الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

دليل استخدام كتاب
«اللّغة العربيّة»
السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط

تنسيق وإشراف :

ميلود غرمول

مفتّش التّربية الوطنيّة

تأليف :

د. أحمد سعيد مغزي	أحمد بوضياف
أستاذ بالتّعليم العالي	أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانوي
كمال هيشور	نورالدين قلاتي
مفتّش التّربية الوطنيّة	مفتش التّعليم المتوسّط
ميلود غرمول	الطّاهر لعمش
مفتّش التّربية الوطنيّة	أستاذ مكوّن في التّعليم المتوسّط

aures
Emballages
Editions

أوراس للنشر

وزارة التربية الوطنية

وزارة التربية الوطنية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

تقديم

يسرُّ فريق تأليف كتاب (اللّغة العربيّة) للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، أن يُقدّم هذا الدّليل الموجّه للأستاذ قصد شرح كيفيّات الممارسة الصّفّيّة الرشيدة لإرساء الموارد المقررة والإنماء المُتَدَرِّج للكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، والمتعلّقة بميادين اللّغة الثّلاثة: فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتّحدُّث)، وفهم المكتوب (القراءة)، وإنتاج المكتوب (الكتابة).

يتألّفُ الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة تتعلّق بمحاور ثقافيّة تشمل مناحي الحياة النّفسيّة والمدرسيّة والاجتماعيّة للتّلميذ، ويتكوّن كلّ مقطَع تعلّميّ من سلسلة منتظمة من النّشاطات التعلُّميّة والتّقويميّة تدوم ثلاثة أسابيع بيداغوجيّة، ويختتم المقطع بنشاطات الإدماج والتقويم خلال الأسبوع الرّابع؛ حيث يتجلّى نماء الكفاءة الختاميّة للمقطع في إنتاج فرديّ (التّعبير الكتابيّ) وفي إنتاجٍ فوجيّ (المشروع).

صُمِّمَ هذا الدّليل ليؤدّي وظيفتين متكاملتين هما:

1. توضيح طريقة استخدام الكتاب.
2. توفير سنَد للتّكوين الذاتي، في مجال الاختصاص، وفي مجال البيداغوجيا والدّيداكتيك.

وحِرصًا على توحيد الرُّؤى لدى الفاعلين التربويّين (الأساتذة والمفتّشين)، جعَلنا هذا الدّليل في خمسة فُصولٍ أساسيّة هي:

الفصل الأوّل: مرجعيّة الوسيلة التعليمية:

اعتمدنا على مستخرجات مختارة من الوثائق المرجعيّة في توفير سندات تكوين ذاتيّ للأستاذ، وبذلك نطمح إلى تحقيق هدفين أساسيين؛ الأوّل هو العودة بالأستاذ إلى الوثائق المرجعيّة وتحفيزه على قراءتها كاملة قراءة واعية. والثّاني هو تيسير انطلاق الأستاذ في عمليّة التكوين الذّاتي التي ينبغي أن تكون مستمرّة ودائمة، وذات وتيرة متصاعدة. كما ركّزنا من خلال مستخرج من المنهاج على التّذكير بالقِيَم والمواقف والكفاءات العرضيّة للمادّة، والكفاءة الشّاملة، والكفاءات الختاميّة للميادين.

الفصل الثّاني: المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلُّم اللّغة:

يتعرّف عليها الأستاذ من خلال مُلَخّص موجَز عن مبادئ اللّسانيّات النّصّيّة، ومفاهيم المقاربة التّواصليّة، والمقاربة بالكفاءات.

الفصل الثالث: طريقة تناول الكتاب:

يتعـرّف الأسـتاذ علـى نمـوذج للمخطّـط السّـنويّ لبنـاء التعلّمـات، ومخطّـط تنظيـم التّعلّمـات، ومخطّـط التّعلّمـات لإنمـاء الكفـاءة.

الفصل الرّابع: السّير البيداغوجي للنّشاطات:

يَجِـدُ الأسـتاذ وصفًـا إجرائيًّـا لنشـاطات المقطـع التعلّمـي خـلال الأسـابيع الثلاثـة للتعلّـم، وخـلال الأسـبوع الرّابـع المخصّـص للإدمـاج. يأخـذ هـذا الوصـف الإجرائـيّ شـكلا خوارزميًّـا لتوضيـح مقروئيّتـه وتيسـير فهمـه. ويكـون مُرفَقًـا بالتوجيهـات العمليّـة المناسـبة.

الفصل الخامس: نصوص فهم المنطوق وإنتاجه:

النّصـوص المُسَـجَّلَة صوتيًّـا في القـرص المرفـق بالكتـاب، يجدهـا الأسـتاذ هاهنـا مكتوبـةً ليسـتعملها كسـندات لوضعيّـات فهـم المنطـوق وإنتاجـه.

وقـد ألحقنـا بهـذا الدليـل ثبتًـا بأهـمّ المراجـع التـي يمكـن أن يلجـأ إليهـا الأسـتاذ لتعميـق معارفـه وتنميـة كفاءاتـه.

أملُنـا كبيـر في أن يكـون هـذا الدّليـل خيـر موجّـهٍ للأسـاتذة مـن أجـل ترشـيد الممارسـة الصّفّيّـة بيـن التّمَتُّـع بالحريّـة البيداغوجيّـة ومعرفـة حـدود الإبداع.

المشرف على لجنة التأليف:

ميلود غرمول

مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها

الفصل الأوّل
مرجعيّة الوسيلة التعليمية

1. القانون التّوجيهيّ للتربية الوطنيّة.
2. المرجعيّة العامّة للمناهج.
3. الإطار العامّ لمنهاج التعليم المتوسط.
4. منهاج اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط.
5. الوثيقة المرافقة للمنهاج.

أستاذنا الفاضل:

لعلّك توافقنا بدءا، في أن ننطلق بتناول مرجعيّة وسيلتنا التعليميّة (الكتاب المدرسي)، لأنّ استذكار المرجعيّة يُسهّل قراءة الدّليل ويجعلها قراءة وظيفيّة مبنيّة على القدر الأدنى من المعطيات التي تَتَشارَكُها فئة الأساتذة الذين يتوجّه إليهم هذا الدّليل.

وعليه، فقد تمّ التّركيز على تقديم بعض التّعريفات الموجزة للوثائق المرجعيّة، مع مُستَخرَجاتٍ وظيفيّة منها، لغرض تحفيز الأستاذ على العودة إلى هذه المراجع[1]، وتشجيعه على التّكوين الذّاتيّ. وتتمثّل هذه الوثائق في الآتي:

1. القانون التّوجيهيّ للتربية الوطنيّة: هو القانون رقم 04/ 08 المؤرّخ في 23جانفي 2008م، يهدف إلى تحديد الأحكام الأساسيّة المُطَبّقة على المنظومة التّربويّة الوطنيّة، ملغيًا بذلك الأحكام السّابقة الواردة في أمريّة 1976م. توزّعَت موادُّه على ستّة أبواب هي: أسس المدرسة الجزائريّة، الجماعة التّربويّة، تنظيم التّمدرُس، تعليم الكِبار، المستخدمون، ومؤسسات التربية والتعليم العموميّة وهياكل ونشاطات الدّعم والأجهزة الاستشاريّة.

مستخرج 1

تتمثّل رسالة المدرسة الجزائريّة في تكوين مُواطِن مزوَّد بمعالم وطنيّة أكيدة، شديد التّعلُّق بقِيَم الشّعب الجزائريّ، قادر على فهم العالَم مِن حوله والتّكيُّف معه والتّأثير فيه، ومتفتّح على الحضارة العالميّة. [المادة: 2] (بإمكان الأستاذ استخراج تمام المادة 2 للاطّلاع على غايات التربية).

مستخرج 2

تقوم المدرسة في مجال التّعليم بضمان تعليم ذي نوعيّة يكفل التّفتّح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصيّة التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عامّ، وكذا معارف نظريّة وتطبيقيّة كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة. [المادة: 4] (بإمكان الأستاذ استخراج تمام المادة 4 للاطّلاع على مهامّ المدرسة).

مستخرج 3

من مهامّ المدرسة:

- ضمان التّحكّم في اللّغة العربيّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليميّة، ووسيلة التّواصل الاجتماعيّ، وأداة العمل والإنتاج الفكريّ. [مقتطف من المادة: 4]

1 - وقد جعلنا في القرص المضغوط المرفق بهذا الدّليل نسخة من كلّ وثيقة من هذه الوثائق المرجعيّة، وكذلك مختارات من الموارد المعرفية والموارد المنهجية الموجهة إلى الأستاذ.

2. المرجعيّة العامّة للمناهج: هي وثيقة توجيهيّة منهجيّة لتأطير عمليّة إعداد مناهج جديدة، وفق توصيّات اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة. قامت بإنجازها «اللّجنة الوطنيّة للمناهج» قصد التّذكير بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائريّة. وتتوجّه هذه الوثيقة إلى المتعاملين المعنيّين مباشرة بتنفيذ وتطبيق المناهج وتسييرها (الوزارة، ومديريّات التّربية، وسلك التّفتيش، ورؤساء المؤسسات التّعليميّة، والمُدَرِّسين)، وكلّ المهتمّين بالمدرسة والتّربية، وكذا الجمهور الواسع من الأولياء والجمعيّات.

مستخرج

تُمثّل المرجعيّة العامّة للمناهج مصدرًا معلوماتيًّا وتوجيهيًّا، من المهمّ الاستلهام منه والاستعانة به في إعداد المناهج الجديدة. وقصد حفظ وحدة العمليّة التربويّة وتحسين أداء المناهج الجديدة، فإنّ العمليّة تتطلّب الاستعانة بعلوم التّربية والتّسيير البيداغوجيّ التي تُضفي على الاستراتيجيّات التّربويّة نوعًا من الشّفافيّة والنّجاعة اللّازمتَين. [ص:23 - 24]

3. الإطار العامّ لمنهاج التعليم المتوسط: هو وثيقة مرجعيّة أعدّتها اللّجنة الوطنيّة للمناهج، لاستثمارها من طرف واضع المنهاج ومؤلّف الكتاب المدرسيّ والمُدرِّس. وقد تناولَت ثلاث نقاطٍ أساسيّة هي:

أ- مهامّ المدرسة (التّربية والتّعليم، والتّنشئة الاجتماعيّة، والتّأهيل).

ب- المبادئ المؤسِّسة للمناهج (الشّموليّة، والانسجام، وقابليّة الإنجاز، والوجاهة).

ج- مكوّنات المنهاج (ملامح التّخرّج، ومصفوفة الموارد المعرفيّة، والقيم والكفاءات العرضيّة والمحاور المشتركة، وجدول البرنامج السّنويّ، والتّعلُّم، والتّقويم).

مستخرج 1

المنهاج التّعليميّ هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظَّمة في نَسَقٍ تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطقٍ يربط الأهداف المقصودة بالوضعيّات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيّات البشريّة والتّقنيّة والماديّة المُجَنَّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم. [ص:03]

مستخرج 2

تُشَكِّلُ هذه المقاربة (بالكفاءات) المؤسَّسة على النّظريّة المعرفيّة والبنويّة الاجتماعيّة المحورَ الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف؛ فإذا كانت النّظريّة المعرفيّة تنظر إلى التّعلّم على أنّه مسارات معرفيّة داخليّة تُمَكِّنُ المتعلِّمَ من التّفاعل مع بيئته، فإنّ البنويّة الاجتماعيّة تقدّم الاستراتيجيّات التي تمكّن المتعلم من بناء معارفه في وضعيّات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة مِن أقرانه. أمّا البنويّة، فهي تؤكّد على أهمّيّة بناء المعارف. [ص:06]

مستخرج 3

تعريف الكفاءة: تُعَرَّفُ الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تُمكّن من تنفيذ عدد من المهامّ لحلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة. [ص:06]

مستخرج 4

يتكوّن ملمح التخرّج من المرحلة من مجموع الكفاءات الشّاملة للموادّ، وتستخلص الكفاءات الشّاملة للموادّ بعد تحديد ملمح التّخرّج. [ص:08]

مستخرج 5

تعريف الكفاءة الشّاملة: هدفٌ نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسيّة محدّدة وفق نظام المسار الدّراسيّ (مرحلة، أو طور، أو سنة)، وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التّخرّج بِصِفة مُكثّفة. [ص:08]

مستخرج 6

تعريف الميدان: هو جزءٌ مُهيكِلٌ ومنظّم للمادّة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التي ندرجها في ملمح التّخرّج قصد ضمان التّكفّل الكُلّي بمعارف المادّة في ملمح التّخرّج. [ص:08]

مستخرج 7

تعريف الكفاءة الختاميّة: كفاءة تُكتسَب من خلال المادّة، وتتحقّق من خلال المسعى التّدرّجيّ للعمليّة التعلّميّة الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتّعبير عن جزء من ملامح التّخرّج من المرحلة والطّور. [ص:07] ، وتُعَبِّرُ بصيغة التّصرّف (التّحكّم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) عمّا هو منتظَرٌ من التّلميذ في نهاية فترة دراسيّة لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة. [ص:08].

مستخرج 8

الكفاءات العرضيّة: تتكوّن من القيم والمواقف والمساعي الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد، التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها. والرّبط بينها وبين كفاءات المادّة يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج. [ص:07]

مستخرج 9

التّعلُّم هو الانتقال من مستوى معرفيّ وكفائيّ إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المُدرِّس، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة. وهي عمليّة تقتضي بناء الكفاءات، ولا يُكتفَى فيها بتلقّي المعارف فقط. وهو عمليّة مستمرّة حتى يتمكّن المتعلّم من:

1 - التّحكّم في المعارف/الموارد (معارف، مهارات، سلوك).

2 - تعلّم كيفيّة تجنيدها لحلّ وضعيّة مشكلة معيّنة.

3 - إدماجها في عائلة من الوضعيّات. [ص:20]

مستخرج 10

التّقويم هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجيّة وإداريّة. وتعتبر المقاربة بالكفاءات التّقويم جزءً لا يتجزّأ من مسار التّعلُّم، خاصّة التّقويم التّكوينيّ منه. [ص:23]

4. منهاج اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط: هو دستور العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، يتعلّق بالمادّة وينسجم مع مناهج سائر الموادّ في إطار منهج التعليم المتوسّط. وقد تضمّن: القيم والمواقف، والكفاءات العرضيّة، وملامح التّخرّج الخاصّة بالمادّة في المرحلة وفي الأطوار وفي السّنوات. وكذلك مصفوفات الموارد المعرفيّة وجداول البرامج السّنويّة.

مُستخرَجات من المنهاج:

مستخرج 1

أ. القِيَم والمواقف:

1 - الهويّة: من خلال نصوص اللغة العربية، يعتز المتعلّم بلغته، ويقدّر مكوّنات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها - ينمّي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكوّنات الهُوية الوطنية.

2 - الضّمير الوطني: يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها- يحترم قيم الوطن وأخلاق الأمّة- يحافظ على ممتلكات الأمّة- يدافع عن انسجام الأمّة - يمتّن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية.

3 - المواطنة: يتحلّى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي، والصدق في التعامل- يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحيّ أو القرية - ينتهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.

4 - التفتّح على العالَم: يتفتّح على الآداب الإقليمية والعالمية- يتواصل مع غيره - يحترم ثقافات وحضارات العالم، ويتقبّل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين- يستخلص من تجارب الغير ما يمكّنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

مستخرج 2

ب .الكفاءات العرَضيّة:

1 - ذات طابع فكريّ: يبدي فضوله الفكري والعلمي، ويتواصل بلغة سليمة - ينمّي قدرته على التحليل والفهم- ينمّي مواهبه الأدبية الإبداعية والنقدية.

2 - ذات طابع منهجيّ: يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في وضعيات التواصل- يحسن استخدام الزمن وتسييره- يحسن تخطيط العمل وإستراتيجيات تنفيذه- يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويستثمر مواردها.

3 - ذات طابع تواصليّ: يعتمد أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفه- يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية باستعمال الأساليب المناسبة- يوظّف الأدوات اللغوية المناسبة(المحسّنات والصور البيانية).

4 - ذات طابع شخصيّ واجتماعيّ: يثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الشخصي- يتحلّى بروح المبادرة والاستقلالية المسؤولة- ينمّي حسّه الفنّي وذوقه الأدبي الجمالي - يثق في نفسه ويتكفّل بها- يساهم في الأعمال الجماعية والتضامنية.

مستخرج 3

ج. الكفاءة الشّاملة: يتواصل المتعلّم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.

مستخرج 4

د. الكفاءات الختاميّة لكلّ ميدان:

1 - ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتّحَدُّث): يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، في وضعيات تواصلية دالة.

2 - ميدان فهم المكتوب (القراءة): يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي مشكولة جزئيا لاتقلّ عن مائة وثمانين كلمة، قراءة مسترسلة بأداء حسَن منغّم محترما علامات الوقف.

3 - ميدان إنتاج المكتوب (الكتابة): يُنتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي، بلغة سليمة لا تقلّ عن 12 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

5. الوثيقة المرافقة للمنهاج:

هي وثيقة تيسّر قراءة وفهم المنهاج، وتساعد على وضعه موضع التنفيذ. وتتضمّن مفاهيم تربويّة عامّة، وأخرى تتعلّق بالمادّة.

