الجمهوريّة التّونسيّة

وزارة التّربية

مساراتي

كتاب المعلّم

السّنة الثّانية من التّعليم الأساسيّ

المركز الوطني البيداغوجي

501 207

الجمهوريّة التونسيّة

وزارة التربية

مساراتي

كتاب المعلّم

السنة الثانية من التعليم الأساسيّ

سامي الجازي
متفقّد عامّ للتربية

محرز بلعيد
متفقّد عامّ للتربية

سلوى طرشونة عاشور
متفقّدة عامّة للتربية

المركز الوطني البيداغوجي

© جميع الحقوق محفوظة للمركز الوطني البيداغوجي

مقدّمة الكتاب

هذا دليل وضعناه، في إطار تجديد الكتب المدرسيّة وفق البرامج الرسميّة الجاري بها العمل، لفائدة مدرّسي السنة الثانية من التعليم الأساسيّ عساه ييسّر لهم، من خلال مختلف الأنشطة الشفويّة والكتابيّة، مرافقةَ تلاميذهم في امتلاك المهارات اللغويّة الأربع (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة) وتهيئتَهم لتوظيف تلك المهارات بِيُسرٍ في مختلف التعلّمات. وقد جعلناه في أقسام ثلاثة :

- قسم أوّل **مرجعيّ** حرصنا على أن يتضمّن إضاءات علميّة مختصرة مبسّطة تتعلّق :
  - بالمفاهيم المتّصلة بمختلف أنشطة اللغة العربيّة وبمنهجيّة تدريسها وببعض الصعوبات المتّصلة بتعلّمها، بما يكفل للمدرّس تعهّد معارفه ومهاراته البيداغوجيّة والتعليميّة،
  - بالمصطلحات اللسانيّة المتداولة في الكتاب المدرسيّ بجزأيه حتّى يكون المدرّس على وعي بالحدود بينها وبشبكة العلاقات الّتي تنتظمها،
  - بالمهارات الحياتيّة الّتي يُنتظر أن يكتسبها المتعلّم من خلال التعلّمات اليوميّة.

- قسم ثان **عمليّ** قدّرنا أنّه يمثّل عُدّة منهجيّة متكاملة يمكن للمدرّس أن يستعين بها في توزيع المحتويات وبناء الأهداف ورسم خطّة الدرس وتقييم التعلّم، إذ يمكنه أن ينسج على منوالها، أو يتجاوزها إلى الابتكار والإبداع مراعيا في ذلك خصوصيّة البيئة المدرسيّة واختلاف أنساق تعلّم تلاميذه. وهذا القسم يضمّ :
  - خارطة الوحدات التعليميّة،
  - عرضا للاختيارات المضمونيّة والمنهجيّة الّتي انبنت عليها وثيقتا التلميذ : كتاب القراءة وكتاب التمارين،
  - نماذج من مذكّرات الدروس في القراءة،
  - وضعيّات لتقييم القراءة في آخر كلّ وحدة.

- قسم ثالث خصّصناه لبعض الموارد الّتي قدّرنا أن تسهم في توسيع معارف المدرّس النظريّة أو العمليّة.

أملنا أن يلبّي هذا الدليل حاجة المدرّس إلى جهاز بيداغوجيّ يسهم في ترشيد ممارسته وتطويرها وتجويدها.

المؤلّفون

القسم المرجعيّ

المفاهيم المتعلّقة بمجال اللغة العربيّة

1- المهارات اللغويّة

مهارات تعلّم اللغة أربع: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة.

الاستماع: مهارة شفويّة استقباليّة يُقصد بها الإنصات والفهم، وتتوقّف عليها بقيّة المهارات. لذلك ينبغي أن يخصَّص لها حيّزٌ كبير في عمل المدرّس. وهي تتّخذ أشكالا عديدة منها الإنصات إلى حكاية قصيرة مدّة محدودة من الزمن، والإجابة عن أسئلة تختبر الفهم،...

التحدّث: مهارة شفويّة إنتاجيّة، تُعوِّد أذن المتعلّم على سماع أصوات اللغة وتمييزها والسيطرة عليها، وتُكسبه البنى والتراكيب اللغويّة وتساعده على تحصيل الرصيد المعجميّ الوظيفيّ. وكلّ ذلك ضروريّ لتعلّم القراءة والكتابة. ويُكسب التحدّث الطفلَ الثقةَ في نفسه من خلال تمرّسه بالتحاور مع الآخر محترما السلوكات التواصليّة، والدفاع عن رأيه والإقناع به. ومهارة التحدّث أساسيّة في السنة الثانية. وهي تهدف إلى إقدار المتعلّم على :

- إنتاج خطاب شفويّ منسجم ومتّسق يعبّر به عن حاجاته ومشاعره وأفكاره،
- التحاور مع غيره كبيرا أو صغيرا موظّفا معجما ملائما محترما السلوكات التواصليّة الملائمة للمقام.

القراءة: مهارة كتابيّة استقباليّة يعيد بها القارئ بناء المعنى من خلال إدراك دلالات الرموز المكتوبة (الكلمات المؤتلفة من مقاطع) والتفاعل مع المقروء. ويُعتبر المعنى منطلقَ درس القراءة وغايتَه، فهو يوجّه قراءة أبسط الوحدات ممثَّلة في المقطع والكلمة (مهارة التعرّف). ويصبح المعنى هدفَ القارئ بعد أن يكون قد طوّر، في السنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة، قدرته على فكّ الرموز (مهارة الفهم).

وتهدف القراءة في السنة الثانية من نفس المرحلة إلى إقدار المتعلّم على :

- قراءة نصوص قصيرة وفهمها،

- اكتساب معلومات ومفاهيم ومعارف من نصّ قصير يقرؤه،
- تبنّي قيم كونيّة وبناء اتّجاهات إيجابيّة بالتفاعل مع نصوص يقرؤها.

الكتابة: مهارة إنتاجيّة يثبّت بها المتعلّم كتابيّا مختلف الأفكار والمشاعر الّتي تخامره، وهي تهدف في السنة الثانية من التعليم الأساسيّ إلى إقدار المتعلّم على :

- شحذ مهارته في رسم الحروف ضمن مقاطع رسما صحيحا واضحا،
- نسخ الكلمات والمركّبات والجمل نسخا سليما،
- كتابة ما يسمعه أو ما يملى عليه من كلمات مستمدّة من الرصيد اللغويّ الّذي تكوّن لديه في حصص القراءة والمطالعة والتواصل الشفويّ،
- كتابة جملة أو نصّ قصير تفاعلا مع سند شفويّ أو مصوّر أو مكتوب، أو تثبيتا لفكرة خطرت له.

2- أنشطة اللغة العربيّة

2-1- التواصل الشفويّ

2-1-1- التواصل : مفهومه وقواعده

تتزايد اليوم أهمّيّة التواصل في مختلف مجالات العلم والبحث ولا تقتصر على التربية والتدريس، ويعوَّل على التواصل أكثر من أيّ وقت مضى في حلّ الخلافات وفضّ النزاعات والدفاع عن الفكرة وتعديل السلوكات بالحجّة والإقناع بديلا عن العنف أيّا كان نوعه وأيّا كان مصدره.

إنّ "السبيل إلى تحقيق توافق بين جملة المصالح المتضاربة يبقى اللغةَ باعتبارها الوسيلةَ الّتي يمكن بها بلورةُ تواصل اجتماعيّ سليم، ما دامت لا تأخذ ولا تقبل إلّا بالإلزام الّذي تفرضه الحجّة الأقدر والأفضل"[1]. لذلك لم تعد اللغة في النظريّات التواصليّة مجرّد كلمات تُنطق أو قواعد تحفظ بل أضحت أداة فعّالة تغيّر المواقف والأشياء. "واللغة وسيط التواصل بامتياز، فليست بهذا الوصف مجرّد قواعد نحويّة تحكم المفردات وآليّات الجمل، وإنّما تكفل التواصل عبر الحواريّة وتسهّل الوصول إلى حقائق متفاهم بشأنها بين الناس. إنّ كلّ الأطراف المتحاورة تجني في حوارها، أي إنّها تحقّق آليّات الاندماج والتواصل في المجتمع"[2].

ويقوم الحوار والنقاش بين طرفين متحاورين على جملة من الشروط والضوابط، وقد صاغها هابرماس في ما يلي :

أ- لكلّ ذات قادرة على الكلام والفعل نصيب كامل من النقاش،

ب- لكلّ منها الحقّ في إثارة أيّ إشكال أو اعتراض أو تأكيد،

ت- لكلّ منها حقّ التسليم بأيّ إثبات في معترك النقاش،

ث- لكلّ منها الحقّ في التعبير عن وجهة النظر والرغبات والمتطلّبات،

1- حسن مصدّق، 2005، **يورغن هابرماس ومدرسة فرانكفورت: النظريّة النقديّة التواصليّة**، المركز الثقافيّ العربيّ، الدار البيضاء، ص 67

2- حسن مصدّق، المرجع السابق نفسه، ص 143

ج- لا يجوز منع أيّ متحاور من النقاش ولا استعمال الضغط ضدّه داخل النقاش أو خارجه بغية منعه من الاستفادة من حقوقه كما هي محدَّدة في (أ) و(ب)[3].

لذلك فإنّ دور المدرّس في أنشطة التواصل هامّ جدا ويتمثّل أساسا في :

- تخيّر الوضعيّات الّتي سيتواصل الأطفال في إطارها وتنويعها لتكون دالّة بالنسبة إلى المتعلّمين، مناسبة لقدراتهم واهتمامهم، مراعية لاختلاف أنساق تعلّمهم،
- توفير مناخ في القسم يسمح لجميع المتعلّمين دون استثناء بالتعبير عن وجهات نظرهم وفق ما تقتضيه الوضعيّة لا بحسب ما ينتظره المدرّس،
- قبول الاختلاف في الرأي بصدر رحب،
- رصد الصعوبات اللغويّة أو الوجدانيّة الّتي تحول دون التواصل الفعّال، وتقديم المساعدة الضروريّة لمن يحتاجها،
- الإنصاف في توزيع التدخّلات،
- توجيه المتعلّمين إلى الاستفادة من كلّ قدراتهم لإيصال أفكارهم والدفاع عنها، وذلك عن طريق اللغة (المفردة المناسبة في الموضع المناسب) والتنغيم وملامح الوجه والحركات والإشارات،
- توجيه ملاحظاته إلى الأفكار وإبداء رأيه فيها لا في أصحابها.

2-1-2- التواصل والمقاربة التواصليّة

المقاربة التواصليّة مقاربة تدعو إلى العناية بالقدرة على التواصل أو تنمية الكفاءة التواصليّة الّتي تستوعب القدرة اللغويّة ولكنّها تتعدّاها إلى استعمال اللغة في المجتمع والاهتمام بالقواعد الاجتماعيّة المتحكّمة في ذلك الاستعمال، أي ما يمكن قوله في زمان معيّن ومكان معيّن على

[3] هابرماس، نقلا عن حسن مصدّق، مرجع سابق، ص 152.

لسان متكلّم معيّن يخاطب مستمعا معيّنا بطريقة معيّنة في ظروف اجتماعيّة ونفسيّة معيّنة لتحقيق غرض معيّن[4]. وتقوم هذه المقاربة على :

- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانيّة للمتعلّم،
- تنويع الأنشطة وتكثيف التدريبات،
- المراوحة بين العمل الفرديّ والمجموعيّ والجماعيّ،
- منح كلّ المتدخّلين الفرصة للمشاركة الفاعلة في عمليّة التواصل بحسن الإنصات والإبلاغ والنقاش واحترام الآراء المخالفة،
- استخدام الوسائل والموضّحات وتنويعها وإحكام توظيفها في تيسير عمليّة التواصل وتنشيطها.

2-1-3- المقام التواصليّ

المقام جملة الظروف الاجتماعيّة والنفسيّة والتاريخيّة والماوراء-لغويّة الّتي تحكم عمليّة الكلام إنتاجا وتقبّلا في زمان ما ومكان ما. والمقام يحدَّد بالمشاركين في عمليّة التواصل، من جهة، وبالأبعاد المكانيّة والزمانيّة الّتي تتمّ فيها تلك العمليّة، من جهة أخرى. فهو يشمل المتكلّم والمخاطب وقناة الاتّصال والمرجع بمختلف مكوّناته.

2-1-4- منهجيّة تدريس التواصل الشفويّ

2-1-4-1- المبادئ

أ- التلقائيّة

- ✓ الحاجة إلى التواصل دافع للتعلّم،
- ✓ المقام الملائم مثير للتبليغ وللتواصل،

4- الهادي بوحوش، 1999، **أهمّ النظريّات اللسانيّة ووجوه تطبيقها على تعلّم اللغة العربيّة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب بمنّوبة، تونس.

✓ الجوّ العلائقيّ الإيجابيّ حاضن للتلقائيّة والمبادرة،

ب- التشرّب

✓ تجاوز التلقائيّة والكلام الخاصّ ضروريّ للنموّ الاجتماعيّ،

✓ تشرّب نماذج لغويّة راقية يسهم في تسريع النموّ المعرفيّ،

✓ يتمّ التشرّب بصورة حدسيّة في جوّ لغويّ ملائم،

✓ لغة المدرّس تيسّر التشرّب باعتبارها موضوع محاكاة،

ج- التنظيم والهيكلة

✓ ترك الاكتساب للعفويّة والتشرّب الحدسيّ غير مضمون النتائج،

✓ اللغة نظام محكم، والتدريب المنهجيّ على تمثّله ييسّر امتلاكه،

✓ التعليم المدرسيّ محكوم بخطّة (أهداف ووعاء زمنيّ وموارد،..) لتسريع اكتساب اللغة في وضع يختلف عن استعمال اللغة في الحياة اليوميّة.

2-3-4-2- المرحليّة

أ- الترغيب : خلق وضع تواصل

ب- التعبير :

☜ الحرّ : تفاعل تلقائيّ مع وضعيّة الانطلاق

☜ الموجّه : يمسك المدرّس بخيوطه لحمل المتعلّمين على الاستعمال الحدسيّ للعناصر اللغويّة المبرمجة.

ج- الاستثمار المنظّم للعناصر اللغويّة المقرّرة (صيغة أو أكثر، مفردات،..)

☜ الامتلاك : الاستعمال المكثّف المنظّم المعبّر عن الفهم والتمثّل،

☜ التصرّف والتوسّع وإدماج المكتسبات القبليّة والجديدة.

2-2- المحفوظات

2-2-1- ماهيّتها وأهدافها

يُقصد بالمحفوظات تكوينُ مدوّنة نصوص قصيرة منتقاة من جيّد الشعر والنثر تخزَّن بالذاكرة وتُلقى على نحو مخصوص يفي بما تنطوي عليه من معان وما تحمله من قيم وما تفيض به من مشاعر وأحاسيس. وهي تهدف، باعتبارها نشاطا تعليميّا، إلى :

- تخريج لسان المتعلّم على اللغة العربيّة الفصيحة،
- تهذيب ذوقه، وإرهاف حسّه، وإكسابه القدرةَ على مواجهة المتلقّين،
- شحذ ذاكرته، وتدريبه على جودة النطق وحسن الإلقاء وتمثيل المعنى،
- إغناء رصيده المعجميّ وتهيئته لتوظيف المحفوظ في إنتاجه الشفويّ والكتابيّ،

ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي أن تراعى جملة من الضوابط بعضها يخصّ طرائق التدريس وبعضها يخصّ اختيار القطعة الشعريّة المزمع تحفيظها.

2-2-2- شروط اختيار القطعة

- مراعاة ميول المتعلّمين والفترة العمريّة الّتي يمرّون بها، والمناسبات الوطنيّة والدينيّة،
- التدقيق في القيم الصريحة والضمنيّة الواردة بالقطع والانتصار للقيم الوطنيّة والكونيّة كالتسامح والتعاون والعمل وحبّ الوطن...،
- التدقيق في المعجم اللغويّ المستعمل حتّى يراعي قدرات المتعلّمين وأنساق تعلّمهم،
- ألّا يتجاوز عدد أبيات القطعة الثمانية (في مستوى الدرجة الأولى)،
- مراعاة التدرّج حسب فترات السنة (اختيارُ الأوزان الّتي تيسّر حفظَ القطعة وعددِ الأبيات والمعجمِ المناسب...)،
- تجنّب القطع الّتي تحوي معاني أو تطرح قضايا تتجاوز عمر المتعلّمين واهتماماتهم.

2-2-3- تدريس المحفوظات

تخصّص للمحفوظات حصّة أسبوعيّة مدّتها 30 دق[5]، وتراعى الوحدات المعنويّة عند تقسيم القطعة على أكثر من حصّة. ويحسن اعتماد التمشّي الآتي في كلّ حصّة :

- مراجعة المقطع أو القطعة السابقة واستظهارها،
- التهيئة للمقطع الجديد أو القطعة الجديدة بالانطلاق من سند (قصّة أو صورة أو حدث،..)، ثمّ صوغ فرضيّات ورصد تصوّرات،
- تقديم القطعة أو المقطع مكتوبا و/أو مسموعا،
- قراءة القطعة أو المقطع قراءة منغّمة تناسب المعاني،
- إبراز المعاني الإجماليّة بالتعبير عنها بصورة أخرى (صياغة نثريّة، رسم، تمثيل،...)،
- التدرّب على الحفظ والإلقاء بتنويع الطرائق (التكرار والمحو التدريجيّ والتغطية واستخدام اللافتات والبطاقات،...)، وباستغلال طاقة الصوت التنغيميّة (الرفع/الخفض، التوقّف/الاسترسال، البطء/السرعة،...) وكذلك قسمات الوجه والحركات المناسبة تفاعلا مع معاني القطعة الشعريّة،
- التقويم (الإلقاء الفرديّ).

2-3- القراءة

القراءة نشاط محوريّ يتوقّف عليه النجاح في المدرسة وخارجها. ويُعَدُّ تعلّم القراءة نشاطا مدرسيّا بامتياز إذ الحالات التي تَعلَّم فيها النّاس القراءة خارج المدرسية نادرة، وقد عُدّ أصحابُها عصاميّين وعباقرةً. لذلك يحظى النشاط القرائيّ في المناهج التعليميّة بأهمّيّة بالغة، وحضورُه كمادّة مستقلّة لا يكاد يغيب عن أيّ مستوى تعليميّ في المرحلة الابتدائيّة أو الإعداديّة أو الثانويّة، ولا عن أيّ اختصاص أدبيّ أو علميّ أو مهنيّ.

5- الوثيقة الصادرة عن الإدارة العامّة للبرامج والتكوين المستمرّ، سبتمبر 2014.

إنّ تعلّم القراءة اليوم قائم على التلازم بين فكّ الرموز وتعرّف الكلمات المكتوبة من جهة، والفهم وبناء المعنى، من جهة ثانية. لذلك فإنّ الاهتمام ينصبّ، بالتوازي، على شحذ مهارتي القراءة الجهريّة والقراءة الصامتة. وبناء على تصوّرنا لمفهوم القراءة نقترح مراعاة ما يلي في بناء دروس القراءة بالسنة الثانية من التعليم الأساسيّ :

أ- في مستوى القراءة الجهريّة

- تمكين المتعلّمين من تدريبات ملائمة لتعديل أصواتهم حسب حاجة السامع (إسماع رفاقهم في أمكنة مختلفة من القاعة، إملاء فقرة على رفاقهم،..). ويتولّى المستمعون إبداء ملاحظاتهم في تلك القراءات أو إعادة ما استمعوا إليه)،
- تدريبهم على التحكّم في سرعة القراءة : من خلال دعوتهم إلى تغيير السرعة من جملة إلى أخرى، أو عند الإشارة، مع الانتباه إلى سلامة القراءة وصحّتها والمحافظة على سلامة مخارج الحروف والإسماع والإفهام،
- تدريبهم على التحكّم في النفَس : وذلك من خلال قراءة فقرات لا تحوي علامات تنقيط، ويقترح الأطفال تجزئتها بخطوط مائلة إلى مقاطع حسب ما تسمح به وحدة المعنى وقدرتهم على التنفّس،
- تدريبهم على احترام علامات التنقيط : من خلال تعرّف علامات التنقيط ودورها ومقدار السكتة المتوافقة مع كلّ منها، مع تنغيم القراءة حسب العلامة الموضوعة أو وضع العلامة حسب القراءة المُنجزة،
- تدريبهم على الاسترسال وعلى الربط عند تصويت الكلمات الّتي تبدأ بـ"الـ" الشّمسيّة و"الـ" القمريّة وهمزة الوصل،
- تدريبهم على التمييز بين الحروف المتقاربة نطقا و/أو المتشابهة رسما،
- تمكينهم من قراءة القرائن والشواهد المؤيّدة لفكرة أو إجابة،
- تمكينهم من قراءة الأسئلة والتعليمات والإفصاح عن المطلوب إنجازه،
- تدريبهم على تنغيم الجمل حسب الأعمال القوليّة الّتي تنجز بها وعلى الإفصاح عمّا فهموه استنادا إلى تنغيم ما، ودعوتهم إلى اقتراح التعديلات الممكنة،

- تعويدهم ممارسة ألعاب قرائيّة متنوّعة كإجراء مُسابقات في قراءة النصوص أو مقاطع منها قراءة جهريّة، وإيناسهم بالاستعانة بشبكات لتقييم أدائهم،

ب- في مستوى القراءة الصامتة

إذا كانت القراءة الجهريّة ترتبط أساسا بمسألة فكّ الرموز وتركيز آليّات التهجئة وتطويرها، فإنّ القراءة الصامتة ترتبط بصورة مباشرة ببناء المعنى. ولذا نقترح، في ما يلي، مجموعة من التوصيات والتدريبات منها :

- تمكين المتعلّمين من فرصة كافية للإفصاح عن التصوّرات وبناء الفرضيّات (من الصورة المصاحبة للنصّ أو من عنوانه، من المدار أو الإطار العامّ للوحدة التعليميّة الّتي أدرج ضمنها، من تاريخٍ أو اسم وَرَدَ في النّصّ، انطلاقا من حادثة أو من حوار حول موضوع قريب من النصّ دار بين الأنداد،..)،
- مساعدتهم على استدعاء المعارف القبليّة الّتي لها علاقة بالموضوع وإنشاطها من أجل بناء المعنى،
- تمكينهم من فرص طرح الأسئلة، وعدم قصر دورهم على الإجابة عن أسئلة المدرّس،
- تدريبهم على مراقبة فهمهم للنصّ وتحقيق الهدف من القراءة،...

2-4- المطالعة

2-4-1- ما المطالعة ؟

المطالعة في معناها العامّ قراءة. أمّا باعتبارها منشطا مدرسيّا فهي تَعامُلٌ مع نصّ (طويل غالبا) أصيل منشور على حالته الأصليّة الّتي ارتضاها له مؤلّفه. وبهذا فإنّه يختلف عن النصّ المدرسيّ الّذي اقتطف أو اقتبس من نصّ أصيل أو صنع على نحو ما يجعله مستجيبا للبرامج الرسميّة وكرّاس شروط تأليف الكتاب المدرسيّ في مستوى تعليميّ معيّن من حيث حجمُه ومضمونُه وطريقةُ عرضه وصياغتُه اللغويّة معجما وتركيبا وأسلوبا...إلخ.

وفي الحقيقة فإنّ حصّة المطالعة المدرسيّة – بحكم الحيّز الزمنيّ القصير الّذي تستغرقه بالنظر إلى حجم المقروء– لا تعدو أن تكون ترغيبا في المطالعة وتربية على معاشرة الكتاب ومنطلقا لاختلاء التلميذ القارئ بكتابه من أجل شحذ مهاراته القرائيّة ودعم رصيده اللغويّ وإنماء خبراته وتوسيع آفاقه المعرفيّة ودغدغة خياله واستحثاث طاقاته الإبداعيّة خاصّة في التواصل اللغويّ في وجهيه الشفويّ والكتابيّ.

2-4-2- مراحل الاشتغال على قصّة

* الحصّة الأولى : تقديم القصّة

– الوقوف عند صفحة الغلاف الأولى :

- الصورة : ملامح بعض الشخصيّات والمكان والزمان والأحداث المتوقّعة،..
- العنوان : إيحاءاته...
- المؤلّف : شهرته، إنتاجه القصصيّ أو غيره،..
- عناصر أخرى كالسلسلة : مألوفة، جديدة، إيحاءاتها، خصائصها إن كانت معروفة،..
- دار النشر : شهرتها، جمهورها،..

– الوقوف عند صفحة الغلاف الرابعة : التعريف بالسلسلة، عناوين القصص المدرجة ضمنها، ثمن النسخة، بعض العناصر المصوّرة،..

