقسم هذه الطريقة بدورها إلى صنفان هما :

[1]- المرجع السابق ، ص 33.

## – 1 الطريقة الهجائية :

" وهي من أقدم الطرق المستعملة في تعليم القراءة ، وكثير من أبناء العصر الحديث و المعاصر تعلموا بها ، وهي تعتمد على المفهوم البسيط للقراءة وهو القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها وفي هذه الطريقة يتعلم الفرد الحروف الهجائية مستقلة ومتسلسلة ( أ ، ب . ت . ث.. ) ثم طريقة نطقها بالحركات مفتوحة ، فمضمومة ، فمكسورة فساكنة ، فممدودة "، وتقوم فلسفتها بذلك على شيء واحد وهو السيطرة على عناصر الكلمة وهي الحروف أولا ، ثم المقاطع والغرض من ذلك تمكين المبتدئ من مواجهة جميع الكلمات والنطق بها "[1].

## –2– الطريقة الصوتية

وهي تتفق مع الطريقة الهجائية في الأساس الذي تقوم عليه ، وفي الخطوات المتبعة ولكنها تختلف عنها في خطوة واحدة من خطواتها ، وهي خطوة حفظ أسماء الحروف فينبغي في هذه الطريقة تعليم الأصوات التي تتركب الكلمة عن طريق تعرف أشكال الحروف وأصواتها من غير الاهتمام بأسمائها ... وفي هذه الطريقة يصاحب تعلم القراءة تعلم الكتابة.

## مزايا الطريقة التركيبية :

- إنّها لا تكلف المبتدئ مشقة كبيرة لبساطتها ، فالحروف الهجائية محدودة في عددها وليس من الصعب حفظها والربط بينها وبين أصواتها .
- إنّها تتفق مع المنطق ، حيث يتحدث التدرج والانتقال من الجزء إلى الكل ومن الحروف إلى الكلمات ثم إلى الجمل .
- إنه متى أتقن الطفل تعلم الحروف وأصواتها فإنه يستطيع أن يتعرف على جميع الكلمات ، لأنها تتألف من هذه الحروف ، وفيها توفير للوقت والجهد.

## ب– الطريقة التحليلية: (الكلية )

وهي طريقة معاكسة للأولى ، حيث ننطلق فيها من الكل لنصل إلى الجزء ؛ " وهذا الكل قد يكون كلمة فتسمى (طريقة الكلمة ) ، وقد يكون جملة فتسمى ( طريقة

[1]- المرجع نفسه ، ص 34.

الجملة) وقد يكون الكل أكبر من ذلك ( عمل متكامل أو قصة ) "[1]حيث تنقسم هذه الطريقة إلى :

## 1- طريقة الكلمة

"وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف ... وطريقة الكلمة في أساسها طريقة ( انظر وقل ) وهي تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عددا من الكلمات أولا ، وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملا وقصصا صغيرة مثل :يتعلم – التلميذ– رضا –دخل – المدرسة وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل : (دخل رضا المدرسة ) ولو وضحنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة ، واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية"[2].

## -2- طريقة الجملة :

وظهرت هذه الطريقة ، نتيجة لطريقة الكلمة ، والهدف منها ليس "تعليم التلاميذ وحدة يستطيع أن يلم بها بعينيه، بل وحدة قائمة على فكرة ، والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هذا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات ، وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ ، ومن المسلم به أن مادة العقل هي الأفكار في علاقتها الكاملة ، وأن الفكرة هي وحدتها ، ولذلك ينبغي أن نسلم بأن الجملة هي وحدة التعبير ، والمبدأ الثاني هو أن أجزاء الشيء لا يتضح معناها إلا بانتهائها إلى الكل ، ولا يتحدد معناها تحديدا كاملا إلا إذا انتظمت في جملة [3]" .

### مزايا الطريقة التحليلية :

- تتماشى مع قانون الادراك الذي يبدأ بالكل وينتهي بالجزء .
- تبدأ من شيء ذي معنى لدى المتعلم .
- تبدأ من معلوم وهو مدلول الكلمة أو الجملة .
- مشوقة تدفع التلميذ إلى التعلم ، فعملية التعلم محببة .
- تعود التلميذ على ربط المعنى بالشكل وعلى أن يفهم حتى ويقرأ وليس العكس .

[1]- أساليب تعليم القراءة والكتابة محمد الشناوي وآخرون ، دار الصفاء ، ط1، 2001، الأردن ص 167.
[2]- أساليب تعليم القراءة والكتابة محمد الشناوي وآخرون، ص 169.
[3]- المرجع نفسه ، ص 171.

### ج- الطريقة التحليلية التركيبية ( التوفيقية):

يتضح من خلال عنوانها أنها طريقة ناتجة عن تركيب الطريقتين السابقتين ، وذلك أنها تحاول تجاوز عيوب كل طريقة ، وفي المقابل الأخذ من مزاياها ؛ لذلك ارتأى المختصون ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية ، ومن ثم تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس وهي الطريقة المزدوجة أو التركيبة التحليلية.

### - مزايا الطريقة التوفيقية :

- أنّها تقدم الأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة وهي الكلمات ذات المعنى وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة .
- أنّها تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات ، وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.
- "أنها معينة بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها وبهذا تستفيد بالطريقة الصوتية "[1].

فمن أبرز المهام التي تضطلع بها هذه المرحلة نقد النص من حيث مضمونه الدلالي واللغوي وذلك بإصدار الأحكام الموضوعية والرؤى الذاتية حول قضاياه وقيمه الجوهرية ، التي تصلح لأن تكون مجالا خصبا للمناقشة والاستفادة المعرفية وينفتح النص لدى المتعلم .

## 2- عناصر القراءة :

بالرغم من الصعوبات التي تواجه عملية البحث في فهم وتحديد عناصر القراءة إلا أن البحث في هذا المجال أدى إلى ظهور بعض التصورات التي ساهمت في إحداث نوع من التقارب في وجهات النظر حول عناصر القراءة في حين يمكن ذكر عناصرها كالتالي :

- **المعرفة** : "عملية إدراك تقوم على تفكيك الرموز التي تسمى حروفا"[2]، لتكوين معنى والوصول إلى مرحلة الفهم ، وهي جزء من اللغة واللغة هي وسيلة للتواصل والفهم ، فهي وسيلة استقبال معلومات الكاتب أو المؤلف أو المرسل للرسالة أو النص واستشعار المعنى .

[1]- الفهم القرائي اللغوي واستراتيجياته المعرفية ، ص 35.
[2]- مناهج القراءة أسس تنظيماتها و تقويم أثرها ، عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ،مصر ، ط4، أكتوبر ، تشرين أول ، ص143.

- **الفهم** : هو المقولة الثانية من مستوى تدرج هرم " بلوم " لمهارات التفكير المهتمة بتنمية الجانب العقلي عند المتعلم ، إذ يعتبر مرحلة أرقى من مرحلة المعرفة . والتي تتوقف عند عملية الحفظ ، فهو ربط الكلمات والمفردات بالمعنى الكلي للنص ، "والتفسير لما قرأ أو سمع بداية بتحديد البناء السطحي لذلك والانتهاء بالتفسير الذي يقابل تمثيلا ضمنيا"[1] ، ففي هذا العنصر ينبغي أن ندرك أن الهدف من كل قراءة فهم المعنى ، و" الخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة ... ويستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي ، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل ، والجمل كأجزاء للفقرات ، والفقرات كأجزاء للموضوع"[2].

فالفهم في القراءة الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية .

- **الاستيعاب** : وتشمل القدرة على تفسير الفهم وهو جزء منه ، يتعلق بربط المعلومات المقروءة بالمخزون المعرفي السابق والمتراكم للقارئ ، وهذا ما أدلى به مقرر علم النفس الفهم والاستيعاب أنه " التكامل بين المعاني بالإضافة لمحاولة فهم المعنى العام للنصوص و الموضوعات و يستفيد الفرد من معلوماته و خبراته السابقة في محاولة إيجاد المعاني الصحيحة و الوصول لمستوى فهم أفضل للمعلومات الجديدة"[3] بحيث تصبح المعارف لديه في صورة مفاهيم متدرجة يعتمد بعضها على بعض بما يعطيها الإطار المتماسك و تتحكم بذلك العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم في مستوى كفاءة عملية الفهم و الاستيعاب حيث يوضح العلماء أن الفرد يقوم بعدد من العمليات الذهنية التي يوظف فيها المهارات العقلية و المعلومات المتاحة بهدف خلق معنى و تطبيق مهارة أو الاستفادة من تلك المعلومات في تحقيق هدف أو إتمام مهمة محددة و تقوم خلايا العقل بمهمة الاستقبال و ترجمة المعلومات التي تصل إلى العقل لاستخلاص المعاني منها .

- **التذكر** : هو القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة ، ثم استرجاعها وقت الحاجة إليها بفاعلية وكفاءة ويكون استذكار المصطلحات عادة بالقراءة الصامتة كما تراها الدكتورة

---

[1]- الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية ، السعيد عواشرية ، ص 36.

[2]- استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي ، ص123.

[3]- مهارة القراءة في اللغة العربية ودورها في التحكم في اللغة ، يوسف عساكر ، مجلة اللسانيات ، المركز التقني لتطوير اللغة العربية ، العدد 19 ، 2015 ، ص 85.

لطيفة هباشي " يماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية ، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج"[1] ،

فتكون عملية التذكر بتكوين فكرة أولية عن الموضوع بعد قراءته وتحديد جزئياته.

- **الاستدعاء** : هو القدرة على استحضار المعلومات المخزنة عندما تستدعى عن طريق الاستعانة بمواد ترتبط وهو نوعين متسلسل وحر، ففي "الاستدعاء الحر يميل الفرد إلى تذكر أفضل لبعض البنود الأولى ( الأثر الأول) وبعض البنود الأخيرة ( الأثر الجديد) ، ويفترض أن تنشأ هذه التأثيرات من عمل الذاكرة طويلة المدى"[2].
- **التخطيط** : " تذكر المعلم دوما صلة الدرس بالمنظور العام للوحدة فهو القدرة على القراءة الهادفة غير العشوائية مع تحديد الأهداف"[3] فقراءة الموضوع الذي سيدرس يستوفي وضع أسئلة في هذا الموضوع تثير ذهن التلميذ ثم شرح مفردات النص التي يحتمل أن يسأل التلميذ عنها ووضعها في جمل ، وإعداد ما يمكن أن يحتاج إليه الموضوع من وسائل إيضاح كالصور والنماذج والرسوم وما إلى ذلك.
- **التحليل** : يقصد بالتحليل هنا "تجزئة العبارة إلى جمل التي تشكل لبنات تلك العبارة ، ثم تجزئة الجمل إلى كلمات ويناقش التلاميذ محتوى كل جملة ويربطها بالأفكار الرئيسة للوصول إلى النتائج"[4]
- **التركيب**: بعد الانتهاء من مرحلة التحليل ، ويثبت المعلم من استيعاب تلاميذه للحروف التي جردها يعود بهم إلى تركيب المعاني بعد أن يتحصل التلميذ على صور ومفاهيم جديدة يستنتج بها الحقائق قبل الوصول إليها"[5] وتكون هذه المرحلة دقيقة ويصل إليها التلميذ الفطن .

**التفكير** : يفكر التلميذ في حل النتائج والوصول إلى قرارات واقعية إما بمقارنة النص بنصوص أخرى[6] (سواء لنفس المؤلف، أو من نفس العصر أو في نفس التيمة، النوع...)،تفصيل الحديث عن منظور من المنظورات التي بلورها النص ( جمالي سوسيولوجي، تحليل نفسي، تاريخي(

---

[1]- استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي ، ص 155.

[2]- علم النفس العصبي Nuropsychology، ألفت حسين كحلة ، جامعة تبوك السعودية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص 101.

[3]- تخطيط الدرس النحوي وتعليمه لتلاميذ الصف الرابع المرحلة الابتدائية أنموذجا ، عبد القادر شارف ، مجلة جسور المعرفة ،العدد 8،ص11.

[4]- اللغة العربية مناهجها وطرق تدرسيها ، حسن شحاته ، ص 79 .

[5] - اللغة العربية مناهجها وطرق تدرسيها ، حسن شحاته ، ص80 .

[6]- المرجع نفسه ص 81.

بالاستعانة بوثائق أو مخطوطات أو رسائل أو نصوص، أو شرائط سينمائية أو صوتية)، تطبيق الأدوات التحليلية نفسها على نصوص أخرى ،صياغة مشاريع قرائية جديدة للنص ذاته انطلاقا من مداخل جديدة.

## 2/ القراءة من منظور تعليمي:

إنّ نشاط القراءة في العملية التعليمية لا غنى عنه ، فهي تحتل مركزا هاما في حياة الفرد ، ويتوقف نجاح العملية التعليمية على اعتمادها ، لذلك أقيمت الكثير من الدراسات والبحوث في هذا المجال ، ذلك " أن القراءة هي المهارة اللغوية الأكثر اهتماما في العمل الدراسي ، فالمدرسة تركز على تعليم القراءة ثم الكتابة [1]".

وتمثل القراءة أيضا " إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسة الابتدائية ، وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة، كما تمثل القراءة المستوى الثالث من السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي [2] الذي يضم أربع مستويات على الترتيب :

من هما فإن النمو في المهارات الأساسية هدف رئيسي في تعليم القراءة حتى تكون القراءة وسيلة للتعليم ، " فالنصوص المعطاة للتلاميذ ليست بسيطة ، ولفهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ يجب على المعلمين التوعية على تحليل نظام الرسائل اللسانية خصوصا مطبوعات الكتب المدرسية"[3].

[1]- مناهج النقد المعاصر ، صلاح فضل ، أفريقيا الشرق ، ط 1، 2008، ص 120.
[2]- مدخل إلى برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، أحمد السعيدي ، ص19.
[3]-Pratiques de formation en didactique des sciences . Jean – pierre Aistolf et autre. Département de Boeck Université / 1ere édition 1997. 2 eme tirage 2001. Paris- Bruxelles ; p 341. . .

وهكذا تؤدي اللغة أربع وظائف أساسية تلخص أهدافها العملية التي تعلم اللغة من أجلها عادة وهي : فهم اللغة عند سماعها منطوقة ، وفهمها عند رؤيتها مكتوبة ، وتكلمها والكتابة بها، بحيث يفهمها الآخرون والمهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة هي ما يسمى بالقراءة ، وأي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصح أن يسمى قراءة "[1].

وهنا نستنتج أن عملية القراءة تمثل أهم نشاط في العملية التعليمية ، وهي كذلك من أعقد الأنشطة البيداغوجية ، وذلك يعود إلى طبيعة القراءة في حد ذاتها وما تحمله من مهارات تعليمية ، خاصة منها مهارة التفكير، والقراءة إذا ما أحسن انتقاء وتدريس موضوعاتها يمكنها الإسهام في تنمية التفكير ليس كهدف من أهداف تعليم القراءة فقط ، ولكن كهدف تسعى جميع المناهج الدراسية لتحقيقه ، فكانت محط اهتمام الباحثين وعلماء النفس التربوي ، ومن جهة أخرى الاهتمام الوفير للمتعلمين ، فالنجاح في تلقين هذا النشاط هو أول خطوة وأهمها في نجاح عملية التعليم ، فكما هو ملاحظ أن المتعلم بمجرد تعلمه لهذه المهارة يلج التعليم من بابه الواسع ؛ حيث يصبح قادرا على ترجمة هذه الخطوط المسطرة في الورقة إلى معاني ، هذا الذي نصطلح عليه بالكتابة فقد كان بالنسبة للتلميذ قبل تعلمه نشاط القراءة مجرد خطوط لا فرق بينها وبين أي تشطيب آخر، لكن القراءة كانت مفتاحا لهذا اللغز .

[1]- مدخل إلى برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة،أحمد السعيدي،ص 22.

## ثالثا /أهداف تدريس نصوص القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي :

إن اختيار أي محتوى تعليمي في أي مرحلة تعليمية يجب أن ينطلق من أهداف واضحة كل الوضوح ومحددة بدقة ، حتى تسهل عملية قياس الهدف وتقويمه ، وإن لم تكن الأهداف واضحة فإن هذا يؤثر على العملية التعليمية من كل جوانبها .

وسنتناول في هذا العنصر أهداف تدريس نصوص القراءة المبرمجة للسنة الرابعة من خلال منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي :حيث يرمي تدريس نشاط القراءة في هذه المرحلة التعليمية إلى جملة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في سلوك المتعلم كقِيَم تحصيلية سواء من الجانب المعرفي أو اللغوي وتصنف إلى :

### أ- الكفاءة الختامية* :

تندرج أهداف تدريس النصوص للسنة الرابعة ابتدائي ضمن كفاءة ختامية هي :

" أن يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرًا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي " [1]

تعني هذه الكفاءة أن يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي مدرِكا لبنية النص الوصفي بعد قراءة النصوص المدرجة بسياقاتها التعليمية في كتابه، بحيث يصبح قادرا على محاكاة هذا النمط من النصوص وإنتاج نصوص وصفية شفوية وكتابة في وضعياته الإدماجية .

ومن ثم فإن النمط الذي سيتدرب عليه المتعلم في هذه المرحلة هو النمط الوصفي ، والملاحظ أن كل مرحلة تعليمية تنفرد بتعريف المتعلم بنمط محدد من أنماط النصوص وتدريبه على إنتاجه في شكل كفاءة ختامية ، ففي السنة الثانية مثلا يتعرف المتعلم على النمط الإخباري ويتدرب على إنتاجه ، وفي السنة الثالثة يتعرف المتعلم على النمط السردي ويتدرب على إنتاجه ، ويتعرف في هذه السنة (الرابعة) على النمط الوصفي ويتدرب على إنتاجه[2] .

هذا التدرج في تعريف المتعلم بأنماط متنوعة من النصوص في مدة كافية ( سنة دراسية كاملة للتمكن من نمط واحد تدريب وإنتاج ) يمَكِنُه من إدراك خصائص كل نمط من

---

* " الكفاءة الختامية المستهدفةُ " مصطلح من مصطلحات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءاتِ، وتُسمَّى، أيضا ، بالكفاءةِ النهائيَّة، ويُقصدُ بها " الكفاءةُ المنتظرة في نهايةِ السنة "، أو " هي مجموعُ الأهداف الإجرائية التي يُسعى، بشتى الطرق والوسائل، والإمكانات، إلى تحقيقها في نهاية السنة الدراسية، أوالطورِ التعليمي.

[1]: اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص 21 .

[2]: الكفاءة مفاهيم ونظريات ، فاطمة الزهراء بوكرمة ، دار هومة للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2008، ص 17.

الأنماط المدروسة والاحتفاظ بها والتفريق بين الأنماط ، ويجنبه الخلط بينها ، وهو أمر إيجابي جدا يساعد المتعلم في تحليل النصوص واكتسابه كفاءة تصنيفها ، كما يسهل عليه إدراك سياقات النصوص من خلال تصنيف النمط النصي إلى السياق التعليمي للنص المبرمج .

**ب- الكفاءة القاعدية :**

**1 : أن يؤدي المتعلم النصوص أداءا جيدا :**

يتكرر هذا الهدف في كل مرحلة تَعَلُمية ، مما يدل على تأكيد جودة الأداء لقراءة النصوص ، لما له دور في فهم البنية النصية و إيضاحها كما سبقت الإشارة .

**2: أن يفهم ما يقرأ :**

نلاحظ الحرص على ضرورة فهم المتعلم للنصوص التي يقرأها ، فقد أُدرج هذا الهدف ضمن أهداف تدريس النصوص للسنتين الثانية والثالثة ، وضمن أهداف تدريس النصوص لهذه السنة الرابعة من التعليمي الابتدائي تأكيدا على أهمية الفهم . فالقراءة ليست عملية تفكيك للرموز المكتوبة والنطق بها فحسب . وإنما هي عملية متكاملة يجمع بين النطق والفهم . غير أن درجة فهم المتعلم للنصوص تختلف من مرحلة لأخرى. فهي في تطور مستمر تماشيا مع نمو قدرات المتعلم العقلية وكفاءاته التحصيلية ومستواه العلمي . ففي المراحل الأولى من التعليم يظهر الفهم في:<< قدرة التلميذ على التعبير عنه.... في كلماته الخاصة وإعطاء أمثلة مناسبة من وإنتاجه واختياره يجسد فيها هذا الفهم >> [1]

كما يظهر في مراحل لاحقة ويترجم سلوكيا في الأفعال الآتية :

<< أن يفهم، أن يفسر،أن يشرح أن يوضح ، أن يرسم أن يستبصر>>[2]

ومن ثم فلا بد من تحديد المقصود من الفهم في كل مرحلة تعليمية عند وضع الهدف وهو ما لم تتضمنه هذه الأهداف المسطرة التي أعيدت بالصيغة نفسها في ثلاث مراحل تعليمية دون تحديد التغير المطلوب أو مستوى الفهم الذي يجب أن يكون عليه المتعلم في أي مرحلة .

[1]: أخطاء تربوية ،منصوري عبد الحق ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د- ط ،الجزائر2000 ص 100

[2]:الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ،حسين عبد الباري عصر مركز الإسكندرية للكتاب ، د- ط ، الإسكندرية ، 2000 ص 24

**3: أن يستفيد من المعلومات الواردة في نصوص القراءة ويستخدمها عند الحاجة:**

ينطوي هذا الهدف على بعد تداولي ، إذ يمكن للمتعلم أن يستفيد مما يقرأ ويوظفه عمليا، سواء داخل القسم بالمشاركة في النشاطات المرتبطة بالنص كالإجابة عن الأسئلة أو التحاور المتبادل حول الموضوع أو خارج القسم بالاستفادة من جمل النص ومعلوماته في مواقف تواصلية معينة

4/:أن يقيم القراءة ذاتيا

تكرر هذا الهدف في أكثر من مرحلة تعلمية بالصيغة نفسها حيث هي مرحلة متقدمة من القراءة ، يصل فيها المتعلم الى نقد ذاته بذاته وإلى تقييم قراءته ،ويتطلب التقييم حسب الشبكات التي تقدم في المنهاج إلى :<< إعادة ترتيب المضمون المعرفي وفحص مايبدو فيه ثغرات وفق مقاييس لا تجنح إلى الذاتية الصرفة ولا تغرق في موضوعية مفتعلة ، وإنما تكون مزيجا منها >>[1]

ويمكن للمتعلم تقييم قراءاته من خلال مقارنتها بقراءة المعلم

أو بقراءة زملائه الذين أثنى عليهم المعلم ، ولكنه يبقى هذا الهدف يفتقد إلى الإجراء الذي يترجمه ميدانيا على الرغم من أهميته في قياس درجة فهم المتعلم للنص ومدى إدراكه لبنيته الكلية في إعادة ترتيب وفهم المضمون

2/ : الأهداف التعليمية

نالت الأهداف التعليمية أهمية كبيرة بوصفها معالم رئيسية تهدي حركة التعليمية وإن تحديدها يعد المفتاح الأساس لتحديد أسس المناهج وبنائها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها .

فالمتعلم في هذه المرحلة يفترض أنه قد تعلم القراءة ، ولم يعد يعاني الصعوبات التي واجهته في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي ، فقد أثبتت نتائج الدراسات العلمية للباحثين في« « صعوبات تعلم القراءة أمثال( MaLmquist مالمكيش) و(جدول jodaul ) أنه يمكن للتلميذ أن يتعثر في تعلمه القراءة خلال السنوات الدراسية الأولى لكنه بعد أن يقضي ثلاث أو أربع سنوات من الدراسة النظامية سوف يتخطى كل الصعوبات ، ولا

[1]: المهام الحضرية للمدرسة الجزائرية ، محمد العربي ولد خليفة (مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د- ط الجزائر ص 83

يبقى يشكو من هذه الصعوبات سوى 8إلى 10 ... من المتعلمين ومع ذلك ستختفي لدى أكثر من النصف إذا ماتت يعوا الزيارات المستمرة للعيادات النفسية التربوية [1]

للإشارة فقد وضعت وزارة التربية الوطنية كتابا عنوانه < دليل المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم ومعالجتها > يشرح هذا الدليل كيفية تجاوز هذه الصعوبات ومن ضمنها المتعلقة بتعلم القراءة ، يحدد هذا الدليل أسباب هذه الصعوبات وكيفية التعامل مع المتعلمين ومعالجتها بالتفصيل من خلال دراسة علمية تفيد من مجالات التعلمية و السيكولوجية والمنهجية اعتمد أصحابها على استبيان أُجري على عينة تقدر ب:164 معلما في الطور الابتدائي في ولايات : المسيلة ، الجزائر،الشلف، يمكن للمعلم أن يستفيد منه في تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية وتجاوزها تدريجيا[2].

ففي هذا تختلف الصعوبات التي تعيق المتعلم على الفهم منها مايخص المادة القرائية في حد ذاتها ونعني بذلك نصوص القراءة ومنها ما يرتبط بقدرات المتعلم ، واقتصرت هذه الدراسة على الصعوبات الخاصة بالمادة القرائية وحُددت في :

- صعوبة المفردات :

إن صعوبة المفردات كثيرًا ما تعرقل فَهم الجملة والمثال الآتي يبين ذلك :

" كان الملعب الكبير يموج بجمهور غفير "[3] في نص يوم حاسم فالجمهور يتحرك كالأمواج والملعب يعج بالمتفرجين الكثر ، فالمتعلم في هذه المرحلة يكتسب الألفاظ الأكثر سهولة سيما المتداولة منها.

2/ طرق تدريس القراءة للصف الرابع الابتدائي .

التلاميذ في هذه الحلقة قد اجتازوا مرحلة قطعوا فيها من الكلمات والجمل ما يتناسب ومستوى تحصيلهم اللغوي ومهاراتهم القرائية .

ولهذا لا تختلف طريقة التدريس في الصف الثالث كثيرا عن الطريقة المتبعة في الصف الثاني إلا بمقدار ما يجعلها تتلاءم مع النمو الذي حدث في المهارات والقدرات والحصيلة اللغوية

[1]: صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأبتدائي (دراسة ميدانية ) ، على تعوينات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د- ط ، ص 38

[2]:دليل المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم ومعالجتها ، وزارة التربية الوطنية بونييف ، جويلية ، الجزائر، 2004 ، ص 25 ، 32

[3]: رياض النصوص ، كتابي في اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ص 140 .

والخبرات الاجتماعية ، ولذلك نبدأ لونا جديدا من القراءة مع هذا الصف هو القراءة الصامتة ، فنوليه عناية واهتماما من قبل .

خطوات تنفيذ الدرس في الحصة :

يتبع المعلم الخطوات التالية مسترشدا بها في طريقة تدريسه وله أن يتصرف فيها مع المحافظة على الأسس الهامة كالقراءة الصامتة ومناقشة الأفكار وشرح المفردات اللغوية.

1- التمهيد :

ويكون بعرض صور أو نماذج أو بإلقاء أسئلة أو قصة تتصل بموضوع الدرس والغرض من التمهيد "تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع بطريقة مشوقة وليس الغرض منه مجرد الوصول إلى عنوان الدرس"[1] ، والتمهيد الناجح هو ما يجعل التلميذ بعده يشعر بحاجة إلى قراءة الموضوع ليصل إلى حل المشكلة التي أثيرت أو ليصل لحل أسئلة المعلم ، فإذا توصل بعد ذلك إلى عنوان الدرس دونه على السبورة .

2- القراءة الصامتة :

يرشد المعلم تلاميذه لطريقة القراءة الصامتة وأنها قراءة بالنظر فقط دون همس أو تحريك شفة ، ويأمرهم في أثنائها أن يضعوا خطوطا بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة ، وأن يقرؤوا قراءة فهم ليستطيعوا الإجابة على الأسئلة التي ستوجه إليهم في حدود زمنية تتفق وطبيعة الموضوع .

3-مناقشة الأفكار العامة :

بعد القراءة الصامتة يلقي المعلم على التلاميذ بعض الأسئلة التي يكون قد أعدها مسبقا حول الأفكار البارزة في الموضوع .

والغرض من هذه المناقشة أن يختبر المعلم مدى فهم تلاميذه المستقل حتى يحرص التلاميذ على الفهم في أثناء القراءة الصامتة ويراعي في هذه المناقشة أن تتناول النواحي الواضحة في الموضوع وألا تستغرق وقتا طويلا .

[1]: تقديم درس القراءة ، ندوة تربوية حول تقديم نشاط القراءة للصف الرابع ، مدرسة الشهداء ، تنسيق مستشاري التربية للمقاطعة 48، المسيلة .

4-شرح المفردات اللغوية[1] :

ينبه المعلم التلاميذ إلى أن الكلمات المكتوبة بلون مغاير مشروحة في الكتاب ولا داعي لتسجيلها على السبورة ، ويسجل الكلمات التي يسأل عنها التلاميذ بعد القراءة الصامتة في جدول لتوضيح معناها ، ثم يناقش الجميع في معانيها مع توجيهه وتقويمه للمعاني التي يذكرها تلاميذه حتى يصل معهم لأفضل وأقرب معنى لكل كلمة ، ويفضل أن يضع الكلمات في جمل ليفهم التلاميذ معانيها من خلال سياق الجمل .

كما يمكن أن يطالبهم بإنشاء جمل تشتمل على تلك الكلمات بعد معرفتهم لمعانيها لتثبيتها في أذهانهم ، وقد يدرب بعضهم على كتابة المعاني على السبورة حتى يربط بين القراءة والكتابة .

5-القراءة الجهرية :

يبدأ المعلم فيقرأ أما تلاميذه قراءة نموذجية صحيحة مع تمثيل المعاني يجذب بها انتباههم ليحاكوه في القراءة ، ولابد أن يتأكد من وقت لآخر من متابعة التلاميذ له ، ثم يطلب من أحد التلاميذ المقتدرين القراءة لقدر مناسب ، ثم يقرأ آخر بحيث تكون القراءة متتابعة ، ويحسن تقسيم الموضوع إلى قسمين أو ثلاثة مع متابعة الجميع للقارئ ، وعلى المعلم اتباع ما يلي :

أ – شد انتباه التلاميذ وتوجيههم لحسن الاستماع حتى يكتشفوا أخطاء القارئ ويصححونها عند السؤال عنها من قبل المعلم .

ب_ تقسيم أجزاء الموضوع إلى فقرات يتراوح طول كل فقرة بين ثلاثة أسطر إلى خمسة ، ويقوم كل طالب بقراءة فقرة واحدة حتى يكون هناك تكافؤ في فرص القراءة ج- جعل أكثر وقت الحصة للتدريب على القراءة الجهرية الصحيحة والوقت المتبقي للتمهيد والقراءة الصامتة ومعاني المفردات ومناقشة الأفكار من خلال القراءة الجهرية

[1]: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزارية (الطور الثالث نموذجا)، أوشيش كريمة ، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، الجزائر بوزريعة ، العدد 10 ، ص 49.

د – إذا أخطأ القارئ فلا يوقفه إلا بعد انتهاء الجملة أو بعد اكتمال معنى ، ثم يسأل زملاءه عن خطئه ويصححه له ، وقد يربطه بقاعدة نحوية ثم يطلب منه إعادة قراءة الجملة صحيحة .

هـ_ تدريس الموضوع الواحد في حصتين أو ثلاث حسب توزيع المقرر[1] ، ويجب أن يقرأ جميع طلاب الفصل إلا إذا كان العدد كبيرا فعليه طلب القراءة من أكبر عدد ممكن مع تسجيل إشارة في كشف المتابعة أمام التلميذ الذي قرأ ، ويقرأ البقية في الموضوع الذي يليه لضمان قياس وتحسين مستويات الجميع .

6-مناقشة الأفكار الجزئية :

وتكون بتوجيه طائفة من الأسئلة تتناول الموضوع ، هدفها اختبار مدى ما فهمه التلاميذ من الموضوع ، واتخاذ المقروء وسيلة للتدريب على التعبير ، كما ينبغي تدريب التلاميذ على التعبير عن مدلول الصور المرسومة في الكتاب الخاصة بالموضوع المقروء وإثارة التنافس بينهم في ربط فروع اللغة من خلال الأسئلة .

7-التلخيص*[2] :

يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص الموضوع شفويا بحيث يلخص كل تلميذ فقرة وقد يستغني عن هذه الخطوة اكتفاء بالأسئلة الجزئية الشاملة .

8-تمثيل الموضوع :

إذا كان الموضوع قصة ويمكن تحويله إلى حوار تمثيلي ، يقوم التلاميذ بتمثيله أو تمثيل بعضه قبل نهاية زمن حصة الدرس .

[1]: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزارية (الطور الثالث أنموذجا)، )، أوشيش كريمة ، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، الجزائر بوزريعة ، العدد 10 ، ص50.

[2]* : التلخيص : هو إبراز النص الأصلي بأسلوب كاتب التلخيص في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب النص المكتوب من دون تغيير أو تحريف للأفكار الرئيسة للموضوع ومضمونه.

وفي الأخير نستخلص أن عنصر القراءة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي ، يمثل بؤرة العملية التعليمية ، فمنه ينطلق وإليه يعود وبين المرحلتين ، تتم عملية التعلم فتوسع المدارك اللغوية ، والمجالات الثقافية و تنمي الإحساسات الذوقية الأدبية وهي نقطة التقاء بين النص والقارئ فهي عملية فكرية تتطلب استحضار القدرات اللغوية المكتسبة ليتم التواصل اللغوي ، وإيقاظ شعور القارئ وانفعاله ليتحقق التفاعل والانسجام ومن جراء ذلك يحصل التوافق الفكري فيزداد التعليم سعة ويصبح المتعلم بصيرا لما يلقى إليه .

# تحليل عملية القراءة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

# 1- تصور المنهاج لمادة القراءة في الطور الثاني

# 2- وصف نشاط القراءة حسب كتاب اللغة العربية المقرر.

# 3- عرض وتحليل الاستبانة.

**أولا:/تصور المنهاج لنشاط القراءة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي :**

تعتمد السياسة التعليمية في أيّ بلد على نجاح مخطط التعليم،القائم بدوره على مد تكافئ العلاقات بين عناصر ثلاثة مثّلا البنية القاعدية في العملية التعليمية هي :

( المعلّم،والكتاب المدرسي، و المتعلم) ،والقدرة على تحقيق أهدافها المسطرة تبعا لحاجات النشء المستقبلية في ظل التغيرات السريعة الحديثة من انفجار علمي وتكنولوجي سواء على المستوى النظري أم على المستوى التطبيقي أم حتى على النطاقين المحلي والعالمي .ذلك أنّ غاية التعليم الكبرى هي المتعلم ذاته،لذلك تسعى وزارة التربية الوطنية والتعليم إلى تكوين أساتذة في مختلف التخصصات لهم من الكفاءة العلمية،والتعليمية ما ينتج مواطنا مثقفا على درجة من العلم والمعرفة يخدم بلده ويحقق رخائه وتقدمه. ولا يتم هذا صدفة ولا يتحقق ارتجالا إلاّ باختيار محتوى تعليمي وانتقاء مادة علمية تتناسب وتتكامل فيها كفاءة المعلم وقدرات المتعلم حتى يلبي حاجاته وينمي من خلالها خبراته ومواهبه ويكتسب منها مختلف عاداته وتقاليده .

ولعلّ أغلب الدراسات في علوم التربية وتعليمية اللغات تجمع على أنّ المناهج الدراسية تمثل القلب النابض وهرم الحضارة لأيّة أمّة،حيث تعتبر المراحل التعليمية ما قبل الجامعة الأساس الذي يحدد فيه المتعلم معالم شخصيته،وينمي خلالها مختلف مهاراته ويطور خبراته . ومن ثمّ كان اختراع الكتاب المدرسي حدثا لم يسبق له مثيل ،باعتباره ينفرد بسلطان الكلمة المطبوعة وعظمة تأثيرها في نفس المتعلم، فهو أقوى سلطة علمية وأهم مصدر تعليمي موثوق به يقدم أعلى مستوى من المعرفة في المنظومة التربوية .بالإضافة إلى كونه المرجع الأساسي للمادة العلمية للمتعلم ، والمادة التعليمية للمعلّم فهو بذلك يمثّل الترجمة الصحيحة للأهداف التربوية ولسياسة التعليم في الدولة .

## أ – تعريف المنهاج Curriculum:

هو الوثيقة الأساسية التي تعبر عن طبيعة المقرر الدراسي ، " فالمنهاج خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين ، و الأنشطة التعليمية ، ثم طرائق التعليم

وأساليب التقويم ، أو سلسلة الوحدات الموضوعة بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل شريطة أن يكون المتعلم قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات السابقة ".[1]

فتعريف الدكتور صالح بلعيد يوحي إلى أن المنهاج مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم يتضمن الأهداف والأدوات ومقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم ، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم .

كما نجد تعريف للمنهاج بأنه " الوثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدر عن الجهة الوصية ، وتتمثل في وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، بصفتها الرسمية للتوجه الرسمي والتصور الأساسي الذي يجب أن يسلكه تعليم مادة ما في المجتمع ، فالمنهاج هو المعبر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري أو المعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعينة "[2].

ونلاحظ من خلال التعاريف السابقة أنها ركزت في مجملها على المعارف والخبرات التي تقدمها المؤسسات التعليمة ، فهو يعتبر النشاط المحدد بحيث يستطيع التلاميذ الوصول قدر الإمكان إلى تحقيق بعض الغايات أو الأهداف التربوية .

**ب– بنية المنهاج:**[3] لقد شملت المادة التعليمية المقررة في المنهاج مجموعة من الأنشطة تتمثل في القراءة واستثمار النص ، التعبير الشفهي والتواصل ، الكتابة الخط ، الإملاء ، التطبيقات الكتابية ، التعبير الكتابي.

وقبل أن نتناول عرض محتويات هذه الأنشطة نقف عند ترتيب هذه العناصر حيث جاءت كالتالي :

[1]- في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث ، صالح بلعيد ، دار هومة ، الجزائر ، ط1 ، 2005. ص 13.
[2]- تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي ، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب ، إشراف خولة طالب الابراهيمي ، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة ، 2008/2007 ، الجزائر ، ص 22.
[3]: محتوى نصوص القراءة وملاءمته لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي دراسة وصفية تحليلية ، خولة الينبوع، رسالة ماجستير ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2015، ص 25.

1- تقديم المادة .

2- التوزيع الزمني .

3- ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .

4- ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .

5- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .

6-الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، وقد تضمن هذا العنصر الأنشطة التالية : أ/ التعبير الشفهي والتواصل .

ب / القراءة والمطالعة .

7- جـ / التعبير الكتابي

8- تقديم النشاطات ؛ وقد اشتمل مجموعة الأنشطة المذكورة آنفا.

9- المحتويات وقد شملت : المحاور الثقافية ، التراكيب النحوية ، الصرف والتحويل ، الإملاء ، التعبير الكتابي ، المشاريع المقترحة .

10- طرائق التدريس.

11- التقييم.

12- الوسائل التعليمية .

## 1- تقديـــــــــم المادة :

جاءت تقديم المادة في صفحة واحدة (ص 11) ، ليبين فيها المكتسبات التي يتوجب تعليمها في هذا المستوى ، وأهم ما أشير إليه هو تلك المرحلة الانتقالية التي تمثلها السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، فهي مرحلة توسيع المكتسبات وتعزيزها حيث ورد القول: " تشكل السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي ، وهو طور تعزيزي التحكم في التعلمات الأساسية .."

[1] وهذا يعتبر من أهم الأسباب والدوافع التي دفعتنا لاختيار هذا الطور؛ فهو يمثل مرحلة التحكم في التعلمات الأساسية ، ومن ثم التوسع في تعلم مهارات القراءة والتحكم في آلياتها.

وقد ذكر المنهاج هذه التوسعات وقد شملت كل من التواصل الشفهي والكتابي ، وكذلك التحكم في بعض المبادئ النحوية والصرفية والإملائية وطبعها نشاط القراءة أيضا " ومن هنا ينبغي أن يتوصل المتعلم إلى استعمال القراءة والتعبير والكتابة لتفعيل التكامل المطلوب، والوصول إلى المعلومات وإدراك المحاور التي تعالجها.. التي تقوده إلى التوسع فيها بواسطة الفضول المعرفي واختبار قدراته ومهارته المكتسبة، وحينئذ سوف يتعزز لديه التعلم الذاتي وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللغوية التي تنمي حصيلته المعرفية واللغوية .." [2]إذا كما هو وارد في هذا القول أن الهدف في هذه المرحلة هو تنمية التعلم الذاتي وأحسن طريقة لتنمية هذا النوع من التعلم هو توجيه أسئلة متنوعة بحيث تستهدف جميع مستويات الفهم لتفعيل نشاط القراءة وتحفيز المتعلمين على البحث وتنمية روح الاستكشاف.

## 2-موقع حصة القراءة في التوزيع الزمني:

| الأنشطة | عدد الحصص | الحجم الزمني |
|---|---|---|

[1]- مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، جوان 2011، ص 11.
[2]- المصدر نفسه ، ص11.

| | | |
|---|---|---|
| قراءة ( أداء ،فهم ،إثراء) تعبير شفوي | 2 | 1 سا و 30د |
| قراءة / قواعد نحوية | 2 | 1سا و 30د |
| قراءة / قواعد صرفية وإملائية | 2 | 1 سا و 30د |
| تعبير كتابي | 1 | 45 د |
| محفوظات | 1 | 45د |
| مطالعة موجهة | 1 | 45د |
| إنجاز مشاريع / تصحيح التعبير | 1 | 45د |
| نشاطات إدماجية / خط | 1 | 45د |
| **المجموع** | 11 | 8 سا و15 د |

إن الحجم الزّمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو 8 ساو 15 د أسبوعيا مقسمة حسب الأنشطة وعدد الحصص ،التي تقسم على 11 حصة،والذي يتم توزيعه على مختلف فروعها، حيث أن الحصة الأولى لتدريس اللغة العربية تخصص للقراءة التي تعد الركيزة الأساسية للوحدة التعليمية لذلك نفتتح بها، وتليها الحصة الثانية المخصصة لنشاط التعبير الشفهي والتواصل والذي يأخذ نصيبا قدره 45 دقيقة من الحجم الساعي المخصص للغة العربية وذلك مرة واحدة في الأسبوع يوم الأحد ويتضح هذا حسب الجدول التالي[1] :

- **جدول يوضح الحجم الزمني لتدريس اللغة العربية**

وكما هو ملاحظ في الجدول السابق أن نشاط القراءة يقترن في كل مرة بنشاط من الأنشطة اللغوية وهذا تطبيقا لمفهوم المقاربة النصية ، حيث خصص الحجم الزمني الأكبر للأنشطة التالية :

- قراءة ( أداء،فهم،إثراء) تعبير شفوي وتواصل.
- قراءة / قواعد نحوية.

[1]: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 14.

- قراءة / قواعد صرفية وإملائية.

فقد وُزعت عدد الحصص بالتساوي –حصتان– لكل نشاط ، وكذلك نجد الحجم الساعي نفسه لكل واحد من هذه الأنشطة والمقدر بـ : 1 سا و 30 د . أما باقي الأنشطة اللغوية والمتمثلة في : التعبير الكتابي ، محفوظات ، مطالعة موجهة ، إنجاز مشاريع / تصحيح التعبير ، نشاطات إدماجية ، خط ، فقد خصص لكل واحد منها حصة واحدة تقدر بـ : 45 د ومن هنا يبدو واضحا تركيز المنهاج على أربعة أنشطة دون غيرها وهي الأنشطة نفسها التي استحوذت على الحجم الزمني الأكبر ( قراءة / تعبير شفهي ، قواعد نحوية ، قواعد صرفية وإملائية ) وإن دل هذا التركيز على شيء فإنما يدل على مدى أهمية هذه الأنشطة في تعلم مادة اللغة العربية واعتبارها

القاعدة الأساسية في قيام الدرس اللغوي وذلك تماشيا مع مفهوم المقاربة النصية، بحيث يقترن في كل مرة نشاط القراءة بأحد الأنشطة اللغوية السالفة الذكر على عكس الأنشطة التي خصص لها الحجم الزمني 45 د فقط فهي أنشطة قائمة بذاتها لا ترتبط بنص القراءة.

ويتم برمجة القراءة في جدول التوقيت الزمني الأسبوعي كالآتي :

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التربية الوطنية**

**مديرية التربية لولاية : ....**

**المعلم (ة):**

# مقترح استعمال الزمن

**مفتشية التعليم الابتدائي :....** **المستوى**

**: الرابعة ابتدائي**

**المقاطعة :.....** **الموسم**

**الدراسي: 2016/2015** في نظام الدوام الواحد لمادة اللغة العربية

| الأيام | 08:00 | 08:45 | 09:45 09:30 11:15 10:30 | | | 13:00 13:45 | 14:30 14:45 | 15:30 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأحد | | | **الاستراحة الصباحية** | | **قراءة ( أداء، فهم ،إثراء) تعبير شفهي وتواصل** | | | |
| الاثنين | | | | | قراءة /قواعد | | محفوظات | |
| الثلاثاء | | **مطالعة موجهة** | | | | | | |
| **الأربعاء** | **قراءة / قواعد** | **نحوية صرفية إملائية** | | **تعبير كتابي تحرير** | | **نشاطات إدماجية /خط** | | |
| الخميس | | | | | | إنجاز مشاريع | تصحيح التعبير | |

نلاحظ من خلال التوقيت أنّ الوقت المخصص للقراءة فقط هو : ( 45 د + 45 د+ 45 د) أي 135 د ما يقدر بـ 2 سا و 15 د أسبوعيا ، أما إذا بحثنا عن الحجم الزمني المخصص لنشاط القراءة في شقها الأول أي القراءة لذاتها ومن أجل ذاتها من دون ربطها بمفهوم المقاربة النصية فنجدها تنحصر في الحصة الأولى المبرمجة في بداية الأسبوع وتتمثل في أداء، فهم، إثراء ومن دون النظر إلى نشاط التعبير الشفهي فنجدها تقدر بـ: 45 د فقط في الأسبوع ، فعلى الرغم مما أسفرت عنه النظريات الجديدة للقراءة والتلقي ، هذه النظريات التي بثت في النص الروح ومسحت عنه الغبار ، فجعلت منه كائنا ينمو ويخلد بتجدد فعل القراءة ، وكائنا قابلا للتأثير والتأثر من القارئ نفسه ، والذي يمثل هاهنا المتعلم، فإننا نفتقدها في الواقع التعليمي ولا نجد هذه الروح تتلألأ إلا من خلال مفهوم المقاربة النصية ، التي قد تتدخل فيها يد المعلم لنراها هي الأخرى شبه موجودة في الواقع التعليمي .

## 1-3/ – ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي :

لقد ركز ملمح الدخول على مهارات كل من نشاط القراءة ونشاط التعبير بنوعيه فقد ورد في المنهاج :" ينبغي أن يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة قادرا على :

- القراءة المسترسلة والمعبرة بمراعاة ضوابطها.
- فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه .
- توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير شفهيا عن مشاعره ومواقفه.
- كتابة نصوص متنوعة "[1].

لقد بين المنهاج أن ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو ملمح الخروج نفسه من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، وإذا نظرنا إلى هذا الملمح " فهم المقروء + الحكم عليه " فنجد أن إصدار حكم معين يندرج في مستوى الفهم الثالث وهو الفهم الناقد مما يعني أن التلميذ قد سبق له وتعرف على هذه المهارة في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وخاصة أنه يتم إدراج القراءة الصامتة في الفصل الثالث من السنة الثالثة ( والقراءة الصامتة هي قراءة فهم بالدرجة الأولى ) وبما أن الطور الرابع يمثل مرحلة توسيع المكتسبات ، فإننا نتوقع في هذه المرحلة توسيع وتطوير هذه المهارة طول السنة ولا يكون ذلك إلا بتوجيه أسئلة تستهدف هذا المستوى ، حيث يكون التدرج فيها شيئا فشيئا إلى أن نصل بالمتعلم إلى المستوى الرابع من الفهم وهو مستوى الفهم التذوقي فيكون في نهاية هذه السنة قد أضاف مهارة جديدة من مهارات الفهم .

## 4/– ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي :

ورد في المنهاج : " في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، يتوقع أن يكون المتعلم قادرا على :

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

[1]- ينظر المنهاج ، ص13.

- تلخيص ما يقرأ ،وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده ، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.

- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده .

- فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة .

- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية : النحوية ، الصرفية الإملائية ،في تركيب الجملة واستعمالها واستظهار التذوق الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها ، وإنتاج نصوص حوارية وسردية ووصفية "[1].

وقد اشتمل ملمح الخروج من السنة الرابعة الابتدائي المهارات التي تخص جميع الأنشطة ( قراءة ، قواعد ، صرف ، إملاء، تعبير ) بالإضافة إلى آخر ملمح أدرج فيه والذي يتمثل في التذوق الجمالي للنصوص وملاحظة الأساليب الأدبية وهذا يعني أن المتعلم في هذا الطور يكتسب هذه المهارة وهي تمثل المستوى الأعلى من مستويات القراءة ومادامت هذه المهارة قد أدرجت في هذا المستوى فمن الضروري طرح أسئلة تستهدف هذا الجانب للتعرف على مدى قدرة المتعلمين على التحكم في هذه المهارة.

إذًا الذي يمكن استخلاصه من ملمحي الدخول والخروج من هذه السنة أن المنهاج يدرج مهارتين أساسيتين من مهارات الفهم العليا ، بحيث يدرج مهارة الفهم الناقد في ملمح الدخول ومهارة الفهم التذوقي في ملمح الخروج ؛ أي أن التلميذ في بداية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يكون قادرا على تذوق الجانب الجمالي للنصوص وهذا ما يجيب على جزء من إشكاليتنا المطروحة في بداية البحث والمتمثلة في إلى أي مدى يمكن لنشاط القراءة بسياقاتها التعليمة أن يؤثر في الحصيلة اللغوية لدى التلميذ ؟ فمادام المتعلم في بداية هذا الطور يكون قادرا على الحكم على المقروء ، زيادة على ذلك ما دام في نهاية هذه السنة يكون قادرا على تذوق

[1]- المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية ، راضية ويس ، جامعة قسنطينة 2، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ، العدد11، 2015، ص 88.

النصوص ، فنعم يمكننا أن ندرج هذا النوع من الأسئلة ، حتى يستطيع المتعلم التحكم في هاتين المهارتين بيسر وسهولة في كل نص قد يواجهه ويصنفه حسب سياقه التعليمي .

## -5/- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي :

لقد وردت هذه الكفاءة في عبارة : " يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي "[1]. ومن ثم ارتبطت هذه الكفاءة بجانبين هما :

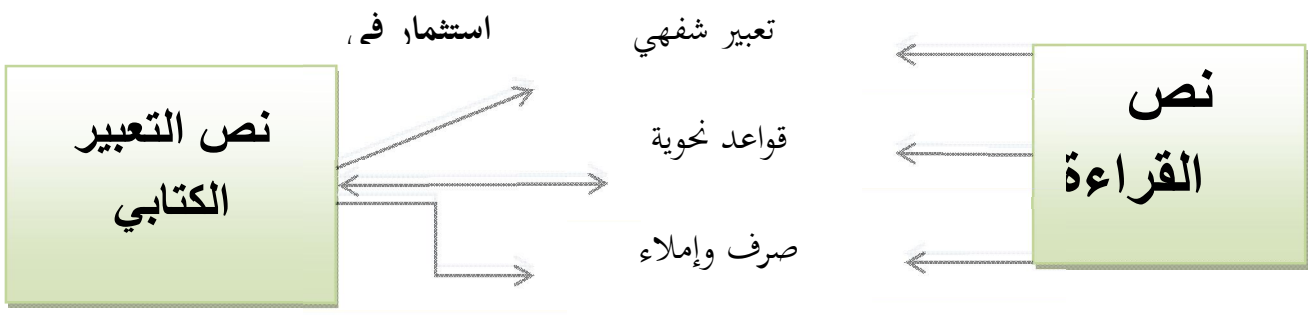
1- فهم خطابات شفهية ونصوص كتابية ( جانب التلقي بنوعيه : الشفهي والكتابي)

2- إنتاج نصوص شفهية وكتابية متنوعة .. ( الجانب الإنتاجي أي التعبير)

.

3- ومن هنا يتضح تركيز المنهاج على نشاطين أساسين واعتبارهما البنية التي تربط جميع الأنشطة اللغوية وهما القراءة والتعبير وذلك أن الهدف من تعلم أي لغة هو فهم خطاباتها ، وإنتاج خطابات أخرى مماثلة حيث ننطلق من نص يبني عليه سائر النشاط اللغوي ونصل إلى نص آخر من إنتاج التلاميذ يعاد استثمار فيه ما اكتسب من قواعد لغوية ، فالنص الأول هو الذي يحوي الشاهد اللغوي فيستخرجه المتعلم ، ويستنبط القاعدة ثم يأتي لينتج نصا آخر موظفا في الشاهد

4- اللغوي حسب كفاءته المكتسبة ، ويمكن التمثيل لهذا التصور بالمخطط الآتي[2] :




[1]- ينظر للمنهاج ، ص 14.

[2]: المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية ، راضية ويس ، جامعة قسنطينة 2، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ، العدد11، 2015، ص 90.

## 1-6/ الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي :

لقد حدد المنهاج لهذه السنة ست كفاءات قاعدية كل واحدة مقرونة بمجموعة من الأهداف التعليمية ويمكن أن نقول أن كل كفاءة تخص جانبا من جوانب القراءة كالتالي:

1- يؤدي النصوص أداء جيدا : وترتبط هذه الكفاءة بالقراءة الجهرية فهي خاصية يتميز بها هذا النوع من القراءة حيث يمتلك فيها المتعلم القدرة على الاسترسال واحترام العلامات ( الوقف ، الاستفهام..)

2- يفهم ما يقرأ : وهذا الجزء ( الفهم) يرتبط بالقراءة الصامتة التي تشغل الذهن والتفكير في المادة المقروءة ، وفيه يتعرف على موضوع النص وتفاصيله .

3- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص : وهنا ينطلق في بحث وتحليل المادة المقروءة ومناقشتها من جديد.

4- يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة : فبعد أن يحسن أداء النص أداء مسترسلا ومعبرا ويحلل جزئياته ثم يعيد بناءه فحصل الفهم المنشود من النص ومن ثم يكون المتعلم قادرا على استغلال النص لمقاصد أخرى كالإجابة عن الأسئلة .

5- يستعمل استراتيجية القراءة : وقصد في هذا المقام القراءة لأهداف وأغراض متنوعة بحيث لا تنحصر قراءاته على النصوص المقررة فيستفيد من الفهارس والعناوين ... .

6- يقيم ذاتيا : في هذه الكفاءة يكون المتعلم قادرا على أن يسير نفسه بنفسه من دون أن يحدد له المعلم هدفه والعوائق التي تحول دون فهمه[1] .

## 7/ تقديم النشاطات

سنقتصر في هذا العنصر على الأنشطة التي تقدم فيها النصوص وهي القراءة بشقيها المطالعة ، ثم المحفوظات ، والتركيز الأهم يكون على تقديم نشاط القراءة .

### 1- القراءة واستثمار النص :

[1]- ينظر المنهاج ، ص 14-15.

لقد قدم المنهاج في هذا النشاط طريقة تقديم نشاط القراءة محددا الأهداف المتوخاة منه في إطار المقاربة النصية " ولا يقتصر نشاط القراءة –بالنظر إلى المقاربة النصية–على ما سبق ذكره بل يتجاوزه إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدرس اللغوي ."[1]

أما الأهداف التي توخاها المنهاج من هذا النشاط فهي :

- – القراءة الجهرية المعبرة عن الفهم .
- – القراءة المسترسلة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف.
- – القراءة الصامتة لجمع المعلومات من المكتوب .
- التحكم في آليات القراءة تحكما لائقا.
- تحديد الموصوف وإبراز جوانب الوصف فيه.
- إبداء الرأي في مضمون النص .
- إبراز الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص .
- تجاوز المعنى السطحي للنص لتبين المعاني العميقة باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية .
- صياغة الإجابة الموافقة لسؤال صياغة تدل على فهم معاني النص .
- التعبير عن فهم مفردة أو عبارة وفقا للسياق الذي وردت فيه.
- اكتشاف العلاقة بين المحل الإعرابي وعلامة الإعراب المناسبة له .
- التحويل في الجملة وتصريف الفعل حسب ما يقتضيه المقام "[2].

إن هذه الأهداف لا تختلف عما تم تحديده من أهداف مع الكفاءة القاعدية ، كالقراءة الجهرية المعبرة عن الفهم والقراءة المسترسلة وهي كلها ترتبط بطريقة النطق مع إضافة بعض الأهداف كتحديد الموصوف وإبراز جوانب الوصف فيه ، واكتشاف العلاقة بين المحل الإعرابي وعلامة الإعراب الموافقة له ، والتحويل والتصريف ، وهذه الأهداف كلها ترتبط بجانب استثمار النص .

[1]- ينظر المنهاج ، ص 17.
[2]- المصدر السابق ، ص 18

سنحاول الوقوف عند الهدفين الآتيين :

- إبداء الرأي في مضمون النص .
- تجاوز المعنى السطحي للنص لتبين المعاني العميقة باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية .

إن الهدف الأول لا يتحقق إلا بعد فهم عميق للنص مما يجعل المتعلم قادرا على مشاركة مؤلف النص في توقع الأحداث والحكم عليها ، "فمادام يبدي رأيه في مضمون النص فليس بالضرورة أن يتفق مع صاحب النص في الرأي والأفكار نفسها فربما يتفق معه في جوانب فيعزز ذلك بأمثلة وربما يخالفه في أخرى فيوضح وجهة نظره الخاصة فينقد رأي الكاتب مقدما السبب والدليل "[1]، وهذا لا يعدو أن يكون إلا أسلوبا من أهم أساليب الفهم الناقد ، ومن ثم فتجاوز المعنى السطحي للنص إلى المعاني العميقة يجعلنا ننتقل بالضرورة من الفهم المباشر والاستنتاجي إلى الفهم الناقد والتذوقي للسياق التعليمي ، لأن التلميذ ما لم يفهم النص فهما شاملا وعميقا ، فلا يستطيع أن ينتقد أو يبدي رأيه أو يتذوق ولا يمكن لنا أن نتأكد من تحقق هذين الهدفين إلا بتوجيه عدد مناسب من الأسئلة التي تستهدف هذا المستوى من الفهم .

ثم يحدد المنهاج مفهوم القراءة من جانبها التعليمي " إن القراءة وحدة لغوية يتدرب من خلالها المتعلم على عملية الأخذ و الاكتساب من النصوص فهي مجال غني بالمضامين والدلالات التي تكون إطارا عاما للدرس اللغوي ، وبها يكتشف المسالك المستخدمة في التركيب والصرف والأسلوب ، وبواسطتها ينتقل المتعلم من المكتوب إلى المنطوق ويتناول المتعلم الظواهر الإملائية ويكتشف صعوبات النطق والخط .."[2]

إن المنهاج لا يترك مجالا يذكر فيه نشاط القراءة إلا وربطه بمفهوم المقاربة النصية مبينا أهميتها ، وما يجدر الإشارة إليه هو تركيز هذا المفهوم على كوم النص مادة خام تقوم على أساس الأخذ ، لكن ما هو دور القارئ في الرد ؟ فما أكدت عليه النظريات الجديدة أن القراءة عملية أخذ ورد فكل من القارئ والكاتب يشاركان في تحديد أفكار النص ومادام المتعلم في هذه المرحلة يحكم ويقيم المقروء وتتفاعل معه خبراته فعلينا القول أن النص هو وحدة من

[1]: ديناكتيك النصوص القرائية ،ة محمد البرهمي ، ص 110.
[2]- ينظر المنهاج ، ص 17.

التفاعل بين مرسل ومرسل إليه فمفهوم التفاعل الجديد مع المقروء يحتم علينا بالضرورة القول أنها مجال للأخذ من النص والإثراء فيه فهو مجال للتفاعل التواصلي الذي يغيب فيه المرسل لكن يبقى دائما حاضرا في ذهن المتكلم ، فالفهم الناقد في حد ذاته للقارئ لا يمكنه أن يقدم فكرة ما إلا واستدل بأفكار ربما غابت عن ذهن الكاتب .

وتنقسم القراءة بالنظر إلى مفهوم المقاربة النصية*2[1] إلى شقين :

أ – القراءة بشقيها : الأداء والشرح والفهم .

ب– استثمار النصوص بـ :

- تحليل هيكل النص إلى أجزائه الأساسية ليطلع المتعلم على مكوناته .
- التعامل مع النص على مستوى التراكيب ( النحو)[2] ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص ، وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها .
- التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل : وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة لملاحظتها وتسميتها بهدف إكساب المتعلم القدرة على التمييز والمقارنة فهو تمهيد أولي للدراسات الصرفية ...
- التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية ويتم ذلك بإبراز الظاهرة الإملائية التي تعتبر امتدادا لعملية تثبيت الكتابة الصحيحة والمنسجمة "[3]..

يبدو واضحا اهتماما المنهاج بالشق الثاني من دراسة النص ( المقاربة النصية ) وتفصيله في شرحها وتوضيح كيفية استعمالها ، أما الشق الأول (أداء ، شرح ، فهم) فكما يظهر لم يقدم فيه أي تفصيل بل بتحديده فقط.

## 7– المـــــــطالعة :

*[1]: مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص و نظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، و ليس إلى دراسة الجملة. إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. و من ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق و الانسجام

[2]: تخطيط الدرس النحوي وتعليمه للصف الرابع ابتدائي ، عبد القادر شارف ، مجلة جسور المعرفة، العدد8 ، الشلف ،ص 9.

[3]- ينظر المنهاج ، ص 17.

حدد المنهاج مفهوم المطالعة كالآتي : " المطالعة عملية بصرية وفكرية وإدراكية ، الغرض الأساسي منها هو فهم التلميذ ما يقرأ إلى جانب ما يتبع ذلك من جودة النطق والتفاعل مع المقروء واكتساب الدقة وإصدار الأحكام "[1].