مستخرج 1

تقتضي الممارسةُ البيداغوجيّة في المقاربة بالكفاءات تنويع التّدريس والتّعلّم النَّشِط؛ فالتّنويع يتمثّلُ في استخدام المعلّمين للأنشطة التّعليميّة التّعلُّميّة وابتكار طُرُقٍ متعدّدة تُوَفّرُ للمتعلّمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلّميّة... فُرَصًا متكافئةً لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليوميّة، كما تسمح بتحمُّل مسؤوليّة تعلُّمهم وتقييمهم من خلال التّعلّم الذّاتيّ وتعلُّم الأقران والتّعلُّم الفوجيّ. ... ولا يتأتّى هذا إلا من خلال تغيير الممارسات الصّفّيّة وتحديثها من خلال مسارَين أساسيين: المسار الأوّل هو التّصميم التّعليميّ الذي يهدف إلى تحقيق احترافيّة الأستاذ. والمسار الثّاني هو إعادة النّظَر في الممارسات الصّفّيّة والتي تبدأ بإعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدّي إلى حدوث التّعلّم؛ ... فرديًّا أو ثنائيًّا أو في مجموعات.

[ص:29 - 30]

هامّ جدًّا

تهدف طريقة المستخرجات من الوثائق الرّسميّة إلى حثّ الأساتذة على العودة إليها، وقراءتها قراءة تحليليّة واعية، واستثمارها في عمليّات التخطيط والتّنفيذ والتّقويم، وكذا في تكوينهم الذّاتي.

الفصل الثّاني
المُقاربات المُعتَمَدة
في تعليم وتعلّم اللّغة

أوّلا - المقاربة اللّسانيّة النّصّيّة في تحليل النّصوص القرائيّة.

أ- نشأة اللّسانيّات النّصّيّة.

ب- في مفهوم اللّسانيّات النّصّيّة.

جـ- مفهوم النّصّ وخصائصه.

د- أنماط النّصوص.

هـ- المقاربة النّصّيّة.

ثانيًا- المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات.

أ- مصطلح الكفاءة في اللّسانيّات.

ب- ظهور مصطلح «الكفاءة التّواصليّة» وتطوّره.

جـ- تعريف الكفاءة التّواصليّة.

د- مكوّنات الكفاءة التّواصليّة.

ثالثًا- المقاربة بالكفاءات في العمليّة التعليميّة/ التعلّميّة

أ - مفهوم الكفاءة.

ب - خصائص الكفاءة.

جـ - أنواع الكفاءات.

د - مؤشر الكفاءة.

هـ - الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات.

و - صياغة الكفاءة.

رابعًا- بيداغوجيا المشروع.

أ - ما المقصود بالمشاريع؟

ب - ما هي الوظائف التي تؤديها المشاريع في مجال التعليم والتعلم؟

جـ - ما هي مراحل إنجاز المشاريع؟

د - كيف يخطط المشروع؟

هـ - ما هي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع ؟

و - ما هي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟

خامسًا- التّقويم.

أ - التّقويم التشخيصي.

ب - التقويم التكويني.

جـ - التقويم التجميعي.

د - العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم.

هـ - تقويم المتعلم.

و - وسائل أو أساليب التقويم.

وزارة التربية الوطنية

أوّلا- المقاربة اللّسانيّة النّصّيّة في تحليل النّصوص القرائيّة:

تمهيد:

كانت اللّغة العربية المكتسبة في البيئة العربية هي اللغة الأم (الأولى). ومنذ القديم كان العرب يقرُّون بأنّها ليست هي اللغة التي يجب أن يكتفي بها الولد، لهذا كان كلُّ من يريد أن يكتسب ابنه الفصاحة، يبعث به إلى البوادي ليتعلَّمَ اللّغةَ الفصيحةَ. فالعرب كانوا يسلمون بوجود مستويات في اللغة العربية، أعلاها هو الواجب التّعلّم. أمّا اللّغة الأم، فهي لغة التّواصل والتّداول اليوميّ. وربما ما زدنا عليهم في عصرنا هذا، في تعليم اللغة في المستوى المستهدف، إلّا أنّنا خالفناهم في الطّريقة؛ حيث كانوا يجعلون من الولد متعلِّما يُعلِّمُ نفسه بنفسه، من خلال استثمار قدراته، وتوجيهها نحو الملاحظة والمران والتدرب على كيفيات القول والتوظيف اللغوي، دون التركيز على الجانب النظري (المعارف اللغوية الكامنة فيها)؛ إنَّهم أوجدوا البيئة اللّغوية السليمة، ثم زجُّوا بأبنائهم داخلها، فتعلَّموها ممارسة وإنجازا؛ نعَمْ، في ظلِّ الرَّقيب أو الموجِّهِ والمُصَوِّب، وفي غياب الوعي التّعليميِّ التّعلُّميِّ المتحقِّق اليوم، إلاَّ أنَّ هذا لا يمنع من الإقرار بأنَّهم تفاعلوا مع واقعهم في حدود ثقافتهم، وما توفِّره لهم بيئتهم من إمكانات. وهذا يختلف كثيرا عمَّا هو حاصل في واقع تعليم وتعلُّم العربية لأبنائنا اليوم.

تذكَّرْ

المتكلّم العربيّ الصغير، أوجد له المجتمع البيئة اللغوية الفصيحة، عندما كان يجعل من الفصاحة هدفا له، فأمكنه من الإصغاء والتّدرّب والإنتاج، حتى صار كفؤا. إذن أثبتت التجربة العربية أنه علينا أن نوفّر البيئة اللغوية (في أقسام الدرس، وفي فناء المؤسسة التعليمية، وإدارتها)، وندفع بالمتعلّم ليتدرّب وينتج.

أ- نشأة اللسانيات النصية:

حقيقة، لقد ظلّت اللغة بظواهرها المختلفة، منذ القديم، محل اهتمام الدارسين، في محاولة لفهم آليات اشتغالها، وتفسير طبيعة نظامها. وكانت أقصى غايات علماء اللغة البنيويين (في الثلث الثاني من القرن العشرين) دراسة الجملة والتعرُّف إلى وحداتها؛ وهذا خلافا لما كان سائدا في الدراسات السابقة، حيث كان التركيز على الكلمة بوصفها وحدة اللّغة الأساس. ففي تطوّر ملحوظ للدّرس اللّغوي سينتقل العلماء في دراساتهم اللّغوية من الكلمة إلى الجملة. ثم يظهر جيل من الدّارسين لم يقبَلْ بتحديدات البنيويين وأساس الدّراسة، في دعواهم: « إنَّ الجملة هي أكبر وحدة مستقلة»، وراحوا يسعون إلى دراسة الوحدة الممثّلة لتتابعات من الجمل؛ ففي وضع تواصليّ ينتج المتكلّم سلسلة متتابعة من الجمل، لا يمكن فهم مضمونها في حدود الجملة المنعزلة، بعيدا عن سياقها الذي قيلت فيه، ومحيطها الثقافي الذي أنتِجَتْ فيه.

وهذا التّوالي من الجمل هو الذي سيعرف فيما بعد بـ (النص Text). وكان من أوائل هؤلاء اللغويين الذين تجاوزوا حدود الجملة (ز. س. هاريس) الذي أطلق على نمط دراسته (النهج المجاوز للجملة). وقد جاء ذلك في بحثه (تحليل الخطاب /1952 «Discourse Analysis»)، الذي اهتمّ فيه بتوزيع العناصر اللّغوية في النّصوص، كما اهتمّ بالرّبط «بين النّصّ وسياقه الاجتماعيّ. وقد حظي هذا البحث باهتمام علماء اللغة إلى وقتنا هذا». وتابعه (ك.ل. بايك 1954م) في تأكيد هذه الدراسة، ثم ظهرت دراسة لـ (دل هيمز/ 1960 Dell Hymes) الذي ركّز على الحدث الاجتماعيّ.

ويعتمد الرّافضون لنحو الجملة على أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة ومتماسكة. ولا تدرك النصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فردية بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الإفراد (أبنية منطوقة بين الذوات)؛ يعني هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النّصّ لكونه مجال الدرس، وهذا ما دعا إليه (قاينريش).

تذكّرْ

كان اهتمام الدارسين باللغة، من أجل فهم نظامها. وكانوا يصدرون في ذلك من عدّ الجملة هي الوحدة الأساسية لها، بعدما تجاوزوا القول بالكلمة، والاعتقاد بأنّها هي الأساس. وفي استغلال العملية التعليمية لنتائج هذه البحوث، كنّا ننطلق في بناء مخرجات التّعليم اللّغوية من هذه النّتيجة، أي؛ الجملة هي الوحدة الأساسية للغة. ولهذا كنّا نبني فعلنا التّعليميّ على الأمثلة النموذجية، فعزلنا بهذا فعلنا التعليمي عن واقع المتعلّم، ومحيطه اللّغويّ، وبيئته الثّقافية.

ب- في مفهوم اللسانيات النَّصِّية (أو علم اللّغة النصي):

اللّسانيات النّصّية، أو علم لغة النّصّ علم من العلوم اللّغوية الحديثة النّاشئة عن علم اللّسانيات العامّة، الّتي كانت تهتمُّ بدراسة اللّغة، وتبحث في نظامها اللّغويّ (اللّفظ والمعنى والعلاقة بينهما، أو الدّال والمدلول). ولعلّ اللّسانيات التّطبيقية أيضا، هذا العلم الذي اهتمّ بمعالجة مشاكل تعليم اللّغات، ستعطي دفعا آخر يسهم في بروز هذا العلم، الذي سيسخّر كلّ تركيزه البحثيّ على المُنتَج اللّغويّ في عمليّة التّواصل خصوصًا؛ خِطابًا كان أو نصًّا. فالجدَلُ كان واسعًا بين مَن يقول بمفهوم الخِطاب فيما يُنتَجُ مِن كلامٍ في العمليّة الاتّصاليّة، ومَن يقول بمفهوم النّصّ، حيث تناوَلَ بعض العلماء الخطاب المنطوق والمكتوب، في حين تناوَلَ آخرون النّصوص المنطوقة والمكتوبة؛ ومن ثَمَّ يمكن تحديد مفهوم علم اللّغة النّصّي على أنّه: «هو العلم

الذي يبحث في سمات النّصوص وأنواعها، وصُوَر التّرابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدَقّ صورة تُمَكِّنُنَا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحوٍ خاصٍّ لها؛ ممّا يُسهِمُ في إنجاح عمليّة التّواصل التي يسعى إليها مُنتِجُ النّصّ ويشترك فيها مُتَلَقِّيهِ». لقد تأكّدَ أنّ «علم لغة النّصّ له شِقّانِ: شِقٌّ لغويٌّ يرسُمُ لنا الأبعاد البنيويّة اللّغويّة للنّصّ، وتتشكّلُ معه معرفة النّصّ بكلّ جوانبها التّركيبيّة والدّلاليّة. وهناك شِقٌّ آخرُ براغماتيّ يَتَشَوَّفُ الآفاقَ الاجتماعيّة، والتّاريخيّة، والنّفسيّة للنّصّ والتي تُساهِمُ في تَشَكُّله اللّغويّ، وتتحدَّدُ مِن خِلال مصطلح معرفة العالَم»[1].

فقد « كانت أغلب دراسات علماء النص محاولات تنظيرية لا تطبيقية، رغم أنّ هذا العلم يُعَدُّ ركيزة أساسية من ركائز علم اللغة التطبيقي، (وهذا وصف للظاهرة، وليس محاولة نقد لها)، وقد يعلل ذلك بكون المصطلح ناشئا جديدا في مضمار علم اللغة العام، وعلم اللغة التطبيقي من بعد، فاحتاج العلماء إلى تنظير يضبط عمليات التطبيق في منهج واحد، أو يلمُّ بالإمكانيات المحتملة لعوالمه، ليدخل فيه ويخرج؛ فيدخل ما هو منه، في حدِّه، ويخرج ما ليس من حدِّه منه». [2]

جـ - مفهوم النّصّ وخصائصه:

ظهرت دراسات كثيرة، تلفت الانتباه إلى أهمية عدّ النّصّ الوحدة الأساسية للغة عوضا عن الجملة. وهذا مؤدّاه أنّ دراسة اللغة، وفهم طبيعة نظامها، يجب أن يتجاوز الجملة، وينتقل إلى النص؛ أي، إنّه حتى نفهم كيفية اشتغال اللغة، وطبيعة العلاقات بين عناصرها، لا بدّ أن نستحضر النّصّ اللّغويّ المنتج في سياقه الاجتماعيّ والثقافيّ، أي، إنّ التّحليل يجب أن يضع في الحسبان البيئة الاجتماعية التي وُلِدَ فيها النص وإطاره الثقافيّ. وعموما، فإنّ النتيجة البارزة التي ستظهر هي؛ إنّ للنص خصائص من أبرزها أن يكون متتالية جملية خطية متّصلة.

وكان من أوائل المهتمّين بهذا التّركيز (زليغ هاريس) الذي سعى إلى «الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب... فهو كما يقول اللسانيون أول من استعمل هذا المصطلح، وقد اتصف مذهبه بالاعتقاد أن وصف اللغة هو وصف لمواضع الألفاظ في الكلام»[3].

لكن (هاريس) ستعترضه مشكلة التموضع هذه للجمل في الخطاب؛ «أي أنه من السهل أن نحدد مواقع الكلمات في الجملة، ولكن من الصعب أن نحدد مواقع الجمل في الخطاب»[4] .

---

1 - حسام أحمد فرج. نظرية علم النّصّ رؤية منهجيّة في بناء النص النثري. ط2. مكتبة الآداب. القاهرة 1430هـ، 2009م. ص: 16.

2 - عمر محمد أبو خرمة. نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى. عالم الكتب الحديث. إربد عالم الكتب الحديث. 2004. ص: 9.

3 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 71.

4 - المرجع نفسه. ص: 71

كما اهتمّ اللّغويّ (دي بوجراند) بالنص، وعرّفه بأنّه (تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال)، وهو: «المجال الذي يتحقق فيه النظام الصوتي والدلالي والنحوي. إنه الصنف الأعلى للتقسيم الذي يعلو على الأجزاء، وهو ذو بعد نسقي؛ عبارة عن سلسلة تتكوّن من مجموعة من الأجزاء»[1]. وطالما أنّ هذا الشّكل ذو البعد النسقي تنتظم فيه العلاقات، ويصلح أن يكون مجالا لدراسة اللغة، فلن يكون مهما الوقوف عند مدى امتداده.

لهذا سيكون النص عنده: «ملفوظا مهما كان منطوقا أو مكتوبا، طويلا أم قصيرا، قديما أم جديدا؛ فكلمة (قف) هي نص مثلها مثل رواية طويلة»[2].

ويعرّف (جان ماري سشايفر) النص في إطار التداولية بأنّه: «سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية، ولا يهم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل، أو من جملة وحيدة، أو من جزء من الجملة»[3].

لقد صار النص وحدة لسانية، هي الأساس الذي به يتحقق التواصل، ولا يهم حجمه. لهذا ذهب (هاليداي ورقية حسن) إلى اعتبار النص: «كلمة تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت... والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وأفضل نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية unit A Semantic»[4]. فالمهم بالنسبة لهما ، طريقة التماسك بين العبارات والجمل لأجل بناء الدلالة. وإذا كان التماسك الدلالي معيارا لتمييز النص عن مجموعة متتالية من الجمل، فإن (هارفج) يرى أن هذا التماسك، إنما يتحقق في المستوى النحوي.

كما عرّفه بعضهم بالنّظر إلى دلالته اللغوية فقال: «كلمة (نص/ textus) اللاتينية مشتقة من فعل (نص/ texere) ومعناه بالعربية (نسج)، ولذلك فمعنى النّصّ هو (النّسيج). ومثلما يتمّ النّسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد هو ما يعرف بالنص»[5].

---

1 - د. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

2 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:71.

3 - د. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

4 - و 5 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:70.

هـذا الـكل الواحـد تتموضع كلماتـه المكوّنـة لـه تموضعـا دالّا، يقـوم على التداخـل والتلاحـم بطريقة مقصـودة، تتصـف بالمتانـة والتماسـك؛ أي أنّ النّـصّ لا يمكنـه أن يبـوح بأسـراره إلا مـن خـلال النظـر فـي العلاقات(السـطحية والعميقـة) القائمـة بيـن أبنيتـه، والكشـف عنهـا. كمـا أن صاحبـه لا يمكنـه أن يقيـم هـذا الـكل الواحـد إلّا بالاعتمـاد على ثقافـة ينبـع منهـا؛ تتمثـل فـي هـذه الأبنيـة المشـحونة بـدلالات متحققـة فـي نصـوص سـابقة (التّنـاص)، يوظّفهـا ليعطيهـا دلالات جديـدة، شـريطة انسـجامها واتسـاقها فـي سـياق المقـام.

تذكَّرْ

- أثبـت علمـاء النّـصّ أنّ الوحـدة الأساسـية للغـة هـي النّـصّ. ومـن منظـور براغماتـي (نفعـي) ستسـتغل التعليميـة هـذا الإثبـات فـي تعلّـم وتعليـم اللغـة، أي؛ لا بـدّ مـن الانطـلاق مـن النـص لفهـم اللغـة وظواهرهـا، حتـى يتمكّـن المتعلـم مـن بنـاء نصـه اللغـوي المنتـج.