– تقديم عناصر منتقاة من القصّة : فقرة مكتوبة، مقتطف سمعيّ، مشهد تمثيليّ، مقطع فيديو،

– التفاعل مع العنصر المقدَّم :

- ✓ التعبير عن الفهم،
- ✓ التساؤل،
- ✓ صياغة فرضيّات،
- ✓ دعم الفرضيّات أو دحضها،
- ✓ صياغة فرضيّات جديدة،..

– المطالعة الفعليّة : يمكن للمدرّس أن يقترح على التلاميذ وعائلاتهم استراتيجيّة معيّنة تراعي كفاياتهم القرائيّة :

- ✓ الإنصات إلى قراءة أحد أفراد العائلة،
- ✓ مشاركة أحد أفراد العائلة في القراءة،
- ✓ قراءة عدد من الصفحات في مدّة معلومة،
- ✓ قراءة عدد من الفقرات والإنصات إلى قراءة فقرات أخرى،
- ✓ قراءة القصّة قراءة جهريّة ثمّ صامتة أو العكس،
- ✓ تحديد موضوع القصّة وأهمّ أطوارها وإعادة القراءة عند النسيان أو التردّد،..

* الحصّة الثانية : استثمار القصّة

- ✓ التذكير بتقديم القصّة،
- ✓ ضبط أهمّ الأحداث والأطر الّتي جرت فيها (المكان والزمان وخصائصهما)،
- ✓ تصنيف الشخصيّات : الشخصيّة الرئيسيّة، الشخصيّات المساعدة لها، الشخصيّات المعرقلة،..
- ✓ إبراز أهمّ أطوار القصّة : الأقسام الثلاثة،
- ✓ تعيين مواطن الوصف وإبراز الموصوفات،
- ✓ تعيين مواطن الحوار وأطرافه ومواضيعه،
- ✓ إبداء الرأي في مواقف الشخصيّات،
- ✓ استثمار منتخبات من الرصيد المعجميّ والتركيبيّ،
- ✓ التوقّف عند العبرة (أو العبر)،..

* الحصّة الثالثة : التوسّع

- ✓ مسرحة بعض أجزاء القصّة،
- ✓ استيحاء أعمال فنّيّة من القصّة (رسوم، إنشاد، رقص،..)،

- ✓ إنجاز بحوث عن الشخصيّات أو الأماكن أو الوسائل والأدوات (...) المذكورة في القصّة،
- ✓ إعادة بناء القصّة (أو مقاطع منها) بتغيير حدث أو شخصيّة أو إطار (زمانيّ أو مكانيّ) أو التصرّف في نهايتها،
- ✓ البحث عن قصص أخرى تناولت نفس الشخصيّات أو نفس القضايا،..
- ✓ البحث عن قصص أخرى من نفس السلسلة أو لنفس المؤلّف،
- ✓ تثمين مبادرات التلاميذ وترشيدها والتعريف بها،...

2-5- الكتابة

2-5-1- الخطّ والنسخ

تُعَدّ الكتابة اليدويّة عمليّة معقّدة : تمثيل الحروف في الذاكرة، استرجاع هذه التمثيلات، التوجّه الحركيّ القائم على الوظيفة البصريّة للعين والتناسق بين حركة العين وحركة اليد وضبط إيقاع كلّ من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة.

2-5-1-1- أطوار تعلّم الكتابة

أ- الخربشة (بين سنّ الثالثة والرابعة) : حين يسعى الطفل إلى تقليد الكهل وهو يكتب، يرسم خطوطا وأشكالا "خرقاء" لكن تقترب نسبيّا من أشكال الحروف.

ب- ما قبل النسخ (بين سنّ الخامسة والتاسعة) : في البداية يستطيع الطفل أن ينسخ بشيء من البراعة مقاطع أو كلمات أو جملا قصيرة، ومع ذلك فإنّ الخطوط المستقيمة تنكسر أو تنحني، والخطوط المنحنية تتقوّس أكثر من اللازم. ويواجه الطفل، بدرجات متفاوتة، صعوبات في استنساخ الزوايا والاستدارات والتقوّسات والاتّجاهات والمقادير، فهو لا يستطيع إذن أن يفي تمام الوفاء للأنموذج المحاكَى.

ج- النسخ (بين سنّ التاسعة والثانية عشرة) : هذه سنّ الكتابة الجميلة إذ يحذق الطفل حقّا تصوير الحروف من حيث أشكالها واتّجاهاتها وأبعادها.

د- ما بعد النسخ (ما فوق سنّ الثانية عشرة) : تدفع متطلّبات السرعة جماليّة الكتابة إلى المستوى الثاني، ويلاحَظ استغناءٌ عن التزويق والتفنّن.

2-5-1-2- الجلسة

يحتاج أطفال سنّ السادسة إلى أن يسندوا الجذع إلى المنضدة ولو كانت مناسبة لقامتهم. إنّ لهم ميلا إلى الانحناء إلى الأمام لأنّ ليس لهم من صلابة الجذع ما يكفي ليظلّوا على سكون أثناء الكتابة. لذا يحسن ألاّ تطول تمارين التدريب على الكتابة، فالأهمّ جودة التمرين. ومن المفيد تدريب التلاميذ على إنجاز التمارين نفسها على السبّورة، فهي تقوّي عضلات أكتافهم وتهيّئهم لتحمّل جهد الكتابة الأفقيّة (على الكرّاس).

2-5-1-3- وضع اليد

يضع طفل الستّ سنوات يده ("آلة" الكتابة) على الورقة بصورة مائلة موازية تقريبا لسطر الكتابة. وكلّما كبر الطفل وازداد تدرّبه على الكتابة صار يضع يده تلقائيّا أسفل السطر وذلك في سنّ التاسعة ودون أيّ تدخّل خاصّ من الكهل. والأمر يختلف من طفل أيمن إلى طفل أعسر. والمهمّ هو انتهاج المرونة اللازمة في مساعدة المتعلّم على تغيير وضع يده إن كان غير ملائم لإنجاز الكتابة السليمة.

2-5-1-4- وضع الأصابع

التلميذ العاديّ لا يحتاج تدخّلا. أمّا من يعاني صعوبة حركيّة فلا بدّ من أن نساعده على الوعي بأصابعه وتسميتها وتبيّن خاصّيّاتها البارزة. وينبغي أن يبدأ تصحيح وضع الأصابع مبكّرا وبكثير من المرونة وذلك باستعمال أقلام سميكة الملمس حتّى لا يشعر الطفل بالانقباض والإعياء اللذين تسبّبهما الأقلام الدقيقة فينفر من التدرّب.

2-5-1-5- الحركات

إنّ حركات الكتابة جدّ معقّدة، ومن العسير أن ينجح أيّ تدخّل لإصلاحها أثناء الكتابة ذاتها. ومن الأفضل مراعاة النموّ الحركيّ للطفل إذ أنّ جودة الكتابة لا تحصل بتراكم فرص التدرّب فقط بدليل أنّ النتائج الّتي يحصّلها الكهول، في مدّة وجيزة من ابتداء تعلّمهم الكتابة، أفضل بكثير ممّا يحصّله الأطفال في مدّة أطول. فالكتابة تعكس درجة النموّ الحركيّ لمن يمارسها، وهي حاصل لنموّ نفسيّ-حركيّ معقّد يتوقّف على النضج العامّ للجهاز العصبيّ وعلى نضج الحركيّة العضليّة الدقيقة لأصابع اليد، فضلا عن التدريب المنهجيّ الملائم.

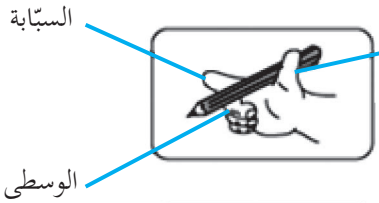
2-5-1-6- منهجيّة تعليم الخطّ

أ- التهيئة للكتابة : بما أنّ الكتابة نشاطٌ معقّد فإنّ الطفل لا يتعلّمه وحده بل يحتاج فيه إلَى مَنْ يُساعده على تعلّمه. وهو يحتاجُ أيضا إلى التمكّن من الحركات الدقيقة والتحكُّم في حركة اليد والأصابع من خلال أنْشطة وتدريبات مُساعدة تُنجَز خاصّةً في الفترة التمهيديّة، وينجز بعضُها في بداية درس الخطّ نذكر منها :

- التشكيل بالصلصال والطين والصابون والخيوط والأعواد والشمع،
- القصّ والتقطيع والطيّ وربط عُقد وفكّها،
- مسك أشياء صغيرة بين الأصابع ومسك أقلام من أحجام مختلفة،
- التخطيط على محاملَ مختلفةٍ (الرمل، الورق، الخشب،..) أفقيّة وعموديّة ومائلة،
- تتبُّع خطوط بالقلم وإكمال خطوط ناقصة ورسمُ خطوط أفقيّة وعموديّة ومنحنية ومُنكسرة والتنقّل داخل متاهات،
- الربط بين نقاط لاستكشاف صورة وإنجاز رسوم مبسّطة تُستعمَل فيها أنواع مختلفة من الخطوط،

ب- مسك القلم : ترجع صعوبة كثير من الأطفال في الكتابة إلى كونهم لم يتعلّموا الكيفيّةَ الصّحيحةَ الّتي يُمسَك بها القلم. لذا ينبغي مساعدة المتعلّم على اختيار القلم المناسب والمسك به

بكيفيّة تُشعِره بالراحة، وتجعل القلمَ يتنقّل على الورقة بمرونة ويترك عليها أثرا دون أن يُتلفها، كما تبيّنُهُ المراحل التالية :



1- وضعُ القلم بين السبّابة والإبهام، وإسنادُه بالوسطى،

2- لفّ السبّابة والإبهام على القلم،

3- الضغط على القلم بالسبّابة والإبهام، والتحرّك على الورقة بحسب اتّجاهات أجزاء الحرف، ودون الضغط على الورقة.

ج- سير الدرس داخل القسم

* التهيئة النفسيّة والمعرفيّة (الربط بنصّ القراءة واستنتاج الكلمة أو الجملة الّتي ستكون موضوع التدرّب بالإضافة إلى المقطع الّذي يتضمّن إحدى الصعوبات المستهدفة)،

* تصوير النموذج أمام التلاميذ وتمكينهم من الملاحظة الواعية ومن وصف العمليّات والمراحل،..

* المحاكاة في الهواء وعلى اللوح وعلى السبّورة وعلى كرّاس المحاولات،

* التطبيق على كرّاس القسم بالتدرّج : كتابة المقطع الأوّل فحسب، مثلا، متابعة الإنجاز من قبل المدرّس(ة) ودعوة المقتدرين إلى المواصلة وتقديم الدعم اللازم لمن يحتاجه بالتنبيه خاصّة إلى :

- الاحتكام إلى خطّ الارتكاز لتصفيف حروف الكلمة،
- مراعاة شكل الحرف وحجمه بالنظر إلى أبعاده القياسيّة،
- الحفاظ على المسافات الفاصلة بين الكلمات أو بين حروف الكلمة الواحدة وخاصّة المنفصلة (د، ر، ل،..).
- اجتناب الضغط على القلم،

- التثبّت من عدم إغفال بعض الحروف،
- تخزين شكل الحرف ومقاييسه واتّجاهاته لاجتناب تذبذب حاسّة البصر بين النموذج (خاصّة إذا كان على السبّورة) و ورقة الكرّاس،..

2-5-1-7- كيفيّة تصوير الحروف العربيّة

يتطلّب حذق تصوير الحرف العربيّ تدريبا منهجيّا مرنا يقوم على مساعدة المتعلّم على حصر صورة الحرف، وتفكيكها إلى أجزائها، وضبط شكل كلّ منها وبُعدِه باعتماد وحدة القيس (البُعد بين سطري المحمل المتجاورين)، واتّجاه رسمه، ثمّ إعادة تركيب الأجزاء وفق ترتيب صارم. وقد وضعنا للغرض نماذج للمحاكاة فصّلنا فيها طريقة رسم الحرف في مختلف مواقعه من الكلمة متّصلا ومنفصلا وأدرجناها بقسم الموارد من هذا الكتاب، وجمّعنا كلّ حرفين (أو ثلاثة) يشتركان في نفس خطوات الرسم.

غير أنّنا لم نر موجبا لتضمين تلك النماذج طريقةَ تصوير الهمزة، إذ لهذا الحرف شكل خطّيّ واحد ﴿ ، وإنّما يتغيّر كرسيّه (الألف والواو والنبرة أو الياء والسطر) تبعا لموقعه بالنسبة إلى مقاطع الكلمة ولجواره الحركيّ (الحركة الّتي تسبقه أو تلحقه). أمّا إذا تلته فتحة طويلة ممثَّلة بألف المدّ فإنّه يرسم (آ) كما في (مرآة) ما لم تسبقه فتحة طويلة كما في (قراءات).

2-5-2- الرسم والإملاء

الرسم سَنَنٌ (code) اعتباطيّ يُستخدم لوضع اللغة على الورق (أو الشاشة). هو اعتباطيّ بالمعنى السوسيريّ[6] للكلمة إذ ليس هناك أدنى تشابه بين الكلمة المكتوبة والشيء الّذي تسمّيه. وهذا السنن اعتباطيّ أيضا بالمعنى العاديّ للكلمة إذ العلامات الخطّيّة، الّتي اختارتها جماعة لسانيّة ما لتدوين الصوائم المؤلّفة للكلمة، لا تخضع لمنطق مخصوص. ومصطلح "الرسم" متعدّد المعاني، يتضمّن ثلاثة أبعاد :

[6] نسبة إلى اللساني السويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand de **Saussure**

– "الإكساء الخطّيّ" حينما نتحدّث عن رسم كلمةٍ هي في أصلها منطوقةٌ،
– منظومة قواعد تحكم السننَ الكتابيّ حينما نتحدّث عن رسم العربيّة أو الفرنسيّة أو أيّ لسان،
– وكذلك ما يستبطنه شخص (أو جماعة لسانيّة) من تلك المنظومة في شكل كفاية مخصوصة.

ويبدو أنّ نظام رسم الكلمة العربيّة يتأسّس على تقطيع القول إلى مجموعة كلمات، أي إلى نُوًى معجميّةٍ تتصدّرها صيغ تختزل معاني نحويّة وصرفيّة (مثل حرفي الجرّ الباء واللام وحروف المضارعة ولام الأمر وغيرها،..) و/أو تلحقها (مثل تاء التأنيث والألف علامة نصب الاسم النكرة ونون المتكلّمين ونون الغائبات وغيرها،..). وتوجّه كيفيّةُ استحضار خصائص تلك "الزوائد" سلامةَ الرسم على نحو كبير. غير أنّ ذلك لا ينفي أهمّيّة الارتباط التلازميّ المطّرد القائم بين صواتم (الأصوات النظاميّة) العربيّة ورواسمها (العلامات الخطّيّة النظاميّة) والّذي يتطلّب شحذ الوعي الصوتميّ لحذق خصائص الرسم العربيّ.

ويتمثّل التدريب على الرسم الصحيح في السنة الثانية من التعليم الأساسيّ خاصّة في :
– التمييز بين الحركة القصيرة ونظيرتها الطويلة في شكلها الوحيد (ـُو) أو شكليها (ـَا / ـَى، ـِيـ / ـِي)،
– التمييز بين الحروف المتقاربة نطقا (ت/ط، س/ص،..)، وبين الحروف المتشابهة رسما (ع/غ، ح/ج/خ،..)، وبين الحروف المتقاربة نطقا والمتشابهة رسما (س/ش)،
– رسم علامات التنوين (الّتي تحجب النونَ المنطوقة) (ـٌ، ـٍ، ـً/ـًا/ـًى)،
– رسم علامة التضعيف (ـّ) في مواضعها،
– التمييز بين اللام الشمسيّة (الـّ) واللام القمريّة (الْ)،..

2-5-3- الإنتاج الكتابيّ

إنّ أحدَ أهمّ أهداف تدريس اللغة تطويرُ قدرة المتعلّم على التواصل من خلال المكتوب، بكتابة نصوص وظيفيّة أو إبداعيّة يعبّر فيها عن مختلف حاجاته وعن مشاعره وأحاسيسه. فكفاية

الإنتاج الكتابيّ لا تتوقّف على امتلاك القدرة على تحويل المنطوق إلى مكتوب، وإنّما هي مجموعة من القدرات المختلفة والعمليّات العقليّة المتنوّعة يمتلكها الفرد ويطوّرها في إطار حضاريّ ثقافيّ اجتماعيّ معيّن.

إنّ إنتاج نصّ يستوجب من المتعلّم معرفةً بنمطه وبحدٍّ أدنى من المعارف النحويّة والصرفيّة والإملائيّة والبلاغيّة وأشكال ترابط النصوص ونماء الأفكار من جملة إلى جملة ومن فقرة إلى أخرى وما يُعرف بشروط الاتّساق والانسجام. وهو يحتاج أيضا إلى الإحاطة بمقتضيات التواصل الاجتماعيّة وتكييفها حسب المخاطَب، فهو لا يستعمل نفس العبارات حين يتوجّه بالخطاب إلى معلّمه أو إلى صديقه أو إلى أخيه الأصغر منه سنّا.

وتحتاج القدرة على الكتابة إلى توفّر مخزون حضاريّ ثقافيّ ورصيد لغويّ فصيح وخبرات ومعارف عن العالم، وهذا يحصل أساسا بالمطالعة ومعاشرة النصوص المتنوّعة مبنى ومعنى، لذلك يحسن بالمدرّس تشجيع المتعلّمين على المطالعة والقراءة وحفظ مقاطع نصّيّة جيّدة وتدريبه على توظيفها.

ويتمّ تطوير كفاية المتعلّم الكتابيّة عادة من خلال توزيع أنشطة حصص الإنتاج الكتابيّ إلى :

- أنشطة للتدريب على القدرة المُستهدفة كالتدرّب على ترتيب الأحداث، وبناء الجملة والتوسّع في قسم من نصّ،
- وأنشطة للإنتاج والتطبيق، فيُنتج المتعلّم النصّ أو جزءا منه موظِّفا المهارات الحاصلة له من أنشطة التّدريب.

ويرتبط نشاط الإنتاج الكتابيّ ببقيّة أنشطة اللغة العربيّة ارتباطا كبيرا، بل إنه يُعَدّ منتهى الغايات الّتي ترمي إليها تعليميّة اللغات وهي إقدار المتعلّم على استعمال اللغة المكتوبة. لذلك يخترق الإنتاج الكتابيّ أنشطة لغويّة مختلفة كالقراءة، ولا يمكن قصره على حصّة مخصّصة له.

ولا يُطلب من تلميذ السنة الثانية امتلاكُ كلِّ ما تقدّم من قدرات والقيامُ بكلّ العمليّات المتّصلة بها، وإنما يُدرَّب على إنتاج نصوص سرديّة ميسّرة من خلال تكميل جمل أو ترتيبها أو إغنائها أو صياغتها استنادا إلى أحداث أو أفكار مع الاستعانة بأسناد مصوّرة أو متحرّكة (مقاطع

فيديو) إن أمكن. وقد وردت أنشطة الإنتاج الكتابيّ بكتاب التمارين للسنة الثانية مرتبطة بالقدرات والمهارات التالية :

* يكمّل جملة بما يناسب من مفردات.
* يرتّب عناصر جملة.
* يختزل جملة.
* يكمّل نصّا بما يناسب من مفردات.
* يرتّب جملا بسيطة يكوّن بها نصّا.
* يغني نصّا بما يناسب.
*يتصرّف في نصّ بتغيير إحدى شخصيّاته.
* يغني نصّا سرديّا بقول أو بحوار.
* يحرّر قسما أو قسمين من أقسام نصّ.
* ينتج نصّا سرديّا انطلاقا من أحداث مقدّمة له.
* ينتج نصّا سرديّا ثلاثيّ البنية.

3- المفاهيم والمصطلحات اللغويّة

3-1- النصّ

النصّ سلسلة متتالية من الجمل المستقلّة نحويّا، المترابطة لفظا ومعنى، المرتّبة ترتيبا يحقّق انسجام المعنى الكلّيّ للنصّ. ويتولّد النصّ نتيجة حدث القول أو التلفّظ (énonciation)، وحينئذ :

- يتمّ إنجاز القول دون الإعلان عنه أي التلفّظ مباشرة بنصّ الحديث، فالإنجاز نفسُه هو عمليّة القول، ومثالُه أن يلقي الخطيب خطبتَه دون أن يعلن عن ذلك بكلمة "أقول"،
- أو الإعلان أو الإخبار بالقول ثمّ الإتيان بالنصّ بعد ذلك، وهذا الأمر يكثر في النصوص المنقولة عن أصحابها كالأخبار والنوادر. فكلّ ما يُتلفَّظ به بعد " قال" يعتبر نصّا، ولو كان كلمة واحدة. وإذا تعدّد فعل القول أو الحكاية (حدّث، أخبر، ردّ، سأل، روى،...) تعدّدت النصوص، وغَدَا النصّ **الرئيسيّ** مركّبا من نصوص **فرعيّة**.

وبما أنّ البرامج الرسميّة تخصّ الدرجة الأولى من التعليم الأساسيّ بالنصوص السرديّة (في القراءة والإنتاج الكتابيّ) وتنصّ على تضمينها أقوالا أو حوارا، فإنّنا نخصّ كلا النمطين (السرد والحوار) بشيء من التوضيح الموجَز.

أ- السرد والنصّ السرديّ :

السرد طريقة الحكي أي طريقة تُنقل بها الأعمال الّتي تضطلع بها شخصيّاتٌ في زمان ومكان معلومين (أو أزمنة وأمكنة معلومة). ولذلك فإنّ مكوّنات النصّ السرديّ تتألّف من الأحداث والشخصيّات والزمان والمكان. وللنصّ السرديّ بنية ثلاثيّة مبسّطة تقوم على ثلاثة أقسام : وضع البداية وسياق التحوّل ووضع النهاية وهو حصيلة سلسلة التحوّلات، ولذلك يكون مغايرا للوضع الأوّل. ويتولّى السردَ الساردُ (أو الراوي) وهو لا يتماهى مع مؤلّف القصّة.

ب- الحوار :

هو أداة قصصيّة تتمثّل في نقل الأقوال على لسان الشخصيّة (في الحوار الباطنيّ) أو الشخصيّات المتحاورة، فهو أسلوب مباشر يحرّر الشخصيّة من سلطة الراوي. ومن أهمّ وظائفه :

تفسير ما سبق من أحداث والتعبير عمّا يخالج الشخصيّة من مشاعر وما تحمل من أفكار وما تتبنّى من مواقف والتحضير لما سيلي من الأحداث والتأثير في مسارها،..

وترد الأفعال الممهّدة للقول وما يقترن بها من صفات على لسان الراوي. وتفسّر تلك الصفات حالة الشخصيّة في سياق ما وموقفَها من تنامي الأحداث، كما تتحكّم في ردود أفعال بقيّة الشخصيّات و، من ثمّة، في مسار الأحداث. (أمثلة : ردّ مازحا، همس في حذر، صاح مغتاضا، تساءل في حيرة،..)

ويحسن التمييز بين الأقوال المدرجة في ثنايا النصّ، من جهة، والمخاطَبات (répliques) الّتي ترد متتالية في سياق حوار، من جهة ثانية، على النحو الآتي:

- إيراد القول بين ظفرين مباشرة بعد النقطتين اللتين تليان فعل القول،

مثال : اِبْتَسَمَتْ سُعَادُ وَقَالَتْ : "هَذَا نَتِيجَةُ حِرْصِي عَلَى مُمَارَسَةِ الرِّيَاضَةِ بِانْتِظَامٍ وَتَنَوُّعِ أَغْذِيَتِي". **(كتاب القراءة، ص ص 30-31)**

- العود إلى السطر بعد فعل القول وتصدير المخاطَبة بمطّة :

اِقْتَرَبَتْ مِنْ إِحْدَاهَا وَخَاطَبَتْهَا :

– أَيَّتُهَا النَّبْتَةُ ! أَرَاكِ تُعَانِينَ مِنْ آثَارِ هَذِهِ الصَّحْرَاءِ وَ تَحْلُمِينَ بِالْمَاءِ الْوَفِيرِ وَ التُّرْبَةِ الْغَنِيَّةِ.

(كتاب القراءة، ص ص 17-18)

3-2- الجملة

الجملة تركيب نحويّ مستقلّ لا يدخل في تركيب أوسع منه عدا النصّ. (والاستقلال، هنا، صناعيّ تركيبيّ). ويتمثّل استقلال هذا التركيب في تمام العلاقات النحويّة داخله بحيث لا يقوم ما بعده بوظيفة داخله. وهذا التركيب يكفي وحده للتعبير عن عمل من الأعمال اللغويّة.

مثال : "ياسمينُ ! هيّا، انهضي. أ ما زلت راغبة في النوم ؟." نصّ يتألّف من أربع جمل.