إن المنهاج يزاوج بين الجانب البصري والجانب الفكري لعملية المطالعة كونها أولا التقاط العين للرموز الكتابية ، وثانيا التعرف عليها وترجمتها إلى معاني وذلك بالتفكير فيها عن طريق مجموعة من العمليات القرائية وذلك بربطها بمهارات القراءة من جودة نطق ، وتفاعل وإصدار أحكام ، فقد حدد تعريفا شاملا للقراءة بمفهومها الحديث ( تعرف + فهم + تفاعل + نقد + تذوق ) .

إذا مرة أخرى يشير المنهاج[2] إلى مستوى الفهم الناقد لكن هذه المرة باستعمال عبارة جديدة تختلف عن العبارة السابقة " إبداء الرأي في المضمون " وهذه العبارة الجديدة تتمثل في " إصدار الأحكام " ومن ثم فالمتعلم في هذه المرحلة هو مطالب بالتفكير في المادة المقروءة والحكم عليها وتصنيفها حسب سياقاتها التعليمية وإنتاج نصوص أخرى تتوافق وهذه السياقات .

بعد تحديد مفهوم المطالعة انتقل المنهاج إلى تحديد أهدافها في هذا المستوى حيث وردت عبارة : " يتميز نشاط المطالعة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بكونه وسيلة لتحقيق أغراض لعملية مختلفة ، هذا علما بأن المتعلم قد اكتسب من قبل المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط وأصبح مهيأ لاستخدامه استخداما مفيدا ، وذلك بالسيطرة على ركنيه ، السرعة والفهم معا .

وعليه فإن المطلوب من المعلم في هذا المستوى هو العمل مع التلاميذ على تدعيم هذا المكسب داخل القسم وخارجه.

- داخل القسم : يمكنه أن يتناول هذا النشاط بوسائل مختلفة منها :

[1]- المصدر نفسه ، ص 21.
[2]: ضعف الانتاج الكتابي عند الطلبة في مرحلة التعليم التربوي ،منير بدوي ، أبو بكر حسيني ، مجلة الأثر ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، العدد 26، سبتمبر 2016، ص 109.

- سندات متنوعة ( قصص ، مجلات ، جرائد ، إعلانات.. )
- نصوص مختلفة الأنماط ( سرد ، حوار ، وصف ..)

– خارج القسم : يمكن أن يقدم المعلم قائمة بالكتب والسندات التي يوجه التلاميذ إلى مطالعتها على أن يتابع العملية ويسعى إلى استغلالها في إثراء نشاط الإدماج "[1].

لو عدنا فقط إلى عنصر : تطبيق سندات متنوعة ، فلا نجده مطبقا في أرض الواقع ، وإن طبّق فمن بعض المعلمين والذين يعمدون إلى تقديم القصص وتبقى نصوص الجرائد والإعلانات والمجلات نصوصا غائبة عن ذهن المتعلم . وهذا ما يفضي بنا إلى طرح الأسئلة التالية : ما هو المكان الذي تشغله المكتبة المدرسية من هذا الحيز ؟ وهل يوجد بكل ابتدائية جزائرية مكتبة مدرسية ؟ وهل تخصص الجهات المعنية زمنا في الأسبوع لزيارة المكتبة وحث المتعلمين على المطالعة ؟ وهل نشاط القراءة في القسم وحده كاف لتنمية تذوق وتصنيف النصوص لاكتساب ملكة لغوية ؟.

و لو عدنا لدور المعلم في توجيه التلاميذ خارج القسم ومتابعتهم سوف نجده منعدما ، فمعظم المعلمين يشتكون من ضيق الزمن المحدد لمتابعة التلاميذ ، ومن ثم كان من الأحسن أن يفرض مع هذا النشاط كتابا خاصا للمطالعة يشتمل على نصوص متنوعة في مختلف المجالات يحفز فيها المعلم التلاميذ على المطالعة والتأمل في المقروء ، وعلى المتعلم أن يبادر بنفسه لإحضار هذه السندات ، وذلك طبعا بتوفر مكتبة تحوي كتبا متنوعة وذات موضوعات شيقة ، تتناسب مع ميولات ورغبات التلاميذ ، من ذلك "أن يكلف المعلم بتلخيص قصة معينة وتحديد أحداثها وزمنها ومكانها وشخصياتها .. ويربط ذلك بما درسوه في باقي المواد كأن يتناولوا في درس التربية الإسلامية قصة من قصص الأنبياء فيحثهم المعلم على مطالعة قصص أخرى محددين أهم الأفكار والعبرة المستخلصة من ذلك"[2] ، وإذا تناولوا في درس التربية العلمية موضوعا عن حالات الماء في

[1]- ينظر المنهاج ، ص 21.
[2]: بيداغوجيا الكفاءات ، محمد الطاهر وعلي ، دار الورسم ،الجزائر ، د ط، 2013، ص 10.

الطبيعة ، يكلفهم أيضا بالمطالعة في هذا الموضوع .. ومن ثم فالمكتبة ضرورة لا غنى عنها في توسيع مكتسبات المتعلم.

## 8/ المحتويات :

سنقتصر في هذا العنصر على المحاور الثقافية التي تصنف النصوص بحسبها.

### ● المحاور الثقافية :

وتتمثل المحاور الآتية " الهوية الوطنية والدينية ، القيم الإنسانية ، الحياة الاجتماعية ، الحياة الثقافية ومظاهرها ، الديمقراطية وحقوق الإنسان ،عالم الابتكار والإبداع ، الخدمات الاجتماعية ، التغذية والصحة ، الرياضة البدنية والفكرية ، التوازن الطبيعي وحماية البيئة ، ثقافة الكوارث ، عالم الأسفار والرحلات ، الترفيه والهوايات ، مظاهر السلوك المدني ، عالم الشغل والحرف ، عالم الاقتصاد والصناعة "[1].

ما يلاحظ على هذه المحاور أنها شاملة لمختلف جوانب الحياة مما يمّكن المتعلم من التعرف على الميادين والمجالات المتنوعة لنشاط الإنسان ومن خلال هذه المحاور المتنوعة والشيقة يستطيع المتعلم أن يكتشف ميول ورغبات المتعلمين في القراءة ، وعلى المعلم أن يحرص على هذا الميل الذي لا بد من وجود مصب له وهو المكتبة المدرسية ، خاصة فيما يتعلق بإنجاز المشاريع الكتابية .

### – طرائق التدريس :

لقد حدد المنهاج طرائق التدريس في السنة الرابعة ابتدائي في خمسة طرائق وهي كالتالي :

### أ– الطرائق النشطة :

[1]- حظ النص الأدبي الجزائري في كتاب رياض النصوص الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي – دراسة وتقويم- ، فاتح حنبلي ، المركز الجامعي أم البواقي ،مجلة منتدى الأستاذ ، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، العدد13، فيفري 2013، ص 27.

من خلال المصطلح يتضح مفهوم هذا النوع من الطرائق والذي يقوم على أساس المناقشة والحوار والأخذ والرد بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم مع بعض ،" فهي طرائق تحفز المتعلمين على العمل ، وإثارة الأسئلة ، وحل المشكلات **وإبداء الرأي**[1]" ، ونقد الرأي الآخر ، واستحضار الأمثلة والأدلة ، ومن بين هذه الطرائق : طريقة الأسئلة ، فالأسئلة هي وقود النقاش والتحليل خاصة إن أحسن المعلم استعمالها وتوظيفها ، فيصبح السؤال ليس فقط وسيلة في يد المعلم وإنما مهارة من المهارات الفاعلة لدى المتعلم لاكتشاف المعرفة . فالمعرفة التي تأتي بعد تفكير وبحث ، تبقى راسخة في الذهن فقد ورد في المنهاج :

" أما المعلم ، وفي إطار المنظور ، فهو موجه العملية التربوية حيث يرافق المتعلم مساعيه ويساعده على تسديد خطاه ويشجعه على إثارة الأسئلة التي تحيره أو تعرقل مساره أو تسمح له بتحقيق الأهداف المسطرة"[2] إذا يجب على المعلم أن لا يقدم المعرفة مباشرة ، وإنما يضع المتعلم أمام مشكلة تحول دون أن يصل إلى المعرفة وبتقديم أسئلة تدفعه إلى الشعور بالحيرة وبحاجز في ذهنه ، مما يجعله يُسَخِرُ مختلف العمليات العقلية

والمعرفة السابقة في الحصول على هذه المعرفة الجديدة كما يجعلهم يثيرون أسئلة أخرى من نسج خيالهم .

## ب – المقاربة النصية*[3] :

يعطي المنهاج لمفهوم المقاربة النصية أهمية بالغة من بداية المنهاج إلى نهايته، فلا يكاد يخلو موضع إلا وتم التطرق فيه لمفهومها فهي وسيلة لتحقيق الكفاءة اللغوية " ومما يساعد على تحقيق الكفاءة اللغوية ، المقاربة النصية التي توفر الشمولية للمتعلم

[1]- منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 25.
[2]- المصدر نفسه ، ص 25.

[3]* : مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص و نظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، و ليس إلى دراسة الجملة. إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. و من ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق و الانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل

وتمنع تفتيت المعرفة اللغوية إلى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق موحد" [1].

لقد بين المنهاج أهمية هذه المقاربة في تماسك المعرفة اللغوية ( تعبير- قواعد- إملاء – صرف ) لكن ما هو الدور الذي تحققه هذه المقاربة ككيان قائم بذاته يخدم قبل كل شيء ذاته قبل أن يخدم أي معرفة لغوية ؟ ولماذا لا نلمح في المنهاج الاهتمام نفسه الموجه للمقاربة النصية كطريقة فعالة في تحقيق أهداف اللغة العربية اللغوية ، في أن النص وحدة لغوية يجب تمعين التفكير فيها ، وفهم طريقة بنائها ومختلف العلاقات التي تضافرت في تحقيقها؟

ومن خلال ما سبق نستنتج أن المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتاب يوفق منطق البناء لا التراكم، ووفق اتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية وهذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي من خلال النصوص ولأن المقاربة بالكفاءات تعد هذه النشاطات روافد للنص ومن ثمة يكون التعامل معها وفق نمط اندماج يضمن تناول النصوص وبهذا يصبح النص المحور الرئيسي الذي تدور في فلكه كل النشاطات اللغوية خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلم وبهذا الأسلوب تصبح هذه النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها ،وطريقة من الطرائق التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة ،وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.

## ج- بيداغوجيا الإدماج :

ويأتي في ختام الوحدة الهدف منها: إدماج مكتسبات المتعلم من نحو وصرف وإملاء في وضعية واحدة بحيث تصير المعرفة اللغوية كلا واحدا وتدرس في سياقها الطبيعي ، وقد بين المنهاج أهميتها كالتالي :" وتساهم بيداغوجيا الإدماج في التحصيل المتكامل والمنسجم الذي يجعل من

[1]- ينظر المنهاج ، ص 25.

المعرفة كلا مركبا وبناء ضروريا لتكوين الكفاءة ، فالمتعلم الذي يدرس الظاهرة في سياقها الطبيعي ( أي النص) لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النحوية أو الصرفية ، أو الإملائية ..فقط ، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد ثقافي وإفرادي وكيفية توظيف آليات لغوية في إنتاجه الكتابي والشفهي "[1].

يجعل من المعرفة كلا مركبا وبناء ضروريا لتكوين الكفاءة، فالمتعلم الذي يدرس الظاهرة في سياقها الطبيعي (أي النص) لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النحوية أو الصرفية، أو الإملائية.. فقط، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد ثقافي وإفرادي وكيفية توظيف آليات لغوية في إنتاجه الكتابي والشفهي"[2].

## 9- بيداغوجيا المشروع:

هي مشروع كتابي يجسد مرة واحدة في الوحدة على شكل فردي أو جماعي وهو مكمل لمبدأ الإدماج حيث "يحث المنهاج على تبني بيداغوجيا المشروع قصد تجسيد مبدأ الإدماج، ودفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه والبحث والسعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا المسعى من جهة آخرى." [(3)]

إذا، بيداغوجيا المشروع: هي المرحلة التي يثبت فيها المتعلم نفسه وكفاءته في المعرفة التي تحصل عليها وفيها يعتمد على نفسه.

## 10- وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة:

وهي طريقة غير مباشرة في تقديم المعرفة، تقوم على أساس مشكلة تستدعي حلا يجب الوصول إليه عن طريق البحث والتفكير المتواصل "وتتمثل بيداغوجيا الإدماج التي تحفز على التعلم والنشاط الذهني، وتمنح بعدا طبيعيا للتعلم لأنها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يشعر بأنه معني فيقبل بكل عزم على الدراسة رغبة في اكتشاف حل المشكلة واكتساب قدرة معينة". [(4)] إذا، فالوضعية التعلمية أو الوضعية المشكلة هي جزء من نشاط الإدماج وهي عبارة عن إشكال أو نص مقرون بمجموع أسئلة تحفز عقل المتعلم على التفكير والبحث.

---

[1]- بيداغوجيا الكفاءات ، محمد الطاهر وعلي ، دار الورسم ،الجزائر ، د ط، 2013، ص12.

[2]: دراسة تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية ، صالح بلعيد ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، 2014 ، ص 9.

[(3)] – [3]: دراسة تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية ، صالح بلعيد ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، 2014 ، ص 12

[(4)] – المرجع نفسه، ص 12..

ومن خلال هذا العرض للطرائق يبدو واضحا تركيز المنهاج على بيداغوجية واحدة باختيارها، الطريقة الرئيسية في تسيير عملية تعليم اللغة العربية (المقاربة النصية)، ولا تعدو بقية البيداغوجيات سوى طرق مكملة للمقاربة النصية يخدم بعضها بعضا في إطار واحد يعرف بـ: النص حيث تعتبر بيداغوجيا الإدماج هي الحصيلة المعرفية للوحدة بعد تطبيق المقاربة النصية، ويتم خلالها تجسيد هذه المقاربة في نص أخر ثم يليها المشروع الذي يجسد مفهوم الإدماج ثم وضعيات تعلمية، ووضعيات مشكلة التي تشكل جزءا لا يتجزأ من الوضعية الإدماجية، ومن ثم فقد كان للشق الثاني (قراءة + استثمار) الحظ الأوفر في تقديم وشرح صيرورة تطبيقه.

ومما يمكن التنبيه إليه أن المنهاج أشار فيما يخص المستوى الناقد والمستوى التذوقي، إلا أنه لم يقدم شرحا أو تفصيلا وافيا لكيفية تنمية هاتين المهارتين، أما فيما يخص الأسئلة المصاحبة لنص القراءة فلم يرد حديث عنها، أو عن كيفية استغلالها في معالجة النص لا عن بيان أهميتها وتحديد أهدافها، على الرغم من أن المنهاج قد حدد في طرائق التدريس اعتماد الطرائق النشطة، والتي من بينها الأسئلة، فهي وسيلة مناسبة للحصول على هذا التفعيل والتحفيز، ومن ثم يجب التركيز على نشاط القراءة في شقيه، فهم واستثمار حتى نحقق النجاح في الجانب الأدبي والجانب اللغوي.

**ثانيا: تصور الوثيقة المرافقة للمنهاج.**

الوثيقة المرافقة[1] للمنهاج هي وثيقة مكملة لما جاء في المنهاج وشارحة لأهم البيداغوجيات التي تبناها، ومفصلة في طرق ومراحل تطبيقها وكذا بيان أهميتها والأهداف التي تحققها.

وقد جاء منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي نسخة جوان 2011 عن اللجنة الوطنية للمناهج في كتيب صغير شأنه شأن المنهاج مرفق مع الوثائق المرافقة للمواد: اللغة العربية، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، العلوم الاجتماعية، الرياضيات، التربية الموسيقية، التربية التشكيلية، التربية البدنية تحت عنوان: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. مصورة في 25 صفحة تتصدرها المقدمة.

**2-أ- بنية الوثيقة المرافقة للمنهج:**

[1]: ضعف الانتاج الكتابي عند الطلبة في التعليم التربوي ، منير بدوي / أبو بكر حسيني ، مجلة الأثر ، جلمعة ورقلة ، 109.

قد نظم المنهاج في خمسة عناصر تشرح المقاربات التي تضمنها المنهاج على الترتيب الأتي:

1- المقاربة بالكفاءات.

1-1- مبادئ المقاربة بالكفاءات.

1-2- مزايا المقاربة بالكفاءات.

1-3- التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

1-4- مكانة المعلم في المقاربة بالكفاءات.

2- المقاربة النصية.

3- بيداغوجيا المشروع.

4- تقديم النشاطات.

5- التقييم.

**ب- المقدمة:**

جاءت مقدمة الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي في نصف صفحة لتفسر أمرين اثنين: يتمثل الأول في الهدف من وضعها "وضعت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي -شأنها شأن الوثائق المرافقة للمناهج- لتشرح وتفصل بعض القضايا والمصطلحات الجوهرية لتحقيق مسعى المنظومة التربوية."[1] أما الأمر الثاني فيخص وظيفتها في تحديد مختلف جوانب التعلم في هذه السنة "ونظرا لأن السنة الرابعة تمثل نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، تلم الوثيقة المرافقة على جوانب تعلمية تخص المتعلم في هذا المستوى، قبل انتقاله إلى السنة الأخيرة من التعليم الابتدائي وآخر طور فيه..."[2] إذا، الهدف من وضع الوثيقة المرافقة للمنهاج هو شرح وتيسير المقاربات التعلمية التي يقوم عليها المنهاج.

**2)-2- المقاربات المعتمدة:**

**أ- المقاربة بالكفاءات:**

[1] - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص 7.

[2] - المصدر نفسه، ص7.

وقد قدم المنهاج هذه المقاربة شرحا مفصلا حيث وردت في أربع صفحات ونصف، مفتتحا بمفهومها حيث حددها على أنها "هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وهي تنص على:

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية." [1]

فمن خلال ما تنص عليه هذه المقاربة فإنها تهدف إلى جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية يعتمد على خبراته السابقة في بناء وضعيات تعلمية فيصبح المتعلم هو الوحيد المسئول عن تعلمه.

**ب- مبادئها:**

تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ هي: "مبدأ البناء، ومبدأ التطبيق، ومبدأ التكرار، ومبدأ الإدماج، ومبدأ الترابط." [2]

وهذه المبادئ هي الخطوات التي تنفذ بها هذه البيداغوجيا، فمن خلال البناء يسترجع المتعلم معلوماته السابقة ، ثم يمارسها في الوضعية التي يكون فيها قصد التحكم فيها، وهذا ما يمثله مبدأ التطبيق، ثم يأتي مبدأ التكرار والذي تقدم فيه مجموعة من التطبيقات التي تهدف إلى ترسيخ الكفاءة، ومن ثم يأتي دور الإدماج الذي يعمل على وضع هذه الكفاءة مع مجموعة من الكفاءات الأخرى في وضعية واحدة وفي الأخير مبدأ الترابط الذي يعمل على ربط مختلف الأنشطة التعلمية في وضعيات التقييم المختلفة." [3]

**ج- مزايا المقاربة بالكفاءات:**

في هذا العنصر تبين الوثيقة المرافقة أهمية هذه البيداغوجيا في نجاح عملية التعليم وذلك بـ:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار.
- تحفيز المتعلمين على العمل.

---

[1] - المصدر نفسه، ص 8.

[2] - دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي ، السعيد بوعبد الله ، منشورات مخبر الدراسات اللغوية في الجزائر ، 2014، ص 8.

[3] - المرجع نفسه، ص 9.

– تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة.

– عدم إهمال المحتويات (المضامين).

– اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار." [1]

نستطيع أن نلخص هذه المزايا في ميزة واحدة وهي: أنها طريقة فعالة لأنها تعمل على تنشيط وتحفيز العملية التعلمية، ليصبح المتعلم هو الشخص المسئول عن تسييرها والتحكم فيها، وقد أشارت أيضا إلى عدم إهمالها لإحدى المقاربات السابقة وهي المقاربة بالمحتويات، أي أن هناك قدر من المعرفة يجب أن يخزن في ذهن المتعلم، والمقاربة الجديدة تأخذ هذا الأمر بعين الاهتمام. ومن ثم فالمقاربة بالكفاءات حسب المنظومة الجديدة هي الطريقة الناجعة لتحقيق النجاح المدرسي.

وأيضا من أهم مزاياها تبني الطرق النشطة – وسبق ووضح المنهاج أنها الطرق التي تحفز المتعلمين وتجعلهم في تفاعل دائم – هي تقديمها أسئلة تضع المتعلم أمام إشكال وعقبة تثير حيرته وتفكيره، ومن ثم ما دامت الطرائق النشطة لها دور كبير في تحقيق المقاربة الجديدة التي تعتبر معيارا للنجاح، فلماذا لم يرد أي تفصيل أو خطة لكيفية بناء هذه الطرق في الوضعية التعلمية؟، وما دام نشاط القراءة في شقه الأول (أداء، شرح، فهم) هو مجموع أسئلة. فلماذا لا نجد في المنهاج ولا الوثيقة المرافقة له ما يحدد كيفية بناء هذه الأسئلة والهدف منها؟، فلكي يتحدد الهدف الأساسي من هذه الحصة – الفهم – يجب دراسة الوسيلة التعليمية التي تحقق ذلك وبنائها وفق خطة وأسس محددة مع شرحها مثلما تم شرح المقاربات الأخرى، حتى تصبح وسيلة فعالة بيد المعلم والمتعلم معا.

### 3– التعلم في بيداغوجية الكفاءات:

تشير الوثيقة المرافقة للمنهاج في هذا العنصر إلى أهمية الوضعية المشكلة وإعدادها، حيث "يبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع، التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش وأن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم..." [2]

وتهدف إلى تحقيق ما يلي:

---

[1] – المرجع نفسه، ص 10.

[2] –– دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي ، السعيد بوعبد الله ، منشورات مخبر الدراسات اللغوية في الجزائر ، 2014، ص12.

- "إعطاء معنى للتعلم.
- جعل التعليم أكثر نجاعة.
- بناء التعليم المستقبلي." [1]

وقد فصلت الوثيقة المرافقة للمنهاج في شرح الأهداف الثلاثة، ولا يخرج هذا التفصيل عما سبق تحديده في المزايا من حيث أنها تسعى إلى جعل التعلم أكثر نجاعة، ذلك أنها تسمح بالتركيز على المهم فقط وتربط بين الكفاءات في المادة الواحدة والمواد الأخرى.

**– مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات:**

تؤكد الوثيقة المرافقة للمنهاج أن دور المعلم هو توجيه وتسيير الوضعية التعلمية "فعليه أن يكون منظما للوضعيات ومنشطا للتلاميذ وحاثا إياهم على الملاحظة... ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي.."[2] ومن ثم فإن المتعلم هو محور العملية التعلمية وهو المسئول عن بناء التعلم بنفسه وليس على المعلم سوى تحقيق الجو المناسب لذلك.

كما أكد المنهاج على أهمية الوضعية المشكلة في تحقيق فعالية المتعلم وأجملها فيها يلي:

- "تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم.
- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية وبذلك يصبحون فعاليين أكثر.
- تنمي لديهم القدرة على التحليل، والتمييز، والتصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام. مع تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات..." [3]

## 2–3– المقاربة النصية:

تناولت الوثيقة المرافقة للمنهاج المقاربة النصية في شقين؛ اهتم الأول بشرحها والثاني ببيان وظيفتها حيث تعمل هذه المقاربة على "جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية..."[4] وأهم نقطة أشار إليها هو "أن القراءة في إطار المقاربة النصية ليست غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة لاكتساب مجموعة من

---

[1] – ينظر المنهاج ، ص10.

[2] – المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، حلجي فريد ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، 2005. ص 30

[3] –المرجع نفسه ، ص 32.

[4] – المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، حلجي فريد ،ص33.

المهارات، ولذلك فإن نشاط القراءة لا يقتصر على الأداء فقط، بل يتجاوزه إلى عمليات لغوية أخرى باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها الدرس اللغوي." [1]

أما فيما يتعلق بالوظيفتين التربويتين فالأولى: "تتعلق بالتلقي والفهم، فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا لندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية." [2]

والثانية: "تتعلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك."[3] إذا، الوظيفتين التربويتين تعالجان جانبي اللغة اللذين لا يمكن للمرء الاستغناء عنهما وهما:

- قراءة النصر وفهمه.
- التعبير (إنتاج نص آخر مشابه له.)

وعلى الرغم من أن الوظيفة الأولى التي تقوم عليها المقاربة النصية هي التلقي والفهم – كما عبر المنهاج عن ذلك – إلا أن تركيز الوثائق التربوية كان موجها إلى استثمار النص لا فهمه وتلقيه.

## 2)3– بيداغوجية المشروع:

لقد وضحت الوثيقة المرافقة للمنهاج هذه البيداغوجيا من خلال تحديد مفهومها والأهداف التي ترمي إليها، وكذا الخطوات المناسبة لإنجاز المشروع.

### 1– مفهومها:

"إنها البيداغوجية التي تتسنى الممارسة والتصرف والعمل الفردي والتعاوني كوسائل التعلم التلاميذ في إطار وضعيات حقيقية تعارض المقاربة بالمحتويات."[4] إذا، الأساس الذي تقوم عليه هذه البيداغوجية هو وضع المتعلم في عملية البحث في إطار الجماعة لتنمية روح التعاون وطريقة التنظيم وتقسيم الأعمال.

---

[1] – الوثيقة المرافقة للمنهاج ص12.

[2] – المصدر السابق، ص12.

[3] – المصدر نفسه، ص13.

[4] – الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص 13.

**أ- أهدافها:**

وتتجسد في:

- "جعل المتعلمين مسئولين عن تعلمهم ووضعهم في صيرورة تعلم مستمر.
- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل واستعمال الفوج لبناء المعرفة وتطويرها.
- إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة.
- تنمية القدرات العلائقية للتلاميذ إذ أن إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون والتوفيق بين الحاجيات الفردية وحاجات الجماعة وتطوير التفكير النقدي عندهم." [1]

من خلال عرض مختلف الأهداف للبيداغوجيات السابقة نلاحظ أنه لا يوجد أي اختلاف بينها فكلها تهدف إلى جعل التعليم فعالا وناجحا، وكذلك تحقيق الكفاءات بحيث يصبح المتعلم هو المسئول عن عملية التعلم وذلك عن طريق تنمية المهارات الفكرية العليا من خلال "... تطوير التفكير النقدي عندهم." إذا، التفكير النقدي كفاءة ضرورية في هذه المرحلة فقد أشارت إليها الوثائق التربوية في عدة مواقع.

أما فيما يخص المراحل التي حددتها الوثيقة لإعداد المشروع هي:

1)- "تحليل الحاجات لتحديد المشكل (ما الذي يمنع تحقيق حاجة أو حاجات ؟).

2) - تحديد الكفاءة (أو الكفاءات) (ما الذي نريد تنميته لدى التلاميذ؟).

3) - اختيار الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف (هل يكون فرديا أو فوجيا أو جماعيا؟).

4) - ضبط قائمة الرسائل المادية (بماذا؟) والبشرية (مع من؟) والمالية (كم؟)

5) - إعداد مخطط التقييم (من يقيم؟ كيف؟ متى؟ ماذا؟).

6) - تحديد مخطط العمل (كيف سينجز المشروع على أرض الواقع ؟).

7) - تنفيذ مخطط العمل (احترام مواعيد الانطلاق في المهام ونهايتها.).

8) - تقييم المشروع والصيرورة. [2]

---

[1] - المصدر نفسه، ص14.

[2] - دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي ، السعيد بوعبد الله ، ص 14..

تلخص كل مرحلة من مراحل إنجاز المشروع بطرح مجوعة من الأسئلة التي يجب أن يحدد لها المتعلم الجواب قبل الانتقال لأي مرحلة أخرى، حيث تجعل منه هذه الأسئلة يراجع نفسه من حيث تمكنه من إنجاز الخطوة على أكمل وجه. كما اشتملت هذه المراحل على مختلف الجوانب: (تنظيمي، تخطيطي، تحليلي، كمي، اقتصادي، بشري).

### 2-4- تقديم النشاطات:

لقد سبق وتناول المنهاج هذا العنصر من خلال تحديد الخاصة والمدة الزمنية، ومن ثم سنقتصر على طريقة تقديم النشاط في الحصة الأولى:

### 2-4-1- الحصة الأولى: قراءة (أداء + فهم + هيكل النص):

لقد افتتحت الوثيقة تقديمها لهذه الحصة كالتالي: "القراءة هي الركيزة الأساسية للوحدة التعلمية لذلك تفتح بها."[1] من خلال هذه العبارة توضح الوثيقة أمرين هما:

- الأول: ويتمثل في أهمية هذه الحصة ضمن الوحدة التعلمية، فهي الركيزة والأساس الذي تبنى عليه سائر الأنشطة فإن لم يحسن المعلم تقديمها فإن هذه البنية ستنهار، إذ تشكل هذه الأنشطة بفضل المقاربة النصية جسما واحدا وجوهره الذي ينمو ويستمر به هو نص القراءة، ومن ثم لضمان استمرار كينونة هذا الجوهر لابد من تحقيق الفهم الشامل في مختلف مستوياته.

- الثاني: أن هذه الأهمية التي يتمتع بها هي التي جعلته يتقدم سائر الأنشطة الأخرى أي تقديم العلة والمعلول.

وقد قدم المنهاج هذا النشاط ضمن ثلاثة عناصر: شرح كيفية تقديم هذا النشاط والتحكم فيه من قبل المعلم، ثم الأهداف المرجو تحقيقها منه وأخيرا بعض التوجيهات التي تساعد المعلم في تقديمه، ومن ثم فنشاط القراءة حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج يقدم كالتالي: "يقرأ المتعلم في هذه الحصة نصا، يحرص المعلم على أن تكون قراءته معبرة مسترسلة باحترام علامات الوقف، كما يستخدم المتعلم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة، ويتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه، مع إعطاء معلومات عن مضمونه ويعرض بعد ذلك

[1] – الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص15.

فهمه ويقارنه بفهم الآخرين قصد التحقق أو التعديل."[1] فمثلما يظهر من هذه الفقرة لم يرد أي حديث أو شرح عن محل أسئلة الفهم من هذه الحصة.

سننتقل مباشرة لعرض التوجيهات فالأهداف لا تختلف عما حدده المنهاج، ومن ثم فالتوجيهات التي قدمتها الوثيقة المرافقة للمنهاج للمعلم هي:

1- العناية بإعداد حصة القراءة باعتمادها أمكن أسلوب حل المشكلات للانطلاق من تصورات المتعلم.

2- التمهيد للدرس بأساليب متنوعة قد تكون وضعية مشكلة أو وسائل أخرى.

- قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية.
- توفير فرص القراءة الفردية.
- توجيه الأسئلة للوقوف على مدى استيعاب المتعلم المعطيات النص.
- الحث على إثراء الرصيد اللغوي.
- دعوة المتعلم لتبين هيكل النص واكتشاف الصلة الرابطة بين مكوناته الأساسية." [2]

## ثانيا / وصف نشاط القراءة حسب كتاب اللغة العربية المقرر:

### 1- تعريف الكتاب المدرسي[3]

يضم الكتاب المدرسي المحتوى التعليمي، بحسب ما قرره المنهاج، حيث يسعى إلى تحقيق الأهداف المسطرة، وهو الوسيلة الأساسية التي يتعامل بها المعلم مع المتعلم في القسم، "ومهما يكن التطور الذي مر به الكتاب المدرسي في تنوعه وثراء أشكال طبعه، فإن الأساس فيه هو المحتوى أي اختيار المادة التعليمية وترتيبها أو تدرجها." [4]

وتتجلى أهمية الكتاب المدرسي، في كونه يجسد التصورات والمقاربات التي يتضمنها المنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج.

---

[1] – الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص15.

[2] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]: دروس في اللسانيات التطبيقية ، صالح بلعيد ، ص 85.

[4] – لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، د ط، ص 44.

ويمثل كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي حلقة مهمة من حلقات البحث في الدراسة الميدانية، ومن ثم سأدرسه شكلا ومضمونا مركزة على أحد عناصر محتواه والمتمثل في عنصر الأسئلة.

**3) – المعطيات الشكلية:**

**عنوان الكتاب:** كتابي في اللغة العربية.

**السلسلة:** رياض النصوص.

**لجنة التأليف:** وتكونت من:

– مفتاح بن عروس أستاذ مكلف بالدروس.

– عائشة بوسلامة – سباح معلمة.

– **إشراف:** شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي.

– **المستوى:** السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

– **طبع وإصدار:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

– **سنة الإصدار:** 2010-2011.

– **الجهة الوصية:** وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

– **رقم الإيداع القانوني:** 218- 2006.

– **تصميم وتركيب:** فوزية مليك.

– **رسومات:** زهية يونسي – شمول، خالد بلعيد، فضيلة مجاجي، كريم حمود.

– **قياسات الكتاب:** – طوله:27,5 سم **عرضه:** 20 سم.

– **سمكه:** 1 سم.

– **عدد صفحاته:** 190 صفحة.

– **نوعية الغلاف:**[1] صنع الغلاف من الورق المقوى متوسط السماك؛ وبالنظر إلى نوعية الورق نجده سهل الطي والتمزق، بحيث يسهل تعرض الكتاب للتلف خاصة أن الكتاب موجه إلى تلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وهم لا يزالون صغارا للحرص عليه جيدا أثناء استعماله، ذلك أن الكتاب المدرسي وسيلة لا غنى عنها في عملية التعليم بحيث لا يمكن الاستغناء عنه

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، مفتاح بن عروس وآخرون ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2010-2011 الجزائر ص 2.

سواء أكان ذلك في الصف أو للمراجعة في البيت، دون أن ننسى أن هذه الكتب لا يقتنيها المتعلمون دائما وهي جديدة وإنما نجد معظمهم يقتنيها وهي مستعملة. والأمر نفسه ينطبق على نوعية الورق الداخلي، فمما لاحظته في نشاط القراءة داخل الصف أن معظم الكتب أوراقها مطوية، مما يعطي شكلا قبيحا للكتاب ومنفرا للمتعلم ولهذا تأثير سلبي على نفسية التلميذ مما يجعله لا يحب القراءة فيه.

لذلك نرجو من الجهات الوصية وضع ميزانية مناسبة للاهتمام بإخراج الكتائب المدرسي خاصة في هذه المرحلة التعليمية، ليس بأحسن صورة فقط وإنما بنوعية جيدة من الورق التي تضمن له المرونة في الاستعمال دون أن يتلف.

– **لون الغلاف**: أما من حيث اللون فتضمن ثلاثة ألوان أساسية هي الأزرق: الفاتح (سماوي) والأزرق الداكن، والأصفر؛ حيث لونت الواجهة بالأزرق الفاتح وكتب عليها العنوان بالأصفر في وسط الصفحة (كتابي في اللغة العربية) وفي الأسفل مباشرة كتب الفئة الموجه لها – للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي – أما في الجانب الأيسر فوضع خط مشكلا بدوائر صفراء صغيرة من الأعلى إلى الأسفل وهو يبعد عن طرف " الكتاب بنسبة (5 سم) ووضع في هذا الحيز لوحات فنية مختلفة اشتملت الأولى: على الأطفال يلعبون، والثانية: رجل في لباس عربي تقليدي شاهرا سيفه للأعلى، أما الصورة الثالثة: فمثلت صورة صبي يجلس على كرسي ويحمل قيتارا، وشملت الصورة الرابعة: صورة رجل في عباءة يرفقها حزام في الوسط تحته خنجر وحبات الرمان تتساقط من يده نحو الأرض، أما الصورة الأخيرة: فهي تمثل صورة فيل في سيرك يحمل مظلة؛ وهذه الصور – كما هو ملاحظ – تعبر عن مضمون بعض النصوص مثل نص شجرة الرمان... أما الجانب الأيمن فقد وضع في طرفه أنصاف دوائر، لأن الأنصاف الأخرى تظهر في الواجهة الخلفية وقد لون جزؤها العلوي بالأصفر وجزؤها السفلي بالأزرق الداكن وفي الأعلى قريبا من الوسط كتب عنوان السلسلة بالأصفر داخل دائرة زرقاء (رياض النصوص).

أما في الواجهة الخلفية للغلاف فلونت باللون الأزرق الفاتح، في حين رسم في الوسط دائرة كبيرة بالأزرق وفي الجانب الأيسر – كما سبق الحديث – أنصاف الدوائر بالألوان نفسها وكتب بالأبيض هدف السلسلة وبعض العناصر كما يحتويه الكتاب ودليل المعلم كالتالي:

**1– كتاب التلميذ فيه[1]:**

[1]: حظ النص الأدبي الجزائري في كتاب رياض النصوص الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، فاتح حنبلي ص 32.

- نصوص متنوعة غير مصنوعة.
- ظواهر نحوية وصرفية مسندة بتدريبات تسمح للتلميذ بالوعي بهذه الظواهر واستعمالها.
- مشاريع كتابية تصاحبها:
- تمارين تساعد التلميذ على إنجاز هذه المشاريع.
- شبكة التقييم الذاتي.

**2- دليل المعلم فيه:**

- أرض التوجيهات الكبرى للمنظومة التربوية.
- تقديم بعض المفاهيم البيداغوجية والتعليمية التي تأسس عليها الكتاب.
- تقديم طريقة استعمال الكتاب.
- إعطاء حلول للتمارين المقترحة.
- اقتراح بعض التمارين للتدعيم والتعميق.

أما في الأسفل فوضع مستطيل أبيض طويل مسطر بخطين بالأحمر وقسم هذا الإطار إلى ثلاث خانات بخطين أحمرين نصف دائريين؛ حيث ورد في الخانة الأولى: جاء وفق وزارة التربية الوطنية طبقا للقرار رقم 406/ مرع/ 2006 المؤرخ في 29 مارس 2006. وفي الخانة الثانية: كتبت المطبعة الديوان الوطني للمطبوعات وكذلك رمزها. وفي الخانة الثالثة " اشتملت على ردمك: 9-449- 20- 9947. ورقم الإيداع القانوني: 2006- 218، ثم سعر البيع: 22000 دج.[1]

وبشكل عام فإن ألوان الكتاب متناسقة، سواء من حيث الخط أو الأشكال، والخط واضح مفهوم، أما من ناحية الحجم فمناسب وسهل الحمل.

**- الخط والألوان داخل الكتاب:**

لقد تنوعت الألوان داخل الكتاب من أسود وأخضر وأصفر ووردي وأزرق وأحمر... وهي ألوان زاهية لا تنفر منها عين القارئ أما اللون السائد في الكتابة هو اللون الأسود ثم اللون الأخضر الذي خصص للعناوين ثم اللون الوردي الذي خصص لإبراز الشاهد اللغوي، وقد رسمت الحروف بخط كبير واضح وقاتم يسهل قراءته، أما الأشكال فأرفقت بالصفحة الأولى من

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، مفتاح بن عروس وآخرون ، ص200.

كل محور وبنصوص القراءة والنصوص التوثيقية وكذلك نصوص المحفوظات وهي تمثل الموضوع العام للمحور أو النص أو حدث منه.

**1- المضمون:**

سنحاول في هذا العنصر، عرض نشاط القراءة كما حدد في الكتاب، وقبل الانطلاق في المضمون يجب الإشارة إلى الصفحة الأولى من الكتاب والتي حوت المعلومات نفسها الموجودة في الواجهة مع إضافة العبارتين الآتيتين في الأعلى: "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية"، "وزارة التربية الوطنية".

**أ- المقدمة:**

جاءت المقدمة في صفحتين غير مرقمتين حيث بينت في مطلعها عنوان الكتاب والفئة الموجه إليها، موضحا أنه وضع في إطار الإصلاح "وهو أيضا يمثل امتدادا لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية." وبينت أيضا الفقرة الأولى الأسس التي بني عليها هذا الكتاب: "وهو مبني كذلك على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية." [1]

أما في الفقرة الموالية فتم الإشارة إلى السلسلة التي يندرج ضمنها هذا الكتاب وبين أيضا أنه "يتوجه إلى تلاميذ السنة الرابعة بعد تجربة لهم مع نصوص طويلة سمحت لهم بتحقيق القراءة المسترسلة والمعبرة." [2]

كما بين مميزات النصوص الواردة وأهم ميزة من هذه المميزات تلك التي ترتبط بالأبعاد الجمالية والأدبية "ولكنها بالإضافة إلى ذلك توفر أبعادا جمالية وأدبية.."[3] والسؤال الذي يجب أن يطرح هنا: إذا كانت هذه النصوص متوفرة على هذا النوع من الأبعاد فهل تستهدفها أسئلة الفهم؟ أم أنها تبقى أبعادا مكتنزة في النص لا يعلم التلميذ وجودها من عدمها؟

هذا، وبينت المقدمة أن هذه النصوص "تحقق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية..."[4] وإضافة إلى ذلك فإن "كتاب السنة الرابعة ابتدائي شامل لكل النشاطات ويسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي مظاهر القطيعة..."[5]

---

[1] – ، كتابي في اللغة العربية، للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، رياض النصوص مفتاح بن عروس وآخرون الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2010، الجزائر، ص2.

[2] – المصدر نفسه، ص2.

[3] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4] – حظ النص الأدبي الجزائري في كتاب رياض النصوص – دراسة وتقويم- ، فاتح حنبلي ، ص 33.

[5] – المرجع نفسه ، ص34.

وهناك نقطة مهمة أشارت إليها المقدمة وهي أن السنة الرابعة ابتدائي مرحلة انتقالية "فإنه في هذه السنة ينتقل من مرحلة تمثل هذه الظواهر عن طريق التمثيل إلى معرفتها تحليلا."[1]

سنحاول في المبحث الخامس من هذا الفصل من معرفة ما إذا كانت أسئلة النصوص تمثل الفهم تحليلا.

وكذلك تم الإشارة إلى أهمية المعجم الذي تم إدراجه في الكتاب، وكذلك بينت أهمية الكتابة في التعليم والتواصل، وأشارت إلى محاور الكتاب وتقسيماتها، وختمت بأهمية كل من النشاطات: القراءة والتعبير والكتابة في التعليم مؤكدة على العلاقة الوثيقة بينها.

**ب – كيف تستعمل كتابك؟:**

أما الصفحة التي تلي المقدمة فهي تمثل مرشدا للتلاميذ في كيفية استعمال الكتاب المدرسي وقد جاءت في صفحتين متقابلتين، فاهتمت في الصفحة الأولى بتوضيح مقدمة المحور بوضع أسهم مرفقة بالشرح (صورة تعرفك بالمحور، رقم المحور...) ثم انتقلت لشرح الصفحة الخاصة بنص القراءة وما يرفقها من عناصر(هذه أسئلة تساعدك على الفهم والتعبير...) وهكذا تدريجيا إلى أن وصلت إلى نص المحفوظة.

**ج– التوزيع السنوي للمحتوى:**

وهو عبارة عن جدول يمتد من الصفحة الأولى إلى الصفحة المقابلة لها ويشمل جميع أنشطة اللغة العربية انطلاقا من المشاريع الكتابية فالمحاور فالنصوص فالقيم فالنحو فالصرف فالإملاء فالمعجم فالنص التوثيقي وصولا إلى نص المحفوظات. والخانة الأخيرة في الجدول وضعت لتحديد عدد الصفحات.

وقد اشتمل على عشرة محاور، كل محور مرفق بمشروع كتابي يستهدف تقنية من تقنيات الكتابة، كما احتوى كل محور على ثلاثة نصوص إلا المحور السادس الذي احتوى على أربعة نصوص، والمحور الأخير الذي احتوى على نصين فقط ومن ثم فمجموع النصوص الكلي هو ثلاثون نصا موزعة على طول السنة، ويرفق بكل نص درس في النحو، أما فيما يخص الإملاء والصرف فهي أقل من عدد النصوص لأنها تقدم بالتناوب، ثم تلي خانة التوثيقي (المطالعة) وهو يخدم موضوع المحور، ويخصص لكل محور نصا واحدا، أما الخانة الأخيرة فخصصت لعناوين

[1] – رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، مفتاح بن عروس وآخرون ، ص 2.

المحفوظات؛ وقد خصصت لكل محور أنشودة مرتبطة بموضوعه ما عدا المحور الثامن (الرياضة البدنية والفكرية) فخصص له أنشودتين.

**د– تقديم موجه للمتعلم:**

وهو عبارة عن نص صغير مكون من فقرتين، موجها إلى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي داخل إطار أزرق، كتب في أعلاه: (إلى صغيري)، مفتتحين بعبارة ترحيب في هذه السنة الجديدة، مع عرض بعض عناوين النصوص بطريقة مشوقة "ستقرأ فيه كما قرأت في السنة الماضية نصوصا جميلة، وقصصا فيها الخيال والطرافة، مثل قصة الحوتة الزرقاء وشجرة الرمان..." [1]

ثم قدموا له بعض أنواع النصوص التي سيتعلمها "وتكتب نصوصا سردية ووصفية وحكايات خيالية..."[2] ليختتم في الأسفل في الوسط بعبارة ترغيبية تشويقية تجذب انتباه المتعلم وتغريه وتتمثل في: "كتابك يناديك، فكن في الموعد."[3] وفي الجانب الأيمن من هذه العبارة توجد صورة طفل يقرأ في كتاب.

بعد هذا التقديم يأتي عرض المضمون حسب تسلسل المحاور، وتخصص الصفحة الأولى لرسم كبير يعبر عن مضمون المحور مرفق برقمه في الأعلى مكتوب داخل دائرة بخط كبير، كما يكتب بعض دروس القواعد ونوعية النصوص التي سيتناولها المتعلم.

**هـ–عرض نشاط القراءة حسب الكتاب المدرسي:**

قبل التحدث عن نشاط القراءة في الكتاب المدرسي، نذكر بأقسام القراءة حسب مقتضى المقاربة النصية، فالقراءة شقين: الأول: أداء وشرح وفهم، أما الثاني: استثمار بحيث يقترن في كل مرة نشاط القراءة مع أحد الأنشطة اللغوية، ومن ثم فعناصر تقديم نشاط القراءة ترد كالآتي:

**1– أتحاور مع النص:**[4]

– أتعرف على معاني المفردات.

---

[1] – دراسات تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية ، صالح بلعيد ص17.

[2] – المرجع نفسه ، ص18

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]: حظ النص الأدبي الجزائري في كتاب رياض النصوص الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي – دراسة وتقويم - ، فاتح حنبلي ، ص 35.

- أفهم النص.
- أعبر.

**2- تراكيب نحوية:**

- ألاحظ.
- أتذكر.
- أتدرب.

**3- أثري لغتي:**

**4- صرف الإملاء:**

**5-أ- الصرف:**

- ألاحظ.
- قائمة الدروس المحذوفة.
- المقدمة.
- ملمح الدخول.
- ملمح الخروج.
- الكفاءة النهائية.
- الكفاءة الختامية.
- شرح المقاربات المعتمدة.
- التوزيع الزمني.
- تقديم مقترح استعمال الزمن.
- تقديم الأنشطة وفق المجالات الزمنية.
- نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.

يبدو واضحا من بنية الدليل أنه مهتم بشرح المقاربات المعتمدة:

- المقاربة النصية.
- بيداغوجيا الإدماج.
- بيداغوجيا المشروع.

وكذلك اهتمامه بتحديد الحجم الساعي الأسبوعي لمختلف الأنشطة، أما فيما يخص كل من ملمح الدخول وملمح الخروج والكفاءة النهائية وكذلك الكفاءة الختامية، فقد جاءت مختصرة في صفحة واحدة.

وأما فيما يخص العنصر الأخير: نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي فقد شملت. نموذج لكل نشاط، وبما أن الهدف الأساسي من النشاط هو شرح طريقة تقديم الدرس وفق البيداغوجيات الجديدة كان له أن يقدم نماذج أكثر لتيسر على المعلم القيام بدوره. ويبدو واضحا الاختصار الشديد الذي ضمنه الدليل في عرض محتواه على الرغم من أن هدفه الأساسي هو تفصيل محتوى الكتاب المدرسي، وتفسير طرق التدريس وتطبيقها في تقديم الدرس إضافة إلى ذلك أن هناك عناصر ورد تكرارها في المنهاج والتفصيل فيها مثل ملمح الدخول وملمح الخروج، والكفاءة النهائية.

**هـ – مضمون الدليل:**[1]

سنقتصر في المضمون على العناصر الجديدة التي لم يفصل فيها المنهاج: المقدمة، شرح البيداغوجيات، نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.

**تصور الدليل المرافق لكتاب اللغة العربية لنشاط القراءة.**

**1– التعريف بالدليل:**

يعتبر الدليل وسيلة هامة من الوسائل التعليمية التي تساعد على فهم محتوى الكتاب المدرسي وتحديد الطريقة المناسبة للتعليم "فدليل المعلم أداة عمل ترافق الكتاب المدرسي إطار أسس وتوجيهات المناهج الرسمية." [2]

فدليل المعلم وسيلة توضع بين أيدي المربين ليشرح "كيفية استعمال الكتب المدرسية بهدف الاسترشاد بها في تطبيق المواد الدراسية."[3] حيث "يعطي دليل المعلم توضيحات أساسية لقيادة النشاطات المقترحة على ضوء أهداف التعلم، ويساعد المعلم في معاينة واستعمال المسهلات التقنية والتربوية المتوفرة في الكتاب المدرسي (صور الإيضاح، العلامات، الرموز، التساؤلات..)"[4]

---

[1]: دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، مديرية التعليم الأساسي ، وزارة التربية الوطنية ، طبعة جوان 2012.، ص 2.

[2] – ينظر الدليل،مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، طبعة جوان 2012، ص3.

[3] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4] – المصدر نفسه، ص4.

وقد جاء الدليل المرافق لكتاب اللغة العربية في كتيب يضم جميع أدلة المواد المقررة تحت عنوان دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا،الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجيا. لطبعة جوان 2012.

وقد جاء دليل المعلم لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي في 16 صفحة من تأليف الأساتذة:

- مفتاح بن عروس: أستاذ مكلف بالدروس.
- الطاهر لوصيف، أستاذ مكلف بالدروس.
- عائشة بوسلامة – سباح – معلمة.

تحت إشراف وتأليف: شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي، وهم الأساتذة الذين اشتركوا في إنجاز كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

وبمقارنة حجم الكتاب المدرسي مع الدليل، فنجد أن حجم الدليل صغير جدا فلا تتجاوز عدد صفحاته –كما سبق الذكر– 16 صفحة، على الرغم من أنه جاء شارحا له.

**2– بنية الدليل:**

تم بناء الدليل في 11 عنصرا افتتحت بـ:

المفرداتي الذي كونه المتعلم من النص ووضيع الحدود في ذهنه، بين التيمات، ويتجلى مؤشر الكفاءة من خلال هذا العنصر أثناء استثمار التلميذ لهذا الرصيد في إنتاجه الكتابي باختيار المفردات التي تناسب موضوع التعبير، مما تجعل منه ينحصر في حدود موضوعه.

**– صرف الإملاء:**

لقد سبق وأشرنا أن نشاط الإملاء ونشاط الصرف يقدمان بالتناوب لذلك تم الإشارة إليهما في العنصر نفسه، ومن ثم سننطلق من نشاط الصرف ثم نشاط الإملاء.

**1– الصرف:**

وقد بني تقديمه على نفس الطريقة التي بني عليها نشاط النحو (ألاحظ أتدرب) مع حذف العنصر الثاني: أتذكر، ذلك أن الشاهد يحمل في طياته القاعدة دون الحاجة لإعادة كتابتها مرة أخرى.

أما أتدرب فتأتي في سؤال أو سؤالين: وصيغته دائما صرف، حول، صنف، ضع؟ وذلك ما يتطابق مع طبيعة النشاط بما أن الصرف يختص بدراسة تغير أحوال الكلمة وهي منفردة.

**2- الإملاء:**

ويتكون من العناصر الثلاثة التي بني عليها نشاط النحو على الترتيب (ألاحظ، أتذكر، أتدرب)[1]، ومن ثم لا داعي لتكرارها وإنما نذهب مباشرة إلى طبيعة الأسئلة في أتدرب. والتدرب في نشاط الإملاء يأتي في سؤال أو سؤالين وتأتي في معظم الأحيان بصيغة (أكتب، أو أعد الكتابة، أو انسخ، أو أكمل...) وهي كلها تستهدف الكتابة، ذلك يعود إلى طبيعة النشاط الإملائي، فهو نشاط كتابي بالدرجة الأولى.

- أتدرب.

2-5- إملاء:

- ألاحظ.

- أتذكر.

- أتدرب.

**3) - أتحاور مع النص:**

**1- التعرف معاني المفردات:**

يتراوح عدد المفردات المشروحة من 4 إلى 6 مفردات وهي تمثل المفردات الصعبة في النصر ويأتي الشرح على ثلاثة أقسام:

- تقديم المرادف مباشرة. مثل: الشاسعة = الكبيرة، وقع = صوت.
- تقديم شرح في كلمتين. مثل: لبت = قبلت ووافقت، ثاغيا لالالا = باكيا ومشتكيا.
- تقديم شرح في جملة. مثل: أجمع بين الدراسة وبيع الأرغفة. المصارعة = هي محاولة طرح المنافس على الأرض.

وقد قدم في بعض الأحيان مرادف صعب وغامض كشرح للكلمة المستهدفة، من ذلك نجد: أنقذت = ← أنجت نص الحوتة الزرقاء[2] (كان يمكن القول بدل "أنجت" "ساعدت كثيرا ممن لا يعرفوا السباحة كي لا يغرقوا) فإن مفهوم النجاة غامض من مفهوم الإنقاذ بالنسبة للمتعلم، لأن كلمة أنقذت أكثر استعمالا من كلمة أنجت وكلمة ساعدت أكثر من

[1]: دراسات تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية ، صالح بلعيد ، ص 15.

[2] – دليل المعلم ، مديرية التعليم الأساسي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 14.

أنقذت استعمالا وشيوعا وهي مستعملة كثيرا في حديثنا اليومي حتى وإن لم تطابقها في المعنى تماماً لكن إيصال الفكرة أحسن من عدمها.

فقد صادف في حصة قراءة من الحصص التي حضرتها أن أصيب المتعلمون بالدهشة والحيرة والتساؤل من هذا النوع من الشرح.

ومن أمثلة ذلك أيضا نجد:

المتفوقة = النجيبة. (يمكن القول ⟵ مجتهدة) (نص: سر خولة)[1]

انتهزت الفرصة = اغتنمت الفرصة. (استغلت ⟵ الفرصة) (نص: الحمى الخطيرة)[2]

لسعني = لدغني ؟ (نص: انتقام النحلة عسولة)[3]

تنسدل = تمتد ؟ ( نص: بيكاسو والفتاة)[4]

**2- أفهم النص:**

ويعتبر أهم عنصر في التحاور مع النص، حيث يسمع بفتح باب المناقشة والتواصل مع النص تواصلا يفضي به اكتشاف جزئياته وأفكاره الرئيسية والثانوية، ومراميه؛ وذلك عن طريق مجمعة من الأسئلة التي يقوم عليها هذا العنصر وهي تتراوح من 5 إلى 7 أسئلة تشمل جميع فقرات النص.

**3- أعبر:**

ويستهدف هذا الجزء التواصل الشفهي الذي يسمح بتبادل الآراء والتحاور مع النص تحاورا كاملا يسمح للمتعلم بربط موقف النص مع المواقف التي عاشها أو يعيشها في الواقع، اعتمادا على خبرته ومعرفته السابقة. ويقوم هذا الجزء أيضا على طرح أسئلة، وتكون بسؤال أو سؤالين، في أغلب الأحيان تصاغ على المنوال التالي:

ما رأيك في نهاية القصة؟ اقترح نهاية أخرى.

هل حدثت لك قصة مشابهة؟ أروها لنا.

---

[1] – رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 10.

[2] – المصدر نفسه، ص 64.

[3] – المصدر نفسه، ص100.

[4] – المصدر نفسه، ص 158.

لو طلب منك.... ماذا تفعل (حدث مشابه لأحداث القصة)، وقد تتخللها في أحيان كثيرة أسئلة فرعية حول النص تساعده على التعبير.

**3) – تراكيب نحوية:**

يرتبط هذا النشاط بحصة القراءة الثانية (قراءة + استثمار)، لا يذكر في الأعلى اسم النشاط وإنما مباشرة عنوان الدرس مثل ( أتعرف على المفعول به)[1].

1 – **ألاحظ**: أتعرف على المفعول به [2]

ويعاد كتابة الفقرة التي تحمل الشاهد النحوي مرفقة بصورة تعبر عنها مع تلوين الشاهد بلون مغاير للفت انتباه المتعلم إلى ملاحظته مثال ذلك من الكتاب :

يملك منصور حقلا ، تعب في زراعته وذات يوم اشترى جاره قطيعا من الغنم ، ترك الجار الغنم ترعى ، فأكلت الغنم الزرع وأتلفت الثمر فرفع منصور شكوى ضد جاره.

**2– أتذكر:**

والقاعدة في الكتاب تكتب داخل إطار أخضر، مرفقة بتقديم الشاهد منفردا باستعمال ألوان متنوعة في تحديد عناصر الشاهد وتوضيحه وكذلك استعمال الأسهم.

- المفعول به اسم وقع عليه فعل الفاعل .
- نعرف المفعول به عندما نطرح السؤال لماذا؟ .
- مثل : يملك منصور حقلا – ماذا يملك منصور؟ .
- يكون المفعول به دائما منصوبا .

**3– أتدرب:**

وهذا العنصر عبارة عن مجموع تطبيقات تلي مباشرة الدرس المعرفة مدى قدرة المتعلمين على اكتساب الكفاءة المستهدفة. وهي تتراوح من 2 إلى 3 تمارين.

وتأتي صيغة السؤال في التطبيق في أغلب المواضع كالآتي:

[1]: قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي – دراسة تحليلية تقويمية - ، جميلة راجا ، منشورات مخبر الممارسات اللغوي في الجزائر ص56.

[2]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، مديرية التعليم الأساسي ، ص 38 .

1- (استخرج ؟) وهي تستهدف قدرة المتعلم على اكتشاف الشاهد والتعرف عليه. وتأتي هذه الصيغة دائما في التطبيق الأول.

2- (عين، حدد، ضع، صنف؟) وكل هذه الصيغ تصب في قالب واحد وهو معرفة قدرة المتعلم على تحديد الشاهد منفردا وقدرته على وضعه في تراكيب أخرى.

3- (كون ؟) أي أن المتعلم هو الذي ينتج شواهد أو أمثلة بنفسه، وهي الأكثر صعوبة والتي تدل على استيعاب المتعلم واكتسابه للكفاءة المستهدفة.

**3)-3- أثري لغتي:**

يأتي هذا العنصر في سؤالين لاختبار قدرة التلاميذ حول الرصيد المعرفي الذي اكتسبوه من النص، ويكون السؤال في أغلب الأحيان:

- بربط المفردات بما يناسبها من المعاني أو التصنيف حسب متغيرين أو تيمتين (صديق، عدو)[1]، (الصفات الحميدة، الصفات القبيحة.)[2]
- أو عرف، اشرح...الخ.
- شطب على الدخيل. [3]
- كون مجموعات من خلال هذه المفردات.
- اختر الكلمات حسب الاختصاص[4] الآتي.

ما يلاحظ على هذا العنصر أنه يرتبط في أكثر الأحيان بتحديد التيمات ومتعدداتها تحديدا سليما للفصل بين الموضوعات وعدم الخلط بينها، أي تهتم بتنظيم التحصيل المفرداتي الذي كونه المتعلم من النص ووضع الحدود في ذهنه، بين التيمات، ويتجلى مؤشر الكفاءة من خلال هذا العنصر أثناء استثمار التلميذ لهذا الرصيد في إنتاجه الكتابي

يعتبر الدليل وسيلة هامة من الوسائل التعليمية التي تساعد على فهم محتوى الكتاب المدرسي وتحديد الطريقة المناسبة للتعليم "فدليل المعلم أداة عمل ترافق الكتاب المدرسي وتعمل

---

(1) – ينظر، كتابي في اللغة العربية، نص الإخوة الثلاث، ص 31.

(2) – المصدر، نفسه، ينظر شجرة الرمان، ص 35.

(3) – المصدر نفسه، ينظر قصة النبي سليمان، ص 39.

(4) – ينظر المصدر السابق، (نص البطلة لالة فاطمة نسومر)، ص53.

على تسهيل وتحسين استعماله من حيث المضامين والنشاطات، وتدرج التعلمات...في إطار أسس وتوجيهات المناهج الرسمية. [1]

فدليل المعلم وسيلة توضع بين أيدي المربين ليشرح "كيفية استعمال الكتب المدرسية بهدف الاسترشاد بها في تطبيق المواد الدراسية. [2] حيث "يعطي دليل المعلم توضيحات أساسية لقيادة النشاطات المقترحة على ضوء أهداف التعلم، ويساعد المعلم في معاينة واستعمال المسهلات التقنية والتربوية المتوفرة في الكتاب المدرسي (صدور الإيضاح، العلامات، الرموز، التساؤلات..)"[3]

وقد جاء الدليل المرافق لكتاب اللغة العربية في كتيب يضم جميع أدلة المواد المقررة تحت عنوان دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجيا. الطبعة جوان2012

وقد جاء دليل المعلم لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي في 16 صفحة من تأليف الأساتذة:

- مفتاح بن عروس: أستاذ مكلف بالدروس.
- الطاهر لوصيف، أستاذ مكلف بالدروس.
- عائشة بوسلامة – سباح – معلمة.

تحت إشراف وتأليف: شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي، وهم الأساتذة الذين اشتركوا في إنجاز كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

وبمقارنة حجم الكتاب المدرسي مع الدليل، فنجد أن حجم الدليل صغير جدا فلا تتجاوز عدد صفحاته –كما سبق الذكر– 16 صفحة، على الرغم من أنه جاء شارحا له.

### 4)–2– بنية الدليل:

تم بناء الدليل في 11 عنصرا افتتحت ب[4]:

---

(1) – ينظر الدليل، طبعة جوان 2012، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، ص3.

(2) – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(3) – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

4: دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، مديرية التعليم الأساسي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 10.