إنّ تعلـم اللغـة وتعليمهـا، بـات ينطلـق مـن النـص المحمّـل بأبعـاده الاجتماعيـة والثقافيـة، وبيئتـه اللغويـة، ليتمكّـن المتعلـم مـن التفاعـل الإيجابـي مـع وضعيـات تعلميـة نابعـة مـن وسـطه.

تذكَّرْ

-النـص وحـدة دلاليـة؛ والمهـم فيـه التماسـك بيـن عباراتـه، لأجـل بنـاء الدلالـة التـي لا يمكـن الكشـف عنهـا إلا بالاعتمـاد على خلفيـة ثقافيـة ينبـع منهـا المتعلـم لفهـم النـص المقـروء، حيـث يفتـرض فيـه أن يكـون مطّلعـا على نصـوص تداخلـت دلالاتهـا مـع هـذا النـص، ثـم بعدهـا يتمكـن مـن إنتـاج نـص شـبيه بـه فـي البنـاء.

د - أنماط النصوص:

ينبنـي النـص بكيفيـة معينـة، بنـاء على كيفيـة القـول، فتتحـدد وظيفـة اللغـة، ويتحـدد معهـا مـا يعـرف بالنمـط. ولئـن كان تنـاول وظائـف اللغـة قـد نـال حيـزا مـن اهتمامـات الباحثيـن منـذ زمـن، فإنّ تنـاول الأنمـاط قـد ظهـر بتوسّـع علـم لغـة النـص فـي أبحاثـه، إلا أن العلاقـة بينهـا وبيـن الوظائـف كانـت علاقـة امتـداد طبيعـي، لفـت إليهـا الدارسـون المعاصـرون.

حيـث اسـتقر البحـث حـول وظائـف اللغـة، وكاد يميـل جـلّ الدارسـين إلى تبنـي تلـك التـي حدّدهـا (رومـان جاكبسـون)، وهـي:

- الوظيفة التّأثيرية.
- الوظيفة التعبيرية .
- الوظيفة المعرفية.
- الوظيفة المرجعية.
- وظيفة ما وراء اللغة أو الشّارحة.
- الوظيفة الجمالية.

وقد قام العالم اللسانيّ (إيفون ويرليش) بتصنيف النصوص إلى خمسة أنواع، هي: النص الوصفي، والنص السردي، والنص الإعلامي، والنص الحجاجي، والنص التّوجيهي. ثم جاء (جون ميشال آدم) وأبقى على الأربعة الأولى، واستبدل الخامسة بالنص الحواري. ثم حصل المزج بين هذه الأنماط في الواقع البيداغوجي، حتى استقرّت في أغلب المراجع والكتب المدرسية على النحو الآتي:

النّمط السّرديّ.	النّمَط الوصفيّ.
النّمط الحواريّ.	النمط التّوجيهيّ.
النّمط التّفسيريّ.	النّمط الحِجاجيّ.

هـ - المقاربة النّصية:

في ظلّ ما حقّقه علم لغة النصّ من تأكيد على أهمية التفاعل مع النصوص، في مستوى التلقي، وفي مستوى الإنتاج، بات من الضروري، إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص التعليميّ، وكيفية استغلاله في تحقيق الأهداف وبناء الكفاءات، بما يتماشى ومستجدات التوجه في سياق تعليمية المادة.

لهذا كان المقصود بدراسة النصوص: " النشاط الذهني المتعدد الأبعاد، والذي يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقائها وتحويلها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية (أو هما معا) مطابقة، أو على الأقل، شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها وإبلاغها. إنها عملية تفاعل بين الفرد والنص، تتم ضمن سياق اجتماعي وثقافي معين. وتتأثر بالعديد من المتغيرات الذاتية والموضوعية، والتي تفرض على القارئ نوعا من الدراسة، وتوجهه نحو أسلوب من أساليب المعالجة والتحليل"[1]. وانطلاقا من هذا، نخلص إلى أن دراسة النص؛ إنما هي بحث ذهني في معطيات النص، يخضع لمنهجية منظمة بغرض اكتساب المعرفة، وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف. وتكون الدراسة بتبني المقاربة النصية طريقة تربوية لتفعيل درس اللغة، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة، باستثمار مكتسباته القبلية، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص، ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير. فمن زاوية نظر علماء النفس المعرفيين، ووفق مفهوم التعلم ذي المعنى، فإن المتعلم ليس عضوية سالبة بل هو عنصر نشيط وفعال، بإمكانه اتخاذ القرارات المنطقية.

---

1 - محمد الدريج. نحو بيداغوجية جديدة للتعبير؛ 1- مقتضيات دراسة النصوص. الدليل التربوي: تدريسية النصوص.

والبحث الذهني نشاط يتنوع؛ بين التعرف إلى الرموز واستدعاء معانيها، إلى تحليل تراكيبها، والنظر في العلاقات القائمة بين بنياتها، إلى إعادة البناء بعد التفكيك، إلى الفهم والتدليل عليه، إلى القراءة المتولدة عن النص بأدوات النص. لهذا كانت تفاعلا بين قارئ هو امتداد للنص في سياقه الاجتماعي والثقافي، والنص الذي لن يتولد إلا في ظل هذا الامتداد.

كان الجدل قائما، حول أنجع الطرق المتبعة في تعلم القراءة وفهم المقروء، «حيث كان اهتمام البحث منصبا قبل ذلك على عرض طرائق تعليم القراءة من تحليلية إلى تركيبية إلى توليفية أو جمعية، وتبيان مساوئ وحسنات كل منها في التعليم»[1]. ولم يثبت أن طريقة منها، كان بإمكانها أن تفيد في النهوض بالفعل القرائي. ولا كان بإمكان أي منهج متبع في تحليل النص الوقوف على القراءة النهائية له، المستوفية لمعناه استيفاء تاما.

لهذا كان مفهوم المقاربة مفهوما له دلالته في سياق الفعل التعليمي التعلمي، كونه يقوم على أساس تقرب المتعلم المستمر من المقصود حتى يتحقق المطلوب. جاء في (المنجد في اللغة والأعلام)؛ أن المقاربة في اللغة لها مدلول الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الصواب، فيقال: « قارب مقاربة ه: داناه / .. / وقارب في الأمر: ترك الغلو وقصد السداد والصدق»[2].

وتتحقق دراسة النص بالمقاربة؛ (بالكيفية وجملة المبادئ)، عندما يتحقق الدنو من سطح النص، والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة والرأي السديد، بصدق؛ أي، دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة بأحكام مسبقة. فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة اللغة بالنصوص؛ أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتشاف قواعد وقوانين اللغة (نحو النص) في صورة المنجز، والمتحقق فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا (نحو الجملة)، وهذا من خلال نصوص السجل اللغوي الراقي للأدب والفكر، مما يدفع إلى إنجاز القراءة الفاعلة. فـ المقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا:

1. زاوية دلالة النص ومحتواه.
2. زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية.
3. زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال، ؟...).
4. زاوية نية صاحب النص وأهدافه من إنجازه.

1 - ماغي الخوري شتوي وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ط1. دار النهضة العربية. بيروت. 1427هـ/2006م. ج1. ص: 56.

2 - المنجد في اللغة والأعلام. ط 29. دار المشرق. بيروت. 1987م. ص: 617.

5. زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص... المقاربة النصية لا تعترف بالجمل؛ فالجملة في نظر هذه المقاربة عبارة عن نص ولو كانت مجرد حرف معنى. إنما هناك جمل تم إنتاجها بناء على نيات تواصلية محددة؛ فقولك لضيفك: (تفضل) ليس جملة وإنما نص يرتبط بسياق محدد، يعبر عن نية المتكلم ويتعلق بمخاطب بعينه. والتعليم بوساطة المقاربة النصية يعني: تناول النص في شتى مظاهره على أساس أنه وحدة»[1].

وعليه، فقد بات من الطبيعي الإقرار بأن المقاربة النصية، إنما هي طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التواصلي؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية؛ أي أن النص سيصبح بؤرة العملية التعليمية - التعلمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال. مما سيؤهله لأن يكون السند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التواصلية؛ لقد أصبح ثابتا أنه البنية الكبرى، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والأسلوبي)، وأنه الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية).

ثانيًا - المقاربة التّواصليّة في تعليم اللغات:

مداخل تعليم اللغات وتعلّمها عديدة، أشهرها؛ المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالي، والمدخل الوظيفي. وهي مداخل، على صلة وثيقة بالبحث في علاقة اللغة - الهدف بالخطط، والغايات المرسومة لتعليمها.

وفي المنظور التربوي، فإن المدخل هو ترجمة لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية ونظريات علم النفس، من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، سواء أكانت أهدافا للمجتمع، أم أهدافا للفرد. وتتحقق في المدخل أسس المناهج، وتستوفي عناصرها المعروفة بدءا من الأهداف وانتهاء بالأساليب.

وفي ظل التحولات التي شهدها العالم، وما استصحب ذلك من إعادة النظر في الحاجة إلى تحصيل المعرفة، أهي للتخزين وحشو الذاكرة، وتُستَدْعى في المواقف المصطنعة؟ أم هي للتوظيف والاستعمال في مواقف الحياة التواصلية المختلفة؟ فإن منظومة التعليم في الجزائر، راحت تعمل على مواكبة التطورات، ومراجعة مناهجها، بما يسمح لها من التفاعل مع التساؤلات المنطقية، حول جدوى تبني هذا الخيار أو ذاك.

---

1 - بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. ص: 335.

لقد " عرف النظام التربوي الجزائري تطبيق ثلاث موجات من المناهج، تعاقبت زمنيا عند الغربيين، وامتدت آثارها بشكل أو بآخر في المغرب العربي عموما، والجزائر خصوصا. يشكّل المنهج المباشر، في بعض مناحيه، الموجة الأولى التي تمثل الموروث الاستعماري، حيث تم العمل بمبادئه - بتعديلات متعاقبة في الزمن - إلى غاية بداية الثمانينيات من القرن العشرين، حينما عُوِّض بالمنهج السمعي الشفهي، فيما سُمّي بـ (المدرسة الأساسية الجزائرية) ... وما كانت تحمله من شعارات لعل أبرزها (ديمقراطية التعليم) لتشكيل طبقة من المتعلمين (بروليتاريا) تفهم وتعي أهداف الثورة الاشتراكية وتتفانى في تحقيقها وتكريسها في الواقع الموضوعي. .. وابتداء من سنة 2003 .. طبّقت المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي الغربي."[1]. ويأتي اللجوء إلى تبنّي هذا المنهج في سياق الإصلاح البيداغوجي، بعدما وجهت انتقادات موضوعية للمنهج السمعي الشفهي، لعل من أبرزها:

" لوحظ جمود وتحنيط للنّماذج والمُثل المكتسبة بحيث يجد المتعلم نفسه مشدوها إذا صادفته أحوال تبليغية تختلف عما عهده داخل الفوج الدراسي، يضاف إلى ذلك عامل الرتابة الذي لاحظه المختصون داخل الأقسام، والملل المتفشي بين المتعلمين، خاصة في الصفوف المتقدمة، نتيجة اللجوء المفرط إلى التمارين البنيوية. ... وإنّ - ما لوحظ أيضا انحصار سلوكات التلاميذ اللغوية - ومنها الفكرية - في أنماط جاهزة لا يستطيعون التخلص منها تولّدتْ عن سنوات من التدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة التي حدّت، وبشكل كبير، من التفكير الاستنتاجي، من القدرة على التحليل والتركيب، ."[2].

إنَّ المنهج الاتصالي، يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية المعرفية، التي تهتمُّ كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظرية اللسانية التي ظلتْ تؤكّد على أنّ اللغة وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات؛ أي، التّواصل. لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي، الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش.

"ويشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، ... وتعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه

1 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 35 /36.

2 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. ص: 35 /36.

على تدريبهم على المحادثة الشفوية أوّلا، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها "[1].

إنّ الهدف "لا يكمن.. في هذا المنهج، في إكساب ملكة لغوية تبليغية - كما يزعمه البعض - بل يتعداه إلى ترسيخ كل النظم الحالية، التي تعتري عملية التواصل في اللغة الهدف؛ أي، جملة العناصر المُشَكِّلَة للمجال (بمفهومه النفسي المحض) الذي يتفاعل داخله مستعملو تلك اللغة"[2]. وقد أشارت وثيقة (المناهج) المشار إليها آنفا، إلى أنه: "يستمر تدريس اللغة العربية انطلاقا من مبدإ الاستجابة لحاجة المتعلم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، من خلال النشاطات المقررة بشكل إيجابي وفعّال. ومن ثمة، تجب العناية بتعزيز اللغة المنطوقة والمكتوبة لديه، عن طريق تفعيلها في سياق وضعيات ذات دلالة". فالوثيقة بهذا تؤكد على الجانب الوظيفي للغة، لهذا نجد أنها تقترح التعلّم عن طريق الوضعيات المشكلة (أو ذات الدلالة)، بالنسبة للمتعلم والمستمدة من واقعه ومحيطه، حيث يجد الرغبة في التعامل معها، والبحث عن حلول لها، وهذا ما سيؤدي به إلى تفعيل لغته وتوظيف معرفته بها، فتتشكل دارة التواصل، وتُفعَّلُ الملكة بكل نُظُمِها.

أ- مصطلح الكفاءة في اللسانيات

عرّف اللسانيون مصطلح الكفاءة **competence** على أنه مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها.

ووضع اللسانيون مصطلح الكفاءة في مقابل مصطلح الإنجاز **performance**، فالكفاءة معرفة ذهنية (ملكة ذهنية)، وقدرة ضمنية (حقيقة كامنة)، تمكّن الفرد من إنتاج الكلام، أمّا الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة. ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة تتحقق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق.

ب - ظهور مصطلح الكفاءة التواصلية و تطوّره:

أول من استعمل مصطلح الكفاءة التواصلية هو العالم اللغوي (ديل هايمز **Dill HYMES**) حين رأى أن كفاءة (شومسكي) لا تُعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين، ثم توالت البحوث التي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية، حلت محل سابقتها البنوية التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التمكّن من هذه البنى هو التمكّن من اللغة، لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد

1 - المرجع نفسه. ص: 38.

2 - د. نصر الدين بوحسابن. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 35 /36.

لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة.

جـ - تعريف الكفاءة التواصلية:

عرّف (ديل هايمز) الكفاءة التواصلية بأنها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معيّنة.

إن الكفاءة االتواصلية تعني على هذا الأساس قدرة الفرد على تبليغ أغراضه، بواسطة عبارات متعارف عليها، و تعني أيضا: «مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة» .

والكفاءة التواصلية المراد إكسابها المتعلم: «لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها عملية فردية واجتماعية معا، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال». ونستنتج من هذا المفهوم أن تبني الكفاءة التواصلية في حقل تعليمية اللغات يستلزم عدم التركيز على المحتويات اللّغوية لوحدها، بل وأيضا التركيز على إيجاد مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية للخطاب، كما نستنتج أن هذا المفهوم يعطي الأولوية للخطابات الشفهية وتنمية مهاراتها، ثم تأتي بعد ذلك تنمية المهارات اللغوية الأخرى.

د- مكونات الكفاءة التواصلية:

إن الهدف الأول و الأخير ، و الغاية القريبة و البعيدة لتعليمية اللغات هي تحصيل الكفاءة التواصلية، وهو هدف شامل، لأنه عند إكساب المتعلم القدرة على التواصل والتبليغ، فإن هذه الكفاءة التواصلية تكون عامة وشاملة، إذ تتكون بدورها من عدة كفاءات أخرى، حيث تعكس هذه الكفاءة التمكن من النظام اللغوي، كما تعكس أيضا إمكانية تكييف هذا النظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات، وفق استراتجية ومنهجية سليمة. كما أن الكفاءة التواصلية تساهم فيها – بالإضافة إلى الكفاءة اللغوية – قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية، وإدراكية، وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عملية التواصل. إذ إن التواصل عملية تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة، تتعدى اللغة، لأن تعلم اللغة يرتبط على الدوام بسياقات ومواقف معينة.

و انطلاقا من الشرح السابق يمكن تحديد أنواع الكفاءات التي تشتمل عليها الكفاءة التواصلية على النحو الآتي :

الكفاءة النحوية (صحّة الأداء اللغوي و سلامته نحويا).

الكفاءة الاجتماعية (ملاءمة السياق الاجتماعي لعملية التواصل) .

الكفاءة الاستراتيجيّة (توظيف استراتيجيّات الخطاب والتواصل).

ثالثًا- المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية:

تهدف حركة التربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة التي يواجهها في واقعه المعيش أو مستقبله المهني. وتعرف بذلك على أنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بأعلى درجة من الفعالية . و بذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد ، أنها مقاربة جديدة ، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصنافية التي تعودنا الاشتغال بها أنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية ، وقد أشار "روجرز" «Rogiers» إلى ثلاث تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة.

- غزارة المعلومات و تكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة و جامدة و متجاوزة.
- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ و تجلب اهتمامهم و لها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعيشة.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومرد ودية المؤسسة التربوية.