- " ياسمينُ" تركيب نحويّ مستقلّ لا يقوم ما بعده بوظيفة داخله.

" ياسمينُ " جملة نداء قائمة على غير الإسناد، تتكوّن من أداة نداء مقدّرة (يا) ومنادى.

" ياسمينُ " تركيب ينجز به المتكلّم عملا لغويّا هو النداء.

- "هيّا" تركيب نحويّ مستقلّ لا يقوم ما قبله ولا ما بعده بوظيفة داخله.

" هيّا " جملة تتكوّن من اسمِ فعل بمعنى أسرع فيما أنت فيه، دون أن تتغيّر صيغتُه (يُخاطَب به المفرد والمثنّى والجمع والمذكّر والمؤنّث)، وفاعلٍ (ضمير مستتر وجوبا تقديره "أنتِ" في هذه الجملة).

" هيّا " تركيب ينجز به المتكلّم عملا لغويّا هو الأمر.

- "انهضي" تركيب نحويّ مستقلّ لا يقوم ما قبله ولا ما بعده بوظيفة داخله.

"انهضي" جملة فعليّة تتكوّن من مسند إليه (ضمير المخاطبة وهو مستتر وجوبا) ومسند (فعل الأمر "انهضي").

"انهضي" تركيب ينجز به المتكلّم عملا لغويّا هو الأمر.

- "أ ما زلت راغبة في النوم ؟" تركيب نحويّ مستقلّ لا يقوم ما قبله ولا ما بعده بوظيفة داخله.

"أ ما زلت راغبة في النوم ؟" جملة اسميّة منسوخة تتكوّن من أداة استفهام "أ" وناسخ فعليّ (مازال) واسم الناسخ (تِ) وخبر الناسخ (راغبة في النوم) وقد ورد مركّبا شبهَ إسناديّ.

"أ ما زلت راغبة في النوم ؟" تركيب ينجز به المتكلّم عملا لغويّا هو الاستفهام.

2-2-1- تصنيف الجمل

* الجملة البسيطة هي الّتي تتضمّن نواة إسناديّة واحدة.

مثال : اِتَّفَقَ أَفْرَادُ الْعَائِلَةِ عَلَى قَضَاءِ عُطْلَةِ نِهَايَةِ الْأُسْبُوعِ فِي أَحَدِ النُّزُلِ بِجِهَةِ طَبَرْقَةَ.

(كتاب القراءة، ص 53)

* الجملة المركّبة هي الّتي تشتمل على مركّب إسناديّ على الأقلّ إلى جانب النواة الإسناديّة.

مثال : كَانَتْ الْعَصَافِيرُ تَبْحَثُ عَنْ مَكَانٍ تَعِيشُ فِيهِ حَيَاةَ الْخَيْرِ وَالسَّلَامِ.

(كتاب القراءة، ص 73)

✓ كامل الجملة نواة إسناديّة اسميّة تتكوّن من ناسخ (كَانَتْ) واسم الناسخ (الْعَصَافِيرُ) وخبر الناسخ (تَبْحَثُ عَنْ مَكَانٍ تَعِيشُ فِيهِ حَيَاةَ الْخَيْرِ وَالسَّلَامِ).

- ✓ تَبْحَثُ عَنْ مَكَانٍ تَعِيشُ فِيهِ حَيَاةَ الْخَيْرِ وَالسَّلَامِ : مركّب إسناديّ فرعيّ يتضمّن نواة إسناديّة (تَبْحَثُ)، وظيفته : خبر
- ✓ تَعِيشُ فِيهِ حَيَاةَ الْخَيْرِ وَالسَّلَامِ : مركّب إسناديّ فرعيّ يتضمّن نواة إسناديّة (تَعِيشُ)، وظيفته : نعت.

* الجملة الفعليّة هي جملة إسناديّة يكون المُكوِّنُ الأساسيُّ الأوّلُ فيها فعلا، أي يكون المسنَد في صدارتِها – مثال : نام الرضيع.

* الجملة الاسميّة هي جملة إسناديّة يكون المُكوِّنُ الأساسيُّ الأوّلُ فيها اسما (أو مركّبا اسميّا)، أي يكون المسنَد إليه في صدارتِها – مثال : هؤلاء الشبّانُ مبادرون.

2-2-2- متمّمات الإسناد في الجملة الفعليّة

أ- المفاعيل

*** المفعول به**

- ✓ هو محلُّ النصب المُتعلِّقُ بالفعل المُتعدّي،
- ✓ من الأفعال ما ينصب مفعولَيْن، وهي تأتلف في ثلاث مجموعات :

- أعطى وأخواتها (أهدى، وهب، سلّم،..) الّتي تفيد حدث العطاء. وهذا الحدث يقتضي فاعلا قائما بالفعل وطرفين يتمّ بهما تحقُّق الحدث : طرفًا مستفيدًا هو المفعول الأوّل، وطرفًا مستفادا هو المفعول الثاني.
- أفعال التّحويل (جعل، حوّل، صيّر،..) الّتي تفيد حدث نقل الشيء أو الشخص من حالة إلى حالة. وهذا الحدث يقتضي فاعلا قائما بالفعل وطرفين يتمّ بهما تحقُّق الحدث : طرفا محوَّلا هو المفعول الأوّل، وطرفا محوَّلا إليه هو المفعول الثاني.
- أفعال الاعتقاد الّتي يستعملها المتكلّم للتعبير عن يقينه ممّا يقول (علم، رأى، وجد، ألفى) أو عدم يقينه منه (ظنّ، خال، عدّ، حسب). وهذا الحدث يقتضي فاعلا قائما بالفعل

وطرفين يتمّ بهما تحقُّق الحدث : طرفا هو الأصل في حياده وهو المفعول الأوّل، وطرفا يمثّل تصوّرا اعتقاديّا للأصل وهو المفعول الثاني.

- ✓ إذا كان الفعل المتعدّي هو الّذي يقتضي مفعولا به، فإنّ المتكلّم بإمكانه أن يجعل الفعل اللازم متعدّيا بواسطة حرف الجرّ المناسب (ذهب أحمد إلى الملعب – تفكّر مريم في السفر).
- ✓ يتلوّن المفعول به المبدوء بحرف الجرّ بمعنى هذا الحرف في سياق استعماله، فيكون، مثلا، مفعولا يفيد انتهاء الغاية إذا تصدّرَه "إلى" (سرت إلى منبع الجدول أو سهرنا إلى مطلع الفجر).

*** المفعول المطلق**

- ✓ هو مصدر مشتقّ عادة من الجذر الّذي اشتُقّ منه الفعل المتعلّق به، ويكون منصوبا.
- ✓ يفيد: تأكيد الحدث (ألحّ في الطلب إلحاحا)،
  أو بيان نوع الحدث (فاز فوزا ساحقا) أو (صاح صياح الملتاع)،
  أو بيان عدد المرّات الّتي وقع فيها الحدث (قفزت قفزتين).
- ✓ تستعمل عبارات لتأكيد وقوع الفعل أو تأكيد نفي وقوعه أو لبيان عدده، فتكون وظيفتها مفعولا مطلقا (أيضا، حقّا، قطُّ، إطلاقا، البتّة، مرّة).

*** المفعول لأجله**

- ✓ متمّم يدلّ على الحدث المُتسبّب في وقوع الفعل (مثال : انقطعت عن العمل لأنّي مريض)، أو الحدث المستهدَف من إنجاز الفعل (مثال : سافر في طلب العلم).
- ✓ يرد في محلّ النصب، ويكون مصدرا (أو مشتملا على مصدر) من غير جذر الفعل حتّى لا يلتبس بالمفعول المطلق.

*** المفعول معه**

- ✓ متمّم يفيد المصاحبة.
- ✓ يكُون مركّبا حرفيّا يتكوّن من واو المعيّةِ ومتعلّقٍ بها.
- ✓ يكُون المتعلّقُ بواو المعيّة في محلّ نصب (مثال : سرت والجدارَ).

*** المفعول فيه**

- ✓ متمّم يحدّد زمانِ وقوع الفعل أو مكانه.
- ✓ للتّعبير عن المفعول فيه تُستعمل :

– أسماء مفردة (صباحا، هنا ،...) أو مضافة (ذات يوم، تحت الطاولة،...)،

– مركّبات الجرّ المبدوء بـ(في، على، بـ)،

– الظروف مفردةً (الآن،...) أو مضافةً (إذا انصرف الحاضرون ، فوق الغصن ،...)

ب– أشباه المفاعيل

*** الحال**

- ✓ حال النسبة (الّتي تتعلّق بنواة الإسناد) متمّم يبيّن هيئة الفاعل عند قيامه بالفعل، أو هيئة المفعول به عند وقوع الفعل به.
- ✓ تكون الحال منصوبة أو في محلّ نصب.
- ✓ إذا تلا المركّبُ الإسناديُّ اسما معرفةً فهو حال (دخل الطفل يبتسم). أمّا إذا تلا اسما نكرة فهو نعت (دخل طفل يبتسم).

*** التمييز**

- ✓ تمييز النسبة يرفع الإبهامَ عن الجملة، وهذا الإبهام ناتج عن نسبة بين فعل وفاعِلٍ (امتلأ الغديرُ ماءً) أو بين فعلٍ ومفعولٍ به (غرس أبي الأرضَ زيتونا).

2-2-3- أنواع الجمل في النصّ

* الجملة الابتدائيّة : هي الّتي يبدأ بها الكلام في النصّ، ولا تحتوي على أيّ عنصر يدلّ على وجود جملة قبلها.

* الجملة الاستئنافيّة : هي جملة منقطعة تركيبيّا عمّا قبلها وما بعدها، غير أنّها تحوي، على الأقلّ، أحد العناصر الّتي تدلّ على وجود جملة قبلها، وهذه العناصر هي حروف الاستئناف وضمائر الغيبة وأسماء الإشارة.

* الجملة الاعتراضيّة : هي جملة مستقلّة نحويّا تقع بين مكوّنين متلازمين (كالمبتدإ والخبر) من مكوّنات جملة سابقة دون أن تكون لها وظيفة نحويّة فيها، ولذلك فإنّ الاعتراض لا يجعل الجملة الأساسيّة البسيطة مركّبة.

ولمزيد توضيح الفروق بين أنواع الجمل في النصّ نسوق المثالين الآتيين :

- المثال1 : ضَاعَتْ أَلْمَاسَةٌ فِي الْمُحِيطِ وَوَجَدَتْ نَفْسَهَا وَحِيدَةً لِأَنَّهَا لَا تَعْرِفُ طَرِيقَ الْعَوْدَةِ.

(كتاب القراءة، ص24)

- المثال2 : الْمَاءُ، يَا زِيَادُ، نِعْمَةٌ. **(كتاب القراءة، ص57)**

✓ في المثال1 جملتان : الأولى، أي الّتي تحتها سطر واحد، (___) ابتدائيّة، والثانية (___) استئنافيّة لأنّها تحتوي على عنصرين يدلاّن على وجود جملة قبلها هما حرف الاستئناف (و) وضمير الغيبة (ها).

✓ في المثال2 جملتان : الأولى (___) ابتدائيّةٌ، والثانية (___) الّتي تقع بين مكوّنيْ الجملةِ الابتدائيّةِ اعتراضيّةٌ ولا وظيفة نحويّة لها في تلك الجملة الابتدائيّةِ.

2-2-4- أدوات الربط بين الجمل في النصّ

حروف الربط تسمّى حروفَ استئناف إذا ربطت بين الجمل المستقلّة في النصّ، وتسمّى حروفَ عطف إذا ربطت بين العناصر داخل الجملة الواحدة. وفي ما يلي أبرز معاني أدوات الاستئناف الثلاث المتواترة الاستعمال في كتاب القراءة :

* الواو : تفيد : - مطلق الجمع دون ترتيب : "السماء مغيّمة والطقس بارد"،

- التفصيل بتعداد الممكن : "التلاميذ منتشرون في الساحة : هؤلاء يتحادثون

وأولئك يلعبون وتلك تسأل معلّمتها."

* الفاء : تفيد معنى الجمع مع :
- ترتيب الأحداث : "نهض باكرا فغسل وجهه وأفطر ولبس ميدعته"،
- ترتيب السبب والنتيجة : "وقع فأُغمي عليه"،
- ترتيب التفسير أو التفصيل : "استعدّ للسفر فاقتنى تذكرة وحزم أمتعته وأوصى أبناءه بأمّهم خيرا"،
- ترتيب الاستنتاج : "تزوّج وأنجب بنتين وزفّ إحداهما فينبغي أن يفوق سنُّه الأربعين".

* ثمّ : تفيد : - معنى الترتيب والتراخي في الذكر : "أكلنا ثمّ شربنا"،
- معنى التأكيد بالتكرار : "كلاّ سوف تعلمون ثمّ كلاّ سوف تعلمون"،
- معنى الزيادة إلى ما سبق : "أنت كثير الغياب ثمّ إنّك مقصّر في أداء واجبك".

3-3- الكلمة

تعتبر الكلمة وحدة الكلام أي القول، وهي لفظة موضوعة للدلالة على معنى مفرد. وكلّ وحدة ذات معنى يتسنّى قياسُها بواسطة أحد الموازين الصرفيّة الّتي ضبطها النحاة العرب، انطلاقاً من الفاء والعين واللام، يمكن اعتبارها كلمة. وقد استعملت "الكلمة" في التراث النحويّ العربيّ في سياقين مختلفين : الأوّل باعتبارها مصطلحا تقسيميّا ("الكلمة اسم وفعل وحرف")، والثاني باعتبارها وحدة معجميّة أو نحويّة. "فإذا انفرد جزء من اللفظ – كما قال الاستراباذي- ودلّ على معنى جزئيّ من المعنى الكلّيّ لم يُعتبر اللفظ حينها كلمة بل كلمتين كما في قولك "مسلمون" (...)، وفي جميع الأفعال المضارعة جزءُ لفظِ كلِّ واحد منها يدلّ على جزءِ معناه؛ إذ الواو [علامة الضمّة الطويلة في "مسلمون"] تدلّ على الجمع (...)، وحروفُ المضارعة على معنى في المضارع وعلى حال الفاعل أيضا(...) لكنّ تلك الكلمات من شدّة الامتزاج صارت كلمة واحدة لعدم استقلال الحروف المتّصلة في تلك الكلم المذكورة"[7].

7- الاستراباذي، رضيّ الدين : ***شرح كتاب الكافية في النحو***، دار الكتب العلميّة :بيروت، د.ت، ج1 ، ص ص 4-5.

وتظهر الكلمة، في مستوى الكتابة، سلسلة منضَّدة من الحروف تقع بين فراغين (أو بياضين). وطبقا لمقتضيات النقل التعليميّ، في مستوى الدرجة الأولى من التعليم الأساسيّ خاصّة عند تجزئة الجملة إلى الكلمات المكوّنة لها، فإنّ المركّب الإضافيّ الّذي يلتحم مكوّناه كما في ("كتابه") قد عُدّ كلمة واحدة، وكذلك شأن ("قطاره") ولو أنّ جزأيه منفصلان بحكم امتناع التصاق الراء بالحرف الّذي يليه. أمّا الفاء (ف) سواء كانت حرف عطف أو استئناف فإنّها تُفصَل عن الكلمة الّتي تليها باعتبار أنّها أداة ربط تستعمل عند الحاجة، وليست جزءا من الكلمة. ولمزيد التوضيح نقترح المثال الآتي لبيان الكيفيّة وظِّفت بها الكلمة في أنشطة التركيب والإغناء والتعويض والحذف، علما أنّ علامات التنقيط تُعرض داخل بطاقات كما الكلمات.

القريةِ	و	مظاهرِ	تنظيفَ	تلوُّثِه	القضاءَ	وادي	على	**(كتاب التمارين، ص25)**

وكلّ الكلمات الّتي تركَّب بها الجمل تأتلف في ثلاث مجموعات كبرى تستند إلى أساس منطقيّ كونيّ، ويرجَّح أنّها مشتركة بين مختلف الألسنة البشريّة :

– الأسماء، وهي وحدات لغويّة يسمَّى بها ما في العالم من موجودات حسّيّة أو عقليّة، وتضمّ أسماءَ الجنس والأسماء الأعلام وأسماء الإشارة وأسماء الاستفهام والأسماء الموصولة والضمائر والظروف،

– الأفعال، وهي وحدات لغويّة تدلّ على الأحداث الّتي تحقّقت والأحداث الّتي لم تتحقّق، مقترنة بالزمان،

– الحروف، وهي وحدات لغويّة تُستعمل دوما متّصلة بغيرها، إذ منها ما يدخل على الفعل مثل (قد ولم ولا،)، ومنها ما يتّصل بالاسم كحروف الجرّ، ومنها ما يتصدّر الجملة مثل حرفيْ الاستفهام (أ، هل) وحروف الاستئناف (انظر الفقرة 2–2–4 أعلاه).

3–4– الصوت والمقطع

تتكوّن كلّ كلمة من مجموعة من الأصوات الّتي تُنطق متتالية. والصوت اللغويّ، كأيّ صوت آخر، لا يعدو أن يكون ذبذباتٍ تنتشر في محيط ناقل في شكل موجات مركّبة يدركها الجهاز العصبيّ في الإنسان فيُناظر خصائصَها الفيزيائيّة بخصائصَ إدراكيّةٍ مقابلة لها. وتنقسم الأصوات اللغويّة إلى حروف وحركات.

3–4–1– الحرف : نذكّر أوّلا بأنّ للحرف في اللسان العربيّ ثلاثَ دلالات :

أ– الأداة، أي قسيم الاسم والفعل أو أحد أقسام الكلمة الثلاثة (préposition) مثل حروف الجرّ وحروف العطف وغيرها.

ب– العلامة الخطّيّة المستعملة في الكتابة الألفبائيّة (lettre)،

ج– الصوت اللغويّ **الصامت** (consonne) – ويسمّيه بعضهم الساكن– وهو المقصود بالتعرّف في كتاب القراءة وبالتمييز سمعيّا وبصريّا في أشكاله الخطّيّة (أو رواسمه = graphies) المختلفة. ويَعُدّ اللسان العربيّ ثمانيةً وعشرين صامتا تُقدَّم في المعاجم مرتّبة من الهمزة (لا الألف الّتي هي علامة خطّيّة لطول الفتحة) إلى الياء.

3–4–2– الحركة : هي الصوت **الصائت** (voyelle). ويَعدّ اللسانُ العربيّ ثلاثَ حركات قصيرة (الفتحة والضمّة والكسرة) تُوافقها ثلاثٌ طويلة من جنسها. وتُمثَّل الحركات القصيرة بأشكال تعلو خطَّ الارتكاز في الكتابة (ـَ ، ـُ) أو تكون أسفله (ـِ) . وتُمثَّل الحركات الطويلة بعلامات مركّبة (ـَا أو ـَى، ـُو، ـِيـ أو ـِي). أمّا السكون فهو انعدام الحركة.

والفرق بين الصامت والصائت (أو بين الحرف والحركة) أنّ في نطق الأوّل يكون جهاز التصويت والنطق منغلقا انغلاقا تامّا (كما في نطق الباء أو الكاف) أو جزئيّا (كما في نطق السين أو الشين). أمّا في نطق الثاني (أي الصائت) فيكون جهاز التصويت منفتحا سواء أكانت الحركة قصيرة أو طويلة.

5- المقطع (syllabe) : هو كلّ تركيب للأصوات (أي الحروف والحركات) بطريقة تجعلها تُنطق معا ولا يمكن الفصل بينها في النطق. ولذلك يُعتبر المقطع الوحدة النطقيّة الأساسيّة والدنيا في الكلام. ويتكوّن نظام المقاطع في اللسان العربيّ من :

- مقطع منفتح قصير : حرف (ف) + حركة قصيرة (ـَ) (consonne (C) + voyelle (V))، مثال : "عِ" (الأمر من "وعى" مسندا إلى المخاطَب المفرد المذكّر)، "وَ" (حرف العطف)،"سُ" (المقطع الأوّل من كلمة "سُرُورٌ").
- مقطع منفتح طويل الحركة (ف ـَ) (c v̄)، مثال : "يَا"، "فِي"، "رُو" (المقطع الثاني من كلمة "سُرُورٌ").
- مقطع منغلق قصير الحركة (ف ـَ ف) (cvc)، مثال : "مِنْ"، "لَمْ"، "قُلْ"، "رٌ" (المقطع الثالث من كلمة "سُرُورٌ"). ونذكّر بأنّ السكون هو انعدام الحركة، وهو يشير إلى الحرف الثاني في المقطع المنغلق.
- مقطع منغلق طويل الحركة (ف ـَ ف) (c v̄ c)، مثال : [شَادْ]دُنْ (المقطع الأوّل من اسم الفاعل من الفعل الثلاثيّ المضاعف المجرّد "شدّ").

3-5- الأعمال اللغويّة/القوليّة

3-5-1- مكوّنات العمل اللغويّ

العمل اللغويّ عمل معقّد يشمل[8] :

- العمل **القوليّ** (acte locutoire) والمقصود به إنتاجُ مجموعة أصوات تتشكّل في نظام تركيبيّ مخصوص يحيل على أشياء مختلفة ["ضحك زيد" = انتظمت الأصوات مشكّلة جملة فعليّة مكوّنة من مسند ومسند إليه، تحيل إلى زيد وهو يضحك]، فعمليّة القول حسب أوستين تتطلّب إنجازا لأعمال تصويتيّة (إنتاج وحدات صوتيّة)، وصيغيّة (إنتاج ألفاظ أو كلمات حسب أبنية وطبقا لقواعد نحويّة، وصرفيّة ومعجميّة)، وريطيقيّة (إنتاج دلالات تستند إلى الألفاظ والكلمات بحيث يكون لها معنى وإحالة)،
- والعمل **المضمّن في القول** (acte illocutoire) وهو العمل الّذي ننجزه بالقول، إذ لكلّ قول دلالة تسيّره ترتبط بقصد القائل كالأمر والتحذير. إنّ عمل الأمر مثلا في [افتح النافذة] حاصل إذا توجّه به المدرّس إلى التلميذ، لكنّه يصبح التماسا إذا طلب التلميذ من المدرّس أن يفتح له النافذة، أو نصيحة إذا اقتُرح على شخص يشكو حرارة المحلّ الّذي يوجد داخله. فالعمل المضمّن في القول مرتبط بالمقام الّذي ينجَز فيه القول،
- وعمل **التأثير بالقول** (acte perlocutoire) وهو العمل الّذي ينجَز بواسطة فعل القول، أي هو نتيجة ما يتحقّق بالقول لدى المخاطب كالمنع، أو الحمل على الاعتقاد أو على الاقتناع. فالقول يُحدث تأثيرا في مشاعر السامع (إخافة)، أو تفكيره (إقناعه، تغيير وجهة نظره) أو في سلوكه (الفرار مثلا).

والأعمال الثلاثة مرتبطة ببعضها بعضا يؤدّي أوّلها إلى الّذي يليه، ليصل إلى التأثير في القول إيجابا أو سلبا.

---

[8] محمد القاضي(إشراف)،2010، **معجم السرديّات**، محمد علي للنشر، تونس، ص 294-295

- "سيهجم الكلب" : عمل قوليّ، أي عمل القول ذاتِه.
- وظيفة القول عند استعماله، العمل في القول = تحذير، نصح
- الفرار، أو الاختباء أو الاستعداد للمواجهة = عمل تأثير القول.

وقد ميّز سيرل Searle بين العمل اللغويّ المباشر وغير المباشر، [هل تغلِق النافذةَ ؟ العمل اللغويّ المباشر هو الاستفهام، والعمل غير المباشر هو طلب غلق النافذة]. وميّز شكري المبخوت العمل اللغويّ النظاميّ من العمل القوليّ المقاميّ، أي بين الجملة باعتبارها بناء نحويّا مجرّدا والقول باعتباره تحقيقا للجملة في مقام التخاطب، إذ الدلالة دلالتان، دلالة القول المتأتّية من بنيته اللفظيّة المعنويّة (الدلالة النحويّة)، ودلالة القول المتأتّية من القوّة الّتي تستند إليه في سياق استعماليّ[9]. والأعمال اللغويّة قابلة للحصر والعدّ مع بعض الاختلافات بين المدارس اللغويّة والمنظّرين.