- بقائمة الدروس المحذوفة.
- المقدمة.
- ملمح الدخول.
- ملمح الخروج.
- الكفاءة النهائية.
- الكفاءة الختامية.
- شرح المقاربات المعتمدة.
- التوزيع الزمني.
- تقديم مقترح استعمال الزمن.
- تقديم الأنشطة وفق المجالات الزمنية.
- نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.

يبدو واضحا من بنية الدليل أنه مهتم بشرح المقاربات المعتمدة:

- ❖ المقاربة النصية.
- ❖ بيداغوجيا الإدماج.
- ❖ بيداغوجيا المشروع.

وكذلك اهتمامه بتحديد الحجم الساعي الأسبوعي لمختلف الأنشطة، أما فيما يخص كل من ملمح الدخول وملمح الخروج والكفاءة النهائية وكذلك الكفاءة الختامية، فقد جاءت مختصرة في صفحة واحدة.

وأما فيما يخص العنصر الأخير: نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي فقد شملت نموذج لكل نشاط، وبما أن الهدف الأساسي من النشاط هو شرح طريقة تقديم الدرس وفق البيداغوجيات الجديدة كان له أن يقدم نماذج أكثر لتيسر على المعلم القيام بدوره.

ويبدو واضحا الاختصار الشديد الذي ضمنه الدليل في عرض محتواه على الرغم من أن هدفه الأساسي هو تفصيل محتوى الكتاب المدرسي، وتفسير طرق التدريس وتطبيقها في تقديم الدرس إضافة إلى ذلك أن هناك عناصر ورد تكرارها في المنهاج والتفصيل فيها مثل ملمح الدخول وملمح الخروج، والكفاءة النهائية.

**4)-3- مضمون الدليل:**

سنقتصر في المضمون على العناصر الجديدة التي لم يفصل فيها المنهاج: المقدمة، شرح البيداغوجيات، نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.

- **مقدمة الدليل:**

جاءت المقدمة في صفحة واحدة شملت نصفها فقط وقد وضحت أمرين أولهما بيان الهدف من وضع هذا الدليل والمتمثل في: "تيسير ممارسة تعليم اللغة العربية وترجمة محتويات المنهاج... [1] وثانيها الأهداف المتوخاة تحقيقها من هذه السنة، وقد شملت جانبا التواصل الكتابي والشفهي إضافة إلى الظواهر اللغوية وقد سبق تحديد هذه الأهداف والتفصيل فيها بدقة في المنهاج.

- **شرح المقاربات المعتمدة:**

وقد تمثلت المقاربات التي تناولها الدليل في ثلاث مقاربات، وقد عبر عنها المنهاج تحت مفهوم طرائق التدريس كما تناولتها الوثيقة المرافقة للمنهاج بالتفصيل والتدقيق وهذه المقاربات هي:

- **المقاربة النصية:**

وهي أول مقاربة افتتحت بها المنهاج وقد حدد مفهومها كالتالي: "وهو السياق الذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة اللغوية المختلفة، ويكتشف الظواهر اللغوية المختلفة ويوظفها في إنتاجه الكتابي والشفهي." سبق وتناولنا مفهوم السياق في بعده اللساني ويقصد المنهاج بذلك المحيط والحيز الذي تمارس في ظله مختلف النشاطات اللغوية والتي تظهر من خلال توظيفها في إنتاجه الكتابي والشفهي."[2]

- **بيداغوجية الإدماج:**

وقد حدده الدليل كالأتي: "فيها يتم التركيز على تعلم الإدماج واستعمال الظواهر اللغوية. المكتشفة في سياقاتها الطبيعية الدالة وتوظيفها في التواصل الشفهي والكتابي، ويلعب نشاط الإدماج دورا هاما في إغناء وممارسة هذه السياقات الموحدة." [3]

---

[1] – دليل المعلم ، ص3.

[2] – ينظر الدليل، ص3.

[3] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

ومنه ثم فإن نشاط الإدماج وسيلة هامة للتقييم، يوظف المتعلم جميع مكتسباته في نهاية المحور، فهي تعمل على دمج جميع الممارسات في نشاط واحد.

لم تلق هذه البيداغوجية الشرح الأوفر الذي لقيته كل من المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، من مختلف الوثائق التربوية، حيث وضحها الدليل في ثلاث أسطر. **– بيداغوجيا المشروع:**

هي الأخرى قد تناولها الدليل في سطرين ونصف، لكن مقارنة ببيداغوجيا الإدماج فقد احتلت شرحا كافيا في باقي الوثائق التربوية. وقد ورد شرحها في الدليل كالآتي: "يجسد مبدأ الإدماج ويدفع بالمتعلم إلى المساهمة في إنجاز المشاريع جماعيا أو فرديا باستغلال جملة من الموارد المحصلة في نهاية فترة زمنية، ويترجمها في إنتاجات مكتوبة وفق ضوابط الانجاز والتقييم."[1]

ما يمكن استخلاصه أن المشروع هو نشاط كتابي تدخل فيه بيداغوجية الإدماج كونه يجسد عدة ممارسات في إنتاج واحد وأهم ميزة تميزه، أنه يمكن أن يستغل جماعيا مما ينمي هذه البيداغوجية تسمح بتنمية قدرات البحث وجمع المادة وتنظيمها ومن أهم الوسائل الواجب تسخيرها في ذلك: المكتبة المدرسية.

4)-5- نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي:

لقد اقتصر الدليل على تقديم نموذجاً واحدا لكل نشاط من الأنشطة التالية:

- قراءة (أداء فهم – إثراء).
- تعبير شفهي وتواصل.
- إنجاز مشاريع.
- قراءة + قواعد نحوية، نشاطات إدماجية +خط.

لقد أغفل الدليل أنشطة عدة منها:

- نشاط التعبير الكتابي.
- تصحيح التعبير الكتابي.
- المطالعة.
- الصرف.

[1] – المصدر السابق، ص10.

- الإملاء.
- تصحيح المشروع.

على الرغم من أهمية هذه الأنشطة إلا أن الدليل أغفلها ولم يدرج لها نموذجا على الأقل؛ فالهدف من الدليل هو تيسير تقديم مختلف الأنشطة للمعلمين بوضع شرح مفصل لكل نشاط ولكل خطوة، فما نلاحظه في الدليل هو عبارة عن مختصرات نماذج لا تزيد شيئا ففي مساعدة المعلم وإرشاده خاصة وأن العناصر التي بني عليها الدليل مكررة سبق وتم ذكرها في كل من المنهاج والوثيقة المرافقة له وكان من المفروض أن يركز الدليل اهتمامه على طريقة تقديم الأنشطة شرحا وتفصيلا، وأن لا يغفل أي نشاط.

ونشاط التعبير الكتابي[1] من الأنشطة الأساسية، التي يرتكز عليها تعليم اللغة فهو الجانب الذي يظهر فيه إنتاج التلميذ للنص بنفسه، وتقديم الطريقة المناسبة وفق البيداغوجيات الجديدة أمر ضروري لرسم منهجية واضحة للمعلمين.

هذا، وقد أفرد الدليل نموذجا واحدا فكيف يستطيع أن يرشد المعلم من خلال نموذج واحد؟

لقد حدد الدليل في نماذج الأنشطة: الوحدة والنشاط والموضوع والكفاءة المستهدفة خانات؛ فالخانة الأولى تمثل المراحل (وضعية انطلاق، بناء التعلمات، الاستثمار) أما الخانة الثانية، فتمثل النشاطات المقترحة، أما الخانة الثالثة فمثلت التقويم، وقد شملت كل مرحلة مجموعة من الأسئلة المختلفة.

فالمرحلة الأولى هي عبارة عن سؤال أو سؤالين يفتتح بهما المعلم الدرس قبل، ويستهدف هذا السؤال التمهيدي، المكتسبات القبلية للمتعلم وهي بوابة للمرحلة الثانية، أما المرحلة الثانية يتم فيها بناء الدرس من خلال ما توصل إليه المعلم مع التلاميذ بعد النقاش وفيها يتم الشرح والتفصيل .

أما المرحلة الأخيرة فهي "المرحلة التي تكشف لنا مدى تمكن المتعلم من استيعاب الدرس، وفيها يقوم بإنجاز تطبيقات فورية بعد الدرس يستثمر فيها ما اكتسبه في المرحلة السابقة، وفيها يتم ترسيخ المكتسبات وتثبيتها"[2].

---

[1]: ضعف الإنتاج الكتابي عند الطلبة في مرحلة التعليم التربوي ، منير بدوي و أبو بكر حسيني ، ص 110.

[2]: الملتقى الوطني للجامعة الصيفية لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي ، حسين شلوف ، سكيكدة ، جويلية 2004،ص 32.

- تم دراسة تحليلية لدليل المعلم للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي .

تمثل مرحلة بناء التعلمات مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه أثناء النقاش حول الدرس في جميع الأنشطة مما يدل أن بناء الدرس كما حدد المنهاج ذلك يبنى على الطرائق النشطة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، وعلى الرغم من أهمية هذه المرحلة – بناء التعلمات – وأهمية الوسيلة التي تبنى عليها فإن الدليل لم يقدم أي تفصيل سوى رصف الأسئلة بعضها إلى بعض. أما نوع الأسئلة وطريقة طرحها وكيفية ترتيبها فلم يرد شيئا عنها. فأي طريقة يحددها المنهاج ويبنى على أساسها النشاط يجب دراستها وفق خطة مضبوطة، وتحديد موقعها من الفعل التعليمي وأهميتها وأهدافها وشرح طريقة العمل بها.

إذا، فنماذج تسيير الوضعيات شملت تحديد المراحل والأسئلة ورقم الصفحة، التي ينجز فيها الاستثمار، وبالطريقة نفسها تم عرض بقية الأنشطة.

انطلق الدليل في تحديد وضعيات تسيير أسبوع دراسي من نشاط القراءة في شقها الأول (أداء، فهم، إثراء) ثم انتقلت إلى التعبير الشفهي والتواصل، إلى حد الآن يسير الدليل في إطار التنظيم كما تحدده المقاربة الجديدة، ثم ينتقل بعدها إلى المشروع على الرغم من أنه وضع في جدول مقترح الزمن كأخر نشاط في الأسبوع، ثم انتقل بعدها إلى (قراءة + قواعد نحوية، ثم في الأخير نشاطات إدماجية، في حين أن الأسبوع الدراسي يسير على الشكل الأتي:

- "قراءة (أداء، فهم، إثراء).
- قراءة (قواعد نحوية).
- قراءة (قواعد صرفية وإملائية).
- حصة التعبير الكتابي.
- حصة المحفوظات.
- حصة المطالعة الموجهة.
- حصة إنجاز المشاريع وتصحيح التعبير الكتابي.
- حصة نشاطات إدماجية: الوقفة التقييمية/ خط. [1]

فعبارة "نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي." تفرض بالضرورة التنظيم في عرض التقديمات وفقا لخطوات المقاربة النصية.

تقديم نشاط القراءة في شقه الأول:

[1] – ينظر الدليل، ص13.

وردت خطوات تقديم الدرس كالتالي:

المحور: "التضامن والخدمات الاجتماعية.

الوحدة: الإخوة الثلاثة.

النشاط: قراءة (أداء – فهم – إثراء)

الموضوع: احترام الرأي.

**الكفاءة المستهدفة:** يفهم ما يقرأ

**الهدف التعليمي:** يحدد أحداث القصة وبيئتها الزمانية والمكانية.

| المراحل | النشاطات المقترحة | التقويم |
|---|---|---|
| **وضعية انطلاق** | كيف نميز القصة عن أنواع القصص الأخرى؟ | أذكر العبارات الشائعة التي تبدأ بها الجملة. |
| **بناء التعلمات** | – قراءة القصة من طرف المتعلم بالعنفوان المطلوب لشد انتباه المتعلمين.<br>ما هو موضوع هذه القصة؟<br>– قراءات فردية يتخللها شرح للمفردات الجديدة والصعبة والإجابة عن الأسئلة التالية.<br>أذكر شخصيات القصة؟ من هو مانتادا؟ من هي ماساكا؟<br>ماذا اقترح الأب على أبنائه؟<br>قسم النص إلى فقرات | أين وقعت أحداث هذه القصة؟<br>هل يمكن تحديد زمانها لماذا؟ |

| | | |
|---|---|---|
| | واستخرج الأفكار الأساسية.<br>ماذا تعلمت من هذه القصة؟<br>– إثراء اللغة بإنجاز التمرينين 1و2 صفحة 31 من الكتاب. | |
| الاستثمار | – انجاز التمرين 1 صفحة 13 من كراس النشاطات الكلمات اللغوية | – هات أضداد الكلمات: نزل – صادق. [1] |

## 05: تصنيف وتحليل أسئلة النصوص.

سنحاول من خلال هذا المبحث تصنيف الأسئلة في الكتاب المدرسي والبحث في أسس بنائها وطرق صياغتها والجوانب المستهدفة من خلالها فهي تشكل مبنى حصة القراءة في شقها الأول (أداء، فهم، هيكل) وفيها تظهر قدرة المتعلم في البناء الفكري للمقروء. "فمن المهم أن نطلب من الطفل أو الطالب كثيرا الإجابة عن أسئلة مختلفة تقيس مدى فهمه واستيعابه للمواد المقروءة."[2]

### أ – أهمية الأسئلة في تحديد فهم المقروء:

أشار الكثير من الباحثين إلى أهمية الأسئلة في فهم جزئيات النص فقد أثبتت البحوث "صحة الفكرة القائلة بأن توجيه أسئلة جيدة الصياغة يمكن أن يكون وسيلة مهمة لترقية الفهم، إذ يكتشف تحليل الأسئلة التي تتضمنها أدلة المعلمين، أن العديد من تلك الأسئلة رديئة في صياغتها، فهي إما عامة جدا تشتت تفكير الأطفال أو تافهة تركز انتباههم على تفصيلات غير مهمة." [3]

فما دام المنهاج أشار إلى دور الطرائق النشطة في تفعيل عملية التعلم واكتساب المهارة والكفاءة والتي تكون بإتباع أسلوب حل المشكلات وطرح الأسئلة، فمن الضروري البحث في

---

[1] – ينظر الدليل، ص 14.

[2] – الطفل ومهارات القراءة الإبداعية، فهيم مصطفى دار الفكر العربي، ط1، 2008، ص13.

[3] – واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية ريما سعد الجرف ، ص 35.

جزئيات هذه الوسيلة خاصة مع تبني المقاربة النصية، "فالأسئلة أداة لتوصيل الطلاب إلى النقاط التي ينبغي أو يحاولوا فهمها...كما أنها أداة للتأكد مما إذا كانوا قد فهموا النص الذي قرؤوه على التو ولذلك فإن الأسئلة التي تعقب أي قصة ينبغي أن تتعمق في كشف العناصر الرئيسية في حبكة القصة، وإذا تضمنت القصة هدفا أخلاقيا فينبغي أن تكشف المناقشة عن هذا المعنى الأعمق."[1]

"وأكثر نصيحة تكررت بخصوص صياغة الأسئلة كانت تلك التي تقول لا تكثر من تلك الأسئلة التي تركز على التفاصيل."[2]

**ب – دور الأسئلة في تنمية القراءة الإبداعية:**

يرى العديد من الباحثين أن الأسئلة وسيلة هامة في تنمية القراءة الإبداعية، "فالطفل المبدع يتميز بكثرة أسئلته وحب الاستطلاع في مجالات متعددة... ولديه القدرة على التركيز والتذكير..."[3]

يرى (سليم محمد شريف)؛ أن أسلوب حل المشكلات يساعد على إثارة التفكير الإبداعي للمتعلم، والتفاعل مع المقروء، وكذلك فتح المجال لتوسيع خياله في مناقشة أفكار المقروء[4]

يدعو (سليم محمد شريف) دعوة صريحة إلى اعتماد أسلوب حل المشكلات في تقديم نشاط القراءة لتنمية التفكير الإبداعي فالأسئلة النقدية والتذوقية هي التي تساعد على نمو هذا النوع من المهارة، وقد بينت ذلك الوثيقة المرافقة للمنهاج في مواقع متعددة حيث "يبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة... [5] "فالوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته إنها مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات... [6] وهذا التعريف يفضي إلى السؤال

---

(1) – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(2) – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) – الطفل ومهارات القراءة الإبداعية، فهيم مصطفى فهيم مصطفى، مرجع مسابق، ص 10.

(4) – ضعف الإنتاج الكتابي عند الطلبة في مرحلة التعليم التربوي ، منير بدوي و أبو بكر حسيني، ص112.

(5) – الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص10.

(6) – الطفل ومهارات القراءة الإبداعية، فهيم مصطفى فهيم مصطفى، ص 138،139.

التالي: هل يشعر المتعلم في حصة القراءة أنه أمام عقبة تحول دون فهمه للنص؟ وهل الأسئلة الموجهة لتحليل النص تجعل المتعلم أمام تحد حقيقي يؤرق ذهنه في التفكير في المقروء؟

وهذه النظرة نجدها أيضا عند فهيم مصطفى فهو يرى أنه "على المعلم أن يقدم للأطفال موضوعات تتضمن أسئلة يجيب عنها الأطفال تتيح لهم استنتاج أفكار جديدة من هذه الموضوعات المطروحة عليهم...ولكي ينشط المعلم أذهان الأطفال ينبغي عليه أن يطرح عليهم أسئلة تتحدى تفكيرهم، وهذا في حد ذاته يعتبر عملا عقليا غير عادي... بحيث يستثمر الأطفال خبراتهم الحالية في الوصول إلى خبرات جديدة، وبذلك يستطيع المعلم تحقيق بيئة تعليمية تحفز الأطفال على التفكير... [1] ومن ثم فطرح أسئلة تتحدى تفكيرهم لا يعني أنها غير مناسبة لمستواهم أو لا يمكنهم الإجابة عنها، وإنما الهدف منها تنشيط ذهن المتعلم وتحفيزه على التفكير وتأمل المقروء مما يدعوه إلى الإبداع في إجاباته، وذلك يكون بدرج هذا النوع من الأسئلة الذي تستدعيه كل من المقاربة الجديدة: المقاربة بالكفاءات.

ويؤكد فهيم مصطفى في موضع آخر على قدرة المعلم في التحكم في هذه الوسيلة الفعالة بقوله: "ويستطيع المعلم أن يقدم للأطفال موضوعات تفجر عددا من الأسئلة أثناء قراءتها، وذلك بإتباع أسلوب حل المشكلات، ومناقشة أفكار النص، ومن ثم فيعتبر المعلم محفزا للتساؤلات التي تحث الأطفال على التفكير و تطور من مستوياتهم القرائية... [2]

**ج- تصنيف الأسئلة:**

لقد قدم نشاط القراءة من خلال 30 نصا مقررا، موزعة على عشرة محاور، بحيث أرفق بعد كل نص مجموعة أسئلة تتراوح ما بين 5 و7 أسئلة، تحت عنوان "أفهم النص" وذلك بإتباع أسلوب حل المشكلات، ومناقشة أفكار النص، ومن ثم فيعتبر المعلم محفزا للتساؤلات التي تحث الأطفال على التفكير و تطور من مستوياتهم القرائية... [3]

ففي تصنيف الأسئلة: قدم نشاط القراءة من خلال 30 نصا مقررا، موزعة على عشرة محاور، بحيث أرفق بعد كلى نصر مجموعة أسئلة تتراوح ما بين 5 7 أسئلة، تحت عنوان "أفهم النص" كمرحلة ثانية من مراحل محاورة النص، ويصل عدد الأسئلة الكلي إلى 131 سؤالا،

---

[1] – الطفل ومهارات القراءة الإبداعية، فهيم مصطفى فهيم مصطفى، 139.

[2] – ينظر المرجع السابق، ص 1140.

[3] – الطفل ومهارات القراءة الإبداعية، فهيم مصطفى فهيم مصطفى ص 139.

بتقدير خمسة أسئلة لكل نص، وسنحاول تصنيف هذه الأسئلة من خلال النظر إلى الاعتبارات الآتي ذكرها:

**– اعتبارات التصنيف:**

**أولا– أسئلة الفهم المباشرة:** وتنقسم إلى قسمين:

ونعني بها ذلك النوع من الأسئلة الذي يستدعي جوابا معبرا عنه صراحة أو ضمنا في النص؛ أي من دون أن يبحث المتعلم أو يفكر مليا في الإجابة وهو نوعان:

**1–أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الصريح:** "هي الأسئلة التي تختبر قدرة المتعلم على فهم الأفكار الموجودة صراحة في النص، ويحدد فيها المتعلم العبارة كما وردت في النص، ولذلك فميزته أنه مشتق حرفيا من النص، ومن صيغه: أين، ماذا، من، متى، كيف. [1] ،فنجد هذه الأسئلة معيارا للفهم المباشر مثلا:

في نص" الاختراع الرائع "[2] نلاحظ سؤال : كيف كانت أول طائرة صنعها الإنسان؟ و ما هي أنواع الطائرات التي ذكرت في النص ؟

**2– أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الضمني:** "وهي الأسئلة التي تختبر قدرة المتعلم على " معرفة المعنى الصريح في النص، لكن بعبارات مخالفة لتلك الموجودة في النص، وبذلك فلا يوجد علاقة نحوية تربط بين السؤال والجواب[3] . وفي نفس النص" الاختراع الرائع" نجد السؤال : ما الذي شغل الإنسان منذ زمن بعيد؟

**3– الأسئلة الاستنتاجية:**

وتتمثل في ذلك النوع من الأسئلة الذي يستدعي تفكيرا وتأملا في المقروء أي قراءة ما بين السطور، حيث"تصنف الأسئلة الاستنتاجية كإستراتيجية في بناء المعنى الإجمالي للنص، ونقصد بالاستنتاج: استنباط واستقراء المعنى الضمني للنصي، أي تجاوز معناه الظاهري الجلي الذي يكشفه التركيب اللغوي، ولها أهمية بالغة في عملية القراءة، باعتبارها الخلاصة والعمود

---

(1) – واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية، ريما سعد الجرف، كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، السعودية، ص 36.

2: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 122.

(3) – واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية، ريما سعد الجرف ، ص 37.

الفقري للفهم" [1]، وهي تختبر قدرة المتعلم على اكتشاف المعنى الذي أراده الكاتب ولم يصرح به مباشرة، وتشمل أسئلة: (الأفكار التفصيلية، الرئيسية، التسلسل، سمات الشخصية، التنبؤ بالخاتمة، علاقات السبب والنتيجة، الحالة الميزاجية للمؤلف، الجو العام للنص.)[2]

### 4 – أسئلة الفهم الناقدة:

وتمثل الأسئلة التي تستدعي من القارئ اتخاذ موقف اتجاه المقروء وإبداء الرأي فيه "أي الأسئلة التي تطلب من المتعلم إصدار حكم على مستوى النصر المقروء، من حيث دقته ومدى قبوله وقيمته ومدى اكتماله ومناسبته، وصدقه واحتمال وقوعه وارتباطه بالواقع، كأسئلة (التمييز بين الواقع والخيال، بين الحقيقة والرأي الشخصي، والحكم على الكفاية والصدق، والحكم على مناسبة الأفكار، والحكم على القيمة والتقبل والرغبة.)[3]

### 5– أسئلة التذوق:

وتتمثل في ذلك النوع من الأسئلة الذي يستهدف الجانب الجمالي للنص، والجانب الوجداني للقارئ ومدى تأثره بالنص وأسلوبه "أي مدى إدراك المتعلم للأساليب والأشكال الأدبية والتعابير التي يستخدمها المؤلف لإثارة استجابات انفعالية في نفوس القراء، كما تشمل الأسئلة التي تدور حول حساسية التلاميذ للطرق التي أستخدمها الكاتب ليستثير عاطفة معينة أو ليحدث أثرا على طريقة تفكير القراء، ومن أسئلة التذوق (الاستجابة للموضوع، تقمص الشخصيات، الاستجابة للصور والأخيلة). [4]

### 5)–4– عرض التصنيف:

---

[1] – ، استراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص، خميس الجويني كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، تشرين ( 2005، السعودية، ص 11،12.

[2]– واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية، ريما سعد الجرف ، ص 38.

[3]– واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية، ريما سعد الجرف ، ص 39.

[4]) – ينظر المرجع نفسه، ص 10،11.

| نوع السؤال / رقم النص | أسئلة مباشرة | أسئلة استنتاجية | أسئلة النقد | أسئلة التذوق |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 05 | 01 | / | / |
| 2 | 05 | | / | / |
| 3 | 05 | 01 | / | / |
| 4 | 04 | 01 | / | 01 |
| 5 | 05 | 01 | / | / |
| 6 | 06 | / | / | / |
| 7 | 06 | / | / | / |
| 8 | 06 | / | / | / |
| 9 | 06 | / | / | / |
| 10 | 06 | / | / | / |
| 11 | 06 | / | / | / |
| 12 | 06 | / | / | / |
| 13 | 06 | / | / | / |
| 14 | 06 | / | / | / |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 15 | 06 | / | / | / |
| 16 | 05 | 01 | / | / |
| 17 | 06 | / | / | / |
| 18 | 06 | / | / | / |
| 19 | 07 | / | / | / |
| 20 | 06 | / | / | / |
| 21 | 06 | / | / | / |
| 22 | 06 | / | / | / |
| 23 | 06 | / | / | / |
| 24 | 06 | / | / | / |
| 25 | 06 | / | / | / |
| 26 | 06 | / | / | / |
| 27 | 06 | / | / | / |
| 28 | 06 | / | / | / |
| 29 | 06 | / | / | / |
| 30 | 7 | / | / | / |

**5)-6- المجموع الكلي للأسئلة:**

| نوع الأسئلة | أسئلة مباشرة | أسئلة استنتاجية | أسئلة النقد | أسئلة التذوق |
|---|---|---|---|---|
| **تواترها** | 174 | 6 | 0 | 1 |

تشكل الأسئلة المباشرة أعلى تواتر، حيث وصل تكرارها إلى (174) سؤال، ثم تليها الأسئلة الاستنتاجية بتواتر منخفض قدر بـ: 6 أسئلة، ثم يأتي في المرتبة الثالثة: أسئلة التذوق حيث تكررت مرة واحدة فقط، وفي الأخير تأتي أسئلة النقد بتواتر منعدم، فلا يوجد لها أي تكرار.

أما السؤال التذوقي الوحيد الذي ورد نجده في نص "الإخوة الثلاثة" من محور كتابة حكاية خيالة، وهو سؤال مركب من جزأين جاء كالتالي: هل هذه قصة؟ كيف عرفت ذلك؟ فهذا نوع من أنواع تذوق الأدب والذي تتمثل في القدرة على تعرف أشكاله كالقصة.

### 5)-7- عرض النسبة المئوية:

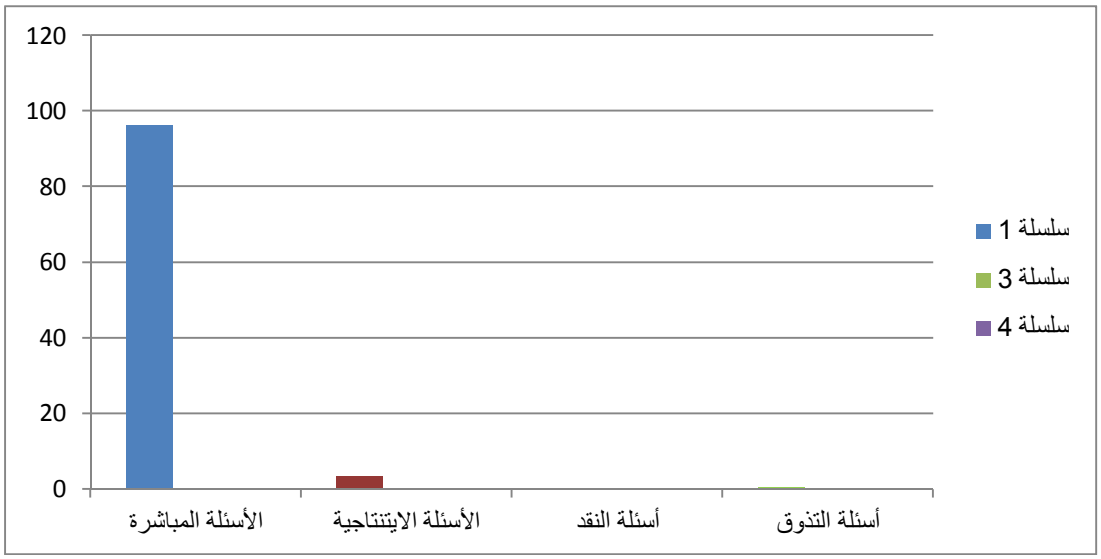
| نوع الأسئلة | أسئلة مباشرة | أسئلة استنتاجية | أسئلة النقد | أسئلة التذوق |
|---|---|---|---|---|
| النسبة المئوية | %96,13 | %3,3 1 | %0 | 0,55 % |

تأخذ الأسئلة المباشرة حصة الأسد من مجموع الأسئلة الكلي بنسبة مئوية كبيرة (96,13%)، ثم تليها الأسئلة الإستنتاجية بنسبة مئوية قدرت بين (3,31%)، وبعدها الأسئلة التذوقية ب: (0,55% ) وأخيرا الأسئلة الناقدة ب: (0 %).

نستخلص من عرض هذه النتائج أن الأسئلة الموجهة للبناء الفكري تستهدف الفهم المباشر بالدرجة الأولى وتركز عليه في تحليل نص القراءة، فهي كلها تعمد إلى استخراج المعنى

الحرفي كما هو موجود في النص، لذلك فصيغة الأسئلة تنحصر بين [ متى، أين، ماذا، لماذا، من، ما هي العبارة....].

## 8- التمثيل البياني:




تمثيل مستويات أسئلة الفهم المقررة للنصوص بيانيا

لقد ورد في المنهاج أنه من ملامح الدخول: "فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه.[1] كما وردت العبارة نفسها في دليل المعلم[2]، وأيضا من الأهداف التي يتوخاها المنهاج هي أن يستطيع "المتعلم إبداء الرأي في مضمون النص."[3] وبينت الوثيقة المرافقة للمنهاج أن من الأسباب تبني المقاربة بالكفاءات أنها "تنمي القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة واتخاذ القرار وإصدار الأحكام. [4] فعلى الرغم من أن جميع الوثائق التربوية تحث على تنمية هذه

[1] – ينظر المنهاج، ص3.
[2] – ينظر دليل المعلم، ص9.
[3] – المنهاج، ص17.
[4] – الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص11.

المهارة في هذا الطور من التعليم فلم تخصص القدر الكافي من الأسئلة الناقدة التي تسمح المتعلم من التعامل معها في إطار فهم النص.

أما فيما يخص جانب التذوق فقد بين المنهاج أنه من ملامح الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي "تذوق الجانب الأدب للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها... [1] كما ورد في المقرر الدراسي أن هذه النصوص "تسمح للتلميذ بالتعرف على ثقافات وعادات أخرى ولكنها بالإضافة إلى ذلك توفر أبعادا جمالية وأدبية... [2]

إذا، النصوص المقررة في الكتاب المدرسي تحمل السمات الأدبية والجمالية، التي تشكل أرضية خصبة لاستثمارها في الجانب التذوقي، وخاصة أن من ملامح الخروج من هذا الطور أن يكون المتعلم قادرا على التعامل مع هذه المهارة، فإذا لم يخصص قدر كاف من الأسئلة التي تستهدفها فلا يمكن أن يتحقق هذا الملمح في نهاية السنة.

أما فيما يخص الجانب الاستنتاجي، فهو يشكل مبنى المقاربة الجديدة في التعليم، فقد ركزت الوثائق التربوية على أهمية تفعيل العمليات العقلية العليا من تحليل واستنتاج ومقارنة، وتعميق للفهم، فمن السلوكيات الجديدة التي تكسبها المقاربة بالكفاءات أنها تعمل على "تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية والانفعالية والنفسية الحركية، وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة. [3]هذا، وقد ورد في المنهاج أنه من أهداف هذا النشاط: "تجاوز المعنى السطحي للنص لتبين المعاني العميقة باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية. [4] ومع ذلك فإن تواتر هذه الأسئلة في الكتاب المدرسي منخفض جدا (3,31%) وهي نسبة ضئيلة مقارنة ع بما تحث عليه الوثائق التربوية فيما يخص هذه المهارة

## 06: عرض وتحليل الاستبيان:

### 1- مفهوم الاستبيان:

"الاستبيان أداة مهمة في البحوث الميدانية؛ وهو مجموعة من الأسئلة التي تنتظم ضمن موضوع محدد لاستنطاق فئة أو شريحة معينة من المجتمع، لها صلة وثيقة بميدان البحث"[5]، بهدف

---

[1] – المنهاج، ص13.

[2] – كتابي في اللغة العربية، ص2.

[3] – الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 9.

[4] – المنهاج، ص17.

[5]:المنهل التربوي ، عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، ص 64.

الإجابة عن إشكالات أشكلت في ذهن الباحث، والتي لا يمكن للدراسة النظرية إثباتها أو نفيها، وهي جزء من حل الإشكالية الرئيسية للبحث.

**-2- موضوع الاستبيان:**

تتمحور أسئلة الاستبيان المقدم لمعلمي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي حول الكيفية التي يقدم بها المعلم نشاط القراءة، وبيان طبيعة صيرورته في الحصة التعليمية، أي الإجابة عن السؤال التالي: ما هي الوسائل والطرق التي يسخرها المعلم في هذا النشاط ليحقق فهما شاملا للنص إضافة إلى اجتهاداتهم، وما نصت عليه الوثائق التربوية؟

**-3- أهداف الاستبيان:**

- ❖ إسقاط الضوء على واقع تعليم النصوص في التعليم الابتدائي الجزائري، لاكتشاف النقائص، التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة، والبحث في أسبابها ومعالجتها.
- ❖ الاستفادة من أراء المعلمين ووجهات نظرهم المستوحاة من خبرتهم واحتكاكهم بالوسط التعليمي، فوجهة نظرهم هي إغناء للبحث، وإجابة لكثير من التساؤلات التي يغيب عنها الوصف النظري. ولا يستطيع الباحث أن يجد لها الجواب سوى من أهل الاختصاص.

**6)-4- الفئة الموجه إليها الاستبيان:**

لقد استهدف هذا الاستبيان معلمي الطور الرابع من التعليم الابتدائي ؛ المعلمين الذين درسوا هذا الطور في سنوات ماضية، أم بصدد تدريسه الآن فالمهم أن يكون للمعلم تجربة في تدريس هذا المقرر، دون الأخذ بعين الاعتبار:

- تحديد الجنس.
- المؤهلات العلمية.
- الخبرة التعليمية.
- التحديد المكاني.

وقد تم توزيع هذا الاستبيان على 28 مؤسسة تعليمية في مناطق مختلفة، الجزء الأكبر منها كان بالجزائر (وسط)[1] ، المسيلة[2] ، الشلف[1] ، بسكرة ، ورقلة . كما يجب الإشارة إلى أنه

[1]: ابتدائية مفدي زكريا – ابتدائية الصومام الجديد – ابتدائية بن رشيق – المدرسة الابتدائية طه حسين 1.
[2]: ابتدائية الشهيد بن يونس عيسى – ابتدائية الشهداء – ابتدائية المنظر الجميل – ابتدائية الشهيد غلاب السعيد .

لم تحدد مدة زمنية للإجابة عن أسئلة الاستبيان، وإنما كان لهم الوقت الذي يريدونه، وقد تم توزيع مئة نسخة استرجع منها 60 فقط.

**6)5- بنية الاستبيان:**

لقد بني الاستبيان على أربعة عناصر موزعة في ست صفحات وهي:

- المقدمة.
- ملاحظة.
- البيانات العامة الخاصة بالأستاذ.
- الأسئلة.

وقد ورد في المقدمة التعريف بموضوع الاستبيان والهدف منه والفئة الموجه لها، حيث خصصت لها الصفحة الأولى من الاستبيان؛ أما الملاحظة فوضعت لشرح طريقة الإجابة، ومباشرة بعدها في الصفحة نفسها وردت البيانات الخاصة بالمستبين من تحديد للجنس، ونوعية التكوين، وسنة الحصول على الشهادة والرتبة، والأقدمية في التعليم، والمؤسسة التعليمية، الولاية، وفي الأخير تأتي مجموعة الأسئلة مصنفة في ثلاث مجموعات حسب المتغير الدلالي الذي يضم كل مجموعة، وهذه المجموعات هي:

- المجموعة الأولى: تعليمية القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي.
- المجموعة الثانية: أسئلة النصوص المقررة في الطور الرابع من التعليم الابتدائي.
- المجموعة الثالثة: الفهم العام لسياق النص والتحصيل اللغوي.

حيث احتوت المجموعة الأولى على سبعة أسئلة، واحتوت المجموعة الثانية على ثمانية أسئلة، أما المجموعة الثالثة فاحتوت على أربعة أسئلة، إذ يمثل السؤال الرابع مجموعة من الحلول والاقتراحات التي يراها المعلمون مناسبة.

**5- عرض نتائج الاستبيان وتحليلها:**

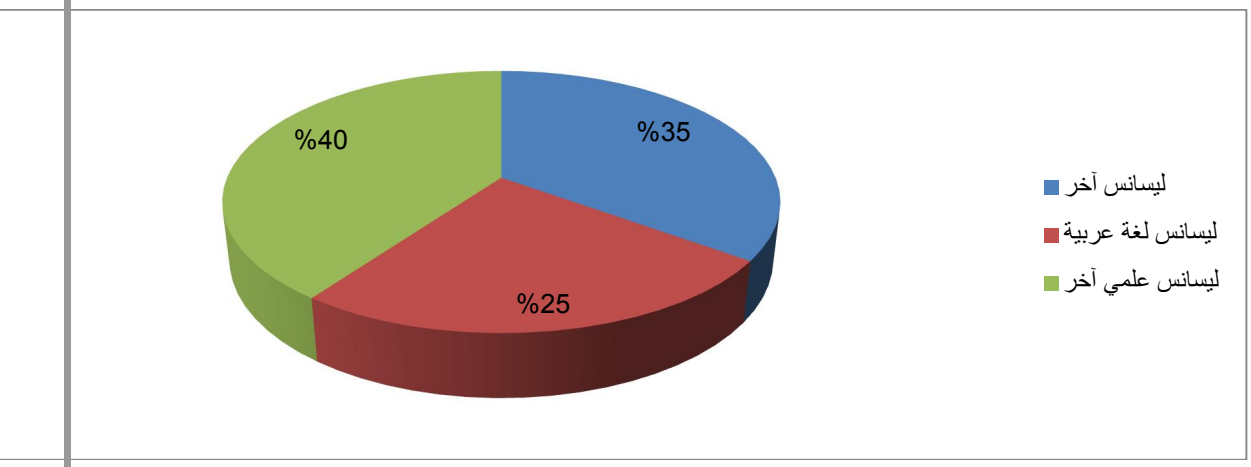
**أ- البيانات العامة الخاصة بالأستاذ:**

**1- تحديد أفراد العينة[2] من خلال المؤهل العلمي:**

[1]:ابتدائية الشهيد بوخير معمر – ابتدائية شريفي قدور – ابتدائية بوعقال محمد .

[2]: أساسيات التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق ، لخضر لكحل ، كمال فرحاوي ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش، الجزائر ، 2009 ، ص 127.

| | ليسانس لغة عربية | ليسانس آخر | تأهيل علمي آخر |
|---|---|---|---|
| التواتر | 21 | 15 | 24 |
| النسبة | %35 | %25 | %40 |




التمثيل البياني للتأهيل العلمي

نلاحظ من خلال النسب أن المعلمين ذوي التأهيل العلمي القديم يشكلون تواترا عاليا بنسبة مئوية قدرت ب: (40)% ثم يليها بتواتر متوسط المعلمين المتحصلين على شهادة الليسانس في اللغة العربية بنسبة مئوية قدرت بين (35% )وشكل أقل نسبة في الأخير المعلمين من تخصصات مختلفة (علم النفس وعلوم التربية، تاريخ، حقوق، فلسفة، علم الاجتماع التربوي، علوم إسلامية، علوم دقيقة.) وقدرت نسبتها المنوية بنسبة (25%).

وبالنظر إلى النسبة المئوية للمتخصصين في اللغة العربية (35%)[1] فهي نسبة قليلة جدا؛ فمع كل التطورات التي حدثت في ميادين اللغة وما أسفرت عنه من نتائج علمية أفادت حقل تعليمية اللغات لا يوجد قدر كاف من المتخصصين في الميدان، يستوعبون جوهر هذه المفاهيم وتأثيرها في نجاح عملية التعلم، خاصة مع المفاهيم الجديدة التي جاءت بها المنظومة التربوية وعلى رأسها مفهوم المقاربة النصية الذي استوحته وزارة التربية من النظريات الجديدة والسؤال المطروح

[1]: أساسيات التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق ، لخضر لكحل ، كمال فرحاوي ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش، الجزائر ، 2009 ، ص 128.

هنا كيف يتعامل غير المتخصصين مع هذه المفاهيم وما هي درجة استيعابهم لها وهل تكفي الوثائق التربوية والتكوين العلمي توضيح الرؤية وتيسير التعامل معها؟

ويمكن تحديد هذه التخصصات كالتالي:

| | النفس | اجتماع | إسلامية | تاريخ | فلسفة | حقوق | علوم دقيقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التواتر | 4 | 0<br>4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 01 |
| النسبة | 26,66 % | 26.66 % | 13 % .33 | 6,66 % | 6.66. % | 13,33 % | 6,6 %6 |

أكبر تواتر في التخصصات حققه كل من علم الاجتماع وعلم النفس بالتساوي بنسبة مئوية فالمعلمين المتخصصون في هذا المجال لهم معرفة نفسية اجتماعية عن دراسة غير مأخوذة اعتباطا .

قدرت بين 26,66% أما التواتر الثاني فتقاسمه أيضا كل من تخصص الحقوق والعلوم الإسلامية بنسبة مئوية قدرت ب 13,33% أما النسبة الأخيرة فتقاسمتها التخصصات الثلاث بنسبة: 6,66% لكل تخصص بالتساوي.

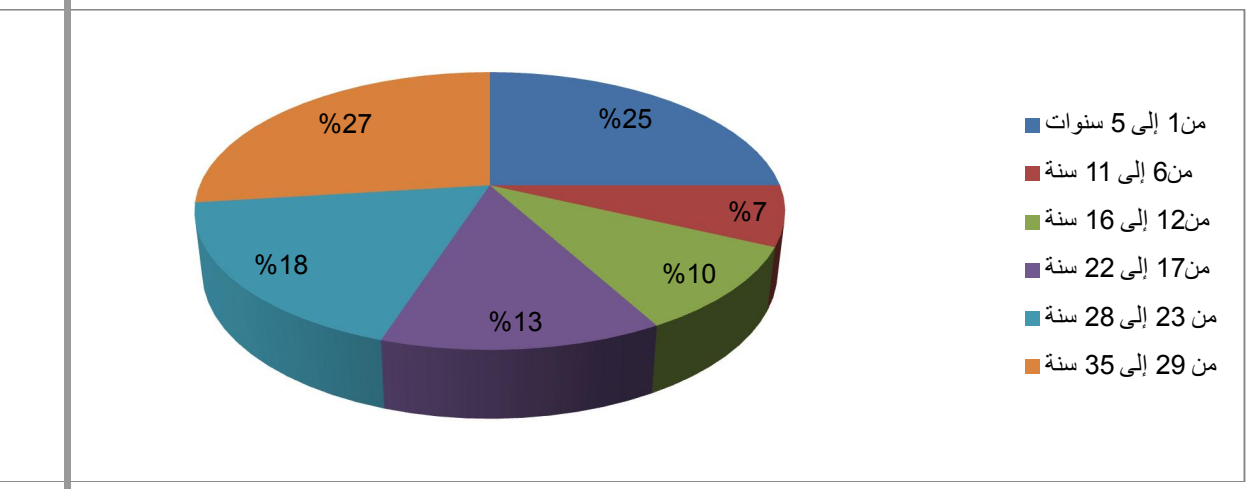
وإذا كان من الأجدر اختيار التخصص الأنسب في هذا التعليم فسيكون علم النفس بتخصصاته المختلفة خاصة علم النفس التربوي، ثم تليها العلوم الشرعية في المرتبة الثانية أما التخصصات الأخرى فهي بعيدة كل البعد عن ميدان اللغة العربية ولا يكفي التكوين المعرفي والوثائق التربوية لتدارك ذلك، إلا عن طريق تجربة طويلة لهم في ميدان التعليم.

**6- تحديد أفراد العينة من خلال الخبرة التعليمية:**

| | من1إلى 5 سنوات | من6إلى 11 سنة | من12إلى 16 سنة | من17إلى 22 سنة | من23إلى 28 سنة | من29إلى 35 سنة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التواتر | 15 | 4 | 6 | 8 | 11 | 16 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النسبة | %25 | %6,66 | %10 | %13,33 | %18,33 | %26,66 |

تمثيلها بيانيا[1]:




تمثيل الخبرة التعليمية للمعلمين في السنة الرابعة من التعليم

أعلى تواتر مثله المعلمون ذوي الخبرة (من 29 إلى 35 سنة ) وقدر بنسبة: 25%، والتواتر الثاني مثله المعلمون ذوي الخبرة (من 1 إلى 5 سنوات) والذي قدر بنسبة: 26.66% وهي أيضا نسبة مرتفعة مقارنة بالآخرين، أما ثالث تواتر فقد مثله المعلمون ذوي الخبرة (من 23 إلى 28 سنة) بنسبة مئوية قدرت بـ: 18,33%، في حين التواتر الرابع مثله المعلمون ذوي الخبرة (من 17 إلى 22 سنة) بنسبة: 13,33%، ثم يليها التواتر الخامس والذي مثله المعلمون ذوي الخبرة (من 11 إلى 16 سنة) بنسبة:( 10%)، وآخر تواتر مثله المعلمون ذوي الخبرة (من 6 إلى 11 سنة) بنسبة( 6,66%) وهي نسبة منخفضة جدا.

لقد تنوعت خبرات المعلمين المفحوصين من معلمين ذوي خبرة طويلة إلى معلمين ذوي خبرة متوسطة إلى معلمين ذوي خبرة قصيرة في التعليم، وقد مثل المعلمون ذوي خبرة (من 29 إلى 35 سنة) أكبر نسبة؛ وهم الذين تمرسوا في كلا النظامين القديم والجديد، وهذا له دور كبير في إغناء البحث بآرائهم ووجهات نظرهم.

## 2- عرض وتحليل الأسئلة:

[1]: أساسيات التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق ، لخضر لكحل ، كمال فرحاوي ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش، الجزائر ، 2009، ص129.

**أ- المجموعة الأولى: تعليمية القراءة في الطور الرابع من التعليم الابتدائي:**

**السؤال الأول:** "ما هي الطريقة المعتمدة لديك في تدريس نشاط القراءة؟"

| الطريقة | التركيبية | التحليلية | التوفيقية |
|---|---|---|---|
| التواتر | 5 | 51 | 4 |
| النسبة | %8,33 | %85 | %6,66 |

لقد احتلت الطريقة التحليلية[1] أعلى تواتر بنسبة: (85%) ثم والتها الطريقة التركيبية بنسبة:(8,33)% وفي الأخير الطريقة التوفيقية بنسبة: (6,66%) وهي نسبة منخفضة جدا على الرغم من أنها انتخبت الطريقة الرئيسة في تعليم القراءة لأنها تفادت سلبيات الطريقتين (التركيبية والتحليلية) وجمعت بين إيجابياتهما.

**السؤال الثاني:**

1- **الشق الأول:** "هل هذه الطريقة مناسبة لتحقيق الأهداف العامة التي يؤطرها منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟"

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| التواتر | 54 | 6 |
| النسبة | %90 | %10 |

**2- الشق الثاني: "ولماذا؟"**

**تعليلات لا:** تبنوا في تعليم القراءة الطريقة التحليلية[2] ومع ذلك رأوا أنها غير مناسبة لتحقيق الأهداف التي يسطرها المنهاج ودليلهم على ذلك:

- لأن بعض النصوص ليس لها قيم أخلاقية.
- لأنها تبتر الفكرة العامة للنص.
- كثرة الضغط على المتعلم وقصر زمن التلقي.

[1]: فن التعامل مع القراءة والمهارات الكتابية ، فهد خليل زايد، ص 30.
[2]: استثمار النصوص القرائية في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي ، ص 154.

لو ركزنا في التعليل هناك نوع من التناقض؛ ذلك أن كل نص قابل لأن يحلل، حتى النصوص التي ليست لها قيم أخلاقية، لأن التحليل أو التركيب يخص أي مبنى لغوي بغض النظر عن نوعية الأفكار التي يحملها فمدام النص وحدة لغوية ودلالية فيمكننا تحليل هاتين البنيتين. أما فيما يخص أنها تبتر الفكرة العامة للنص فهي رؤية بعيدة فالتحليل لا يركز على الأفكار الأساسية لأجزاء النص وإنما نحلل لنصل إلى الفكرة العامة للنص من خلال التعرف على كل جزء فيها، ولو نظرنا إلى التعليل الأخير نجده منطقيا جدا فالتحليل يأخذ وقتا لأنه يفضي إلى معاني غير موجودة في النص صراحة ومن يمكن أن يستغرق أكثر من الزمن المحدد.

أما من اختاروا الطريقتين: الأولى أو الثالثة فجميعهم رأوا أنها مناسبة.

**تعليلات نعم:**

مناسبة لتحقيق الأهداف التي يؤطرها المنهاج[1] لأن:

- حجم النصوص كبير، وكثرة المفردات الجديدة فيه لا يعطي فهما دقيقا للنص، لذا نلجأ إلى تجزئته إلى فقرات وإعطاء فكرة خاصة حول مضمون الفقرة.
- لأنها سهلة وبسيطة وتساعد على فهم المبنى اللغوي للنص.
- هذه الطريقة تكسب القارئ فكرة الاطلاع على موضوع ما من خلال التطرق إلى أفكاره الجزئية للوصول إلى الفكرة العامة التي يحوم حولها الموضوع.
- لأن أغلب التلاميذ يحسنون القراءة (القدرة على القراءة المسترسلة).
- لأنها توسع مكتسبات المتعلم وتطورها قصد التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة في ميادين التعلم والتعرف على الظواهر اللغوية وتوظيفها في ميادين التواصل الشفهي والكتابي.
- لأنها طريقة يراعى فيها مستوى المتمدرسين، بحيث يصل المتعلم إلى هدفه وينمي رصيده اللغوي.
- لأن التلميذ في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لديه قدرة استيعاب محدودة، ويتوجب التدرج والتسلسل في توصيل المعلومات.

[1]: صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي ،دراسة ميدانية ، علي تعوينات، ص 39.

- يهدف بيداغوجيا التعليم إلى جعل التعلم أكثر نجاعة ولا يتم هذا إلا من خلال اختيار الأستاذ للطريقة المناسبة التي تجعل التلميذ يتفاعل مع النصر ويفهمه ويتذوقه، ومن ثم التحليل هو الأمثل لذلك.
- التحليل من أوليات المقاربة بالكفاءات، والكفاءة هي مجموعة القدرات والمعارف المنظمة التي تسمح بالتعرف على الإشكاليات وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات المتمدرس في بناء معرفته.

لقد اختلفت وتعددت أسباب المتعلمين في اختيار هذه الطريقة، لكن كلها تصب في فكرة واحدة مفادها أن التحليل من أهم مرتكزات البيداغوجيا[1] الجديدة ويجب اعتماده تطبيقا لدواعي المنهاج هذا من جهة ومن جهة أخرى الميزة التي يتميز بها التحليل في التدرج والتسلسل في فهم أفكار النص من البسيط والسهل إلى الصعب فالأكثر صعوبة...أي الانتقال من الفكرة العامة الشاملة والمباشرة إلى الأفكار الأساسية إلى المعاني التفصيلية ما بين السطور فأساس الطريقة التحليلية الانتقال من الكل إلى الجزء.

أما الذين اختاروا الطريقة التركيبة، فقد ورد تعليل واحد لإجاباتهم من أصل خمس إجابات ويرى صاحبها أنها مناسبة لأنها تناسب مستوى المتعلم، بحيث يكفيه التعرف على الأفكار الأساسية وحوصلتها في فكرة عامة حول النص.

أما من اختار الطريقة التوفيقية فقد أورد تعليلين يحملان الفكرة نفسها وهي أنها مناسبة لأنها تجمع بين مزايا الطريقتين.

**السؤال الثالث:** "هل الزمن المخصص لحصة القراءة كاف؟"

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| **التواتر** | 25 | 35 |
| **النسبة** | %41,66 | %58,33 |

تكاد تتساوى نسبة المعلمين الذين يرون أن الحجم الساعي المخصص لفهم النص كاف حيث شكلت النسبة الأكبر الإجابة "لا" الزمن المحدد غير كاف لتحقيق فهم شامل للنص

[1]: تيسير تعليمية نشاط القراءة للسنة الثالثة ابتدائي ، على ضوء التدريس بالكفاءات ، عبد الغني زمالي ، مجلة كلية الآداب واللغات ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، ديسمبر 2014، ص 389.

ووصلت هذه النسبة إلى (58,33)% أما الذين يرون أنه كاف فقدرت نسبتهم 41,66% أنه يتناسب مع نوعية الأسئلة المطروحة من خلال بساطتها.

**السؤال الرابع:** "هل أنت على اطلاع بالمفاهيم الجديدة التالية، التي جاءت بها نظريات القراءة والتلقي."[1]

| | انفتاح القراءة | التفاعل بين النص والقارئ | القراءة الإنتاجية |
|---|---|---|---|
| **التواتر** | 10 | 60 | 8 |
| **النسبة** | %12.82 | %76.92 | %10.25 |

معظم المعلمين أشاروا في الآن نفسه إلى معرفتهم على الأكثر بمفهومين وقد شكلت معرفتهم بمفهوم التفاعل بين النص والقارئ أكبر نسبة قدرت بين 76,72% ويعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الأكثر شيوعا في الوسط التعليمي في حين شكلت نسب مفهوم انفتاح القراءة والإنتاجية النسب الأقل وهيمن المفاهيم المتخصصة في النظريات الجديدة، وعدم معرفتهم بها ينم عن عدم اطلاعهم على المستجدات في العلوم اللغوية والأدبية، وهذا يضعف من إمكانية تحقيقها في نشاط القراءة وهذا ليس بالأمر الغريب مادام المعلمين الحاملين لشهادات في تخصصات أخرى يشكلون نسبة لا بأس بها(35%) وهي تكاد تعادل المتخصصين في اللغة العربية(40%).

**السؤال الخامس:**

"إذا كنت على اطلاع بهذه المفاهيم فما مدى استثمارك لها في تقديمك لنشاط القراءة؟"

| | كثيرا | قليلا | لا شيء |
|---|---|---|---|
| التواتر | 30 | 24 | 6 |
| النسبة | %50 | %40 | %10 |

**السؤال السادس:**

[1]: القراءة أولا ، محمد عدنان سالم ،ص 74.

"هل الهدف من تقديم نشاط القراءة هو فهم أفكار النص وجعله محورا للنشاطات الأخرى أم يجدب الوصول بالمتعلم إلى السياق التعليمي[1] الذي يخدم النص

| | فهم أفكار النص وجعله محورا للنشاطات الأخرى | الوصول بالمتعلم إلى التذوق الأدبي | كلاهما معا |
|---|---|---|---|
| **التواتر** | 15 | 6 | 39 |
| **النسبة** | %25 | %10 | %65 |

يجمع أغلبية المعلمين على أن الهدف من نشاط القراءة هو فهم أفكار النص وجعله محورا للنشاطات الأخرى مع الوصول بالمتعلم إلى التذوق الأدبي معا وقد شكلت نسبتهم:

65% في حين شكلت بنسبة متوسطة المعلمين الذين يرون أن الهدف هو فهم النص وجعله محورا للنشاطات الأخرى بنسبة 25% وأخيرا بنسبة قليلة جدا وتقدر ب: 10%

يرون الهدف من نشاط القراءة هو الوصول بالمتعلم إلى التذوق الأدبي وهو في نظرهم الهدف الأسمى والبعد الأكبر من نشاط القراءة.

**السؤال السابع:**

"اهتم منهاج اللغة العربية بالمفاهيم الجديدة التي أتت بها لسانيات النص[2]؛ كمفهوم المقاربة النصية إلا أنه أهمل المفاهيم المرتبطة بنظريات التأويل والتلقي فهل يعود ذلك إلى:"

| | **عدم ضرورة تطبيق هذه المفاهيم في نشاط القراءة** | **التركيز على مفهوم المقاربة النصية** | **عدم الاهتمام بالجانب الجمالي والتذوقي للنصوص** |
|---|---|---|---|
| التواتر | 5 | 36 | 19 |
| النسبة | %8,33 | %60 | %31,66 |

يرى معظم المعلمين أن السبب في عدم تركيز المنهاج على أبعاد التذوق وجمال النص هو التركيز على مفهوم المقاربة النصية حيث وصل عدد المعلمين الذين ينتصرون لهذا الرأي إلى

[1]: السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة ، علي آيت أوشان، ص 54.
[2]: اللسانيات والدلالة ، منذر العياشي ، ص 22.

60%، أما النسبة الثانية وهي نسبة متوسطة فيمثلها المعلمون الذين ينظرون إلى عدم الاهتمام بهذه الأبعاد، أما النسبة القليلة والتي قدرت ب: 8,33% فترى أن السبب يعود إلى أنه ليس من الضروري تطبيق هذه المفاهيم في نشاط القراءة.

**المجموعة الثانية: خاصة بأسئلة النصوص المقررة في الطور الرابع من التعليم الابتدائي.**

**السؤال الأول:** "هل قدم لك منهاج اللغة العربية[1] فكرة واضحة عن نوعية الأسئلة وطريقة طرحها"؟

| **الإجابة** | نعم | لا |
|---|---|---|
| التواتر | 39 | 21 |
| النسبة | %65 | %35 |

النسبة الكبيرة من المعلمين يرون أن المنهاج قد قدم لهم فكرة واضحة عن نوعية الأسئلة وطريقة طرحها، وهذا يدل على قدرتهم في التمكن من التحكم في هذه الوسيلة، أما باقي المعلمين فيرون أن المنهاج نعم قدم أسئلة بعض الأسئلة الإضافية، أما فيما يخص نوعها وطريقة طرحها فلم يرد أي تفسير.

**السؤال الثاني:**

**الشق الأول:** "هل ترى أن الأسئلة الموجودة في كتاب القراءة كافية؟

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| **التواتر** | 11 | 49 |
| **النسبة** | %22,44 | %81,66 |

أغلبية المعلمين يرون أن أسئلة النصوص المقررة في الكتاب المدرسي غير كافية لتحقيق الفهم الشامل للنص وقد شكلوا نسبة كبيرة جدا من مجموع المعلمين وقدرت نسبتهم بن 81,66% أما باقي النسبة فترى أنها كافية.

**الشق الثاني:** "وإذا كانت غير كافية فلماذا؟"

[1]: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، مديرية التربية والتعليم الأساسي ، الديوان المدرسي للمطبوعات المدرسية ، ص 17.

وقد علل المعلمون إجاباتهم أنهم في كثير من الأحيان يدرجون أسئلة من عندهم، لأن أسئلة بسيطة سهلة لا يحتاج المتعلم فيها إلى بذل جهد أو استغراق وقت طويل للإجابة عنها، وفي كثير من الأحيان تركز على الجوانب الثانوية التي لا تخدم الهدف الأساسي للنص.

**السؤال الثالث:**

"هل تكتفي بالأسئلة الموجودة في الكتاب المقرر أم أنك تضيف أسئلة أخرى من عندك؟"

| | أكتفي | أضيف أسئلة أخرى |
|---|---|---|
| **التواتر** | 15 | 45 |
| **النسبة** | %25 | %75 |

أغلبية المعلمين يؤكدون أنهم من الضروري إضافة أسئلة أخرى لفهم النص، ويتوقف هذا على اجتهاداتهم الخاصة، ووصلت نسبة هؤلاء المعلمين إلى 75% في حين يرى الباقي عكس ذلك.

**السؤال الرابع:**

"ما هي مستويات الفهم[1] التي تركز عليها أسئلة النصوص؟"

| | مستوى الفهم المباشر | مستوى فهم الاستنتاجي | مستوى الفهم الناقد | مستوى الفهم التذوقي |
|---|---|---|---|---|
| **التواتر** | 35 | 23 | 7 | 5 |
| **النسبة** | %50 | %23,85 | %10 | %7,14 |

يرى أغلبية المعلمين أن أسئلة النصوص المقررة تستهدف الفهم المباشر للنص حيث قدرت نسبة هذا المستوى ب50% في حين يرى البعض الأخر أنها تستهدف مستوى الفهم الاستنتاجي بحيث وصلت نسبة هذا المستوى إلى 23,85% وعلى الرغم من أن تحليل أسئلة النصوص في المبحث السابق يؤكد أن أسئلة الفهم الناقد والتذوقي تحتل نسبة قليلة جدا من

[1] **الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه**، **لعطوي سليمة، جامعة مولود معمري – تيزي وزو– الجزائر** مجلة الأثر العدد 11، ص 154.

مجموع الأسئلة إلا هناك من المعلمين من رأى أنها تستهدف هاذيين المستويين؛ حيث قدرت نسبة مستوى الفهم الناقد بين (10%) في حين قدرت نسبة مستوى الفهم التذوقي بنسبة( 7,14%) وهي نسب لا بأس بها.

**السؤال الخامس:**

**الشق الأول:** " هل أسئلة الفهم الاستنتاجي والتذوقي[1] ضرورية في عملية فهم النص؟"

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| **التواتر** | 37 | 23 |
| **النسبة** | %61,66 | %83,33 |

النسبة الكبيرة من المعلمين تجمع على أن أسئلة الفهم الإستنتاجي والتذوقي ضرورية في عملية فهم النص ويمثلون نسبة (61,66%)، أما باقي النسبة فترى لا ضرورة لإدراجها في هذا الطور من التعليم.