أ- مفهوم الكفاءة:

لغة : و رد في لسان العرب للعلامة «ابن منظور» كافأه على الشيء مكافأة و كفاء : جازاه، والكفيء : النظير ، و كذلك، الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة وتقول لا كِفاء له بالكسر وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له. والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن التصرف فيه و يستخدم البعض كلمة كفاية كما في المشرق العربي و المغرب. أما في اللغة الفرنسية فنجد كلمة **Compétence** في قاموس اللغة الذي أشرف على إنجازه سنة 1979 (غاستون ميلاري G. Mialaret) أنها مشتقة من اللاتينية القانونية (Competetia وتعني العلاقة الصحيحة، وهي قريبة من الإمكانية و الاستعداد.

اصطلاحا : يعرف لوجندر «Legendre» الكفاءة بأنها مجموع المعارف و المهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم و يعرفها بريان من «بريان Brien» بأنها القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمة معينة. إنها مجموع المعارف و المهارات و المواقف التي يتم استشارتها و تعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة .

أما (بوترف (Botorf) فيعرف الكفاءة في كتابة «De la Compétence» بأنها ليست حالة أو معرفة مكتسبة فاكتساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاءة بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة و التدبير و لكن توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب و في المكان المناسب «Savoir mobiliser»، تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف و القدرات و التوظيف المناسب لها، و لا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي.

ويقترح (فيليب بيرنيو (Ph.Perenaud) تعريفا وأمثلة توضيحية للكفاءة بأنها «تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف ، قدرات ، معلومات...) لمواجهة فئة من الوضعيات (المشكلات بدقة و فعالية من مثل:

- التمكن من تحديد الاتجاه و المسار داخل مدينة مجهولة، هذه الكفاءة تتطلب تجنيد قدرات مختلفة، القدرة على قراءة تصميم مدينة، القدرة على تحديد موقع، القدرة على طلب معلومات وإرشادات و تجنيد كذلك معارف مثل مفهوم المقياس ، عناصر الطبوغرافيا معرفة الإحداثيات الجغرافية وغير ذلك.

أما (لويس دينو «Luis D'hainent) فيعرفها بأنها :»مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، و من المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، أو نشاط، أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه . في حين يعرف (دي كاتل J.M Deketel) و آخرون الكفاءة بأنها مجموعة من المعارف و من القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينهما بمجال.

وهي الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعلمة بفعالية في وضعيات مشكلة و ظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها.

وتعرف الكفاءة من منظور مدرسي بأنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ، و هي أيضا مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين ، توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.

ب - خصائص الكفاءة :

من التحديد السابق يمكن تحديد خصائص الكفاءة في ما يأتي :

1 - خاصية الإدماج : Intégration» مقابل خاصية تجزيء المعارف والمهارات التي تميز الأهداف ، حيث تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف و المهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما و مدمجا ، فهناك الجانب السوسيولوجي أو السيوسيو وجداني «Socio-affectife»

وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة و الانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعة الذاتي وانعكاسا لذته. وما ينتظر منه من اعتراف اجتماعي و جزاء وهناك الجانب المعرفي الذهني Cogntif المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة.

2 - خاصية الواقعية : «Authenticité» في مقابل الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز البيداغوجية بالأهداف حيث تميل مقاربة الكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

3 - خاصية التحويل : «Le transfert» مقابل الطابع التخصصي لبيداغوجية الأهداف (أي معارف و مهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محددة) تنمي بيداغوجية الكفاءات خاصة التحويل أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب و بالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه و تدرب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي و العملي في الحياة العملية اليومية.

4 - خاصية التعقيد : Complexité في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة و بشكل عام فإن من خصائص الكفاءة أنها توظف جملة من الموارد و بأنها غائية ونهائية لها وظيفة نفعية اجتماعية و بأنها ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد وغالبا وما تتعلق بالمادة إضافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها.

جـ - أنواع الكفاءات :

يجد المتفحص للأدب التربوي في مجال الكفاءات عدة أنواع أو مستويات للكفاءات حسب فترات التعلم كما يأتي :

1 - الكفاءة الختامية الإدماجية «Compétence finale D'integration» :

وهي مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة وهي نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسة أو طور تعليمي، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه و يتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

2 - الكفاءة الختامية «Compétence finale ou terminale»

وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة و تظهر في نهاية سنة دراسية معينة.

3- الكفاءة المرحلية : Compétence d'étape (intermédiaire)

وهي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على اكتساب الكفاءة و ترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلية دالة.

4 - الكفاءة القاعدة : Compétence de Base

وهي مستوى خاص من المعارف والمهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعلمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

5 - الكفاءة العرضية Compsténce transversale

وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية:

- الكفاءات ذات الطابع الفكري.
- الكفاءات ذات الطابع المنهجي.
- الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

د - مؤشر الكفاءة : Indicateur de compétence

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي سابقا) أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة و معايير التقويم، و مفهوم المؤشر هنا لا يعني كلية الهدف الإجرائي (الصيغة اللغوية التي تتضمن فعل عمل و شروط ومعايير) حيث أن المؤشر هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا و من خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلما و يتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة و القياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطية مرحلية و انتقالية ويصاغ بكيفية سلوكية و يستخدم لتعريف و معالجة العناصر الفرعية و تفاصيل موضوع التعلم و يدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤشر كفاءة معينة.

-إن المؤشر مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلم و يترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في مستوى النمو المحقق بعد تعلم ما هو مرتبط بالتقويم، فإذا كان الهدف الإجرائي يركز على السلوك القابل للملاحظة والقياس فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية وعليه في نص الكفاءة لا يطلب من التلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النشاط.

هـ - الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات :

تعرف الوضعية التعليمية بأنها «موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى. وتعرف كذلك على أنها مجموعة من الشروط، والظروف التي يحتمل أن تقود المعلم إلى إنماء كفاءاته، أو هي مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة والأنشطة المتنوعة التي تنظم بشكل متناسق.

يقوم المعلم في الوضعية التعليمية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل والمراجع و المؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة .

ويمكن أن تأخذ الوضعية التعلّمية أنماطا عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها ونميز عادة بين ثلاثة أنماط هي: أ- الوضعية المشكلة. ب- المناقشة. ج- المشروع.

و - صياغة الكفاءة :

يعني صياغة الكفاءة تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة وليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا، وعند صياغة الكفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هي :

- تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم : ويتعلق هذا بأمرين هما :

- نوع المهمة المنتظر تأديتها : أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو حل مشكلة أو ابتكار شيء ما أو التأثير على المحيط.

-نوع الموارد و شروط تنفيذ المهمة : حيث ينبغي التفكر بشكل واضح في الموارد (سندات...) التي سيستخدمها المتعلم و كذا الشروط التي سينفذ المهمة المطلوبة منه وفقها

1 - الصياغة الإجرائية للكفاءة :

ويتطلب الأمر الإحاطة بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد عن الطابع العام والمجرد لها وجعلها محسوسة قدر الإمكان ، و لبلوغ ذلك ينبغي ضبط ما يأتي :

السياق : و يتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره.

المعرفة : و هي عناصر المادة أو المواد المستهدفة في الكفاءة.

- المعرفة السلوكية : و تعبر عنها الجوانب العاطفية الانفعالية المراد إنماؤها لدى المتعلم.

- المعرفة الفعلية : و ترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر.

- الدلالة : و ترتبط بالمعنى الذي يُعطَى للكفاءة و هي مؤشر دال على دافعية المتعلم.

رابعًا- بيداغوجيا المشروع:

قد تتساءل عن مضمون هذه العبارة مشاريع وعن ارتباطها بالمجال التعليمي التعلمي، ونحن حين نقوم بذلك بصيغة الجمع، فذلك لكوننا لا نلتقي بمشروع واحد وحيد، بل بجملة من المشاريع التي يمكن أن تنجز في هذا المجال أو ذلك، وحتى تتضح الرؤيا لا بد من طرح هذا التساؤل:

أ- ما المقصود بالمشاريع؟

قد تعتبر المشاريع عبارة على دراسات أو إبداعات مستقلة أو مرتبطة بوحدات متباعدة ضمن المقرر الدراسي، وهي تتم عادة على الشكل التالي:

- يقترح المدرس على المتعلمين مواضيع المشاريع المزمع إنجازها.
- وقد يختار المتعلمون مشاريعهم بشكل مباشر.

وفي الحالتين فالمشاريع تكون تحت إدارة المدرس، وبواسطتها يتوصل المتعلمون إلى تعلم مسؤوليتهم الخاصة، وذلك في إطار

- معالجتها.
- وإنتاجها.

وذلك خلال المدة التي قد تطول بقدر ما تستوجبه كل من :

- مرحلة التخطيط
- ومرحلة البحث
- تم مرحلة تقديم المنتوج النهائي.

ب - ما هي الوظائف التي تؤديها المشاريع في مجال التعليم والتعلم؟

يمكن اعتبار المشاريع من حيث مضامينها البيداغوجية أفيد إذا كانت تجعل المشتغلين بها يرتقون تعلميا، ويرتقون تربويا، ويرتقون فكريا وذهنيا.

وكل ذلك يحصل من خلال التشبع بالمبادئ والقيم التي يحصل عليها المتعلمون.

والتعاطي للتعامل بالمشاريع في الميدان التعلمي تجعل المتعلمين يدركون الروابط الموجودة ما بين المواضيع المتمايزة والعالم الخارجي.

كما أن هذا التعامل يجعل المتعلمين:

- يتعلمون كيف ينظمون من اجل مباشرة أعمال فردية، أو أعمال مشتركة.
- وكيف يخططون وقتهم الخاص.
- وكيف يعملون وفق برنامج معين.

إن المشاريع تسمح للمتعلمين بأن يأخذوا بين أيديهم زمام تكوينهم الذاتي.

كما أن المشاريع تعطي للمتعلمين فرصة التفاعل بين بعضهم

وفرصة التفاعل مع غيرهم من الأشخاص

والمنجزات في إطار المشاريع تقدم بطريقة معينة مما يجعلهم يتدربون على طريقة تقديم المشاريع.

كما أن المشاريع تجعل المتعلمين يتعلمون كيف يمكن الدفاع على آرائهم وعن النتائج المحصل عليها في بحوثهم.

جـ - ما هي مراحل إنجاز المشاريع؟

- تحديد الموضوع أو المشكلة

تبتدئ مجريات المشاريع بتحديد الموضوع أو المشكلة التي سينصب عليها البحث أو الدراسة أو الإبداعات حيث يتم ذلك مثلا إثر قضية أثيرت أثناء جلسة للعطف الذهني، وبدا أنها تمثل منفعة لمجموعة ما أو بناء على نوع خاص من النشاط يرجو المدرس أن توظيفه المجموعة طيلة مراحل المشروع، أو بغاية توجه المتعلم لكي يعتمد القراءة الخارجية أو إنتاج رسوم أو تجميع إحصائيات أو وجهات نظر أو تحليل بيانات في تحيين أو تدعيم أو تتبع السياق أو المعطيات التي تحيط بمشكلات أو بمفاهيم أو مبادئ أو تبعات أو تعليمات معينة. أو ليعتمدها في رصد وفهم واستيعاب قدر آخر من السياقات والوضعيات الجديدة المشابهة أو المختلفة التي يفترض ظهورها ومجابهتها أو ليعتمدها في التحضير القبلي لكل من الوضعيتين في علاقتهما بدرس صفي مبرمج لاحق بما يكفي من الوقت.

كما قد يتم تعيين الموضوع بناء على اختيار مباشر من طرف المجموعة أو أفرادها.

وعلى كل حال وحتى لا يتيه المشاركون أثناء معالجة الموضوع يكون جيدا لو يصاغ الاقتراح في شكل سؤال محدد مباشرة، ووثيق الصلة بإحدى الاهتمامات الجارية، كان يجيء مثلا من قبيل : كيف يتخلص السكان في محيط المدرسة من نفاياتهم المنزلية ؟ أو هل تعرض المكتبات والأكشاك الرئيسية في مدينتك ما يكفي من الكتب وغيرها من المطبوعات المخصصة للأطفال.

د - كيف يخطط المشروع ؟

يتم تخطيط المشروع بأن يقرر الطرفان المدرس المسهل والمجموعة.

- متى ينطلق المشروع؟
- وكم يستغرق من الوقت؟
- وما هي المواد المطلوبة؟
- وأين يمكن أن تتوفر؟

- وما إذا كان كل مشارك سيشتغل منفردا أو ضمن مجموعة؟
- وهل سيتم العمل على نفس الموضوع أو على موضوعات مختلفة؟

وذلك مع ضرورة تبيان هل ستهتم المناقشة في هذه المرحلة:

- بالطريقة.
- أو بالكيفية.
- أو بالصيغة التي سينتهي بها المشروع.

هـ - ما هي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع؟

أما البحث في مختلف الأشغال أو التحركات التي تدخل في إطار المشروع والتي من المتوقع أن تنمي لدى المشاركين عددا من الكيفيات، فيمكن إذا كان الأمر يتعلق مثلا بمشروع تحقيق حول الدور الذي تقوم به المؤسسات والجمعيات المختصة في رعاية الأطفال المحرومين من البيئة العائلية، أن يشتمل على:

- زيارات.
- تحليل بيانات.
- تجميع إحصائيات.
- قراءات.
- استجوابات.

أي على مجموعة من التقنيات الأكاديمية، الاجتماعية، الإبداعية، وهو ما يتطلب بقاء المدرس / المسهل رهن تصرف المجموعة، لكن فقط للإجابة على الأسئلة، أو لإغداق النصح، باعتبار أن إنجاز العمل هو أصلا من مهام المشاركين وحدهم.

و - ما هي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟

إن المنتوج النهائي للمشروع من حيث صيغته يمكن أن يأتي في شكل تقرير أو عرض كتابي، أو شفهي يقوم على:

- تقديم المشكلة المدروسة وإبرازها بما يلفت الانتباه إلى أهميتها.
- تعريف المشكلة المدروسة وتحديد خاصياتها التي تجعلها متميزة عن غيرها.
- تحليل المشكلة واستعراض الفرضيات المقترحة لحلها بالاعتماد على ما هو متوفر من المراجع والمصادر التي تتناولها.
- أو بناء على نتائج الزيارات والاستجوابات والإحصائيات والبيانات التي تم تجميعها حولها.
- تأويل المعطيات المرتبطة بالمشكلة وتنظيم سياقها.
- الخروج بالاستنتاجات المتوصل إليها، كما يمكن أن يكون عبارة عن لوحة تشكيلية، أو معرض لصور، وعينات من النباتات، والطيور المهددة مثلا بالانقراض في البلاد، أو عبارة عن قصص أو قصائد شعرية.

خامسًا- التّقويم وأنواعه

أ - التّقويم التشخيصي : L'évaluation diagnostique

ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي (وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات

ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم والأهداف السابقة والضرورية لتحقيق أهم هذا التعليم. وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة. وقد أولى بلوم (B.Bloom) أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن وصنف نقطة بداية أي تعلم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين :

1 - تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة).

2 - وتتعلق الثانية بالمواصفات العاطفية المتمثلة في (دافعية التلميذ للتعلم)

ويساهم التقويم التشخيصي أيضا في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح و إزالة العوائق بالنسبة للمعلم والتلميذ، أما عندما يتعلق الأمر بالمنهج فإن هذا النوع من التقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه، و بذلك فإن التقويم التشخيصي يتضمن بعدين متكاملين هما :

- تشخيص المكتسبات السابقة.

- تحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.

ب - التقويم التكويني : (Evaluation formative)

ويسمى أيضا التقويم التّتبّعي أو البنائي، و هو إجراء عملي يمّكن من التّدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم خلال التّدريس، و يقيس مستوى التّلاميذ والصّعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم، ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

يساعد الاستخدام الملائم لهذا النّوع من التّقويم في ضمان التّمكن من كل مجموعة من المهام التعليمية، حيث يقدم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتّمكن من بلوغ الأهداف المرجوّة. كما يهدف أيضا إلى العمل على تحسين التعلم بما يقدمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلم تسمح بالرجوع إلى الوراء لتصحيحها.

جـ - التقويم التجميعي : (Evaluation Sommative)

ويطلق عليه البعض التقويم النهائي أو الختامي أو الإجمالي أوالتحصيلي، وهو أيضا إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، و يمحص بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف أعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج، وبذلك فهو تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم.

من هذا المنطلق فإن طبيعة التقويم التّجميعي تتعلق بأهداف عامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم.

إن موضوع التقويم التجميعي هو سيرورة التّعلم والتّعليم في جانبهما الشمولي والنهائي وتحديد الحصيلة النهائية للتدريس و نتائجه المرجوة، وقد أكّد كاردينى (J.Cardinet) أنّ هذا النوع من التقويم يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النظام التعليمي نفسه، باستجابته لحاجة الأفراد إلى التعرف على مكتسباتهم وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها للتلميذ.

د - العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم :

من خلال العرض السابق لأنواع التقويم يمكن الكشف عن العلاقة التي تربط بين تلك الأنواع و أوجه تشابهها واختلافها.

فمن حيث العلاقة يلاحظ أن التّقويم التشخيصي يرتبط بشدة بكل من التقويم التكويني والتجميعي، فإذا كان التشخيصي يتم قبل بدء الدراسة فإنه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقويم التجميعي وقد يستخدم اختبارات مصممة لهذا الأخير.

كما يمكن أن تستخدم نتائج التقويم النهائي استعمالا تشخيصيا في مراحل التعليم المختلفة كأساس لتوزيع و توجيه الطلاب.