3-5-2- البنى اللغويّة والأعمال اللغويّة

وردت بالبرامج الرسميّة في باب المحتويات من مادّة التواصل الشفويّ جملةٌ من الصيغ والتراكيب نحو [ماذا + نواة إسناديّة فعلها مضارع (+...)]، ويرتبط ذلك المحتوى بهدف مميّز يوضّح ما تفيده تلك التراكيب في الاستعمال نحو [يطلب تعيين الحدث غير المنقضي في الحاضر والمستقبل – يعيّنه]. وتكرّر ذكر مصطلح العمل اللغويّ في التوصيات المنهجيّة الواردة بالصفحة 35 تحت عنوان "في التواصل الشفويّ" مرّات عديدة هي:

- التّركيز في الدّرجة الأولى على التّراكيب المحقّقة للعمل اللّغوي.
- تخيّر وضعيّات ومحامل تثير الرّغبة في التّواصل لدى المتعلّمين باستعمال التّراكيب والبنى المحقّقة للعمل اللّغوي المستهدف بالتّعلّم حتّى لا يتحوّل نشاط التّواصل الشّفويّ إلى مجرّد ترديد لقوالب لغويّة.
- تشجيع المتعلّمين على استعمال تركيبين أو أكثر في الحصّة الواحدة كلّما كانت هذه التّراكيب محقّقة للعمل اللّغويّ المقصود بالتّعلّم.
- تنويع مقامات التّواصل بما يحمل المتعلّمين على الاستعمال الطّبيعيّ الميسور للتّراكيب.

[9] شكري المبخوت، دائرة الأعمال اللغويّة، ص 29.

ولكنّها مع ذلك لم تضبط الأعمال اللغويّة المستهدفة بالتعلّم، إذ أنّ المصطلحات الواردة فيها تقتصر على الكفاية ومكوّناتها والأهداف المميّزة، وعلى البنى والتراكيب في باب المحتويات.

ومنه نستنتج ما يلي:

- العمل اللغويّ هو الأساس الذي بني عليه برنامج السنة الأولى خاصّة، والدرجة الأولى عامّة،
- التراكيب والبنى المختارة تحقّق العمل اللغويّ،
- العمل اللغويّ هو الّذي يحدّد عدد البنى والتراكيب المدرّسة في الحصّة الواحدة،
- وعليه فإن المدرّس مدعوّ إلى تحديد الأعمال اللغويّة، واختيار البنى والتراكيب اللغويّة الّتي تحقّقه والمقامات التواصليّة الّتي تحمل المتعلّمين على استعمال هذه التراكيب اللغويّة استعمالا طبيعيّا ميسورا في إنتاج تعابير متنوّعة.

أمثلة للتمييز بين الأعمال اللغويّة والبنى اللغويّة :

العمل اللغويّ	البنية (أو البنى) الّتي تحقّقه	
الاستفهام :		
* عن مضمون الجملة	– أ فهمتَ الدرس ؟	
	– **هل** فهمت الدرس ؟	
	– فهمت الدرس ؟ [+ **التنغيم**]	
* عن عنصر من عناصرها	– **من** جاء ؟	(الماهية)
	– **ما** حاجته ؟	(الماهية)
	– **أيّ** الأمرين أهمّ ؟	(الماهية)
	– **كيف** حالك ؟	(الكيفيّة)

	– **أين** نلتقي ؟ (الظرفيّة) – **متى** موعدنا ؟ (الظرفيّة) – **كم** كتابا قرأت ؟ (الكمّيّة) – **لِم** تبتسم ؟ (السببيّة) – ... إلخ.
الأمر	– الصيغة القياسيّة [للمخاطب] : **اِفعل** – المضارع المجزوم باللام [للمتكلّم والمخاطب والغائب] : **لنفعلْ**
النهي	– الصيغة القياسيّة [للمخاطب] : **لا تفعل**
التمنّي	– **ليت** + جملة اسميّة
الترجّي	– **لعلّ** + جملة اسميّة
الالتماس	– **لو** + جملة فعليّة – تركيب إثبات أو استفهام [+ **المقام**]
التحضيض	**هلاّ** + جملة فعليّة
التعجّب	– الصيغتان القياسيّتان : **ما أفعله !** (ما أجمل... !) **أفعِلْ به !** (أكرم به رَجلا) ! – **صيغ سماعيّة** : للّه درّه – سبحان الله – يا له من ... – صيغة استفهام أو إثبات ... [+ **المقام**]
الشرط	– **إنْ** + فعل ماض .... فعل ماض (إن اجتهدتَ نجحتَ) – **إن** + فعل مضارع مجزوم ... فعل مضارع مجزوم (إن تخرجْ أخرجْ) – **لو** + فعل ماض (أو فعل مضارع مجزوم) ... لَـ (لما) + فعل ماض – **لولا** + جملة اسميّة خبرها محذوف ... لَـ + فعل ماض
النداء	– **يا** أحمد. – **أيّتها** العاملات. – أصدقائي [+ **التنغيم**]

ويجدر التنبيه إلى أنّ بنية الجملة قد تجعل العمل اللغويّ يتطابق مع العمل القوليّ إذا كان العمل اللغويّ الموسوم نحويّا (كالإثبات أو النفي أو الاستفهام مثلا) قد تحقّقَ في الاستعمال المقاميّ بدلالته الحرفيّة تلك– أمثلة : (شفاك الله = إثبات أنّ شفاء المخاطَب من مرضه مردّه العناية الإلهيّة) أو (لم يجن صديقك من القمار شيئا = نفي الربح عن المقامر) أو (أهكذا تُغرَس الشتلة ؟ = يريد التأكّد من حذقه غرس الشتلات). وقد يخالف العملُ القوليّ العملَ اللغويّ إذا دلّت الجملة بوسمها النحويّ على الإثبات أو النفي أو الاستفهام ولكنّ المتكلّم حقّق بها في الاستعمال الدعاء أو النصح أو اللوم والتوبيخ – أمثلة : (شفاك الله = دعاء بالشفاء) أو (لم يجن صديقك من القمار شيئا = نُصْحٌ بالانقطاع عن القمار أو بعدم ممارسته مطلقا) أو (أهكذا تُغرَس الشتلة ؟ = لومٌ وتوبيخ على انتهاج المخاطَب أسلوبا خاطئا في الغراسة).

4- صعوبات التعلّم اللغويّة

4-1- في مفهوم صعوبات التعلّم عامّة

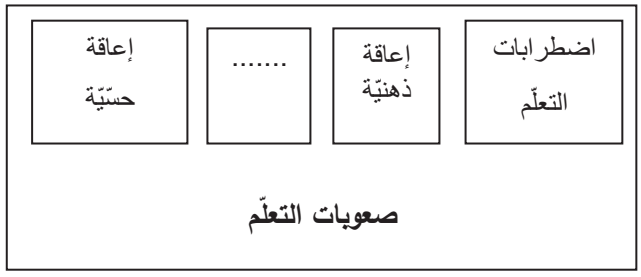
صعوبات التعلّم هي كلّ ما يعترض المتعلّمَ في أيّ مرحلة تعليميّة كانت من عوائق مؤقّتة أو دائمة تؤثّر سلبا في معالجة محتوى تعليميّ معيّن واستيعابه، وتحُدّ من قدرته على تطوير مهاراته أو كفاياته.

أمّا اضطرابات التعلّم فهي "مصطلح عامّ يتعلّق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبّر عن نفسها من خلال صعوبات ملموسة في اكتساب واستخدام السمع والنطق والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضيّة يفترض أنّها ترجع إلى اضطراب وظيفيّ في الجهاز العصبيّ المركزيّ، ويمكن أن تحدث عبر حياة الفرد، كما يمكن أن تكون مصحوبة باضطراب في السلوك الاجتماعيّ والتفاعل الاجتماعيّ لكنّها لا تشكّل صعوبة للتعلّم كما أنّ اضطرابات التعلّم يمكن أن تحدث مصحوبة بحالات الإعاقة مثل القصور الحسّيّ والتأخّر العقليّ والاضطراب الانفعاليّ"[10]

وتصنَّف اضطرابات التعلّم صنفين كبيرين:

- اضطرابات التعلّم النمائيّة كضعف الذاكرة وقلّة الانتباه واضطراب التفكير،
- والاضطرابات التعليميّة أو الأكاديميّة كاضطراب القراءة والكتابة والرسم والإملاء واضطراب التعبير التحريريّ.

ويمكن تبسيط هذين المفهومين بالرسم المقابل :



10- فتحي الزيات، 1998، **صعوبات التعلّم الأسس النظريّة والشخصيّة والعلاجيّة، اضطراب العمليّات المعرفيّة والقدرات الأكاديميّة**، سلسلة علم النفس المعرفيّ، دار النشر للجامعات، القاهرة، ص 81،

وتعتبر الصعوبات أمرا طبيعيّا ملازما لعمليّة التعلّم في مرحلة تعليميّة معيّنة، لكنّها تصبح مصدر قلق للتلميذ ولأسرته وللمؤسّسة التربويّة والمجتمع عندما تُهمَل ولا تقدَّم لمن يشكون هذه الصعوبات المساعدات اللازمة لتجاوُزها، فتتراكم وتتعقّد لتغدوَ عائقا أمام التقدّم في التعلّم، ويعسر حينئذ التصدّي لها.

4-2- في صعوبات تعلّم اللغة

تُعدّ الصعوبات اللغويّة أخطر صعوبات التعلّم باعتبار اللغة موضوع تعلّم وأداة تعلّم وتعليم في آن واحد. ويمكن تصنيفها إلى صعوبات تتّصل بمهارات اللغة الشفويّة وصعوبات تتّصل بمهارات اللغة المكتوبة.

- **الصعوبات الشفويّة**

وهي صعوبات تتّصل بمهارتيْ **الاستماع** و**التحدّث** كسلامة النطق، والسمع والتحكّم في دفق الكلام وسرعته وحسن الاستماع والفهم وثراء الرصيد المعجميّ وتنوّعه. كما تتأثّر باتّساع الخبرات الحياتيّة ومعرفة العوالم وتنظيم الأفكار واحترام مقتضيات المقام ومواجهة الآخر والخجل...

- **الصعوبات الكتابيّة**

وهي صعوبات متّصلة بمهارتي **القراءة** و**الكتابة** كالّتي تؤثّر سلبا في التهجئة والفهم وبناء المعنى واستخراج الأفكار الواردة بالمكتوب وتنظيمها والتعبير عنها، أو تلك الّتي تؤثّر في القدرة على التحكّم في الحركات الدقيقة (مسك القلم للكتابة).

ويجدر التنويه إلى أنّ مهارات اللغة الشفويّة غير منفصلة تماما عن مهارات اللغة المكتوبة، فمهارة الفهم مثلا لا تتّصل باللغة المكتوبة فقط وإنّما هي مشتركة بين الشفويّ والكتابيّ، واكتساب القراءة يستوجب الوعي بالبنية المقطعيّة للكلام الشفويّ حسب ألّقريا[11].

[11] Christine Egaud, 2001, les troubles spécifiques du langage oral et écrit, Lyon, CRDP, p12.

ونعرض في ما يلي عيّنات من الصعوبات المتّصلة بتعلّم اللغة العربيّة :

أ- **الصعوبات القرائيّة** وهي صعوبات متنوّعة، لكن يمكن إرجاعها إلى مظهرين أساسيّين :

- قصور عن اكتساب القدرة على التهجئة وتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة لها معنى، أي عدم حذق آليّات القراءة الأوّليّة. وتتجلّى صعوبات تحويل المكتوب إلى منطوق في تعرّف الحروف والمقاطع والكلمات، وفي تقطيع الكلمة إلى مقاطعها وحروفها، وفي الربط والاسترسال، وفي تمييز الحروف المتشابهة نطقا و/أوكتابة، وفي عسر قراءة المقاطع المنغلقة (المقطع المتكوّن من صامتين تتخلّلهما حركة، المقطع المختوم بتنوين، المقطع المنغلق بمفعول التضعيف) وفي الإشباع بأنواعه الثلاثة (الفتح والضمّ والكسر)، وفي التمييز بين اللام الشمسيّة واللام القمريّة،...
- قصور عن فهم المقروء والتفاعل معه باستجلاء المعلومات الواردة فيه والانطلاق منها في بناء المعاني وتأويلها وإبداء الرأي فيها. وهي تتجلّى في مظاهر عدّة كعدم القدرة على الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة ببنية النصّ ومضامينه، وعدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسيّة للمقروء، وعدم القدرة على استحضار أهمّ معانيه مرتّبة كما وردت في النصّ، وعدم القدرة على استخراج الأفكار الصريحة والضمنيّة...

ب- **صعوبات الكتابة (الخطّ، الرسم، الإنتاج الكتابيّ)**: تتجلّى في :

- آثار ارتعاش في تصوير الحروف، تشكيل سيّئ للحروف، تقطّع أجزاء الكلمة، صغر حجم الحروف صغرا متناهيا، العجز عن تصوير الخطوط المنحنية، إعادة التمرير على الخطّ،...
- سوء توظيف مساحة الكتابة، عدم انتظام حجم الحرف نفسه وانعدام التناسق بين أحجام الحروف، تَلاصُق الكلمات وتداخل الحروف، اختراق خطّ الارتكاز صعودا و/أو نزولا...
- الإحجام عن الكتابة والتردّد وفقدان الرغبة في القيام بالأنشطة الكتابيّة
- أخطاء في النسخ وفي الرسم (قلب مقاطع، إغفال أخرى أو زيادتها، تقطيعها،...)
- ضآلة المنتوج الحاصل مقارنة بالمنتوج المنتظر وبنصوص الأتراب،

- ضعف تماسك النصّ المحرَّر،
- غياب الروابط أو قلّتها أو سوء تخيّرها،
- خطأ في استعمال الضمائر العائدة،
- استخدام مفرط للواو عند الربط (ترصيف الجمل.) بدل استعمال حروف الاستئناف المناسبة،
- أخطاء المطابقة بين الفعل والاسم أو بين الاسم والاسم،
- جمل ناقصة، عدم تمام المعنى،...

4-3- بعض الحلول

لا نعرض حلولا مفصّلة لكلّ صعوبة من الصعوبات الّتي يمكن أن يصادفها المتعلّم في تعلّم العربيّة، لكنّنا نقترح سبلا للحلّ منها :

- اعتمادُ تعلّم علاجيّ يقوم على تحديد مستوى التملّك، وتصميم خطّة عمل، وتنفيذها وتقييمها، وتعديلها، في ضوء النتائج،
- رصد الصعوبات في بدايتها وعدم تركها تتراكم وتتعقّد فيعسر علاجها،
- تثمين جهد المتعلّم مهما كان وخلقُ مناخ من الثقة داخل القسم يسمح لكلّ التلاميذ دون استثناء بحُرّيّة التعبير والمشاركة في الأنشطة،
- اعتماد وضعيات تعلّم فارقيّة تراعي قدرات الفرد وإمكاناته. ويشمل التفريق التمشّياتِ، والوسائلَ والأسنادَ، والوضعيّاتِ التعليميّةَ (من حيث الطول والتعقّد والصياغة ودرجة التجريد...)، ونوعيّةَ الأسئلة والتعليمات (التعقّد، عدد العمليّات المطلوبة في التعليمة، الصياغة، الإجابات الّتي تستوجبها)، ودرجةَ المساعدة والمرافقة المقدّمة (مساعدة كاملة، جزئيّة...) وتنظيمَ الفضاء، وأساليبَ التدريس وتقنياتِ التنشيط (عمل فرقيّ، ثنائيّ، فرديّ،...)،
- احترام أنماط التعلّم المختلفة (البصريّ، السمعيّ، اللمسيّ،...)، ومراعاتها عند اقتراح الوضعيّات وتنظيم التعلّمات،

- توفير وقت أطول لذوي الصعوبات، وحسن التحكّم في توزيعه على فترات الدرس المختلفة،
- تدريج الوضعيّات حسب المراقي العرفانيّة،
- تفهّم سلوك التلميذ وصعوباته، واعتماد التعزيز الإيجابيّ،
- تدقيق الملاحظات والمساعدات والابتعاد عن التعليمات العامّة من قبيل "حسّن خطّك" أو "اجتنب الأخطاء" أو "ركّز في عملك"،
- حسن توزيع ذوي الصعوبات داخل القسم على نحو يضمن انخراطهم في مختلف الأنشطة، وييسّر للمدرّس متابعةَ إنجازهم وتقديمَ العون اللازم لهم في الإبّان،
- الحدّ من المشتّتات البصريّة والسمعيّة داخل قاعة الدرس،
- استخدام وسائل ومعينات متنوّعة جذّابة،...

المهارات الحياتيّة

1- المهارات الحياتيّة والمدرسة

1-1- تقديم

تبنّت منظومات تربويّة كثيرة التعليم المستند إلى المهارات الحياتيّة لمواجهة التحدّيات الصحّيّة والاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة الّتي يصادفها الأطفال في حياتهم. فأطفال اليوم يحتاجون أكثر من أيّ وقت مضى، إضافة إلى تحقيق الأهداف التعليميّة، إلى تطوير مهارات اجتماعيّة وسلوكات من خلال تنويع طرائق العمل فرديّا أو ضمن مجموعات وتحسين طرائق التواصل مع الآخرين كالاستماع والمناقشة والحوار وتقبّل الآخر واتّخاذ القرار المناسب وتطوير القدرة على التخطيط والتفكير الناقد...

وقد حرصت النظم التربويّة على البحث عن وجوه التكامل بين المدرسة والمجتمع وسعت إلى إعداد المتعلّم إعدادا شاملا بهدف إقداره على التفاعل مع محيطه والتكيّف مع متطلّبات الحياة المتجدّدة، وربط حاجاته بحاجات المجتمع وتمكينه من أن يعيش حياته بصورة أفضل، فقد عدّت الأنشطة التعليميّة الركيزةَ الأساسيّة لتنفيذ المنهاج والأداةَ المثلى لتنمية المهارات الحياتيّة وتركيزها. لذلك عمدت إلى ضبط قائمة في المهارات الّتي ينبغي أن يتقنها المتعلّم آخذا في الاعتبار حاجته وحاجة مجتمعه.

1-2- مفهوم المهارات الحياتيّة

ظهر مصطلح المهارات الحياتيّة في كثير من الأدبيّات التربويّة ولدى عدد من المنظّمات، فهو، حسب منظّمة الصحّة العالميّة، "سلوك تكيّفي إيجابيّ يمكّن الأفراد من التعامل بفعاليّة مع متطلّبات الحياة اليوميّة وتحدّياتها".[12]

[12] World Health Organization (WHO) (1993): **The Development of Dissemination of Life Skills Education**: An Overview Programme.

ويعرّفها منال مرسي وكندة أنطوان مشهور بأنّها" السلوكيّات المرتبطة بحياة الفرد والّتي ينبغي عليه اكتسابها لمواجهة متطلّبات الحياة اليوميّة بنجاح، وليكون عنصرا إيجابيّا ومؤهّلا." [13] ، ويعرّفها عبد السلام مصطفى عبد السلام بكونها "مجموعة الأعمال والآداب والسلوكات الّتي يقوم بها التلاميذ وتساعدهم على التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة اليوميّة"[14]

واعتمادا على هذه التعريفات وغيرها يمكن القول إنّ المهارات هي "**مجموعة المهارات الّتي يكتسبها التلميذ حتّى ينخرط في بيئته ويعتمد على نفسه ويطوّر قدراته ويلبّي احتياجاته ويبلغ درجة كافية من الرضى النفسيّ والتوافق مع بيئته والتعايش مع الآخرين والتواصل معهم**".

وقائمة المهارات متنوّعة بتنوّع البيئة وتعقّدها، وهي تختلف من باحث إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر، فنجد بعض الدراسات تركّز على الجانب الصحّيّ، وأخرى تركّز على الجانب الاجتماعيّ العلائقيّ، وأخرى تركّز على الجانب الذهنيّ. وكثيرا ما يصادفنا في الأدبيّات الّتي تناولت المهارات الحياتيّة تعدادا لمظاهر وتجلّيات نذكر منها حلّ المشكلات، وتحمّل المسؤوليّة واتّخاذ القرارات، والتعاون، واكتساب المعرفة، والتخطيط، والتفاوض، والعناية بالملبس والمسكن، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزليّة، وحسن استخدام الموارد البيئيّة، والتفكير الإبداعيّ، والتفكير الناقد، والتواصل الفعّال، ومهارات التعامل مع الآخرين، ومعرفة الذات، والتعاطف والتحكّم في العواطف وفي الإجهاد.

وتصنَّف المهارات الحياتيّة تصنيفات شتّى، كتصنيفها إلى مهارات بسيطة ومركّبة، وإلى مهارات الإبقاء والإنماء، وإلى عقليّة ويدويّة واجتماعيّة، وإلى مهارات ذهنيّة وعمليّة[15]، ونكتفي منها بذكر التصنيف الآتي :

---

13 منال مرسي وكندة انطوان مشهور، 2012، مدى توافر المهارات الحياتيّة في مناهج رياض الأطفال في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، **مجلة الفتح**، العدد 4، جامعة ديالى، العرا ق.

14 عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2009، **الاتّجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 449

15 أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد، 2001، **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، القاهرة، عالم الكتب، ص 225.

- **المهارات الذهنيّة** : صناعة القرار، والتخطيط، وحلّ المشكلات، وإدارة الوقت والجهد، وضبط النفس، والتفاوض، وإدارة الصراع والأزمات، والتفكير النقديّ، والتفكير الإبداعيّ،

- **المهارات العمليّة:** العناية الشخصيّة بالجسم والملبس، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزليّة والعناية بها، وإجراء بعض الإسعافات الأوّليّة، وحسن استخدام موارد البيئة وترشيد الاستهلاك.[16]

تصنيف اليونسيف 2005، :

- **التواصل والعلاقات بين الأشخاص:** التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ، الإصغاء الجيّد، والتعبير عن المشاعر وإبداء الملاحظات،

- **التفاوض والرفض:** التفاوض وإدارة النزاع، وتوكيد الذات، والرفض،

- **مهارات التقمّص العاطفيّ وتفهّم الغير والتعاطف معه:** الاستماع للآخر وتفهّم ظروفه، والتعبير عن تفهّمه،

- **مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق:** التعبير عن الاحترام، تقييم الشخص لقدراته، إسهامه في عمل المجموعة،

- **مهارات الدعوة لكسب التأييد:** مهارات الإقناع، والتحفيز وصنع القرار والتفكير الناقد،

- **مهارة جمع المعلومات:** تقييم النتائج، تحديد الحلول البديلة، التحليل..

- **مهارات التفكير الناقد:** تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام، تحليل التوجّهات والقيم والأعراف، والمعتقدات الاجتماعيّة، تحديد المعلومات ومصادرها، مهارات التعامل، إدارة الذات،..

- **مهارات تركيز العقل الباطن:** تقدير الذات، الوعي الذاتيّ، تحديد الأهداف، تقييم الذات،

- **مهارات إدارة المشاعر:** امتصاص الغضب، التعامل مع القلق والحزن، التعامل مع الخسارة، والإساءة، والصدمات،

- **التعامل مع الضغوط والإجهاد:** إدارة الوقت، التفكير الإيجابيّ، الاسترخاء...

16 تغريد عمران ورجاء الشنّاوي وعفاف صبحي، 2001، **المهارات الحياتيّة**، القاهرة، زهراء الشروق، ص 14-15

1-3- مهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات الحياتيّة

يتردّد كثيرا في الأدبيّات الّتي تناولت المهارات الحياتيّة مصطلحُ "كفايات القرن الحادي والعشرين". وهي، بدورها، وعلى غرار المهارات الحياتيّة، تتباين من دراسة إلى أخرى، ولا تكاد تختلف عنها في جوهرها. وأشهرها الكفايات الآتية، وقد جُمعت في أربعة مجالات كبرى هي :

طرائق التفكير

- الابتكار والتجديد
- التفكير النقديّ وحلّ المشكلات واتّخاذ القرار،
- تعلّم كيفيّة التعلّم، والماوراء عرفانيّة (معرفة التمشيّات الذهنيّة)،

طرائق العمل

- التواصل،
- والتّشارك (فرق العمل)

أدوات العمل

- تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال
- المعرفة/الثقافة المعلوماتيّة

مهارات العيش في العالم:

- المواطنة المحلّيّة، القُطْريّة والكونيّة
- الحياة والمهنة
- المسؤوليّة الشخصيّة والاجتماعيّة والوعي الثقافيّ[17]

17 - ينظر : http://www.atc21s.org

وكذلك :

Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. ***Assessment and Teaching of 21st Century Skills***, Dordrecht, Springer , pp 17-66

1-4- دور المدرسة في تنمية المهارات الحياتيّة ومهارات القرن الحادي والعشرين

ظهر مفهوم المهارات الحياتيّة انطلاقا من شعار "إعداد الأطفال للحياة لا للمدرسة" حسب اليونسكو[18] في السنوات الأخيرة مع حاجة المناهج التربويّة إلى إدماج عناصر تتيح للمتعلّمين اتّخاذ القرارات ومواجهة الأخطار والوضعيّات الطارئة الّتي قد تعترضهم. وتلبّي المهارات الحياتيّة حاجةَ المتعلّمين إلى تنمية ذواتهم وتساعدهم على تحقيق طموحاتهم والاستمتاع بالحياة الخاصّة والمهنيّة والاجتماعيّة المتفتّحة. وقد كان مفهوم المهارات الحياتيّة في بداياته موجّها نحو اكتساب السلوك والاتّجاهات، واتّسع اليوم إلى اكتساب كفايات للحياة لتُفهم على أنّها قدرات (معارف، مهارات، مواقف، قيم، اتّجاهات، سلوكات) لمواجهة صعوبات الحياة اليوميّة ومشكلاتها وتحقيق مستقبل أفضل.