**الشق الثاني:** "لماذا؟"

نعم ضرورية: هناك من يرى أن المستوى الاستنتاجي فقط مناسب لهذا الطور من التعليم وعلتهم في ذلك النصوص تحتاج إلى التحليل والاستنباط والاستنتاج لاستخلاص مضمونها وهناك من يرى أنهما مناسبان كلاهما في هذا المستوى من التعليم وعلتهم في ذلك:

- أنها تعبر عن الوقائع والمشاعر، وتكمل خطابه الشفهي.
- تثير انتباه القارئ وتجعله ينظر من خلال النص إلى أبعد ما يمكن.
- تنمي مهارات التعلم وتجعل المتعلم قادر على إنتاج نصوص مشابهة تحمل الأبعاد نفسها.
- يمكن من خلالها أن يوظف المتعلم قدراته العقلية ليربط النص المقروء بالواقع الذي يعيش فيه، فهي توسع من أفكاره فيتفاعل مع المقروء.
- لأنها تتوافق مع مبادئ المقاربة الجديدة التي تدعو المتعلم ليكون محورا للعملية التعليمية.

[1]: **الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه، لعطوي سليمة، جامعة مولود معمري – تيزي وزو– الجزائر** مجلة الأثر العدد 11، ص 155.

- حتى نستطيع تحقيق الكفاءة الختامية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي: تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الإيجابية للنسج على منوالها.
- لأننا لا نستطيع قراءة نص جاف من حيث التأثير في نفسيتنا، فلابد من إحياء النص في وجدان التلميذ، فالتذوق يوقظ الجانب الروحي ويجعلنا نتعرف على تلك المشاعر الكامنة في نفسية المتعلم للتفاعل مع أحاسيس وأساليب الكاتب اللغوية.

لا ليست ضرورية: والسبب يعود في ذلك إلى أن "المتعلم في الطور الرابع من التعليم الابتدائي يحتاج أولا إلى فهم لغة النص، وشرح مفرداته، أكثر من الجانب الوجداني والجمالي"[1]، وكذلك لأن هذا المستوى ليس من الضروري أن نحقق هذه الأهداف إلا فيما يخص البعد الاستنتاجي لهذه النصوص، لأن مستويات المتعلمين مختلفة لذلك يجب ترك المبادرة للمعلم لطرح الأسئلة حساب مستوى قسمه.

**السؤال السادس:**

"هل جميع التلاميذ يتفاعلون مع الأسئلة ويجيبون عنها إجابة صحيحة؟"

| | معظمهم | بعضهم |
|---|---|---|
| **التواتر** | 51 | 9 |
| **النسبة** | %85 | %15 |

معظم المعلمين يمكنهم الإجابة عن أسئلة النصوص المقررة إجابة صحيحة فقد شكلت نسبة المعلمين الذين يرون هذه الرؤية 85% أما باقي النسبة فتمثل بعض التلاميذ وهذا يدل على مدى قدرة المتعلمين على تجاوز هذا المستوى من جهة ومدى بساطة الأسئلة من جهة أخرى.

**السؤال السابع:**

**الشق الأول:** "هل يكتفي المتعلمون بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحونها أم أنهم يثيرون أسئلة أخرى حول النص؟"[2]

| | يكتفون | يضيفون أسئلة أخرى |
|---|---|---|
| **التواتر** | 26 | 34 |

[1]: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، ص20.
[2]: حسب المقابلة وحضور دروس مشاهدة في الأقسام نلاحظ تفاعل في الأسئلة بين المتعلمين خاصة المتفوقون منهم.

| | | |
|---|---|---|
| **النسبة** | %43,33 | %56,66 |

كما يلاحظ أن معظم المتعلمين يضيفون أسئلة أخرى، وفي معظم الأحيان تشكل هذه الأسئلة إشكالا في ذهنهم، وهي تثبت تفكيرهم وتفاعلهم مع المقروء، وكثيرا ما يربطونها بموضوعات أخرى خارج إطار النص لا تخطر ببال المعلم في حد ذاته، وقد شكلت نسبة المتعلمين الذين يضيفون أسئلة أخرى 56,66%.

**الشق الثاني**: "إذا كانت الإجابة نعم فما موقفك من هذه الأسئلة؟"

| | أجيب عنها | لا أوليها اهتماما |
|---|---|---|
| **التواتر** | 54 | 6 |
| **النسبة** | %90 | %10 |

النسبة الكبيرة من المعلمين والذين يمثلون 90% يجيبون عن أسئلة المتعلمين وهذا يدل على مدى اهتمامهم بتوسيع مكتسبات المتعلمين والسعي لتحقيق تفاعل فعال على العكس من المعلمين الذين لا يولونها بالا مما يكبح فكر المتعلم عند حدود النص ويطفئ رغبة البحث لدى المتعلم.

**السؤال الثامن:**

"هل يكتفي المتعلمون في إجاباتهم عن الأسئلة على مضمون النص فقط أم أنهم يستندون أيضا "إلى حياتهم اليومية وخلفيتهم المعرفية لإدراك سياقات النص التعليمية ؟"

| | بناء على مضمون النص | حياتهم اليومية وخلفيتهم المعرفية | كلاهما معا |
|---|---|---|---|
| **التواتر** | 11 | 7 | 42 |
| **النسبة** | %18,33 | %11,66 | %70 |

يشير أغلبية المعلمين أن إجابات التلاميذ مأخوذة من مضمون النص، ومن خلفيتهم المعرفية، إضافة إلى الواقع المعيش، حيث شكلت هذه الفئة نسبة 70%، في حين ثاني نسبة قدرت بـ: 18,33% وتمثل إجابات التلاميذ المأخوذة من مضمون النص فقط، والنسبة الأقل والتي قدرت بـ: 11,66 % تمثل إجابات التلاميذ المرتبطة بمضمون النص وخلفيتهم المعرفية معا.

**المجموعة الثالثة: خاصة بالفهم العام للنص.**

**السؤال الأول:**

هل يجب أن يقتصر فهم النص على استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية من النص أم لابد أن يتجاوز ذلك؟"[1]

| | يقتصر على ذلك | لابد أن يتجاوزه |
|---|---|---|
| النسبة | 21 | 39 |
| التواتر | %35 | %65 |

يؤكد أغلبية المعلمين على ضرورة تجاوز استخراج الأفكار الأساسية، والفكرة العامة من النص، ذلك أن المتعلم له قدرات أوسع في فهم النص، تتجاوز مجرد استخراج الأفكار، وقد شكلت نسبة المنتصرين لهذا الرأي: 65% أما النسبة المتبقية فهي تشكل رأي المعلمين الذين يرون أنه يكفي في هذه المرحلة أن يتعرف المتعلم على هذين الإستراتيجيتين.

**السؤال الثاني:**

"هل جميع المتعلمين في القسم يصلون إلى الفكرة العامة والأفكار الأساسية المتضمنة في النص ؟"

| | **كلهم** | **معظمهم** | **بعضهم** |
|---|---|---|---|
| التواتر | 2 | 28 | 30 |

[1]: حسب المقابلة وحضور دروس المشاهدة في ابتدائية الشهيد : بن يونس عيسى تقديم درس القراءة : "وتعود الحياة ألى باب الواد" لم يقتصر فهم النصى لدى التلاميذ على هذه الكارثة فقط بل تجاوزوها لقيم التعاون والتآزر بين الولايات .

| | | | |
|---|---|---|---|
| النسبة | %3,33 | %46,66 | %50 |

إن نسبة (50%) تشكل أكبر نسبة تمثل أن بعض المتعلمين يمكنهم الوصول إلى تحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص وهي نسبة قليلة جدا في حين تشكل نسبة (46,66%) معظم المتعلمين الذين يمكنهم الوصول إليها وهي نسبة متقاربة جدا مع النسبة الأولى وتأتي النسبة الضئيلة بـ:(3,33%) وتمثل أن كل المتعلمين يمكنهم الوصول إلى تحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص وهنا ترجع لخبرة المعلم .

**السؤال الثالث:** "هل تقبل بالتأويلات المتعددة للنص[1] التي يقدمها المتعلمون أم تكتفي بالمعنى الوحيد المتوصل إليه؟"

| | **معنى وحيد** | **معاني متعددة** | **كلاهما معا** |
|---|---|---|---|
| التواتر | 9 | 39 | 12 |
| النسبة | %15 | %65 | %20 |

معظم المعلمين يقبلون المعاني المتعددة للنص والذين وصلت نسبتهم إلى (65%) وهذا يدل على مدى فتح المعلمين الباب لإبداء الرأي ووجهات النظر المختلفة للمعلمين، في حين النسبة الأقل من يقبلون بالمعنى الرئيسي الوحيد المتوصل إليه، ونسبة 20% تؤثر اختيار المعنى الرئيسي بالإضافة إلى تقبل المعاني المتعددة الأخرى.

**السؤال الرابع:**

"أعط بعض الحلول والاقتراحات التي تراها مناسبة لمعالجة موضوع: (فهم المقروء في مرحلة التعليم الابتدائي) وذلك من خلال التركيز على الأسئلة التي تستهدف الفهم الاستنتاجي، باعتبارها مهارة عقلية تربط النص والمتعلم بالواقع الذي يعيشه وكذلك مع معرفته السابقة."

لقد تنوعت واختلفت وجهات الباحثين في تحديد الطرق المناسبة لتحقيق الفهم في النص إلا يجمعون على النقاط الآتية:

[1]: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي ، ص146.

1- إعطاء أهمية كبيرة لمكتبة المدرسة، وحصص المطالعة والبحث في الوسائل التي تساعد على ذلك.

2- توفير فرص القراءة (تكثيف قراءة النص داخل القسم) على أساس الوصول إلى الاسترسال وتبيين المعاني العميقة، وتحديد هيكل النص.[1]

3- يجب إعطاء القراءة الوقت الكافي حتى يتحقق الهدف الأسمى للقراءة (فهم النص) و تنمية قدرات المتعلمين لمسايرة التطور المعرفي، والاستجابة لمطالب الحياة، وجعل المتعلم يسعى بذاته للتعلم، حسب ما تقتضيه البيداغوجيات الجديدة التي تضعه محورا للعملية التعليمية لتحقيق الأهداف البيداغوجيا المسطرة.

4- يجب أن تكون النصوص قصيرة لتتماشى مع المدة الزمنية المحددة ولكي يتسنى لكل متعلم قراءته الفردية، وحتى لا يتكون مملة تنفر المتعلم منها.

5- الاعتماد على أسلوب كتابي خاص بالأطفال، وتوفير مختلف وسائل الإيضاح من ملصقات ورسوم.

6- مراعاة اختيار الموضوعات الهامة والشيقة، التي لها علاقة بالتركيبة الاجتماعية للمواطن وتجذب المتعلم لمناقشة أفكار النص والتفاعل معه.

7- يجب أن تكون مضامين النص مستوحاة من واقع المتعلم المعيشي (المستوى المعيشي، البيئي والثقافي...) لا خيالية، حتى يتعلم الدروس ويستخلص العبر، ليتعرف أكثر على طبيعة محيطه ويتمكن في المستقبل من مواجهة أفراد مجتمعه ومناقشتهم.

8- بما أن أسئلة الفهم هي عبارة عن مهارة عقلية ترتبط المتعلم بالواقع، وتجعله يتفاعل معه بتسخير معرفته السابق، فمن الأحسن أن تكون النصوص من الواقع الجزائري (القصص الشعبية) أو حول العادات والتقاليد، وهنا يكون تنوع الأسئلة يخدم الكفاءة الختامية.

9- يجب أن نراعي أن النصوص موجهة للمتعلمين يقطنون المدن ومتعلمين يقطنون مناطق ريفية، وأن المستوى الثقافي يختلف من بيئة الأخرى ومن ثم يجب أن تطابق هذه النصوص نصر الواقع (على غير بعض النصوص المدرجة كنص الحاسوب).

[1]: أكثر من مدنا بهذا الاقتراح أحاب الخبرة المهنية في التعليم و كذا مجموعة من مستشاري التربية لولاية المسيلة .

10- تحضير نص القراءة جيدا في البيت، وقراءته عدة مرات، كما يجب أن تكون قراءة المتعلم قراءة نموذجية فصيحة باستعمال النبر والتنغيم، وأسلوب التشويق لجلب فكر المتعلم للنص.

11- بما أن القراءة ترادف الفهم، فيجب تمكين المتعلم من مختلف استراتجيات القراءة لتحقيقه بما فيها إستراتجية الأسئلة، بتنويع الأسئلة لتشمل مختلف جوانب النص.

12- يجب أن تكون الأسئلة متدرجة من ناحية الصعوبة، كما يجب انتقاؤها بعناية، بحيث لا تكرر الإجابة بين السؤال والأخر، وتركز على جميع جوانب النص خاصة الجانب الإبداعي.

13- كثيرا من النصوص المبرمجة في هذا الطور بعيدة عن الواقع المعيش خاصة لتلاميذ المناطق الريفية من أرض الجزائر، وخالية من ميزة التذوق، التي تشجع القارئ على المطالعة وحب الإطلاع وجفاف النصوص يؤدي إلى النفور من ممارسة نشاط القراءة في هذا السن لأنه لم يجد فيها ما يصبو إليه، وما يجب أن يتوفر فيها لإشباع تذوقه وتطلعاته. ومن ثم فاختيار " مضامين النصوص يحدد مستوى النجاح لدى التلميذ في ممارسة القراءة وجعلها جزءا من حياته يعتمد عليها للوصول إلى مبتغاه ويستنبط منها القيم المكونة لشخصيته التي يريد إبرازها في هذا السن.

14- إن أسئلة الفهم الإستنتاجي آلية لابد أن لا يستغني عنها أي معلم خلال تناوله لأي مقروء على اختلاف طبيعتها ذلك يجب أن يشكل هذا النوع من الأسئلة أساس المناقشة حتى تبرز في نهاية الحصة مهارة المتعلم.

15- العناية بإعداد حصص القراءة باعتماد أسلوب حل المشكلات، للانطلاق من تصورات المتعلم، مع تشجيع التلاميذ على إبداء الرأي عن طريق تقبل أرائهم.

16- توجيه أسئلة تستهدف الجانب اللغوي تتخلل المناقشة مادامت المقاربة النصية محورا للأنشطة اللغوية.

### 7/ : اقتراح نموذج دراسة نص:

بعد هذا العرض المطول لهذا البحث وما أفضى به من نتائج، يمكننا أن نستخلص زبدتها في تصور نموذج دراسة نص بما تقتضيه مبادئ المقاربات الجديدة.

مدرسة الشهيد :بن يونس عيسى – المسيلة –

الأستاذة : قويدري نصيرة الخبرة 20 عام تعليم

1/– **عنوان النص:** قصة النبي سليمان [1].

**2/– عدد فقراته:** خمس فقرات.

**3/– نوعه:** قصة.

إن من أهم ما ينمي الملكة التذوقية لدى المتعلم القصص الشيقة، ففيها يمكنه التمييز بين الشخصيات الرئيسية والثانوية، ودور كل منها في تسيير الأحداث، وتوقعها، وتحديد صفات الشخصية، وحالتها النفسية، كما تسمح لخيال المتعلم أن يذهب بعيدا في تصور نهاية القصة، وأهم ما في ذلك استخلاص العبر وإسقاطها في واقعه المعاش.

**4/– نمط النص:** سردي.

تم اختيار النص على حسب الكفاءات التي يركز عليها المنهاج في هذه السنة والتي من ضمنها تعامل المتعلم مع مختلف النصوص السردية، من خلال إدراك بنيتها التي تقوم عليها هذه الأنواع من النصوص، لإنتاج نصوص سردية مماثلة وفي نص " قصة النبي سليمان "[2] استهل الكاتب محمد حمزة السعداوي من قصة القاضي الصغير هذا النص بسرد واقع سيدنا داوود وملكه على قومه الذي كان يحكم بالحق والعدل إلى أن تقدم به العمر وصار شيخا مسنا ، ففكر في خليفته في الحكم فاختار ابنه سليمان لسلوكياته مع الناس ومعاملتهم معاملة حسنة .

**5/– أهداف تقديم النموذج:**

- التعرف على مدى قدرة المتعلمين في التحكم في مستويات الفهم الأربع (المباشر، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي).
- إكساب المتعلمين القدرة على التحليل والاستنتاج والتقييم والتذوق مع مختلف النصوص التي قد تواجههم
- تجسيد أهداف المقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى اعتماد التفكير في المادة الدراسية وتبني أسلوب حل المشكلات.
- تفعيل عمليات التلقي بما تقتضيه نظريات القراءة الحديثة، ومسايرة التطورات في مجال تعليمية النصوص للارتقاء بمستوى القراءة في الجزائر.

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 36 /37 .
[2]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 36.

- التركيز على القراءة بشقيها الفهم والاستثمار، أي تحقيق الكفاءة في دراسة النص لذاته، ثم استغلاله في تعليم مختلف الأنشطة اللغوية بما أنه أكبر وحدة لغوية.
- تمكين المتعلمين من التحكم في مهارات واستراتيجيات القراءة، والتي من أهمها إستراتيجية الأسئلة.
- ترسيخ لدى المتعلمين فكرة أن النص كيان حي يؤثر فينا كما يمكننا التأثير فيه وهو مادة بين أيدينا نحن من نتحكم فيها ونستغلها في مختلف أنشطة التعليم.
- تحكم المتعلمين في المستويات الأربع يسمح بتنمية مهارة السرعة في القراءة والتي تعتبر ضرورة لا غنى عنها مع هذا التطور المتزايد والسريع في العلوم الذي يحتاج إلى جيل واع، لأن السرعة في القراءة لا تتأتى إلا من القدرة على الفهم فالإنسان الذي لا يفهم بسهولة يتخذ وقتا كبيرا في القراءة.

### 6/– مراحل تقديم النص:

لقد اتبعت المراحل نفسها التي قدمت بها النصوص المقررة في "كتابي في اللغة العربية" الشق الأول من هذا النشاط (قراءة + تعبير وتواصل شفهي)، من خلال عنصر**1– أتحاور مع النص:**

- أتعرف على معاني المفردات.
- أفهم النصر.
- أعبر.

### 1– أتعرف معاني المفردات:

لقد تم تحديد أربع كلمات للشرح وهم[1]:

| الكلمة | شرحها |
|---|---|
| تقدم به العمر | صار شيخا |
| تتلف | تفسد |

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 37.

| | |
|---|---|
| جزاء | عقوبة |
| يسترد | يسترجع |

## 2- أفهم النص:

في هذا العنصر يكمن الاختلاف بحيث حددت الأسئلة لتستهدف جميع مستويات الفهم بالتدريج انطلاقا من البسيط إلى المعقد. كما أن عدد الأسئلة يختلف عما هو موجود في المقرر الدراسي " مجموع الأسئلة في النص ست أسئلة "، حيث أكبر عدد من الأسئلة استهدف المستوى الاستنتاجي الذي يعتبر الركيزة في الأولى للتلاميذ بما أن إجابتها موجودة في النص صراحة أو ضمنا مثال :

- "كيف كان يحكم بين الناس؟ "[1]

- "كيف حكم سليمان بين المتخاصمين ؟" وهذه الأسئلة تعتمد على السرعة في الإجابة.

أما أسئلة الاستنتاج فهي تتوسط عملية القراءة وفيها يتم مناقشة أفكار النص وتحديدها لما قدمه له كاتب النص أي النص هو الذي يمارسه تأثيره على المتلقي حيث تكون للكتاب سلطة على المتعلم و مثال ذلك : ما رأيك في حكم سيدنا داوود عليه السلام ؟ وحكم ابنه سليمان؟ .

أما أسئلة النقد والتذوق فتدرج في القراءة الختامية للمتعلمين بحيث لا يتجاوز عدد أسئلتها ثلاث أسئلة لكل مستوى فبعد الفهم العام للنص والتأثير الذي يمارسه النص على القارئ، يأتي دور القارئ /المتعلم في ممارسة تأثيره على النص من التعرف على مدى تقبل واقتناع المتعلم من أفكار النص .

- تحكم المتعلمين في المستويات الأربع يسمح بتنمية مهارة السرعة في القراءة والتي تعتبر ضرورة لا غنى عنها مع هذا التطور المتزايد والسريع في العلوم الذي يحتاج إلى جيل واع، لأن السرعة في القراءة لا تتأتى إلا من القدرة على الفهم فالإنسان الذي لا يفهم بسهولة يتخذ وقتا كبيرا في القراءة.

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص37.

### 6- مراحل تقديم النص:

لقد اتبعت المراحل نفسها التي قدمت بها النصوص المقررة في "كتابي في اللغة العربية" الشق الأول من هذا النشاط (قراءة + تعبير وتواصل شفهي)، من خلال عنصر/**1- أتحاور مع النص:**

- أتعرف على معاني المفردات.
- أفهم النص.
- أعبر.

### 1- أتعرف على معاني المفردات:

لقد تم تحديد كلمتين للشرح وهما: الوليمة ، يسترق السمع.

### /2- أفهم النص[1]:

في هذا العنصر يكمن الاختلاف بحيث حددت الأسئلة لتستهدف جميع مستويات الفهم بالتدريج انطلاقا من البسيط إلى المعقد. كما أن عدد الأسئلة يختلف عما هو موجود في المقرر الدراسي، حيث أكبر عدد من الأسئلة استهدف المستوى الاستنتاجي الذي يعتبر الركيزة في التحليل واستنباط المعاني. وقد خصص للمستوى الأول ثلاثة أسئلة وهي تخلل القراءات الأولى للتلاميذ بما أن إجابتها موجودة في النص صراحة أو ضمنا، وهي تعتمد على السرعة في الإجابة.

أما أسئلة الاستنتاج فهي تتوسط عملية القراءة وفيها يتم مناقشة أفكار النص وتحديدها والوصول إلى مقصود الكاتب الظاهر والمؤول، وفي هذه المرحلة لازال المتعلم مجرد متلق لما قدمه له كاتب النصر أي النص هو الذي يمارسه تأثيره على المتلقي حيث تكون للكتاب سلطة على المتعلم.

أما أسئلة النقد والتذوق فتدرج في القراءة الختامية للمتعلمين بحيث لا يتجاوز عدد أسئلتها ثلاث أسئلة لكل مستوى فبعد الفهم العام للنص والتأثير الذي يمارسه النص على القارئ، يأتي دور القارئ /المتعلم في ممارسة تأثيره على النص من التعرف على مدى تقبل واقتناع القارئ /المتعلم بأفكار النص، ومدى استجابته للأساليب المستعملة في النص والتعرف على العاطفة السائدة في النص ومدى تأثره بها.

[1]: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص20.

### 3- أعبر:

وقد بني هذا العنصر بالطريقة نفسها التي بني عليها في المقرر الدراسي، وهو عبارة عن سؤالين يستهدفان التواصل الشفهي انطلاقا من تفاعل المتعلم مع النص وربطه بالواقع الذي يعيشه، أي مرحلة الإنتاج التي نعرف من خلالها مدى تمكن المتعلم من فهم النص و قدرته على بناء نص جديد مشابه له، لذلك من الأهم أن تكون النصوص مستوحاة من طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، لكي نضمن تفاعلا فعالا بين معرفة المتعلم والنص، إذ النصوص التي تكون بعيدة عن واقع المتعلم لا تسمح له بممارسة هذا التفاعل.

ويمكن أن نمثل وضعية سير نشاط القراءة حسب هذا التصور كالتالي[1]:

**الوحدة:** قصة النبي سليمان.

**النشاط:** قراءة (أداء – فهم – إثراء).

**الموضوع:** أهمية اعدل وإظهار الحق في توثيق العلاقات الإنسانية.

**الكفاءة المستهدفة:** فهم المقروء وتحليله مع الحكم عليه وتذوق أساليبه.

**الهدف التعليمي:** تحديد عناصر القصة.

| المراحل | النشاطات المقترحة | التقويم |
|---|---|---|
| **وضعية انطلاق** | كيف نميز القصة عن أنواع النصوص الأخرى؟ من هو النبي الذي يكلم الحيوان ؟ | ما هي العبارات الشائعة التي تبدأ بها القصة. |
| **بناء التعلمات** | ❖ القراءة المثالية للمعلم والمجسدة لمعاني النص.<br>قراءة التلاميذ النص قراءة صامتة، ويمكن طرح السؤال التالي:<br>ما هو موضوع النص؟<br>❖ القراءة الفردية الأولى للتلاميذ الجيدين، تتخللها شرح المفردات الصعبة. مع طرح الأسئلة | ❖ استخرج العبارات الدالة على تسلسل الأحداث في النص.<br>❖ ما هو تأثير كل من الخصام و المشاحنات على العلاقات في المجتمع؟<br>❖ ما هو موضوع النص؟ |

[1]: الوثيقة المرافقة لدليل المعلم ، ص 17.

| | | |
|---|---|---|
| | التالية:<br>➢ من هو سيدنا داوود؟<br>➢ كيف كان يحكم بين الناس؟<br>❖ ما هو الزمن الذي وقعت فيه أحداث النص؟ استخرج العبارة الدالة على ذلك النص؟<br>❖ يتابع المتعلمون القراءة الفردية والتي يؤديها التلاميذ المتوسطون في الأداء. ويمكن طرح الأسئلة التالية:<br>➢ على ماذا يدل تعبير" تتلف الزرع "<br>➢ كيف تبدو لك شخصية سيدنا سليمان؟<br>➢ حدد الفكرة العامة للنص، والفكرة الأساسية لكل فقرة.<br>➢ اقترح نهاية أخرى للقصة.<br>❖ يتابع المتعلمون قراءة النص، ويراعى في الأخير التلاميذ ذوي الأداء الضعيف، حيث تابعوا النص وفهموه، فتسهل عليهم القراءة.وبعد استفاء جميع التلاميذ لقراءة النص وفهمه لهم تأتي دور الأسئلة النقدية والتذوقية كالتالي:<br>➢ ما هي الفقرة التي تبين بوضوح | |

| | | |
|---|---|---|
| | ذكاء سيدنا سليمان؟<br>➢ هل الأوصاف التي وصف بها الكاتب كل من صاحب الغنم و الشاكي كافية لتوضيح مفهوم الإهمال ؟<br>➢ حدد معنى الكلمة التي تحتها سطر حسب الجملة التي وردت فيها؟<br>1- **سأقص** لك ما حصل لي.<br>2- **سأقص** الورق لأصنع طائرة ورقية.<br>3- **سأقص** أثر السارق الأعرف مكانه.<br>➢ ما رأيك في موقف كل من سيدنا سيدنا سليمان؟ | |
| **الاستثمار** | إنجاز التمرين دفتر النشاطات اللغوية، (لخص مضمون القصة) | صنف الكلمات حسب: موضوع العدل - |

**- تطبيق النموذج:**

لقد تم تطبيق النموذج " قصة النبي سليمان " [1]في ابتدائية "بن يونس عيسى" ( ولاية المسيلة) في منتصف الفصل الأول يوم الأحد 25 سبتمبر 2016 حيث؛ قدم النموذج لقسم السنة الرابعة من التعليم الابتدائي والمتكون من28 تلميذا متبعين المراحل المذكورة أنفا، حيث حدد المعلم المجموعات الثلاث للمتعلمين: الجيدين، المتوسطين، الضعفاء ثم باشرنا العمل، وقد استغرق تقديم النشاط 1سا و30 د مقترنة بالتعبير الشفهي.

[1] : رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 39.

**– وأهم ما يمكن استخلاصه:**

1- تمكن جميع المتعلمين من الإجابة عن أسئلة الفهم المباشر.

2- تمكن أغلبية التلاميذ من الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية.

3- جميع التلاميذ استطاعوا الوصول إلى الفكرة العامة للنص، والأفكار الأساسية لكل فقرة.

4- قدرة التلاميذ على الحكم على النص، وإبداء الرأي فيه، وذلك باستغلال كبير لخبراتهم السابقة لجوانب الحياة التي يعيش فيها المتعلم، حتى يتحقق تفاعلا فعالا بين النص والقارئ.

5-بعض المتعلمين الذين تمكنوا من الوقوف على الجانب التذوقي والجمالي للنصوص.

**6-عرض صورة الاستبيان الموجه لمعلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف.**

**قسم اللغة والأدب العربي.**

**الشعبة : دراسات لسانية التخصص : اللغة العربية وتحليل الخطاب**

**استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية للسنة"الرابعة من التعليم الابتدائي"**

**أساتذتي الكرام:**

نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تصب في المجال التربوي، وذلك في إطار إنجاز أطروحة التخرج ليل شهادة الدكتوراه في تعليمية اللغة العربية حول "السياق التعليمي وأثره في التحصيل اللغوي في مادة القراءة (السنة الرابعة أنموذجا)، محاولة منا للكشف عن مدى تحقيق أسئلة النصوص لعملية الفهم لإدراك السياق التعليمي وقدرة المتعلم على نسج نصوص تخدم وضعياته الإدماجية في مختلف مستوياته.

لذلك نرجو منكم الإجابة بدقة أعن الأسئلة الموجهة لكم، ومما لا شك فيه أن إجاباتكم الصادقة هي إسهام في البحث من أجل تطوير مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

ولكم مني جزيل الشكر. الإمضاء

**المشرف** **إعداد الباحثة:**

أ/د. عبد القادر شارف. خديجة بن عزي

**ملاحظة:** ضع علامة "X" أمام الإجابة المناسبة، ثم وضح إجابتك في الأسئلة التي تستدعي التوضيح.

**البيانات العامة الخاصة بالأستاذ:**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن.....

..

☐

نوعية التكوين: جامعي (ة) ☐ تكوين آخر

الشهادة المحصل عليها: ليسانس ☐ ماجستير ☐ أخرى ☐

سنة الحصول على الشهادة:.....

التخصص:.....

الرتبة: مثبت (ة) ☐ متربص (ة) ☐ أخرى ☐

الأقدمية في التعليم: .....

المؤسسة التعليمية:.....

الولاية:.....

**المجموعة الأولى: خاصة بتعليمية القراءة في الطور الرابع من التعليم الابتدائي.**

**1-** ما هي الطريقة المعتمدة لديك في تدريس نشاط القراءة؟

- التركيبية (الكلية)
- التحليلية (الجزئية)
- التوليفية (التوفيقية)

**2-** هل هذه الطريقة مناسبة لتحقيق الأهداف العامة التي يؤطرها منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

- نعم
- لا

ولماذا؟.....

.....

.....

3- هل الزمن المخصص لحصة القراءة كاف؟

- نعم ☐
- لا ☐

4- هل أنت على إطلاع بالمفاهيم الجديدة التالية، التي جاءت بها نظريات القراءة والتلقي:

- انفتاح القراءة ☐
- التفاعل بين النص والقارئ ☐
- الإنتاجية ☐

5- إذا كنت على اطلاع على هذه المفاهيم فما مدى استثمارك لها في تقديمك لنشاط القراءة؟

- كثيرا
- قليلا ☐
- لا شيء ☐

☐

6- هل الهدف من تقديم نشاط القراءة هو فهم أفكار النص و جعله محورا للنشاطات الأخرى أم يجب الوصول بالمتعلم إلى التذوق الأدبي للنصوص وإدراك سياقه التعليمي؟ - فهم أفكار النصر و جعله محورا للنشاطات الأخرى

- الوصول بالمتعلم إلى التذوق الأدبي وإدراك سياقه التعليمي

- كلاهما معا

7- اهتم منهاج اللغة العربيّة بالمفاهيم الجديدة التي أتت بها لسانيات النص؛ كمفهوم المقاربة النصية إلا أنه أهمل المفاهيم المرتبطة بنظريات التأويل و التلقي فهل يعود ذلك إلى:

- عدم ضرورة تطبيق هذه المفاهيم في نشاط القراءة ☐

- التركيز على مفهوم المقاربة النصية ☐

- عدم الاهتمام بالجانب الجمالي والتذوقي للنصوص ☐

**المجموعة الثانية: خاصة بأسئلة النصوص المقررة في الطور الرابع من التعليم الابتدائي.**

1- هل قدم لك منهاج اللغة العربية فكرة واضحة عن نوعية الأسئلة و طريقة طرحها ؟

- نعم ☐

- لا ☐

**2-** هل ترى أن الأسئلة الموجودة في كتاب القراءة كافية ؟

- نعم ☐

- لا ☐

- و إذا كانت غير كافية فلماذا؟ ☐

.....

.....

.....

3- هل تكتفي بالأسئلة الموجودة في الكتاب المقرر أم أنك تضيف أسئلة أخرى من عندك؟ للسعي نحو إدراك أفضل لسياق تعليمي واضح؟

- أكتفي ☐

- أضيف أسئلة أخرى ☐

**4-** ما هي مستويات الفهم التي تركز عليها أسئلة النصوص؟

- مستوى الفهم المباشر
- مستوى الفهم الإستنتاجي
- مستوى الفهم
- مستوى الفهم الناقد
- مستوى الفهم التذوقي

5 - هل أسئلة الفهم الاستنتاجي والتذوقي ضرورية في عملية فهم النص؟

- نعم ☐
- لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

6- هل جميع التلاميذ يتفاعلون مع الأسئلة و يجيبون عنها إجابة صحيحة؟

- معظمهم ☐
- بعضهم ☐

**7-** هل يكتفي المتعلمون بالإجابة عن الأسئلة التي تطرحونها أم أنهم يثيرون أسئلة أخرى حول النص؟

- يكتفون ☐
- يضيفون أسئلة أخرى ☐

- إذا كانت الإجابة "نعم" فما موقفك من هذه الأسئلة؟

- أجيب عنها ☐
- لا أوليها اهتماما ☐

**8-** هل يكتفي المتعلمون في إجاباتهم عن الأسئلة على مضمون النص فقط أم أنهم يستندون أيضا إلى حياتهم اليومية و خلفيتهم المعرفية؟.

- بناء على مضمون النص ☐
- بناء على حياتهم اليومية و خلفيتهم المعرفية ☐

- كلاهما معا

**المجموعة الثالثة: خاصة بالفهم العام للنص.**

**1-** هل يجب أن يقتصر فهم النص على استخراج الفكرة العامة و الأفكار الأساسية من النص أم لابد أن يتجاوز ذلك ؟

- يقتصر على ذلك
- لابد أن يتجاوزه

**2-** هل جميع المتعلمين في الفصل يصلون إلى الفكرة العامة و الأفكار الأساسية المتضمنة في النص؟

- كلهم ☐
- معظمهم ☐
- بعضهم ☐

**3-** هل تقبل بالتأويلات المتعددة للنص التي يقدمها المتعلمون أم تكتفي بالمعنى الوحيد المتوصل إليه؟

- معنى وحيد ☐
- معاني متعددة ☐
- كلاهما معا ☐

**4-** أعط بعض الحلول والاقتراحات التي تراها مناسبة لمعالجة موضوع: أسئلة نصوص السنة الرابعة في كتاب القراءة ومدى توصلها إلى السياق التعليمي للنص.

**مرحلة التعليم الابتدائي**" وذلك من خلال التركيز على الأسئلة التي تستهدف الفهم الاستنتاجي، باعتبارها مهارة عقلية تربط النصر والمتعلم بالواقع الذي يعيشه وكذلك مع معرفته السابقة.

.....

.....

.....

.....

.....

**وشكرا على تعاونكم.**

# الفصل الرابع:

## تحليل بنية نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي وفق سياقها التعليمي .

1-_ / تحليل نماذج لبنية نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي حسب الأنماط

2-_/ تصنيف نصوص القراءة للسنة الرابعة حسب سياقها التعليمي.

3-_ النشاطات المرتبطة بالنصوص وعلاقتها بالتحصيل اللغوي والأهداف في كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي .

بعد عرض الدراسة النظرية والتي هيأت الأرضية لمشكلة الدراسة وذلك عن طريق ما تناولناه من عناصر ، ننتقل إلى الجانب التطبيقي لدراسة بنية النصوص المبرمجة لمادة القراءة للسنة الرابعة ابتدائي ، وذلك من خلال ما سنتطرق إليه بدءا من تصنيف وتحليل نصوص كتاب القراءة وفق الأنماط ، ثم سياقاتها التعليمية وأهداف التحصيل اللغوي إضافة إلى الإجراءات التي سوف يتم إتباعها انطلاقا من المنهج المتبع وعينة الدراسة ، ومجال البحث وأدوات المعالجة إضافة إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة .

نتناول في هذا الفصل نماذج من نصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي بهدف معرفة بنية النصوص ومدى انسجام محتواها مع الأهداف المسطرة، ومع قدرات المتعلم في هذه المرحلة انطلاقا من تصنيف وتحليل نصوص القراءة حسب أنماطها .

يضم الكتاب عشرة محاور (10) موزعة على ثلاثين وحدة تعليمية تحتوي كل وحدة على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات:

صفحتان للقراءة والتعبير وصفحتان لتوظيف اللغة ، ويتأسس كل محور من المحاور العشر على مشروع كتابي يمتد على صفحتين ويختتم المحور بوقفة تقييمية تفرد لها صفحة كاملة ويمثل حوصلة لكل ما تمت دراسته في المحور .

يفتتح كل محور في صورة ملونة جذابة تشغل صفحة كاملة تقريبا إضافة إلى الكفاءات الواجب تحقيقها في المحور على النحو الآتي : " في هذا المحور"[1]

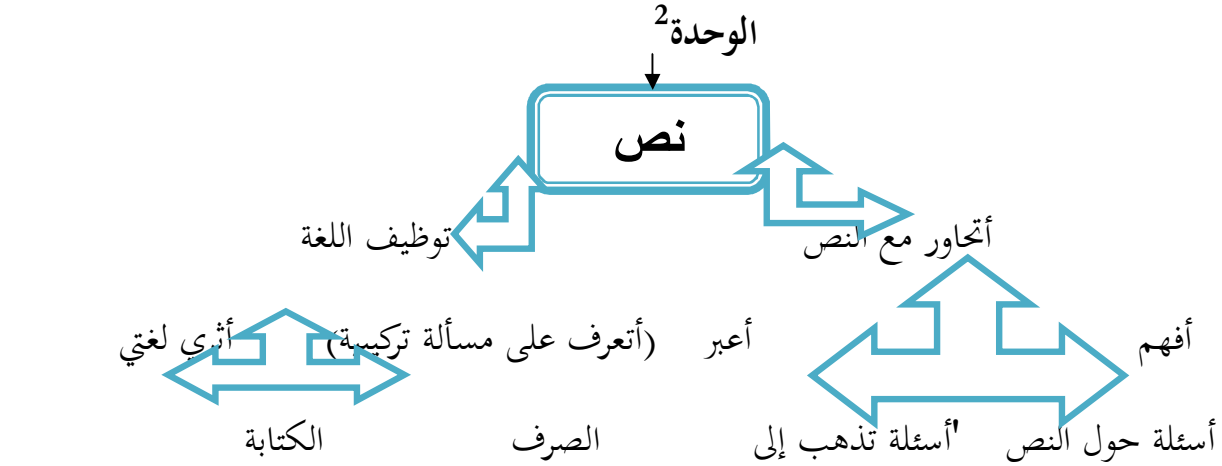
- تكتب حكاية
- تتعرف على الجمل الفعلية وأركانها .
- توظف الفعل الماضي في الحكاية .
- تكتب التاء المفتوحة"[2] .

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 6.
[2] وزارة التربية الوطنية ، رياض النصوص للسنة الرابعة ابتدائي ، ص : 27.

يعتني الكتاب بالمعجم إذ يفرد له قسما ثابتا يعالج فيه بعض الظواهر المعجمية مثل :"الترابط الدلالي ، التضاد ، الترادف ، المجالات المعجمية..." ، والتي تتقدم للمتعلم بشكل غير مباشر ، حيث تقدم له مجموعة من المفردات ويطلب منه إيجاد علاقات بينها ♣

" إن هذا الكتاب أعطى حيزا هاما للمعجم ، فخصص له قسما ثابتا يتراوح بين توظيف المعطيات التي يبنى عليها المعجم كالترادف والتضاد واشتراك عدة كلمات في الدلالة وبين وضع التلميذ في طريق التعامل مع القاموس ، تمهيدا لإكسابه حرية أكبر في التعامل مع لغته"[1].

هذه النشاطات تنطلق من النص وتتمحور حوله عملا بمبدأ المقاربة النصية ، إذ يحتوي المحور على وحدتين تنطبق كل وحدة تعلمية من النص للقراءة تتمحور حوله باقي نشاطات الوحدة كما هو مبين في المخطط الآتي:




مخطط يمثل نشاطات وحدة اللغة العربية

## 1- أ مفهوم المحتوى :

مثال :أربط كل كلمة بما يناسبها ، ص:35. اختر من مجموعة الكلمات الآتية ما يناسب ... المرجع السابق ص: 53*.

1- مقدمة كتاب رياض النصوص للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، شريفة غطاس وآخرون .

[2]: المصطلحات ومفاتيحها في الكتاب المدرسي للطور الابتدائي كتاب القراءة للغة العربية ، أنموذجا -، خليفاتي حياة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، 2014، ص 85.

نقصد بالمحتوى كل ما يضمه الكتاب من معلومات وصور وأفكار موجهة للمتعلم ، أو هو " نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار ، والتي يتم تنظيمها على نحو معين ، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم وحقائق أم أفكار أساسية " [1] ، أي أن المحتوى يفترض أن لا يكون مجرد مضامين عشوائية ، بل يتأسس على سياسة واضحة ونظام معين في الانتقاء ، والترتيب بحيث يخدم غايات التعليم العامة والأهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية.

ويعرفه الدكتور شارف عبد القادر بأنه "كل ما ينوي المعلم أن يقدمه لتلاميذه ، وعادة ما ينظم هذا الجزء من خطة الدرس حول الأشياء التي ينوي المعلم أن يقولها ... وينبغي أن يكون المحتوى في صور قائمة تتضمن المواد اللازم تعليمها ، مرتبة على نحو ييسر تدريسها."[2] ، فالمحتوى مرتبط ارتباطا وثيقا بالمعلم وبما ينتقيه لسير حصة الدرس وتحقيق كفاءاتها الختامية .

[1] - أسس التكوين السَوي لشخصية المتعلم واللغة العربية ، سليمة بونعيجة راشدي ، مجلة اللسانيات واللغة العربية ، العدد 2 ،عنابه ، ديسمبر ، 2006 ، ص 303 .

[2]: تخطيط الدرس النحوي وتعليمه لتلاميذ الصف الرابع المرحلة الابتدائية نموذجا ، عبد القادر شارف ، ص 14.

## أولا/ تحليل نماذج لبنية نصوص القراءة للسنة الرابعة حسب الأنماط وسياقها التعليمي :

### 1 : إجراءات التحليل :

احتوى كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على ثلاثين (30) نصا[1] ، وزعت هذه النصوص على وحدات بأعداد متفاوتة فقد تحتوي الوحدة على نصين وقد تحتوي على ثلاثة ، وقد تحتوي على أربعة نصوص .

تنوعت أنماط النصوص في الكتاب ، فمنها السردي ، ومنها الوصفي ، ومنها الحواري . وهي الأنماط المستهدفة في سنوات التعليم الابتدائي من السنة الأولى إلى السنة الرابعة .

ونظرا لأن تحليل كل نصوص الكتاب أمر يتعذر على الباحث الواحد فسنكتفي بتحليل نموذج واحد من كل نمط من أنماط النصوص المدرجة في الأهداف التعليمية المسطرة لهذه المرحلة التعليمية ، أي تحليل نموذج من النمط السردي ، ونموذج من النمط الإخباري ونموذج من النمط الحواري . أما النمط الوصفي فقط خصصنا له نموذجين ، نظرا لأن الكفاءة الختامية نهاية السنة الرابعة تقتضي أن يكون المتعلم قادرا على فهم نصوص وصفية وإنتاجها إضافة إلى تحليل نص حجاجي ، وهو النص الوحيد في الكتاب

وقبل أن نبذأ في تحليل البنية النصية لنصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة ، تقتضي المنهجية التعليمية أن ننطلق من موضوع البحث وهدفه سنسعى من خلال هذا التحليل إلى اكتشاف طبيعة البنى النصية[2] لنصوص الكتاب وآليات انسجامها ، انطلاقا من افتراض وجود علاقات تركيبية ومنطقية ودلالية وزمنية تربط بين أجزاء النص نعمل على تفسيرها إذا كانت ظاهرة ونجتهد في إظهارها إذا كانت خفية .

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 7.

[2]: يقصد بالبنية النصية : شبكة معطيات دلالية و ألسنية وبنيوية وأيديولوجية كلها تساهم في إخراج النص إلى حيز الفعل والتأثير في المقروئية .

وحتى نستوفي المنهجية التعليمية ، لا بد لنا من إجراء آخر ، وهو تصنيف نصوص الكتاب إلى أنماط :

| المحور | الرقم | عنوان النص | نوع النص | نمط النص | المصدر المأخوذ منه |
|---|---|---|---|---|---|
| الحياة والعلاقات الإنسانية | 01 | سر خولة | قصة | سردي | عن العربي الصغير |
| | 02 | العمل الطيب يصنع العجائب | قصة | سردي | من القصص الصيني بتصرف |
| | 03 | الحوتة الزرقاء | قصة | حواري | من أدب الأطفال |
| التضامن والخدمات الاجتماعية | 04 | شجرة الرمان | حكاية | سردي | من القصص الصيني بتصرف |
| | 05 | الإخوة الثلاثة | حكاية | سردي | أحمد نجيب |
| | 06 | قصة النبي سليمان | حكاية | سردي | محمد حمزة السعداوي |
| الهوية الوطنية | 07 | البطلة لالة فاطمة نسومر | قصة | وصفي | رابح خدوس |
| | 08 | رحلة عصفورين | حكاية | وصفي | عادل البطراوي |
| | 09 | الشهيدة مليكة قايد | قصة | وصفي | مليكة قايد عبد الرحمن زناقي |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| التغذية و الصحة | 10 | الحمى الخطيرة | قصة | سردي | من كتاب الأذن محمد حسن أبو دنيا |
| | 11 | البرتقال | قصة | حجاجي | البرتقال سلسة الصحة والغذاء |
| | 12 | نجيب الطفل البدين | قصة | سردي | من قصة البطل الهام سعودي |
| الكوارث الطبيعية | 13 | وتعود الحياة إلى باب الوادي | قصة | سردي | مجلة الجيش بتصرف |
| | 14 | وتهتز الأرض | قصة | وصفي | عن الخبر |
| | 15 | إعصار دورا | قصة | سردي | العواصف جيني وود |
| التوازن الطبيعي وحماة البيئة | 16 | حراس الحياة | قصة | سردي | عن العربي الصغير |
| عالم الصناعة والابتكار | 17 | الاختراع الرائع | قصة | إخباري | عن قصة رحلة سبتمبر الجوية |
| | 18 | انتقام النحلة عسولة | قصة | سردي | |
| | 19 | الشعاب المرجانية | مقال | وصفي | |
| | 20 | الفراشة السوداء | قصة | سردي | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 21 | قصة التلفاز | مقال | إخباري | موسوعة العلم والتكنولوجية |
| | 22 | سنقوم بحفل رائع | قصة | سردي | |
| الرياضة البدنية والفكرية | 23 | التدريب في الرياضة | قصة | سردي | عن قصة الرياضي الصغير طارق العسلي |
| | 24 | يوم حاسم | قصة | وصفي | |
| | 25 | العداءة البطلة | قصة | سردي | |
| الحياة الثقافية و الفكرية | 25 | العود سلطان الآلات | قصة | وصفي | عن الموسوعة الموسيقية الميسرة |
| | 26 | في السيرك | قصة | وصفي | مركز المواد التربوية |
| | 28 | بيكاسو والفتاة | قصة | سردي | عن العربي الصغير من رحلة نيلز |
| محور السياحة والأسفار والرحلات | 29 | رحلة إلى الجزائر | قصة | سردي | من قصص السندباد بتصرف |
| | 30 | رحلة السندباد البحري | حكاية | سردي | |

- **جدول تصنيف نصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي حسب الأنماط.**[1]

الملاحظ من خلال هذا الجدول أن النمط السردي هو النمط الغالب على نصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي إذ نجد تسعة عشر (19) نصا سرديا من بين ثلاثين نصا معدا للقراءة ، ويليه في الأكثرية النمط الوصفي ، حيث نجد سبعة (7) نصوص وصفية والنمط الإخباري بدرجة أقل ممثلا بنموذجين ، أما النمطان الحواري والحجاجي فيمثل كل منهما بنص واحد .

وقد لاحظنا أن كل نصوص الكتاب تمتزج بنمط السرد ، "وهذا امتثالا لطبيعة المتعلم في هذه الفترة يميل إلى السماع والمحاكاة أفضل من الأنماط الأخرى"[2] ، مما أدى إلى صعوبة الفصل بين الأنماط ، ففي نص الحوتة الزرقاء مثلا – وهو نص حواري – نجد الحوار يمتزج بالسرد ، ونجد في النصوص الوصفية الوصف متداخلا مع السرد غير أن البنية النصية هي الفاصل في النهاية ، إذ أن بنية النص الوصفي مثلا تختلف عن بنية النص السردي ، ووجود مقاطع سردية لا يعني بالضرورة أن النص سردي وإلا اعتبرنا كل نصوص الكتاب سردية.

## ب/ تحليل نص سردي : (Texte narratif) :

إذا تحدثنا عن السرد فيما يتعلق بالنصوص التعليمية ، فإن الحديث حتما يخص جنس القصة دون الرواية ، نظرا لأن قدرات المتعلم في هذه المرحلة لا يمكن أن تتجاوز حدود القصة ، إضافة إلى عامل الزمن الذي تستغرقه قراءة الرواية وعدم توافق ذلك مع العملية البيداغوجية .

[1]: مستوحى من فهرس الموضوعات لكتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 5.
[2]: محتوى نصوص القراءة وملاءمته للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي – دراسة وصفية تحليلية- ، خولة النيبوع، ص36.

وتعد القصة لونا من ألوان الأدب المحبب لدى الأطفال ، فهي " تحتل عندهم المقام الأول ، فكلهم يميل إليها ويتشوق لسماعها وقراءتها ، لما فيها من عوامل التشويق والإثارة ، لذا كان لها أثر واضح في تنشئة الأطفال وتربيتهم "[1]، والقصة مرغوبة عند الأطفال لأنها تقدم لهم مفاهيم الخير والحق والجمال بأسلوب ممتع ومفيد .

وسنحاول في هذه القراءة أن نفيد من كل الاتجاهات سعيا منا إلى الإحاطة بكافة جوانب النص اللغوية والدلالية والسياقية .

وقد اخترنا نموذجا للتحليل بعنوان : " **الإِخوَةُ الثلاثة** " لأنه يشترك مع مجموعة من نصوص الكتاب في النمط ذاته ، وهو السرد التخييلي ، مما يجعل الأبنية النصية لهذه النصوص متشابهة وهذه النصوص هي : [العمل الطيب يصنع العجائب ، شجرة الرمان ، انتقام النحلة عسولة ، الفراشة السوداء ، رحلة السندباد ] ، وكلها نصوص سردية تخييلية تعتمد على الخيال في نسج السرد .

النص :

[1]: بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي ، حميد لحميداني ، المركز الثقافي العربي ، ط3، الدار البيضاء ، 2000، ص45 .

# اَلْإِخْـوَةُ الثَّلاثَـــة

يُحْكَى أنّ رَجُلاً اسْـمُهُ «ماتَانْدا» كانَ يَسْـكُنُ في قَرْيَةٍ من قُرَى وَسَطِ إفْرِيقِيا حَوْلَها الْغاباتُ والْأَشْـجارُ، وكان لَهُ ثَلاثَةُ أَبْنَاء . في هذه الْقَرْيَةِ كانَتْ تَسْـكُنُ بِنْتٌ اِسْـمُهَا «ماساكا» . وكانَتْ هَذِهِ الْبِنْتُ جَمِيلَةً وعاقِلَةً وأَخْلاقُها طَيِّبَة .

قالَ «ماتاندا» فِي نَفْسِهِ : " سَتكونُ «ماساكا» أَحْسَنَ زَوْجَةٍ لابْني الْأَكْبر " . نادى الْأَبُ أَبْناءَهُ وقالَ لهم : " أنا أَرَى أن تكونَ «ماسـاكا» زَوْجَةً لِأَخيكُمُ الْأَكْبَر " . قال الْأَخُ الْأَكْبَر : " أَشْـكُرُكَ يا أَبـي، صَحيـحٌ أنا الْأَكْبَرُ ولكنَّني لا أُريدُ أن أُفَضِّلَ نَفْسـي على أَخـوَيّ " . قالَ الْأَب : " أَنْتَ دائِما عاقِـلٌ يـا «أَبورا» اذْهَبـوا أَنْتُمُ الثَّلاثَةُ والّذي يُحْضِرُ [1] مِنْكُم أَعْجَبَ شَـيءٍ مُفيدٍ يَتَزَوَّجُ «ماسـاكا» الْعاقِلَةَ الطَّيِّبَة .

خَرَجَ الْإِخْوَةُ الثَّلاثَةُ وسَارَ كلُّ واحدٍ في طريقٍ بعْدما اتَّفَقُوا على أَنْ يَلْتَقوا في الْـمَكانِ الَّذي انْطَلَقوا مِنْه . سـارَ أَبورا حتّى وَصَلَ إلى قَرْيَةٍ بَعيدَةٍ فَبَدَأَ يَبْحَثُ حتَّى وَصَلَ إلى تاجِرٍ أمامَهُ بِسـاطٌ أَزْرَقُ صَغير . قالَ التّاجِرُ : " هذا الْبِسـاطُ الصَّغيرُ يَسْـتَطيعُ أن يَطيرَ، جَرِّبْهُ " . جَلَسَ أَبورَا فَوْقَ الْبِساطِ وأَمَرَهُ أن يَطيرَ فَطارَ ثُمَّ أَمَرَهُ أنْ يَنْزِل فَنَزَل . أُعْجِبَ بِهَذا الْبِساطِ فَاشْتَراه .

كانَ الْأَخُ الأَوْسَـطُ «بُوتَانْجَا» يَبْحَثُ أَيْضا عَنْ شَـيْءٍ عَجيبٍ مُفيدٍ، وفي طَرِيقِهِ وَجَدَ طائِراً جَريحاً يوشِـكُ أن يَمـوت [2] . أَخَذَ بوتَانْجَا صاحِبُ الْقَلْبِ الطَّيِّبِ الطّائِرَ الْجَريحَ وراحَ يَبْحَـثُ لَهُ عَنْ عِلاج . وَجَدَ رَجُلًا عَجوزًا فَقالَ لَـهُ : " أَرْجـوكَ ياسَـيِّدي، هَذا الطّائِـرُ الْجَريحُ سَـيَموتُ، كيـف نُسـاعِدُهُ ؟ " أَمْسَـكَ الرَّجُـلُ الْعَجـوزُ عَصًا صَغيرَةً ولَمَسَ الطّائِرَ فَشُـفِيَ وطارَ في الْحَـال، الْتَفَـتَ الرَّجُلُ إِلـى «بُوتَانْجَا» وقالَ لَهُ : " أَنْتَ إِنْسـانٌ طَيِّـبٌ يا وَلَدي، خُذْ هَذِهِ الْعَصا الْعَجيبَةَ هَدِيَّةً لَك " . أَخَذَ بوتَانْجَا الْعَصا وعاد .

كانَ "كُودِيلاَ" الأَخُ الأَصْغَرُ يَبْحَثُ عن شَيْءٍ عَجيبٍ مُفيدٍ ، ووَصَلَ إلى بَلْدَةٍ فَوَجَدَ رَجُلاً يَبيعُ نَظّاراتٍ عَجيبَةً ، إذا لَبِسَها الإِنْسانُ يَرى ما يَحْدُثُ في الْبِلادِ الْبَعيدَة . اِشْتَرى « كوديلاَ » النَّظّارَةَ ووَضَعَها على عَيْنَيْهِ فَرَأى قَرْيَتَهُ الْبَعيدَة .

اِلْتَقى الإِخْوَةُ في الْمَكَان الّذي تَواعَدوا [3] فيه وتَحَدَّثوا عنِ الأَشْياءِ الّتي أَتَوْا بها . لَبِسَ « بُوتانْجا » النَّظّارَةَ فَرأى الْقَرْيَة وَرَأى « ماساكا » مَريضَة .

جَلَسَ الإِخْوَةُ فَوْقَ الْبِساطِ فَطارَ بِهِم وَبَعْدَ أَنْ وَصَلوا أَسْرَعوا إلى بَيْتِ « ماساكا » . لَمَسَ « بوتانجا » « ماساكا » بالْعَصا فَشُفِيَتْ وجَلَسَتْ تَنْظُرُ إليهم وتَبْتَسِم .

ذَهَبَ الإِخْوَةُ إلى أَبيهِمْ وحَكَوْا لَهُ ما حَدَثَ فَتَحَيَّرَ ، لِأَنَّ كُلَّ الأَشْياءِ الّتي جاءَ بِها أَبْناؤُهُ عَجيبَةٌ ومُفيدَةٌ . فَفَكَّرَ طَويلاً ثُمَّ قالَ : " نَسْأَلُ « ماساكا » وهِيَ تَخْتارُ " .

قصّة من إفريقيا
أحمد نجيب

## أتحاور مع النّصّ

### أتعرَّف على معاني المفردات

1. يُحْضِرُ : يَأتي بِشَيْءٍ
2. يوشِكُ أَنْ يَموتَ : يَقْتَرِبُ من الْمَوْت
3. تَواعَدوا : اتَّفَقوا عَلَى اللّقاء

### أفهم النّصّ

* مَنْ هو ماتاندا ؟
* مَنْ هي ماساكا ؟
* ماذا اقْتَرَحَ الأَبُ على أَبْنائه الثَّلاثَة ؟
* ماهي الأَشْياءُ الْعَجيبَةُ والْمُفيدَةُ الّتي أَتى بها الإِخْوَةُ الثَّلاثَة ؟
* هل هَذِهِ قِصّة ؟كَيْف عَرَفْتَ ذَلك ؟
* في رَأْيِكَ مَنْ تَخْتارُ ماساكا ؟ولماذا ؟

### أعبّر

- لو طُلِبَ منْك أن تَأْتي بِشَيْءٍ مُفيدٍ وعَجيبٍ مِثْلِ الأَشياء الّتي أَتى بِها الإِخْوَةُ الثَّلاثَةُ ، فَبِماذا تَأْتي ؟
- اِحْكِ قِصَّةً تُشْبِهُ قِصَّةَ الإِخْوَةِ الثَّلاثة ؟

- **التحليل :**

**الإعداد :** *[1]

**البنية السطحية :** وتشتمل على مستوى المعجم والسياق الداخلي والحقول المعجمية ، لذلك يمكن أن تكون مدخلا مناسبا لتحليل النص .

**مستوى المعجم :**

يمكن تصنيف المفردات الأساسية في النص إلى مجموعة من الحقول المعجمية كالآتي:

**حقل الشخصيات :**

يشمل الأسماء وبعض صفاتها كالآتي :

- الأب ( ماتاندا ، رجل ).
- أبورا ( الأخ الأكبر ، عاقل) .
- بوتانجا ( الأخ الأوسط ، إنسان طيب ) .
- ماساكا ( بنت جميلة، عاقلة طيبة ، زوجة ).

**حقل المكان :**

نجد في النص بعض المفردات الدالة على المكان الجغرافي الذي يجري فيه السرد ، وهذه المفردات هي :

[ إفريقيا ، قرية ، الغابات ، الأشجار ، البلاد البعيدة ] ، وهذه الكلمات هي التي تشكل المكان الجغرافي للسرد وتستعرضه للمتلقي .

**ثانيا : مستوى السياق الداخلي للنص :**

يمكن تقسيم النص بمراعاة السياق الداخلي إلى المقاطع♦ النصية التالية :

[1]: * مستويات تحليل نص سردي من كتاب بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي ، حميد لحميداني ،47.

| المقاطع النصية | حيـــــزها | السياق |
|---|---|---|
| المقطع الأول | من: بداية النص<br>إلى: أخلاقها الطيبة | عرض الشخصيات والمكان |
| المقطع الثاني | من : قال ماتاندا<br>إلى : العاقلة الطيبة | رغبة الأب بتزويج ابنه الأكبر بماساكا |
| المقطع الثالث | من : خرج الإخوة الثلاثة<br>إلى : فاشتراه | رحلة الأخ الأكبر أبورا |
| المقطع الرابع | من: كان الأخ الأوسط<br>إلى : أخذ بوتانجا العصا وعاد | رحلة الأخ الأوسط بوتانجا |
| المقطع الخامس | من : كان كوديلا<br>إلى: قريته البعيدة | رحلة الأخ الأصغر كوديلا |
| المقطع السادس | من : ألتقى الإخوة<br>إلى : وهي تختار . | اللقاء ،التعاون ،المحبة |

نلاحظ من خلال الجدول طول النص وكثرة المقاطع النصية وتنوع سياقاتها الداخلية ، حيث بلغت ستة مقاطع ، لكل مقطع سياقه الخاص الذي يختلف عن سياقات المقاطع الأخرى ، فالنص مركب من ستة مقاطع ، يتولى المقطع الأول استعراض الموقع الجغرافي لمجريات القصة وشخصيات النص .

• يقصد بالمقطع هنا الفقرة التامة المعنى والدلالة في النص .

ويقدم المقطع الثاني موضوع السرد ، بينما تمثل المقاطع الثلاث اللاحقة أجزاء سردية شبه مكتملة هي رحلات الإخوة الثلاثة ، حيث يتفرع السرد إلى ثلاث قصص صغيرة شبه مكتملة ، ثم يعود لتصل مرة أخرى في المقطع السادس عندما يلتقي الإخوة الثلاثة في المكان المحدد الذي تواعدوا على اللقاء فيه .

وهكذا فإن بنية السرد تنطلق من القرية ثم تتفرع إلى أمكنة مختلفة وتظم أحداث متنوعة .