عناصر هذه العملية (المتعلّم، المعلّم، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المنهج ...) سنقتصر على تقويم المتعلّم (التلميذ).

هـ - تقويم المتعلم

يتضمن تقويم المتعلم جميع الأهداف و جميع جوانب نموّه، وقد صُنّفت جوانب تقويم المتعلم كما يلي:

1- المعارف Savoir

يشمل تقويم معارف المتعلّمين مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النشاط الذهني حيث تمس كل الميادين التي تمثل مجالا للدراسة، وتعتبر هذه المعارف والتي يغلب عليها الطابع النظري أساسية لتطوير المعارف و المهارات الأخرى.

2 - المعارف الأدائية : Savoir-faire

يعبّر هذا النّوع من المعارف على قدرات الفرد في الإنجاز أو التّكيّف مع موقف موضوعي محدّد، وهي ضرورية لإنضاج الاستعدادات العملية للفرد، وقد يكون تقويم هذه المعارف كميا وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة ومؤشر الحكم المستعمل في هذا النوع من القياس غالبا ما يكون المدة التي يستغرقها المتعلم في الإنجاز، وفي الغالب يتم الاعتماد على اختبارات الكفاءة أو التحكم Test de maîtrise في هذا النوع من القياس.

وقد يكون التقويم كيفيا بقياس القدرة على الاستجابة إلى مثيرات تخص مواضيع عملية طبقا لمواصفات خاصة وشروط محددة حسب الهدف المسطر.

3 - المعارف السلوكية الاجتماعية Savoir-Etre

تعتبر المعارف السّلوكية الاجتماعية من الأهداف الّتي يرمي إلى تحقيقها أي نظام تربوي، ويقصد بها الاستجابات التي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية، وبالتالي فهي ذات طبيعة مدنية و أخلاقية.

إن تقويم هذا النوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصية المتعلم، ويمكن استخدام عدة أدوات قياس في هذا المجال مثل: الملاحظة المقابلة، الاستبيان، الاختبارات النفسية.

4 - المعارف التعبيرية Savoir dire

وهي لا تقل أهمية عن المعارف الأخرى التي يجب تنميتها عند المتعلم خلال عمليتي التّعليم والتعلم، خاصة و أن المجتمع الحديث قوامه الاتصال، فالفرد مطالب باستمرار بنقل ما تعلمه إلى غيره والتعبير بوضوح عما يشعر به وما يفكر فيه.

وتعتبر كفاءة التبليغ ضرورية في العصر الحالي لما يتميز به من كثرة الرسائل التي يتلقاها الفرد يوميا.

ويتمثل دور التقويم هنا في معرفة كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها و كيف ينقلها إلى غيره، ويعتمد في ذلك على تقنيات متعددة مثل : تحليل المحتوى اللغوي، المقابلة، الاختبارات النفسية اللغوية.

وإجمالا يمكن القول أن تقويم المتعلم يتضمن جميع جوانب شخصيته حسب التقسيم الكلاسيكي للشخصية التي يختصرها في المجال المعرفي، والمجال الوجداني العاطفي، والمجال المهاري الحركي، وتقويم كل مجال من هذه المجالات يتطلب وسائل وأدوات فنية متخصصة.

و- وسائل أو أساليب التّقويم :

1- أساليب التّقويم الشّفوية :

يعتبر التّقويم الشّفوي من أحسن طرق التقويم المستخدمة، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي

وأشهر أساليبها الاستجواب (السؤال والجواب) والمناقشة والتقارير الشفوية والتّسميع والقراءة بصوت مرتفع، وحل المسائل وشرحها على السبورة .

يتميز هذا النوع من التقويم بمزايا عديدة، فهي تكسب التّلميذ شجاعة في مواجهة الآخرين، وطلاقة التّعبير، وتوضيح و جهة النظر والدفاع عنها والقدرة على الإقناع وتقبّل النقد، واحترام وجهات النّظر البديلة، علاوة على أن التلميذ سيشارك في عملية التّقويم ويستفيد من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء.

ويندرج ضمن أساليب التقويم الشفوية أيضا التقارير والبحوث أو العروض والتي تعتبر أداة تعليميّة جيّدة علاوة على أنها وسيلة فعّالة في تقويم أداء التّلميذ، يستفيد منها كلّ من التّلميذ الباحث والتّلميذ المستمع.

إلا أن إعداد التّقارير و البحوث أو العروض وإلقاءها عمليّة صعبة، تحتاج إلى عناية خاصّة من المعلّم في إرشاد التّلاميذ و توجيههم إلى أدائها بصورة سليمة تساهم في إكسابهم طريقة البحث عن المعلومات الجيدة، و طريقة ترتيبها و تنسيقها و عرضها بصورة جيدة.

تعتبر الملاحظة (Observation) من بين وسائل التقويم، وهي جزء لا يتجزّأ من عمل المعلّم اليومي مع التلاميذ، يُعلّمهم و يوجّههم و يصحّح أخطاءهم، فهي إذن وسيلة من وسائل التّقويم المباشر، يرى المعلم من خلالها أدلة متزايدة على تقدم التلميذ الدّراسي.

تتطلب هذه الوسيلة من المعلّم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو أنشطة التعلم المختلفة، كالمشاركة في طرح الأسئلة أو الإجابة أو التعاون أو المشاغبة...

وتظهر أهمية الملاحظة عندما يتعلق الأمر ببعض الأهداف التّربوية المتّصلة بتطوّر المهارات أو اكتساب بعض العادات، حيث أن مثل هذه التّعلّمات يصعب قياسها بالامتحانات التقليدية أو الموضوعية أو اختبارات التحصيل المقنّنة، فعندما نريد أن نقيس قدرة التلميذ على القراءة السليمة أو التعبير الجيّد أو تصميم تجربة أو استخدام خدمات المكتبة... من الأحسن أن نَقُوم بمتابعة و ملاحظة أدائه فيما يخصّ مثل هذه المهام، إذ أن الملاحظة المباشرة تُقدّم لنا مؤشرات هامّة تفيد في اتخاذ التصحيحات المناسبة من طرف المعلم.

2 - الاختبارات الموضوعية :

تم تطوير الاختبارات الموضوعية للتغلب على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال، وسميت بهذا الاسم لأن طريقة التصحيح فيها قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار أي أن الجواب الصحيح هو واحد فقط، لذا فإن المصحح سيكون موضوعيا بشكل تام بالنسبة لإجابات التلاميذ.

وزارة التربية الوطنية

الفصل الثّالث
طريقة تناول الكتاب

أوّلا - الكتاب المدرسيّ.

ثانيًا - المقطع التعلّميّ.

ثالثًا - ميدان التّعلّم.

رابعًا - لغة الكتاب.

خامسًا - التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات.

سادسًا - مخطّط تنظيم التّعلّمات: (الحجم السّاعي والأنشطة المقرّرة ومواقيتها).

أوّلا- الكتاب المدرسيّ:

الكتاب المدرسيّ هو وثيقة تربويّة تُعتمَدُ في جلّ العمليّات التعليمية التعلمية؛ إنّه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصورٍ توضيحيّة متنوّعة، وتهدف إلى الدّفع بعمليّة التّعلّم نحو حدود قصوى.

وللكتاب المدرسيّ وظائف متعدّدة ومتنوّعة، أهمّها: الوظيفة الإخباريّة، والوظيفة التّعليميّة، ووظيفة التّمرين والتّدريب، والوظيفة التّقويميّة.

يُعَدُّ الكتاب المدرسيّ ترجمة للمنهاج الدّراسيّ في سلسلة من النّشاطات التّعليميّة/ التّعلّميّة، والنّشاطات التّقويميّة، المرتّبة في مقاطع تعلّميّة، كما يعتبر الكتاب المدرسيّ أهم مركّبة من مركّبات الوسيلة التعليميّة بالإضافة إلى الدّليل والقرص.

وينبغي للمؤلّف أن يختار لأركان الكتاب وفقراته عناوين مناسِبة، بحيث تكون في مستوى فهم المتعلّمين من جهة، ودالّةً على مضمون بيداغوجيّ/ديداكتيكيّ من جهة ثانية؛ يمكن أن نسميّ مجموعة هذه العناوين بِـ «لُغة الكتاب»، وهو ما سنتناول شرحه في الفقرة الرابعة.

ثانيًا- المقطع التعلميّ:

أ- تعريف المقطع التّعلّميّ

هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّجٍ لولبيّ يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها، وتثبيتها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلّم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشّاملة.

وجاء في المنهل التربوي» للأستاذ عبدالكريم غريب: «المقطع البيداغوجي؛ ... يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية والتبادلات بين المدرّس وتلامذته بغرض الوصول إلى مرمى معيّن مؤطّر ضمن منهجية عامّة؛ حيث أن كل مقطع يمتلك وحدته الخاصة والمتميزة بالمرمى المتطلب بلوغه؛ كما يكون في الوقت نفسه تدرجا عاما نحو أهداف النشاط البيداغوجي».

[ج2- ص658]

ب- مميزات المقطع التعلمي:

يتميّز كلّ مقطع تعلّميّ من مقاطع الكتاب بالمميّزات الآتية:

- يرتبط بمحور ثقافيّ اجتماعيّ يحوز اهتمام المتعلّم، ويصنع جوًّا نفسيًّا واجتماعيًّا في القسم خلال تنفيذ تعلّمات المقطع.
- تمسّ وضعيّاته التعلّميّة والتّقويميّة جميع ميادين اللّغة الثّلاثة بشكل لولبيّ.
- يستهدف المقطع التعلّميّ كفاءة مرحليّة هي مجموع الكفاءات المرحليّة للميادين.
- التّلازم بين سيرورة التّعلّم وسيرورة التقويم.

- لـكلّ مقطـع وضعيّـة انطـلاق وظيفتهـا ضبـط التّعلّمـات وتوجيههـا، ووضعيّـات تعلّميّـة لممارسـة الفعـل التعلمـيّ.
- يظهـر نمـو الكفـاءة المرحليّـة للميادين في الإدمـاج، وتنمـو الكفـاءة المرحليّـة للمقطـع في الإدمـاج بيـن الميادين.
- يتمحور كلّ مقطع حول مشروع، ينجزه المتعلّمون في أفواج.

جـ- موضوعات المقاطع التعلمية:

يتألّف الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة، لها محاور ثقافية من واقع المتعلّم هي:

المقطع الأوّل (01): الحياة العائليّة.

المقطع الثاني (02): حُبّ الوطن.

المقطع الثالث (03): عظماء الإنسانيّة.

المقطع الرّابع (04): الأخلاق والمجتمع.

المقطع الخامس (05): العلم والاكتشافات العلميّة.

المقطع السادس (06): الأعياد.

المقطع السابع (07): الطبيعة.

المقطع الثامن (08): الصحة والرياضة.

هامّ جدًّا:

1- يستغرق كل مقطع أربعة أسابيع؛ ثلاثة أسابيع للتّعلّم، والأسبوع الرّابع للإدماج والتّقويم ومناقشة المشاريع والمعالجة البيداغوجيّة.

2- تناول الكتاب قبل المقاطع نموذجًا للتّقويم التّشخيصيّ تحت عنوان: «أقوّمُ مكتسباتي القبليّة»، وتناوَلَ بعد المقاطع نموذجًا للتّقويم التّحصيليّ تحت عنوان: «أقوّم مكتسباتي». على الأستاذ توظيفهما في بداية السّنة الدّراسيّة وفي نهايتها، أو الاستئناس بهما في صياغة تقويم من عنده.

ثالثًا - ميدان التّعلُّم:

الميـدان فـي تعلّـم اللّغـة هـو المجـال التعلّمـيّ الـذي تنـدرج ضمنـه كفـاءة ختاميّـة، سـواء فـي المشـافهة أو فـي الكتابـة، سـواء فـي حالـة التّلقّـي أو فـي حالـة الإنتـاج.

وعليـه، فميادين تعلّم اللّغـة ثلاثـة هـي: ميـدان فهـم المنطـوق وإنتاجـه، وميـدان فهـم المكتـوب، وميـدان الإنتـاج الكتابـيّ.

أمّا الميادين الثلاثة في الكتاب، فتنتظم على النّحو الآتي:

أ- فهم المنطوق وإنتاجه:

هـو الميـدان الـذي تسـتهدف كفاءتـه الختاميّـة «الإصغـاء والتّحـدُّث» أي: «التّعبيـر الشّـفويّ»، ويُتنـاوَل فـي بدايـة الأسـبوع البيداغوجـيّ خـلال حجـم زمنـيّ أسـبوعيّ يسـاوي سـاعة واحـدة، وقـد اخترنـا للدّلالـة عليـه فـي الكتـاب: عبـارة على لسـان المتعلّـم هـي «أُصْغِـي وأتحـدَّثُ»، ومـن الألـوان : «الأخضـر»، وأيقونـة مكبّـر الصّـوت ( ).

ب- فهم المكتوب:

هـو الميـدان الـذي تسـتهدف كفاءتُـه الختاميّـة قـراءةَ النّصـوص المكتوبـة وفهمهـا وتحليلهـا واسـتثمارها، ويتنـاول الوضعيّـة التعلّميّـة الجزئيّـة الأسـبوعيّة، بحجـم سـاعي يسـاوي ثـلاث سـاعات فـي الأسـبوع، ويشـمل ثـلاث حصـص متواليـة تتمحـور حـول النّـصّ المكتـوب؛ الأولى منهـا لقـراءة النّـصّ قـراءة مشـروحة، والحصّـة الثّانيـة لاسـتثمار النّـصّ فـي مجـال قواعـد اللّغـة. والحصّـة الثّالثـة لدراسـة النّـصّ دراسـة أدبيّـة.

وقـد اخترنـا للدّلالـة عليـه فـي الكتـاب: عبـارةً علـى لسـان المتعلّـم هـي «أقـرأ نصّـي»، ومـن الألـوان : «الأزرق»، وأيقونـة الكتـاب المفتـوح ( ).

جـ- إنتاج المكتوب:

هـو آخـر الميادين تنـاولا فـي الأسـبوع بحجـم سـاعي يسـاوي سـاعة واحـدة، وتتنـاول حصّتـه الوحيـدةُ تقنيـةً مـن تقنيـات التعبيـر، وتُكلَّـل بإنتـاج. وقـد اخترنـا للدّلالـة عليـه: عبـارة على لسـان المتعلّـم هـي «أكتُـبُ»، ومـن الألـوان : «البُنّـيّ»، وأيقونـة القلـم بيـن الأصابـع ( ).

رابعا – لغة الكتاب:

فيما يلي مسرد توضيحيّ لما تدلُّ عليه أهمّ العناوين المستعملة في الكتاب، حتى يكون الأستاذ على دراية مسبقة بها:

العنوان	مدلوله
أقوّم مكتسباتي القبليّة (ص:8)	نموذج للتّقويم التّشخيصيّ، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله
أتعلّم	صفحة تضُمّ ثوابت الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة للمقطع التّعلّميّ
أصغي وأتحدّثُ	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
أُحَضِّرُ	الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة
أقرأ نصّي	ميدان فهم المكتوب
أكتُبُ	ميدان إنتاج المكتوب
أُنتِجُ (التي في صفحة إنتاج المكتوب)	حلّ الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة
الآنَ أستطيعُ	نشاطات الإدماج
أُنتِجُ(التي في صفحة الإدماج)	حلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة
أُقَوِّمُ إنتاجي	الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (وضعيّة جديدة من عائلة الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة)
أقوّمُ مكتسباتي (ص: 169)	نموذج للتّقويم التّحصيليّ، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله

خامسًا - التّدرّج السّنويّ لبناء التّعلّمات.

التّدرّج السّنويّ لبناء التّعلُّمات:

هو مخطّطٌ عامٌّ لبرنامج دراسيّ، ضمن مشروع تربويّ، يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقًا من الكفاءات الختاميّة للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة.