وتتبنّى منظّمة اليونسكو تعريفا موسّعا في علاقة بإطار عمل داكار وهو أن "كلّ شخص (طفل، أو مراهق، أو راشد،) ينبغي أن يستفيد من تكوين يستجيب لحاجاته التربويّة الأساسيّة، بالمفهوم الواسع والثريّ للفظ تكوين، أيّ أن يتعلّم كيف يتعلّم، وكيف ينجز، ويتعلّم التعايش مع الآخر، ويتعلّم أن يكون".

وتُعوّل المجتمعات اليومَ، أكثر من أيّ وقت مضى، وإزاء ما تعرفه الإنسانيّة من تحدّيات، على المدرسة في تنمية مهارات الحياة لدى الناشئة، وتتّبع في ذلك إحدى الطريقتين :

- التعليم **المباشر** للمهارات الحياتيّة، أي اعتبارها نشاطا مستقلّا بذاته له محتوياته وأهدافه وتوقيته الخاصّ،
- التعليم **غير المباشر** من خلال إدماجها في مختلف التعلّمات الأدبيّة والفنّيّة والعلميّة والاجتماعيّة، فتكون مضامينها محمولة في الوضعيّات المقترحة المتّصلة بالمادّة الحاملة.

18-CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'EDUCATION 47ème session, Genève, 8-11 septembre 2004 "Une éducation de qualité pour tous les jeunes : Défis, tendances et priorités" _http://www.ibe.unesco.org/international/ice47/French/Organisation/Workshops/workshop3.htm

وقد فضّل فريق تأليف الكتب المدرسيّة الموجّهة إلى تلاميذ السنتين الأولى والثانية الخيار الثاني وعمل على إدماج المهارات الحياتيّة في مختلف الوضعيّات.

2- المهارات الحياتيّة في أنشطة اللغة العربيّة

تمثّل أنشطة اللغة العربيّة أفضل المحامل الّتي تمكّن التلاميذ من تطوير مهاراتهم الحياتيّة وصقلها، فهي، بجانبيها الشفويّ والكتابيّ وبمختلف المشاغل الّتي تتضمّنها، قادرة على استيعاب مختلف المهارات. والأسناد، سواء أكانت نصوصا مكتوبة قصيرة أم مطوّلة أو مشاهد مصوّرة أو خطابات شفويّة، تصلح أن تكون حاملا لمهارة من المهارات الحياتيّة إضافة إلى المحتوى اللغويّ المستهدف. وكلّ تلك الأنشطة تستوجب من المتعلّم مشاركة وتفاعلا مع المضامين الواردة فيها أو مع الأفكار والآراء الّتي يبديها أترابه حولها، وهو ما يساعده على تطوير المهارات المتّصلة بالتفاوض والتواصل وحلّ النزاعات إضافة إلى التفكير النقديّ والإبداعيّ.

وقد عمدنا إلى تفريع المهارات الحياتيّة العامّة[19]، استئناسا بتصنيفات أخرى منها تصنيف اليونيسيف وتصنيف منظّمة الصحّة العالميّة، إلى بعض مكوّناتها على النحو الآتي :

- ✓ الإبداع والتجديد والمبادرة : الابتكار، تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ،...
- ✓ التفكير الناقد وحلّ المشكلات واتّخاذ القرار : التخطيط، إدارة الوقت،...
- ✓ التواصل والعمل التشاركيّ : التعامل مع الآخرين، التعاطف، التفاوض، التعاون،...
- ✓ توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة : الانخراط في الثقافة المعلوماتيّة، استخدام التكنولوجيّات الرقميّة،...

19- كما وردت في الوثيقة الخاصّة بفضاء المبادرة والإبداع.

- ✓ الوعي الثقافيّ والمواطنيّ : التربية على المواطنة، الوعي الصحّيّ، الحسّ البيئيّ، إحكام التصرّف في الموارد البيئيّة، ترشيد استخدام الأدوات والأجهزة، ممارسة الأنشطة الثقافيّة،...
- ✓ التطوّر الذاتي : الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة، التحكّم في العواطف، التعامل مع الضغوط، تعلّم التعلّم،...

3- توزيع المهارات الحياتيّة في نصوص القراءة بالسنة الثانية

يُبرز العمودان الثالث والرابع من الجدول الآتي حضورَ المهارات الحياتيّة في نصوص القراءة من خلال جملة من المظاهر المضمَّنة بها، وكذلك بالمشاهد المصوَّرة المصاحبة لمختلف تلك النصوص باعتبار الصورةِ حمّالةً لمفاهيمَ وسلوكاتٍ واتّجاهات ومواقفَ. فكلّ مهارة عامّة يقابلها في العمود الرابع مظهر أو أكثر من مظاهر حضورها في مختلف الأسناد المذكورة.

الوحدة	النصوص	المهارات الحياتيّة العامّة	من مظاهرها :
الأولى	مدرسة ياسمين	توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة التطوّر الذاتيّ	الانخراط في الثقافة المعلوماتيّة، استخدام التكنولوجيّات الرقميّة، تعلّم التعلّم،
	رحلة عبر النات (1)	التواصل والعمل التشاركيّ الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التطوّر الذاتيّ	التعامل مع الآخرين، التربية على المواطنة، الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة، التحكّم في العواطف، التعامل مع الضغوط، تعلّم التعلّم،
	رحلة عبر النات (2)	التواصل والعمل التشاركيّ توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة	التعامل مع الآخرين، التعاطف، الانخراط في الثقافة المعلوماتيّة، استخدام التكنولوجيّات الرقميّة،

		الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	التربية على المواطنة،
	شكرا يا ذاكر (1)	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ الإبداع والتجديد والمبادرة التواصل والعمل التشاركيّ	التربية على المواطنة، الحسّ البيئيّ، التفكير الإيجابيّ، التعاون،
	شكرا يا ذاكر (2)	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ الإبداع والتجديد والمبادرة	التربية على المواطنة، الحسّ البيئيّ، التعاون، التعامل مع الآخرين، تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ،
	مسرحيّة العمل	الإبداع والتجديد والمبادرة التواصل والعمل التشاركيّ	تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التعاون، التعامل مع الآخرين،
	العود إلى المدرسة	الإبداع والتجديد والمبادرة	تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ،
الثانية	لا أرضى بغير وطني بديلا 1	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	التربية على المواطنة، الحسّ البيئيّ،
	لا أرضى بغير وطني بديلا 2	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	التربية على المواطنة، الحسّ البيئيّ،
	مشروع أمين.	الإبداع والتجديد والمبادرة الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	الابتكار، تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ، الحسّ البيئيّ، الوعي الصحّيّ
	مغامرة ألماسة	التطوّر الذاتيّ التواصل والعمل التشاركيّ	الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة، التعامل مع الضغوط، التعامل مع الآخرين، التعاطف،
	بيت يطيب فيه العيش	التواصل والعمل التشاركيّ الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التطوّر الذاتيّ	التعامل مع الآخرين، التعاون، الحسّ البيئيّ، الوعي الصحّيّ، الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة،
	سأعمل على حمايتها	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	الحسّ البيئيّ،
	حلم طفل	الإبداع والتجديد والمبادرة التطوّر الذاتيّ	تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، تحمّل المسؤوليّة،

الثالثة	الفحص الطبّي	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	الوعي الصحّيّ،
	أحسنت يا عمر	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ التطوّر الذاتيّ	الوعي الصحّيّ، التعامل مع الآخرين، التعاطف، تحمّل المسؤوليّة،
	الحلّ في تناول الجزر	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ	الوعي الصحّيّ، الحسّ البيئيّ، التعامل مع الآخرين،
	كاد يتحوّل أرنبا	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ	الوعي الصحّيّ، التعامل مع الآخرين،
	السبّاح الصغير	التطوّر الذاتيّ التواصل والعمل التشاركيّ	الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة، التعاون، التعاطف،
	دواء عجيب	التواصل والعمل التشاركيّ الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	التعامل مع الآخرين، التعاطف، التفاوض، التعاون، الوعي الصحّيّ، الحسّ البيئيّ،
	الولد النظيف	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	الوعي الصحّيّ،
الرابعة	لهذا اشتريته	توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة التطوّر الذاتيّ الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	الانخراط في الثقافة المعلوماتيّة، استخدام التكنولوجيّات الرقميّة، تعلّم التعلّم، الوعي الصحّيّ،
	شكرا لوسائل الإعلام	توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ	الانخراط في الثقافة المعلوماتيّة، التربية على المواطنة، التعامل مع الآخرين، التعاطف، التعاون،
	جدّتي والأنترنات 1	توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة	الانخراط في الثقافة المعلوماتيّة،
	جدّتي والأنترنات 2	توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة التواصل والعمل التشاركيّ	الانخراط في الثقافة المعلوماتيّة، التعامل مع الآخرين، التفاوض، التعاطف،
	وجدان تتنكّر	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ الإبداع والتجديد والمبادرة التطوّر الذاتيّ	ممارسة الأنشطة الثقافيّة، الابتكار ، تعلّم التعلّم،
	بين تلفاز	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	الوعي الصحّيّ،

	والحاسوب	توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة	استخدام التكنولوجيّات الرقميّة،
	تلفاز وحاسوب	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	ترشيد استخدام الأدوات والأجهزة،
الخامسة	في الحديقة	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ	الحسّ البيئيّ، إحكام التصرّف في الموارد البيئيّة، التعامل مع الآخرين،
	رحلة في القطار	توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة	استخدام التكنولوجيّات الرقميّة،
	كلّ هذا من أجلك	التطوّر الذاتيّ	الوعي بالذات
	ما هكذا يا رحمة	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ التطوّر الذاتيّ :	التربية على المواطنة، الحسّ البيئيّ، إحكام التصرّف في الموارد البيئيّة التعامل مع الآخرين، التعاطف، التفاوض، التعاون، الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة
	دحدوح والبرتقال	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ، التطوّر الذاتيّ	التربية على المواطنة، الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة، التحكّم في العواطف، التعامل مع الضغوط
	الطفل والشجرة	التواصل والعمل التشاركيّ : الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التطوّر الذاتيّ	التعامل مع الآخرين، التعاطف، التفاوض، التعاون، الحسّ البيئيّ، إحكام التصرّف في الموارد البيئيّة، الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة
	هكذا نبني الوطن	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ الإبداع والتجديد والمبادرة	التربية على المواطنة، الحسّ البيئيّ إعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ،...
السادسة	من القول إلى الفعل	وعي الثقافيّ والمواطنيّ	التربية على المواطنة، الحسّ البيئيّ، إحكام التصرّف في الموارد البيئيّة، ممارسة الأنشطة الثقافيّة
	اقتراح صائب	التواصل والعمل التشاركيّ الإبداع والتجديد والمبادرة	التعامل مع الآخرين، التعاون، التفاوض الابتكار، إعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ،
	مدينة العصافير	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التطوّر الذاتيّ	التربية على المواطنة، الوعي الصحّيّ، الحسّ البيئيّ تحمّل المسؤوليّة،، التعامل مع الضغوط،
	الهديّة	التواصل والعمل التشاركيّ،	التعامل مع الآخرين، التعاطف، التعاون

	مشروع ناجح	الإبداع والتجديد والمبادرة التطوّر الذاتيّ	تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ، الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة،
	النحّات الصغير	الإبداع والتجديد والمبادرة التطوّر الذاتيّ	الابتكار، تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ، الوعي بالذات
	شرف العمل	الإبداع والتجديد والمبادرة	تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ،
السابعة	أحمر الجناحين (1)	التطوّر الذاتيّ	التعامل مع الضغوط
	أحمر الجناحين (2)	التواصل والعمل التشاركيّ	التعامل مع الآخرين، التعاطف، التعاون،
	الدببة المُنصِفة	التواصل والعمل التشاركيّ	التعامل مع الآخرين، التفاوض، التعاطف،
	أين جائزتي ؟	الإبداع والتجديد والمبادرة الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	التفكير الإيجابيّ ممارسة الأنشطة الثقافيّة،
	بديعة	التواصل والعمل التشاركيّ التطوّر الذاتيّ	التعامل مع الآخرين، التفاوض، التعاون، الوعي بالذات، التحكّم في العواطف، التعامل مع الضغوط، تعلّم التعلّم،
	حتّى تعود سالما	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ التطوّر الذاتيّ	التربية على المواطنة التعامل مع الآخرين، التفاوض، التعاون، الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة،
	نشيد السلام	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	التربية على المواطنة

خزانة النصوص

النصوص	المهارات الحياتيّة العامّة	من مظاهرها :
هذه أضحيتنا يا هيام	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التطوّر الذاتيّ	التربية على المواطنة التحكّم في العواطف، التعامل مع الضغوط،

	التواصل والعمل التشاركيّ	التعامل مع الآخرين، التعاطف،
عيد الشجرة	التواصل والعمل التشاركيّ الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التطوّر الذاتيّ	التعامل مع الآخرين، التفاوض، التعاون، الحسّ البيئيّ، التربية على المواطنة تحمّل المسؤوليّة،
وكانت نهايته	التواصل والعمل التشاركيّ التطوّر الذاتيّ	التفاوض، تحمّل المسؤوليّة، التعامل مع الضغوط،
عيد الاستقلال	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ	التربية على المواطنة، الوعي الصحّيّ،
بالعمل أبقى	توظيف المعلوماتيّة والتكنولوجيّات الرقميّة الإبداع والتجديد والمبادرة	الانخراط في الثقافة المعلوماتيّة، استخدام التكنولوجيّات الرقميّة، تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التفكير الإيجابيّ،
عيد الأمّهات	التواصل والعمل التشاركيّ الإبداع والتجديد والمبادرة التطوّر الذاتيّ	التعامل مع الآخرين، التعاطف، التفكير الإيجابيّ، الوعي بالذات، تحمّل المسؤوليّة،
شهر رمضان	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ التواصل والعمل التشاركيّ التطوّر الذاتيّ	التربية على المواطنة، الوعي الصحّيّ، التعامل مع الآخرين، التحكّم في العواطف،
درس مفيد	الوعي الثقافيّ والمواطنيّ الإبداع والتجديد والمبادرة التطوّر الذاتيّ	التربية على المواطنة، تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، الوعي بالذات، تعلّم التعلّم،

القسم العمليّ

خارطة الوحدات

نعرض في الجداول الآتية مقترحا في مخطّطات وحدات التعلّم، وننبّه إلى أنّنا:

- لم نر موجبا للتنصيص في كلّ وحدة على الأهداف المميّزة المتّصلة بتقييم الخطاب باعتبار أنّ مكوّنات كفاية التواصل الشفويّ الثلاثة تشتغل متظافرة في كلّ وضعيّة تواصل (في السياق المدرسيّ أو خارجه). ولذا نوصي المدرّس بالحرص في كلّ حصّة من حصص التواصل الشفويّ وفي غيره من الحصص الّتي يحصل فيها تواصل بين المتعلّمين على تحقيق تلك الأهداف (التعبير عن الموقف الوجدانيّ بالتعجّب أو الاستحسان أو الاستنكار، مناقشة فكرة الآخر وتعديلها، تعديل المتعلّم فكرته)،

- لم نشأ تحديد عنوان قصّة المطالعة، وتركنا ذلك للمدرّس على أن يراعى في الاختيار العلاقة بالمدار أو بمضامين الدروس بالوحدة التعليميّة وجملة الشروط الواردة بالوثيقة الصادرة عن الإدارة العامّة للبرامج والتكوين المستمر (انظر قسم الموارد)،

- ضبطنا محتويات التعلّم بكلّ وحدة وتركنا للمدرّس توزيعها على عدد من الحصص يضبطه بمراعاة أنساق تلاميذه والبيئة المدرسيّة، كما تركنا له تحديد الفترة المخصّصة للتقييم والعلاج والدعم،

- فضّلنا أن يجتهد المدرس في تصوّر المشاريع المراعية لخصوصيّة المدرسة وفي التخطيط لها وتنفيذها بمعيّة تلاميذه حتّى يكون المشروع واقعيّا قريبا من المتعلّم مستجيبا لميوله واهتماماته ومرتبطا بالأحداث المحلّيّة والوطنيّة.

أمثلة :

* في صلة بمدار المحيط والاستهلاك يمكنه بناء مشروع عن الماء أو الطاقات المتجدّدة (ما توفّره الرياح أو أشعّة الشمس) أو التلوّث البيئيّ،.. وذلك بحسب خصوصيّة الوسط الجغرافيّ الّذي تنتمي إليه المدرسة،

* في صلة بمدار المبادرة وبناء المشاريع يمكنه إنجاز مشروع يثمّن المهن بحسب خصوصية الجهة (الخزف، النقش على النحاس، النسيج، صناعة الزربيّة،...)،

* في صلة بمدار الصحّة والرفاه يمكن التطرّق للأمراض الناجمة عن الماء الملوّث أو عن التلوّث الّذي تسبّبه المصانع والمناجم، كما يمكن التطرّق لأخطار الحشرات السامّة أو لتأثير الشمس في سلامة الجلد مثلا، أو لأهمّيّة الغذاء السليم المتوازن،...

- نذكّر بأنّ الإدماج ليس مجرّد محطّة تدرج في آخر الوحدة بين محطّة التعلّمات المنهجيّة ومحطّة التقييم والعلاج والدعم، بل هو، بالإضافة إلى ذلك، ممارسة يوميّة تتيح إنجاز مختلف أنشطة مجال اللغة العربيّة، الشفويّ منها والكتابيّ، على نحو مترابط. لذا يحسن إحكام التمفصل بين تلك التعلّمات وفق مختلف مستويات الإدماج (الأهداف المميّزة، مكوّنات كفاية المادّة، كفايات الموادّ، كفاية المجال).

المدار	التعلّم المنهجيّ			
	التواصل الشفويّ	المحفوظات	القراءة	
			مكوّن الكفاية/ الهدف المميّز	النصوص	صعوبات القراءة
العيش معا والمواطنة: تثمين قواعد الحياة في المجتمع والمؤسّسات الديموقراطيّة / الانخراط في العمل بروح تعاون وتضامن / ثقافة السلم.	* ينادي من أجل الإخبار أو لطلب القيام بعمل. * يطلب تعيين الذات ويعيّنها.	العود إلى المدرسة (مصطفى غزوز)	يقرأ نصّا يحصل له من خلال بنيته الكلّيّة معنى إجماليّ	* مدرسة ياسمين * رحلة عبر النات (1) * رحلة عبر النات (2) * شكرا يا ذاكر (1) * شكرا يا ذاكر (2) * مسرحيّة: العمل	* الحروف المتشابهة نطقا وكتابة: س/ص س/ش ذ/ت/ب/ث/ي ض/ذ ط/ظ ع/غ

الأولى

الإنتاج الكتابيّ	الخطّ والنسخ والإملاء	المطالعة	المسار التشخيصيّ
* يرتّب جملا بسيطة يكوّن بها نصّا. * يتصرّف في النّصّ بإضافة عناصر حديدة (تُقترح عليه)	* سَ ، سَاحَةٌ * شَ ، شَارَكَ * ذ ، ذَاكِرٌ * ز ، ٱلزَّرْبِيَّةُ * ج ، جَدِيدٌ	قصّة في علاقة بالعيش معا والمواطنة : – ترغيب في قراءة القصة (حصّة) – تحليل واستثمار (حصّة أو حصّتان) – توسّع وإنتاج (حصّة أو حصّتان)	* التقييم * الدعم والعلاج

المدار	التعلّم المنهجيّ			
	التواصل الشفويّ	المحفوظات	القراءة	
			مكوّن الكفاية/ الهدف المميّز	النصوص	صعوبات القراءة
المحيط والاستهلاك: الوعي بالمحيط، بناء بيئة بالاستناد إلى تصوّر يقوم على مفهوم التنمية المستديمة. المبادرة وبناء المشاريع : الوعي بالذات وبالموارد الذاتيّة وكيفيّة توظيفها – ملاءمة الإستراتيجيّات المتّصلة بالمشروع	* يطلب تعيين الذات، ويعيّنها * يطلب تعيين المكان، ويعيّنه * يطلب تعيين الحدث المنقضي وغير المنقضي، ويعيّنهما	حلم طفل (محمّد علي الهاني)	يقرأ نصّا يحصل له من خلال بنيته الكلّيّة معنى إجماليّ * يتصرّف في النّصّ تصرّفا يدلّ على الفهم	* لا أرضى بغير وطني بديلا1 * لا أرضى بغير وطني بديلا 2 * مشروع أمين * مغامرة ألماسة * بيت يطيب فيه العيش * سأعمل على حمايتها	* المقطع المنغلق * الفتحة الطويلة * ع/غ/غا/عا * المقطع المنغلق * ج/ح/خ * ف/ق

الثانية

الإنتاج الكتابيّ	الخطّ والنسخ والإملاء	المطالعة	المسار التشخيصيّ
* يتصرّف في النّصّ بحذف بعض عناصره. * يتصرّف في النّصّ بتنظيم جديد لعناصره.	* جـ ، جولة * ة ، الطبيعةُ خلاّبةٌ * و ، حيوانات * كـ ، كواكب * و ، صورة	قصّة في علاقة بالعيش والمواطنة : – ترغيب في قراءة القصّة (حصّة) – تحليل واستثمار (حصّة أو حصّتان) – توسّع وإنتاج (حصّة أو حصّتان)	* التقييم * الدعم والعلاج

المدار	التعلّم المنهجيّ			
			القراءة	
	التواصل الشفويّ	المحفوظات	مكون الكفاية/ الهدف المميّز	النصوص	صعوبات القراءة
الصحّة والرفاه: الوعي بالذات وبالحاجات الأساسيّة / الوعي بتأثير الاختيارات الذاتيّة في الصحّة والرفاه / نمط الحياة النشيطة والسلوك الخطر	* يطلب تعيين الحدث في الزمان. * يعبّر عن الانقضاء والاستمرار. * يطلب تعيين الابتداء والانتهاء في الزمان والمكان	الطفل النظيف (محمّد بن صابر وقاسم بن مهنّي)	* يحلّل البنية السّرديّة إلى مكوّناتها: * يحدّد الإطارين الزمانيّ والمكانيّ * يتعرّف الشخصيّات ويصنّفها حسب أدوارها.	* الفحص الطبّيّ * أحسنت يا عمر * الحلّ في تناول الجزر * كاد يتحوّل أرنبا * السبّاح الصغير * دواء عجيب	* إشباع الفتح، * إشباع الضمّ + المقطع المنغلق * إشباع الكسر * إشباع الفتح والضمّ والكسر * إشباع الفتح والضمّ والكسر

الإنتاج الكتابيّ	الخطّ والنسخ والإملاء	المطالعة	المسار التشخيصيّ
* يتصرّف في النصّ بتعويض عنصر من عناصره. * يتصرّف في النصّ بإضافة عناصر جديدة.	* لا، الوقاية خير من العلاج. * ة، أوّل الجزرة بذرة. * ه، زار ماهر خالتـه. * ن، من يضمن لنا خروجهم. * ء ، أستعمل المَاء لأستحمَّ.	قصّة في علاقة بالصحّة والرفاه : – ترغيب في قراءة القصّة (حصّة) – تحليل واستثمار (حصّة أو حصّتان) – توسّع وإنتاج (حصّة أو حصّتان)	* التقييم * الدعم والعلاج

المدار	التعلّم المنهجيّ			
	التواصل الشفويّ	المحفوظات	القراءة	
			مكوّن الكفاية/ الهدف المميّز	النصوص	صعوبات القراءة
وسائل الإعلام والاتّصال: الوعي بمكانة وسائل الإعلام والاتّصال في الحياة اليوميّة والمجتمع وتأثيرها / تقدير تصوّرات الإعلام للواقع / تعرّف حقوق الأفراد والجماعات في الإعلام واحترامها.	* يطلب التقدير، ويقدّر. * يطلب المقارنة، ويقارن * يطلب تعداد الأشياء والأحداث، ويعدّدها	تلفاز وحاسوب (عبد الوهاب بويحيى)	يحلّل البنية السّرديّة إلى مكوّناتها: يحدّد الأحداث المحوريّة ويضبط العلاقات بين الشّخصيّات.	* لهذا اشتريته * شكرا لوسائل الإعلام * جدّتي والأنترنات (1) * جدّتي والأنترنات (2) * وجدان تتنكّر * بين تلفاز وحاسوب	* "الـ" الشمسيّة و"الـ" القمريّة * تنوين الفتح، * تنوين الكسر التنوين بأنواعه التنوين بأنواعه * "الـ" الشمسيّة و"الـ" القمريّة