**– البنية العميقة :**

وتنشأ من العلاقات الدلالية الموجودة بين الكلمات وبين الجمل وبين المقاطع ،أي أنها تمثل النسيج النصي في بعده المضموني العميق ، وهي التي تحمل الأفكار أو الإيديولوجيا التي يختزنها النص ، حيث " تتشكل من بنية مؤلفة من علاقات وعمليات ذات بعد منطقي ... متصلة بالإيديولوجيا"[1]،

وقد لاحظنا من خلال قراءتنا للنص مجموعة من الظواهر على مستوى بنيته العميقة وهي:

**1 * – تعدد أبطال القصة وأثره على فهم المتعلم للبنية النصية :**

بمن أن النص عبارة عن حكاية شعبية إفريقية فبإمكاننا تمثيل رحلة الإخوة الثلاثة في هذه القصة بإفادة من التحليل التعليمي :

[1]: آليات إنتاج النص الروائي (نحو تصور سيميائي) ، عبد اللطيف محفوظ ، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون ،ط1، الجزائر 2008،ص 139.

| البطل | المساعد | الأداة | الحافز |
|---|---|---|---|
| 1- أبورا | تاجر | بساط طائر | الزواج من ماساكا الجميلة ، العاقلة، الطيبة . |
| 2- بوتاز جا | عجوز | عصا الشفاء | |
| 3- كود يلا | بائع | نظارات عجيبة | |

يظهر في هذه القصة ثلاثة أبطال مغامرين بدلا من بطل واحد ؛ كما جرت عليه العادة وهو ما نجم عنه وجود ثلاث مغامرات أو رحلات ، ولكنهم يشتركون في هدف واحد وهو الفوز "بماساكا" الجميلة وفي هذه الحالة نجد البطل " يشارك غيره في تحديد دور عاملي واحد "[1] ، فالأبطال الثلاثة في هذه القصة يشتركون في القيام بدور عاملي واحد هو الرحلة ، إضافة إلى سعيهم جميعا إلى الزواج من "ماساكا" الجميلة الخلوقة .

نلاحظ في البداية أن بنية النص تحكمها ثلاث شخصيات أساسية الجامع بينهم هو علاقة القرابة (أخوة) وهدف واحد وهو الزواج بالفتاة الطيبة .

وإذا كان اشتراك الأبطال الثلاثة في القيام بدور عاملي يخدم ترابط البنية الداخلية وتماسكها تضافر شخصيات السرد حول موضوع واحد ودور واحد ، فإنه لا يخدم المتلقي / المتعلم في هذه المرحلة التعليمية ، إذ لا يراعي قدراته التحليلية في هذا المستوى والتي تعجز عن تصور ثلاثة أبطال لقصة واحدة انطلاقا من اعتقاد الطفل بأن البطل هو شخصية فريدة خارقة تدور عليه أحداث القصة ، لا يمكن أن تتكرر فهو الأفضل ببساطة ، ولا يمكن للجميع أن يمتثلوا هذه البطولة ، فهو أمر غير منطقي ويبدو مفلسفا ويصعب

[1]: بنية النص السردي ، حميد لحميداني ، ص52.

على المتعلم قبوله بسهولة ، إذ يجب أن يتضمن النص إشارة إلى الشخصية الرئيسية ، فالمتعلمون يحبذون معرفة طبيعة الشخصية البطلة في القصة ، إضافة إلى أن توزيع البطولة على ثلاث شخصيات قسم القصة إلى ثلاثة أجزاء ، هي رحلات الأبطال الثلاث، وفي حصة التعبير الكتابي يُطلب من المتعلم توقع نهاية للقصة فنهايتها مبهمة واختراع قصة تشبهها أو مكملة لها تترك المتعلم يدور في فلك محوري مفاده خياله وتوقعاته وحسب مقابلتنا لحصص القراءة والتعبير فالتفاعل في حصة التعبير يكاد يكون معدم نظرا لغرابة القصة عن قدرات المتعلم والمطلوب المراد منه .

**جـ- المغزى من القصة ومستوى إدراك المتعلم :**

ينشد النص مغزى محددا هو " ترسيخ مفاهيم الديمقراطية "[1] وتعمل بنية النص على تسويق هذا المفهوم في أوساط المتعلمين ، وهناك إشارة واضحة في دليل المعلم تبين مدى انتباه المتعلمون إلى هذا المفهوم وترسيخ المعلم هذه الفكرة ككفاءة مستهدفة ، من خلال وجود ثلاثة أبطال للقصة فاستنادا إلى المغزى السابق فإن النص يحاول أن يقول بأن الجميع يستحق أن يأخذ فرصته ويمكن لكل فرد أن يكون بطلا .

غير أننا نرى أن هذا المغزى أكبر قدرات المتعلم كما أن طريقة عرض الفكرة غير منطقية وغير مناسبة ولا تخدم المغزى التعلمي لأن منطق الطفل لا يتقبل وجود أكثر من بطل في قصة واحدة –كما سبقت الإشارة – إضافة إلى نهاية القصة والتي تشير أيضا إلى مفهوم الديمقراطية " نسأل ماساكا وهي تختار "[2] تحدث نوعا من الإحباط لدى المتعلم ، فبعد هذه المغامرات التي قام بها الأبطال نجدهم لم ينالوا شيئا .

**د- فضاءالسرد وأسماء الشخصيات وعلاقتهما بواقع المتعلم وتحصيله اللغوي :**

[1]: كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي، ص 6 .
[2]: كتاب القراءة ، للسنة الرابعة ، ص 29.

يستعرض المقطع الافتتاحي من السرد الفضاء المكاني الذي تجري فيه أحداث قصة : الإخوة الثلاثة ، ويتمثل هذا الفضاء في: { قرية من قرى وسط إفريقيا حولها الغابات والأشجار } وهو ما يحفز المتعلم على تخيل هذا الفضاء الجغرافي والتصديق بواقعية القصة " إذ يساهم الفضاء في الإيهام بواقعية الأحداث " [1] ، خاصة وهذا الفضاء في هذه القصة مناسب لأسماء الشخصيات ، فهي أسماء إفريقية ( ماتاندا /أبورا /بوتانجا/ كوديلا/ ماساكا) وأحداث القصة في إفريقيا مما يوجد نوعا من الترابط العميق بين مكونات السرد ( الفضاء والشخصيات) ، وهو ما يخدم بنية النص الكلية ، غير أنه لا ينسجم مع قدرات المتعلم ومحيطه ، فهو لا يقدر على الاحتفاظ بهذه الأسماء الكثيرة والغريبة عن محيطه وثقافته ( ماتاندا، أبورا، بوتانجا ، كوديلا، ماساكا) خاصة وأنها على وزن موسيقي واحد ولا تبرز فيها علامات التأنيث والتذكير ، فحتى الاسم المؤنث (ماساكا) لا يجد ما يدل فيه على التأنيث فيصعب على المتعلم في مستوى الابتدائي ربط الشخصيات بأفعالها ، مما يعيق فهمه للنص .

2 : السياق التعليمي للنص :

أ- مستوى السجلات :

نقصد بالسجلات مختلف سياقات النص الخارجية التي تضعه ضمن مرجعياته الثقافية والتاريخية ، ذلك أن " السجلات ... نافذة مطلة على عالم النص وعوالم مرجعيته ... وهي جسر متين للوصول إلى فك رموزه واستقصاء كلماته ومفرداته ... والكشف عن سياقها والبحث عن عناصر دلالتها فهذه الطريقة أداة عمل لتنظيم المعلومات وإخضاعها للمنطق "[2].

إذا تأملنا المعجم والسياق في هذا النص نجد سجلات مختلفة هي :

**1/ السياق الاجتماعي:**

[1]: ديداكتيك التعبير { تقنيات ومناهج} محمد أولحاج ، دار الثقافة ، د .ط ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2001، ص 46.
[2]: ديتاكتيك التعبير ، محمد أولحاج ،ص 50.

يعبر النص عن البنية الاجتماعية الإفريقية وبعض ملامحها ، حيث تظهر فيه السلطة الأبوية ممثلة في الأب (ماتاندا) في تحديد العلاقات داخل الأسرة ، فهو الذي يختار بنفسه زوجة لابنه الأكبر ، حسب معاييره هو " ستكون ماساكا أحسن زوجة لابني الأكبر"[1] ، ثم إنه اختارها لابنه الأكبر دون ابنه الأوسط أو الأصغر على عادة ما يجري في المجتمعات القبلية ، حيث يحظى الابن الأكبر بالدعم والتأييد من الأب .

## 2/ السياق الأسطوري (الطقوسي):

يفصح النص عن مضمون الثقافة الشعبية الإفريقية التي تزخر بأساطير السحر والعجائبية ، ويتضمن من النص شيئا من هذه العجائبية من خلال الأدوات العجيبة التي جاء بها الإخوة الثلاثة ( البساط الطائر ، عصا الشفاء، نظارات عجيبة ترى البلاد البعيدة وهو ما يدل على بلاد تزخر بالعجائب .

والملاحظ أن هذه السياقات وخاصة السياق الأخير تبتعد عن ثقافة المتعلم ومحيطه فهي تجسد ثقافة غريبة تبتعد عن " التراث الثقافي الموروث المعبر عن هويتنا "[2] ، ونستنتج من هذا أن النصوص لم تنتقى على خلفية واعية بالهوية الوطنية في مظاهرها المختلفة ، وإنما أخذت لخدمة نشاطات صرفية ونحوية دون مراعاة المضامين ، فالنص ليس مجرد لغة ولكنه مضمون تشكله اللغة لأنها وعاء الفكر ، ثم إن " حرص العرب على لغتهم ينطلق... من الصورة الجلية التي تحدد السمات المميزة للإنسان العربي ، وما يخلق في نفسه من هواجس ، وهو يختار من اللغة ما يوافق كل خافقة من خوافقه ، ويعبر عنه من أفكار ...، لأنها الوسيلة التي يفكر بها ، والأداة التي يمتلك من خلالها حسه الجماعي "[3].

### ب/ التحصيل اللغوي للنص السردي لدى المتعلم :

إن النص السردي هو نمط خاص من النصوص يختلف في بنيته عن النصوص الأخرى ، لذلك فإن مهمة المعلم عند إقراء النص السردي تتمثل في لفت انتباه المتعلم إلى

[1]: كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، ص28.
[2]: اللغة العربية والوعي القومي ، مركز دراسات الوحدة العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية ، ط1، بيروت، 1984، ص: 185.
2: المرجع نفسه، ص 190.

خصائص هذا النمط ، وتزويده بما يحتاجه من ( معارف تهم جنس النص الأدبي ونوعه الفني ، والخصائص البنائية التي تميزه )[1].

وذلك لاحتواء النص السردي على عناصر ثابتة هي الشخصيات،الحدث ، العقدة والحل .

والأهم من ذلك كله هو جعل معرفة المتعلم بهذه الخصائص منطلقا لإنتاج نصع السردي الخاص في نشاط التعبير الكتابي .

كما نشير هنا أيضا إلى ضرورة تدريب المتعلم على استنتاج مقاصد النص السردي انطلاقا من رصد بنيته اللغوية ، لأن إدراك مضمون النص لا يقل أهمية وفائدة عن إدراك خصائص البنية النحوية ، فالمضمون يمثل جوهر النص ومقصدية المؤلف .

ومن المهم أيضا تدريب المتعلم على استخراج " معارف ذات ارتباط بالظروف التاريخية والمجتمعية المشكلة لمرجعية النص "[2] و وضع النص في إطاره الزماني والمكاني انطلاقا من مؤشرات داخل نصية ، لذلك لا بد من تدريب المتعلم على استخراج هذه المؤشرات والاستناد إليها في عملية التحليل .

وكمقابلة قمنا بها في قسم السنة الرابعة في نشاط التعبير الكتابي الحصة الأولى حيث كان المطلوب توقع نهاية لقصة الإخوة الثلاثة لاحظنا أن 21 تلميذا من بين 40 تلميذ تمكنوا من رصد نهاية مقنعة لكن ممتزجة بخيالهم المعرفي الناتج من مشاهدة الأفلام الكرتونية .

وهنا نستخلص أن نشاط التعبير الكتابي هو تقييم لكفاءة التحصيل اللغوي لمادة القراءة وفق سياقات النص التعليمية .

[1]مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، محمد حمود ، ص43.:
[2]: المرجع السابق ، ص 43.

## 3: تحليل نص حواري :

### أ/ تعريف النص الحواري :

هو نمط من النصوص يتأسس على الحوار ، أو هو " الإنتاج اللغوي المتبادل بين فاعلي الكلام المشترك بينهم " [1]

غير أن هناك من لا يعترف بوجود النص الحواري ويعده فرعا من فروع النص الحجاجي ، باعتبار أن المحاورة في اللغة تعني المجادلة والحجاج ، ومن ثمة لا وجود لنص حواري لانه متضمن في النص الحجاجي ، ويكمن الفرق في رأينا أن الحوار في النص لا يحتاج إلى حجج ، فهو يجري بشكل تلقائي ، بعكس الحوار في النص الحجاجي الذي يكون مؤسسا على مقدمات وحجج منطقية وعقلية .

يتميز النص الحواري بالخصائص التالية :

### أ / التلفظ المزدوج : (Double énonciation )

أي وجود صورتين داخل النص ، يظهران عبر أسماء الشخصيات أو عبر الضمائر وأسماء الإشارة .

ويحتوي النص الحواري مستويين من التلفظ هما : التلفظ السردي والتلفظ الدرامي، وينتج عنهما التلقي المزدوج للمتعلم .

- **التلفظ السردي :**

ويتضمن سرد المتلفظ لأحداث أو مشاهد ، ويعرف هذا باسم " المشخصات وهي تدخل في النص الحواري الأدبي صوتا سرديا (voix narrative) شبيها بالصوت الروائي" [2]

- **التلفظ الدرامي :**

وهو الكلام المتبادل بين الشخصيات المتحاورة .

---

[1]: ديداكتيك النصوص القرائية ، محمد البرهمي ، ص 119.

[2]: : ديداكتيك النصوص القرائية ، محمد البرهمي ، ص120

- **التلقي المزدوج ( Double réception):**

فهناك مستويان من التلقي للنص الحواري الأول داخل النص ، أي بين الشخصيات حيث يستقبل أحد طرفي الحوار حوار الطرف الثاني ، والثاني خارجي يتحقق بواسطة القراءة أو مباشرة عبر التلقي المسرحي [1] .

وكما لاحظنا سابقا من خلال الجدول الذي استعرضنا فيه أنماط النصوص الموجودة في كتاب القراءة المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي ، فإن النمط الحواري لم يمثل إلا بنموذج واحد هو : نص الحوتة الزرقاء ، وعليه فهو النص الذي سنحلله .

النص :

[1]: الرجع نفسه ، ص 121.

# اَلْحُوتَــةُ الزَّرْقَــاء

فـي أَعْمـاقِ الْبَحْرِ كانَتْ تَسْـكُنُ حوتَـةٌ كَبيرَةٌ زَرْقاءُ، تُحِـبُّ اَلْآخَرينَ وتُسـاعِدُهُم . وقد أَنْقَذَتْ [1] كَثيرًا مِمَّنْ لا يَعْرِفونَ السِّباحَةَ وأَوْشَكوا أَنْ يَغْرَقوا .

فـي أَحَـدِ الْأَيّامِ ذَهَبَتِ الْحوتَةُ الزَّرْقاءُ لِزِيارَةِ أَصْدِقائِها في الْقُطْبِ الشَّـماليّ ، وأثناء رِحْلَتِها سَمِعَتْ صَوْتَ بُكاءٍ يَأْتِي مِنْ بَعيدٍ ، فَأَسْرَعَتْ إِلَى الْمَكانِ ، وهُناكَ وَجَدَتْ سَمَكَةً صَغيرَةً حَمْراءَ ، سَأَلَتْهَا عَنْ سَبَبِ بُكائِها فَأَجابَتْها :

- لَقَدْ تِهْتُ [2] و أُرِيدُ أَنْ أَعودَ إِلى بَيْتي الْمَوْجودِ بِالقُرْبِ مِنَ الْجِبالِ ، في مَكانٍ لا يوجَدُ فيهِ ماءٌ كَثير .

- لا تخافي صَغيرَتي ، سأُساعِدُك. اِتْبَعيني ، سَنَجِدُ بَيْتَكِ .

رَأَتِ الْحوتَـةُ طِفْلاً بِالْقُرْبِ مِنَ الشّـاطِئِ فَسَـأَلَتْهُ عـنِ الطَّريقِ إِلى الْجِبالِ . فَكَّـرَ الطِّفْلُ ثُمَّ أَجابَها : " عَلَيْكِ أن تَتْبَعي النَّهْر " .

بَـدَأَتِ الْحوتَـةُ الزَّرْقاءُ وَالسَّـمَكَةُ بِالصُّعودِ عَبْـرَ النَّهْر . وفَجْأَةً صَرَخَـتِ الْحوتَة : "وَصَلْنا صَغيرَتي ، هاهُوَ بَيْتُكِ . أُنْظُري هَذهِ الْجِبالَ من الزُّجاجِ والْحَديد".

- لَيْسَ هذا أَبَداً ، فَجِبالي مِنْ صُخور .

واصَلَـتِ الْحوتَةُ والسَّـمَكَةُ الصَّغيرةُ السِّـباحَةَ إِلى أَنْ وَصَلَتا إِلى جِدارٍ كَبيرٍ وَسَـطَ النَّهْرِ فَقالَتِ الْحوتَةُ : " إِنَّهُ جَبَلٌ غَريب . هَلْ بَيْتُكِ من هُنا ؟ "

- لا ، رُبَّما يَكونُ أَبْعَدَ قَليلاً مِنْ هَذا الْمَكان .

حَمَلَـتِ الْحوتَةُ السَّـمَكَةَ وَقَفَـزَتْ فَوْقَ الْجِـدار ، وَبَـدَأَتْ تَتَقَـدَّمُ بَيْنَ جِبالٍ شـامِخَةٍ [3] . وَأَصْبَحَ النَّهْـرُ ضَيِّقًا جِـدًّا حَتَّـى انْتَهَـى ، فَالْتَفَتَـتِ الْحوتَـةُ إِلَـى السَّـمَكَةِ وَقالَـتْ : "هَذِهِ الْمَرَّةَ وَصَلْنا فِعْلاً يا صَغيرَتي . هَلْ بَيْتُكِ هُنا ؟ ".

- لا، لا،لا، لَيْسَ هُنا .

أَحَسَّتِ الْحوتَةُ بِحزْنٍ عَميقٍ لِأَنها لَمْ تَسْتَطِعْ مُسَاعَدَةَ السَّمَكَةِ الصَّغيرَةِ وفَجْأَةً سَمِعَتْ طِفْلاً يَبْكي فَسَأَلَتْهُ : " مَاالّذي يُبْكيكَ ياصَغيري ؟ هَلْ فَقَدْتَ بَيْتَكَ أَنْتَ أَيْضا ؟"

- لا، ولَكِنّي فَقَدْتُ [4] بَيْتَ سَمَكَتي الصَّغيرَةِ الْحَمْراء . فَقَدْ سَقَطَ في النَّهْر .

نَظَرَتِ الْحوتَةُ إِلى الْأَسْفَلِ فَرَأَتْ إِناءً فيه أَحْجارٌ صَغيرَة . وفي هذِهِ اللَّحظَةِ صَرَخَتِ السَّمَكَةُ : " بَيْتي ! بَيْتي " .

مَرَّرَتِ الْحوتَةُ ذَنَبَها بِهُدُوءٍ تَحْتَ الْإِناءِ وَرَفَعَتْهُ إِلى الأَعْلى فَصَرَخَ الطِّفْلُ : " سَمَكَتي ! سَمَكَتي !"

وهَكَذَا وَجَدَ الطِّفْلُ الصَّغيرُ سَمَكَتَهُ وَوَجَدَتْ سَمَكَتُهُ بَيْتَها الَّذي يَقَعُ في جِبالٍ مع قَليلٍ منَ الْماءِ . أمّا الْحوتَةُ فَقَدْ وَعَدَتْ أَصْدِقاءَها بالْعَوْدَةِ إِلَيْهِم لِتَطْمَئِنَّ على أَحْوالِهِم .

من أدب الأطفال
الأنترنيت - ترجمة

## أتحاور مع النّصّ

### أتعرّف على معاني المفردات :

1. أَنْقَذَتْ : أَنْجَتْ
2. تِهْتُ : لم أَعْرِفْ الطَّريق
3. شامِخَة : عالِيَةٌ جِدّاً
4. فَقَدَتْ : ضَيَّعَتْ

### أفهم النّصّ

* أَيْنَ تَسْكُنُ الْحوتَةُ الزَّرْقاء؟
* ماذا سَمِعَتِ الْحوتَةُ الزَّرْقاءُ أَثْناءَ رِحْلَتِها؟
* هَلْ كانَ الطِّفلُ يَبْكي لِأَنَّه فَقَدَ بَيْتَه؟
* لِمَاذا أَحَسَّتِ الْحوتَةُ الزَّرْقاءُ بِحُزْنٍ عَميق؟
* هَلْ وَجَدَتِ الْحوتَةُ الزَّرقاءُ بَيْتَ السَّمَكَة ؟ كَيْفَ كان هَذَا الْبَيْت؟

### أعبّر

- أَيْنَ وَقَعَتْ قِصَّةُ الْحوتَةِ الزَّرْقاء؟ - ما رَأْيُكَ فيما قامَتْ بِهِ الْحوتَةُ الزَّرْقاء ؟
- خَرَجْتَ في يَوْمٍ مُمْطِرٍ مِن الْمَدْرَسَةِ ووَجَدْتَ عَجوزاً تَحْمِلُ رُزْمَةً ثَقيلَةً فَساعَدْتَها. اِحْكِ لِزُمَلائِكَ قِصَّتَكَ مَع هذِه الْعَجوز .

## مقاطع النص:

| | |
|---|---|
| المقطع الافتتاحي | "في أعماق البحر كانت تسكن حوتة .... وجدت سمكة صغيرة حمراء سألتها عن سبب بكائها فأجابتها: ...سنجد بيتك " . |
| مقاطع التلفظ السردي | " رأت الحوتة ... ثم أجابتها "<br>"بدأت الحوتة ...وفجأة صرخت الحوتة".<br>"واصلت الحوتة ...فقالت الحوتة".<br>"حملت الحوتة ...وقالت".<br>"أحست الحوتة ...فسألته".<br>"نظرت الحوتة... صرخت السمكة "<br>" مررت الحوتة ذَنَبَهَا ...فصرخ الطفل. |
| مقاطع التلفظ الدرامي<br>(التبادل المدمج) | " لقد تهت ... ماء كثير "<br>"لا تخافي صغيرتي ....الزجاج والحديد"<br>"ليس هذا ...فجبالي من صخور"<br>هل بيتك هنا ؟<br>لا ربما ...من هذا المكان .<br>هل بيتك هنا ؟<br>لا لا ليس هنا |

| | |
|---|---|
| المقطع الختامي | ما الذي يبكيك ...أنت أيضا<br>لا ولكن فقدت ... سقط في النهر .<br><br>" وهكذا وجد الطفل الصغير سمكته ووجدت سمكته بيتها الذي يقع في جبال مع قليل من الماء، أما الحوتة فقط وعدت أصدقاءها بالعودة إليهم لتطمئن على أحوالهم."[1] |

**ب–شخصيات الحوار :**

يتضمن الحوار ثلاث شخصيات هي :

1- الحوتة الزرقاء .

2- السمكة الصغيرة الحمراء .

3- الطفل .

يعمد مؤلف هذا النص إلى "اللاتسمية" ، فالملاحظ على هذه الشخصيات أنها لا تحمل أسماء خاصة ، بل أنها تحمل أسماء عامة لأنواع من الكائنات البحرية ( الحوتة ، السمكة ) والبشرية ( الطفل) ، وهذا ما نجده عادة في بعض الحكايات القصيرة التي تعتمد إلى " اللاتسمية مكتفية بالحديث عن رجل أو امرأة أو طفل"[2].

غير أن المؤلف يعطي لبعض هذه الشخصيات صفات مميزة فنجده يصف الحوتة باللون الأزرق والكبر مقارنة بالسمكة الصغيرة الحمراء ، ونجد أن هده الشخصيات تبقى ملازمة للشخصيات من بداية النص إلى نهايته .

[1]:رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، ص 15.
[2]:بنية النص الحكايي في كتاب الحيوان للجاحظ ، خولة شخاترة ، أزمنة النشر ، ط2، عمان ، 2006، ص 114 .

وعموما فإن الاكتفاء بذكر الصفات دون أسماء نجده مسارا غالبا على نصوص السنة الرابعة لتكريس هذه الصفات في ذهنية المتعلم .

غير أن خيال المتعلم في هذه المرحلة ينزع دائما إلى تسمية الأشياء التي تحيط به ، فهو يسمي لعبه بأسماء يستقيها من محيطه ، لذلك فمن الضروري للمتعلم في هذه المرحلة تسمية شخصيات القصة بأسماء خاصة بخلاف هذه الأسماء العامة الدالة على الأنواع ، تزيد من رغبة المتعلم في البحث أكثر عن هذه الشخصيات وتترك لديه انطباعا حسنا ، وهذه طريقة ممتعة تشجع المتعلم على قراءة النص والتعلق به دون أن تمس بطبيعة الشخصيات ، ويمكن أن يكون لها أثر إيجابي على الطفل .

**ج- سياق الموقف Situational context) في نص الحوتة الزرقاء**

**يدل هذا السياق -كما أشرنا في الفصل النظري - على العلاقات الزمانية والمكانية التي يجري فيها الكلام. وقد أشار اللغويون العرب القدامى إلى هذا السياق، كما عبَّر عنه البلاغيون بمصطلح المقام وقد غدت كلمتهم( لكلِّ مقام مقال) مثلاً مشهوراً. ويرى الدكتور تمَّام حسَّان أنَّ ما صاغه مالينوفسكي تحت عنوان Context of situationسبقه إليه العرب الذين عرفوا هذا المفهوم قبله بألف سنة أو ما فوقها.**

**فالفضاء المكاني للنص ونقصد به المكان الذي تجري فيه الأحداث أو الحيز المكاني في الرواية أو الحكي عامة ، ويطلق عليه عادة الفضاء الجغرافي "[1] l'espace géographique"**

**أما عن سياق الموقف في نص الحوتة الزرقاء ، فيمكن القول عنه إنه سياقات متعددة ، حيث تظهر في النص عدة فضاءات جغرافية ، إذ تبدأ القصة في**

[1]: بنية النص السردي ، محمد حميداني ، ص 53.

**أعماق البحر " في أعماق البحر كانت تسكن حوتة كبيرة زرقاء " ثم يتشتت هذا الفضاء ، فتارة نجد أحداث الحوار تجري في "القطب الشمالي " حيث التقت الحوتة بالسمكة ، وأخرى في النهر وتارة بجانب الجدار دون أن يوجد رابط بين هذه الأمكنة المتعددة ، إضافة إلى ظهور بعض المعالم المكانية الملهمة والغامضة في النص مثل : " جبال من زجاج وحديد " ، وهو مكان غير واضح للمتعلم ولا يوجد ما يشرحه في النص ولا في جزء أتعرف على معاني المفردات ، مما جعل السياق مشتتا غير منسجم ، مما ينتج عنه صعوبة إدراك المتعلم للمكان في الحوار ، فهو يتجدد في كل مشهد حواري مما أثر سلبا على تماسك النص فبدا وكأنه مجرد مقاطع مقتطفة من نصوص متفرقة ، مما ينعكس سلبا على فهم المتعلم لسياق الموقف في النص ، وتفاعله معه.**

**د– المغزى من النص :**

لا شك أن جميع العناصر المكونة للنص تنتهي إلى خدمة المغزى ، الذي يتمثل في هذا النص في مساعدة الآخرين من خلال مساعدة الحوتة الزرقاء السمكة الصغيرة ، وهي قيمة أخلاقية التعاون والتضامن يسعى النص إلى نشرها بين المتعلمين .

غير أننا نرى أنه كان يمكن تحقيق هذا المغزى من خلال نصوص أخرى على درجة أرقى من حيث البناء الفني والتشكيلي ، خاصة وإن تحقق المغزى لا يكون إلا بإعجاب المتعلم بالنص ، وترسخه في ذاكرته لمدة أطول ودمجه في وضعيته الخاصة بالتعبير الكتابي ، فمن المعلوم أن : " النصوص تسعى إلى

إحداث أثر ما في القارئ "[1] ، وكلما كان هذا الأثر عميقا ، ترسخت قيم النص في ذهن المتعلم وفهم المغزى من النص والتفاعل معه في مدركات أخرى .

[1]: ديداكتيك النصوص القرائية ، محمد البرهمي ، ص 126.

وهكذا يبدو نص الحوتة الزرقاء نصا ممتعا للمتعلم يحمل قيمة راقية وهي التعاون والتضامن مع بعضنا لإيجاد حل نصبو إليه .

**رابعا: تحليل نص وصفي :**

## 1 – تعريف النص الوصفي (Texte descriptif):

هو نص يسخر اللغة في تمثيل الموصوفات الحسية وغير الحسية تمثيلا فنيا إذا فالنص الوصفي نص يعمل على " إعادة تركيب الظاهر بواسطة الحواس وغير الظاهر بواسطة الوجدان"[1].

نجد أن هيمنة الوصف على النص هو مفاد هذا التعريف ، مما يجعلنا نطلق عليه صفة النص الوصفي ،وتتميز لغة النص الوصفي باستعمال كثيف للصفات والجمل الاسمية الدالة على الاستمرار والثبات كما تتميز بنيته بتتابع الموصوفات تتابعا متسلسلا.

وقد تم اختيار نص الشعاب المرجانية للتحليل:

النص :

[1]:ديداكتيك النصوص القرائية ، محمد البرهمي ، ص104.

# الشِّعابُ الْمَرْجانِيَّة

يَنْمو الْمَرْجان [1] دائماً في الْمياهِ الصّافِيَةِ غَيْرِ الْعَميقَةِ ، ويُكَوِّن شِعاباً تُسَمَّى الشِّعابُ الْمَرْجانِيَّة . تُشْبِهُ هذِهِ الشِّعابُ الْحَدائِقَ ، ولِذَلِكَ يُطْلَقُ عَلَيْها الْحَدائِقُ الْمائِيَّةُ لِكَثْرَةِ أَلْوانِها السّاحِرَة .

تَمْتَلِئُ الشِّعابُ الْمَرْجانِيَّةُ بالمَخْلوقاتِ وخاصَّةً الْأَسْماك . وتَتَمَيَّزُ هذه الْأَسْماكُ الّتي تَعيشُ في الشِّعابِ الْمَرْجانِيَّةِ بِأَلْوانِها الزّاهِيَةِ [2] وأَشْكالِها النّادِرَةِ [3] وكَثْرَةِ الْخُطوطِ والْبُقَعِ الّتي تُزَيِّنُ أَجْسامَها ، وتُسَهِّلُ عليْها الْاخْتِفاءَ عن أَعْدائِها . وتَعْتَمِدُ الْمَخْلوقاتُ والنَّباتاتُ الّتي تَعيشُ في الشِّعابِ الْمَرْجانِيَّةِ وحَوْلَها على بَعْضِها في الْغِذاءِ والْمَأْوى [4] .

وإلى جانِبِ الْأَسْماكِ ، تَعيشُ نُجومُ الْبَحْرِ الشَّوْكِيَّةُ وقَنافِذُ الْبَحْرِ في الشِّعابِ وتَتَحَرَّكُ بِبُطْءٍ فَوْقَها . وهُناكَ الرَّخَوِيّاتُ الْبَحْرِيَّةُ الْمُتَوَحِّشَةُ الّتي تُخْفي أَجْسامَها النّاعِمَةَ في قَواقِعَ جَميلَة . كما توجَدُ الْأَسْماكُ الصَّدَفِيَّةُ والْمَحارات . أَمّا سَرَطانُ الْبَحْرِ فَإِنَّهُ يَخْتَبِئُ في زَوايا الشِّعابِ وشُقوقِها. ويَعيشُ الإِسْفَنْجُ بِكافَّةِ أَشْكالِه وأَلْوانِه وأَحْجامِه بين الْمَرْجان .

ولَمّا كانَتِ الشِّعابُ الْمَرْجانِيَّةُ جَميلَةً فَإِنَّ النّاسَ يَزورونَها بِكَثْرَة . ولكِنَّ هَذِهِ الزِّياراتِ الْكَثيرَةَ أَصْبَحَتْ خَطَراً عَلَيْها . فالْقَوارِبُ السِّياحِيَّةُ تُلَوِّثُ الْماءَ [5] بالْبَنْزينِ والزُّيوت . والّذين يَغْطِسونَ في الْماء يَقْطَعونَ قِطَعاً كَبيرَةً منَ الْمَرْجانِ بِواسِطَةِ خَزّاناتِ الْأُكْسِجين [6] . وهناك من يَكْسِرُ الْقِطَعَ لِيَأْخُذَها. كما أَنَّ صَيْدَ السَّمَكِ بِكَثْرَةٍ فَوْقَ الشِّعابِ يُضِرُّ بِها .

وتُسَبِّبُ الْمياهُ الْمُلوَّثَةُ الّتي تَصْرِفُها الْمُدُنُ والْمَصانِعُ وتَصِلُ إلى الْبَحْرِ خَطَراً كَبيراً على هذِهِ الشِّعابِ الْجَميلَةِ لِوُجودِ مَوادَّ سامَّةٍ فيها .

إنَّ الشِّعابَ حَسّاسَةٌ ، وعلى كُلِّ إنْسانٍ أنْ يَعْلَمَ أنَّ الْحِمايَةَ واجِبَةٌ لِهَذِهِ الشِّعابِ ، لأَنَّها حِمايَةٌ لِجَمالِ الطَّبيعَةِ ولِعَدَدٍ كَبيرٍ منَ الْمَخْلوقاتِ الّتي تَعيشُ فيها .

من كتاب الشّعاب المرجانية . جيني وود

## أتحاور مع النّصّ

### أتعرَّف على معاني المفردات

1. اَلْمَرْجان : عُروقٌ حُمْرٌ تَطْلَعُ من الْبَحْرِ كَأَصابِعِ الْكَفّ .
2. أَلْوانُها الزّاهِيَة : أَلْوانُها الْجَميلَة .
3. أَشْكالُها النّادِرَة : الْقَليلَةُ جدّاً .
4. اَلْمَأْوى : اَلْمَسْكَن .
5. تُلَوِّثُ الْماء : تُفْسِدُه .
6. خَزّاناتُ الْأُكْسجين : عُلَبٌ مُتَوَسِّطَةٌ يَحْمِلُها الْغَطّاسون لِيَتَنَفَّسوا بها .

### أفهم النّصّ

* أينَ يَنْمو الْمَرْجان ؟
* لماذا تُسَمَّى الشِّعابُ الْمَرْجانِيَّةُ الْحَدائِقَ الْمائِيَّة ؟
* بِمَ تَتَمَيَّزُ الْأَسْماكُ الّتي تَعيشُ في الشِّعابِ الْمَرْجانِيَّة ؟
* ما هي الْكائِناتُ الْأُخْرى الَّتي تَعيشُ في الشِّعابِ الْمَرْجانِيَّة ؟
* ماذا تُسَبِّبُ كَثْرَةُ الزِّياراتِ لِلشِّعابِ الْمَرْجانِيَّة ؟
* ما الّذي تُسَبِّبُهُ الْمياهُ الْمُلَوَّثَةُ لِلشِّعاب ؟

### أعبّر

- تَخَيَّلْ حِوارًا بين حَديقَةٍ مائِيَّةٍ وحَديقَةٍ عامَّةٍ ، واذْكُر كَيْف تَصِفُ كُلُّ حَديقةٍ نَفْسَها .
- كُنْتُمْ في عُطْلَةٍ صَيْفِيَّةٍ على شاطِئِ الْبَحْرِ ، وَرَأَيْتَ أَحَدَ الْأَطْفالِ يَرْمي الْفَضَلاتِ وَبَعْضَ الْعُلَبِ داخِلَ الْماء . دارَ بَيْنَكَ وبَيْنَهُ حوار . ماذا قُلْتَ له ؟

## 2 – موضوع الوصف:

الهدف من هذا النشاط هو استخراج موضوع الوصف الرئيسي[1] والموضوعات الفرعية ، وإثباتها في جدول مع مراعاة الحيز الذي استغرقه كل عنصر في النص .

| المقاطع النصية | حيزها | الموصوفات |
|---|---|---|
| المقطع الأول | من : بداية النص<br>إلى: الساحرة | الحدائق المائية المرجانية وألوانها الساحرة ، المياه الغير عميقة . |
| المقطع الثاني | من : تمتلئ<br>إلى: الغداء والمأوى | الأسماك التي تعيش في الشعاب المرجانية ألوانها الزاهية وأشكالها النادرة البقع الخطوط . |
| المقطع الثالث | من : إلى جانب الأسماك<br>إلى بين المرجان | نجوم البحرالشوكية، قنافذ البحر،الرخويات البحرية، الأسماك الصدفية ، المحارات ، سرطان البحر، الإسفنج. |
| المقطع الرابع | من : ولما كانت الشعاب<br>إلى : آخر النص | وصف خطر الإنسان حين زيارته للشعاب المرجانية بالقوارب والتلوث الذي يصيبها. |

[1]: يقصد به تصوير موضوع النص وتفاصيله المراد التعبير عنها بأسلوب فني لتقريب حالة وشكل الموصوف

يعرض لنا النص أكثر من موضوع للوصف ، فهناك العديد من الموصوفات كما يظهر من خلال الجدول

## 3 – البنية الكلية وأجزاء النص :

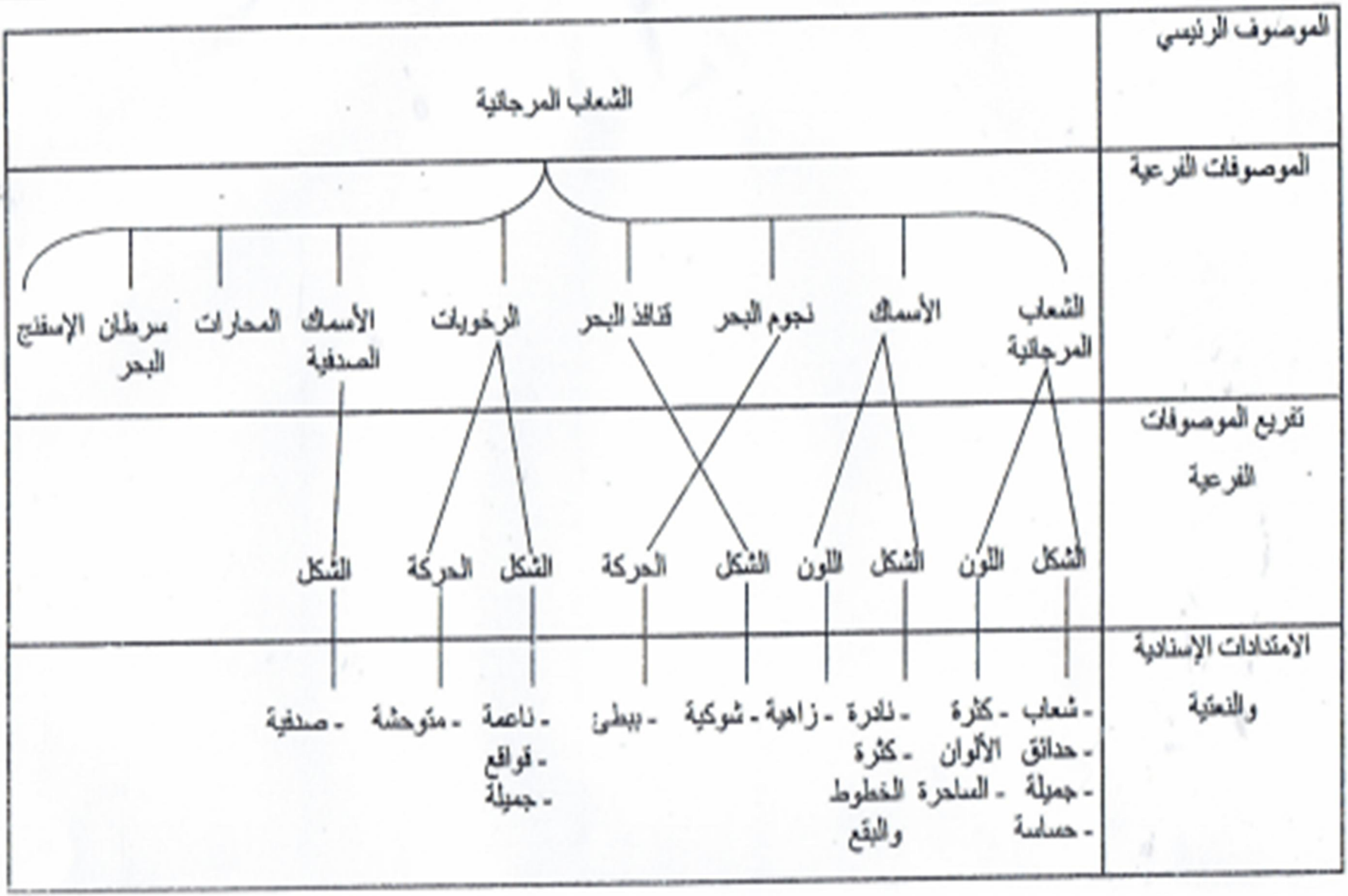
يتكون النص من أربعة مقاطع نصية كما بيناه في الجدول السابق حيث يسيطر الوصف على المقاطع الثلاثة الأولى بينما يغيب عن المقطع الأخير والملاحظ أن هذا المقطع ليس جزءا من بنية النص الحقيقية ، فقد أقحم إقحاما لتوجيه رسالة خاصة إلى المتعلم وهي حماية البيئة ، فبدا النص غير متماسك .

كما أن النص مضغوط مختزل ، فقد أُخذت قطعة من النص الحقيقي بعد ترجمته ثم اختصرته ، وهذا ما جعل النص يفقد كثيرا من خصائصه اللغوية والإبداعية ، إضافة إلى تأثير الترجمة على لغته وبنيته حيث أفقدته أهم خصائصه الفنية في إطار مرجعيته الثقافية والاجتماعية إضافة إلى خصوصية كل لغة وأساليبها ، فبدا النص بعيدا عن روح العربية وأساليبها ، انطلاقا من أن هذه الترجمة تأثرت بأسلوب النص الأصلي فأخذت من أسلوبه وكان عليه مراعاة أسلوب اللغة العربية وطريقة أهلها في الكلام .

## 4– المخطط الوصفي ونظام الوصف :

- المخطط في الصفحة الموالية [1]

[1]: القيم التربوية في ضوء قصص " كتابي في اللغة العربية "سلسلة رياض النصوص السنة الرابعة ابتدائي ، أية الله عاشوري ، منشورات البحوث التعليمية PNR، 2014، ص 56.


الموضوع الرئيسي
الشعاب المرجانية
الموضوعات الفرعية
الشعاب المرجانية
الأسماك
نجوم البحر
قنافذ البحر
الرخويات
الأسماك الصدفية
المحارات
سرطان البحر
الإسفنج
تفريع الموضوعات الفرعية
الشكل
اللون
الشكل
اللون
الشكل
الحركة
الشكل
الحركة
الشكل
الأمتدادات الإسنادية والنعتية
- شعاب
- حدائق
- جميلة
- حساسة
- كثرة الألوان
- الساحرة
- نادرة
- كثرة الخطوط والبقع
- زاهية
- شوكية
- بيطئ
- ناعمة
- قواقع
- جميلة
- متوحشة
- صدفية

من خلال المخطط يتبين كل الموصوفات الواردة في النص وكل صفاتها.

والملاحظ أن هذه الموصوفات كثيرة يصل عددها إلى (09) موصوفات ، ولكل منها صفاته الخاصة شكلا ولونا ، مما قد يشتت تركيز المتعلم ويصعب عليه الاحتفاظ بصفات كل الموصوفات التسعة ، وكان يفترض أن تراعى قدرات المتعلم في هذه المرحلة ، والاكتفاء بعرض موصوف واحد هو ( الشعاب المرجانية) مع استعمال لغة إبداعية تفيده في تحصيله اللغوي لاحقا.

هذا عن الموصوفات في النص ، أما عن الصفات فالملاحظ أنها صفات عامة لا تثير خيالات الطفل ، ولا تلامس حواسه ، مع العلم أن الوصف يتأسس على التأثير في الحواس ، فالوصف هو " إعادة تركيب الظاهر بواسطة الحواس"[1] ، فعلى صعيد اللون مثلا لم يرد ذكر لفظ واحد يدل على أحد الألوان الأساسية المعروفة ( كالأبيض ، الأحمر ، الأخضر ،الأصفر...)

واكتفى الوصف بأحكام عامة لا تقترب من عالم الطفل الحسي ولا تغذي شغفه بالألوان ، مع أنه يفترض أن تعمل مضامين النصوص على إشباع حاجات المتعلم وميولاته ، مما يقوي لديه الرغبة في التعلم ، " لأن الحواس إذا اشتركت ساعدت الذاكرة بالاحتفاظ بالمدركات المستنبطة من مفعولها المشترك ، فيكون بذلك التعليم للغة أنجع وأفيد "[2].

والملاحظ أن لغة الوصف بعيدة تماما عن عالم الطفل ، حيث يبدو الواصف على عجلة من أمره ، فهو لا يتريث ليبدع في وصف الكائنات البحرية بألوانها وأشكالها ، بل يكتفي بأحكام سريعة شاملة ، وهو ما يجعلنا نشعر أننا نقرأ مقالا في جريدة موجها لفئة للكبار ، بل حتى النصوص الموجهة للكبار كالروايات تتضمن مقاطع وصفية ممتعة فنيا ولغويا .

[1]: ديداكتيك النصوص القرائية ، محمد البرهمي ، ص 104.

[2]: مدخل إلى علم اللسان الحديث ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، د- عبد الرحمن حاج صالح ، مجلة اللسانيات، العدد04، معهد علوم اللسانية والصوتية ، الجزائر ، ص 193.

## 5- ترتيب الوصف :

إن الترتيب عنصر هام في بناء النص الوصفي ، لأن الوصف لا يحكمه منطق بعينه في التسلسل كالسرد مثلا ، ففي السرد " نتبع عادة طبيعة تسلسل الأحداث ولكن عندما نريد وصف مكان ما نعرض دفعة واحدة فيماذا نبدأ ؟ "[1]

لذلك كان الترتيب عنصرا ضروريا في بناء النص الوصفي ، وهو متوقف على براعة الواصف ومقدرته وتسخير عناصر موضوع الوصف وترتيبها ترتيبا موضوعيا منسجما ومترابطا .

وفي نص " **الشعاب المرجانية** " نجد أن الواصف قد بدأ يوصف الشعاب المرجانية ، أين تنمو؟ ، كيف تنمو ؟ ، أشكالها ألوانها ، ماذا تشبه ؟ ثم انتقل إلى وصف الكائنات الحية التي تعيش فيها فوصف الأسماك أولا أنواعا وألوانا **تتميز الأسماك بكثرة الخطوط والبقع التي تزين أجسامها** [2] ووصف طريقة حياتها وطبيعة غذائها ، ثم انتقل إلى وصف المخلوقات البحرية الأخرى نجوم البحر الشوكية وقنافذ البحر و الرخويات البحرية المتوحشة والقواقع والأسماك الصدفية والمحارات وسرطان البحر والإسفنج .

نجد أن الواصف هنا قام بمراعاة التسلسل الوصفي الذي يترتب عن احترام منطق المتخيل سيما هذا الأخير هو متعلم بالسنة الرابعة ابتدائي .

والواصف في نص " الشعاب المرجانية " أدلى بوصف واضح لكنه أخفى ذاتيته وحريته في الوصف كما هو معهود في النصوص الوصفية وذلك راجع إلى أن النص مترجم ومختزل من كتاب الشعاب المرجانية لـ : جيني وود.

## 6- لغة النص الواصفة :

تنعت لغة النص الوصفي بالثبات (statique) ، بينما تنعت لغة النص السردي بالحر كية ( Dominique)، انطلاقا من هيمنة الجمل الاسمية على الوصف في مقابل

[1]: ديداكتيك التعبير ، محمد أولحاج ، ص 70 .
[2]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، ص 104.

هيمنة الجمل الفعلية على السرد ، و" معلوم أن الثبوت والدوام والاستمرار خاصية بلاغية للجمل الاسمية ، في حين تدل الجملة الفعلية في معناها البلاغي على الحدوث والتجدد "[1].

ومن المهم عند إقراء النص الوصفي الانفتاح على هذه الجوانب النحوية والبلاغية ، ولفت انتباه المتعلم إلى الخصائص البلاغية للنص الوصفي، ولكن كنا لا نؤكد كثيرا على هيمنة الجمل الاسمية باعتبارها خاصية للنص الوصفي ، لأنها لا تظهر بشكل واضح في جميع النصوص ، ففي بعض النصوص الوصفية تكاد تكون الجمل الفعلية هي المهيمنة على النص ومثال ذلك ما أظهره إحصاء الجمل الفعلية هي المهيمنة على النص ومثال ذلك ما أظهره إحصاء الجمل الفعلية والاسمية في نص : **الشعاب المرجانية** [2]

كما هو مبين في الجدول التالي :

| الجمل الفعلية | الجمل الاسمية |
|---|---|
| 1) ينمو المرجان دائما في المياه الصافية | 1) كثرة البقع والخطوط ..أجسامها |
| 2) يكون شعابا تسمى الشعاب المرجانية | 2) وإلى جانب الأسماك ..البحر |
| 3) تشبه هذه الشهاب الحدائق | 3) وهناك الرخويات..في قواقع جميلة |
| 4) يطلق عليها الحدائق المائية | 4) أما سرطان البحر ...و شقوقها |
| 5) تمتلئ الشعاب المرجانية بالمخلوقات | 5) ولكن هذه الزيارات خطأ عليها |
| 6)تتميز هذه الأسماك بألوانها الزاهية | 6) فالقوارب السياحية ..والزيوت |
| 7)تسهل عليها الاختفاء | 7) والذين يغطسون.. الأكسجين |
| 8)تعتمد المخلوقات ... في الغذاء والمأوى | 8) وهناك من يكسر القطاع ليأخذها |
| 9)تتحرك ببطء فوقها . | 9) كما أن صيد السمك .. يضربها |
| | 10) إن الشعاب ..حساسة |

[1]: ديداكتيك النصوص القرائية ،محمد البرهمي، ص 106-107.
[2]: ريلض النصوص كتابي في اللغة العربية ، ص 104-105.

10) توجد الأسماك الصدفية والمهارات
11) يعيش الإسفنج بين المرجان
12) كانت الشعاب المرجانية جميلة

11) وعلى كل إنسان لهذه الشعاب
12) لأنها حماية لجمال الطبيعة

والملاحظ من خلال هذا الجدول المستوحى من نص " الشعاب المرجانية "[1] أن الجمل الفعلية تتساوى مع الجمل الاسمية في هذا النص ، مما يؤكد ما تطرقنا إليه سابقا أن هيمنة الجمل الاسمية على الجمل الفعلية لا تكون معيارا مطلقا للحكم على النص بكونه وصفيا ، خاصة في النصوص الموجهة للمتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي ، نظرا لصعوبة إدراكهم لبنية الجمل الاسمية التي يغيب عنها الفعل والفاعل فتبدو أقرب إلى التجريد ، في مقابل سهولة إدراكهم للجملة الفعلية ذات البنية المنطقية البسيطة ( فعل + فاعل+ مفعول به ) .

لذلك يستحسن أن تبنى النصوص الوصفية في هذه المرحلة على كثافة الجمل الفعلية مراعاة لمستوى نمو ملكات المتعلم اللغوية والتحليلية وضرورة تناسب البنية النصية ، النحوية والدلالية للنصوص المقروءة مع هذا المستوى .

كما يؤكد هذا الجدول أيضا على البنية اللغوية للنص الوصفي ليس معطى ثابتا يتكرر في كل النصوص الوصفية ، بل إن النص الوصفي يعتمد على انسيابية اللغة ، وتداعي الأفكار ، فاللغة في النص الوصفي في خدمة الوصف وليس العكس ، لذلك هي متغيرة بتغير موضوع الوصف وليست ثابتة في قوالب معدة سلفا .

## 7- مقاصد النص الوصفي : " الشعاب المرجانية " :

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 104-105.

لا تقتصر مقاصد إقراء النص الوصفي على إدراك المتعلمين لبنية الوصف وإنتاج نصوص وصفية مقبولة بناءا ولغة ، بل إن النص الوصفي نص إخباري بامتياز فهو يقدم لنا الكثير من المعلومات عن موضوع الوصف ، وإضافة إلى ذلك يفترض أن يحقق النص الوصفي ما يلي :

- " يثري الرصيد اللغوي للمتعلم ، انطلاقا من ثراء الوصف .
- أن ينمي القدرة على الخيال لأنه يحوي الكثير من الصور الخيالية .
- أن ينمي القدرة على التعبير ووصف المشاعر والأحاسيس الداخلية.
- يحقق للمتعلم متعة جمالية وفنية ، فهو شبيه برحلة إلى عالم الموصوف"[1].

والملاحظ أن نص *" **الشعاب المرجانية** " يحمل بعض هذه الخصائص ، فعلى صعيد البنية اللغوية نجده يضم معجما لغويا زاخرا بالألفاظ التي تدور في حقل البحر ( المرجان، المياه الصافية ، غير العميقة ، الشعاب المرجانية ، الحدائق المائية ، الأسماك ، نجوم البحر ، قنافذ البحر ، الرخويات البحرية ، قواقع الأسماك الصدفية ، المحارات ، سرطان البحر ، الإسفنج ، القوارب ، يغطسون تحت الماء ، خزانات الأوكسيجين ، صيد السمك )، فكل هذه الألفاظ تصب في حقل البحر والمتعلم يكتسبها نظرا لاختلافها وتنوعها في النص المقروء

كما نجد أن النص يحمل بعض خصائص النمط الإخباري ، فقد قدم لنا معلومات كثيرة حول أكثر من موضوع ، موضوع الشعاب المرجانية من حيث شكلها ولونها ، والمخلوقات البحرية التي تعيش فيها ، وقدم لنا وصفا دقيقا لهذه المخلوقات ومسكنها و طبيعة غذائها ، وموضوع الرحلات السياحية للإنسان إليها عبر الغطس ، وذكر وسائله وموضوع التلوث وآثاره الوخيمة على الأحياء البحرية ثم موضوع حماية البيئة ، وفيه قدم نصائح لعدم الإضرار بالطبيعة والكائنات البحرية ، وهذه الموضوعات تترك

[1]: دليل المعلم للسنة الرابعة ، جزء تقنيات التعبير الكتابي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 29.

خيال المتعلم ينمو وتتكاثف له القدرة الاستيعابية وتتحقق له الكفاءة المستهدفة من النص الوصفي .

والملاحظ أن تعدد الموضوعات في نص الشعاب المرجانية وتعدد المقاصد منه ينمي القدرة الخيالية للمتعلم ويدفعه إلى الاجتهاد في الوصف أثناء حصة التعبير الكتابي ، وهذا ما يجعله يستوعب أكبر حد من الألفاظ والموضوعات من خلال تكرار قراءة النص وإثارة أسئلة فهم النص ، حيث تتكاثف في ذهنه كل الموضوعات فتكون له ملكة لغوية زاخرة بالألفاظ الجديدة والمستوحاة من الطبيعة ، وهذه من الفوائد والكفاءات الختامية للنص

## 8- إقراء النص الوصفي :

من الضروري عند إقراء النص الوصفي أن يوجه المعلم انتباه المتعلمين إلى الأسلوب الذي تتراكب به الموصوفات في النص وتنتظم به البنية الداخلية لتمكينهم من تخيل مشجر أو مخطط لتنامي الموصوفات في النص ورسمه ، وليس هذا بغرض مساعدتهم على فهم النص فحسب ، ولكن أيضا بغرض تمكينهم من التحكم في آليات إنتاج النص الوصفي ، فكلما زاد تعامل المتعلم مع نصوص وصفية . تحكم أكثر في إنتاج آليات النص الوصفي ، لذلك فمن الضروري في هذه المرحلة تكثيف النصوص الوصفية ، "ففي غياب ذاكرة مؤثثة بنصوص وصفية ... كيف يمكن للتلاميذ إنتاج نصوص وصفية مقبولة بناء ولغة ، كما يطلب منهم في نشاط التعبير "[1].

وإذا عدنا إلى كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وجدنا أن إنتاج النص الوصفي مرتبطا مباشرة بقراءته ، حيث يطلب من المتعلم مباشرة بعد الحصة الثانية للقراءة بالنسبة للنص الوصفي ، إنتاج نص وصفي مواز في حصة التعبير الكتابي ، فمباشرة بعد نص " الشعاب المرجانية " نجد موضوع التعبير الكتابي مطروح كالآتي :

[1]: ديداكتيك النصوص القرائية ، محمد البرهمي ، ص 98.

- "تخيل حوار بين حديقة مائية وحديقة عامة ، وأذكر كيف تصف كل حديقة نفسها "[1] .

حيث يستفيد المتـــعلم من النص الوصفي السابق كونه يتحدث عن حديقة مائية ، ويستعمل ذخيرته اللغوية وخياله وذاكرته البصرية[2] ، في وصف الحديقة العامة ، وهي طريقة جديدة تحفز المتعلم على الاستفادة من النص المقروء وتوظيفه لإنتاج نصه الخاص بتعبيره وذخيرته المستوحاة من النصوص السابقة .

فالنموذج المقدم يمثل نموذجا لوصف المكان حيث تتعدد فيه الموصوفات وهذا المكان غائب عن المحيط العام للمتعلم ، دون أن يوجد وصف بالمعنى الحقيقي فهو وصف عام ، لايقف بدقة عند تفاصيل الموصوفات ولا يمتع المتعلم باللغة الوصفية المعهودة ، فانطلاق المتعلم من هذا النص لإنتاج نص وصفي يوقعه في التقليد اللفظي للنص المقروء ، وكثرة الموصوفات و فقر لغة الوصف ، اعتقادا منه أنه يحاكي نموذجا مثاليا من الوصف .

## خامسا: تحليل نموذج ثاني من النمط الوصفي (Type descriptif ):

انطلاقا من أن الوصف يمثل النمط الأكثر شيوعا في الكتاب إلى جانب النمط السردي (Type narratif)، كان لابد من إضافة نموذج آخر من الوصف للتحليل ، وبعد أن حللنا النموذج السابق "الشعاب المرجانية " الذي يمثل وصف مكان ، سنحلل الآن نموذجا آخر يمثل وصف ذات وهو نص : " **نـجـيب الطفل البدين** "[3] ، حيث أن النمط الوصفي في الكتاب لا يخرج عن هذين النوعين ، وهما وصف مكان ووصف ذات .

النص :

[1]: رياض النصوص السنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 105.

[2]: معظم المعلومات التي نكتسبها عن الأشياء تأتينا بواسطة البصر ، وتحتفظ بها الذاكرة لتستعيدها في الموقف المناسب ، ديداكتيك التعبير ، محمد أولحاج ، ص 110.

[3]: رياض النصوص ، السنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 72-73 .

# نَجيبٌ الطِّفْلُ الْبَدين

نَجيبٌ وَلَدٌ طَيِّبُ الْقَلْبِ، لَطيفُ الْمَعْشَرِ، لاَ يَعيبُه إلاَ إفْراطُهُ في الأَكْلِ [1]، وعَدَمُ احْترامِهِ للنِّظامِ الْغذائِيّ الّذي يَحْتاجُ إلَيْهِ جِسْمُه، كان لا يَكْتفي بِما يَأْكُلُ في الْبَيْتِ و لكنَّه يَشْتَري السَّنْدَويشاتِ الْمَصْنوعَةَ من الْبَطاطا الْمَقْلِيَّة، كما يَتَناوَلُ الْفَطائِرَ والْحَلويَّاتِ والْمَشْروباتِ الْغازِيَّةَ كَثيرًا .

وفي رَمَضانَ يَصومُ نَجيبٌ الشَّهْرَ كُلَّهُ، لكنَّه عنْد الإفطارِ يَأْكُل كَثيرا . وبعد صَلاةِ التّراويحِ يَأْكُلُ أيْضا الزّلابِيَةَ والْقَطائِف . وما كادَ شَهْرُ رَمَضانَ يَنْتَهي حتّى زادَ وزنُهُ عِدَّةَ كِيلوغْرامات .

في يَومٍ منَ الأيّام كانَ مع فِرْقَةِ الْقِسْمِ يَشْتَرِكُ في التَّمْثيلِ في حَفْلَةٍ تُقيمُها الْمَدْرَسَةُ فَسَقَطَ على الأَرْضِ ولم يَسْتَطِعِ الْقِيام . أَسْرَعَ طَبيبُ الْمَدْرَسَةِ وكَشَفَ عَلَيْهِ [2] ثمّ نَصَحَهُ بِالإقْلالِ منَ الأَكْلِ واتِّباعِ نِظامٍ دَقيقٍ لِيَنْقُصَ وَزْنُه .

خافَ نَجيبٌ على نَفْسِه، ونَظَرَ إلى صورَتِهِ في الْمِرْآةِ، فَرَأَى عَيْنَيْهِ غائِرَتَيْنِ [3] في وَجْهِهِ الْمُدَوَّرِ السَّمينِ فقالَ في نَفْسِه : " لا بُدَّ أنْ أَتَصَرَّفَ بِحِكْمَةٍ لأَصيرَ ضامِرًا [4] قَوِيًّا، لا سَمينًا ضَعيفًا كالْبِرْميلِ الْفارِغِ " . في الْيومِ الْمُوالي ذَهَبَ إلى الطَّبيبِ الْخاصِّ، فَوَصَفَ له نِظامًا دَقيقًا في الأَكْلِ والْمَشْيِ والأَلْعابِ الرِّياضِيَّة .

قَلَّلَ نَجيبٌ من كَمِّيَةِ الطَّعامِ ولم يَعُدْ يَتَناوَلُ الْفَطائِرَ والسَّنْدويشات، وابْتَعَدَ تَماما عن تَناوُلِ الْمَشْروباتِ الْغازِيَّةِ، واشْتَرَكَ في عِدَّةِ رِياضاتٍ وشَعَرَ في الْبِدايَةِ بالتَّعَبِ ولَكنَّه واظَبَ [5] على التَّمْريناتِ الْيَوْمِيَّةِ حتَّى تَعَوَّدَ على الْحَرَكَةِ وضَمُرَ جِسْمُهُ وبرَزَتْ عَضَلاتُه [6] .