وفيما يلي التّدرّج السنوي لبناء تعلمات السنة الثانية متوسط:

التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 01 إلى 04) [يتبع]

الأسابيع	المقاطع	الميدان	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب
		النّشاط	التّعبير الشّفويّ	قراءة مشروحة + دراسة النص
01	01		عائلة عيني	سهرة عائليّة
02			رعاية الجدّة	هديّة لأمّي
03			وجبة بلا خبز	في سبيل العائلات
04			ذكريات جدّتي (إدماج)	حوار في أسرة (إدماج)
05	02		المطاردة	أرض الوطن
06			من أجل حياة أفضل	تحية العلم الوطني
07			درس في الوطنيّة	الوطن الحبيب
08			من مسرحيّة البشير (إدماج)	الوطن والوطنية (إدماج)
09	03		لالّة فاطمة نسومر	يا جميلة
10			الأسير المهيب	إنسانية الأمير
11			صانع السّلام	غاندي: الرجل العظيم
12			المُرَبّي الرَّحيمُ (إدماج)	سَليمُ الفِطرة (إدماج)
13	04		المروءة	وصيّة أب
14			إيثار امرأة عربيّة	فضائل الأخلاق
15			أسفي على الأخلاق	أخلاق صديق
16			خلُق الحِلم (إدماج)	التّربية بالقدوة الحسنة (إدماج)

[تابع] التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 01 إلى 04)

فهم المكتوب	إنتاج المكتوب	الميدان	المقاطع	الأسابيع
قواعد اللّغة	التّعبير الكتابيّ	النّشاط		
المقصور والمنقوص	عناصر التواصل		01	01
حروف العطف	تدوين رؤوس الأقلام			02
الفعل المعتلّ وأنواعه	منهجيّة تصميم موضوع			03
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			04
اسما الزمان والمكان	الروابط النصية		02	05
حروف القسَم	بناء فقرة			06
إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	التوجيه			07
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			08
الاسم الممدود	الحوار		03	09
نصب الفعل المضارع	روابط النّصّ الحواري			10
حروف الاستفهام	التواصل في وضعيّة الحوار			11
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			12
الجامد والمشتق	عناصر التوجيه		04	13
إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	روابط النّصّ التوجيهي			14
حروف النّفي	التواصل في وضعيّة التوجيه			15
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			16

التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 05 إلى 08) [يتبع]

الأسابيع	المقاطع	الميدان / النّشاط	فهم المنطوق وإنتاجه / التّعبير الشّفويّ	فهم المكتوب / قراءة مشروحة + دراسة النص
17	05		سبيل النّجاح	فضل العلم
18			يجب أن تتعلّم	الطبّ أمنيتي
19			دليل استعمال لوحة رقميّة	الضوء العجيب
20			عبقري الرياضيات (إدماج)	الحساب الهوائي (إدماج)
21	06		صباح العيد	من معاني العيد
22			ليلة الاحتفال	نشيد العيد
23			عيد الأمّ	خاتم العيد
24			كبش العيد (إدماج)	عيد العُمّال (إدماج)
25	07		حقل تغزران	يوم الرّبيع
26			الاستنبات	غصن ورد
27			ما أجمل الحياة	مناجاة البحر
28			بجاية النّاصريّة (إدماج)	الطّبيعة كتابٌ (إدماج)
29	08		الصّحّة	نظام الغذاء
30			نأكل لنعيش	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة
31			مارس الرياضة تكتشف نفسك	ملاعِبُ الكُرة
32			الخليّة العجيبة (إدماج)	الحياة نِظامٌ (إدماج)

[تابع] التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 05 إلى 08)

الأسابيع	المقاطع	الميدان	إنتاج المكتوب	فهم المكتوب
		النّشاط	التّعبير الكتابيّ	قواعد اللّغة
17	05	آداب الحوار		إسناد الفعل النّاقص إلى الضّمائر
18		دليل الاستعمال (1)		جزم الفعل المضارع
19		دليل الاستعمال (2)		الأفعال الخمسة
20		وضعيّات تقويم الإدماج		وضعيات التدريب على الإدماج
21	06	الحوار الدّاخليّ		أحرف التنبيه والزيادة
22		الحوار الثنائي		الفعل المجرد وأوزانه
23		الحوار متعدد الأطراف		أحرف الجواب
24		وضعيّات تقويم الإدماج		وضعيات التدريب على الإدماج
25	07	بناء فقرة توجيهيّة (1)		الأفعال المتعدية إلى مفعولين
26		بناء فقرة توجيهيّة (2)		الفعل المزيد وأوزانه
27		الموازنة بين الحوار والتوجيه		أحرف التفسير والمفاجأة والاستقبال
28		وضعيّات تقويم الإدماج		وضعيات التدريب على الإدماج
29	08	روابط المقدمة والختام		أفعل التّفضيل
30		استعمال نشرة الدواء		الأحرف المصدريّة
31		تنوع الأنماط		أحرف الاستفتاح والتمني
32		وضعيّات تقويم الإدماج		وضعيات التدريب على الإدماج

سادسًا - مخطط تنظيم التعلمات للسنة الثانية متوسّط:

أ- أسابيع المقطع:

- يدوم إنجاز كلّ مقطع تعلّميّ أربعة (4) أسابيع متوالية، بحجم ساعيّ إجماليّ محدّد باثنين وعشرين (22) ساعةً.

- يبتدئ كل مقطع تعلميّ من وضعيّة مشكلة انطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ)، ويمتدّ لثلاثة أسابيع تعلّميّة؛ يتضمّنُ كلّ أسبوعٍ تناول وضعيّة جزئيّة وحلّها.

- يختتم كلّ مقطع بأسبوع الإدماج الذي يتضمّن حلّ الوضعيّة الأمّ، ويتضمن أيضًا التقويم بوضعيّة شبيهة بها (من عائلتها).

والجدول الآتي يوضّح ذلك:

رقم	الأسبوع	طبيعة الأنشطة	الحجم السّاعي
01	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	5سا و30د
02	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	5سا و30د
03	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	5سا و30د
04	أسبوع الإدماج	أنشطة إدماج	5سا و30د
المجموع			22سا

تنبيه: كون الأنشطة ذات طبيعة تعلمية لا يعني انتفاء الإدماج الجزئيّ.

ب- تفصيل الأسبوع التّعلّميّ:

الحجم السّاعي الأسبوعيّ = 5 ساعات و 30 دقيقة. موزّع على الأنشطة والميادين كما يلي:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة	ساعة واحدة (1سا)
		قواعد اللّغة	ساعة واحدة (1سا)
		دراسة النّصّ	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابيّ	ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			5سا و30د

جـ - تفصيل أسبوع الإدماج:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	إدماج في التّعبير الشّفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	إدماج في القراءة المشروحة والظّواهر اللّغويّة ودراسة النّصّ	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	إدماج في الإنتاج الكتابيّ (حلّ الوضعيّة الأمّ باستثمار الإنتاجات الجزئيّة الأسبوعيّة)	ساعة واحدة (1سا)
04	بين الميادين	الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (تقويم الإدماج بوضعيّة من نفس عائلة الوضعيّة الأمّ)	ساعة واحدة (1سا)
05	عرض ومناقشة وتقويم المشروع		ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			05 سا و30 دقيقة

وزارة التربية الوطنية

وزارة التربية الوطنية

الفصل الرّابع
السّير البيداغوجي للنّشاطات

أوّلا - توجيهات عمليّة لتنفيذ التعلمات.

ثانيًا - نموذج بناء كفاءة.

ثالثًا - بطاقات فنّيّة للاستئناس.

أوّلاً - توجيهات عمليّة لتنفيذ التعلمات:

يُنتظَرُ من الأستاذ القيامُ بسلسلةٍ من العمليّات المنتظمة في ثلاث مراحل متعاقبة هي:

عمليّات التّحضير، ثمّ عمليّات التّنفيذ، ثمّ عمليّات التّقويم الذّاتيّ.

أ - عمليّات التّحضير:

- على الأستاذ تحضير ملفّ المقطع التعلّمي تحضيرًا جيّدًا قبل البدء في تنفيذه، ومن تمام تحضيره تكليف المتعلّمين بالاستعداد المُسبَق لتعلّمات المقطع من خلال تحضير وضعية الانطلاق، وتوجيههم لاستثمار صفحة (أتعلّمُ).

هامّ جدًّا: (التحضير المسبق لجميع نشاطات المقطع التعلميّ، بميادينه الثلاثة، ضرورة ماسّة قبل البدء في تنفيذ التعلّمات، حتى تحصل للأستاذ رؤية شاملة عن المقطع).

- على الأستاذ أن يراعي استهداف الكفاءات العرضيّة للمادّة، وكذا القيَم والمواقف، وهي للتّذكير في الصّفحتين رقم: 10 و 11 من هذا الدّليل.
- على الأستاذ أن يكون مُدرِكًا للكفاءة الشّاملة للمادّة، عارفًا بمركّباتها. وكذا الكفاءات الختاميّة للميادين ومركّباتها، وهي للتّذكير في الصّفحة رقم 11 من هذا الدّليل.
- ينبغي للأستاذ أن يصوغ الكفاءة المرحليّة للمقطع من خلال الكفاءة الشّاملة، ويصوغ كذلك الكفاءة المرحليّة لكلّ ميدان من خلال الكفاءة الختاميّة له. وكمثال على ذلك:

مثال1: صياغة الكفاءة المرحليّة للمقطع:

- لنتذكّرْ الكفاءة الشّاملة: «يتواصل المتعلّم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.
- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة للمقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من التّواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة نصوصًا يغلب عليها النّمط التّوجيهي، لا تقلّ عن 170 كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيّات تستدعي تثمين القيم الأسريّة، موظّفًا المقصور والمنقوص والفعل المعتلّ وحروف العطف».

مثال2: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «فهم المنطوق وإنتاجه»: «يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، في وضعيات تواصلية دالة».

- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من التّواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم الخطاب المنطوق المتعلق بالقيم الأسريّة، ويتفاعل معها، وينتج خطابات شفهيّة مركّزا على النّمط التّوجيهيّ، في وضعيّة الحثّ على تثمين القيَم الأسريّة».

مثال3: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المكتوب:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «فهم المكتوب»: «يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي مشكولة جزئيا لاتقلّ عن مائة وثمانين كلمة، قراءة مسترسلة بأداء حسَن منغّم محترما علامات الوقف».
- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المكتوب في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من قراءة وفهم نصوص نثرية وشعرية متعلقة بموضوع الحياة العائليّة، يغلب عليها الحوار والتّوجيه، مشكولة جزئيًّا، لا تقلّ عن 170 كلمة مثريًا رصيده اللغويّ، وموظفا علامات الوقف».

مثال4: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان إنتاج المكتوب:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «إنتاج المكتوب»: «يُنتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي، بلغة سليمة لا تقلّ عن 12 سطرا في وضعيات تواصلية دالة».
- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان إنتاج المكتوب في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من إنتاج نصوص مكتوبة لا تقلّ عن 10 أسطر، يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهيّ، وتتعلّق بالحياة العائليّة، بلغة سليمة، مع توظيف الموارد المكتسبة خلال المقطع».

وفيما يلي - على سبيل الاستئناس - جدول يتضمّن الكفاءات المرحليّة لكلّ ميدان، خلال المقاطع التّعلُّميّة الثّمانية:

المقطع	الميدان	الكفاءة المرحليّة (مستوى الكفاءة الختاميّة خلال المقطع)
01	فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع إلى خطابات شفويّة، ويعرف موضوعها مُحَدِّدًا أطراف التّواصل، ويُعيدُ إنتاج مقاطع محدّدة من الخطابات المسموعة بِلُغة سليمة.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة ويفهم نصوصًا سرديّة ووصفيّة مشكولة جزئيًّا محترمًا علامات الوقف، ويحدّد مقاطع الحوار والتّوجيه فيهما، ويستكشف منها الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يُحرّرُ رسالة بلغة سليمة، تتضمّن توجيهات، مستعينًا بالتّصميم، وموظِّفًا قِيَمًا أسريّة ترتبط بالموروث الحضاريّ للأمّة الجزائريّة.
02	فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع إلى خطابات شفويّة ويفهم معناها، ويحدّد مقاطع تتضمّن توجيهات، ويُعيد إنتاجها مُخاطِبًا زملاءه.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة نصوصًا توجيهيّة مشكولة جزئيًّا محترمًا علامات الوقف، ويفهم معانيها، ويستنبط منها إحدى القِيَم، ويستثمرها في استكشاف الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يُحرّرُ كلمة توجيهيّة بلغة سليمة، تتألّف - على الأقلّ- من فقرتين منسجمتين فيما بينهما، موظّفًا قيمًا وطنيّة ترتبط بمكوّنات الهويّة الجزائريّ ورموزها.
03	فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع باهتمام إلى خطابات شفويّة حواريّة، ويحدّدُ فكرتها العامّة، ويكون طرفًا في حوارات شبيهة تُنتَجُ في أفواج.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة بأداء حسَنٍ، نصوصًا حواريّة مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف، ويحدّد موضوعها وفكرتها العامّة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنتاج الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يكتُبُ -بلغة سليمة- نصًّا حواريًّا مترابطًا، يبرز من خلاله جانبًا من جوانب العظمة في سيرة شخصيّة أو منظّمة وطنيّة، موظّفًا بعض القِيَم النّبيلة.

04	فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع باهتمام إلى خطابات شفويّة توجيهيّة، ويحدّد فكرتها العامّة، ويتوجّهُ إلى زملائه بخطابات شبيهة.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة، بأداء حسَنٍ، نصوصًا توجيهيّة مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف، ويحدّد فكرتها العامّة وأفكارها الأساسيّة ، ويستنبط منها بعض القيم، ويستثمرها في استنباط الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يكتب، بلغة سليمة وفنّيّة، نصًّا توجيهيًّا مترابطًا؛ يدعو من خلاله إلى التّحلّي بفضائل الأخلاق، والمساهمة في نشرها، واعتبارها معيارًا في اختيار الأصدقاء.
05	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي إلى خطابات شفويّة توجيهيّة مُفَصَّلة، ويحدّد فكرتها العامّة وأفكارها الأساسيّة، ويتجاوبُ معها، ويُعيد إنتاجها ملخَّصةً. كما يتناول الكلمة مستفسرًا أو مجيبا عن خطوات طريقة استعمال.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة مُنَغَّمةً نصوصًا يغلُبُ عليها التّوجيه، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف، ويفهمها مناقشًا مضامينها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنتاج الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يصوغ توجيهاتٍ عمليّةً مُرَتَّبة ترتيبًا إجرائيًّا، بلغة سليمة ومباشرة، للحثّ على طلب العلم أو لتسهيل استعمال وسيلة علميّة.
06	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي إلى خطابات شفويّة حواريّة متنوّعة، ويحدّد أفكارها الأساسيّة، ويُحسِنُ عرضها في حوارات متنوّعة مع زملائه.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة منغّمة نصوصًا حواريّة متنوّعة، مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف. ويفهمها مناقِشًا مضامينها، ويبدي رأيه فيها، ويستثمرها في استنتاج الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يؤلّف، بلغة سليمة، نصًّا حواريًّا متنوّعًا لتمثيليّة مدرسيّة متعدّدة المشاهد، يُبرز فيها المعاني السّامية للأعياد والمناسبات.

07	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي باهتمام إلى خطابات شفويّة حواريّة توجيهيّة (الأصل هو الحوار ويتضمّن التوجيه)، ويناقش أفكارها، ويوازن بينها مشافهةً.
	فهم المكتوب	يقرأ، قراءة مسترسلة ومعبّرة، نصوصًا حواريّة توجيهيّة، مشكولة جزئيًا، محترمًا علامات الوقف. ويفهمها، ويستخلص أفكارها الأساسيّة، ويُحسِنُ عرضها، ويستثمرها في استنتاج الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يُؤلِّفُ، بلغة سليمة وفنّيّة، نصًّا حواريًّا توجيهيًّا يتضمّن إبراز أهميّة الطّبيعة والدّعوة إلى الحفاظ عليها.
08	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي باهتمام إلى خطابات شفويّة توجيهيّة حواريّة (الأصل هو التّوجيه، ويخدمه الحوار). ويُعيد إنتاجها مُبدِيًا رأيه في مضمونها.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة ومعبّرة نصوصًا توجيهيّة حواريّة، مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف. ويفهمها ويستخلص أفكارها الأساسيّة، وينقُدُها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر اللّغويّة والجماليّة.
	إنتاج المكتوب	يُنشئُ، بلغة سليمة واضحة، نصًّا توجيهيًّا حواريًّا، موضوعُه الحفاظ على صحّة الإنسان، ودور التّغذية والرّياضة في ذلك.

ب - عمليّات التّنفيذ:

1 - خلال الأسبوع الأوّل من السّنة الدّراسيّة، يقوم الأستاذ بإجراء التّقويم التّشخيصي (صفحة أقوّمُ مكتسباتي القبليّة) ص8 من كتاب التلميذ، ويهدف هذا التّقويم إلى تشخيص المتعلّمين من حيث تحقّق ملمح الدّخول إلى المستوى السّنويّ الحاليّ. ويُتبَع بمعالجاتٍ خلال أسبوع كامل قبل الانطلاق في المقطع التّعلُّميّ الأوّل.

2 - وضعيّة الانطلاق:

- في بداية أوّل حصّة ندعو الأستاذ إلى استثمار مضامين صفحة (أتَعَلَّمُ) من أجل صياغة وتنشيط الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ)، وذلك قصدَ تحقيق الأهداف الآتية:

- تقديم موضوع المقطع.
- تحفيز المتعلّمين.
- تشخيص القسم، ومراقبة تحضير المتعلّمين.
- يمكن للأستاذ استثمار البيانات المتوفّرة في صفحة الانطلاق المعنونة بـ (أتعلّم) كما يلي:

أ - عنوان: (ما سأعرفه من خلال النّصوص) يوحي العنوان الفرعيّ (الموضوعات) بالوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة التي تتجزّأ إليها الوضعيّة الأمّ؛ ويتعرّف عليها المتعلّم في ختام حصة فهم المنطوق وإنتاجه تحت عنوان (أُحَضّر)، ليتمّ تناولها في حصص ميدان فهم المكتوب، وتظهر في حصّة التعبير الكتابيّ منتجًا أسبوعيًّا تحت عنوان (أنتج). كما يوحي العنوانان الفرعيّان (الموارد اللّغويّة) و(فنّيّات التّعبير) بما يطالَبُ المتعلّم بتوظيفه في إنتاج حلّ الوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة الثّلاثة على التّرتيب.