الرابعة

الإنتاج الكتابيّ	الخطّ والنسخ والإملاء	المطالعة	المسار التشخيصيّ
* ينتج نصّا بترتيب جمل بسيطة (تأليف وحدة معنويّة) * ينتج نصّا بترتيب جمل بسيطة (استعمال أدوات الاستئناف)	* ل ، توصّل ضياء إلى الحلّ. * ق ، الرّفيق ثمّ الطّريق. * ض ، أريد قطعة أرضٍ. * ن ، دوّن رضوان ميثاق القسم. * ك ،. أراك معجبا بالحاسوب.	قصّة في علاقة بوسائل الإعلام والاتّصال : – ترغيب في قراءة القصّة (حصّة) – تحليل واستثمار (حصّة أو حصّتان) – توسّع وإنتاج (حصّة أو حصّتان)	* التقييم * الدعم والعلاج

المدار	التعلّم المنهجيّ				
	التواصل الشفويّ	المحفوظات	القراءة		
			مكوّن الكفاية/ الهدف المميّز	النصوص	صعوبات القراءة
المحيط والاستهلاك: استراتيجيّات استهلاك واستعمال مسؤول للممتلكات والخدمات / الوعي بالمظاهر الاقتصاديّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة لعالم الاستهلاك.	* يطلب تعيين السبب والغاية ويعيّنهما * يأمر * ينهى	هكذا ننبني الوطن (محمّد الهادي الخالدي)	* يحلّل البنية السرديّة إلى مكوّناتها: يحدّد مكوّنات السرد (الإطارين الزمانيّ والمكانيّ، الشخصيّات، الأحداث المحوريّة والثانويّة، العلاقات بين الشخصيّات.)	* في الحديقة * رحلة في القطار * هذا كلّه من أجلك * ما هكذا يا رحمة * دحدوح والبرتقال * الطفل والشجرة	* "الـ" الشمسيّة و"الـ" القمريّة * "الـ" الشمسيّة و"الـ" القمريّة * "الـ" الشمسيّة و"الـ" القمريّة

الإنتاج الكتابيّ	الخط والنسخ والإملاء	المطالعة	المسار التشخيصيّ
* ينتج نصّا انطلاقا من أحداث مقدّمة إليه * يغني نصّا سرديّا بقول أو أكثر	* الأ ، وافق الأب أبنيه. * ؤ ، لا تؤَجّل عمل اليوم إلى الغد. * وى ، مروى في البستان. * ئي ، لحائي يحميني. * هـ ، هكذا نبني الوطن.	قصّة في علاقة بالمحيط والاستهلاك : – ترغيب في قراءة القصّة (حصّة) – تحليل واستثمار (حصّة أو حصّتان) – توسّع وإنتاج (حصّة أو حصّتان)	* التقييم * الدعم والعلاج

	التعلّم المنهجيّ			
			القراءة	
المدار	التواصل الشفويّ	المحفوظات	مكوّن الكفاية/ الهدف المميّز	النصوص	صعوبات القراءة
المبادرة وبناء المشاريع: الوعي بالذات وبالموارد الذاتيّة وكيفيّة توظيفها / ملاءمة الاستراتيجيّات المتّصلة بمشروع / تعرّف عالم الشغل والأدوار الاجتماعيّة والحرف	* يطلب القيام بالفعل على وجه الحثّ والعرض والتحضيض والالتماس. * يطلب المستحيل أو ما يعسر نيلُه.	شرف العمل (محمّد بن صابر وقاسم بن مهّي)	* يتّخذ موقفا نقديّا من النصّ. + يبدي رأيه في حدث من أحداث النصّ ويعلّل ذلك. + يبدي رأيه في إحدى شخصيّات النصّ وينقدها ويدعّم موقفه منها.	* من القول إلى الفعل * اقتراح صائب * مدينة العصافير * الهديّة * مشروع ناجح * النحّات الصغير	* أسماء الإشارة * علامات التنقيط * التضعيف * التضعيف * التضعيف

الإنتاج الكتابيّ	الخطّ والنسخ والإملاء	المطالعة	المسار التشخيصيّ
* ينتج نصّا سرديّا انطلاقا من أحداث ويغنيه بقول أو أكثر. * ينتج نصّا سرديّا بتخيّر المفردات المناسبة. * ينتج نصّا سرديّا بتحويل مشاهد مصوّرة إلى جمل، ويغنيه بمقطع حواريّ.	* ـهـ ، عزفت رباب على قيتارتها. * ـعـ ، البدلة معلّقة في المحمل. * ئ ، يهنّئ الضيف أحمد. * ي ، في حرفتي كسب كثير.	قصّة في علاقة بالمبادرة وبناء المشاريع : – ترغيب في قراءة القصّة (حصّة) – تحليل واستثمار (حصّة أو حصّتان) – توسّع وإنتاج (حصّة أو حصّتان)	* التقييم * الدعم والعلاج

	التعلّم المنهجيّ			
			القراءة	
المدار	التواصل الشفويّ	المحفوظات	مكوّن الكفاية/ الهدف المميّز	النصوص	صعوبات القراءة
العيش معا والمواطنة: تثمين قواعد الحياة في المجتمع والمؤسّسات الديموقراطيّة / الانخراط في العمل بروح تعاون وتضامن / ثقافة السلم	* يعبّر عن موقفه الوجدانيّ إزاء الأشياء والأحداث متعجّبا ومستنكرا. * يعبّر باستعمال عبارات تسمح بربط علاقات.	نشيد السلام (الحبيب دربال)	* يُبْدي موقفا نقديّا من النّصّ. * يتصرّف في النّصّ.	* أحمر الجناحين (1) * أحمر الجناحين (2) * الدّببة المُنْصِفَةُ * أين جائزتي؟ * بديعة * حتّى تعود سالما	علامات التنقيط * "الـ" الشمسيّة و"الـ" القمريّة * التضعيف * علامات التنقيط * همزة الوصل وهمزة القطع

الإنتاج الكتابيّ	الخطّ والنسخ والإملاء	المطالعة	المسار التشخيصيّ
* ينتج نصّا سرديّا باعتماد مشاهد مصوّرة. * ينتج نصّا سرديّا، ويغنيه بمقاطع حواريّة.	* ح ، فرح ديسوم بالعسل. * ع ، لون بديعة لمـاع. * ح ، نصائح الأمّ ثمينة. * ع ، إلى السلم أدعو جميع البشر.	قصّة في علاقة بالعيش معا والمواطنة : – ترغيب في قراءة القصّة (حصّة) – تحليل واستثمار (حصّة أو حصّتان) – توسّع وإنتاج (حصّة أو حصّتان)	* التقييم * الدعم والعلاج

وثيقتا التلميذ : بطاقة وصفيّة

يمسك التلميذ في السنة الثانية من التعليم الأساسيّ وثيقتين رسميّتين موافقتين للبرامج الرسميّة الجاري بها العمل، هما كتاب القراءة وكتاب التمارين. ولتيسير استعمالهما على الوجه الأفضل نعرض في ما يلي وصفا مفصّلا لمضمون كلّ وثيقة وللاختيارات المنهجيّة الّتي انبنى عليها انتقاء تلك المضامين وتنظيمها وعرضها حتّى تكون دعامة أساسيّة يعتمد عليها المتعلّم، بمرافقة مدرّس(ة)ه أساسا، ووليّه عند الضرورة، في بناء كفايتَيْ قراءة النصوص وإنتاجها.

كتاب القراءة

يتضمّن هذا الكتاب سبع وحدات تعليميّة يتمّ التركيز في كلٍّ منها على مكوّن من مكوّنات كفاية مادّة القراءة **(يقرأ نصوصا سرديّة متنوّعة موظّفا قدراته في بناء المعنى)**. وقد يتفرّع مكوّن الكفاية الواحد ويتوزّع على أكثر من وحدة، وفي هذه الحالة يتمّ الاشتغال في الوحدة التعليميّة الواحدة على هدف مميّز فقط[1].

وتمتدّ الوحدة التعليميّة الواحدة على عدد من الأيّام يتراوح بين 14 و16 يومَ عملٍ أو أكثر، لذلك فقد تضمّنت كلّ وحدة سبعة نصوص : خمسةً سرديّة ونصّا شعريّا واحدا ونصّا مسرحيّا واحدا. وهذا النصّ يُستثمَر مثل نصوص القراءة الأخرى، فقد أُعِدّ له جهاز بيداغوجيّ يتناسب والوحدة الّتي أُدرِجَ ضمنها. ويمكن للمدرّس أن يجعل هذا النوع من النصوص وضعيّات انطلاق للحوار المنظّم والتواصل الشفويّ وغيرهما من الأنشطة. وللمدرّس أن يختار من هذه النصوص ما يناسب مستوى تلاميذه وعدد الحصص الّتي يخصّصها لكلّ نصّ، إضافة إلى إمكانيّة الاستفادة ممّا ورد في **خزانة النصوص**.

---

[1]– أُنظر شبكة توزّع الوحدات وتوزّع مكوّنات الكفاية وأهدافها المميّزة.

وتشتمل خزانة النصوص مجموعة من النصوص المختارة الّتي ترتبط بالمناسبات والأعياد الوطنيّة والدينيّة. لذلك فإنّ هذه النصوص لا تؤلّف وحدة تعليميّة ولا تصاحبها أجهزة بيداغوجيّة للاستثمار في كتاب التّمارين، وإنّما تُرك أمر بناء الجهاز البيداغوجيّ لكلّ نصّ منها للمدرّس الّذي ينزّلها في مخطّط الوحدة الّتي يتزامن تنفيذها مع الحدث الوطنيّ أو غيره. ومن الضروريّ أن يتناسب الجهاز البيداغوجيّ لكلّ نصّ وخصوصيّات تلك الوحدة ويضمن تحقيق الهدف المميّز أو مكوّن الكفاية الّذي تقوم عليه. ويتنزّل هذا الخيار في إطار معالجة اللاتوافق الزمنيّ بين فترة الاشتغال على الوحدة التعليميّة وتوقيت الحدث الّذي يتعلّق به نصّ من تلك النصوص.

وقد ارتبط اختيار النصوص بجملة من مدارات الاهتمام الّتي نصّت عليها البرامج الرسميّة، وهي الصحّة والرفاه، والعيش معا والمواطنة، والمحيط والاستهلاك، والمبادرة وبناء المشاريع، ووسائل الإعلام والاتّصال. ويتفرّع كلّ مدار إلى محاور اهتمام يتمّ في ضوئها ضبط موضوعات النصوص. وفضلا عن ذلك ضُمِّن كلّ نصّ مهارة أو أكثر من المهارات الحياتيّة في مظاهر مختلفة.

وتركّز كلّ وحدة تعليميّة على تذليل واحدة من صعوبات القراءة أو أكثر قد رُتّبت على نحو يوافق تعلّميّة المادّة ويراعي حاجة المتعلّم للارتقاء باقتداراته في القراءة. وتتعلّق هذه الصعوبات أساسا بالحروف المتشابهة نطقا و/أو رسما، والإشباع، والتنوين، و"الـ" الشمسيّة و" الـ" القمريّة، والتضعيف، وأسماء الإشارة، وهمزتيْ الوصل والقطع وعلامات التنقيط.

كتاب التمارين

يتعلّق كتاب التمارين باستثمار نصوص القراءة استثمارا كتابيّا أساسا. وتتوزّع الأنشطة المقترَحة في هذا الكتاب على أربع محطّات تحمل العناوين الآتية :

1- أتفاعل :

تتعلّق هذه المرحلة بما رسخ لدى المتعلّم من الملامسة الأولى للنصّ.

2- أتفكّر[1]:

هي مرحلة تضمّ مجموع الأنشطة الّتي تتعمّق في معاني النصّ وترتبط بما تقوم عليه الوحدة من مكوّنات كفاية وأهداف مميّزة.

3- أكتب أو أنتج

هي محطّة تراوح بين أنشطة الخطّ والإنتاج الكتابيّ :

* **أنشطة الخطّ** : توفّر فرصة للتدرّب على الكتابة بشكل متدرّج موافق لما تمّ تذليله من صعوبات في حصّة القراءة وبالنظر إلى خصوصيّة كلّ حرف بحسب موضعه من الكلمة. ويمكن للمدرّس أن يستأنس بالأمثلة المقترَحة لينتقي مقاطع وجملا أخرى لحصص الخطّ الّتي لم تبرمج لها مضامين في كتاب التمارين.

* **أنشطة الإنتاج الكتابيّ** : تكون في ارتباط بالمقروء وتحترم التسلسل الوارد بالبرامج الرسميّة وقد أدرجت مكوّنات الكفاية والأهداف المميّزة في شبكة توزيع الوحدات المقترَحة بهذا الدليل.

3- أتحرّر

هي المحطّة الّتي توفّر للمتعلّم فرصة للتوسّع وإبداء الرأي والنقد وبناء مواقف تجاه القضايا المطروحة في سياقات جديدة. وهي وجوه متنوّعة لإنماء الحسّ النقديّ الّذي يُعَدّ أحد أهمّ الأدوار الموكولة إلى المدرسة. وترتبط الأنشطة المنزّلة في باب "أتحرّر" بمظاهر من المهارات الحياتيّة (انظر تفصيلها في الصفحات 52 إلى 57 من هذا الدليل).

1- التفكّر : ورد هذا المفهوم في "لسان العرب" مرادفا لمعنى التأمّل. أُنظر ابن منظور، مادّة «فكر».

نماذج
من مذكّرات دروس القراءة

النصّ الأوّل : مدرسة ياسمين

المراحل	الممارسات البيداغوجيّة	الملاحظات
1- استكشاف النصّ	* يدعو المدرّس تلاميذه إلى : قراءة العنوان وملاحظة الصورة: * حوار بين التلاميذ حول النقاط الآتية: - من تكون ياسمين؟ (صاحبة المدرّسة، مدرّسة، مديرة المدرسة، تلميذة بالمدرسة،...) - مَن في الصورة يمكن أن تكون ياسمين؟ - من الشخصيّات الظاهرة في الصورة اثنتان ترتديان ميدعة بيضاء: هل هما مدرّسان؟ - في العادة نجد مدرّسا واحدا في القسم، فمن تكون الشخصيّة الثانية يا ترى ؟ - عدد التلاميذ في القسم محدود (ستّة)، تبدو على وجوههم البهجة والاطمئنان والرغبة في التعلّم..). - في القسم تجهيزات متنوّعة : مكتبة، حواسيب، لوحات رقميّة، هواتف جوّالة،...) * محاولة بناء فكرة مكتملة عن النصّ من خلال الربط بين هذه الملاحظات وتجميع المؤشّرات: (نحن في قسم غير عاديّ، نحن في درس غير عاديّ، ما الّذي نتوقّع، أن	* تدريب المتعلّم على الاستفادة من كلّ القرائن والمؤشّرات المصاحبة للنصّ (الصورة، العنوان، المصدر الّذي أخذ منه،...) * تدريبه على تنظيم أفكاره والربط بين مختلف القرائن والمؤشّرات المجمّعة، * قبول مقترحات المتعلّمين ودعوتهم إلى تبريرها، * تدريبهم على عرض أفكارهم بوضوح والدفاع عنها في إطار الاحترام المتبادل (طلب التدخّل، الإقناع، ...)

	يدور في هذا الفضاء؟) * يمكن أن تنتهي هذه الفترة ببناء الفرضيّات،... * يمكن للمدرّس توجيه تلاميذه إلى الاستعانة بالمصدر الّذي أخذ منه النصّ بالمرور إلى الصفحة الثانية من النصّ وقراءة ما جاء تحته (مدرسة المستقبل)، * إعادة تنظيم الأفكار في ضوء المؤشرات الجديدة. * يدعو المدرّس تلاميذه إلى قراءة النصّ قراءة صامتة والتثبّت من صحّة الفرضيّات.	
2- تحليل النصّ	* يدعو المدرّس المتعلّمين إلى إنجاز النشاط الأوّل من "أتفاعل" من كتاب التمارين (تحديد الصورة الموافقة للنصّ). * يستغل المدرّس فرصة الملامسة الأولى للنصّ لتذليل الصعوبات المتّصلة بالحرفين المتشابهين نطقا (السين والصاد) : استخراج كلمات، قراءتها، قراءة الجملة أو الفقرة الّتي وردت بها هذه الكلمات لتذليل صعوبات القراءة الجهريّة المسترسلة المنغّمة إضافة إلى تذليل الصعوبة المتعلّقة بالتمييز بين الحرفين المتشابهين. * توجيه المتعلّمين إلى تحديد شخصيّات	* أسئلة التحليل متنوّعة تشمل مختلف الجوانب المتّصلة بآليّات القراءة الجهريّة وببناء النصّ ونمطه وباللغة والمعجم والقضايا الواردة فيه. * لا يتمّ تناول جميع هذه الجوانب في كلّ حصّة، إذ من المفروض أن تتّصل أنشطة التحليل بالهدف المقرّر للحصّة اتّصالا وثيقا. * ضرورة إدخال المفاهيم المتّصلة بمكوّنات النصّ

	النصّ : السيّد عارف، (أحد المعلّمين)، ياسمين (التلميذة)، صوت ينادي (الأمّ؟، الأخت؟، الأب؟) الأمر الّذي يدعو إلى البحث عن قرائن داخليّة وخارجيّة تدعم الاختيار. من الشخصيّات أيضا الأطفال والمعلّمون (دون تحديد دقيق). – إذن ياسمين شخصيّة هامّة (رئيسيّة) أم شخصيّة غير رئيسيّة (ثانويّة) ؟ * دعوة المتعلّمين إلى إنجاز النشاط الأوّل من "أتفكّر" ص 5 من كتاب التمارين لتيسير فهم النصّ (أفقت= نهضت، أبيّن = أوضّح) * استغلال الشرح للإجابة عن السؤال الأوّل من كتاب القراءة ص 5: لماذا أفاقت ياسمين باكرا ؟ * التنبّه إلى أنّ الفعلَ "أفاقت" المذكور في بداية النصّ غيرُ المذكور في آخره (الأوّلُ داخلَ الحلم والثاني خروجٌ من عالم الحلم إلى	السرديّ وأركانه بتبسيط المفاهيم (الشخصيّة الرئيسيّة /المحوريّة والشخصيّة الثانويّة * لا يقتصر سير الدرس على الإجابة خطّيّا عن الأسئلة الواردة بكتاب التمارين، وإنّما تُقترَح أنشطة أخرى حسب طبيعة النصّ وتدخّلات المتعلّمين (مثال: تحديد الشخصيّات يساعد على الإجابة عن الأسئلة الأخرى). * يتمّ شرح المفردات حسب الحاجة إليها، ويمكن للمدرّس أن يختار، حسب مستوى المتعلّمين، كلمات أخرى غير تلك المقترحة في التمارين. * توضيح أنّ استعمال أداة الاستفهام (لماذا) هو لطلب تعيين السبب.

	عالم الواقع). فالوقوف عند هذا الفعل ضروريّ لأنّ جزءا من الفهم متوقّف عليه. * يدعو المتعلّمين إلى الإجابة عن السؤال الثاني من كتاب القراءة ص5 (وجدت ياسمين مفاجأة بالقاعة : عدد المعلّمين، كثيرا من الحواسيب). * يساعد المدرّس تلاميذه على هيكلة أفكارهم بالمقارنة بين المدرسة الّتي قصدتها ياسمين في حلمها والمدرسة الّتي هم فيها والمدرسة الّتي يطمحون إلى التعلّم فيها.	
	<table><tr><th>مدرسة ياسمين</th><th>مدرستي</th><th>المدرسة التي أتمنّاها</th></tr><tr><td>القاعات الجدران المعلّمون الوسائل</td><td></td><td></td></tr></table>	
	* يدعو المدرّس تلاميذه إلى إنجاز النشاط الثالث من "أتفكّر" ص 6 كتاب التمارين.	* التدرّب على استخراج القرائن (قدّم التمرين مساعدة للمتعلّم تتمثّل في تحديد الجزء من النصّ الّذي سيبحث فيه عن القرينة). * تكوين كلمات لإغناء معجم المتعلّم الفصيح، تدريبه على القراءة والانتباه
	* يذلّل صعوبات التلاميذ في القراءة والكتابة من خلال:	

	– إنجاز النشاط الثاني من "أتفكّر" ص6 من كتاب التمارين (تكوين مفردات بالحروف المقترحة، شكلُها وقراءتُها..) – من خلال إنجاز نشاط الكتابة ص 6 من كتاب التمارين وفق مراحل درس الخطّ كما هي مضبوطة في هذا الدليل.	إلى الحركات، الربط بين المكتوب والمنطوق والمدلول.
3– التحرّر	* يوجّه المدرّس تلاميذه إلى : – الإجابة عن السؤال الثالث ص 5 من كتاب القراءة (بيان الموقف من استخدام الحاسوب في التعلّم مع التعليل (فوائد الحاسوب ومضارّه)، – الوصول بالتلاميذ إلى أن الخطر أو النفع لا يكمنان في الجهاز في ذاته بقدر ما يكمنان في طريقة الاستعمال وكيفيّتها. * توجيه المتعلّم إلى الإجابة عن السؤال الوارد في "أتحرّر" من كتاب التمارين (يهدف النشاط إلى توعية المتعلّم بدوره في عمليّة التعلّم (الانتباه، المشاركة الفاعلة، التعويل على الذات، إرجاع النجاح أو الفشل إلى عوامل داخليّة يمكنه التحكّم فيها).	* تتعلّق الأنشطة المتّصلة بـ"أتحرّر" بكفايات منهجيّة (تدرُّب المتعلّم على تجاوز النصّ والتوسّع في القضايا الّتي يطرحها وتنمية التفكير الناقد، وتوخّي منهجيّات ناجعة لفهم المشكل واقتراح البدائل).