وأَحَبَّ نَجيبٌ السِّباحَةَ والتَّجْديفَ، فَساعَدَهُ ذلك على نُمُوٍّ

ـمه . وبَدا طَويـلَ الْقامَةِ عَريـضَ الْكَتِفَيْنِ، وظَهَرَتْ عَيْنـاه جَميلَتَيْنِ بَرّاقَتَيْـنِ بعْد أَنْ كانَتا رَتَيْنِ كَثُقْبَيْنِ في وَجْهِه الْمُدَوَّرِ السَّـمين، واكْتَسَبَ صَداقاتٍ كَثيرَةً، وحَصَلَ على عِدّةِ جوائِزَ ضِيَّةٍ لم يَكُنْ يَحْلُمُ بِأَنْ يَحْصُلَ عَلَيْها أَيّامَ كان جِسْمُهُ ضَخْمًا .

من قصّة «البطل»
لـ: إلهام سعودي

## أتحاور مع النّصّ

### أتعرَّف على معاني المفردات

إفراطُهُ في الْأَكْل : يَأْكُلُ كَثيرا .

كَشَفَ عَلَيْه : فَحَصَه .

غائِرَتَيْن : داخِلَتَيْنِ في وَجْهِه .

4. ضامِرًا :غَيْرَ سَمين .

5. واظَبَ :اِسْتَمَرَّ .

6. بَرَزَتْ عَضَلاتُه : ظَهَرَتْ عَضَلاتُه .

### أفهم النّصّ

هل يَكْتَفي نَجيبٌ بِما يَأْكُلُ في الْبَيْت ؟

مَتى ازْدادَ وَزْنُه ؟

لماذا لمْ يسـتَطِعْ نَجيبٌ الْقِيامَ عِنْدَما سقط على الْأَرْض ؟

* ماهـي الْعِبـارَةُ الّتي تَـدُلُّ عَلَـى أَنَ نَجيبًا في خَطَر ؟

* بِماذا نَصَحَهُ طَبيبُ الْمَدْرَسَة ؟

* كَيْفَ أَصْبَـحَ نَجيبٌ بعْدَما اتَّبَعَ النِّظامَ الّذي وَصَفَهُ لَهُ الطَّبيب ؟

### أعبّر

ما رَأْيُكَ فِي سُلوكِ نَجيبٍ في الْأَكْل ؟

لَو عُيِّنْتَ مَسْـؤولاً على الْمَطْعَمِ الْمَدْرَسـيِّ، ما هي الْوَجْبَةُ الْغِذائِيَّةُ الّتي تَراها مُناسِبَةً للتَّلاميذ . أُذْكُرْ مُكَوِّناتِها على التَّرْتيب .

التحلـــيل :

## 1 – البنية الكلية [1]وأجزاء النص :

يتكون هذا النص من موصوف رئيس وموصوفات فرعية ، ومن ثمة يمكن تقسيم النص إلى مجموعة من المقاطع النصية ، انطلاقا من تمفصل الموصوفات الفرعية ، حيث نجد أن النص يتمفصل إلى ثلاثة مقاطع نصية ، كما سنبينه في الجدول التالي :

جدول رقم (1):

| المقاطع النصية | حيزها | بعض الموصوفات |
|---|---|---|
| المقطع الأول | من بداية النص<br>إلى : لينقص وزنه | الأطعمة المتنوعة والمشروبات الغازية |
| المقطع الثاني | من : خاف نجيب على نفسه<br>إلى : الألعاب الرياضية . | نجيب البدين |
| المقطع الثالث | من : أحب نجيب السباحة<br>إلى : آخر النص . | نجيب الرياضي |

## 1- موضوع الوصف في نص "نجيب الطفل البدين "

هذا النص هو وصف لجسم نجيب ، ومن ثم فإن موضوع الوصف محدود بذات معينة وهو ما يجعل الوصف غير ثري خاصة وأنه محصور في جسم إنسان، فلو كان

[1]: لسانيات النص من البنية الصغرى إلى البنية الكلية ، موقع مقالات ودراسات أدبية ، 2010/02/16، www.wata.cc.com

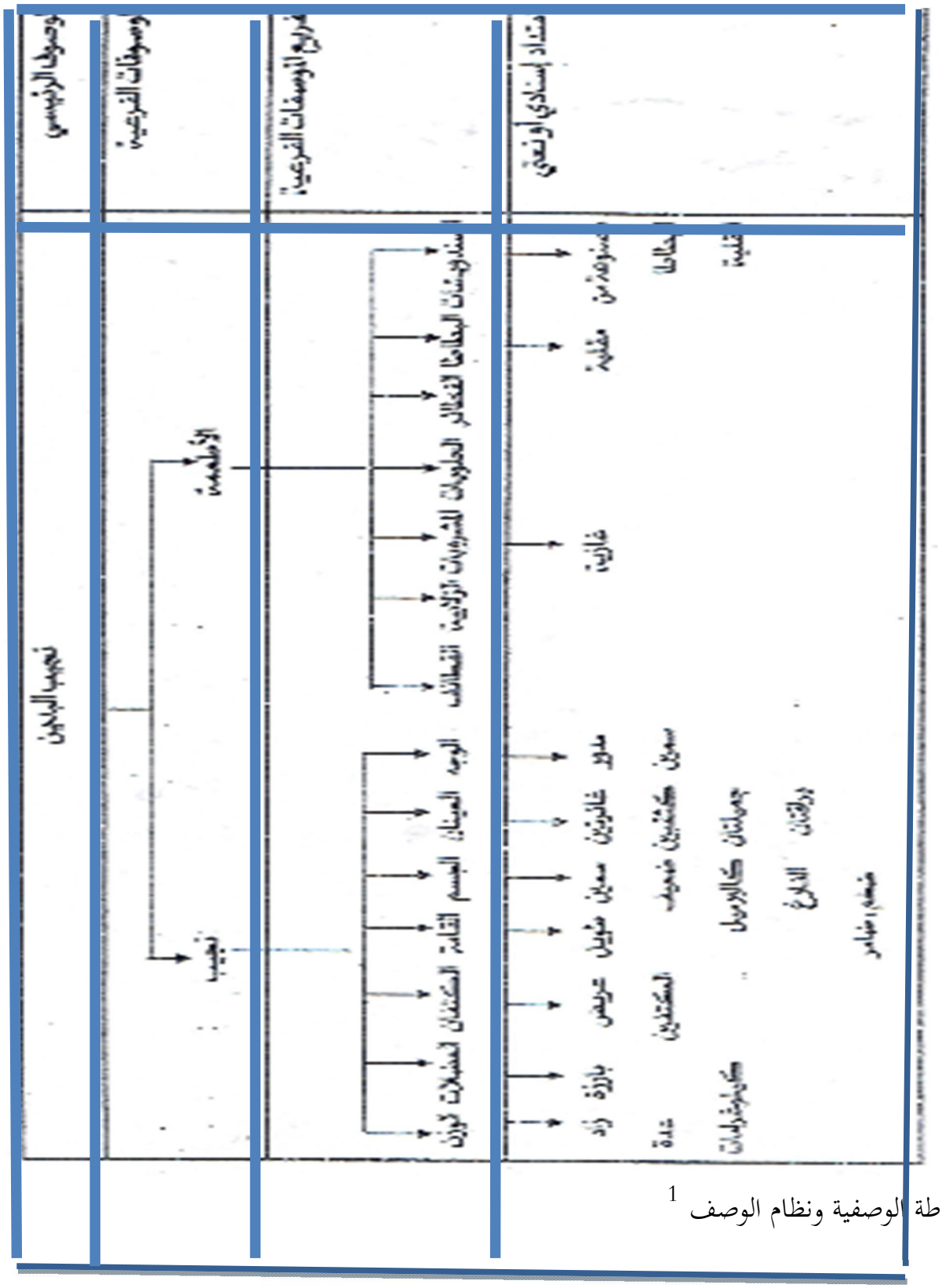
موضوع الوصف هو " الربيع " مثلا أو حديقة الحيوانات لكان الوصف أكثر ثراء ، وإبداعية وأكثر جذبا للمتعلم ، أما هذا الموضوع فهو محدود إضافة إلى عدم مراعاة النص لنفسية المتعلم الصغير ، فهو يتحدث عن طفل سمين ، ولا يراعي أن هناك فئة من التلاميذ يتصفون بالبدانة ، وما يمكن أن يحدثه النص من إحراج لهذه الفئة ، وهذا بتصريح بعض المعلمين أثناء الدراسة الميدانية أشاروا إلى مواقف حصلت للمتعلمين أثناء تقديم هذا النص ، خاصة وأن النص يستخدم تعابير قاسية مثل "**كالبــرميل الفارغ** "

" **عينين غائرتين كـثقبين في وجهه المدور السمين** " [1]، ويصور شخصية الطفل " نجيب البدين " فردا منبوذا ناقصا بسبب السمنة ، وهو ما يؤثر على نفسية هذه الفئة ، حيث يشعرون أن هذه العبارات موجهة إليهم ، وأنهم موضوع للسخرية ، وهو ما ينعكس سلبا على تقبلهم للنص ، ثم إنه قد يؤدي إلى آثار وخيمة على نفسية المتعلم **كضعف ثقته بنفسه والانطواء على الذات**[2]، خاصة وأن نفسية هذا الطفل تكون حساسة في هـذه المرحلة ،

وهو أمر ليس في صالح التعليم ولا صالح المتعلم ، فهنا يتبين أن النص لم يبن على معرفة بالخلفيات السيكولوجية للمتعلم في هذه المرحلة العمرية .

## الخطاطة الوصفية ونظام الوصف :

[1]: رياض النصوص ، السنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 72.
[2]: دليل المعلم في اكتساب صعوبات التعلم ومعالجتها ، وزارة التربية الوطنية ، يونيسيف ، 2004، ص 16.




- الخطاطة الوصفية ونظام الوصف [1]

[1]: محتوى نصوص القراءة و ملاءمته لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، خولة النيبوع ، ص 35.

الملاحظ على الجدول الخطاطة السابقة حيث يتضمن كل ما في النص من موضوعات الموصوف الرئيس والموصوفات الفرعية وتفريعاتها ( الوجه ، العينان ، القامة ) والصفات المتعلقة بهذه التفريعات سواء منها التي جاءت في صيغة امتدادات إسنادية مثل "مصنوعة من البطاطا المقلية أو النعوت مثل غازية ، مدور ، سمين ، طويل ...الخ" .

## 2- البنية الكلية وأجزاء النص:

أظهر الجدول تمفصل (Articulation) عناصر الوصف في شكل يتدرج ويتسع بشكل هرمي حيث يمثل الموصوف الرئيس قمة الهرم وتمثل الامتدادات الإسنادية والنعوت قاعدة هذا الهرم ، بينما تمثل الموصوفات الفرعية وتفريعاتها وسط .

هذه البنية الهندسية المعمارية للنص أو ما يسمى بمعمار النص أو هندسة النص عند صلاح فضل الذي يحققه التقسيم الوظيفي لبنيات النص الصغرى، والذي يبرز الخواص النوعية المميزة لبنية النص الوصفي عن غيره من أبنية أنماط النصوص "فإذا كان النص يتكون عادة من كلمات وجمل ، فإن أجزاءه الطبيعية ليست مؤلفة من تلك الكلمات أو مركبة من مجموعة جمل ، لأن الوقوف عند هذه الوحدات بمستواها اللغوي الصرف لن يسهم في الكشف عن الخواص النوعية المميزة

للنص"[1] وعليه يمكن اعتبار الموصوفات الفرعية بنيات (Micro-structure) تشكل منها البنية الكلية للنص ، حيث إن البنيات النصية الصغرى مرتبطة مباشرة بالمقاطع النصية ، وكل بنية نصية صغرى يقابلها أن الموضوعات الفرعية ، كما بيناه في الجدول( 1) ، فالبنية النصية الأولى تتضمن موصوفا فرعيا واحدا هو الأطعمة المتنوعة التي كان يقبل عليها نجيب بشراهة ، والبنية النصية الثانية تتضمن موصوفا فرعيا آخر مستقلا نسبيا هو نجيب البدين ، الذي يعيش مرحلة البدانة بكل ما تضمنته هذه المرحلة من صفات لنجيب البدين وساهمت في تشكيل هذه البنية الصغرى وبنية النص الصغرى تضمنت موصوفا فرعيا

[1]: بلاغة الخطاب وعلم النفس ، صلاح فضل ، ص 327.

ثالثا هو نجيب الرياضي ، أي عندما تخلى عن الإفراط في الأكل وقرر أن يمارس الرياضية بكل ما تضمنه هذه المرحلة من صفات جسمانية لنجيب الرياضي .

والملاحظ أن كل بنية من هذه البنى النصية الصغرى لها موصوف بعينه يدور حوله الوصف مما يحقق انسجاما داخليا محليا على مستوى كل واحدة من هذه البنى الصغرى، لكن هذا لم يمنع من وجود تعالق بين هذه البنيات فيما بينها لتحقيق انسجام البنية الكلية للنص ككل .

## 3- ترتيب الوصف في نص "نجيب الطفل البـديـن":

نجد في هذا النص أن الكاتبة قد استغرقت في وصف الأطعمة والمأكولات المتنوعة التي تقبل عليها الذات الموصوفة " نجيب" ، وكذا في الوصف الفيزيولوجي لهذه الذات ، غير أن هذا لم يمنعها من تنظيم الوصف ، حيث نلمس تدرجا في البناء الهيكلي للنص ، فمن وصف المأكولات المتنوعة في المقطع الأول ، إلى وصف نجيب البدين في المقطع الثاني ، ثم وصف نجيب الرياضي في المقطع الثالث ، مع وجود ترابط منطقي سببي بين هذه الموصوفات يفسر هذا التدرج ، فالإفراط في الأكل سبب لزيادة الوزن ، وتحول نجيب إلى طفل بدين " لكنه عند الإفطار يأكل كثيرا ، وبعد صلاة التراويح يأكل الزلابية والقطايف ، وما كاد شهر رمضان أن ينتهي حتى زاد وزنه عدة كيلوغرامات "[1].

والبدانة هي التي دفعت نجيب إلى ممارسة الرياضة "خاف نجيب على نفسه ونظر إلى صورته في المرآة ... وابتعد تماما عن تناول المشروبات ...اشترك في عدة رياضات" [2]، والرياضة هي السبب في حصول نجيب على جسم رشيق وجميل وهو مفيدة للصحة وكل من يمارس الرياضة يتمتع بقوام قوي "... واضب نجيب على التمرينات اليومية حتى تعود على الحركة وضمر جسمه وبرزت عضلاته ... وبدا طويل القامة عريض الكتفين ..."[3] .

[1]: رياض النصوص للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 72.
[2]: رياض النصوص للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 72.
[3]: رياض النصوص للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 72.

ونلاحظ أن هذا الترتيب التسلسلي المنطقي ذو أثر إيجابي في بناء وهيكلة النص ، وانتظام فقراته وتتابعها ، مما جعله يتماسك في بنية فنية وجمالية منسجمة للنص ، تجعل القارئ يتلقى مقاطع النص بتشوق وفاعلية أكثر خاصة أن هذه الأحداث مرتبطة بشهر رمضان فالمتعلم يقرأ النص بشغف للوصول إلى نهايته .

كما يبرز النص أهمية الرياضة في حياة الفرد وأثرها على صحته النفسية والفيزيولوجية ، ويقدم " الرياضي " كفرد مثالي يشعر بالرضا عن نفسه ، ويحضى بالمحبة والاحترام والتقدير من المجتمع ونجد ذلك في : " واكتسب نجيب صداقات كثيرة ، وحصل على عدة جوائز رياضية لم يكن يحلم بأن يحصل عليها أيام كان جسمه ضخما "[1] ، ونلاحظ أن هذا يدخل ضمن الغايات الكبرى التي تنشدها البرامج التعليمية في جميع المجتمعات ، حيث تهدف إلى الرقي بالإنسان ، وتخريج أفراد مثاليين في المجتمع ، من جميع الجوانب الصحية والنفسية ، من خلال تهذيب سلوكاتهم وطباعهم وتقوية أجسامهم بالرياضة.

## 4- تعليمية النص الوصفي :

يندرج نص نجيب الطفل البدين ضمن نمط الوصف ، ومن المعلوم أنه لا يوجد وصف خالص ، غير أنه استنادا إلى خاصية الهيمنة ، يمكننا القول إجمالا بأن هذا النص وصفي ، وتبعا لذلك فإن إقراء النص الوصفي ، يجب أن يكون مركزا على هذه العناصر المهيمنة ، أي على المقاطع الوصفية ، ونشير هنا إلى ضرورة انتقاء التفاصيل التي لها دور في بناء الدلالة ، حيث يتدرب المتعلم على أن يحتفظ فقط بالتفاصيل الهامة في الوصف إذ أن " كثرة التفاصيل في الوصف في الغالب تكون غير مستحبة ، ويتم الاقتصار على بعض التفاصيل المختارة التي لها دلالة أكثر من غيرها "[2] .

كما ينبغي – عند تعليمية النص الوصفي – لفت انتباه المتعلم إلى الكيفية التي تتراكب بها الموصوفات ، أي طريقة تنظيم الوصف والعلاقات القائمة بين الموصوفات الفرعية فيما

[1]: المرجع نفسه ، ص 73.
[2]: ديناكتيك التعبير ، محمد أولحاج ، ص 116.

بينها وعلاقتها بالموصوف الرئيسي ، حتى يتمكن المتعلم من إدراك بنية النص الوصفي وخصائصه ، من أجل انتاج نصه الوصفي الخاص .

## 5- إنتاج نص وصفي :

**إن المتعلم لن يتمكن من** إنتاج نص وصفي إلا إذا تعامل مع نصوص وصفية سابقة ، فمن غير المنطقي مطالبة المتعلم بإنتاج نص وصفي دون أن يكون قد تلقى نصا وصفيا ، وأدرك بنيته وخصائصه ، وتبعا لذلك فإن إنتاج المتعلم لهذا النمط من النصوص متعلق مباشرة بإدراكه لبنيته النحوية والدلالية .

والملاحظ أن الخطاطة السابقة تجمع بين الجانبين التركيبي والدلالي للنص ، لذلك يمكن استخدامها – ليس فقط – وسيلة للكشف على البنية الداخلية للنصوص الوصفية ، ولكن أيضا طريقة لتدريب المتعلمين على إنتاج نص وصفي ، باعتبار أن الخطاطة تتضمن الخصائص النوعية للنص الوصفي ، وتمفصلاته الرئيسية ، فإذا أدرك المتعلم أن النص الوصفي يتضمن حتما موصوفا رئيسيا يتفرع إلى موصوفات فرعية ، ويقتضي مجموعة من النعوت والتراكيب الإسنادية المتعلقة بالموصوف ، فسينطلق من هذه الخصائص في إنتاج نصه الوصفي الخاص ، وطالما التزم المتعلم بهذه الطريقة فالنص المنتج سيكون على درجة من التسلسل والترابط والانسجام ، وهذا هو الهدف من تعليمية النص الوصفي ، " فليس المهم الوصف صحيحا ، دقيقا موضوعيا ، ولكن المهم هو أن يكون متناسقا بطريقة منطقية وبلاغية "[1] .

## 3- التحليل:

هنالك طريقتان شهيرتان في مقاربة النص الحجاجي هما: المقاربة البلاغية والمقاربة المنطقية.

أما المقاربة البلاغية فهي تستمد جذورها من نظرية الوظائف الست ل "ياكوبسون" (Jakobson)، حيث تعتمد على استخراج أقطاب الحجاج من النص على شكل مرسل

[1]: بنية النص السردي ، حميد لحميداني ، ص 60

ومرسل إليه، وتهتم بالملفوظات التي تصدر عن كليهما، أما المقاربة المنطقية فهي تعتبر وجود طرفين في الحجاج أمرا ضروريا، وتبحث في طرق البرهنة والاستدلال في النص. [1]

وبعد ملاحظتنا لبعض ملامح الحجاج في النص خاصة وجود، صوتين متعارضين يظهران بوضوح في النص هما الأب والابن سعيد، فقد اخترنا المقاربة البلاغية لتحليل هذا النص، لأنها الأقرب إلى الدراسة الأدبية للنص خاصة فيما يتعلق بدراسة الملفوظ والبنية التركيبية للجمل، وتماشيا مع طبيعة النص الذي تظهر فيه أقطاب الحجاج بشكل واضح (ثلاثة أقطاب)، وإن كان هذا لا ينفي من استفادتنا من المقاربة المنطقية في تحليل طبيعة الحجج وأنواعها (استقراء، قياس، استنتاج) وتأثيرها على إستراتيجية الحجاج وعلى ترابط البنية النصية.

يحتوي هذا النص على عناصر الحجاج، وهي موضوع الحجاج (مرض الزكام) وأطراف الحجاج وهما الأب وابنه والجدة. كما يحتوي على قضية ونقيضها.

وينفتح النص على أنواع كثيرة من نمط الحجاج؛ إذ يمكن تصنيف هذا النص ضمن النمط الحجاجي الحواري لأن الحجاج فيه يجري من خلال حوار دار بين ثلاث شخصيات هي: الأب والابن (سعيد) والجدة، وهو أمر شائع في النمط الحجاجي إذ غالبا ما يكون الحجاج في إطار الحوار.

إضافة إلى كون النص يعالج قضية علمية متعلقة بالطب، وهي مرض الزكام، أسبابه وكيفية الوقاية منه، ومن تم يمكن اعتبار هذا النص نصا علميا من النمط الحجاجي الاستكشافي الذي «يعمل عن كشف عن حقيقة الأشياء... وهو نوع متداول في مناهج البحث العلمي، وهدفه هو العمل على الإقناع والبرهنة على صحة موقف أو رأي». [2]

وهكذا فإن هذا النص يجمع بين أنماط ثلاثة من الحجاج هي: النمط الحجاجي الحواري، والنمط الحجاجي الاستكشافي، والنمط الحجاجي الإقناعي. ويمكن تمثيل سير الحجاج في النص في الجدول التالي :

(أنظر الجدول في الصفحة الموالية).

[1] - أنظر محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص 90، ومحمد البراهمي ديداكتيك النصوص القرائية، ص: 109.

[2] - محمد أولحاج مرجع سابق،ص: 77.

| موضوع الحجاج / أطراف الحجاج | عدد الجمل التي تلفظ بها كل طرف | مرض الزكام | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الأطروحة وأسلوبها البلاغي | | |
| الطرف الأول (الأب) | 14 جملة | الأطروحة | «المخاط تحذير من الخطر» | التقرير |
| الطرف الثاني (الابن) | جملة واحدة | نقيض الأطروحة | «تعجب سعيد فكيف يكون المخاط تحذيرا من الخطر » | التعجب |
| الطرف الأول (الأب) | | الحجة الأولى (حجة علمية) | «فالزكام خطر على الصغار وكبار السن إنه يضعف المقاومة في أجسامهم غير القوية، ويمهد بذلك الطريق لكثير من الأمراض التنفسية والالتهابات الصدرية والسعال وغيرها» | التوكيد (إنه) مع التمثيل من الواقع |
| الطرف الثالث | جملتان | الأطروحة | «نلبسه ثيابا دافئة» | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (الجدة) | | | | |

| موضوع الحجاج / أطراف الحجاج | عدد الجمل التي تلفظ بها كل طرف | مرض الزكام | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الأطروحة وأسلوبها البلاغي | | |
| الطرف الأول (الأب) | 14 جملة | الأطروحة | «المخاط تحذير من الخطر» | التقرير |
| الطرف الثاني (الابن) | جملة واحدة | نقيض الأطروحة | «تعجب سعيد فكيف يكون المخاط تحذيرا من الخطر » | التعجب |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **الطرف الأول (الأب)** | | الحجة الأولى (حجة علمية) | «فالزكام خطر على الصغار وكبار السن إنه يضعف المقاومة في أجسامهم غير القوية، ويمهد بذلك الطريق لكثير من الأمراض التنفسية والالتهابات الصدرية والسعال وغيرها» | التوكيد (إنه) مع التمثيل من الواقع |
| **الطرف الثالث (الجدة)** | جملتان | الأطروحة | «نلبسه ثيابا دافئة» | |

والملاحظ من خلال الجدول أن الأب يمثل المحاجج الأول في النص والطرف الأكثر بروزا في الحجاج، حيث يقدم أربعة أطروحات وثلاثة حجج، ويسيطر على الفضاء الطباعي للنص بأربع عشرة (14) جملة من مجموع ثماني عشرة (18) جملة في النص، أي أنه (الأب) يظهر في كل المقاطع، ففي المقطع الافتتاحي نجده في: «لكن أباه طمأنه بأن المخاط تحذير من الخطر» [1] وفي المقطع الأول نجد جمل (الأب) تسيطر على كل المقطع تقريبا ماعدا للجملة الأولى منه المنسوبة إلى (سعيد). وأما المقطع الثاني فكل جمله تمثل مقولات أو أطروحات منسوبة إلى (الأب) ماعدا جملة واحدة للجدة، وهي جملة قصيرة جدا «نلبسه ثيابا دافئة» [2]، وتغلب على المقطع الثالث أيضا مقولات الأب ما عدا جملة واحدة للجدة هي: «والدك معه حق يا سعيد، أنت لا تأكل طعاما مغذيا، كليا بني وسأكل معك لأشجعك» [3]، ويبرز هذا قوة الطرف المحاجج (الأب) وقدرته الكلامية وكفاءته الحجاجية ، وهو ما جعل الطرف الثالث يقتنع برأيه في النهاية بدليل قول الجدة: والدك معه حق يا سعيد.

أما الطرف الثاني سعيد، فلا نجد في النص ما يظهر اقتناعه برأي الأب غير أن الأب حاول آخر مقطع في النص أن يقنع الابن بكافة الحجج العلمي منها والعقلي ومختلف الإغراءات، فقد قدم له في ختام المحاججة طريقة لتحضير البرتقال في محاولة أخيرة لاستمالته، ومن ثم يمكن أن نستنتج أساليب الإقناع المستخدمة في النص وهي:

## 5- أساليب الإقناع:

### 1- الإغراء (séduction):

ونجده في: "سأعطيك كيفية لتحضير عصير البرتقال سيحمي جسمك من الأمراض"

### 2-التأثير العاطفي:

[1] - رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية وزارة التربية الوطنية، ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 68.
[2] - المرجع نفسه، ص: 68.
[3] - المرجع نفسه، ص: 68.

نجد الأب في النص يستعمل عبارات عاطفية للتأثير في الابن سعيد واستمالته حتى يقتنع بأن الزكام مخطر يجب الوقاية منه في " أرأيت الخطر يا بني"[1].

ونجد الجدة أيضا تستخدم نفس الأسلوب من أجل إقناع سعيد بعد اقتناعها بأطروحة الأب في "كل يا بني وسأكل معك لأشجعك"، فاستخدام عبارة ( يا بني) في الجملتين السابقتين توحي بالعاطفة التي يمكنها كل من الأب والجدة للابن سعيد وأنهما لا يريدان إلا مصلحته ويحبان له الخير.

## 3- التخويف:

حيث نجد الأب يقدم نماذج عما يسببه نقص الفيتامين" س" في الجسم محاولا التأثير على سعيد حتى يقدم على استهلاك المأكولات التي تحتوي على هذا الفيتامين في: "إن نقص الفيتامين "س" في الجسم يسبب فقر الدم وتسوس الأسنان وتشوهات العظام والزكام المتكرر والتهاب الفم واللسان".

## 4- الإثبات:

في مثل قول الجدة: "والدك معه حق يا سعيد" وهو دعم صريح لموقف الأب وأطروحته.

## 5- التلفظ (Enonciation):

تهتم المقاربة البلاغية بدراسة هذا الجانب (جانب التلفظ) من النص الحجاجي لأنه الجانب الذي يظهر من خلالها الحجاج وذلك عبر طرح الأسئلة التالية:

- ما هي أقطاب التلفظ الماثلة في النص؟
- ما هي الملفوظات الذاتية الدالة على تأييد الأطروحة أو رفضها؟

حيث يظهر أقطاب الحجاج في النصر باعتبارهم كشخصيات مسماة أو عبر الضمائر، «يجب الانتباه في النصوص الحجاجية إلى الكيفية التي يشار بها إلى أقطاب

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية والتعليم ، ص 68.

الحجاج، صاحب الأطروحة المقترحة، صاحب الأطروحة المرفوضة، وحتى الطرف الثالث الذي يكون في وضعية الحكم » [1]

## 1- أقطاب التلفظ الماثلة في النص:

نجد في النص ثلاثة أقطاب هي:

1- الأب.

2- الابن.

3- الجدة.

حيث يمثل كل من الأب والابن قطبي الحجاج المتعارضين لأنهما يتبادلان الملفوظات المتعارضة في النص. ف (سعيد) يتبنى أطروحة مفادها أن الزكام مرض سهل، بينما يفند (الأب) هذه الأطروحة بأطروحة مضادة هي: " ليس هناك مرض سهل والزكام خطر يجب الوقاية منه".

أما القطب الثالث وهي (الجدة) فيمثل الحكم بين الطرفين ويقوم بذور شبه حيادي داخل النص يظهر من خلال ملفوظاته القليلة (جملتان فقط) والحيادية "نلبسه ثيابا دافئة"، ولكنها ما تلبث أن تنظم إلى أحد الطرفين (الأب)، وهو الصرف الأكثر قوة في الحجاج والأكثر إلحاحا في النصي، في: "والدك معه حق يا سعيد وهي صيغة ذاتية تدل على تأييد الجدة لأطروحة (الأب) وحكم صريح ومباشر لصالحه مما يدل على اقتناعها بأطروحته وسعيها إلي إقناع خصمه (سعيد) بها.

## 7- المعجم:

### أ- الحقول المعجمية:

يدور الحجاج في النص بين قطبين يسخر كل منها طاقته اللغوية ومعجمه للدفاع عن أطروحته وتفنيد أطروحة الأخر، وهو ما نتج عنه ظهور حقلين معجمين متعارضين في

[1] - البشير اليعقوبي، القراءة المعجمية للنص الأدبي، ص: 208.

النص. ويمكن اتخاذ معجم النص مدخلا لمقاربة بلاغية، إذ أن «دراسة الحقول المعجمية المتعارضة ودراسة طبيعة العلاقة بينها... تشكل أداة فعالة في مقاربة النصوص الحجاجية» [1].

نلاحظ أن معجم الابن (سعيد) معجم استهجاني، إذ أن ألفاظه – رغم قلتها– تدل كلها على الرفض والاستهجان في: «تعجب، كيف يكون...، زكام فقط، هو أسهل الأمراض ؛ فكلمة (تعجب) في جملة «تعجب سعيد من كلام أبيه» [2] تدل على رفضه لأطروحة الأب واستهجانها، وكذلك اسم الاستفهام "كيف" يدل بدوره على الاستفهام والاستغراب والتعجب في جملة «كيف يكون المخاط تحذيرا من الخطر» [3] ونلاحظ هنا عدم وجود علامة التعجب في آخر هذه الجملة مع أنها ضرورية لفهم معنى الجملة وقد أشرنا سابقا إلى أهمية علامات الترقيم لفهم معاني الجمل وإدراك بنية النص الكلية ومن ثم فإن إهمال هذه العلامات يؤثر سلبا على فهم المتعلم للنص، ففي هذه الجملة نجد (سعيدا) يستغرب أطروحة أبيه ويستهجنها إلا أننا لا نجد علامة الاستفهام مع التعجب (؟!) في آخر الجملة، ومن ثم فقد لا يفهم المتعلم معناها.

وكذلك في جملة « ثم إنه مصاب بزكام فقط وهو أسهل الأمراض» [4] فهو يستغرب أطروحة أبيه بأن يكون الزكام خطرا لأنه أسهل الأمراض في نظره.

أما معجم القطب الثاني من الحجاج "الأب" فهو معجم خصب يتراوح بين الألفاظ الدالة عن النفي والألفاظ الدالة عن الإثبات. فتارة نجد (الأب) ينفي وتارة نجده يثبت، فهو نفي لأطروحات الطرف الثاني وتفنيد لها، حيث ينفي (الأب) أقوال (سعيد) ويرفضها في "ليس هنالك مرض سهل" وهو نفي بأداتين وهما "لا" "وليس". ونفي لأفعال سعيد في:

- "لا يتناول عصير البرتقال"
- "لا يتناول الطعام النافع"

---

(1) - البشير اليعقوبي، المرجع نفسه، ص: 238.
(2) - وزارة التربية الوطنية، رياض النصوص للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 68.
(3) - المصدر نفسه، ص: 68.
(4) - المصدر السابق، ص: 68.

وهو نفي يدل على استهجان أفعال سعيد وأقواله.

وأما الإثبات؛ فالأب يحاول أن يثبت أطروحته البديلة باستخدام شتى الوسائل المنطقية والعلمية، من خلال استعمال أدوات مثل: (إنه، إذن، ألف الاستفهام في (أرأيت)، حتى، قد، لابد، وهو، كلها، إن) وهي أدوات للتوكيد والتحقيق تساعد في إثبات الأطروحة البديلة.

والملاحظ أن النص يتراوح بين حقلين معجميين لكل من (الأب) و(الابن)؛ فمعجم (الأب) معجم يتراوح بين الاستهجان الذي يؤسس من خلاله للإثبات، لذلك يمكن أن نقول إن معجمه هو معجم إثبات، يستخدم فيه عدة أدوات من أجل إثبات أطروحته.

أما معجم (سعيد) فهو معجم استهجاني إذ يكتفي (سعيد) باستهجان أطروحة أبيه دون أن يقدم أطروحة بديلة ويثبتها. وعرض الأطروحتين في النص بهذا الشكل أوجد حقلين معجميين متعارضين هما الاستهجان والإثبات، وهي سمة غالبة على النص الحجاجي، إذ أن «عرض الأطروحة المقترحة والأطروحة المرفوضة غالبا ما يوظف حقلين معجميين متعارضين، م يتسم المؤيد منها بألفاظ مثمنة، في حين يتسم المفند بمعجم استهجاني». [1]

## 8- الحقول الدلالية:

معجم النص حافل بالكلمات والتراكيب الدالة، ويمكن التمييز بين حقلين دلاليين متعارضين في النص هما: "حقل المرض" و"حقل الوقاية "

**أ- حقل المرض**: ويضم الكلمات التالية:

(السيلان، الزكام، المخاط، الخطر، تحذير، الأمراض، يضعف المقاومة أجسامهم غير القوية، الأمراض التنفسية، الالتهابات الصدرية، السعال، نقص فيتامين س، ضارة، فقر الدم، تسوس الأسنان، تشوهات العظام، الزكام المتكرر، التهاب الفم واللسان).

[1] - البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص: 237.

وكلها ألفاظ تتضمن إيحاءات سلبية مرتبطة بالمرض، وهي متعلقة . بالأطروحة المرفوضة من وجهة نظر الأب، حيث حمل (الأب) كل هذه الألفاظ الإيحاءات السلبية في سبيل التأثير على الابن وإقناعه بالتخلي عن أطروحته (الزكام مرض سهل)، وتبني الأطروحة البديلة التي اقترحها (الأب) وهي الوقاية.

**ب– حقل الوقاية**: ويضم المفردات التالية:

(الوقاية، الطعام، قويا، قادرا، مقاومة أي مرض، فاكهتين، غذاء ودواء غنيتان بالفيتامين س، البرتقال والليمون، عصير البرتقال، الطعام النافع، طعاما مغذيا، سيحمي جسمك) وكلها ألفاظ تتضمن إيحاءات إيجابية مرتبطة بحقل الوقاية من المرض، وهي متعلقة بالأطروحة البديلة التي يحاول الأب في النص أن يقنع بها ولده، لذلك فإن كل هذه الألفاظ تصب في إطار الإقناع والتأثير على الطرف الآخر.

ومما لا شك فيه أن هذه العلاقة بين المفردات داخل كل حقل دلالي تزيد من تماسك البنية النصية كما يمكن أن نلاحظ كيف تتراص مفردات النص في كل حقل، وكيف يترابط الحقلان الدلاليان (الوقاية) ( المرض) بشكل منسجم على صعيد البنيتين اللغوية والدلالية للنص.

والملاحظ أن الحقلين الدلاليين المسيطرين في النص، هما حقلان متعارضان (المرض ≠ الوقاية)؛ فالمرض والوقاية ضدان لا يلتقيان في كل الأحوال، فإذا توفرت الوقاية لم يكن هناك مرض، وإذا كان هنالك مرض دل هذا على عدم وجود وقاية، إضافة إلى أن المرض يتضمن إيحاءات سلبية فيما تتضمن الوقاية إيحاءات إيجابية، وهكذا يتحقق التعارض على مستوى البنية السطحية والدلالية للنص، وما يهمنا في هذا التعارض هو أنه يتطابق مع الأطروحتين المتنافرتين في النص؛ حيث يتبنى(الابن) أطروحة المرض (سهولة المرض) بينما يتبنى(الأب) أطروحة الوقاية (الزكام يضعف المقاومة)، وهو ما نستشف منه إمكانية رصيد التعارض بين وجهتي نظر طرفي الحجاج على المستوى الدلالي للنص من خلال مؤشرات

معجمية ظاهرة على المستوى السطحي للنص، «فالمتعارضات القائمة بين الألفاظ المعزولة أو المدمجة في متواليات التفسيرية تطابق بالفعل الأطروحات المتصارعة في الغالب» [1].

وهو ما يعني تلاحم البنيتين السطحية (المعجمية) والعميقة (الدلالية) في النص الحجاجي وفي هذا النص بالذات، فالألفاظ والتراكيب مسخرة لخدمة فكرة التعارض التي تمثل البنية العميقة للنص. وهو ما يحقق التلاحم والانسجام بين البنيتين المعجمية والدلالية حيث يبدوان وجهين لعملة واحدة. وهو ما ينعكس إيجابا على فهم المتعلم للنص، حيث يكون سطح النص مدخلا صحيحا صادقا لفهم عمقه أي أن فهم المتعلم لمعجم النص والكلمات الأساسية فيه يقوده إلى فهم البنية الكلية للنص، وهو ما ينبغي أن يكون في النصوص التعليمية لهذه المرحلة حتى يستفيد المتعلم من النص ويسهل عليه استخراج المغزى منه بخلاف النصوص الانزياحية الغامضة.

## 9- البنية النصية وإستراتيجية الحجاج:

نلاحظ أن (الأب قد استحوذ على أكبر قسم من النص فهو الطرف المحاجج البارز فيه من خلال عرض أطروحته المتمثلة في ضرورة الوقاية من الزكام . وبتناول الأغذية الطبيعية (البرتقال والليمون). وقسم أطروحته في النص إلى أطروحات جزئية منظمة متسلسلة منطقيا مما يسمح بإقناع الطرف الثاني (سعيد والجدة) بهذه الأطروحة والتدرج في عرض الحجج والأمثلة والتنويع فيها، من خلال إستراتيجية حجاجية منظمة، إذ نجد في بداية النص مقطعا سرديا يكشف لنا حالت سعيد المرضية «بدا سعيد متضايقا من تنفسه غير السليم وخجولا وهو ينفخ في المناديل الورقية، فأنفه لا يكف عن السيلان، لكن أباه، طمأنه بأن المخاط تحذير من الخطر» [2] ونلاحظ أن المقطع يستعرض شخصيتين هما: (سعيد) و(الأب)، ويومئ إلى موضوع النص (مرض الزكام) دون الإشارة إلى وجود حجاج، ثم يبدأ الإفصاح عن الحجاج في المقطع الثاني مباشرة في أول كلمة منه (تعجب) التي تعد نقطة الانطلاق في الحجاج في: «تعجب سعيد من كلام أبيه فكيف يكون المخاط تحذيرا»[3] تدل هذه الجملة على رفض سعيد لأطروحة أبيه المتمثلة في آخر جملة

(1) - البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص: 213.
(2) - رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية ، ص:68.
(3) - المصدر نفسه ، ص: 68.

من المقطع الأول، مما يحول هذه الجملة إلى أطروحة أولية لـ(الأب) تم تفنيدها من طرف(الابن)

بأطروحة مناقضة.

وزيادة على أننا نكتشف طرفي الحجاج وأطروحة كل طرف، في هاتين الجملتين فإننا نلاحظ أنهما جملتان مترابطتان، وأن كلمة تعجب هي التي تحقق هذا الترابط بين المقطعين الافتتاحي والأول من النص، حيث تمثل الجملة (تعجب) (سعيد) من كلام أبيه "تعقيبا على آخر جملة في المقطع الافتتاحي" لكن أباه طمأنه بأن المخاط تحذير من الخطر وهو ما يوجد ترابطا دلاليا ليس بين الجملتين السابقتين فقط بل بين المقطعين الحاملين لهاتين الجملتين (المقطع الافتتاحي والمقطع الأول)، وهو ما يدل على وجود إستراتيجية لترتيب معاني وأفكار النص وإن ظهرت بشكل تلقائي، والواقع أن الترتيب المنطقي هو أهم سمة تحكم النصوص الحجاجية.

ثم سرعان ما يظهر موضوع الحجاج بشكل أوضح، عندما يرد (الأب) على ابنه "لا ليس هنالك مرض سهل يا بني فالزكام خطر... عليك بالوقاية".

والملاحظ أن أطروحة (الأب) مرتبة بشكل منطقي حيث تبدأ بمقدمة عامة "لا ليس هنالك مرض سهل" والتي تمثل ردا على أطروحة الابن "الزكام أسهل الأمراض". ثم يبادر الأب إلى عرض أطروحته المضادة في "فالزكام خطر على الصغار وكبار السن" ثم يستعرض حجته «إنه يضعف المقاومة في أجسامهم غير القوية ويمهد بذلك الطريق الكثير من الأمراض التنفسية والالتهابات الصدرية، والسعال وغيرها» [1] وهي حجة علمية مدعمة بالأمثلة.

ثم تنتهي أطروحة الأدب إلى النتيجة التالية: «الزكام إذن يضعف جسمك ويعرضه لهجوم أمراض أخرى، أرأيت الخطر يا بني، وحتى لا تصيبك الأمراض عليك بالوقاية». [2] والملاحظ أن هذا الترتيب المنطقي في عرض الأطروحة ثم الحجة والأمثلة ثم النتيجة ترتيب استنباطي، حيث أن أسلوب الاستنباط بدأ ، بإصدار حكم افتراضي تمثل في "الزكام خطر

[1] -. رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية ص68،
[2] - المصدر السابق، ص: 67.

على الصغار وكبار السن" ثم تقديم أمثلة للاستدلال في: "كثير من الأمراض التنفسية، والالتهابات الصدرية والسعال وغيرها" ثم نجده يستخلص النتيجة في جملة: "الزكام إذن يضعف جسمك... عليك بالوقاية"، وهو ما يتوافق مع خطاطة "جون ميشال آدام"[1] لإستراتيجية الحجاج في النص الحجاجي كالتالي:

مقدمات منطقية ← براهين الدعم← النتيجة

وفي المقطع الثاني من النص يظهر طرف ثالث في الحجاج وهو الجدة في جملة "كانت الجدة بجانبهما فقالت: يلبسه ثيابا دافئة"[2] وهي جملة تدل على وجود الأطراف الثلاثة في مكان واحد وزمان واحد، وهو ما يقتضيه الحجاج والمناظرة من مواجهة وحضور لأطراف الحجاج في الزمان والمكان نفسه حتى يكون التواصل بشكل مباشر وهو أمر نجده أيضا في النمط الحواري، أما النمطان الوصفي والسردي فلا يقتضيان وجود الشخصيات في مكان واحد وزمان واحد، ويسهم هذا في تلحيم نسيج النص وانسجام مكوناته من خلال توحيد الزمان والمكان، وجعل الشخصيات تتحرك في فضاء واحد زمانيا ومكانيا.

ثم يقدم الطرف الثالث (الجدة) أطروحته المتمثلة في جملة " نلبسه ثيابا في دافئة" ، وهي جملة قصيرة بسيطة التركيب واضحة الدلالة، وهي أطروحة تبدو ساذجة، وعامة مقارنة مع أطروحة (الأب)، خاصة وأنها غير مدعمة بحجة، إلا أنها تتناسب مع طبيعة الشخصية (الجدة)؛ فالجدة في المجتمع الجزائري غالبا ما تكون أمية ولا تملك المعرفة العلمية التي يقدمها الأب في هذا النص، وهو ما يجعل هذه الأطروحة واقعية ينعكس آثرها مباشرة على النص حيث يبدو واقعيا وحقيقيا مما يجعله قريبا إلى التصديق من طرف المتلقي وهو هدف تنشده كل النصوص.

ثم يبادر (الأب) مباشرة إلى الرد على أطروحة الجدة بأطروحة مضادة توضح الفرق بين المستوى الثقافي لكل من (الأب) و(الجدة) " فأجابها الأب: الوقاية التي أتكلم عنها ما يعطى للجسم من طعام يجعله قادرا على مقاومة أي مرض" وهي جملة متعلقة بالأطروحة السابقة للأب ويؤكد ذلك جملة: "الوقاية التي أتكلم عنها"، فهي جملة تفسيرية،

[1]: مخططات التنظيم النصي في الدراسات النصية الحديثة ( البنية المقطعية عند جون ميشال آدام )، ميرود سعاد ، cerict.
[2]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ص 69.

يفسر (الأب) من خلالها أطروحته السابقة التي تتضمن إحالة قبلية إلى المقطع الثاني وبالتحديد إلى كلمة: (الوقاية) في جملة: "وحتى لا تصيبك الأمراض عليك بالوقاية" ونلاحظ أن تكرار هذه الكلمة في المقطع الثاني "الوقاية التي أتكلم عنها" هو ما يربط المقطعين الأول والثاني ربطا دلاليا، أي أن كلمة (الوقاية) هي التي تكفل هذا الترابط بين المقطعين، بل إن كلمة الوقاية هي البؤرة التي يتحلق حولها النسيج النصي، وهي محور البينيتين التركيبية والدلالية، ومن ثمة يصدق عليها تعبير "محمد مفتاح" (الكلمة – المحور)، حيث أن «الكلمة– المحور"...لا تلبث أن تتحول إلى الجملة– المنطق، وحين ينتقل النص من تشاكل إلى تشاكل يمر بالجملة القنطرة، أو الكلمات الرابط، وتتلاقى تفاعلات هذه الآليات جميعها في الجملة الهدف، التي تكون في نقطة ما من النص». [1]

والملاحظ أن هناك كلمات أساسية في النص هي التي تكفل الترابط بين مقاطعه مثل كلمة: (تعجب) التي تربط بين المقطع الافتتاحي والمقطع الأول كما سبقت الإشارة، وكلمة (الوقاية) التي تربط بين المقطعين الثاني والثالث كما رأينا، وهو ما يدل على أن هاتين الكلمتين أساسيتان في بناء النصر، فكلمة (تعجب) تدل على عدم تقبل الأطروحة وإضمار أطروحة أخرى سرعان ما تظهر بعد الجملة الحاملة لكلمة (تعجب)، وكذا كلمة "الوقاية" فهي كلمة أساسية في النص لأنها موضوع الحجاج، وهي كلمات يتشكل منها النسيج العام للنص أو الهيكل الذي بنيت عليه المقاطع. وهذا ما يجعلنا نشعر بوجود نوع من التوالد الدلالي داخل النص، فكلمة الوقاية مثلا اقتضى شرحها بمقطع كامل وكلمة تعجب نتج عنها مقطع كامل أيضا وهو ما نجده في علم الدلالة التوليدية، إذ «تنشأ الجملة...من بنية أساسية (Base Structure) لمضامين القضايا، فتصبح الجملة جزءا لا يتجزأ من نظام التكوينات المعنى التحتي» [2]. و من ثم يمكن القول أن كلمة (الوقاية) تمثل بؤرة النسيج النصي، حيث شكلت بنية أساسية على صعيد المعنى العميق للنص، وكذا على صعيد البنية السطحية وساهمت في تماسك النص وانسجام سطحه مع عمقه.

## 10– الأساليب اللغوية والتركيبية في النص:

[1] - دينامية النص تنظير وإنجاز المركز الثقافي العربي، ط2، بيروت 1990، ص 119.
[2] النص والخطاب والإجراء - روبرت دو بوجراند، ، تر. تمام حسان، عالم الكتاب، ط1، القاهرة 1980، ص: 121.

نجد في النص مجموعة من الأساليب اللغوية والتركيبية التي تخدم منطق الحجاج، إذ لا يفرض النص الحجاجي أساليب لغوية وتركيبية قصد توصيل العناصر والأفكار المعبر عنها بكل وضوح» [1] ومن الأساليب البلاغية التي رصدناها في النص والتي عززت منطق الحجاج فيه نجد التعجب والتوكيد.

## -1- أسلوب الاستفهام التعجبي:

في: "كيف يكون المخاط تحذيرا من الخطر ؟!" وهي العبارة التي دلت على بدء الحجاج وظهور صوتين متعارضين في النص من خلال عدم تقبل الابن لأطروحة أبيه واستغرابها.

## -2- أسلوب النفي:

في: "لا ليس هناك مرض سهل" وهو نفي بأداتين هما (لا) و(ليس) ، وهذا بغرض تأكيد النفي وإثبات الأطروحة البديلة.

والملاحظ أن هذه الأدوات تعزز الترابط الدلالي بين جمل النص، حيث تأتي في سياق متصل فتكون الجمل اللاحقة تعليقا على الجمل السابقة (بالتعجب أو بالنفي).

## 3- أسلوب التوكيد:

في: "إنه يضعف المقاومة في أجسامكم" حيث نجد أداة التوكيد (إن) متصلة بضمير الغائب الذي يحيل على الزكام، وفي: «أنهما "البرتقال والليمون"، وهو توكيد استعملت فيه أيضا أداة التوكيد (إن) متصلة بضمير المثنى الغائب يعود على كلمة "فاكهتين" التي وردت في الجملة السابقة. "وقد خلق اللّه في الشتاء فاكهتين جعلهما غداء ودواء..." ونلاحظ أن هذا التوكيد يساهم في تقوية المعنى وإيضاح الحجة إضافة إلى أنه متصل بضمير يعود على كلمة في جملة متقدمة وهو ما ينتج عنه الربط الدلالي بين الجملتين.

[1] - دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء محمد أولحاج، ، ص: 87.

ثم نجد التوكيد بأن منفردة دون اتصالها بأحد الضمائر في بداية المقطع الثالث من النص «إن نقص الفيتامين س" في الجسم يسبب فقر الدم» [1]، ونلاحظ أن هذا التوكيد جاء في بداية المقطع لذلك لا نجده متصلا بضمير، لأن الضمير في اللغة العربية لا يعود على متأخر، بعكس التوكيد في المثالين السابقين الذي ارتبطت فيه الأداة بضمير من أجل تحقيق الربط بين الجمل، خاصة وأن جملة التوكيد وقعت في منتصف المقطع، بين جملة سابقة وأخرى لاحقة وهو ما يجعل التوكيد متصلا بالإحالة في سبيل انسجام معاني النص وإيضاحها. فالإحالة بالضمائر تضمن وضوح التركيب والمعنى، وأسلوب التوكيد يضمن الدقة والإقناع وهي سمة في النص الحجاجي. إذ يقتضي الحجاج...الوضوح وقوة البرهان والدليل، وحسن الأداء في العرض... حتى يتحقق الإقناع ويقتضي الحجاج كذلك...تقديم الأفكار والحجج والأمثلة، حتى يستميل المخاطب ويستدرجه إلى الغرض المقصود. [2]

## -4- التكرار:

هناك مجموعة من الكلمات الأساسية التي تكررت في النص بشكل لافت، وكان لها تأثير بالغ في ربط خيوط النص وجمله ربطا دلاليا، ونظرا لأهمية هذه الكلمات في النص وتحكمها في ترابط جمله من خلال بعدها الوظائفي ودورها في بناء الحجاج، فقد قمنا بإحصائها في جدول كالآتي:

| الكلمة | عدد التكرارات | السياق |
|---|---|---|
| المخاط | 2 | الربط بين الجملتين السابقة واللاحقة |
| تحذير | 2 | الشرح والتوكيد |

[1] - رياض النصوص للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي Kوزارة التربية الوطنية، ، ص 68.
[2] - دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء محمد أولحاج، ، ص: 75.

| | | |
|---|---|---|
| الخطر | 2 | الشرح والتوكيد |
| زكام | 5 | الشرح والتوكيد |
| يضعف | 2 | نفي الأطروحة |
| الأمراض | 2 | نفي الأطروحة |
| المقاومة | 2 | نفي الأطروحة |
| الوقاية | 2 | شرح الأطروحة البديلة |
| طعام | 4 | إثبات الأطروحة البديلة |
| البرتقال | 4 | إثبات الأطروحة البديلة |
| فيتامين "س" | 2 | إثبات الأطروحة البديلة |
| نقص فيتامين"س" | 2 | نفي الأطروحة |
| السعال | 2 | نفي الأطروحة |
| يتناول | 3 | إثبات الأطروحة البديلة |
| غذاء ودواء | 2 | إثبات الأطروحة البديلة |

الملاحظ أن كل الكلمات قد تكررت مرتين على الأقل ما عدا أربع كلمات تكررت بنسب أكبر وهي: "الزكام"[1] وتكررت خمس مرات، وكلمة "الطعام" التي تكررت أربع مرات وكذلك كلمة "البرتقال" تكررت أربع مرات أيضا، وكلمة "يتناول" تكررت ثلاث مرات، وهكذا تكون كلمة "الزكام" أكثر الكلمات تكرارا في النص، وهو ما نجده ينسجم مع مضمون البنية النصية، وموضوع النص وهو مرض الزكام الذي أصيب به سعيد والكلمات المتبقية (طعام، برتقال، يتناول) تصب في نفس الحقل الدلالي، وهو حقل الطعام الذي يؤكد الأب في النص على أنه خير وسيلة للوقاية من مرض الزكام.

والملاحظ أن الكلمات التي تكررت هي كلمات أساسية في البنية النصية، فهي تكون الهيكل الدلالي للنص، فجميعها تدل على مضمون النص وهو مرض الزكام، ويمكن أن نشكل تلخيصا للنص بهذه الكلمات كالآتي:

"الزكام خطر يضعف المقاومة في الجسم وللوقاية منه علينا تناول فيتامين س الموجود في البرتقال"[2].

## -11- البنية السوسيولوجية للنص:

تختفي في النص شخصية الأم على غير العادة، حيث تجري أحداث النص ضمن عائلة تضم أبا وابنا وجدة، حيث اختفت الأم وتحل محلها الجدة التي تظهر الاهتمام بمرض الطفل والإشفاق عليه، واقتراح الحلول لشفائه «نلبسه ثيابا دافئة»[(3)] مع أن المنطق أن يبرز دور الأم في مثل هذه الحالة (مرض الابن)، لأن (الأم) عادة هي الأقرب إلى الطفل عند مرضه وهي طبيعة إنسانية، وليس فقط في الأسرة الجزائرية، ولكنها فطرة إنسانية تشترك فيها كل المجتمعات، لذلك فهذا الغياب غير المبرر لشخصية (الأم) في النص يجعلنا نشعر بنوع من: الفقدان لهذه الشخصية التي يفترض أن تكون أساسية في النص، ولعل المتعلم/الطفل يخالجه الشعور ذاته عند قراءته لهذا النص، فمن غير المنطقي استبدالها بـ (الجدة) في مثل هذه الحالة، حتى وإن كان وجود(الجدة) له ما يبرره في النص وهو إظهار

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ص 68.

[(3)] - رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية، ص: 68.

حاجة كبار السن إلى فيتامين "س" واشتراكهم مع الصغار في ضعف أجسامهم وفي ضرورة توفير الرعاية والوقاية لهم، وكذلك كونها (الجدة) تمثل فردا أساسيا في الأسرة الجزائرية، وبالتالي فإن غياب شخصية الأم عن هذا النص يجعل الطفل المتعلم يشعر بانفصال النص عن عالمه الواقعي، الذي تشكل(الأم) أهم معالمه، في هذه المرحلة العمرية، لذلك فنحن نرى أن النص من هذه الزاوية يشذ عن الواقع الاجتماعي للمتعلم، ويحدث نوعا من الخلل في معلوماته الأولية الثابتة (الأسرة = أب + أم + أبناء) فهي الأركان الأساسية للأسرة، والنص يجب أن يكون انعكاسا لواقع المتعلم ومحيطه، إذ يجب أن يستغل النص لاستمالة المتلقي، وإقناعه بمضمون الخطاب «وكسب تأييده للقضية المطروحة... ولن يتحقق ذلك إلا إذا كانت الأفكار تشبع مشاعر وعواطف المتلقي وترضي حاجته وفكره، بحيث يميل ذهنه إلى تقبل ما يطرح عليه [1]. إذ كان بالإمكان ذكر الأم في النص ولو بشكل سريع لا يخل لبنية النص الفنية أو حجمه الطباعي، وذلك في جملة واحدة تظهر دور الأم الطبيعي والإيجابي إلى جانب الطفل المريض، في إشارة ذكية وسريعة مثل أن تدرج جملة وأمه إلى جانبه تقدم له المناديل الورقية في المقطع الأول على سبيل المثال، فيصبح المقطع كالأتي: "بدا سعيد متضايقا من تنفسه غير السليم وخجولا وهو ينفخ في المناديل فأنفه لا يكف عن السيلان وأمه إلى جانبه تقدم إليه المناديل الورقية". فهي جملة قصيرة إلا أنها توحي بالوجود الطبيعي للأم إلى جانب ابنها المريض، فيصبح النص أقرب إلى عالم المتلقي/الطفل، ومن ثم يحقق النص انسجامه وأبعاده الديداكتيكية.

## -12- البنية النصية وأسئلة الفهم:

تهدف أسئلة الفهم إلى دفع المتعلم لإعادة بناء النص تدريجيا واختبار مدى فهمه لمقاطع النص منفصلة، وللمعنى الإجمالي للنص في إطار بنيته الكلية.

وقد وردت أسئلة الفهم بعد نص "البرتقال غذاء ودواء" على النحو التالي: «- بماذا أصيب سعيد؟

- لماذا يكون الزكام خطرا؟

[1] - دليل تقنيات التواصل و مهارات التعبير و الإنشاء محمد أواحاج ، ص: 75.

– ما هي الوقاية التي يتكلم عنها الأب؟

– ماذا يسبب نقص فيتامين "س" في الجسم؟

– يحتاج الصغار وكبار السن إلى الفيتامين "س" ما هي العبارة التي تدل على ذلك في النص؟

– ماذا اقترح الأب على أمه وابنه؟» [1]

الملاحظ على هذه الأسئلة بداية أنها غير مرقمة، إلا أنها متتابعة ومتسلسلة وفق ترتيب فقرات النص. وتسلسلها من البداية إلى النهاية ؛ حيث نجد أن السؤال الأول قد أخذ من المقطع الافتتاحي «إنه مصاب بزكام فقط...» [2]

وأخذ السؤال الثاني من المقطع الأول وإجابته «فالزكام خطر خاصية على الصغار وكبار السن، إنه يضعف المقاومة في أجسامهم غير القوية، ويمهد الطريق الكثير من الأمراض... » [3]، وأخذ السؤال الثالث من المقطع الثاني «الوقاية التي أتكلم عنها هي ما يعطى للجسم من طعام يجعله قادرا على مقاومة أي مرض... » [4]، وأخذ السؤال الرابع من المقطع الثالث "إن نقص الفيتامين "س" في الجسم يسبب فقر الدم وتسوس الأسنان...واللسان" ثم أخذ السؤال الخامس من المقطع الرابع أي من ردت الجدة... تحتاجين فيها إلى الفيتامين "س" أيضا". وأخذ السؤال السادس والأخير من المقطع الخامس والأخير الذي يبدأ من "سأعطيك إذا كيفية" إلى "واشربه طازجا".

نلاحظ أنها أسئلة ذات علاقة مباشرة بالنص من خلال استخدام الألفاظ والعبارات ذاتها بحيث يسهل على المتعلم استخراج الإجابة من النص والبحث عن قرينة لفظية بين السؤال والجواب تمثل الرابط بين السؤال والنص، فمثلا : بماذا أصيب سعيد؟ إجابته «إنه مصاب بزكام فقط» [5]، فالفعل أصيب يحيل مباشرة على اسم الفاعل مصاب، وهو ما يجعل المتعلم يستحضر الإجابة تلقائيا بمساعدة هذه القرينة اللفظية.

---

(1) - رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية،ص: 69.
(2) - المصدر نفسه، ص: 68.
(3) - المصدر نفسه، ص: 68.
(4) - المصدر نفسه، ص: 68.
(5) - المصدر السابق، ص 68.

أما السؤال الثاني: "ما هي الوقاية التي يتكلم عنها الأب؟" فإجابته أيضا في النص: «الوقاية التي أتكلم عنها هي ما يعطى للجسم من طعام يجعله قويا قادرا على مقاومة أي مرض» [1]، فهي تكاد تكون الجملة ذاتها مع تغيير طفيف يقوم به المتعلم عند الإجابة فهو لا يأخذ الجملة مباشرة من النص كما هي بل لا بد له من تغيير في الضمائر بحيث ينسب الكلام إلى الأب مباشرة على النحو الآتي: "الوقاية التي يتكلم عنها الأب هي ما يعطى..." وكذلك السؤال الرابع "ماذا يسبب نقص الفيتامين "س" في الجسم ؟"، فإجابته: «إن نقص الفيتامين "س" في الجسم يسبب فقر الدم...اللسان» [2]، فهي أسئلة مباشرة لا تحتاج إلى ذكاء أو إلى تفكير عميق، فيكفي أن يتتبع المتعلم النص خطيا للإجابة عنها من خلال ربط السؤال بقرينة لفظية في النص كما سبقت الإشارة.

ومع أن هذه الأسئلة لها دور كبير في إعادة بناء النص، واختبار مدى فهم المتعلم له في جو من الحماس والتفاعل الإيجابي، إلا أنها كما لاحظنا أسئلة سطحية في مجملها تعتمد على الاسترجاع ولا تدعو إلى التفكير والتحليل مما يعطل قدرات المتعلم ويحد من نموها، كما أنه لا يتوافق مع الأهداف الحقيقية للقراءة، إذ ينبغي «الارتفاع بمستوى الأسئلة التقويمية حتى تغطي المستويات العليا من الجوانب المعرفية (تحليل، تركيب، نقد وتقويم) لا أن تقتصر على المستويات الدنيا منها (تذكر، فهم، تطبيق)». [3]

غير أننا نجد السؤال الأخير "ماذا اقترح الأب على ابنه وأمه؟" يختلف عن بقية الأسئلة، فإجابته لا ترتبط بقرينة لفظية مباشرة في النص، فهو يتطلب شيئا من التفكير أما بقية الأسئلة فكلها سطحية ولا تلامس البنية العميقة للنص.