ب - عنوان: (ما سأنتجه مشافهة وكتابةً) يُشيرُ العنوان الفرعيّ (خلال كلّ أسبوع) إلى الإنتاجات الجزئيّة المنتظرة من المتعلّم خلال كلّ أسبوع؛ سواء في ميدان المنطوق أو في ميدان المكتوب؛ فالمقصود بالمنتَج الأسبوعيّ هو ما يمثّل حلّ الوضعيّة الجزئيّة، ويكون خِطابًا في المنطوق وفقرة أو نصًّا في المكتوب، بشرط أن يكون موافقًا للكفاءة المرحليّة المحدّدة في المقطع. وأمّا العنوان الفرعيّ (في نهاية المقطع) فإنّه يُشير إلى الإنتاج النّهائيّ الذي يتحقّق في نهاية المقطع بحلّ الوضعيّة الأمّ في وضعيّة الإدماج في الميادين ثمّ فيما بين الميادين.

جـ - عنوان (ما سأنجزه) يدلُّ على المشروع الذي يمثّل الإنتاج الفوجيّ؛ ويتمّ التّكليف به في نهاية حصة الأسبوع الأوّل للقراءة المشروحة، ثمّ متابعة إنجازه من خلال وقفات توجيهيّة في حصص القراءة المشروحة للأسبوعين الثاني والثالث، كما يتمّ عرض المشاريع وتقويمها خلال حصّة خاصّة من أسبوع الإدماج (الأسبوع الرّابع).

- إنّ الاستثمار الأمثل لصفحة (أتعلّم) يؤدّي بالأستاذ إلى صياغة مسبقة لوضعيّة مشكلة انطلاقيّة تتجزّأ إلى ثلاث وضعيّات تُتناوَل كلّ وضعيّة جزئية خلال أسبوع تعلّميّ، ثمّ يكون أسبوع الإدماج، مراعيًا توجيه التّعلّمات بما يحقّق الكفاءة المرحليّة للمقطع، والكفاءات المرحليّة لكلّ ميدان في المقطع.

- كما نؤكّد على إمكانيّة تصرّف الأستاذ في سياقات الوضعيات الانطلاقيّة للمقاطع حتى تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم حسب محيطه المدرسيّ والنّفسيّ والثّقافيّ والاجتماعيّ. بينما من الضّروريّ الحفاظ على ثوابت الوضعيّة الأمّ، و على التّعليمات المسطّرة في الكتاب، لأنّ بها تتحقّق الأهداف التّعلّميّة، وتنمو الكفاءة الختاميّة لكل ميدان نموًّا مرحليًّا.

3 - تعلّماتُ الأسابيع:

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (حصّة التعبير الشفوي):

1 - تستهدف إنماء كفاءة الإصغاء والتّحدّث، فيقوم الأستاذ بإسماعهم النّصّ؛ إمّا من القرص المضغوط المرفق بالدّليل، أو يقرؤه عليهم قراءة مسترسلة معبّرة من دليل الأستاذ.

2 - يُدير المناقشة مستأنِسًا بالأسئلة الموضوعة تحت عنوان «أفهم وأناقش».

3 - يُدرّب المتعلّمين على الإنتاج الشّفويّ ويقوّم إنتاجهم طبقا للكفاءة، مسترشدًا بالوضعيات الموجودة تحت عنوان: «أنتج مشافهة».

4 - يحرص على ربط الحصّة بالحصّة التي تليها؛ بحيث يعرض الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة من خلال فقرة «أحضّر»، ويكلّف المتعلّمين بتحضير درس «القراءة المشروحة».

5 - تكون حصّة التعبير الشفوي في بداية كلّ أسبوع بيداغوجيّ، وكلّها تنشّط بناء على محتويات صفحة (أصغي وأتحدّث).

ميدان فهم المكتوب (حصّة القراءة المشروحة):

1 - يحرص على ربط الحصّة بالتي قبلها.

2 - يستهلّ تنشيط الحصّة بناء على تقديم النّصّ، أو استئناسًا به.

3 - قراءة النصّ بمختلف أنواع القراءة حسب ما يراه الأستاذ مناسبًا.

4 - إدارة النقاش على ضوء الأسئلة التي في فقرة «أفهم وأناقش» بهدف فهم النّصّ.

5 - الحرص على إثراء الرصيد اللغوي بواسطة الشرح اللغوي الموجود على الهامش الأيمن للنّصّ مع مراعاة طريقة الاستبدال النصّي؛ أي أنّ الشّرح سياقيّ يهدف إلى تجاوز عقبات الفهم، ولا حاجة إلى الشرح القاموسي الذي يستحسن جعلُه في صيغة واجبات منزليّة،أو إرجاؤه إلى حصص الإدماج.

6 - يختم الحصّة بتقويم مناسب مسترشدًا بالتقويم المقترح في الكتاب.

7 - يحرص على ربط الحصّة بالحصة الموالية.

هامّ:

لنتذكر أستاذنا الفاضل؛ هذا الميدان (فهم المكتوب/ نشاط القراءة المشروحة) يتأسّس على النّصّ - السّند. وكل الفعل التعليمي - التعلّميّ ينبني عليه؛ منه ينطلق المتعلّم في الاستكشاف، فيناقش ويحاور، ويتأوّل (في مستواه)ويوظّف موارد سابقة، ليحصّل موارد جديدة، ثم يبني تعلّماته المستهدفة، وينتج نصّا جديدا. ولن يتأتّى له هذا إلاّ بالقراءة؛ فبها تنمو مهارات عدة، منها: التقاط المعنى، واكتشاف الأفكار الرئيسة، أو الثانوية، وتحصيل المعلومات والتّفاصيل، وكذا اكتشاف تنظيم الموضوع، وهيكلته، ليصل إلى تقويم ما يقرأ، واتخاذ الموقف لنفسه.

يلخص(Georges Belbenoit) التعريفات المعاصرة للقراءة بقوله «كل قراءة هي بحث نشيط عن معنى قد يختلف باختلاف سن القارئ و ثقافته كما تتمثل القراءة أيضا في إدراك معنى واحد وهو المعنى الذي أراد الكاتب أن يبلغه من خلال نصه. وهذا ما يجعل القراءة فعلا تواصليا مع الآخر فالقراءة بناء نشيط للمعنى يتم من خلال وضع فرضيات و التثبت منها لبناء إدراك موضوعي : كل هذه الأنشطة تؤلف الفعل القرائي».

ومن هنا تبرز أهمّية الفعل القرائيّ في العملية التعليميّة - التعلّميّة، وتبرز معها الحاجة إلى ضرورة إيلائه العناية القصوى، والاهتمام بتقنيات القراءة بكلّ أنواعها. لهذا ندعو الأستاذ إلى:

1 - الاهتمام بأنواع القراءة لا من جهة الأداء فقط (قراءة صامتة / قراءة جهرية)، لكن من جهة الأغراض والوظائف (قراءة استكشافية / قراءة تفسيريّة / قراءة تحليليّة / قراءة ناقدة / قراءة للتعلم / قراءة الجداول والصُّوَر واللوحات والأشكال)، (قراءة خطية / قراءة عمودية متعمّقة).

2 - الإعداد البيداغوجي القبلي لنصّ القراءة، من أجل وضع استراتيجية بيداغوجية تُحفّز المتعلمين وتساعدهم على الوصول إلى معنى النّصّ.

3 - ملاحظة الأسئلة المبثوثة في بعض فقرات (أفهم وأناقش) والتي تُجسّد تقنيّات القراءة، ويمكن سردها في الآتي:

ص13/س5 - ص23/س1 - ص38/س4 - ص53/س6 - ص58/س5 - ص63/س5 - ص72/س5 - ص77/س5 - ص92/س5 - ص103/س4 - ص113/س4 - ص117/س3 - ص123/س3 - ص133/س5

4 - تعميم هذا الدّعم لأسئلة معالجة النّصوص في القراءة المشروحة (فقرة أفهم وأناقش) بأسئلة تركّز على وضعيات القراءة بأنواعها والتّعامل مع تقنياتها، نذكر بعضها على سبيل الاستئناس:

عنوان المقطع	عنوان النّصّ	يَحسُن إضافة هذه الأسئلة في مستهلّ فقرة: (أفهم وأناقش)
الأوّل: الحياة العائليّة	سهرة عائليّة ص: 12	1- استخرج من النّصّ عبارة تؤدي معنى عبارة (تحلّقنا) الواردة في الفقرة الأولى. 2- أكمل ما يلي باستعمال الكلمة الصحيحة: كومة / دائريّ / واسع - التحلّق يعني التّجمّع في شكل .....
	هديّة لأمّي ص: 17	1 - لاحظ قول الكاتب: شيئا ملفّفا. هل يصحّ أن يقول بدلا منه: شيئا مغلّفا؟ 2 - ما الّذي نتوقّعه في الغالب من الشّيء الملفّف؟ 3 - حدّد العبارة الصحيحة المقابلة لما يلي: ينهمر عودا على بدء: ينهمر من جديد / ينهمر مرّة أخرى / ينهمر كما في الأوّل.
الثّاني: حبّ الوطن	أرض الوطن ص: 32	1- الفصل يعني قطع العلاقة، فما هو ضده في اللغة؟ 2 - هل الشّعور بالوحشة والانقباض في الابتعاد عن الوطن، يدلّ على انفصال في العلاقة؟
	تحيّة العلم الوطنيّ ص: 37	1 - اضبط بالشّكل المختلف كلمة (العلم)، واكتشف معانيها المختلفة. 2 - ما الكلمة التي استخدمها الكاتب في نَسْب العلم إلى الوطن؟ أضف الحروف المناسبة لكلمة الوطن، واذكر المعاني المختلفة التي تكتشفها.
	الوطن الحبيب ص: 42	1 - نسب الشّاعر الوطن إلى نفسه، فماذا قال؟ لو نسب نفسه إلى الوطن، ما الّذي كان سيقوله؟ 2 - ما المعنى المشترك بين كلمتي (خصيب) و(سنيّ)؟ أعد قراءة العبارتين باستبدال الكلمة بالأخرى في محلّها.

وزارة التربية الوطنية

الثّالث: عظماء الإنسانية	يا جميلة ص: 52	1 - لمن صارت (جميلة) رمزا؟ هل يمكن أن تكون رمزا للجزائر؟ 2 - استخرج من النّصّ الكلمات الثّنائية التي تحمل نفس المعنى.
	إنسانية الأمير ص: 57	1 - اقرأ التاريخ المذكور في النّصّ قراءة مضبوطة بالشّكل، والتزم الدّقّة في ذلك. 2 - أكمل قول الأمير: لم أفعل ..... توجبه عليّ ... الدّين، ولوازم .....
	غاندي الرّجل العظيم ص: 62	1 - لاحظ العبارتين في أوّل النّصّ، ثمّ قارن بينهما: أعظم رجل / الرّجل الضّئيل. 2 - ما هي الامبراطورية المقصودة في النّصّ؟ وما علاقتها بالهند؟
الرّابع: الأخلاق والمجتمع	وصيّة أب ص: 72	1 - لاحظ عبارة: احتضر هي بمعنى حضرهُ الموتُ. فأين تجد معنى: استوصى، في النّصّ؟ 2 - اذكر الأفعال الدّالّة على المنزلة الرّفيعة في المجتمع التي يبتغيها الوالد لولده.
	أخلاق صديق ص: 82	1 - للدّلالة على التّحكّم في شهوة الأكل، قال الكاتب: كان خارجا عن سلطان البطن. فما الدّلالة التي أفادتها عبارتا: سلطان اللسان / سلطان الجهل. 2 - استخرج من النّصّ العبارات التي ارتبطت فيها النّتيجة بالسّبب.
	فضل العلم ص: 92	1 - لاحظ ثمّ أكمل: نقول: حدّث ..... / أحدث ..... / حادث .... 2 - حدّد راوي الحديث، ثمّ استدلّ بالعبارة الدّالّة على ذلك.

الخامس: العلم والاكتشافات العلمية	الطّبّ أمنيتي ص: 97	1 - تأمّل كلمة (الكتّاب)؛ هي دالّة على المفرد والجمع، لكن بمعان مختلفة وفي مواضع مختلفة. حدّد هذه المعاني والمواضع. 2 - بدأ النّصّ بعبارة دالّة على الفرح، وانتهى بعبارة دالّة عليه أيضا. حدّد هاتين العبارتين.
	الضّوء العجيب ص: 102	1 - كلمة (أشعّة) في آخر النّصّ جمع. هات مفردها. 2 - ما هو مصدر الأشعّة؟ وهل يكون طبيعيّا أم صناعيّا، أم كليهما؟ وضّح بأمثلة.
السّادس: الأعياد	من معاني العيد ص: 112	1 - بين العيد والسعادة حرف مزيد، حدّده. كيف نقول؟ 2 - بين الجوع والهجوع حرف مزيد، حدّده، ثمّ حدّد معنى كلّ من الكلمتين. هات أمثلة على هذا النّحو.
	نشيد العيد ص: 117	1 - لاحظ قولنا: عَيَّدَ، يُعيّد، عِيدا. كيف نقول إذا كان الفعل عَاد / أو/ عَوَّدَ؟ 2 - عرفت أنّ (رجّع) معناه (ردّد). هات من النّصّ مشتقات الفعل (ردّد)، وقابلها بمشتقات (رجّع).
	خاتم العيد ص: 122	1 - بيّن المعنى الصحيح للعبارة: ثياب قديمة؛ أي متّسخة أو ممزّقة أو مستعملة. 2 - حدّد أقسام النّصّ بالاعتماد على أفكاره.
السّابع: الطبيعة	يوم الرّبيع ص: 132	1 - تأمّل قول الكاتب: الأرضُ كلَّمَتْنِي، أجابَت الأرضُ سُؤْلِي؛ ردّدَتِ الأَرْضُ صَدَى حُبِّي. هذه العبارات لها معنى واحدا، ما هو؟ لماذا عمد الكاتب إلى التّكرار في رأيك؟ 2 - استعمل الكاتب التّأكيد في مواضع عديدة، وبطرق متنوّعة. اذكر أمثلة مختلفة على ذلك.
الثّامن: الصّحّة والرّياضة	صحّة أطفالنا والعادات الخاطئة ص: 157	1 - لاحظ بناء النّصّ. لقد تعدّدت فقراته. فما العلاقة بين كلّ فقرة وأخرى؟ 2 - فيم يساعد نظام الفقرات عند بناء النّصّ؟

وزارة التربية الوطنية

ميدان فهم المكتوب (حصّة قواعد اللّغة):

1 - يحرص على الربط بين الحصص.

2 - الانطلاق من النّصّ تحقيقًا للمقاربة النّصّيّة.

3 - استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلمين لملاحظتها.

4 - قد يحتاج الأستاذ لمزيد من الأمثلة فلا بد ألا تخرج عن جوّ النّصّ.

5 - يوجّه المناقشة نحو استنتاجات جزئيّة، ثمّ نحو تجميع الاستنتاجات الجزئيّة في خلاصة الدّرس، ثمّ قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.

6 - يحرص على ملاحظة العوائق الذّاتية والموضوعية لدى المتعلّمين أثناء التقويم، وقد ركّزنا في تقويم نشاط القواعد على التوظيف والإدماج الجزئيّ، تحت عنوان: «أوظّف تعلّماتي»، تاركين مجال الاجتهاد في تقويم المعارف للأستاذ، ويمكن له الاستعانة بالموارد المتوفرة في القرص لتحقيق ذلك.

ميدان فهم المكتوب (حصّة دراسة النّصّ):

1 - إعادة قراءة النّصّ للتحقّق من فهمه.

2 - مناقشة تستهدف التذوّق الفنّي للنّصّ مع التركيز في كلّ مرة على ظاهرة بلاغية أو مفهوم نقدي بسيط أو ظاهرة عروضيّة.

3 - جعل المناقشة في مراحل مترابطة توصل إلى تسجيل نتائج قصيرة في مستوى التلاميذ.

4 - ربط الحصص بعضها ببعض تحقيقًا لاستمراريّة عملية التعلّم في المقطع.

ميدان إنتاج المكتوب (حصّة التعبير الكتابيّ):

1 - الانطلاق من النّص.

2 - التدرّج في تقديم التقنية.

3 - الحرص على استثمار جميع السندات النصية والتوضيحية.

4 - توجيه المتعلمين نحو بناء الخلاصة بأنفسهم.

5 - الاعتناء بتفاصيل التقنية خلال التدريب.

6 - التقويم بتدريب المتعلمين على التقنية.

7 - إنهاء الأسبوع بإدماج جزئيّ، يظهر في الإنتاج الأسبوعيّ المتضمّن حلّ الوضعيّة الجزئيّة، من خلال فقرة: «أُنتِجُ»، مع ضرورة توجيه المتعلمين إلى أن يحتفظوا بإنتاجاتهم الأسبوعية (التي تمثل حل الوضعية الجزئية) لكي يتم استثمارها في الإدماج النهائي (حل الوضعية الأم).

هامّ جدًّا: يتمّ تسيير نشاطات الأسبوعين الثاني والثالث مثل تسيير نشاطات الأسبوع الأوّل، وتخصيص الأسبوع الرابع للإدماج.

حِصَص الإدماج (الأسبوع الرابع): تَدُلُّ عليه عبارةٌ على لسان المتعلّم هي: «الآنَ أستَطيعُ» وتتمّ في مراحل التدريب على الإدماج في الميادين، تحت عنوان: «أتدرَّبُ»، ثم فيما بين الميادين تحت عنوان «أنتج»، ثمّ الوضعيّة الإدماجيّة التقويميّة تحت عنوان «أقوّم إنتاجي». وينبغي للأستاذ مراعاة ما يأتي:

1 - التذكير بالمهمّة النهائية التي قُدّمَت للمتعلّم في بداية المقطع، وقطَع في تنفيذها ثلاثة أشواط من خلال الإدماجات الجزئيّة الأسبوعيّة.