النصّ الثاني: رحلة عبر النات(1)

المراحل	الممارسات البيداغوجيّة	الملاحظات
1- استكشاف النصّ	* يدعو المدرّس تلاميذه إلى قراءة عنوان النصّ: - رحلة (سفر)، - عبر النات (ما يعرفه المتعلّمون عن شبكة الأنترنات)، - العلامة (1) الواردة بعد النصّ تفيد أنّ للنصّ بقيّة. * تنظيم حوار بين التلاميذ حول النقاط الآتية: - العلاقة بين الرحلة والنات: ماذا يفهمون من كلمة النات، علاقتها بالأنترنات)، - هل يمكن أن يسافر المرء عبر الأنترنات؟ كيف؟ - ماذا سيكون محتوى الجزء الأوّل من النصّ؟ * دعم الملاحظات الأولى وتعديلها بدعوة المتعلّمين إلى ملاحظة الصورة الأولى: - الاهتمام بالخلفيّة : قاعات، ساحة نظيفة بها أشجار خضراء، علم تونس يرفرف. - الشخصيّات الظاهرة في الصورة (بنات، أولاد)، هل هناك شخصيّة تبدو ملامحها مختلفة (علامات غضب أو حيرة أو فرح..)؟	* توجيه المتعلّمين إلى الإفصاح عن تصوّراتهم والكشف عن معارفهم القبليّة. * يمكن إنجاز هذا الدرس في فضاء الإعلاميّة. * يمكن الاستفادة من اللوحات الرقميّة إن توفّرت. * تمكين المتعلّمين من فرصة كافية للحوار والتعبير عن تصوّراتهم وأفكارهم، * تقبل مختلف الفرضيّات مصحوبة بالتعليل المناسب. * يمكن للمدرّس أن يركّز على العلَم : علاقته بالبناية الّتي يرفع فيها

	* دعوتهم إلى ملاحظة الصورة الثانية في النصّ: هل تدعم فرضيّة وجود شخصيّة يبدو شعورها مختلفا عن بقية الأطفال ؟ ترى، ما بها ؟ ماذا يقلقها ؟ كيف كانت ملامحها في الصورة الأولى؟ هل تغيّرت الملامح ؟ هل هذه الملامح دليل على وجود مشكلة ؟ – كيف تبدو ملامح الشخصيّة الثانية ؟ * يساعد المدرّس تلاميذه على طرح تصوّراتهم وبناء فرضيّاتهم. * يدرّبهم على استبعاد الفرضيّات الّتي لا تتناسب والمؤشّرات المجمّعة من الصورتين والعنوان، والاحتفاظ بالفرضيّات الأكثر وجاهة. * يدعو المدرّس تلاميذه إلى قراءة النصّ قراءة صامتة والتثبّت من صحّة الفرضيّات. أو تعديلها.	(مؤسّسة وطنيّة عموميّة)، لوناه، الأشكال الّتي يتألّف منها ومدلولات * ترسيخ الاعتزاز بالانتماء إلى تونس، إبراز واجبنا نحو العلم ونحو الوطن (طلب العلم مثلا تعبير عن حبّ الوطن). * خلال القراءة الصامتة المتأنّية، يمرّ المدرس بين الصفوف، فيراقب ويقدّم المساعدة لمن يحتاجها أو يطلبها.
2– تحليل النصّ	* يطلب المدرّس من تلاميذه في مرحلة أولى إنجاز النشاط الأوّل من "أتفاعل" ص7 من كتاب التمارين (وضع علامة× أمام المشهد الموافق للنصّ). * توسيع الحوار حول الصورة : من هي هذه الشخصيّة؟ ما هي المشكلة الّتي تعانيها ؟ * يطلب المدرّس من تلاميذه إنجاز النشاط الثاني من "أتفاعل" ص7 من كتاب التمارين (تبدأ	* تعديل التصوّرات الّتي بنيت خلال المرحلة السابقة

	المشكلة في الانكشاف للتلاميذ شيئا فشيئا. – تسنيم لا تشارك في الرحلات المدرسيّة، – تأثّرت تسنيم بكلام صديقتها سيرين. * يوجّه التلاميذ إلى البحث عن الشخصيّات الأخرى في النصّ وتحديد علاقتها بتسنيم. * يستغل المدرّس الفرصة المناسبة لتذليل صعوبات القراءة المتّصلة بالكلمات المتشابهة نطقا وكتابة (السين والشين). * استخراج كلمات، قراءتها، قراءة الجمل أو الفقرات الّتي وردت بها هذه الكلمات لمراقبة سلامة التعرّف والنطق والاسترسال والتنغيم واحترام علامات التنقيط.	
3– التحرّر (التوسّع وإبداء الرأي)	* الانطلاق من وصف البنت في بداية النصّ (بشوشة، محبوبة من الجميع، مغرمة بالاستكشاف ≠ لم تغادر مسقط رأسها [ما هي الأسباب يا ترى؟]). * العودة إلى العنوان : هل يعكس العنوان الأحداث الّتي تمّ التعرّض إليها إلى حدّ نهاية هذا النصّ؟ * ربط العنوان "رحلة عبر النات" بـ" لم تغادر قطّ مسقط رأسها [= تُرى ماذا سيكون موضوع الجزء الثاني من النصّ؟] والتفكير في نهاية ممكنة للنصّ. * التوسّع بتشجيع المتعلّمين : – على الحديث عن تجربتهم الشخصيّة في السفر والمشاركة في الرحلات (الوسائل، الفوائد، الجهات المقصودة وخصائصها السياحيّة). – على البحث عن فوائد الأنترنات.	

النصّ الثالث: رحلة عبر النات(2)

المراحل	الممارسات البيداغوجيّة	الملاحظات
1- استكشاف النصّ	* التذكير بأهمّ أحداث الجزء الأوّل من النصّ، بإطاريه المكانيّ والزمانيّ وبشخصيّاته. - كيف تركنا الشخصيّة الرئيسيّة (حيرة، خجل، أعلمت المعلّم بمشكلتها،...) - ترى، هل سيساعدها (يدعوها إلى المشاركة في رحلة تنظمها المدرسة) ؟ هل سيقترح عليها حلّا جديدا ؟ - ماذا تتوقّعون في هذا الجزء الثاني من النصّ (هل ستُحلّ مشكلة تسنيم أم لا ؟ كيف؟) * يدعو المدرّس تلاميذه إلى ملاحظة الصورتين المصاحبتين للجزء الثاني من النصّ. (جمع المؤشّرات من خلال الصورة: تسنيم تضحك، تجلس سعيدة أمام الحاسوب، لكنّها وحيدة. أين بقيّة رفاقها ؟) - في النصّ صورة ثانية، تسنيم بين رفيقين من رفاقها : كيف تبدو ملامحها؟ ماذا تتوّقعون إذن؟ * يساعد المدرّس تلاميذ على الإفصاح عن تصوّراتهم وبناء فرضيّاتهم. * يدرّبهم على استبعاد الفرضيّات الّتي لا تتناسب والمؤشّرات المجمّعة من خلال الصورتين	* تمكين المتعلّمين من : - الربط بين جزأي النصّ، - تنظيم الأفكار وترتيبها.

	والعنوان، والاحتفاظ بالفرضيات الأكثر وجاهة. * يدعو المدرّس تلاميذه إلى قراءة النصّ قراءة صامتة والتثبّت من صحّة الفرضيّات.	
2- تحليل النصّ	* توجيه المتعلّمين إلى إنجاز النشاط الأوّل من "أتفاعل" ص9 من كتاب التمارين (كتابة ما طلبته تسنيم من معلّمها). * توظيف هذا السؤال في تنظيم الأفكار حول الشخصيّات. - ما هي شخصيّات النصّ ؟ - لماذا غابت شخصيّة سيرين ؟ - هل تناسب الصورة النصّ ؟ (ملاحظة خلوّ النصّ من الظاهرة في الصورة). - ما الحلّ الّذي توصّلت إليه تسنيم بمساعدة المعلّم ؟ * دعوة المتعلّمين إلى الإجابة عن السؤال الأوّل ص 9 من كتاب القراءة. * دعوة المتعلّمين إلى إنجاز النشاط الثالث ثمّ النشاط الرابع من "أتفكّر " ص10 من كتاب التمارين. * دعوة المتعلّمين إلى الإجابة عن السؤال الثاني ص 9 من كتاب القراءة. * يستغلّ المدرّس الفرصة لتذليل صعوبات القراءة من خلال :	* قراءة + كتابة + استدلال • تسنيم شخصيّة رئيسيّة • بقيّة الشخصيّات (معجبة/صامتة/ غير فاعلة..) • البحث عن كلمات

	– البحث عن الكلمات الّتي بها الحروف المتشابهة كتابة (التاء والثاء والباء والياء والنون). – ترتيب كلمات الجملة المشوّشة (النشاط الثاني من "أتفاعل" ص9 من كتاب التمارين).	+ قراءة + كتابة
3– التحرّر	* يوجّه المدرّس المتعلّمين إلى التحاور حول أهمّيّة الأنترنات من خلال دعوتهم إلى إنجاز النشاط ص10 (أتحرّر) : – أهمّيّة الاشتراك في الأنترنات، – فوائده.، – أخطاره، – أهمّيّة القيام برحلات إلى مناطق طبيعيّة (جبليّة، صحراويّة، ساحليّة) وإلى مواقع أثريّة، – الجمع بين الأنترنيت والرحلات (التعرّف على الموقع على شبكة الأنترنات، زيارته، تنزيل صور الرحلة على مواقع الأنترنات لتقاسم المعلومات وتنويعها (الإفادة كما الاستفادة).	* توجيه التلاميذ إلى: – تناول المسائل من وجهات نظر مختلفة، – عدم التسرّع في إصدار الأحكام واتّخاذ القرار، * الحرص على الاعتدال في كلّ شيء،...
4– الإنتاج	* دعوة المتعلّمين إلى قراءة الوضعيّة: – قراءة الجمل – ترتيبها بوضع الأرقام من 1 إلى 3 – كتابة النصّ (استعمال الروابط..) – قراءة النصوص الناتجة،/ تهذيبها،...	

النصّ الرابع : شكرا يا ذاكر(1)

المراحل	الممارسات البيداغوجيّة	الملاحظات
1- استكشاف النصّ	* توجيه المتعلّمين إلى قراءة عنوان النصّ "شكرا يا ذاكر(1)" - قام ذاكر بعمل طيّب؟ كيف عرفت ذلك من العنوان ؟ - من شكَر ذاكرا ؟ - ما هو العمل الّذي قام به لينال هذا الشكر حسب رأيك؟ * دعوة المتعلّمين إلى إعادة النظر في تصوّراتهم السابقة بعد ملاحظة الصورة الأولى: - طفل : هل هو ذاكر؟ ما هي المؤشّرات الدالّة على ذلك ؟ - ساحة المدرسة مهجورة (يوم عطلة ؟..) - المدرسة مهملة : أعشاب، أوراق، كراسيّ وطاولات في ركن من الساحة ، ماذا حدث؟ ماذا سيفعل ذاكر؟ * دعوة المتعلّمين إلى ملاحظة الصورة الثانية وإدخال التعديلات اللازمة على التصوّرات الأولى. * دعوة المتعلّمين إلى قراءة النصّ قراءة صامتة متأنّية للتثبّت من صحّة الفرضيّات.	* تعويد المتعلّمين الاستفادة من كلّ العناصر والمؤشّرات المصاحبة للنصّ (المدار الّذي ينتمي إليه النصّ، موقع النصّ من الوحدة، العنوان، الصور،...). * قراءة صامتة لكامل النصّ (التأكّد من أن جميع التلاميذ يقرؤون

2- تحليل النصّ	* دعوة المتعلّمين إلى إنجاز النشاط الأوّل من "أتفاعل" ص11 من كتاب التمارين، ثمّ الإجابة عن السؤال الأوّل من كتاب القراءة ص 11. * دعوتهم إلى كتابة الجملة الموافقة للصورة (النشاط الثاني من "أتفاعل" ص11 من كتاب التمارين). * دعوة المتعلّمين إلى إنجاز النشاط الأوّل من "أتفكّر" ص 11 من كتاب التمارين. * الإجابة عن السؤال الثاني ثمّ السؤال الثالث من كتاب القراءة ص11. * استغلال الفرصة المناسبة لتذليل صعوبة القراءة المتّصلة بالحروف المتشابهة نطقا (الذال والضاد) : - من خلال البحث عن كلمات بها (ذ) أو (ض)، قراءة الكلمات والجمل والفقرات الّتي وردت بها هذه الكلمات، - من خلال كتابة الذال ضمن مقطع وكلمة (ذاكر) بكتاب التمارين.	* من الأفضل تجاوز قراءة الكلمات الّتي تتعلّق بالصعوبة المعنيّة إلى قراءة الجملة أو الفقرة كاملة (مراقبة الاسترسال والتنغيم..)
3- التحرّر	* دعوة المتعلّمين إلى إبداء الرأي في : - الحالة الّتي وجدت فيها المدرسة (الأسباب، المسؤوليّة،...) - قرار الطفل (وجاهة هذا القرار، إمكانيّة تنفيذه..)،	* لا يكتفي المدرّس بالأسئلة المطروحة في الكتاب (إمكانيّة تكييفها، إغنائها حسب الحاجة..)

	– ردود الفعل المتوقّعة من قبل الأصدقاء (سيُقبلون على المساعدة، سيرفضون)+وتعليل وجهة النظر. * دعوتهم إلى التعبير : – عمّا كانوا سيفعلون لو كانوا مكان ذاكر، – عن مواقفهم ممّا فعل ذاكر لو كانوا من أصدقائه.	

النصّ الخامس : شكرا يا ذاكر(2)

المراحل	الممارسات البيداغوجيّة	الملاحظات
1- استكشاف النصّ	* التذكير بما جاء في الجزء الأوّل من النصّ: - حالة المدرسة قبل العودة المدرسيّة، - قرار ذاكر بتعهّدها وصيانتها، - قراره الاستعانة بأصدقائه وأصحابه، * توجيه المتعلّمين إلى تأمّل الصورتين الأولى والثانية المصاحبتين للنصّ: - ساحة نظيفة، - أشجار ونباتات خضراء، - أحواض وأزهار ملوّنة، - ظهور شخصيّات كثيرة (مظاهر الإعجاب والدهشة (نجاح ذاكر في المشروع الّذي فكّر فيه) * دعوة المتعلّمين إلى قراءة النصّ قراءة صامتة والتأكّد من صحّة الفرضيّات وسلامة التصوّرات.	* يحسن الربط بين الجزء الأوّل والجزء الثاني من خلال تنويع الوضعيّات والأسئلة والابتعاد عن الأسئلة العامّة الفضفاضة من قبيل (ماذا رأينا في النصّ السابق؟).
2- تحليل النصّ	* دعوة المتعلّمين إلى الإجابة عن السؤال الأوّل ص13 من كتاب القراءة (تحديد المبادَرة). * الإجابة عن السؤال الثاني (تعيين المساهمين في إنجاح المبادرة وصيانة المدرسة وتعهّدها) * إنجاز النشاط الأوّل من "أتفاعل" ص13 كتاب التمارين (ربط كلّ شخصيّة من الشخصيّات بالمهنة أو الحرفة الّتي تتعاطاها). * إنجاز النشاط الثاني من "أتفاعل" ص13 من	

	كتاب التمارين. * إنجاز النشاط الثالث من "أتفكّر" ص14 من كتاب التمارين. * يستغلّ المدرّس إنجاز النشاطين الأوّل والثاني من "أتحرّر" : – لشرح المفردات واستعمالها في سياقات جديدة قصد إغناء الرصيد المعجميّ الفصيح (سارع، بادر، تعاون، تضامن). – للتمييز بين الحرفين المتشابهين كتابة (الظاء والطاء،) – لقراءة الكلمات والمفردات الّتي تحوي تلك الكلمات، – لإملاء كلمات (من اقتراح المدرّس والتلاميذ)	* يستحسن ألّا يتوقّف شرح الكلمات على السياق الّذي استعملت فيه، بل يتعدّاه إلى استعمالها في سياقات جديدة.
3– التحرّر	* تشجيع المتعلّمين على التحاور حول : – التعاون والتضامن وقت الرخاء (الأفراح العائليّة، الأعياد،...)، ووقت الشدّة (الكوارث الطبيعيّة : فيضان، أمطار غزيرة، ثلوج / الأتراح: وفاة، حادث، مرض/..)، وعرض مظاهر منه (المساعدات الماليّة، المؤازرة..) – صيانة المباني العموميّة والمحافظة عليها: ممتلكات المدرسة، الأرصفة والأشجار المغروسة على حافتيْ الطريق، المصابيح الكهربائيّة على جانبي الشارع.. * استغلال الفرصة لبناء ميثاق القسم /المدرسة (المحافظة على نظافتهما، جماليّتهما..)	* يبتعد المدرّس عن أسلوب الوعظ المباشر ويسمح بحرّيّة النقد وإبداء الرأي، كما يشجّع على دعمه بحجج وجيهة، ويساعد كلّ المتعلّمين على التفاعل في ما بينهم. * يربط بين النشاط الكتابيّ والشفويّ، وبين القراءة والإنتاج الكتابيّ.

النصّ السادس: مسرحيّة العمل

المراحل	الممارسات البيداغوجيّة	الملاحظات
1- استكشاف النصّ	* دعوة المتعلّمين إلى قراءة عنوان النصّ وملاحظة الصور الأربع المصاحبة له. - **مسرحيّة**/ نصّ مسرحيّ، مسرحيّة شعريّة (خصائص هذا النصّ والاختلافات بينه وبين النصوص السابقة)، - **العمل** : النصّ يتحدّث عن العمل، - المهن الّتي تظهر في الصور : ممرّضة أو طبيبة (لباس أبيض، سرير مرضى..)، حدّاد (سندان، كلاّبة، قطعة حمراء من الحديد المتوهّج)، حائكة أو نسّاجة (خيوط، منسج)، نجّار (خشب، أدوات نجارة). * دعوة المتعلّمين إلى قراءة النصّ والتثبّت من صحّة الفرضيّات : ما الّذي يجمع هذه المهن في هذا النصّ؟ هل رسم الرسّام كلّ المهن المذكورة بالنصّ ؟	* تعديل المفهوم
2- تحليل النصّ	* دعوة المتعلّمين إلى الإجابة عن السؤال الأوّل ص 15 من كتاب القراءة وإنجاز النشاط الأوّل من "أتفاعل" ص15 من كتاب التمارين. * دعوة المتعلّمين إلى إنجاز النشاطين الثاني ثمّ الثالث من "أتفاعل" ص15 من كتاب التمارين.	* يدير المدرّس حوارا بين التلاميذ عن : - أهمّيّة الأدوات في العمل (لكلّ مهنة أدوات مناسبة تساعد على القيام بها على أحسن وجه)، - الصعوبات الّتي يواجهها

	* يستغلّ الفرصة الملائمة (ظهور تعثّر، مثلا) لتذليل صعوبات القراءة : – التمييز بين الراء والزاي من خلال النشاط الأوّل من "أتفكّر" ص16 من كتاب التمارين، – التمييز بين الغين والعين في النشاط الثاني من "أتفكّر" ص16 من كتاب التمارين، – التمييز بين الأسماء المعرّفة باللام والأسماء النكرة من خلال النشاط الثالث من "أتفكّر" ص16 من كتاب التمارين)، – إنجاز نشاط الخطّ ، ص 16 من كتاب التمارين.	الحرفيّ عندما لا تتوفّر له الأدوات اللازمة. * تدريب المتعلّمين على التمييز السمعيّ بين المقاطع، وتنويع الألعاب الّتي يغيّر فيها ترتيب المقاطع أو تغيّر حرف في الكلمة معناها (غرف/ عرف/ عزف).
3– التحرّر	* دعوة المتعلّمين إلى إبداء الرأي في المهن وتحديد شروط النجاح فيها وتثمينها. * الإجابة عن السؤال الثاني ص 15 من كتاب القراءة. * الإجابة عن السؤال الثالث ص 15 من كتاب القراءة. * الإجابة عن السؤال الرابع ص 15 من كتاب القراءة. * تقمّص الأدوار واختيار حرفة والدفاع عنها بذكر فوائدها في المجتمع وحاجة الناس إليها.	

النصّ السابع: العود إلى المدرسة

المراحل	الممارسات البيداغوجيّة	الملاحظات
1- استكشاف النصّ	* دعوة المتعلّمين إلى قراءة عنوان النصّ وملاحظة ترتيب جمله ونظام توزيع كلماته. * تنظيم حوار بين التلاميذ: - نصّ شعريّ/ قصيدة، - يتكوّن من جمل/ أبيات، - يقوم على إيقاع ووزن مميَّز، - يتحدّث عن العودة المدرسيّة / عن اليوم الأوّل من السنة الدراسيّة. * تمكين المتعلّمين من فرصة التحاور حول تجربتهم في اليوم الأوّل بالمدرسة / يوم العودة المدرسيّة (حالة المدرسة، الحديث عن الأصدقاء، عن المدير، عن المعلّمين،...). * يدعوهم إلى قراءة النصّ قراءة صامتة والتأكّد من موضوع هذا النصّ الشعريّ.	* يمر المعلّم بين الصفوف ويراقب انخراط المتعلّمين في القراءة الصامتة.
2- تحليل النصّ	* دعوة المتعلّمين إلى التفاعل مع ما جاء في النصّ من خلال : - إنجاز النشاط الأوّل من "أتفاعل" ص17 من كتاب التمارين، - التوسّع في إعطاء فكرة عن الفصول وخصائصها وتتاليها (الصيف قد ولّى، الخريف قد حلّ، ارتباط الصيف بالراحة	* حوار حول الفصول (الأعمال الفلاحيّة المرتبطة بها/ علاقة العمل المدرسيّ بالفصول)

	والاستجمام، وارتباط الخريف بالعمل والدرس). * يتأكّد المدرّس من فهم المفردات والمعاني فهما إجماليّا من خلال: – إنجاز النشاط الثاني من "أتفاعل" ص17 من كتاب التمارين: غذاء العقل وغذاء البطن، الجسم السليم في العقل السليم، تأكيد التكامل بينهما لأنّ الجسم يحتاج إلى الغذاء بالقدر الّذي يحتاج العقل إلى العلم والمعرفة. – إنجاز النشاط الثالث من "أتفاعل" ص17 من كتاب التمارين: مدخل لمعالجة الصعوبات المتّصلة بالتمييز بين الحرفين المتشابهين نطقا (الشين الجيم). – دعوة المتعلّمين إلى البحث عن كلمات بها (ش) أو (ج)، قراءتها، كتابتها، تمييز موقع الحرف : أوّل الكلمة (شمال، جنوب، شرق، جمال..)، وسط الكلمة (عشب، مجلّة عشرة...)، آخر الكلمة (عشّ، غشّ، خرج...). * استغلال النشاط الأوّل من "أتفكّر" لشرح الكلمات الجديدة وإغناء رصيد المتعلّم الفصيح (ولّى= رحل، ذهب، انقضى،..) الأنس (=	* لا يقتصر المدرّس على الكلمتين المذكورتين بالتمرين.

	البهجة، الفرح..)، هبّوا (= انطلقوا، ذهبوا...) * يوظّف المدرّس النشاط الكتابيّ في تذليل صعوبة رسم الجيم (الشكل، الاتّجاه ، مقاييس الأجزاء المكوّنة له).	
1- التحرّر وإبداء الرأي والتوسّع	* تمكين المتعلّمين من فرصة للتعبير عن فهمهم للنصّ برسم مشهد يرتبط بالقطعة الشعريّة ويعكس فهمهم لها. * تمكينهم من فرصة التعبير عن المشهد الّذي رسموه ومن إبداء الرأي في إنجازات بعضهم بعضا. * الشروع في تحفيظ القطعة الشعريّة تدريجيّا باعتماد الأساليب المفصّلة في القسم المرجعيّ من هذا الدليل، مع الحرص على سلامة النطق وجودة الإلقاء.	

نماذج

من اختبارات تقييم القراءة

1- أقرأ.

مدرستي الجديدة

كنت مدهوشا بما رأيتُه من نظام وتنسيقٍ: غرفة فسيحة نيّرة، جدرانها مزدانة بمعلّقات بديعة، فيها كتاباتٌ لم أستطع قراءتها وصور لحيوانات أعرف بعضها كالأرنب والديك، ومقاعد منتظمة صفّين متوازيين. إنّها بعثت في خيالي صورا عديدة...

أمّا المعلّم فكان يقف أمامنا وراء منضدة كبيرة وُضعت فوق مصطبة عالية. ولفتت نظري تلك اللوحةُ الخضراء الكبيرة المنتصبة على الحائط، ولقد عرفت في ما بعد اسمها.

لقد أحسست بالاطمئنان. وما هي إلا برهةٌ حتّى أعلمنا المعلّم أنّنا أنهينا العمل في ذلك اليوم وأنّنا سنرجع إلى منازلنا. لقد مرّ الوقت سريعا.

محمد العروسي المطوي (بتصرّف)

2- أ- أرسم العلامة (×) بعد الجملة الموافقة للنصّ.

* الراوي في السنة الأولى من التعليم الأساسيّ. ☐
* الراوي في السنة الثانية من التعليم الأساسيّ. ☐

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

3- أ- أكتب بين القوسين (صواب) أو (خطأ) حسب ما جاء في النصّ.

* الراوي يشعر بالخوف في المدرسة. ( )
* الراوي يشعر بالراحة. ( )

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدْعَم إجابتي.

.....

4- أرسم العلامة (×) بعد الإجابة الصحيحة.

قال الراوي:" مرّ الوقت سريعا". أفهم من قوله :

* خرج الأطفال من القسم قبل انتهاء الوقت. ☐
* الراوي منهمك في العمل معجب بالمدرسة فلم يشعر بمرور الوقت. ☐
* حرّك الطفل عقارب الساعة فمرّ الوقت سريعا. ☐

5- أكتب أسماء الأشياء المشار إليها بالاعتماد على النصّ.

6- أكتب أسماء الأشياء الّتي شاهدها الطفل في القسم.

.....

7-أُعجِب الراوي بالمدرسة. أستخرج جملةً من النصّ تدْعم هذه الفكرةَ.

.....

8- ما الّذي يعجبك في مدرستك؟

.....

.....

1-أقرأ.

الحلّاق

كنت ذات مساء متوجّها إلى محطّة القطار. مررت بدكّان حلّاق فقلت في نفسي:" بقي نصفُ ساعة للرحيل، فلا بأس أن أَدخُلَ وأحسّنَ من هيأتي بعضَ الشيء"، ثمّ قصدت الدكّان وبادرت بالدخول.

دخلت وسلّمت، وإذا الحلّاقُ مشغولٌ، بين يديه رأسُ حريفٍ قد استرسل شعرُه. ردّ الحلّاقُ سلامي وصافحني وأقعدني وقال :" لا تَخْشَ طولَ الانتظارِ، ليس قبلَك غيرُ أخينا هذا".

جلست ورجع الحلّاق إلى صاحبِه الّذي بيْن يديه، فشمّر عن ساعديْه وبلّ كفّيه وأقبل على رأسِ الحريف دلكًا وفركا، ثمّ أخذ مقصّا حادّا وجعل يقصّ شعرَه في سرعة وفنّ.