ونستشف من هذا أن هناك تدرجا في عرض الأسئلة ليس فقط حسب الفقرات ولكنه تدرج من السهل إلى الصعب (نسبيا)؛ فالسؤال الأخير يبدو صعبا نسبيا مقارنة مع الأسئلة السابقة نظرا لأنه لا يتعلق بقرينة مباشرة في النص، بل يتطلب الفهم أكثر من مجرد الربط، وهو أمر نراه إيجابيا.

---

(1) - المصدر السابق، ص 68.

(2) – رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، ص: 68.

(3) – مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي رشدي طعيمة، ، ص: 169.

غير أن هذه الأسئلة لم تأخذ بعين الاعتبار طبيعة النص (حجاجي) فهي لم تركز على إبراز التعارض بين وجهات النظر، بقدر ما ركزت على البنية السطحية للنص. ولا توجد أية إشارة إلى هذا التعرض في الأسئلة أو محاولة لفت انتباه المتعلم إليه.

وفي الأخير نرى أن أسئلة هذا النص قد جمعت بعض المميزات الإيجابية مثل الالتزام بترتيب فقرات النص والتدرج من السهل إلى الصعب، إلا أنها تبقى أسئلة سطحية لا تغوص في عمق النص، ولا تعمل على تحريك قدرات المتعلم التحليلية، إضافة إلى أنها أسئلة اعتيادية تنفصل عن نمط النصر ولا تبرز التعارضات الماثلة فيه.

## سابعا: تحليل نص إخباري:

### 1- مفهوم النص الإخباري(Text informative):

نجد في لسان العرب دلالة كلمة خبر كالآتي: «الخبر بالتحريك واحد الأخبار، والخبر: ما أتاك من نبا عمن تستخبر، والجمع أخبار... وخبره بكذا و اخبره: نبأه، و استخبره سأله الخبر وطلب أن يخبره، وخبر أي علم، يقال من أين خبرت هذا الأمر أي من أين علمت؟» [1].

أما النص الإخباري فإنه نص يحمل مجموعة من المعلومات، حول موضوع ما، بهدف إعلام المتلقي بمختلف جوانب هذا الموضوع، فهو «أسلوب تواصلي يهدف إلى تزويد المخاطب أو القارئ بالمعلومات الكافية، الخاصة بموضوع أو بحادثة من الحوادث» [2] حيث «يبلغ معارف، معلومات، يغطي نقصا، دون أن يكون مهووسا بالدرجة الأولى بتغيير وجهة نظر المتلقي (كما هو الحال في النص الحجاجي) حيث ينحصر هدفه في الإخبار (Informer). والنص التعليمي فرع منه، لأن وظيفته تتمثل في جعل شخص ما أقل تعلما أو خبرة يتعلم شيئا ما، فيغطي نقصه المعرفي» [3].

ومن ثم فإن النص الإخباري له أهمية كبرى في المراحل التعليمية الأولى من حياة الطفل، إذ يزوده بمختلف المعلومات التي كان يجهلها، ويكون رصيده المعرفي واللغوي في

---

(1) - ابن منظور، لسان العرب، مادة (خبر ) ، المجلد الرابع، ص 112 .
(2) - أنماط النصوص النظرية و التطبيق، محفوظ كحول، ، ص 333.
(3) - القراءة المنهجية للنص الأدبي، البشير اليعكوبي، ، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء ، 2006، ص 50.

آن، وهو ما يفسر، غلبة النصوص الإخبارية على كتابي القراءة للسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وتحديد القائمين على المنهاج للكفاءة الختامية للسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي بـ «إدراك المتعلم لبنية النص الإخباري والقدرة على إنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية» [1].

## -2- خصائص النمط الإخباري (Type informative):

يمتاز النمط الإخباري بمجموعة من الخصائص، أهمها:

أ- سهولة الألفاظ والعبارات، واعتماد الأسلوب التقريري المباشر باعتبارها تقتصر على الإخبار المباشر دون الغوص في عوالم الإنزياحات النصية التي تتبناها النصوص الشعرية خاصة وكذلك النصوص السردية.

ب- قصر الجمل.

ج- ذكر الأسباب المؤدية إلى الحدث، ونتائج الحدث.

د- اعتماد لغة الأرقام أحيانا.

ومن أشهر أنواع النمط الإخباري، الإعلامي، التاريخي، الثقافي والعلمي. [2]

اخترنا للتحليل نموذجا بعنوان "قصة التلفاز" وقد اخترناه من بين مجموعة من النصوص الإخبارية، مثل: (الاختراع الرائع، وتعود الحياة إلى باب الوادي إعصار دورا، وتهتز الأرض) لأنه النص الإخباري الوحيد الذي يبرز فيه نمط الإخبار بوضوح. أما بقية النصوص، فيمكن القول عنها إنها نصوص سردية إخبارية، أي يمتزج فيها السرد بالإخبار بمعنى أنها ليست إخبارية محضة، ومن ثم فإن النص الذي اخترناه هو النموذج الأنسب للتحليل.

النص:

**"قصة التلفاز"**

(1) - مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ، ص: 27.
(2) - أنماط النصوص، النظرية والتطبيق، محفوظ كحول، ، ص: 334.

«جهاز التلفاز اختراع حديث جدا، حيث لم يظهر إلا في القرن العشرين وقبل هذا لم يكن الإنسان يعرف شيئا عن هذا الجهاز. ورغم ما اكتشفه الإنسان وأخترعه قبل التلفاز مثل السيارة والهاتف والتلغراف والطائرة والراديو وكاميرات التصوير، إلا أن التلفاز كان له أثر كبير ولم يتفوق عليه إلا الحاسوب فيما بعد.

ولقد أحدث اختراع جهاز التلفاز ثورة في ميدان الاتصال بين الشعوب إذ قرب المسافات البعيدة ولم يعد الإنسان بحاجة إلى السفر لكي يشاهد بلدا ما ويرى آثاره، فقد أصبح يتابع كل ما يحدث في العالم على شاشته الصغيرة، ويطلع على كل أحداث وطنه ويتابع المباريات الرياضية في بلاد تبعد عنه بآلاف الكيلومترات كما لو أنه جالس في الملعب الذي تقام فيه هذه المباريات. كما يرى العروض الثقافية والمسرحية والحفلات الموسيقية والترفيهية والسياحية وبرامج أخرى كثيرة. وأصبح بإمكان كل من يملك جهاز تلفاز أن يرى كل جزء من العالم وهو جالس في منزله، ولم تعد هناك مسافات ولا حدود ولا حواجز بين أجزاء العالم المختلفة وأصبح العالم كله، يعرف أهلها بعضهم بعضا عن قرب شديد.

وقد بدأت قصة التلفاز في عام 1926 على يد مخترع بريطاني اسمه "جون بيرد" ثم توالت بعد ذلك بعدة سنوات محاولات كثيرة لتطوير جهاز التلفاز حتى أصبحت الصورة فيه أكثر وضوحا. وقد كانت في الماضي كلها بالأبيض والأسود حتى عام 1968 حيث استخدم البث بالألوان.

وحتى ينقل الصوت والصورة من مكان التصوير يجب أن تتوفر الأجهزة الآتية:

- كاميرات التصوير.
- ميكروفونات للصوت.
- كاشفات ضوئية.
- كابل كهربائي.
- لوحة المراقبة.
- هوائي البث.

- جهاز التلفاز». [1]

## 3- التحليل:

## 1- البنية اللغوية للنص:

### أ- المعجم:

نجد في النص مجموعة من المفردات الأساسية هي:

(التلفاز- اختراع- هذا الجهاز الراديو- كاميرات التصوير- السيارة الهاتف- التلغراف - الطائرة — الحاسوب- شاشة صغيرة- جهاز تلفاز- الصوت والصورة- ميكروفونات- كاشفات ضوئية- كابل كهربائي- لوحة المراقبة هوائي البث- هوائي الاستقبال).

والملاحظ أن معظم هذه المفردات تصب في حقل التلفزيون، وبالنظر إلى الهدف المصرح به في مقدمة الكتاب وهو: إثراء الرصيد الخاص بحقل التلفزيون [2]، فإن النص يضم مجموعة كبيرة من الكلمات المتصلة بهذا الحقل، كما سبقت الإشارة، ومن ثم يمكن القول إن النص يعزز الرصيد اللغوي للمتعلم فيما يتعلق بهذا الحقل المعجمي (التلفزيون)، ونلاحظ أنه تم كتابة المفردات الجديدة (الأجهزة المتصلة بحقل التلفزيون) باللون الأحمر في نهاية النص، مع إعطائها فضاء طبوغرافيا مخالفا للفضاء الذي أخرج به النص؛ حيث جاءت مرتبة بشكل أفقي، أي كل مفردة في سطر لوحده، مما يسهل على المتعلم ملاحظة هذه الكلمات الجديدة، وتمييزها داخل البنية النصية وبالتالي حفظها بسهولة وهو الهدف من وراء إقراء هذا النص.

### ب- البنية التركيبية:

نلاحظ بعض الظواهر في البنية اللغوية للنص مثل:

---

[1] - رياض النصوص السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ، ص: 126، 127.

[2] - رياض النصوص للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أ وزارة التربية الوطنية، ، ص: 07.

**أسلوب القصر:** حيث نجد في النص استخدام أسلوب القصر بكثرة، في «لم تظهر إلا في القرن العشرين»[1]

«لم يتفوق عليه إلا الحاسوب» [2]

«رغم ما اكتشفه الإنسان...إلا أن التلفاز...» [3]

ومن المعلوم أن أسلوب القصر أسلوب يصعب إدراكه بالنسبة للمتعلم المبتدى، لأنه يتضمن النفي والإثبات في آن واحد (لم – إلا)، ففي الجملة الأولى نفي لظهور التلفاز "لم يظهر" ثم إثبات لظهوره "إلا في القرن العشرين"، وفي الجملة الثانية نفي لتفوق أي من الاختراعات على التلفاز.

## ج– النفي:

نجد في النص جملتين منفيتين هما:

- «لم يعد الإنسان بحاجة إلى السفر».
- «لم يعد هناك مسافات ولا حدود ولا حواجز».

والملاحظ أن الجملتين السابقتين أساسيتان في البنية النصية، حيث تتصلان مباشرة بالبنية الدلالية العميقة للنص ومقصديته في إبراز التحول الذي أحدثه التلفزيون في عالم الاتصالات الحديثة، إذ تعبر الجملتان عن فوائد هذا الاختراع ومميزاته والفرق الذي أحدثه في الاتصال بعد ظهوره، من خلال نفي الوضعية السابقة لظهوره، إذ يضعنا النفي أمام حقبتين زمنيتين متمايزتين قبل ظهور التلفاز وبعده، و من ثم فإن هاتين الجملتين توضحان البنية الدلالية العميقة للنص.

## د– جمل النص:

نلاحظ أن بنية النص تتشكل من جمل طويلة، هي؛

---

(1) - المصدر نفسه، ص: 126.
(2) –رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، ص: 126.
(3) - المصدر نفسه، ص: 126.

1- «لقد أحدث اختراع جهاز التلفاز ثورة في ميدان الاتصال بين الشعوب، إذ قرب المسافات البعيدة»

2 - يطلع على أحداث وطنه ويتابع المباريات الرياضية في بلاد تبعد عنه بآلاف الكيلومترات، كما لو أنه جالس في الملعب الذي تقام فيه هذه المباريات.

ج- وأصبح بإمكان كل من يملك جهاز تلفاز أن يرى كل جزء من العالم وهو جالس في منزله.

د- ورغم ما اكتشفه الإنسان قبل التلفاز مثل السيارة والهاتف والتلغراف والطائرة والراديو وكاميرا التصوير إلا أن التلفاز كان له أثر كبير، ولم يتفوق عليه إلا الحاسوب فيما بعد.

وكلها جمل طويلة، مما قد يصعب على المتعلم إدراك بنيتها النحوية والدلالية نظرا للتكثيف اللغوي الذي تتميز به، زيادة على أنها تسبب عدم الاسترسال في القراءة وانقطاع نفس الطفل/المتعلم عند قراءته لهذه المجمل، خاصة وأنه لا توجد أية فواصل تتخللها أو أية علامات دالة على الوقف، مما يتعب المتعلم ذهنيا في تتبع دلالة الجملة من البداية إلى النهاية، محاولا ربطها بالجمل السابقة واللاحقة في سبيل فهم البنية الكلية للنص.

**- أسئلة الفهم وعلاقتها بالبنية النصية:**

ذيل النص بستة أسئلة متعلقة بمضمون النص، وتستهدف قياس فهم المتعلم للنص، وهذه الأسئلة هي:

أ- متى ظهر التلفاز؟[1]

ب- ماذا اخترع الإنسان قبل التلفاز؟

ج- استخرج من الفقرة الثانية العبارات التي تدل على أن التلفاز قرب المسافات؟

د- هل أصبح الإنسان بحاجة إلى السفر لكي يشاهد بلدا ما؟

هـ- متى اخترع التلفاز؟ من اخترعه؟

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ،ص 127.

و- ما هي الأجهزة التي تستعمل لنقل الصوت والصورة ؟

استهدف السؤال الأول زمن ظهور التلفاز (متى؟)، ومن المعلوم أنه من أهم خصائص النمط الإخباري أن يتضمن إشارة إلى زمن الأحداث، كما سبق وأشرنا في خصائص النمط الإخباري، ولذلك فإن طرح هذا السؤال يستهدف استخراج الجملة الدالة علي زمن ظهور التلفاز، ويلفت انتباه المتعلم إلى هذه الخاصية الجوهرية في النص الإخباري، وانطلاقا من أن أسئلة الفهم تهدف إلى اكتشاف العناصر الأساسية في البناء النصي، فلابد أن تلامس هذه الأسئلة أهم الخصائص التي تشكل بنية النمط الإخباري.

ونجد إجابة السؤال الأول في الجملة الأولى من النص كالآتي : «جهاز التلفاز اختراع حديث جدا، حيث لم يظهر إلا في القرن العشرين»، وبالاستناد إلى الهدف من إقراء هذا النص -المصرح به في أول الكتاب-"[1] وهو التدرب على أسلوب التحويل من المبنى من المعلوم إلى المبني للمجهول" ، فإنه يفترض أن يمثل هذا السؤال إجراء تطبيقيا لهذا الهدف، حيث يسعى إلى ربط صيغة المبني للمجهول (صيغة السؤال) بالإجابة الموجودة في النص بصيغة المبني للمعلوم، ودفع المتعلم إلى استخراج هذه الصيغة بنفسه، ومن ثم يلاحظ الفرق بين الصيغتين على صعيدي التركيب والدلالة.

ولكننا نلاحظ أن الإجابة المطلوب استخراجها من النص لا تخدم هذا الهدف، إذ نجدها كالآتي: "لم يظهر إلا في القرن العشرين، فالفعل (يظهر) يختلف عن الفعل (اخترع)، ويفترض أن يكون الفعل الموجود في النص هو (اخترع) بصيغة المبني للمعلوم بدل الفعل (ظهر)، فتكون الجملة كالتالي: (اخترع الإنسان التلفاز في القرن العشرين)، حتى يستطيع المتعلم أن يستخرجها، ويلاحظ الفرق بين صيغتي المبني للمعلوم والمبني للمجهول تبعا للهدف المصرح به من إقراء هذا النص، إذ أن بنية المبني للمعلوم تتكون من (فعل + فاعل + مفعول به)، أما بنية المبني للمعلوم، فهي (فعل + نائب فاعل)، مع بقاء الدلالة نفسها، إلا أن المتعلم لا يتمكن من ملاحظة هذا الفرق داخل البنية النصية، وهو ما يحول دون تحقيق الهدف الثاني من إقراء النص.

[1]: دليل المعلم للكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي ، ص 17.

## ثانيا : تصنيف نصوص القراءة للسنة الرابعة حسب سياقها التعليمي :

بعد تحليلنا لنماذج من النصوص المدرجة حسب أنماطها والتي هيأت لنا إدراك أشمل بسمة النصوص للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، نحاول في هذا العنصر تصنيف النصوص لمدرجة حسب سياقها التعليمي التي أدرجت فيه والذي أفاد حتما المتعلم ووضعه في محيطه الفعلي فعلى تنوع النصوص تتنوع السياقات الخارجية التي تضع النص ضمن مرجعياته الثقافية والتاريخية والاجتماعية والصحية وغيرها وهذا ما سنفصله في الجدول الآتي :

| المحور | الرقم | عنوان النص | السياق التعليمي للنص |
|---|---|---|---|
| الحياة والعلاقات الإنسانية | 01 | سر خولة | سياق اجتماعي |
| | 02 | العمل الطيب يصنع العجائب | سياق اجتماعي |
| | 03 | الحوتة الزرقاء | سياق إنساني |
| التضامن والخدمات الاجتماعية | 04 | شجرة الرمان | سياق اجتماعي |
| | 05 | الإخوة الثلاثة | سياق اجتماعي |
| | 06 | قصة النبي سليمان | سياق ديني |
| الهوية الوطنية | 07 | البطلة لالة فاطمة نسومر | سياق وطني |
| | 08 | رحلة عصفورين | سياق تاريخي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 09 | الشهيدة مليكة قايد | سياق وطني |
| التغذية و الصحة | 10 | الحمى الخطيرة | سياق معرفي |
| | 11 | البرتقال | سياق صحي |
| | 12 | نجيب الطفل البدين | سياق صحي |
| الكوارث الطبيعية | 13 | وتعود الحياة إلى باب الوادي | سياق طبيعي |
| | 14 | وتهتز الأرض | سياق طبيعي |
| | 15 | إعصار دورا | سياق معرفي |
| التوازن الطبيعي وحماة البيئة | 16 | حراس الحياة | سياق بيئي |
| | 17 | انتقام النحلة عسولة | سياق بيئي |
| | 18 | الفراشة السوداء الشعاب المرجانية | سياق معرفي |
| | 19 | | سياق معرفي |
| عالم الصناعة والابتكار | 20 | الاختراع الرائع | سياق عولمي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 21 | قصة التلفاز | سياق إعلامي |
| | 22 | سنقوم بحفل رائع | سياق عولمي |
| الرياضة البدنية والفكرية | 23 | التدريب في الرياضة | سياق رياضي |
| | 24 | يوم حاسم | سياق رياضي |
| | 25 | العداءة البطلة | سياق رياضي |
| الحياة الثقافية و الفكرية | 25 | العود سلطان الآلات | سياق ثقافي |
| | 26 | في السيرك | سياق ثقافي |
| | 28 | بيكاسو والفتاة | سياق فكري |
| محور السياحة والأسفار والرحلات | 29 | رحلة إلى الجزائر | سياق سياحي |
| | 30 | رحلة السندباد البحري | سياق سياحي |

نلاحظ من خلال الجدول أن مضامين كتاب القراءة للسنة الرابعة تعكس الحياة الاجتماعية للمتعلم ، ويتضمن" أهم القيم التي ينبغي أن يزود بها الطفل في هذه المرحلة"[1] ، والتي يوظفه في مختلف الوضعيات التي يواجهها فتكسبه المهارات اللازمة ، كما تتميز الموضوعات بكونها

[1]: القيم التربوية في ضوء قصص " كتابي في اللغة العربية " للسنة الرابعة ابتدائي ، آية الله عاشوري ، ص 80.

حديثة وليست تقليدية ، فهي مما يصادف التلميذ في واقعه ، وتربطه ببيئته ومجتمعه ، ومن المفاهيم والقضايا المعاصرة التي تضمنها نجد إثبات الذات وضرورة احترام الآخرين ، والتسامح والحفاظ على الصحة والمحيط ، وتدعيم الانتماء إلى الوطن وتنمية الموطنة لدى المتعلم ، كما تناول الكتاب قضية ذات أهمية وهي اطلاع المتعلم على التكنولوجيات الحديثة في ميدان الاتصال و التواصل – الانترنت-.

وسنحاول تحديد السياقات التعليمية للنصوص المدرجة وأثرها التربوي في المتعلم من ناحية التحصيل اللغوي وكقيم مكتسبة .

**ففي المحور الأول** نجد نص " سر خولة "[1] الذي يندرج تحت سياق اجتماعي مفاده قيم التضامن والتعاون مع الغير فعند قراءة هذه القصة نلتمس منها بعض القيم النبيلة ، والتي يجب تعليمها للمتعلم وهي:

– الاهتمام بشؤون الغير : وذلك ما ظهر جليا من خلال قلق التلميذ " هاشم" حينما غابت زميلته خولة عن الدراسة ، إن هذا الأمر لا يأتي إلا عند ذوي النفوس الكريمة ، والقلوب الطيبة ، من تجدهم يعتنون بأحوال غيرهم بحضورهم ويسألون عنهم في حال غيابهم .

– ونلمس من هذا النص سياقا اجتماعيا يبني العلاقات على أساس التعاون والمساعدة بين بعضهم البعض .

مثل هذه القصص تزرع التآلف والتآزر بين المتعلمين ، وتبث في نفوسهم حب مساعدة الآخرين ، والوقوف جانب بعض وقت الشدة والمحن.

نص "الحوتة الزرقاء"[1]

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، ص 10.

: يندرج هذا النص ضمن السياق الإنساني .

فأثناء قراءة المتعلم لهذه القصة يتعلم :

- مساعدة الآخرين وحب الخير لهم : ويعبر كاتب القصة عن هذه الصفة الحميدة من خلال المساعدات التي تقدمها الحوتة الزرقاء إلى تلك السمكة الصغيرة التائهة ، فأخذتها الحوتة وساعدتها في البحث عن بيتها ، الأمر الذي أخذ وقتا كثيرا وجهدا كبيرا ، وكانت تفشل في ذلك كلما اعتقدت أنها وجدت البيت ، وتحاول مرارا وتكرارا لظفر ببيت السمكة الصغيرة ، لم تمل الحوتة لأن حبها للخير أكبر وفي طريق البحث وجدت الطفل يبكي لفقدانه بيت سمكته الصغيرة ، فراحت تبحث عنه آملة أن تلقاه ، وفعلا نجحت في ذلك ، ففرحا بذلك وتحقق ما كانت تسعى إليه الحوتة الزرقاء .
- فهذا النص يحث المتعلمين إلى مد يد العون إلى الآخرين بغية تحقيق هدفهم ، ومساعدتهم وقت الحاجة ، مما يزيد في زرع المحبة والمودة في النفوس ، وتعزيز خلق الإيثار وتقديم مصلحة الآخرين على المصالح الشخصية أمر محمود من يتحلى به ، وذلك مما يجب أن يكتسبه المتعلم ، ليكون فردا صالحا لمجتمعه في المستقبل .

وفي المحور ذاته نقرأ نص "العمل الطيب يصنع العجائب[2] " يسعى هذا النص إلى تعليم المتعلم سلوك طيب هو الإيثار ، ويكمن ذلك في تقديم " يانغ" مصلحة الآخرين على مصلحته الشخصية ، حين عم الجفاف وذهب للبحث عن الماء لجدته العجوز بإناء من نحاس ، وعندما وجد الماء أبى أن يسمح لنفسه بالشرب ولو بالقليل منه ، وفض إحضاره إلى جدته ، وفي طريقه التقى بغيره ممن هم أكثر منهم عطشا ، ولكن حبه للخير وتفضيله غيره عن نفسه وجدته لم يمنعه من سقي كل من وجده في طريقه عطشا ، وهنا يكمن السياق الاجتماعي للنص وفي تراكيبه ، فجأء حدث ما لم يتوقعه " يانغ" حيث كان في كل مرة يقدم فيه يانغ الماء لغيره يتحول الإناء من نحاس إلى فضة ثم ذهب

[1]: رياض النصوص ،كتابي في اللغة العربية وزارة التربية الوطنية ، ص 14.
[2]: المصدر نفسه ، ص 18.

فألماس ، وفي كل مرة لا ينقص من منسوب الماء الموجود بداخله ، إلى إن وصل إلى البيت وشربت الجدة ، ولم ينقص الماء أيضا فأراد أن يشرب ، إلى أن جاءته عجوز عمياء تطلبه أن يسقيها ، فقدمها عن نفسه هذه المرة ، بعد صبره الطويل ، والمعجزة التي حصلت بعدها هي نزول وتهاطل الأمطار لتزرع الحياة والسرور في نفوس الناس جمعاء ،

المحور الثاني : يتضمن نص " الإخوة الثلاثة "[1] الذي يندرج ضمن سياق اجتماعي فمن خلال قراءة هذا النص نلاحظ :

– حرية الاختيار في الأمور الشخصية حق : فما أراده الأب " ماتاندا " عند تقريره لزواج " ماساكا" الفتاه الجميلة الخلوقة من ابنه الأكبر " أبورا" ، وقد تطرقنا سابقا لتحليل هذا النص وخلفياته .

– وفي نص " شجرة الرمان " [2]، نلاحظ أن هذا النص يوعظ المتعلم في سياقه الاجتماعي بأن:

– الحق دائما يأخذ مجراه : فمهما كان الإنسان يستخدم الحيلة والقوة في الاستحواذ على حقوق غيره ، سواء طال الوقت أم قصر ، فإنه يأتي اليوم الذي يأخذ كل حق حقه ، ويتجسد ذلك في هذا النص حين كان الأخ الأكبر يستحوذ على البقرة لوحده مانعا أخاه الصغير من حقه منها ، ولا يقدم له إلا ذبابة لا تعني شيئا ، وسارت الأيام وهو لا يملك شيء بل يعيش في الفقر والجوع ، وكان كلما ضيع شيئا بسيطا وجد خيرا منه حتى أصبحت له شجرة رمان ، أثمرت له ثمرة بدأت تكبر شيئا فشيئا فتحولت إلى قصر عظيم ، فأراد تزويد فقراء المدينة من هذه الثمرة إلا أن أخاه الأكبر أبى وطمع في الثمار لوحده ، ولكن حدث له عكس أخيه يخرج من كل ثمرة رمان شيء يؤذيه كالذبابة التي لسعته والدجاج الذي نقره في وجهه ، فالمغزى من هذا النص أن لكل نصيبه خيرا ومن كان ظالما نال عقابه .

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، ص 28.
[2]: المصدر نفسه ، ص 32.

– ويرسخ هذا النص بسياقه الاجتماعي في ذهن المتعلم أن الباطل وأكل حق الغير شيء مذموم ، وغير مرغوب فيه ، والفاعل لذلك ينال عقابا شديدا ، والمظلوم ينال حقه من حيث لا يحتسب .

نص : " قصة النبي سليمان " [1] تندرج ضمن السياق الديني ،فهذه القصة لسيدنا سليمان مع والده سيدنا داوود تبردن لنا أن :

– سداد الرأي مقدم على خطئه ، لا يهم السن ولا التجربة ويتلخص في ذلك أن سيدنا دتوود حينما قرر اختيار ابنه سبدنا سليمان خليفة له من يعده على قومه ، ولكنه كان صغيرا لا يتجاوز الاثنتا عشر من عمره ، فقد أراد أ يهيئه لهذه المهمة الصعبة ، ففي يوم من الأيام أتى به ليحضر في الخلافات التي يحكم فيها بغرض تعلمه الفصل في القضايا ، وقضية ذلك اليوم تتمثل في شكوى رجل من رجل آخر الذي قام غنمه بأكل زرعه ، وحين تأكد سيدنا داوود من صحة قوله ، أمره أن يعطيه غنمه لصاحب الزرع ، لكن سيدنا سليمان حكمته وذكاؤه أدى به إلى أن يحكم بالعدل بينهما ، وذلك بانتفاع صاحب الزرع بالغنم إلى غاية أن يعيد صاحب الغنم زرع المزرعة والاعتناء به حتى يعود الزرع كما كان ، وهذا هو سداد الرأي ففرح فيه وأرضى به الجميع رغم صغره.

– – تحقيق العدل يتطلب إرضاء الطرفين : أي أن عملية الفصل في النزاعات بين الناس تتطلب الوساطة والعدل بينهم .

– – فمثل هذا النص يهدف بالمتعلم تعلم أن سداد الرأي لا يتطلب التجربة أو السن وإنما يتطلب الحكمة ، وتعود المتعلم بسياقها الديني العدل بين من يحيط به في حياته اليومية .

– – وفي المحور الثالث الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن تضم نصوص بسياقها التاريخي الوطني ففي نص " رحلة عصفورين"[1] فلاشك أن المتلقي لهذا النص يلتمس أنه على كل واحد من الواجب عليه :

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 36.

- الاعتزاز والافتخار بتاريخ الجزائر المجيد: والذي يتجسد في العصفور الذي استهل حديثه عن وطنه الجزائر بإعادة ذاكرته إلى الوراء حين تذكر بلاده أثناء فترة الاستعمار الفرنسي ، فهو يتحدث عن تاريخ وطنه وشجاعة رجاله الذين قاموا بإخراج فرنسا وحققوا الاستقلال ، الأمر الذي دام سنين عدة .

- النظر لجمال الوطن وخيراته ومزاياه : أي التغني بجمال الوطن والإنشاد بالإمكانات التي يحظى بها ، ويمتثل ذلك حين انتقل بنا العصفور إلى الحديث عن العامل الجغرافي للوطن من خلال وصفه ، حين تحدث عن اتساعه وامتداده من الشرق إلى الغرب ، وجمال مدنها وتنوع تضاريسها ... ثم انتقل للحديث عن الجزائر في الوقت الحالي من إمكانيات متاحة في الجانب الاقتصادي والصناعي .

- فالمغزى هنا من النص بسياقه التاريخي : يهدف بالمتعلم إلى أن النظر في عراقة الوطن و في العامل الجغرافي والاقتصادي يزيد من حب الوطن والتعلق به أكثر.

**نص: البطلة " لالا فاطمة نسومر " [2]**

فعند قراءة المتعلم لهذه القصة ذات البعد السياقي الوطني ، يعرف اتجاهه نحو الوطن كبقيته من الأفراد ، وذلك أن الدفاع عن الوطن مسؤولية الجميع ذكرا كان أم أنثى.

فمن خلال عنوان هذا النص يتضح أن البطلة هما امرأة ، والتي قامت بواجبها نحو وطنها العزيز ، وقد جاهدت بنفسها من أجله ، وخلدت في التاريخ فقد ظل يكتب عنها في التاريخ المجيد ، فدفاعها عن الوطن منذ صغرها إلى أن قادت الجيوش ضد المستعمر في جبال جرجرة الشامخة بكل شجاعة وصرامة ، وكان الشيء الذي يدفعها لذلك حب الوطن والإيمان القوي بالله وقضيتها .

**نص : "الشهيدة مليكة قايد"[3]**

عند قراءة هذا النص نلمس سياق وطني يحمل تقديم حب الوطن والدفاع عنه ويكون هذا الدفاع أولى من أي شيء .

---

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية و التعليم الوطنية ، ص 46.
[2]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 50.
[3]: المصدر نفسه ، ص 54.

- فمضمون القصة يشرح لنا ذلك فقد كانت " مليكة " التي ولدت في القرية ، وتعلقها الشديد بالوطن شجعها على التعلم والعمل على خدمة الوطن إلى أن أصبحت ممرضة ، وتعمل بمستوصف القرية ، بعيدة عن والديها اللذان انتقلا للعيش بالمدينة ، وتفضيلها لهذا البعد راجع إلى رغبتها في مساعدة المجاهدين وتقديم الإسعافات للجرحى منهم ، وهكذا يتجلى تقديم المصلحة الوطنية عن المصلحة الشخصية وعلى الرغم من سماعها نبأ مرض والدتها إلا أنها فضلت عملها وإخلاصها في مساعدة المجاهدين إلى أن استشهدت في إحدى الهجمات العسكرية الفرنسية .

- حب الوطن يزيد من حب التعلم والعمل ، أي أن كل من يتعلق بوطنه ويحبه يدفع به ذلك إلى حب التعلم والدراسة ، قصد أن يكون في المستقبل فردا صالحا ، وله ما يقدمه لوطنه من عمل يرفع بهذا الوطن ويظهر ذلك في " مليكة قايد" التي دفعها حب وطنها إلى حب التعلم والدراسة إلى أن أصبحت ممرضة مؤهلة ، تساعد وتقدم الإسعافات للمجاهدين إلى آخر لحظة في حياتها .

- فمن هذه النصوص ذات السياقات الوطنية يتعلم المتعلم ، أن حب الوطن واجب عليه فعن طريق مطالعته لمثل هذه القصص يصنع في نفسيته شخصا محبا للوطن ، آملا أن يكون في المستقبل فردا صالحا متعلما يعمل لخدمة وطنه الحبيب.

- **المحور الرابع** : ففي هذا المحور يستوجب على المتعلم أن يعرف التعامل الإيجابي مع الأغذية ، والوعي بخطر المرض .

- يحمل هذا المحو نصوصا ذات بعد سياقي صحي معرفي .

- **نص :" الحمى الخطيرة "**[1] يحمل هذا النص كفاءة مفادها لكل داء دواء ، **وهذه** مقولة شائعة بين أوساط المجتمع ، ويتجسد ذلك من خلال قصة هذا النص التي تبين المعاناة التي مرت بها الخالة " صبيحة" من مرض الصم ، حيث كانت تعاني كثيرا من هذا الأمر ، حين فقدت حاسة السمع لمدة طويلة ، إلا أن التقدم العلمي لم يفرض لها أن

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية ، للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 64.

تبق على هذه الحال، وإنما أقام لها الطبيب عملية جراحية ، فنجح في ذلك بامتياز واستعادت عافيتها من جديد ، والقصة ترشد إلى :

- أخذ الحيطة والحذر من مرض الحمى ، وأخذ العلاج والأدوية فور الإصابة بأي مرض قبل فوات الأوان ، فهذا يدفع المتعلم إلى توعيته بخطورة الحمى الشديدة في سياق معرفي يخدمه في حياته المستقبلية والعمل على العلاج الفوري لهذه الأمراض .

- **نص " البرتقال غذاء ودواء"[1] :**

يحمل هذا النص في طياته إرشادات للمتعلم ذات سياق صحي للوقاية والتخلص من مرض الزكام : ويتمثل ذلك في النصائح التي يقدمها الأب لابنه " سعيد" حين أصيب بالزكام والمتمثلة في تناول البرتقال ، وشروحاته التفصيلية في ذلك حين فهمه بأن البرتقال غني بالفيتامين "C " ، التي تساعد الجسم على مقاومة هذا المرض ، وبين له بضرورة الوقاية منه والأعراض الناتجة عنه ، فهو بصدد تقديم كيفية الوقاية منه من خلال لبس ملابس دافئة وقت البرد وتناول أغذية ساخنة ، وكيفية العلاج منه ، من حيث إخباره بأن الليمون والبرتقال غذاءين ودواءين في الوقت نفسه ، وبينما كان الوالد ينصح " سعيد" كانت الجدة أيضا تؤيد أقوال ابنها ، ثم يخبر الأب ابنه أن الكلام موجه لها أيضا ، لأن الصغار في السن والمتقدمين في العمر هم الفئة الأكثر ترشحا لهذا المرض .

- والكفاءة المستهدفة من هذا النص هو قدرة المتعلم على اكتساب فكرة الوقاية خير من العلاج ، وطرق العلاج لمرض الزكام والمتمثل في الإكثار من تناول البرتقال يقلل من نسبة التعرض إلى الداء ، كونه غذاء ودواء في آن واحد.

- **نص " نجيب الطفل البدين " :**

- يحمل هذا النص بسياقه الصحي معلومات تفيد المتعلم في حياته اليومية وتعلمه أن :

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 68.

- الإفراط في الأكل يخل بالتوازن الصحي : ويتجسد ذلك من القصة بالسمنة التي لحقت بالطفل " نجيب" إثر أكله المفرط بغير انتظام والإسراف في الطعام ، فقد يأكل كمية غذائية تفوق الطاقة الموجودة بجسمه ، مما أدى إلى صعوبته بالقيام بأعماله اليومية وحتى الصعوبة في المشي وتنقله كباقي زملائه الآخرين ، إلى أن أرشده الطبيب تتبع نظام غذائي مرتب ونصحه بعدم الإفراط في الأكل وممارسة الرياضة باستمرار ، لأن الجسم السليم في العقل السليم .
- الرياضة علاج للبدانة : والدليل على ذلك نقص جسم الطفل " نجيب" بعدما أن كان ضخما لا يملك القدرة على القيام بحاجياته وحتى المشي .
- فالنص بمثابة درس للمتعلم عن الأكل والغذاء بصفة منتظمة ، وعدم الإسراف في ذلك حفاظا على صحتهم كما تقدم وتبقى ممارسة الرياضة علاج لمن وقع في فخ البدانة و السمنة .

– **المحور الخامس** : احتوى هذا المحور على نصوص تحمل سياقات معرفية وطبيعية تحمل قيم السلوك الإيجابي والتعاون من الغير

- **نص " إعصار دورا"**[1] يعتبر هذا النص وصف لكارثة من الكوارث الطبيعية، ألا وهي الإعصار فهي تسعى إلى التوعية بـ:
- خطورة الإعصار ، والاحتياطات الأزمة أخذها أثناء حدوثه : والذي هو حسب القصة عبارة عن هبوب رياح قوية تؤدي إلى قلع الأشجار وهدم المنازل وعلو الأمواج في البحر ، وخروج مياهه إلى اليابسة ما يؤدي بذلك إلى الضرر بكل ما يحيط بالقرب من البحر من مزارع وحدائق وحتى المنازل ، وهذا ما تصوره هذه القصة من الأضرار على السكان وممتلكاتهم ، فقد دمر الإعصار كل البيوت الخشبية المتواجدة بالقرب من الشاطئ ، وقلع الأشجار وقطع الطرقات واصطدام السيارات ، إلى غير ذلك من الأضرار التي لحقت بالناس وممتلكاتهم وعلى أجزاء الطبيعة .

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية، ص 82.

- والنص لم يكتف بوصف كيفية حدوث الإعصار فحسب ، وإنما قامت بتوعية المتعلم بالاحتياطات اللازم اتخاذها أثناء تنبئ حدوثه ، فالمتعلم المتفطن أثناء قراءته لهذه القصة يعلم أنه عند قدوم الإعصار يجب اللجوء إلى القبو والاختباء فيه إلى غاية هدوء الرياح ، وغلق كل النوافذ والأبواب بإحكام ،والتوعية بطرق النجاة والوقاية من أضرار هذه الكارثة الخطيرة.

– نص " **وتعود الحياة إلى باب الوادي** "[1] : **فالنص** يصور أحداث كارثة واقعية وقعت ببلدنا الجزائر ، فهي عبارة عن مشهد فوتوغرافي للواقعة التي وقعت بباب الوادي فهي ترمي بكفاءات للمتعلم :

- تعاون واتحاد الجزائريين وقت الشدة ، فكما يعرف المجتمع الجزائري بوقوف بعضهم بجانب البعض وقت الشدة والمحن ، ووقفتهم وقفة رجل واحد لمواجهة الصعاب ، فتظهر هذه المظاهر في النص فهو يصور لنا بعض ملامح التعاون والاتحاد بين أفراد المجتمع فيما بينهم ، في الفيضانات المدمرة بباب الوادي عام 2001 م .
- فهذا النص بسياقه الطبيعي جاء بغرض تعليم الطفل بخصال رجال وطنه والمبادرات التي تقوم بها الدولة من أجل سلامة أبنائها ، كما يسعى النص إلى زرع وغرس روح الاتحاد والتعاون في نفسيته ، وتعليمه بمظاهر التضامن التي يقوم بها أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه .

– نص " **وتهتز الأرض** "[2] : فهذه المرة تأخذنا القصة إلى وصف كارثة أخرى عرفتها الجزائر بمدينة بودواو وضواحيها ، فالقصة عبارة عن تصوير لـ:

- كارثة الزلزال ، ومبادرة المواطنين حينها بمساعداتهم المادية والعضلية من خيام ودفء وضوء ...
- وفي هذا السياق البيئي ذات بعد اجتماعي نجد أن النص يصور للمتعلم مدى تكافل أبناء الوطن الذي ينتمي إليه في كل مكان وزمان ، فمهما كانت الأحوال

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 86.
[2]: المصدر نفسه ، ص 90.

والظروف فإنهم يتصدون لذلك وقفة رجل واحد ، ويعلمه أيضا أن التضامن ومساعدة الآخرين في مثل هذه الظروف أمر ضروري .

- المحور السابع : يحمل هذا المحور قيمة إثارة الفضول لدى المتعلم .

- ففي نص " **الاختراع الرائـع** "[1] : يحمل هذا النص سياقا عوليا ، وتدور هذه الأحداث حول اختراع الطائرة التي تعد من أعظم الاختراعات وأروعها ، والتي شغلت فكر الإنسان منذ أمد بعيد حينما كان يحام بالطيران ، فظلت المحاولات تتوافد إلى أن تمكن الإنسان من صنع أول طائرة لها أجنحة ضخمة ، كما أن هناك أنواعا كثيرة من الطائرات كالطائرة المروحية والطائرة الحربية ... مما يوفر للإنسان الراحة الكبيرة في سفره وفي قضاء حاجاته .

- وفي هذا السياق العولمي الذي يحمل قيم حب الاطلاع والاكتشاف : من خلال الرغبة في البحث عن معرفة حقيقية للأشياء ، وتحقيق الرغبات المكبوتة وتحقيقها على أرض الواقع ومما يشير إلى هذا في النص " فقد رأى الطيور وهي تحوم في الفضاء وتمنى لو كان له مثل هذه القدرة ليطير"[2] .

- ويتجلى هذا السياق في الرغبة بمواكبة التطورات والعصرنة ، ويتضح هذا في قوله : " لعب التطور في صناعة الطائرات دورا كبيرا في تقريب المسافات بين البلدان والشعوب " .

- إن مثل هذه النصوص تبث في نفسية المتعلم حب التطلع والاكتشاف ، هذا مع الإصرار على المحاولة رغم الفشل ، فذلك من أسباب الوصول إلى المبتغى .

- نص : " **قصـــــة التلفاز**" [3] وهو النص الوحيد الذي يحمل سياقا إعلاميا ، فتدور أحداث النص إلى أهمية جهاز التلفاز الذي أحدث ثورة في ميدان الاتصال المرئي بين الشعوب ، إذ قرب المسافات البعيدة ولم يعد الإنسان بحاجة إلى السفر لكي يشاهد

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص122.
[2]: كتاب رياض النصوص ، وزارة التربية الوطنية ، ص: 122 .
[3]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 126.

بلدا ما ، فقد أصبح يتابع كل ما يحدث في العالم عن شاشة صغيرة ، ولم تعد هناك مسافات ولا حدود ولا حواجز بل أصبح العالم قرية صغيرة يعرف أهلها بعضهم عن قرب شديد .

- وفي هذا السياق الإعلامي الذي يتضمن مجموعة من القيم منها إدراك أهمية وسائل الاتصال في حياة الإنسان ،إذ تربط العلاقات وتقرب المسافات وتسهل عملية الاتصال وما يدل على ذلك من خلال القصة قوله " أحدث اختراع جهاز التلفاز ثورة في ميدان الاتصال بين الشعوب ".

- يعد التلفاز من أحدث الوسائل التي يجب حسن التعامل معها ، وذلك بالأخذ بإيجابيته ، والحذر من سلبياته ، والمتعلم يحتاج من يرشده لمثل هذه الأمور، كتوجيهه إلى البرامج التثقيفية المفيدة التي تثري فكره ، زد إلى ذلك تلك البرامج الترفيهية التي تنفس عنه وتجعله في أريحية نفسية تساعده في أعماله الجدية .

- نص " **سنقوم بحفل رائع** "[1] تدور قصة هذا النص عن مدرسة موجودة بمدينة صغيرة تقع بعيدا عن الجزائر العاصمة ، وكانت فيها معلمة تريد أن تعرف تلاميذها كيف يتواصلون مع أمثالهم من بلدان بعيدة عبر الانترنيت ، فاقترحت عليهم القيام بحفل يوم الخميس ، وأتى اليوم ودخل التلاميذ وكانت الدهشة ، فالقسم تغير تماما .

- بدأت المعلمة تشرح لهم الطريقة التي يتوصلون بها مع غيرهم من التلاميذ في البلاد الأخرى ، ففرحوا بذلك فأحسوا أن الأرض قرية صغيرة ومليئة بالأصدقاء في كل مكان .

- تضمن النص سياقا عوليا يحمل قيمة معرفية مفادها أن للانترنيت فوائد جمة في الاتصال بين الناس وتحقيق المعرفة العلمية ، وهذا السياق العولمي يتعلم منه المتعلم حرية التعبير والقضاء على الخوف لدى الطفل.

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية، ص 130.

- السياق العولمي الذي يحمله النص يهدف إلى التفتح على الآخر ، أو ما يعرف بالمثاقفة دون تناسي الثقافة الأصيلة ، فالانترنيت من الأمور المستحدثة في عالم التكنولوجيا والاتصال ، لذا يجب على المتعلم أن يتعامل بها بمواكبة العصرنة ، مع تلقينه كيفية الاستفادة الايجابية منها .

– محور الرياضة البدنية والرياضية : تجلى فيه أربع نصوص تحمل سياقات رياضية تخدم المتعلم في حياته اليومية والمستقبلية .

- ففي نص : " **يوم حاسم** "[1] نلمس روح المنافسة والتحدي : ويتضح هذا من خلال الرغبة في النجاح وتحقيق الانتصار الذي يكون عن طريق الاجتهاد والتحدي ، وكثيرا ما نلمح هذه السمات لدى الأطفال فيما بينهم من خلال مسارهم الدراسي والتعليمي خصوصا ، مما يثير في نفوسهم حب التطلع والاكتشاف ، وتحقيق الدرجات العليا في مختلف مجالات الحياة اليومية ، وهذا ما نلتسمه في هذه القصة التي تدور أحداثها حول مقابلة رياضية حاسمة بين فريقين ، والتي كانت النتيجة بينهما متعادلة حتى اقتراب النهاية، فاشتدت روح المنافسة بينهما ، ليفاجئ الجمهور لاعب من أحد الفريقين يجري بسرعة فائقة نحو الشباك ليسجل هدف الانتصار لفريقه ، وقتها حضي بتشجيع قوي من الجمهور .

- الهدف من هذا السياق الرياضي أن يتعلم المتعلم روح المبادرة والمنافسة الرياضية والسعي إلى النجاح سعيا حثيثا ، فتحقيق الفوز يتطلب روحا رياضية صارمة ، فرسم الهدف تحقيقه من مبتغيات أي فرد فيسعد المتعلم بإنجازه ليظفر باحترام الجميع وتقديرهم لمجهوداته الفعالة .

– نص " **التدريب في الرياضة**" [2]: يحمل هذا النص سياق رياضي مفاده أن الرياضة تغذية للروح وسلامة الجسم ، ولممارسة الرياضة أثرا إيجابيا على صحة الإنسان ،

[1]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية، ص 140.
[2]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص 144.

فهي وقاية للجسم من مختلف الأمراض ، وخاصة لدى الأطفال الصغار فهي تنمي عقولهم وتثير الحيوية والنشاط والخفة والرزانة في نفوسهم ،

" التدريب أهم شيء لرياضي لأنه يحافظ على قوته ونشاطه " .

- التدريب المستمر يكسب النجاح والثقة في النفس ، فيتعلم منها المتعلم أن الرياضة متعة وفائدة وممارستها بشكل دائم تساعد جسمه الصغير على النمو السليم وتقيه من مختلف الأمراض كما تنمي عقله وتحقق له الراحة النفسية والعيش الهنيء .

– نص" **العداءة البطلة**" [1] يتعلم من خلال هذا النص الإرادة والمثابرة والاجتهاد وقد اعتمد هذا النص على الركائز الأساسية التي يستند عليها الطفل في حياته بما في ذلك العزم والإرادة في تحقيق المبتغى والتفاؤل والإصرار والثقة في النفس مما يسهل الوصول وتحقيق النجاح وهذا ما تضمنته القصة من خلال الطفلة حسيبة التي كان حلمها أن تصبح عداءة وبطلة كبيرة وبفعل اجتهادها وروح تحديها ومنافستها استطاعت النجاح وأصبحت بطلة العالم ومفخرة بلدها ويتضح لنا أكثر من خلال القصة " نلت شهادة أكبر من بلدك لأنها رفعت رايته عاليا في السماء واعترف لك العالم بأنك بطلة " .

– وفي المحور التاسع الموسوم بالحياة الثقافية والفكرية .

– ففي " **نص بيكاسو والفتاة** "[2] نلتمس فيه السياق الفكري **ذات بعد** فني فنلاحظ من خلال النص مجموعة من المظاهر الفنية التي يراد من الطفل اكتسابها :

- فن الرسم فالمتعلم يدرك من خلال رسوماته أنها تعبر عن مشاعره ومكنوناته وترجمة أحاسيسه كما يكتسب المهارات الفنية والمعرفية من خلالها فهي هواية تستهوي فئة الأطفال على نطاق واسع باعتبارها من بين المجالات التي تجذبه وتحقق له المتعة والراحة النفسية التي تدفع عن الطفل الإحساس بالملل وتشغل وقته وكل تفكيره والتي تعود عليه بالفائدة وهذا يتضح لنا أكثر من خلال قصة الرسام الشهير" بيكاسو " وقصة الفتاة وأصدقائها الذين اندهشوا وانبهروا أمام رسومات هذا الفنان الكبير الذي أثار في نفوسهم

[1]: المصدر نفسه ، ص 148.

[2]: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية، 15ص8.

الحماس والرغبة في ممارسة هذا الفن الجميل نجد ذلك في قوله " إن الفنان يبقى طفلا طول عمره ، لأنه عليه أن يحتفظ بالصدق والبراءة وحب الحياة ، وهذه الصفات توجد فيكم أنتم يا أطفالي "[1] .

- وهنا يهدف النص بسياقه الفكري إلى ميل المتعلم بطبيعته إلى كل ما يضفي عليه المتعة والاستمتاع بكل أشكاله مما يستدعي منا استغلال ذلك لصالحه وخدمة لاحتياجاته.

– نص " **العود سلطان الآلات** " : يضفي النص بسياقه الثقافي إلى فن الموسيقى وآلة العود لطالما شغلت الموسيقى حيزا كبيرا في حياة الأطفال وهذا باعتبارها ملاذا يوفر لهم السكينة والطمأنينة بما يتناسب مع ذوقهم وأعمارهم كما تثير فيهم روح الاكتشاف والفضول في معرفة حقيقة الأشياء مثلما نجده مع شخصية عادل في القصة مستفسرا عن الأشياء الغريبة عليه وهذا يتضح أكثر في : " أريد قبل أن نذهب إلى الحفل أن أتعرف على بعض الآلات التي تستعمل في الجوف الموسيقي الأندلسي"[2] .

- فالموسيقى كثقافة اعتبر غذاء وحيوية تشهد استقطاب العديد من الأطفال فلذلك يجب مراعاة هذه الشريحة بما يتوافق وذوقهم ومستواهم المعرفي والعمري والفني وما يلبي حاجاتهم ومتطلباتهم.

– **المحور العاشر** : يحمل في طياته نصين بسياقهما السياحي ففي النص الأول

- " **رحلة إلى الجزائر** "[3] : نجد أن وفرة المناطق الأثرية والسياحة في الجزائر تترك المتعلم ينفتح على هذه المناطق ويتعود الذوق السياحي ويميز في بلاده التي هي متنوعة بالمناطق السياحية ، كما هي الكنز الذي لا يفنى ولا مثيل له في الوجود وهذا ما نلتمسه

[1]: رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية ، ص 159.
[2]: : رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ص 162
[3]: المصدر نفسه ، ص 176.

في القصة من خلال الطفل" نيلز " **ورحلته إلى الجزائر** مع الطيور بحثا عن ملاذ مناسب للتكيف والعيش فيه بسلام وهناء لأن بلد الجزائر بلد وافر ووقعوا في الاختيار الجيد .

- **نص " رحلة السندباد " تدور** أحداث القصة حول السندباد ومغامراته مع أصدقائه من أجل البحث عن الماس والأحجار الكريمة عن طريق البحر فتفاجأ بنفسه يقع على الشاطئ فاقدا لوعيه لتعرضه لحادثة ، فينقضه نسر كان يحوم حول الشاطئ فيحمله على ظهره إلى جبال عالية وعندما أفاق السندباد وجد نفسه منبهرا وسط عالم يكتنفه الجمال و المعادن بأحجار كبيرة وقيمة ليضعه النسر فوقها فهرع يجمع ما أمكنه فرجع به النسر محلقا إلى قرية صغيرة فيحوم عليه الناس متعجبين لأمره .
- فالهدف من هذه القصة الخيالية ذات البعد السياحي أن المتعلم لابد أن يسرح بخياله إلى بعيد و يسعى إلى المغامرة والسياحة حتى يجد الغنيمة فليس شرطا أن تكون مادية حتى التجول بين القرى والمعالم ومعرفة أسرار الطبيعة وتاريخها لها مغزى معنوي يخدم المتعلم ويبحر به إلى رسم طريقا وأهدافا لتحقيق أحلامه ورغباته ، كما أنها تحد من خوفه وتشجعه على القيام بكل ما يختلج في ذهنه بكل حرية وطلاقة .
- وإذا لاحظنا منذ بداية التحليل من أول نص في الكتاب إلى آخر نص نجد أنه ليكتمل بناء النصوص بناءا فنيا بسياقاته التعليمية ، ينبغي أن يقوم على قواعد وأصول ومقومات وعناصر فمن خلال الفكرة والموضوع جاءت السياقات التعليمية للنصوص متسلسلة تسلسلا منطقيا ، واضحة المعالم سهلة الفهم المواضيع تتناسب وقدرات المتعلم العقلية والذهنية ومستواه المعرفي والعلمي والعمري لدى الطفل كما أنها كانت متنوعة ومتعددة ذات سياق اجتماعي ، ثقافي ، أخلاقي ، ديني ، معرفي ، رياضي، إعلامي عولمي وسياحي ، كما تتوفر على لغة قوية وموحية ، ذات ألفاظ وعبارات تحمل معاني ودلالات متنوعة .

## ثالثا : النشاطات المرتبطة بالنصوص وعلاقتها بالتحصيل اللغوي و بالأهداف في كتاب القراءة السنة الرابعة:

### 1: تحليل النشاطات المرتبطة بالنصوص وعلاقتها بالبنية النصية وبالأهداف

#### أ– مفهوم النشاط:

يقصد بالنشاط الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله كل من المعلم والمتعلم في سبيل تحقيق هدف ما، فالنشاط هو «مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها كل من المدرس والمتمدرس، بغرض تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان» [1]

ويحتوي كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي على مجموعة من النشاطات المتنوعة، التي تنطلق من النص وتتمحور حوله عملا بمبدأ المقاربة النصية، وتتمثل هذه النشاطات في:

1- شرح المفردات.

2- أسئلة الفهم.

3- التعبير الشفوي أو الكتابي.

وترد هذه الأنشطة بصفة ثابتة بعد كل نص على نحو النموذج التالي:

أتحاور مع النص:

1. أتعرف على معاني المفردات:

1) إفراطه في الأكل: يأكل كثيرا.

[1] - رأس التكوين السوي لشخصية المتعلم واللغة العربية سليمة بو نعيجة راشدي، ، مجلة اللسانيات واللغة العربية العدد الثاني، عنابة، ديسمبر2006، ص: 303.

2) حس كشف عليه: فحصه.

3) غائرتين: داخلتين في وجهه.

4) ضامرا: غير سمين.

5) واظب: استمر.

6) برزت عضلاته: ظهرت عضلاته.

2. افهم النص:

1) هل يكتفي، نجيب بما يأكل في البيت؟

2) متى ازداد وزنه؟

3) لماذا لم يستطع نجيب القيام عندما سقط على الأرض؟

4) ما هي العبارة التي تدل أن نجيب في خطر؟

5) بماذا صفحه طبيب المدرسة؟

6) كيف أصبح نجيب بعدما اتبع النظام الذي وصف له الطبيب؟

3. أعبر:

1) ما رأيك في سلوك نجيب في الأكل؟

2) لو عينت مسئولا عن المطعم المدرسي، ما هي الوجبة الغذائية التي تراها مناسبة؟ أذكر مكوناتها على الترتيب.

**ثانيا: أسئلة الفهم وعلاقتها بالبنية النصية:**

مما لا شك فيه أن أسئلة الفهم لها دور كبير في إعادة بناء النص تدريجيا و قياس مدى فهم المتعلم للفقرات النصية فقرة ومدى تحصيله للمعلومات الواردة فيه انطلاقا من كون السؤال يشكل حافزا مثيرا يستدعي الإجابة، ومن تم فإن صياغة أسئلة الفهم تتطلب الدقة حتى نتجنب أي غموض (Ambiguité) قد تحدثه عند المساعدة.

يسمي كتاب القراءة هذه الأسئلة بـ "أسئلة الفهم" لأن الهدف من ورائها هو قياس درجة المتعلم للنص، بينما نجد دليل كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي يسمي هذه الأسئلة بأسئلة القراءة ويشير إلى علاقتها بالبناء النصي، فيما يطلق عليه تتبع النص خطيا « يصاحب كل نص عدد من الأسئلة، تتنوع بين أسئلة مباشرة يستطيع المتعلم أن يحصل على إجابتها بتتبع النص خطيا، وبين أسئلة تبتعد عن الخطية» [1]

والملاحظ أن هذا القول يصنف أسئلة القراءة إلى صنفين؛ الأول أسئلة مباشرة: وهي التي يسهل على المتعلم الإجابة عنها انطلاقا من تتبع النص خطيا، أي من خلال البنية السطحية للنص وهذا يعني ربط تسلسل الأسئلة تسلسل فقرات النص، ومن ثم فهي أسئلة تستهدف البنية السطحية للنص ولا تغوص في المعنى العميق له.

والصنف الثاني أسئلة "تبتعد عن الخطية": ولا يشرح دليل الكتاب هذا الصنف من الأسئلة المتعلقة بالنص غير أنه من الواضح أنه يقصد بها الأسئلة العميقة التي تستهدف عمق النص ومضمونه، أو البنية الكلية للنص طالما أنها لا تلتزم بالبعد الخطي له.

ويمكن أن نلاحظ أهمية هذا التصنيف ودقته ودلالته، فهو ينبئ عن فهم واع بالفرق بين المتواليات الجملية والبنية الكلية للنص، ولاشك أن هذه الرؤية مستمدة من خلفية معرفية مردها لسانيات النص، انطلاقا من أن التفريق بين هذين الصنفين من الأسئلة يعني التفريق بين لسانيات الجملة ولسانيات النص، فالأولى تكتفي بالدلالة الخطية للجملة بينما تهتم لسانيات النص بالدلالة الكلية للنص.

زيادة على أن كلمة "( الخطية) وعبارة "تتبع النص خطيا"، مستخدمة هنا كمصطلح تام المفهوم والدلالة، لأنه ينطبق تماما على مصطلح خطي (linéaire) الذي استخدمه سوسير في كتابة(Course de Linguistique general)"[2]

[1] - دليل كتاب القراءة من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،وزارة التربية الوطنية، ، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006 ص:06.

[2]: حظ النص الأدبي الجزائري في كتاب رياض النصوص الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، دراسة وتقويم ، فاتح حنبلي ، ص 38.

ونجد أن أسئلة الفهم في كتاب القراءة للسنة الرابعة تتحدد غالبا في ستة أسئلة، وقد تزيد على سبعة أسئلة و هذا انسجاما مع الفقرات النصوص التي غالبا ما تكون ست فقرات وأحيانا سبع فقرات.

ويشير دليل الكتاب إلى أن لكل نص خصوصياته البنائية ومن ثم فهو يتطلب نوعا خاصا من الأسئلة، فالنص الإخباري مثلا تكون أسئلته بـ الأدوات التالية: (من، متى، أين) [1].

ويمكن أن نلاحظ علاقة ترتيب الأسئلة بترتيب فقرات النص من خلال النموذج الآتي: «

1. متى تحركت عصابة الأشرار؟
2. لماذا أمر زعيم العصابة عصابته بقطع الأشجار؟
3. هل قبل الزعيم طلب الأشجار الكبيرة؟
4. بما أمر الحاكم أهل القرية؟
5. بما أمر الحاكم أهل القرية؟
6. ما الذي حدث للعصابة عندما عادت مرة أخرى؟
7. هل عاقب الحاكم العصابة؟»

تتعلق هذه الأسئلة بنص عنوانه: "حراس الحياة"[2]، والملاحظ أن طول النص – نسبيا– قد انعكس مباشرة على عدد الأسئلة، فالنص مقسم إلى سبع فقرات، استخرجت منه سبعة أسئلة، ويمكن أن نلاحظ دقة هذه الأسئلة بحيث لا تخرج عن الفقرة المراد استخراج الإجابة منها كما أنها مرتبة بحسب تسلسل فقرات النص؛ حيث نجد السؤال الأول يتصل مباشرة بالفقرة الأولى في النص، إذ يبدأ النص بجملة في "الظلام الدامس جاءت عصابة الأشرار"، فكان السؤال الأول: متى تحركت عصابة الأشرار؟ وكذلك بقية الأسئلة حيث تكون الإجابة الفورية بأول جملة من النص كالآتي: في الظلام الدامس تحركت عصابة الأشرار، ونلاحظ أن استخدام أداة الاستفهام (متى)، التي تختص

(1) - دليل كتاب القراءة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص: 06

2: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية والتعليم الوطنية ، ص: 112.