محمّد بكير (بتصرّف)

2- أرسم العلامة × في الدائرة المناسبة.

* في النصّ

- شخصيّتان ◯
- ثلاث شخصيّات ◯

3- أ- أربط.

	إلى الحلّاق
خرج الراوي من منزله متّجها	إلى محطّة الحافلات
	إلى محطّة القطار

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

4- أُعجِب الراوي بعمل الحلّاق.

أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

5- أحيط بخطّ مرادفَ ما تحته سطرٌ.

* استرسل شعرُه. = اتّسخ – طال
* لا تخْشَ طولَ الانتظارِ. = لا تخَف طولَ الانتظارِ – لا تغضَب من طولِ الانتظارِ
* أحسّن من هيأتي بعض الشيء. = قليلا – كثيرا

6- أ- أختار ممّا بين قوسين الكلمة الّتي أنهي بها الجملة الآتية (جيّدة- سيّئة- متوتّرة).

تربط الحلّاقَ بحرفائه علاقةٌ .....

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

7- أبدي رأيي في الحلّاق وأعلّل.

.....

.....

1-أقرأ.

سيّارة الإسعاف

أسرعت سيّارةُ الإسعاف تشقُّ الشارعَ كالسهم وتملأ الفضاءَ بصوتِ منبِّهِها الحزينِ. توقّفت أمام منزلِ عادلٍ، فنزل الممرّضون بزِيِّهم الأبيضِ واندفعوا يجرون نحو البيتِ وهم يحملون نقّالةَ مرضى، ثمّ ما لَبِثوا أن خرجوا بعادلٍ مُمَدّدا على النقّالةِ وهم يمشون بِتُؤَدَةٍ وانتباهٍ.

وصلت سيّارةُ الإسعاف إلى المستشفى، وأُدخِل المريضُ إلى القسمِ الاستعجاليِّ، فحَظِيَ بعِنايةِ الممرّضين. وحقّقَ الأطبّاءُ في أمْرِه، فاستنتجوا أنّه قد أُصيبَ بتَسَمُّمٍ في الأمعاءِ لا يكون له من سببٍ غيرُ بعضِ الأكْلاتِ الفاسدة. والحمدُ للّه أنّه لم يتسرّبْ بعْدُ إلى بقيّةِ الأعضاءِ ولم يُصِب القلبَ بالضربةِ القاضية.

عبد العزيز الحاج طيّب (بتصرّف)

2-أ- أرسم العلامة × في المربّع المناسب.

عادلٌ هو

- الطبيبُ الجرّاحُ الّذي أجرى العمليّةَ ☐
- المريضُ ☐
- سائقُ سيّارةِ الإسعافِ ☐

3- أشطب الخطأ : كان الممرّضون يمشون بتؤدة وانتباه

- لأنّ الممرَّ ضيّقٌ
- لأنّ المريضَ ثقيلُ الجسمِ
- لأنّهم يخشَوْن على المريضِ

4- أ- إلى أيِّ قسمٍ أُدخِل المريضُ؟

.....

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

5- أ- ماذا يشكو المريضُ؟

.....

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

6- أ- ما سببُ إصابةِ المريضِ؟

.....

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

7- أحيط بخطٍّ مرادفَ ما تحتَه سطرٌ.

* بزيّهم الأبيض : بلباسهم ، بسريرهم ، بلحافهم
* هم يمشون بتؤدة وانتباه : بسرعة؛ ببطء؛ بخوفٍ
* لم يتسرّب بعد إلى بقيّة الأعضاء : لم يصل ، لم يتوقّف ، لم يجد

8- يتناول كثيرٌ من الناس طعامَهم في المطاعمِ.

أ- أُبدي رأيي في هذا السلوك.

.....

ب- أكتب نصيحةً أقدّمُها إلى هؤلاء الناس.

.....

ج- أكتب نصيحة أقدّمها إلى أصحاب المطاعم.

.....

1- أقرأ.

صديق المذياع

ارتديت ملابسي، وحملت المذياعَ وأغلقت بابَ الغرفةِ. خرجتُ برفقٍ كالمُتسلِّلِ حتّى لا أوقظَ النائمين، ثمّ أخذت الطريقَ نحو منزلِ صديقي البعيدِ عن منزلنا بنَحوِ نصفِ كيلومترٍ.

وفي الطريق فتحت الراديو وحوّلت الجهازَ إلى إحدى الإذاعاتِ الّتي اعتدت الاستماعَ إليها، وإذا بمنشّطٍ يتحدّث عن فوائدِ بعضِ النباتاتِ الّتي تكثُرُ في قريتنا، وذلك ما شجّعني على الانتباهِ إلى ما يقولُ بإمعانٍ شديدٍ.

وصلت إلى منزل صديقي. ولم يُنْهِ المذيعُ حديثَه بعدُ، لذلك لم أطرُقْ منزلَ صديقي، وجلستُ على صخرةٍ قريبة من المنزلِ وبقِيت أسمع نهايةَ الحديث.

خرج صديقي فوجدني قريبا من المنزل فقال : "ها أنت لم تُغيِّرْ عادتَك منذ عرفتُك صديقا وفيّا للإذاعةِ. لا شكّ في أنّك ستُحدّثني اليومَ عن موضوعٍ طريف استمعتَ إليه.

عبد الرحمان عبيد (بتصرّف)

2- أكتب أسماءَ شخصيّاتِ النصِّ.

.....

3-أ- أرسم العلامة (×) بعد الإجابة الصحيحة.

عُرف الراوي بأنّه

- صديقُ المذياعِ ☐
- صديقُ التلفازِ ☐
- صديقُ الحاسوبِ ☐

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

4- كان البرنامجُ جذّابا. أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم هذه الفكرة.

.....

5- ما الّذي شدّ الراويَ إلى البرنامجِ الإذاعيّ ؟

.....

6- ما هي الفوائدُ الّتي يمكن أن نجنيَها من الاستماعِ إلى المذياع ؟

.....

7- أ- أسمّي وسائلَ إعلامٍ أخرى.

.....

ب- أذكر ما أفضّلُه منها وأعلّلُ اختياري.

.....

8- أحيط بخطٍّ مرادفَ ما تحتَه سطرٌ.

* موضوع طريف : مضحك ، مفيد ، غريب
* يقول بإمعان شديد : بانتباه ، باستغراب ، باستهزاء
* بنحو نصف كيلومتر : بما يقارب ، بما يزيد عن ، بما يقلّ عن

1- أقرأ.

قرية جديدة

رحّب سمير بأصدقائه ثمّ قال بصوت يسمعه الجميع:

– دَعَوْتُكم لهذا اللقاء لتحديدِ ما يجبُ علينا فعلُه لتجميلِ قريتِنا

سأل ماهرٌ:

– وماذا يجب علينا أن نفعلَ؟

– نُغيِّر وجهَ القريةِ، نُزيلُ هذه الأوساخَ المتراكمة، ونُصلحُ ما تداعى من المباني ونطلي الأبوابَ والجدران،

سألت مريمُ:

– ومن الّذي سيقومُ بهذه الأعمالِ؟

– نحن بالطبع، سنشتري كمّيّةً من الدهن، سيَتَولّى فريقٌ دهنَ الجدرانِ والأبوابِ، ويتولّى فريقٌ تنظيفَ الشوارعِ من الأوساخِ المُتَراكِمةِ والحِجارةِ المُتناثِرةِ، و سيَتَولّى فريقٌ آخَرُ تَهْيِئَةَ حُفَرٍ على جانبَيْ الطُّرُقِ والأنهُجِ لغِراسةِ الشجيْراتِ..

مرّت أيّامٌ، كانت القريةُ خلالَها كَخَلِيَّةِ نحْلٍ، الجميعُ يعملون دونَ كَلَلٍ أو مللٍ، لم يُصدّقْ الأهالي ما حصل، فكأنّهم في قريةٍ أخرى غيرِ تلك الّتي كانت. الشوارعُ نظيفةٌ تُزيِّنُها الأشجارُ والأزهارُ، والبِنايات زاهيَةٌ يُزيِّنُها الأبيضُ والأزرقُ.

ساسي حمام (بتصرّف)

2- أكتب أسماء الشخصيّات المتحاورة.

.....

3- أكتب الشخصيّة الرئيسيّة.

.....

4- أ- أكتب بين القوسين (صواب) أو (خطأ).

* شارك كلّ الأهالي في العمل. (.....)

* امتنع بعض الأهالي عن المشاركة. (.....)

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

5- أ- أكتب بين القوسين (نعم) أو (لا).

كانت حملة النظافة والتجميل ناجحة (.....)

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

6- أكتب الأعمال الّتي قام بها الأهالي لتجميل قريتهم.

.....

7- أكتب عنوانا آخر يناسب النصّ.

.....

8- أبدي رأيي

*** في ما قامت به الشخصيّة الرئيسيّة :**

.....

*** في ما قامت به بقيّة الشخصيّات :**

.....

1- أقرأ.

سعيد الحمّال

يُفيق سعيدٌ من نومه عند الفجرِ الباكر فيُفطِرُ ثمّ ينهَضُ في حزمٍ ونشاطٍ، ويدفعُ عربتَه أمامه قائلا :" يا فتّاحُ يا رزّاقُ"، وامرأتُه من خلفِه تُودِّعُه وتدعو له.

يصل سعيد إلى السوق عندما ترِدُ أولى العرباتِ والسيّارات مشحونةً خضرا وفواكهَ وطُيورا وبيضا، فيُقْبِلُ على الفلّاحين في عرباتِهم و سيّاراتِهم فيُسرِعُ في إنزالِ البِضاعةِ هنا وهناك، ويبقى ينتقلُ من حلْقةٍ إلى حلقة بين الفلاحين والتجّارِ يُنزِلُ السلَعَ أو ينقُلُها إلى المَتْجَرِ.

يَقضي سعيد يومَه من حِمالة إلى حِمالةٍ، حتّى إذا كان المساءُ رأيتَه عائدا إلى داره راضيا وفي عربتِه كيسٌ من الكاغذ جمَع فيه الخيراتِ السبعةَ : خضرا وغلالا و فواكهَ وسمكا وحلوى لزوجتِه وابنتِه وابنِه الصغيرِ.

محمد الطيّب التريكي (بتصرّف)

2- أكملُ.

تتكوَّنُ عائلةُ سعيدٍ الحمّالِ من ..... .

3- أ- أرسم العلامة (×) بعد الإجابة الصحيحة.

* سعيد عاملٌ نشيطٌ ☐
* سعيد عامل كسول ☐

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

4- أكتب ثلاثة أعمال يقوم بها سعيد الحمّال.

.....

5- أربط بسهم بين العبارة وما يوافقها.

سبعةُ أنواعٍ من البضاعة

الخيرات السبعة هي خيراتٌ كثيرة متنوّعة

نوعٌ من أنواعِ الثمارِ

6- سعيد قانع بعمله. أستخرج من النصّ ما يدعم هذه الفكرة.

.....

7- أبدي رأيي في العمل الّذي يقوم به سعيدٌ.

.....

.....

8- يفضّل بعض الناس البطالةَ على القيام بأعمال بسيطة. أبدي رأيي في موقفهم.

.....

.....

1- أقرأ.

من أخذ الجدي؟

في قريةٍ جبَليّة قريبة من عينِ دراهمَ، يرتزِقُ الفلّاحون من تربيَةِ الدواجِنِ والماشيةِ مُتَعاونين بينهم في جميعِ مظاهرِ حياتهم حتّى صاروا كأنّهم أسرةٌ واحدة.، يجتمعون كلَّ يومٍ قبلَ غروبِ الشمسِ للبحثِ في شُؤونِهم وما يعودُ عليهِم بالنفْعِ.

وبينما هم يتبادَلون الحديثَ ذات يومٍ أقبل عليهم أحدُ الرعاةِ آسفا حزينا لأنّه افتقد جَدْيا في الصباحِ الباكرِ قبل أن يخرُجَ بقَطيعِه من الزريبةِ، فقد كان يظُنُّه قد مات بنُزولِ الثّلْجِ بعدما هبَّت العاصفةُ في تلك الليلةِ لكِنَّه وجد جلدَه في الغابةِ فَوَثِقَ عنْدئِذٍ بأنَّ ذئبا تسلَّل إلى الزريبةِ ليْلا واختطف الجدْيَ المفقودَ وافترسه في ذلك المكانِ.

غضِب الحاضرون عند سماعِ الخبرِ، واحْتدَّ النقاشُ بينهم باحثين عن طريقةٍ يُبعِدون بها الذئابَ حتّى لا تعودَ إلى مُهاجَمَتِهِم وتَفْتِكَ بحَيَواناتِهم.

البشير عطيّة (بتصرّف)

2- أكتب في القوسين (نعم) أو (لا).

دارت أحداث النصّ:

في المدينة (.....)

في قرية جبلية (.....)

قريبا من المدينة (.....)

3- أرسم العلامة × بعد الإفادة الموافقة للنصّ.

يعيش الأهالي على :

صيد الأسماك ☐

صيد الذئاب ☐

تربية الماشية ☐

4- أ- أشطب الخطأ

تعرّض الراعي إلى خطر نتيجة

هجوم ذئب على قطيعه.

فيضان الوادي

نزول الثلج يومين متتاليين

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

5- أ- أكتب بين القوسين(صواب) أو (خطأ).

أهل القرية متحابون متعاونون (.....)

أهل القرية متخاصمون وهم في صراع دائم (.....)

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

6- أ- في أيّ فصل دارت أحداث النّص؟

.....

ب- أستخرج من النصّ القرينة الّتي تدعم إجابتي.

.....

7- أحيط بخطّ مرادفَ ما تحته سطرٌ.

* افتقد الراعي جديا. = أضاع – وجد
* وثِق بأنّ ذئبا تسلّل إلى الزريبة. = تأكّد من تسلّله – شكّ في تسلّله
* تفتك الذئاب بالحيوانات. = تفترسها – تزعجها

8- يتشاور أهل القرية في ما يعترضهم من مشاكل. أبدي رأيي في هذا التصرّف.

.....

.....

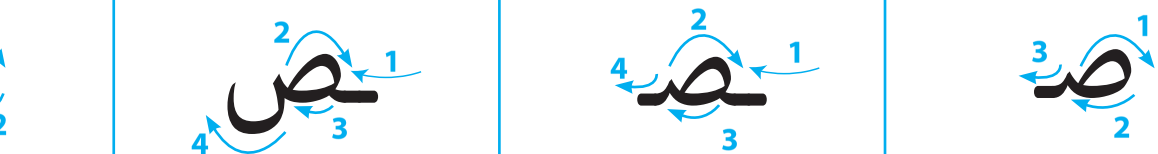
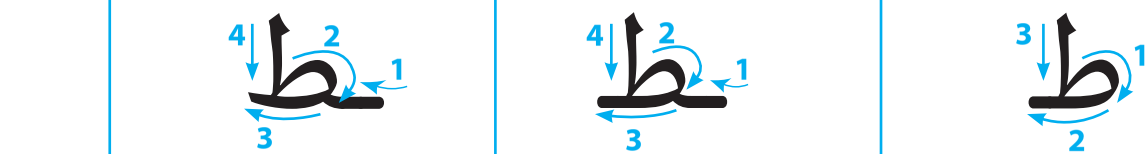
مـوارد

مواصفات اختيار قصّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة

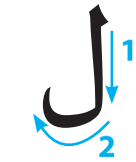
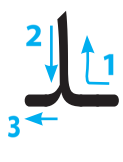
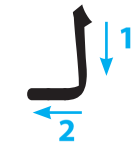
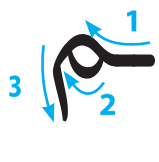
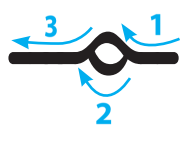
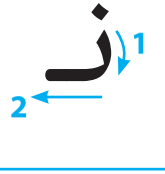
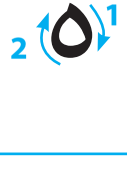
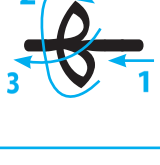
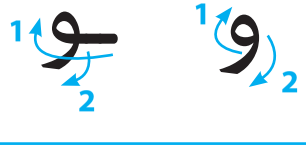
المجال	المعيار	الأقسام التحضيريّة	الدرجة الأولى	الدرجة الثانية		الدرجة الثالثة	
				عربيّة	فرنسيّة	عربيّة	فرنسيّة
الشكل	**الصور:** مساعدة على فهم المضمون	كتب مصوّرة لغة ميسورة ومتداولة	جذّابة، ملوّنة، معبّرة، وظَفيّة			جذّابة، معبّرة، وظَفيّة	
	الخطّ: مقروء، الفضاءات بين السطور تسمح بقراءة ميسورة		حجم كبير مشكول شكلا تامّا	مشكول شكلا تامّا	حجم مقبول		
	عدد الصفحات : مناسب لمستوى تلميذ المدرسة الابتدائيّة		لا تتجاوز 10 صفحات، بكلّ صفحة صورة مرفقة بعدد محدود من الجمل البسيطة	لا تتجاوز 20 صفحة، مدعّمة بصور	لا تتجاوز 10 صفحات، وبكلّ صفحة صورة مرفقة بعدد محدود من الجمل البسيطة	لا تتجاوز 40 صفحة مدعّمة بصور	لا تتجاوز 30 صفحة، مدعّمة بصور
	الغلاف الخارجيّ : مرغّب، عنوان مشوّق						
المضمون	قصص لا تتعارض مع القيم الّتي ضبطها دستور الجمهوريّة التونسيّة						

	(التسامح، المساواة، الحرّيّة، عدم التمييز، نبذ التعصّب والعنف بمختلف أشكاله...)			
	الأجناس: أقصوصات، روايات، مسرحيّات، أشرطة مصوّرة (BD)، كتب مصوّرة (des albums)...		التركيز على الأقصوصات بالنسبة إلى السنة الثالثة	
	المضامين تستجيب لاهتمامات طفل المدرسة الابتدائيّة ورغباته وميولاته ومنفتحة على ثقافات أخرى...			
	بناء القصّة: وضوح الأحداث، تسلسلها، اختيار الشخصيّات...			
اللغة والأسلوب	تنويع المعجم بحسب المستوى (مفردات، توظيف للّغة...)			
	تنوّع الأساليب بحسب المستوى (الحوار، الوصف، الحجاج...)			
	سلامة التعبير والبناء اللّغوي			
	أصالة الأفكار...			

كيفيّة تصوير الحروف العربيّة

الحرف	أوّل الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة متّصلا	آخر الكلمة منفصلا
الباء - الثاء				
الدال - الذال				
السين - الشين				
الصاد - الضاد				
الطاء - الظاء				
العين - الغين				

الراء - الزاي	ر	ر ـر	ـر	ر
الجيم - الحاء - الخاء	جـ	ـجـ	ـج	ج
التاء	تـ	ـتـ	ـت ـتـ	ت ـة
الفاء	فـ	ـفـ	ـف	ف
القاف	قـ	ـقـ	ـق	ق
الكاف	كـ	ـكـ	ـك	ك

اللام				
الميم				
النون				
الهاء				
الواو				
الياء				

مراجع مختارة

هذه مجموعة من المراجع المنشورة في اللسان العربيّ أو المعرَّبة انتقيناها لتضاف إلى مختلف المراجع المشار إليها في الهوامش، وذلك اعتبارا لصلتها الوثيقة بما تضمّنه كتاب المعلّم ولحداثة نشرها.

1- ابراهم (عبد الفتّاح) (د.ت) : **مدخل في الصوتيّات** ، تونس، دار الجنوب للنشر،

2- بن عمر (محمد الصالح) والعبيدي (محمد مختار) (2012) : **دليل مرجعيّ لإحداث مؤسّسات وطنيّة متخصّصة في النهوض بتعليم اللغة العربيّة**، تونس، المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،

3- الجازي (سامي) (2016) : **تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائيّة: مشاكل مزمنة وحلول ممكنة**، تونس، دار كلمة للنشر والتوزيع،

4- الجازي (سامي) (2016) : **صعوبات التعلّم واكتساب المهارات اللغويّة: أسئلة موجهة وإجابات ميسّرة**، تونس، دار كلمة للنشر والتوزيع،

5- الجازي (سامي) وبلعيد (محرز) (2012) : **تعلّميّة اللغة في مادّة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة**، وحدة تكوينيّة، قرطاج، المركز الوطنيّ لتكوين المكوّنين في التربية،

6- زيتون (كمال عبد الحميد) (2003) : **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصّة**، عالم الكتب،

7- السلطاني (عبد اللطيف) والجازي (سامي) وشبيل (رشاد) : **اضطرابات التعلّم الخصوصيّة في مجال القراءة والكتابة باللغة العربيّة**، وحدة تكوينيّة، قرطاج، المركز الوطنيّ لتكوين المكوّنين في التربية،

8- السيّد (السيّد عبد الحميد سليمان) (2003) : **صعوبات التعلّم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، القاهرة، دار الفكر العربيّ،

9- الشاوش (محمّد) (2001) : **أصول تحليل الخطاب في النظريّة اللغويّة العربيّة: تأسيس نحو النّصّ**، تونس، جامعة منّوبة والمؤسّسة العربية للكتاب،

10- العبد الله (لطوف) (تنسيق) (2010) : **أسباب ومسبّبات تدنّي مستوى اللغة العربيّة في الوطن العربيّ**، تونس، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم،

11- علي (صلاح عميرة) (2005)، **صعوبات تعليم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

12- فهيم، مصطفى (1995)، **القراءة : مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائيّة**، القاهرة، مكتبة الدار العربيّة للكتاب.

13- كمهي، ألان، وكاتس، هيو،(1998)، **صعوبات القراءة : منظور لغويّ تطوّري**، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق علاونية، دمشق، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربيّ للتعريب والترجمة والتأليف والنشر،

14- المبخوت (شكري) (2010) : **دائرة الأعمال اللغويّة : مراجعات ومقترحات**، بيروت، دار الكتاب الجديد المتّحدة،

15- منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (2012) : **التقرير العالميّ لرصد التعليم للجميع: الشباب والمهارات : تسخير التعليم لمقتضيات العمل**، باريس،

16- المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (2013) : **مشروع النهوض باللغة العربيّة للتوجّه نحو مجتمع المعرفة (تقرير)**، تونس،

17- المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (2010)، **منهاج اللغة العربيّة : الصفوف الأولى من 1 إلى 9 من مرحلة التعليم الأساسيّ**، تونس،

18- مورّوي (ليسلي ماندال) (2004) : **تطوّر مهارتي تعليم القراءة والكتابة في السنوات الأولى**، ترجمة سناء شوقي حرب، العين، دار الكتاب الجامعيّ.

موارد رقميّة

1- الكتب المدرسيّة التونسيّة الرسميّة www.cnp.com.tn

2- الكتب المدرسيّة التونسيّة الرسميّة الجديدة للسنتين الأولى والثانية من التعليم الأساسيّ + مجموعة من الموارد الرقميّة الأخرى www.ecole.edunet.tn

3- وحدات تكوين www.cenaffe.tn

الفهرس

مقدّمة الكتاب 3

القسم المرجعيّ

المفاهيم المتعلّقة بمجال اللغة العربيّة 5

1- المهارات اللغويّة 5

2- أنشطة اللغة العربيّة 7

2-1- التواصل الشفويّ 7

2-2- المحفوظات 11

2-3- القراءة 12

2-4- المطالعة 14

2-5- الكتابة 17

2-5-1- الخطّ والنسخ 17

2-5-2- الرسم والإملاء 21

2-5-3- الإنتاج الكتابيّ 22

3- المفاهيم والمصطلحات اللغويّة 25

3-1- النصّ 25

3-2- الجملة 26

3-3- الكلمة 32

3-4- الصوت والمقطع 34

3-5- الأعمال اللغويّة/القوليّة 36

4- صعوبات التعلّم اللغويّة 41

المهارات الحياتيّة 46
1- المهارات الحياتيّة والمدرسة 46
2- المهارات الحياتيّة في أنشطة اللغة العربيّة 51

القسم العمليّ

* خارطة الوحدات 60
* وثيقتا التلميذ : بطاقة وصفيّة 76
* نماذج من مذكّرات دروس القراءة 79
* نماذج من اختبارات تقييم القراءة 101

مـوارد

* مواصفات اختيار قصّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة 118
* كيفيّة تصوير الحروف العربيّة 120
* مراجع مختارة 123

لِلَّهِ مَا أَحْلَى الطُّفُولَة !
إِنَّهَا حُلْمُ الْحَيَاة.

أبو القاسم الشّابّي

المركز الوطني البيداغوجي
501 207
6 192202 607782
ثمن البيع للعموم : 2,900 د.ت

www.cnp.com.tn ecole.edunet.tn