بالاستفهام عن زمن الحدث تتعلق مباشرة بالإجابة في جملة ( في الظلام الدامس)، وهي جملة دالة على فترة زمنية محددة هي الليل، زيادة على أن الجملة تحركت عصابة الأشرار هي الجملة الموالية، مما يجعل الإجابة عن هذا السؤال أمر سهلا ميسورا، ومن ثم يمكن القول أن هذا السؤال ينتمي إلى الصنف الأول من الأسئلة، وهي الأسئلة المباشرة التي يمكن للمتعلم الإجابة عنها بسهولة من خلال تتبع النص خطيا، وكذلك بقية الأسئلة ما عدا السؤال الرابع (ماذا اكتشف أهل القرية حينما طلع النهار؟) فإجابته في النص عندما طلع النهار اكتشف أهل القرية ما حدث، وإن كانت تبدو هذه هي الإجابة المطلوبة في الفقرة الثالثة، إلا أن الإجابة عنه تتطلب الرجوع إلى الفقرة الأولى من النص، فعبارة (ما حدث) تحيل ضمنيا إلى قطع الأشجار من طرف العصابة، وهذا الحدث متضمن في الفقرة الأولى، وعليه فإن هذا السؤال ينتمي على الصنف الثاني من الأسئلة (أسئلة تبتعد عن الخطية) لأنه يتطلب فهم البنية الكلية للنص، من خلال ربط فقراته وإيجاد العلاقة الدلالية بينها وفهم الإحالات (**les references**).

ونشير هنا إلى أمر هام وهو ضرورة وضوح الإحالة بالقدر الذي يمكن من فهم المتعلم العلاقة بين السؤال والمقطع الموازي له في النص فيما يتعلق بالتطابق بين الضمير في السؤال والفاعل في النص، وغيرها من أنواع الإحالة، لأن غموض الإحالة (Ambigüité référentielle) قد يؤدي على عدم فهم المتعلم للمقصود من السؤال، وبالتالي تكون إجابته خاطئة.

وإذا كان عدم فهم المتعلم للإحالة يدل على ضعف في المستوى ( faiblesse de niveau)، فإنه قد يدل أسميانا على مهارة تفكير والتبصر في معلومات السؤال ومقارنتها بمعلومات النص، فهنالك طريقة حديثة لاختبار مدى فهم المتعلم للنص تسمى طريقة الأسئلة الغامضة(méthode de questions ambiguës) [1]وتستخدم هذه الطريقة للفئة العمرية ما بين 8 على 12 سنة، وتعتمد على إعطاء المتعلم نصا قصيرا ثم طرح سؤال أو سؤالين حوله بحيث يكون السؤال رديء الصياغة، لا يتطابق مع

[1] -S. Bredart et J.Rondal, l'analyse du langage chez l'enfant, les activités mita linguistiques, pierre maedaga, Bruxelles, 1982, P: 42

معلومات النص ثم يطلب من المتعلم الحكم على السؤال بالجودة أو الفساد انطلاقا من معلومات النص. [1*]

## 2-1- أسئلة الفهم وعلاقتها بالبنية النصية وبالأهداف:

من المعروف أن النشاطات المتعلقة بالنص تنطلق مباشرة من الأهداف وتتمحور حولها، وتجعل من النص مطية لتحقيق الأهداف، غير أن واقع النشاطات الشفوية والكتابية في كتاب القراءة للسنة الرابعة، يبتعد كثيرا عن هذا المغزى، حيث لا تجسد أسئلة الفهم الأهداف المسطرة لمادة القراءة في هذه المرحلة، وهذا ما توصلنا إليه من خلال قيامنا بعملية إحصائية رصدنا فيها مدى ارتباط أسئلة الفهم بالأهداف التعليمية المتعلقة بتدريس مادة النصوص في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

(*) - مثلا تتضمن القصة بنتين؛ "جين" حصلت على دراجة في العيد، و "ماري" تلقت معطفا جديدا بمناسبة العيد أيضا، يكون السؤال: ما الذي تحصلت عليه (هي) من أجل العيد؟ ينشى الغموض من الضمير (هي) الذي يمكن أن يحيل إلى أكثر من محال إليه، ووظيفة المتعلم إصدار الحكم حول ما إذا كانت الرسالة واضحة أم لا.

| الأهداف التربوية | النصوص التي استندت أسئلتها إلى الأهداف | الصفحة | صيغة السؤال |
|---|---|---|---|
| تحديد البنية الزمانية والمكانية للقصة | الحوتة الزرقاء | 14 | أين تسكن الحوتة الزرقاء؟ |
| | العمل الطيب يصنع العجائب | 18 | أين وقعت أحداث القصة؟ |
| | شجرة الرمان | 32 | متى وقعت القصة وأين؟ |
| | تعود الحياة إلى باب الوادي | 86 | متى وقعت فياضانات باب الوادي؟ |
| | رحلة عصفورين | 46 | أين كان يحلق العصفور؟ |
| | النحلة عسولة | 100 | أين سكنت عسولة بعدما أصبحت ملكة؟ |
| | الشعاب المرجانية | 105 | أين ينمو المرجان؟ |
| | حراس الحياة | 112 | متى تحركت عصابة الأشرار؟ |
| | قصة التلفاز | 46 | متى ظهر التلفاز؟ |
| | سنقوم بحفل رائع | 126 | أين تقع مدرسة واصل؟ |
| | بيكاسو والفتاة | 130 | أين كان يسكن بيكاسو؟ |
| | رحلة إلى الجزائر | 158 | ما هو المكان الذي اقترحه نيلز على البط؟ |
| | رحلة السندباد | 176 | أين نزل التجار ليستريحوا؟ |
| التعرف على الشخصيات | الإخوة الثلاثة | 28 | من هو مانتاند؟<br>من هي ماساكا؟ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | قصة النبي سليمان | 36 | من هو سيدنا داوود؟ |
| | البطلة لالة فاطمة نسومر | 50 | من هي شخصيات النص؟ |
| التمييز بين أنماط النصوص | الإخوة الثلاثة | 28 | هل هذه قصة؟ كيف عرفت؟ |
| | شجرة الرمان | 32 | ما هي الكلمات التي تدل على أن هذا النص قصة؟ |
| التعرف على موضوع النص | يوم حاسم | 140 | عما أعلنت الجريدة الرياضية؟ |

| النصوص التي لم تستند أسئلتها إلى أي من الأهداف التعلمية | الصفحة |
|---|---|
| الحمى الخطيرة | 65 |
| البرتقال غذاء ودواء | 69 |
| نجيب الطفل البدين | 72 |
| إعصار دورا | 82 |
| وتهتز الأرض | 90 |
| الفراشة السوداء | 108 |
| الاختراع الرائع | 122 |
| التدريب في الرياضة | 144 |
| العداء البطلة | 148 |

| | |
|---|---|
| العود سلطان الحياة | 162 |
| في السيرك | 166 |

فالملاحظ أن أسئلة الفهم "لا تستجيب للأهداف المسطرة لمادة القراءة في هذه المرحلة، فهي تراعي بعض هذه الأهداف دون البعض الآخر"[1]، حيث تحققت بعض الأهداف في(18) نصا، ولم يتحقق أي من الأهداف في (11) نصا، أي أن الأهداف تحققت في أقل من (3/2) من مجموع النصوص، ولم تراع في أكثر من (3/1) من النصوص.

وأما الأهداف الخاصة بفهم النص التي روعيت في بعض النصوص، فليس لها حضور منتظم في كل النصوص، فمنها ما تحقق بنسبة كبيرة مثل تحديد البيئة الزمنية والمكانية في النص، ومنها ما لم يذكر إلا مرة واحدة، كالتعرف على موضوع النص، ومنها ما ألغي تطبيقيا كالتلخيص، مع أنه يمثل مهارة أساسية.

وهو ما يدل على عدم الاهتمام الكافي للأهداف التعلمية المسطرة سابقا في تحليل النصوص، وبالتحديد في صياغة أسئلة الفهم، والاعتماد على أسئلة عشوائية لا تمس جوهر النص، ولا تخدم ما وضع من أهداف، وهذا ما يتناقض مع جوهر العملية التعليمية، التي تسعى إلى تسخير المحتوى لتحقيق الأهداف، إذ أن الأهداف هي «أهم العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق... فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولابد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط... وكل منها يؤثر تأثيرا مباشرا على اختيار المحتوى... ومن ثم فإن اختيار محتوى المقرر يجب أن يؤدي إلى تحقيق الأهداف» [(2)]

وهناك أهداف أخرى لم تستغل مطلقا في إقراء النص، كالتلخيص.

## 2- شرح المفردات وعلاقته بالبنية النصية وبالأهداف:

[1]، دليل المعلم لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، ص 22.

[(2)] - علم اللغة التطبيقي، عبده الراجحي، ، دار المعرفة الجامعية، د– ط، مصر 1996، ص:62.

هو النشاط الأول بعد قراءة النص، ويتضمن شرحا للمفردات الصعبة في النص، أو التي يحتمل أن تكون مبهمة أو غامضة لدى المتعلم، والملاحظ أنه قد، يتم شرح مفردة بمفردة أو شرح مفردة بتركيب أو شرح تركيب بتركيب، غير أن المفردات المشروحة في مجملها مفردات أساسية في بنية النص فهي «الكلمات الحاملة للمعنى التي ينتظم حولها معنى النص وما يوحي بالفكرة الرئيسية». [1]

ويتم تطبيق هذا النشاط عمليا في أثناء قراءة النص حيث يستوقف المعلم التلميذ الذي يقرأ الفقرة عند إحدى هذه المفردات (المفردات الصعبة) ويطلب من بقية التلاميذ شرحها، وبما أن شرح المفردات موجود في الكتاب، في الصفحة المجاورة للنص، فإن أغلب التلاميذ يبادرون إلى أخذ الشرح من الكتاب، دون أن يبذلوا أدنى جهد عقلي في البحث عن شرح مناسب للمفردة بالاستعانة بخبرتهم اللغوية السابقة وفي إطار السياق النصي، الأمر الذي يكبح قدراتهم التحليلية ويبقيها معطلة، زيادة على أنه أمرسلي يؤثر على كفاءة المتعلم التحليلية، فهو يتناقض مع أحد الأهداف المصرح بها في مناهج السنة الرابعة، وهو « أن يستخدم المتعلم قرائن لغوية وغير لغوية في شرح المفردات». [2]

## –3– نموذج ميداني لسير درس القراءة:

من المعلوم أن الدراسة النظرية تبقى قاصرة إن لم تعزز بالدراسة الميدانية، لأن مجرد وجود الأهداف المسطرة في المنهاج، لا يعني بالضرورة أنها مطبقة ميدانيا لذلك رأينا أن نعاين كيفية سير درس القراءة من التعليم الابتدائي من خلال حضورنا في مقاعد الصف الرابع ابتدائي على مدى أكثر من أسبوعين. [*3]

تبدأ حصة القراءة بكتابة المعلمة على السبورة عبارة: (المادة: قراءة)

(النص: نجيب الطفل البدين)، ثم تطلب من التلاميذ إخراج كتاب القراءة، فتقول: "أخرجوا كتب القراءة. ضعوها مغلقة على يمين الطاولة".

---

(1) - توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص ،بشير إبرير، ، ص: 144.

(2) - أنظر الفصل الثاني من هذا البحث.

(*) - قمنا هذه الدراسة الميدانية في ابتدائية بن يونس عيسى الواقعة بولاية المسيلة، الصف: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الفوج: ب2.

- تقرأ المعلمة النص كاملا والتلاميذ يستمعون في هدوء.
- تراعي المعلمة الشكل وعلامات الوقف والتعبير حيث يظهر ذلك بوضوح في قراءتها.
- ثم تطلب من التلاميذ فتح كتاب القراءة في الصفحة ( .....)
- يفتح التلاميذ الكتاب في الصفحة المطلوبة.
- تقرأ المعلمة النص مرة ثانية والتلاميذ يتتبعون القراءة.
- عند فراغ المعلمة من القراءة تكلف بعض التلاميذ بالتداول على قراءة النص فقرة فقرة، ثم تستوقف التلاميذ في كل مرة عند المفردات الصعبة -إن وجدت-ليتم شرحها.

والملاحظ أن شرح المفردات لا يتم دائما استنادا إلى قائمة المفردات، الصعبة الموجودة في الكتاب، فأحيانا تطلب المعلمة من التلاميذ شرح مفردة غير موجودة في قائمة المفردات الصعبة، أما في حالة شرح أحد المفردات الموجودة في الكتاب، فإن المعلمة لا تكتفي بالشرح الموجود فيه، بل تطلب شرحا آخر فيبادر التلاميذ بتقديم مرادفات أخرى للمفردة انطلاقا من ذخيرتهم اللغوية:

- توقف المعلمة التلميذ عند كلمة (واضب) وتسأل التلاميذ: ما معنى كلمة (واضب)؟

- يجيب أحد التلاميذ: "استمر" (وهو الشرح المتضمن في الكتاب)

- تعلق المعلمة بالإجابة على الشرح، وتطلب شرحا آخر لا يوجد في الكتاب "نعم، من يقدم لنا شرحا أخر لا يوجد في الكتاب"

- يبادر أحد التلاميذ: "واصل"

- ثم يضيف آخر: " أكمل"

والملاحظ أن هذه الإجابات الفردية تتطابق مع دلالة كلمة (واضب) في سياق النص (واضب نجيب على التمارين الرياضية)، مما يدل على إدراك التلاميذ لمعنى الجملة وللبعد السياقي في فهم مضمون النص.

– في أثناء القراءة قد توقف المعلمة التلاميذ عند مفردات أخرى لم يشر إليها في الكتاب، أو عندما يخطا أحدهم في نطق مفردة ما، انطلاقا من أن النطق السليم للكلمة غالبا ما يدل على فهم معناها، وإن الخطأ في قراءة الكلمة قد يترتب عليه تغير في الدلالة.

– فمثلا: يقرأ أحد التلاميذ جملة: (بدا طويل القامة عريض الكتفين) يقرأها (بدأ طويل القامة)

– تبادر المعلمة عن توقيف التلميذ عن القراءة، وتطلب من أحد زملائه قراءة الجملة، فيقرأ " بدا طويل القامة" ثم تتجه المعلمة إلى وتكتب الكلمتين الآتيتين: – بدا = ظهر – بدأ = شرع.

وتشير إلى الفرق بينهما في الكتابة (الهمزة على الألف في كلمة بدأ والتي لا توجد في كلمة بدا) ثم تطلب المعلمة من التلاميذ الانتباه والتمعن في الحروف والكلمات عند قراءتها والاحتراز من الخطأ مهما كان بسيطا لأنه قد يغير معنى الكلمة "انتبهوا في اللغة العربية تغيير أي حرف قد يغير معنى الكلمة".

يؤكد هذا على وعي المعلمة بالبعد الوظيفي للحرف في تغيير دلالة الكلمة،والعلاقات المتداخلة بين الحرف والكلمة والجملة التي تشكل في النهاية بنية النص، وأن أي خلل في إحدى هذه الوحدات قد يحدث خللا في البنية الكلية للنص، كما نلاحظ محاولة المعلمة في نقل هذا الوعي بالبعد الوظيفي لكل من الحرف والكلمة في البنية النصية مبسطا إلى التلاميذ.

ويمكن أن نجمل تجربتنا هذه في مجموعة من الملاحظات أهمها:

**1**– يجري درس القراءة على مدى خمس حصص موزعة على خمسة أيام ويكون درس القراءة دائما في الفترة الصباحية.

**2**– يقسم النص إلى خمس فقرات، وتقرأ فقرة واحدة في كل حصة ثم تستثمر هذه الفقرة في نشاط تعلمي لاحق، صرفي أو إملائي أو نحوي أو تستثمر في التعبير الشفوي أو الكتابي وهذا على مدار أربعة حصص.

**3**- في الحصة الخامسة من القراءة تقرأ المعلمة النص كاملا، ثم تطلب من التلاميذ التناوب على قراءة فقراته فقرة فقرة.

**4**- يشارك التلاميذ مع المعلمة في تنشيط درس القراءة، من خلال قراءة النص، شرح المفردات، الإجابة عن أسئلة الفهم، إعراب بعض الكلمات في النص.

**5**- تستخدم المعلمة بعض الوسائل البيداغوجية أثناء درس القراءة مثل السبورة لشرح المفردات الصعبة، وإيضاح بعض الكلمات التي يخطا التلاميذ في قراءتها.

**6**- تطرح المعلمة أسئلة الفهم المتعلقة بالفقرة المقروءة من النص، وتطرح كل أسئلة الفهم الموجودة في الكتاب في الحصة الخامسة التي يقرأ فيها النص كاملا، ولا تكتفي المعلمة بالأسئلة الموجودة في الكتاب بل تطرح أسئلة دقيقة، إلى درجة تكاد تكون معها ككل كلمة من النص يقابلها سؤال.

مثال: في نص" النحلة عسولة" تطرح المعلمة الأسئلة الآتية:

- من هي عسولة ؟
- يجيب أحد التلاميذ: عسولة هي نحلة.
- المعلمة: نحلة فقط؟
- أحد التلاميذ: هي ملكة.
- المعلمة: ملكة ماذا؟
- أحد التلاميذ: عسولة هي ملكة النحل.

**7**- يتجاوب التلاميذ بشكل عفوي وحيوي مع هذه الأسئلة وتثير جوا من الحماس والنشاط والمنافسة بين التلاميذ.

9- يشارك كل تلاميذ القسم في قراءة النص في الحصة الأخيرة للقراءة.

# الخاتمة

الخاتمة

## الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة النقدية التقويمية لبنية نصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، نخلص إلى النتائج الآتية:

### أولا: الجانب المادي للكتاب:

1- أخرج الكتاب في طباعة أنيقة، استعملت فيها الألوان والصور، حيث تم تدعيم كل نص بصورة (تشكيل) تتصل مباشرة بالبنية الدلالية للنص وتنسجم معها.

2- اعتنى الكتاب بالتقنيات الطبوغرافية، في كتابة العناوين والفقرات، ووضع الصورة في زاوية ثابتة ضمن الفضاء الطباعي للنص، مما ساهم بشكل كبير في إيضاح البنية الدلالية، وتحفيز المتعلم لقراءة النص.

### ثانيا: الجانب البيداغوجي:

1- يعد الكتاب -في مجمله- سندا هاما لكل من المعلم والمتعلم، وإن كان يخدم المتعلم أكثر لأنه موجه إليه في الأساس، إذ يجعل الكتاب من النص محورا لباقي النشاطات اللغوية، كالنحو والصرف والإملاء والتعبير وهذا استنادا إلى نظام المقاربة النصية المتبنى في المنهاج، لذلك فهو يوفر على المعلم الكثير من الوقت والجهد في البحث عن أمثلة ونماذج لهذه النشاطات، كما يوجد نوعا من الترابط بين النص والتعلمات الأخرى وبين مادة القراءة والمواد الأخرى، مما يسهل على المتعلم ربط المعارف بعضها ببعض، ويمنحه فرصا عدة لقراءة النص من زوايا مختلفة؛ نحوية وتركيبية ودلالية.

2- يعتني الكتاب بالترابط السياقي بين موضوعات النصوص، من خلال وضع النصوص المتصلة بمجال واحد ضمن الوحدة نفسها.

4- يعتني بالمعجم إذ خصص له قسما ثابتا بعد كل نص لشرح المفردات.

5- السياقات التعليمية في النص غير واضحة المعالم فعلى المتعلم البحث والفهم الجيد للنص حتى يصنف في سياقه التعليمي الحقيقي .

غير أننا لاحظنا على الكتاب بعض المآخذ، والتي نجملها في النقاط التالية:

1- معظم النصوص السردية تحمل ثقافات غريبة، وتقدم أساطير وخرافات وأحجيات، دون أن تحمل قيمة فنية في ذاتها، ودون أن تتصل بعالم الطفل، مما يدل على أن الكتاب لم يبين انطلاقا من معرفة بمستوى النمو النفسي للمتعلم، ولم ينهل من الروائع العالمية في أدب الطفل.

2- كثرة النصوص المترجمة والمتصرف فيها، مما أدى إلى قتل روح النص وتشويه بنيته الكلية في إطار نظامه اللغوي وبعده الثقافي، ما جعل كثيرا من النصوص تتجلى كأبنية مصطنعة ومتكلفة.

3- الإسراف في أخذ نصوص من الإنترنت لا تحمل قيمة فنية وتربوية، بقدر ما هي مجرد محاولات لمؤلفين مجهولين، ومجهولة خلفياتهم.

4- افتقار الكتاب إلى نصوص ذات سياق علمي، فلا توجد في الكتاب نصوص علمية تقدم المعرفة العلمية للمتعلم، وهو ما يجعل القراءة منحصرة في النصوص الأدبية، وكان القراءة تعنى بالنصوص الأدبية فحسب، مما يوحي للمتعلم ضمنيا بأن النصوص العلمية لا تدخل ضمن مادة القراءة.

5- غلبة النمطين السردي والوصفي على نصوص الكتاب، وامتزاج بقية الأنماط (النمط الحواري، النمط الإخباري، النمط الحجاجي) بالسرد إلى درجات يصعب معها تمييز نمط النص.

6. الأخذ بمبدأ المقاربة النصية في إقراء النصوص، مما أدى إلى تمزيق النص إلى مقاطع منفصلة تقرأ على مدار الأسبوع، واستغلال كل مقطع في نشاط تعليمي مستقل(النحو، الصرف، الإملاء والتعبير الكتابي) مما أفقد النص مقصديته في إطار بنيته الكلية.

7- الافتقار إلى المنهجية في إقراء النصوص، وعدم ملامسة أسئلة الفهم للبنى العميقة للنصوص، مما جعل إقراء النص عملية خطية محضة، " تعتمد الاسترجاع الآلي دون تمييز أو تحليل لبنيت النص ومعلوماته.

8- انفصال مضامين النصوص عن الهوية الوطنية؛ فحتى النصوص التاريخية (البطلة لالة فاطمة نسومر، الشهيدة مليكة قايد) هي نصوص جافة، صيغت في نمط وصفي وهي أقرب إلى التراجم ولا تشير إلى عظمة الثورة الجزائرية، ولا تعبر عن تلك الحقبة من الزمن التي تمثل معلما من معالم الشخصية الوطنية.

9- الطول النسبي لأغلب النصوص، بالنظر إلى متعلم في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مما يؤثر على استيعاب المتعلم للبنية الكلية للنصوص.

10- كثافة المعارف المستهدفة من إقراء النص، وتداخلها، وعدم دقتها وافتقارها إلى الإجراء، مما يعيق تطبيقها ميدانيا.

11- الاعتماد على الجمل الطويلة التي تقطع الأنفس، والتخبط في استعمال علامات الوقف، مما أخل بالبنية الدلالية لكثير من النصوص.

12- احتواء بعض النصوص على هنات لغوية، مما أثر على وضوح البنية الدلالية لهذه النصوص، زيادة على تسببها في ترسيخ أبنية لغوية وتركيبية فاسدة لدى المتعلم، لا تتفق مع أساليب اللغة الحربية وسرعان ما تظهر في الإنتاج اللغوي للمتعلم.

ونستنتج من هذا أنه لم يتم مراعاة مفاهيم البنية النصية في معظم نصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، سواء فيما تعلق ببنية النصوص، التي تبتعد عن أساليب العربية ونظامها اللغوي، أم من حيث عملية إقراء النصوص، التي لا تراعي منهجية إقراء النص في إطار بنيته الكلية.

ولعل هذا عائد إلى افتقار المعلمين إلى التكوين المطلوب ، وحداثة الإصلاح التربوي، وعدم تهيئة المعلم للإصلاح قبل الشروع فيه.

وانطلاقا من هدف البحث، وبعد دراستنا للسياق التعليمي وأثره في التحصيل اللغوي مادة القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فإن هذا العمل يجد مشروعيته في تقديم المقترحات الآتية:

1- توسيع مجال القراءة، حتى تشمل كافة المعارف العلمية والأدبية، وذلك بإدراج نصوص علمية في الكتاب تحبب إلى المتعلم المادة العلمية ويدرك معها أهمية القراءة وارتباطها بكل المجالات.

2- ضرورة التخلي عن فكرة اعتماد الأنماط السهلة لتيسير المقروئية، لأن ذلك يؤدي إلى اعتماد نصوص سطحية مفككة ضعيفة الأدبية ورديئة الأسلوب، مما يكرس تدنيا في المردود البيداغوجي للمتعلم دون المستوى المطلوب.

3- ضرورة الاعتناء بالمضامين، فالبنية النصية ينبغي أن تكون معبرة عن الهوية الوطنية وقيم المجتمع الدينية والتاريخية، بل إن دور النصوص يتمثل في تعزيز هذه القيم، من خلال تقديمها ضمن بنية نصية مناسبة من كل الجوانب اللغوية والدلالية والفنية والنفسية والتربوية.

4- ضرورة مراعاة انسجام أبنية النصوص مع مستوى نموه العقلي والنفسي، انطلاقا من خلفية المعرفة بمراحل النمو النفسي للمتعلم ومتطلبات كل مرحلة كما حددها علم النفس التربوي.

5- اعتماد الطرق الحديثة في إقراء النصوص، خاصة القراءة المنهجية من أجل تعليم الطفل ثقافة النقد والتحليل وعدم تقبل ما يطرح عليه بسهولة وهذا ما نرجوه من مناهج الجيل الثاني المقررة في المناهج الجديدة للتعليم الابتدائي .

وأخيرا فإن الاهتمام ببنية النص وانتقاء نصوص مناسبة ذات سياقات تعليمية، جيدة البناء في الكتاب المدرسي لا يساعد على فهم مضامين هذه النصوص وحسب، بل يساهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعلومات، واكتساب طرق التفكير المنهجي.

# الملاحق

الملحق رقم (1): واجهة كتاب رياض النصوص كتابي في اللغة العربية .

# الملحق رقم (2) :طريقة استعمال الكتاب المدرسي

كَيْفَ تَسْتَ

الأهداف الّتي يجب أن تحقّقها

رقم المحور

صورة تعرّفك بالمحور

عنوان النّصّ

صورة تساعدك على فهم النّصّ

هذه أسئلة تساعدك على الفهم والتعبير

نصّ يساعدك على التّفكير في اللّغة وتحليلها

هذا ما يجب أن تتذكّره دائما

تمارين تدريبيّة

إلى صغيري

مرحبًا بِكَ مَرّةً ثانيَةً في "رِياض النّصوص".

هأَنْتَ ذا تَلْتَقي بِكِتابِكَ الثّاني "رياض النّصوص" سَتَقْرَأُ فيه كما قرَأتَ في السَّنَةِ الْماضِيَّة نصوصًا جَ وقِصصا فيها الْخَيالُ وفيها الطّرافةُ، مثلَ قصّةِ «الْحُ الزَّرقاءِ» و«شَجَرةِ الرّمّانِ» و«النَّحلةِ عسّولةَ» و«السّنة الْبَحْرِيّ».

وتَكْتُب نُصوصًا سَرْدِيّةً ووَصْفِيّةً وحِكايا خياليّةً وتَعليماتٍ وكيفِياتِ طَبخٍ، كما تُنْجزُ مطْويّ إشهاريّة.

كِتابُك يُناديكَ، فَكُنْ في الْمَوْعد.

# ـــــــــعْمِلُ كِتَابَـــكَ

تمارين تساعدك على إنجاز المشروع

تكتشف المشروع الكتابي

في هذه الصّفحة تتعرّف على نصوص أصليّة

شبكة لتقيّم نفسك

صفحة تتمتّع فيها بمحفوظات جميلة

هذه الصّفحة تساعدك على المراجعة والتّقييم

# الملحق رقم :(3)

## صورة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

| | |
|---|---|
| يقيم ذاتيا. | - يتأكد من بلوغ هدفه من قراءة نص من النصوص.<br>- يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه.<br>- يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة. |

### 2-6 التعبير الشفهي والتواصل :

| الكفاءة القاعدية | الأهداف التعلمية |
|---|---|
| يسمع ويفهم<br>يختار أفكاره | - يفهم المعلومات التي يَرد إليه.<br>- يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال.<br>- يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية.<br>- ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل.<br>- ينظم قوله بشكل منطقي لنرجمة أفعاله وموقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك.<br>- يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع.<br>- يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه.<br>- ينتل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث أو مشروع.<br>- يكشف المراحل الأساسية في الحكاية. |

| الكفاءة القاعدية | الأهداف التعلمية |
|---|---|
| يعبر عن أفكاره<br>ويطلبها | - يعبر عن مشاعره وتأثره وتفكيره.<br>- يعبر عن ردود أفعاله.<br>- يعبر عن تجاربه.<br>- يكيف التعبير عن ردود فعله.<br>- يشرح ردود فعله.<br>- يعلق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حكاية.<br>- يسرد تجربته.<br>- يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها.<br>- يبدع تتمة لحكاية مقروءة.<br>- يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكمه.<br>- يبرر وجهة نظره، ويسوغ حكمه.<br>- يصف واقعا من عدة جوانب<br>- يقارن بين وقائع من عدة جوانب<br>- يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية<br>- يشرح معنى أو مثلا.<br>- يسوق نتيجة أو فعلا أو حل مشكلة.<br>- يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما.<br>- يطرح أسئلة للحصول على معلومات. |

- التصرف في جزء من مضمون قصة كتغيير خاتمتها مثلا.

**5- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي :**

يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي.

**6 - الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة الابتدائية :**

### 1-6 القراءة والمطالعة :

| الكفاءة القاعدية | الأهداف التعلمية |
|---|---|
| يؤدي النصوص أداء جيدا | - يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة<br>- يحترم علامات الوقف.<br>- يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح. |
| يفهم ما يقرأ | - يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة.<br>- يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه.<br>- يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، ضمائر، نعوت...).<br>- يحدد أحداث القصة وبيئتها الزمانية والمكانية.<br>- يميز بين النص الوصفي والنماط النصوص المدروسة.<br>- يتعرف على المجموعات الإشكالية (الفقارين، الفقرات...).<br>- يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قبلية |
| يعيد بناء المعلومات الواردة في النص | - يجد علائق بين الجمل.<br>- يجد علائق ضمن الجملة الواحدة.<br>- يعطي معلومات عن النص.<br>- يلخص النص بشكل عام.<br>- يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدّ له عند الاقتضاء. |

| الكفاءة القاعدية | الأهداف التعلمية |
|---|---|
| يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة. | - يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال، إنجاز نشاط...).<br>- يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى.<br>- يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث.<br>- يستعمل القاموس. |
| يستعمل استراتيجية القراءة. | - يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس – الغلاف – العناوين الفرعية – الصور – الأشكال البيانية) للبحث في الكتب ....). |

الملحق رقم: 5

عرض صورة للوثيقة المرافقة للمنهاج

6- تحديد مخطط العمل (كيف سينجز المشروع على أرض الواقع ؟).
7- تنفيذ مخطط العمل (احترام مواعيد الانطلاق في المهام و نهايتها).
8- تقييم المشروع (السيرورة و النتيجة).

**أ- تقديم النشاطات :**

تقدم نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وفق التوزيع الحصص الموضح في الجدول الآتي :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 8 | 10 | |
| السبت | الحصة الأولى: قراءة(أداء، فهم، هيكل النص).<br>الحصة الثانية : تعبير شفهي و تواصل | | | 13,30 15 |
| الأحد | | 8 | 9,30 10 | الحصة الثالثة :<br>قراءة + استثمار النص (قواعد نحوية وتطبيقاتها) |
| الاثنين | الحصة الرابعة : قراءة + الحصة الخامسة :<br>استثمار النص (إملاء أو محفوظات صرف وتطبيقات) | | | 13,30 15 |
| الثلاثاء | | 8 | 9 | الحصة السادسة:- تعبير كتابي<br>الحصة السابعة : - مطالعة |
| الأربعاء | الحصة الثامنة :<br>- خط<br>الحصة التاسعة :<br>- تطبيقات إدماجية | 8 | 10 | |
| الخميس | الحصة العاشرة : - تصحيح التعبير الكتابي<br>الحصة الحادية عشر : - انجاز مشروع | | | |



- **الحصة الأولى : قراءة (أداء + فهم + هيكل النص)** القراءة هي الركيزة الأساسية للوحدة التعلمية لذلك تفتح بها.

يقرأ المتعلم في هذه الحصة نصا يحرص المعلم على أن تكون قراءته قراءة معبرة مسترسلة باحترام علامات الوقف. كما يستخدم المتعلم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة، ويتعرف على موضوع النص وعلى الجوانب المعالجة فيه مع إعطاء معلومات عن مضمونه ويعرض بعد ذلك فهمه ويقارنه بفهم الآخرين قصد التحقق أو التعديل.

وفي أثناء ذلك يكتشف المعلم العوائق التي تعرقل أداء المتعلم وفهمه، فيلفت انتباهه إليها ويدعوه إلى البحث عن الحلول المناسبة لتجاوزها. كما يتعرف في هذه الحصة أيضا على كيفية بناء النص ليوظف إجراءات الهيكلة في منتجاته المستقبلية.

وتسعى هذه الحصة إلى تحقيق الأهداف الآتية :
- قراءة النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة باحترام علامات الوقف.
- استخدام قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة.
- التعرف على موضوع النص وعلى الجوانب المعالجة فيه.
- التعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات...).
- عرض الفهم و مقارنته بفهم الآخرين.

ولنجاح هذه الحصة يمكن للمعلم أن يستنير بالتوجيهات الآتية :
- العناية بإعداد حصة القراءة باعتماد ما أمكن أسلوب حل المشكلات للانطلاق من تصورات المتعلم.
- التمهيد للدرس بأساليب متنوعة قد تكون وضعية مشكلة أو وسائل أخرى.
- قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية.
- توفير فرص القراءة الفردية.
- توجيه الأسئلة للوقوف على مدى استيعاب المتعلم لمعطيات النص.
- الحث على استخدام القاموس إثراء للرصيد اللغوي.
- دعوة المتعلم لتبين هيكل النص واكتشاف الصلة الرابطة بين مكوناته الأساسية.

# الملحق رقم : 7 عرض الاستبيان

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف.**

**قسم اللغة والأدب العربي.**

**الشعبة : دراسات لسانية** **التخصص : اللغة العربية وتحليل الخطاب**

**استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية للسنة"الرابعة من التعليم الابتدائي"**

**أساتذتي الكرام:**

نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تصب في المجال التربوي, وذلك في إطار إنجاز أطروحة التخرج ليل شهادة الدكتوراه في تعليمية اللغة العربية حول "السياق التعليمي وأثره في التحصيل اللغوي في مادة القراءة (السنة الرابعة أنموذجا)، محاولة منا للكشف عن مدى تحقيق أسئلة النصوص لعملية الفهم لإدراك السياق التعليمي وقدرة المتعلم على نسج نصوص تخدم وضعياته الإدماجية في مختلف مستوياته.

لذلك نرجو منكم الإجابة بدقة أعن الأسئلة الموجهة لكم، ومما لا شك فيه أن إجاباتكم الصادقة هي إسهام في البحث من أجل تطوير مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

الإمضاء ولكم مني جزيل الشكر.

**إعداد الباحثة:** **المشرف**

خديجة بن عزي أ/د. عبد القادر شارف.

**ملاحظة:** ضع علامة "X" أمام الإجابة المناسبة، ثم وضح إجابتك في الأسئلة التي تستدعي التوضيح.

الملخص بالعربية :

تتناول الدراسة السياق التعليمي وأثره في التحصيل اللغوي ، لنصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي حيث تهدف هذه الدراسة إلى تبيان السياقات الفاعلة في العملية التعليمية في نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي ، ومدى توافدها على التطورات الحديثة التي طرأت على المنظومة التربوية والتي واجهت المتعلم فما مدى خدمة هذه النصوص لرصيد المتعلم اللغوي ؟ ، وكاستجابة لهذه الكفاءات لاحظنا توافر السياقات التعليمية للنصوص منها من أثرت رصيد المتعلم اللغوي فباعتبار العملية التعليمية أساس أي تغيير ديناميكي لمناهج التعليم وبيداغوجيتها فإن الكتب المدرسية وهي عنصر من عناصرها تسعى كاستجابة للتطورات التي شملت مختلف المستويات والمجالات خاصة المعرفية منها ، ولها انعكاسات ميدانية أخرى في مستقبل المتعلم ، فنصوص القراءة لها سياقات تعليمية تخدم أهداف مسطرة تسعى لتحقيق كفاءات ختامية مبرمجة من طرف لجان وواضعي البرامج المدرسية و الكتب المدرسية تقوم على مدركات معرفية ونفسية واجتماعية حتى تصل إلى سياقات العولمة.

ولقد اخترت الطور الثاني المتمثل في السنتين الرابعة والخامسة حسب التقسيم الحديث للأطوار وفق الإصلاح البيداغوجي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم في الجزائر للجيل الأول للتعليم بالكفاءات لأنه مقياس تقييم وتعتبر السنة الرابعة اللبنة الأساسية لاكتساب رصيد لغوي كبير يجعله ينسج مواضيع في وضعياته الإدماجية للسنة المقبلة يقوم عليها وحتى في حياته اليومية و المستقبلية .

ومن ثم فكيف للمتعلم في المرحلة الابتدائية الاستفادة من بنية النصوص والكشف عن أبعادها الدلالية والثقافية ، فلابد أولا من إدراك المتعلم للقراءة الناقدة ، وتكوينه تكوين القارئ الناقد ، المميز الممحص لبنيات النص ، طالما أنه وُضع في بحر العولمة ، لتمكينه من قراءة مظاهر النص الجزئية في إطار كليته ، خاصة أن تلميذ المرحلة الابتدائية يعتمد على الاستقبال و التلقي أكثر من النقد ، زيادة على تأثير ثقافة المجتمع التي تقضي بأن ما يحتوي عليه الكتاب المدرسي هو حقيقة يقينية لا تقبل الجدل .

## Summary

The current study is about investigating the effect of the educational contexts on the language achievement in reading sessions for fourth year pupils in primary schools. This study aims at examining the role of effective educational contexts in the learning process in text reading and to what extent they (educational contexts) correspond to the recent developments in the educational system, so to what extent do these texts contribute to develop the learner's language achievement. Moreover, and as a reaction to these competencies, we have noticed the availability of textual contexts in which some of these texts helped learners to develop their language competencies but some of them did not suit their intellectual conception. Additionally, the learning process is the core of any dynamic change in the education curriculum and textbooks which are one of the necessary elements in the learning process contain texts that are recently modified to suit the learner's intellectual level. Textual contexts that are set by textbook designers have specific objectives to enhance the learner's intellectual, psychological and social side.

I have chosen the second phase which is the fourth and the fifth year according to the recent classification made by the ministry of education in Algeria which is based on competency approach as a way of evaluating learners. The fourth year is very important because learners in this stage are taught to acquire the language properly to use it in school or in their daily lives.

Thus, how can the learner in the primary school benefit from texts and understand their meanings?. First, learners should be taught to be able to read critically, to select the different elements of the text, and to read the parts of the text as a whole. Learners should be prepared to criticize texts properly because in the primary school they depend on receiving information more than criticizing them. In addition, the different social norms determine that the content of textbooks should not be untrue.

If it is unsuitable for the learners to be able to criticize texts in this stage, it is important to choose texts carefully that develop the mental and the psychological side of the learner. The content of texts should help learners to behave in a good way.

## Résumé

Cette étude est centrée sur le contexte éducatif et son rôle dans le processus éducatif dans la séance de la lecture pour la quatrième année primaire. Elle vise donc à montrer le rôle des contextes dans le processus éducatif dans les textes de la quatrième année et s'ils suivent les nouveaux changements subis par le système éducatif, alors quel est le rôle de ces textes dans l'apprentissage de la langue pour l'apprenant ? Et comme une réaction à ces compétences, on a remarqué la disponibilité des contextes textuels parmi lesquels on trouve ceux qui ont enrichissaient le bagage linguistique de l'apprenant et d'autre qui ont dépassé son perception conceptuel. Considérant le processus éducatif comme la base de tout changement dynamique des programmes éducatifs et leurs pédagogies, les livres scolaires qui sont un élément de ce processus visent à suivre les développements qui ont touché les différents niveaux et les différents domaines, et qui ont une influence pratique pour le futur de l'apprenant. Les textes proposés pour la lecture ont des contextes éducatifs qui sont au service des objectifs qui visent à atteindre des compétences terminales programmés par le groupe responsable de réaliser les programmes et les livres scolaires prenant en considération les fonctions psychologiques, sociales ,intellectuelles des apprenants.

J'ai choisi la deuxième phase qui englobe la quatrième et la cinquième année selon le nouveau classement des niveaux adopté par le ministre de l'éducation en Algérie pour la première génération concernée par l'approche par compétence parce qu'elle est un critère d'évaluation, et parce que la quatrième année est considérée comme un tournant important pour l'acquisition des compétences langagières qui permettent à l'apprenant de réaliser des productions écrites pour les années prochaines.

Et puis, comment peut l'apprenant bénéficier des textes et découvrir leurs dimensions sémantiques et culturelles, donc il doit être premièrement bien formé pour être un lecteur critique, pour lui permettre d'analyser les différents éléments du texte comme étant une seule entité, parce que l'apprenant du primaire est censé recevoir plus que critiquer. Sans oublier l'influence de la culture sociale qui confirme que le contenu du livre scolaire est une réalité indiscutable.

Et s'il est difficile pour l'apprenant dans le cycle primaire d'avoir la compétence de critiquer, la solution sera dans le choix des textes qui seront convenables pour son développement mental et psychologique .Ces textes doivent aussi être choisis pour leurs contextes et contenus qui visent à enseigner l'élève, ajuster son comportement, et lui former pour être un bon citoyen.

# قائمة المصادر والمراجع

## قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

### أ- مصادر البحث :

### المعاجم

1- لسان العرب ،(ابن منظور ) محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري ، بيروت دار صادر، ج 19 .

2- معجم الوسيط مجمع اللغة العربية ، ، ج1 ، مطابع الأوقشت ، شركة الإعلانات الشرقية ، ط3 ، القاهرة ، 1985.

**ب – الوثائق التربوية :**

4 – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2004.

5 – دليل المعلم في اللغة العربية من التعليم الابتدائي ،اللجنة الوطنية للمناهج ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبعة جوان 2012، الجزائر .

6– دليل المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم ومعالجتها ، وزارة التربية الوطنية، جويلية يونسيف ، الجزائر، 2004 .

7–رياض النصوص كتابي في اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2007/2006.

8–منهاج السنة الرابعة من التعليم ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2005.

**جـ – الكتب :**

9– أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، نايف سليمان وآخرون ، دار الصفاء ، ط1 ، مصر ، 2006.

10 – أساليب تعليم القراءة والكتابة محمد الشناوي وآخرون ، دار الصفاء ، ط1، 2001، الأردن .

11- استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي .جدارا للكتاب العالمي.

12- أسس التكوين السَوي لشخصية المتعلم واللغة العربية ، سليمة بونعيجة راشدي ، مجلة اللسانيات واللغة العربية ، العدد 2 ،عنابه ، ديسمبر ، 2006.

13- تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، محمد عدنان عليوات ،2001.

14 - صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الابتدائي ، لمنطقة الحراش ،علي تعوينات رسالة دكتوراه ، 1987 .

15- اتجاهات حديثة و قضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج ، فتحي علي يونس ، مكتبة وهبة، الدار المصرية اللبنانية ، ط3، 1996.

16- الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية ، السعيد عواشرية ،الجزائر ،ط1.

17- تخطيط الدرس النحوي وتعليمه لتلاميذ الصف الرابع المرحلة الابتدائية أنموذجا ، عبد القادر شارف ، مجلة جسور المعرفة ،العدد 8.

18 - معجم اللسانيات الحديثة ،كريم زكي حسام الدين ، سامي عياد حنا ، ط1 .

19- مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، محمد حمود ، ط1.

20 - مهارة القراءة في اللغة العربية ودورها في التحكم في اللغة ، يوسف عساكر ، مجلة اللسانيات ، المركز التقني لتطوير اللغة العربية ، العدد 19 ، 2015 .

21- الكفاءة مفاهيم ونظريات ، فاطمة الزهراء بوكرمة ، دار هومة للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2008.

22- بيداغوجيا الكفاءات ، محمد الطاهر وعلي ، دار الورسم ،الجزائر ، د ط، 2013.

23-- حظ النص الأدبي الجزائري في كتاب رياض النصوص الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي – دراسة وتقويم- ، فاتح حنبلي ، المركز الجامعي أم البواقي ،مجلة منتدى الأستاذ ، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، العدد13، فيفري 2013.

24- التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي ، علي تعوينات ، منشورات جامعية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، جامعة الجزائر ، أفريل ، 2010

25- القراءة أولا ، محمد عدنان سالم ، ط1 ، دار الفكر ، دمشق ، 1993.

26- القراءة مناشط تعليمها وتنمية أفكارها ، حسني عبد الهادي نصر ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية .

27- القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، فهيم مصطفى ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط2 ، مصر 1998.

28- اللغة العربية مناهجها وطرق تدرسيها ، حسن شحاته .

29- المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية ، راضية ويس ، جامعة قسنطينة 2، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ، العدد11، 2015..

30 - بيداغوجيا الكفاءات ، محمد الطاهر وعلي ، دار الورسم ،الجزائر ، د ط، 2013.

31- تدريس فنون اللغة العربية : النظرية والتطبيق ، علي أحمد مدكور ، دار المسيرة ، ط1، عمان ، 2009.

[32]– علم النفس العصبي Nuropsychology، ألفت حسين كحلة ، جامعة تبوك السعودية ، مكتبة الأنجلو المصرية.

[33]– فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية ، فهد خليل زايد ، ط1، دار النفائس ، 2010.

[34]– فن القراءة ، عبد اللطيف الصوفي ، دار الفكر ، ط 2 ، دمشق ، 2008.

[35]– مدخل إلى برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، أحمد السعيدي.

[36]– مذكرة في طرق تدريس اللغة العربية ، محمود رشدي خاطر ،كلية اللغة ، عين شمس ، 1967.

37– مناهج القراءة أسس تنظيماتها و تقويم أثرها ، عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ،مصر ، ط4، أكتوبر ، تشرين الأول .

[38]– مناهج النقد المعاصر ، صلاح فضل ، أفريقيا الشرق ، ط 1، 2008.

39– أخطاء تربوية ،منصوري عبد الحق ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د– ط ،الجزائر2000.

[40]- المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية ، راضية ويس ، جامعة قسنطينة 2، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ، العدد11، 2015.

[41]- المهام الحضرية للمدرسة الجزائرية ، محمد العربي ولد خليفة (مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د– ط الجزائر .

[42]- صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأبتدائي (دراسة ميدانية ) ، على تعوينات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د– ط .

[43]-الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ،حسين عبد الباري عصر مركز الإسكندرية للكتاب ، د- ط ، الإسكندرية ، 2000 .

[44]-دليل المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم ومعالجتها ، وزارة التربية الوطنية بونييف ، جويلية ، الجزائر، 2004 .

[45] - الطفل ومهارات القراءة الإبداعية، فهيم مصطفى دار الفكر العربي، ط1، 2008.

[46] - دراسة تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية ، صالح بلعيد ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، 2014 .

[47] – المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، حلجي فريد ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، 2005.

[48]– دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي ، السعيد بوعبد الله ، منشورات مخبر الدراسات اللغوية في الجزائر ، 2014،

49- محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقرة، ، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، د ط.

50– واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية ريما سعد الجرف

51- تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات قراءة في المنهج والمحتوى، عبد القادر شارف ، مجلة جسور المعرفة ، العدد 9

52- محتوى نصوص القراءة وملاءمته لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي دراسة وصفية تحليلية ، خولة الينبوع، رسالة ماجستير ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2015،

53_ استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي ، عالم الكتب الحديث ، 2008 ، الأردن .

54 – القراءة مناشط تعليمها وتنمية أفكارها ، حسني عبد الهادي نصر ، المكتب العربي الحديث ، الاسكندرية .

55– القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، فهيم مصطفى ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط2 ، مصر 1998.

56– المكتبات المدرسية ومعارض الكتب الخاصة بالأطفال ، المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية ، ليلى محمد ، دمشق ، 2010.

57 – آليات إنتاج النص الروائي (نحو تصور سيميائي) ، عبد اللطيف محفوظ ، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون ،ط1، الجزائر 2008.

58 – بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي ، حميد لحميداني ، المركز الثقافي العربي ، ط3، الدار البيضاء ، 2000.

59– تدريس فنون اللغة العربية : النظرية والتطبيق ، علي أحمد مدكور ، دار المسيرة ، ط1، عمان ، 2009.

60 تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي ، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب ، إشراف خولة طالب الابراهيمي ، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة ، 2008/2007 ، الجزائر.

61– فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية ، فهد خليل زايد ، ط1، دار النفائس ، 2010.

[62]- فن القراءة ، عبد اللطيف الصوفي ، دار الفكر ، ط 2 ، دمشق ، 2008.

[63]- في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث ، صالح بلعيد ، دار هومة ، الجزائر ، ط1 ، 2005.

[64]- قاموس التربية الحديث ، بدر الدين بن التريدي ، مادة درس ، مدرسة .

[65]- مبادئ وطرق التدريس العامة ، سعد خليفة المقدم ، ط1، الدار الجماهرية للنشر والتوزيع ، ليبيا ، 1987.

[66]- مدخل إلى برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، أحمد السعيدي .

[67]- مذكرة في طرق تدريس اللغة العربية ، محمود رشدي خاطر ، كلية اللغة ، عين شمس ، 1967.

[68]- مناهج النقد المعصر ، صلاح فضل ، أفريقيا الشرق ، ط 1، 2008.

69- المهام الحضرية للمدرسة الجزائرية ، محمد العربي ولد خليفة (مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د- ط الجزائر

70- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ،حسين عبد الباري عصر مركز الإسكندرية للكتاب ، د- ط ، الإسكندرية ، 2000 .

[71]- استراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص، خميس الجويني، كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، 2005، السعودية .

[72]- الطفل ومهارات القراءة الإبداعية ، فهيم مصطفى، ، دار الفكر العربي، ط1، 2008.

[73]– محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقرة، ، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار

[74] – واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية ،ريما سعد الجرف، ،كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، السعودية.

75 –اللغة العربية والوعي القومي ، مركز دراسات الوحدة العربية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية ، ط1، بيروت، 1984.

76– بنية النص الحكايي في كتاب الحيوان للجاحظ ، خولة شخاترة ، أزمنة النشر ، ط2، عمان ، 2006.

77_ التحصيل اللغوي ، زكريا الحاج اسماعيل ، ط 1، 1990 ، قطر.

78_ المحيط اللغوي وأثره في اكتساب اللغة دراسة وصفية تحليلية – ، محمد هاشمي ، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر ، 2005/ 2006.

79_ علم الدلالة ، أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 5 ، 1998 ..

80_ استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة ، لطيفة هباشي ، عالم الكتب الحديث ، 2008 ، الأردن.

81_ الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية ، عبد القادر عبد الجليل .

[82]_ الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، مشال زكريا ، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع ، ط، [1] ، بيروت ،1882.

[83]_ الألسنية : محاضرات في علم الدلالة : نسيم عون ، دار الفرابي ، بيروت ، ط1 ، 2007.

[84]_ التحليل البنيوي للمعنى والسياق ، أ د عبد الجليل مرتاض ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ،2010 ، ط1.

[85]- التعلم والتعليم الصفي ، أحمد الحسين اللقاني ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، 1990 .

[86]_ السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة ، علي آيت أوشان .

[87]_ العلامتية وعلم النص ، منذر عياش .

88_ القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، فهيم مصطفى ، مكتبة الدار العربية ، القاهرة ، ط2، 1998.

[89]_ الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي ، مصطفى حركات ، دار الآفاق ، الجزائر .

[90]_ اللسانيات النشأة والتطور ، أحمد مؤمن ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2002.

[91]_ اللسانيات والدلالة " الكلمة " منذر العياشي ، مركز الإنماء الحضاري ، سوريا ، ط1، 1996.

92_ المنهل التربوي ، عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، المغرب ، ط 1 ،2006 ، ج2

[93]_ النص بنايته ووظائفه مدخل أولي إلى علم النص ، من نظرية الأدب في القرن العشرين ، فان ديك ، ت: د. محمد العمري ،إفريقيا الشرق ، الدار البيضاء ،ط 1، 1997.

94_ أهم المدارس اللسانية ، عبد القاهر المهيري و محمد الشاوش ، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس ، 1986.

95- بلاغة الخطاب وعلم النص ، صلاح فضل ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ط2 ، 2000.

96_ دروس في اللسانيات العامة ، فرديناند دو سوسير ، ت : يوسف غازي،مجيد نصر،المؤسسة الجزائرية للطباعة ، الجزائر 1986.

97- دلالة السياق وأثرها في المتشايه اللفظي ، فهد بن عبد المعين الشتوي ،المكتبة المركزية السعودية ،2005.

98_ علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، محمود السعران .

99- قاموس التربية الحديث عربي – انجليزي – فرنسي المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ،2010 ، مادة {كسب ، من الاكتساب} .

100_كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم – مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية– ، خديجة أصنامي ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، 2007.

101 – مبادئ اللسانيات ،أحمد قدور ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، ط1، 2002/1422.

102- مدخل إلى برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، أحمد السعيدي ، دار اليازوردي ،

103_ مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة ، قرج أوريدة ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،2012 .

104 – قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص ، رشيد بن مالك ، 2000.

105– مبادئ اللسانيات ، قدور أحمد محمد ، دمشق دار الفكر ، ط1.

106- اللغة والمعنى والسياق ، جون لاينز ، ت / عباس الصادة الوهاب ، دار الشؤون الثقافية العامة ، آفاق عربية العراق ، ط1 ، 1987.

107- أصول تراثية في اللسانيات الحديثة ،كريم زكي حسام الذين ، دار الشؤون الثقافية ،ط2.

108- الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة ، يحي أحمد سلسلة عالم الفكر ، الكويت ، 1989 .

109 -التواصل مع النص ،إشكالات الفهم والقراءة الفعالة ، بشير ابرير ، مقالة من مجلة علوم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية ، العدد 10، 2005، الجزائر. [1]

110- ديداكتيك التعبير { تقنيات ومناهج} محمد أولحاج ، دار الثقافة ، د .ط ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2001.

111- مدخل إلى علم اللسان الحديث ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، د- عبد الرحمن حاج صالح ، مجلة اللسانيات، العدد04، معهد علوم اللسانية والصوتية ، الجزائر .

112- مكونات القراءة المنهجية للنصوص ، محمد حمود .

113-التواصل مع النص ،إشكالات الفهم والقراءة الفعالة ، بشير ابرير ، مقالة من مجلة علوم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية ، العدد 10، 2005، الجزائر ، ص 40. [1]

114-أهم المدارس اللسانية ، عبد القاهر المهيري و محمد الشاوش ، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس ، 1986.

115-دروس في اللسانيات التطبيقية ، صالح بلعيد ، دار هومة ، للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ، 2009. ط 1 ،2009.

116-كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم – مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية- ، خديجة أصنامي ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، 2007

117-الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق ،بدر الدين بن التريدي ، الجامعة المركزية ، المجلس الأعلى للتربية 2010.

118-مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة ، قرج أوريدة ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،2012 .

**المراجع الأجنبية**

1- Pratiques de formation en didactique des sciences . Jean – pierre Aistolf et autre. Département de Boeck Université / 1ere édition 1997. 2 eme tirage 2001. Paris- Bruxelles .
2- _Dictionnair de didactique des langues .
3- Dictionnaire de Français. philippe Amiel. Edi 02. paris1995.
4- Dictionnaire de didactique du français ;gean pierre cuqcle international ; 2003 ; Paris_
5- directeur du laboratoire PREFics, Université européenne de Bretagn
6- -Rennes 2, animateur du Collectif inter-réseaux en didactique des langues (CIRDL) et membre du
7- Réseau Dynamique des langues et francophonie (DLF).
8- Dictionnair . Paul rober .Paris .èdi .1776.

- **الفهرس**

- **مقدمة** ..... **أ – و**
- **تمهيد** ..... **8**

**الفصل الأول : السياق التعليمي في الدرس اللغوي أسس ومعطيات نظرية .**

- **I** / السياق بين الدراسات القديمة والمعاصرة
.....16
- السياق في المعجم اللغوي
.....16
- المفهوم الاصطلاحي للسياق
.....17
- السياق من منظور لساني
.....18
- السياق في المنهج التوزيعي
.....21
- السياق عند التوليديين .....
22
- أنواع السياق.....
22..
- 1- السياق اللغوي .....
23
- 2- سياق الموقف ..... 25

- 3- السياق العاطفي ..... 28
- 4- السياق الثقافي .....29

***II***/السياق التعليمي في المنظومة التربوية .....30

- السياق التعليمي .....30
- المركبات السياقية للمثلث التعليمي .....32
- سياق العلاقة معلم – متعلم .....32
- سياق التواصل في العملية التعليمية .....33
- سياق العلاقة متعلم معرفة .....36

العلاقة التعليمية .....38

***III*** /تعليمية التحصيل اللغوي وطرق تنميته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.....41

- التحصيل اللغوي من منظور الفكر العربي/الغربي .....42
- عند بن خلدون .....42
- عند اللغوي عبد الرحمن حاج صالح .....42
- التحصيل اللغوي عند فيرديناند دي سوسير .....43
- عند نعوم تشومسكي .....44
- آليات وطرائق التحصيل اللغوي .....45
- تحصيل الملكة اللغوية بالاكتساب والتعلم .....46
- مصادر التحصيل اللغوي بالتعلم .....48

- الوسائل التعليمية المساعدة في التحصيل .....49
- علاقة كتاب اللغة العربية بالمعلم .....50

**الفصل الثاني : الكفاءات المستهدفة من مادة القراءة للسنة الرابعة ابتدائي .....55**

- **I** / ماهية القراءة والنماذج المفسرة لطبيعت.....55
- المفهوم اللغوي للقراءة .....55
- المفهوم الاصطلاحي للقراءة.....56
- القراءة عند علماء النفس .....57
- طبيعة القراءة وماهيتها.....59
- ***II*** النماذج المفسرة لعملية القراءة .....61
- النموذج المرحلي .....62
- نموذج التكامل .....62
- النموذج التفاعلي .....63
- النموذج الاجتماعي.....63
- أنواع القراءة وطرق تعليمها .....64
- تصنيفها من حيث الشكل والأداء .....64
- القراءة الصامتة .....64
- القراءة الجهرية .....66
- أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ .....67
- القراءة للدرس .....67
- قراءة الاستمتاع .....68
- القراءة التحصيلية .....68

- قراءة جمع المعلومات .....68
- القراءة لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية.....69
- القراءة النقدية .....70
- القراءة التحليلية .....70
- القراءة من منظور تعليمي .....77
- ***III* أهداف تدريس نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي . .....79**
- الكفاءة الختامية .....79
- الكفاءة القاعدية .....80
- الأهداف التعليمية.....81

**الفصل الثالث : تحليل عملية القراءة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي...88**

- **I /** تصور المنهاج لمادة القراءة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي ....88
- تعريف المنهاج .....89
- بنية المنهاج .....90
- موقع حصة القراءة في التوزيع الزمني .....92
- مقترح استعمال الزمن لحصة القراءة .....94
- ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .....95
- ملمح الخروج إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.....96
- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .....97
- الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .....98
- المقاربة النصية .....107
- بيداغوجيا الإدماج .....108

- بيداغوجيا
المشروع.....115
- تقديم النشاطات
.....117
- ***II/*** وصف نشاط القراءة حسب كتاب اللغة العربية المقرر
.....118
- تعريف الكتاب المدرسي
.....118
- محتويات الكتاب المدرسي
.....121
- التوزيع السنوي للمحتوى
.....124
- عرض نشاط القراءة حسب الكتاب المدرسي
.....125
- تصور الدليل المرافق لكتاب اللغة العربية لنشاط القراءة
.....127
- بنية الدليل
.....128
- تصنيف وتحليل أسئلة النصوص
.....141
- أهمية الأسئلة في تحديد فهم المقروء
.....141

- دور الأسئلة في تنمية القراءة الإبداعية
.....142
- تصنيف الأسئلة
.....143
- الأسئلة أسئلة الفهم المباشرة
.....144
- أسئلة الفهم الناقدة
.....145
- أسئلة التذوق
.....145
- ***III*** عرض وتحليل الاستبيان .
- مفهوم الاستبيان
.....150
- موضوع الاستبيان
.....150
- أهداف الاستبيان
.....151
- عرض نتائج الاستبيان وتحليلها
.....152
- اقتراح نموذج دراسة نص
.....170
- عرض صورة الاستبيان الموجه لمعلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

**الفصل الرابع : تحليل بنية نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي وفق سياقها التعليمي**

**186**


- **I** / تحليل نماذج لبنية نصوص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي حسب الأنماط..189
- تحليل نص سردي " الإخوة الثلاث " .....193
- التحصيل اللغوي للنص السردي لدى المتعلم .....203
- تحليل نص حواري " الحوتة الزرقاء " .....205
- تحليل نص وصفي " الشعاب المرجانية " .....213
- تحليل نص " نجيب الطفل البدين ".....227
- تحليل نص حجاجي .....247
- تحليل نص إخباري .....258
- ***II*** تصنيف نصوص القراءة للسنة الرابعة حسب سياقها التعليمي.....265
- جدول تصنيفي للنصوص .....265
- تحليل النصوص حسب سياقاتها التعليمية .....267
- ***III*** النشاطات المرتبطة بالنصوص وعلاقتها بالتحصيل اللغوي والأهداف في كتاب القراءة
- للسنة الرابعة ابتدائي .....283
- تحليل النشاطات المرتبطة بالنصوص وعلاقتها بالبنية النصية وبالأهداف....283
- أسئلة الفهم وعلاقتها بالبنية النصية.....285
- أسئلة الفهم وعلاقتها بالأهداف .....288
- شرح المفردات وعلاقته بالبنية النصية وبالأهداف.....292

- نموذج ميداني لسير درس القراءة
.....293
- الخاتمة
.....298
- الملاحق .....
- الملحق الأول .....303
- الملحق الثاني .....304
- الملحق الثالث .....306
- الملحق الرابع .....307
- الملحق الخامس .....308
- الملحق السادس .....309
- الملحق السابع.....310
- الملخص بالعربية .....316
- الملخص بالفرنسية .....317
- الملخص بالانجليزية .....318
- قائمة المصادر والمراجع .....320
- الفهرس .....333

تم بحمد الله