2 - الانطلاق من النّصّ وسنداته التوضيحية، سواء في ميدان المنطوق، أو في المكتوب.

3 - تدريب المتعلّمين على الإدماج في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ثم في ميدان فهم المكتوب، ثم في ميدان الإنتاج الكتابيّ ثم فيما بين الميادين.

4 - خلال الوضعية الإدماجية التدريبية الأخيرة يُدعى المتعلّم إلى إنجاز المهمّة النهائيّة للمقطع؛ أيْ حلّ الوضعية الأمّ نفسها.

5 - تقويم الإدماج باستعمال/ أو على ضوء الوضعية الإدماجية التقويمية التي بعنوان «أقوم إنتاجي»؛ حيث تكون هذه الوضعيّة من نفس عائلة الوضعيّات التي تنتمي إليها الوضعيّة الأمّ.

6 - يتم تصحيح إنتاجات التلاميذ الكتابية من طرف الأستاذ، ثم توجيه المتعلّمين إلى الاستعمال الجيّد لشبكة التّصحيح الذّاتي.

7 - استثمار مخرجات شبكات التصحيح والمتابعة في المعالجة البيداغوجيّة.

- سيرورة المشروع:

يُعَدُّ المشروع محور المقطع التّعلّميّ الذي يتجسّدُ فيه إنتاج المتعلّمين في عمل فوجيّ، ونظرًا لأهمّيّة تنظيم مراحله، نشير - هنا - إلى محطّات إطلاق المشروع ثم متابعته ثم تقييمه.

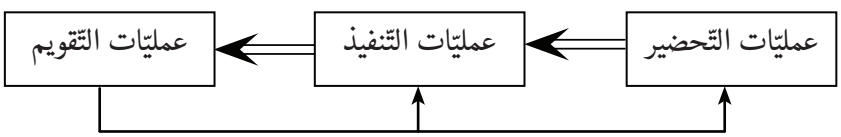
- تقديم المشروع في نهاية حصّة القراءة المشروحة من الأسبوع الأوّل.

- متابعة المشروع في نهاية حصّة القراءة المشروحة من الأسبوعين الثّاني و الثّالث.

- عرض ومناقشة وتقويم المشروع خلال آخر حصّة من حصص الأسبوع الرّابع.

جـ - عمليّات التّقويم:

يحرص الأستاذ على استثمار ملاحظاته التي يسجّلها أثناء ممارساته، ويُلَقِّمَ بها عمليّات التّحضير، وعمليّات التّنفيذ، وهكذا يتحسّنُ أداؤه تدريجيًّا، كما هو موضَّحٌ في الشّكل الآتي:



- مخطط يوضّح مراحل عمل الأستاذ -

ثانيًا - نموذج بناء كفاءة (المقطع الخامس).

أنموذج (1) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها
الوضعية الانطلاقية
المقطع التعلمي 5 : العلم و الاكتشافات العلمية

الأسبوع الأوّل

ميدان فهم المنطوق : السند: سبيل النّجاح - أحمد أمين

• **القيم والمواقف :**

- يعتز بلغته ويقدر مكوّنات الهويّة الجزائريّة.
- يحترم قيم الوطن وأخلاق الأمّة، ويمتّن الصّلة بالتّراث الفكريّ واللّغويّ والأدبيّ للأمّة الجزائريّة.
- ينتهج أساليب الاستماع والحوار، ويساهم في الحياة الثّقافيّة للمدرسة والحيّ أو القرية.
- يستخلص من تجارب الغير ما يمكّنه من فهم عصره، وبناء مستقبله.

• **الكفاءات العرضية :**

- يبدي فضوله الفكريّ والعلميّ، ويتواصل بلغة سليمة .
- يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتّصال الحديثة ويستثمر مواردها.
- يحسن تكييف كلامه مع متغيّرات الوضعيّة التّواصليّة باستعمال الأساليب المناسبة.
- يثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الشّخصيّ و ينمّي حسّه الفنّيّ وذوقه الأدبيّ الجماليّ.

• **الكفاءات الختامية :**

- يتواصل مشافهة بلغة سليمة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة مختلفة الأنماط في وضعيات تواصليّة دالة.

• **مركبات الكفاءة :**

- تعيين عناصر الوضعيّة التّواصليّة والمقاطع الدّالة على الحوار والتّوجيه.
- يتناول الكلمة مستفسرا عن خطوات استعمال.
- تفسير تصرّفات أو مواقف في ظلّ أحداث معيّنة.

• الموارد المستهدفة:

- الحوار والتوجيه، إسناد الفعل النّاقص للضّمائر، جزم الفعل المضارع، الأفعال الخمسة، علامات الوقف .

• السياق:

- حرص الآباء على توجيه أولادهم إلى طلب العلم والتفرغ له رغبة في سعادتهم .

تأكيدا لهذه الفكرة كلّفك أستاذ اللغة العربية أن تلقي كلمة توجيهية في حضرة زملائك، اعتمادا على النص المسموع «سبيل النّجاح» لأحمد أمين.

• المهمات :

- يتعرف على موضوع النص ويحدده اجمالا وتفصيلا .

- يقف على مواطن التأثير والتأثر فيه .

- يبرز قيمه العلمية والتربوية والاجتماعية .

الوضعية الجزئية الأولى :

انطلاقا من النص النثري المسموع - سبيل النجاح - وانطلاقا من فكرة الأساسية التي يعالجها (حرص الأب على نجاح ابنه) قم بإعداد الكلمة التوجيهية الّتي ستلقيها في حضرة زملائك، منفذا التعليمات الآتية:

- اذكر بعض صفات طالب العلم الناجح .

- قم بتوجيه النصائح المهمة في النّص المسموع لزملائك.

- حدّد مما سمعت مظاهر حرص الأب على نجاح ولده وسعادته.

الوضعية الجزئية الثانية :

تفاعلت كثيرا مع النص المسموع ، ونقلت تفاعلك إلى زملائك لإبداء الرأي.

• التعليمات :

- اذكر الأثر الّذي تركه أحمد أمين في نفسك .

- اذكر سبب اعجابك بنصائحه.

- عبّر عن اعجابك لنصائح احمد أمين عن طريق التّوجيه وأنت تحاور زملاءك في القسم.

الوضعية الجزئية الثالثة :

حاورت زملائك في ضرورة المثابرة في طلب العلم ، والأخذ بالأسباب لتحقيق النّجاح والتّفوق في الحياة. فطلب منك بعضهم أن تفصل الحديث عن الأسباب التّي ذكرتها.

- **التعليمات :**

انطلاقا من النّصّ المسموع :

- عرّف بطالب العلم الجاد المثابر.
- اذكر أهم صفات النّجاح في حياته.

الوضعية الجزئية الرابعة :

السند : النص النثري المسموع .

بعد تحضيرك للكلمة التوجيهية التي ستلقيها على مسامع زملائك ، أدركت جيّدا قيمة المسموع التّربوية والعلمية، وفضل اللّغة العربية في نقل هذا المسموع إلينا وحفظه من الاندثار .

السند : النص النثري المسموع .

التعليمات :

- بيّن القيمة التربوية والعلمية والاجتماعية للنص المسموع .
- بيّن فضل اللّغة العربية في حفظه من الضياع، وقدرتها على التّصوير والتّعبير عن مختلف الأفكار والمشاعر.

- الوضعية الإدماجية .
- الوضعية التقويمية .

وزارة التربية الوطنية

أنموذج (2) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها

الوضعية الانطلاقية

المقطع التعلمي 5 : العلم والاكتشافات العلمية

ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة، استثمار ، تذوق) : فَضْلُ العِلمِ

• **القيم والمواقف :**

ينبغي مراعاة القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

• **الكفاءة الختامية :**

- يقرأ ويفهم نصوصا نثريّة وشعريّة مركّبة (من مائة وخمسين إلى مائتي كلمة) من مختلف الأنماط، مع التّركيز على النّمطين الحواريّ والتّوجيهيّ، مشكولة جزئيّا قراءة مسترسلة بأداء حسن منغّم، محترما علامات الوقف.

• **مركبات الكفاءة :**

- قراءة معبّرة بضوابط النّطق والاسترسال والوقف.
- استخلاص الضّوابط اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة.
- تحليل الأفكار لاستخلاص القيم.

• **الموارد المستهدفة:**

- مفردات جديدة : سلك، يبتغي، فضل، حظ، وافر.
- المرسل، المرسل إليه، الرسالة.
- الوحدات الفكرية.
- بعض العبارات المؤثرة.
- كيفية تصميم نص.
- إسناد الفعل النّاقص للضّمائر - جزم الفعل المضارع - الأفعال الخمسة - علامات الوقف المناسبة.

• سياق الوضعيّة :

- حيـاة الإنسـان علميّـة وعمليّـة، ولينـال الفضـل فيهمـا وجـب عليـه كطالـب علـم أن يكـون صادقـا مثابـرا فـي تعلّمـه.

عزمت أن تؤكد هذه الفكرة وقد يساعدك هذا السّند الّذي بين يديك على ذلك.

• السّند : فضل العلم .

• المهام :

- يجيب المتعلم عن أسئلة الفهم العام بعد القراءة الصامتة للنص.

- يقرأ النص قراءة معبرة للمعاني والأحاسيس.

- يبيّن معاني بعض الكلمات المستعصية ويوظفها في جمل من انشائه.

- يحدد الفكرة العامة والأفكار الأساسية.

- يشرح مضمون النص من جوانبه المختلفة.

- يستخلص الظّاهرة اللّغويّة (اسناد الفعل الناقص للضمائر)

الوضعية الجزئية الأولى :

السّياق :

روى أبو الدّرداء عن النّبيّ - صلّى الله عليه وسلّم - حديثا شريفا عن فضائل العلم.

• التّعليمات :

- بعد قراءتك الصامتة ، استخرج الفكرة العامة لنص الحديث الشريف.

- اشرح الكلمات الصعبة .

- قسم النص إلى وحدات ثم اشرحها وحلّلها.

الوضعية الجزئية الثانية :

انطلاقا من النّصّ المقروء السابق.

• **التّعليمات :**

- استخرج من النّصّ بعض المؤشّرات الدّالة على طلب العلم وفضائله .

- حدّد سلوكات السّاعي إلى طلب العلم .

- أين تكمن العلاقة بين العلماء والأنبياء ؟ وما أثر ذلك في حياتهم وحياة غيرهم؟

- بم توحي لك العبارة الآتية : « وَفَضْلُ العَالِمِ عَلَى العَابِدِ كَفَضْلِ القَمَرِ عَلَى سَائِرِ الكَوَاكِبِ»

الوضعيّة الجزئيّة الثّالثة :

انطلاقا من النّصّ السابق.

• **التّعليمات :**

- استخرج العبارات الّتي تدل على فضائل العلم.

- استخرج بعض القيم التي تضمنها النص.

- كيف تتحقق جائزة طالب العلم ؟

- استخرج من النص أعظم فضل لطالب العلم في الحياة.

الوضعية الجزئية الرابعة :

انطلاقا من النّصّ السابق.

• **التعليمات :**

- لخص فضائل العلم بأسلوبك الخاص.

- ماهو نمط النص ؟ اذكر بعض مؤشراته.

الوضعية الجزئية الخامسة :

انطلاقا من النّصّ السابق.

• **التعليمات :**

- أعد قراءة نص الحديث ثم أجب عن الأسئلة الآتية :

- استخرج من النص أساليب الحوار .

- عيّن أساليب التّوجيه من نص الحديث .
- وظّف المفردات الآتية من جمل من إنشائك : (يبتغي ، فضل ، حظ) .
- بم تفسّر مجيء النص بالأسلوب الخبري فقط؟
- استخرج صورة بيانية واشرحها وبيّن أثرها .
- عيّن القيمية التربوية من النص وبيّن أثرها في المجتمع.
- إليك عبارة جاءت في نص الحديث: «وإنّ العالم ليستغفر له من في السموات والأرض»
عيّن لفظ المحسن البديعي الوارد في العبارة ثم سمّه وبين سرّ جماله .
- وأنت في ساحة المؤسسة في فترة الراحة المسائية حدّثك زملاؤك عن تباين مراتب أهل العلم .
أكتب ملخصا لمضمون الحوار الّذي دار بينكم عن تلك المراتب موظفا الطباق والفعل النّاقص مسندا للضّمير المناسب.

الوضعية الجزئية السادسة :

انطلاقا من النّصّ السابق.

- تحديد الظاهرة اللغوية المراد معالجتها (إسناد الفعل النّاقص للضّمائر).

ألاحظ:

1-مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَلَكَ اللهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الجَنَّةِ.

2- سَمَا ضَيْفُ أَبِي الدَّرْدَاءِ بِحَاجَتِهِ عِنْدَ مُضِيفِهِ.

أُناقش:

- ما نوع الفعل الّذي تحته خط في المثال الأوّل؟ هات ماضيه.
- ما نوعه ؟ وما أصل لامه ؟
- ما نوع لام الفعل سما مقارنة بالفعل يبتغي؟ ماذا نسمّي هذا الفعل؟
-أسند الفعلين «يبتغي، سما» إلى ضمائر الرّفع المنفصلة في الأزمنة الثّلاثة: الماضي، المضارع (المرفوع،المنصوب،المجزوم) الأمر. ولاحظ ما طرأ عليهما من تغيّر.
- ماذا تستنتج ؟

أستنتج:

الفعل النّاقص: هو ما كانت لامه (الحرف الأخير) حرف علّة.

النّاقص : إذا كان النّاقص يائيّا أو واويّا ، سواء أكان ماضيا أو مضارعا، وأسند لغير الواو أو ياء المخاطبة لم يحدث فيه تغيير.

- إذا كان آخر الماضي النّاقص ألفا وأسند إلى غير الواو، فإن كان ثلاثيّا ردّت الألف إلى أصلها وإن زاد على ثلاثة قلبت الألف ياء.

- إذا اتّصلت تاء التّأنيث بالماضي النّاقص الّذي آخره ألف حذفت الألف.

أدمج تعلّماتي

1- استخرج الفعل النّاقص ممّا يأتي وأسنده إلى ضمائر الرّفع المنفصلة في الأزمنة الثّلاثة:

- دعا أبو الدّرداء ضيفه إلى استماع الحديث.

- يروي الحديث إلى تحبيب طلب العلم.

2- وأنت في نادي المؤسّسة ... الحديث الشّريف.

- اكتب ملخصا لمضمون الحوار الّذي دار بينكم حول توجيهاته، موظّفا اسناد الفعل النّاقص للضّمائر المناسبة.

أنموذج (3) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها

الوضعية الانطلاقية

المقطع التعلمي 5 : العلم و الاكتشافات العلمية

ميدان إنتاج المكتوب : آداب الحوار

ينبغي مراعاة القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

• الكفاءة الختامية :

- ينتج كتابة نصوصا مركبّة حوارية توجيهية بلغة سليمة لا تقل عن اثني عشر سطرا، في وضعيات تواصلية دالة.

• مركبات الكفاءة :

- احترام التعليمات وضوابط الخطّة .

- توظيف الزّمن و الضّمائر والرّوابط المناسبة، باحترام بنية الحوار والتّوجيه.

- الخطّ الواضح وتوظيف القيم.

• الموارد المستهدفة:

- إسناد الفعل النّاقص للضّمائر.
- علامات الوقف الممكنة.
- عناصر آداب الحوار.
- خصائص التوجيه.

• سياق الوضعية :

- تابعت مع والدك شريطا وثائقيّا حول تضحيات العلماء لخدمة الإنسانيّة. وحاورته عن كيفيّة تقديرهم وضرورة الاقتداء بهم.
- أُكتب نصّ الحوار في ثمانية أسطر تبرز من خلاله توجيهات والدك، موظّفا آداب محاورتك له.

أنموذج (10) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها

الأسبوع الرابع الوضعية الانطلاقية

المقطع التعلمي 5 : العلم و الاكتشافات العلمية

ميدان فهم المنطوق : عَبْقَرِيُّ الرِّيَاضِيَّاتِ - عاطف محمّد

• القيم والمواقف :

ينبغي مراعاة القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

• الكفاءة الختامية :

- يتواصل مشافهة بلغة سليمة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة مختلفة الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.

• مركبات الكفاءة :

- تعيين عناصر الوضعيّة التّواصليّة والمقاطع الدّالة على الحوار والتّوجيه.
- يتناول الكلمة مستفسرا عن خطوات استعمال.
- تفسير تصرّفات أو مواقف في ظلّ أحداث معيّنة.

• الموارد المستهدفة:

- الحوار والتوجيه، إسناد الفعل النّاقص للضّمائر، جزم الفعل المضارع، الأفعال الخمسة، علامات الوقف.

• السياق:

- الاكتشاف العلميّ سبق إنسانيّ يعترف بصاحبه بالفضل على الآخرين.

تأكيدا لهذه الفكرة كلّفك أستاذ اللغة العربية أن تلقي كلمة توجيهية في حضرة زملائك، اعتمادا على النص المسموع «عَبْقَرِيُّ الرِّيَاضِيَّاتِ - لعاطف محمّد»

• المهمات : - يتعرف على موضوع النص ويحدده اجمالا وتفصيلا.

- يقف على مواطن التأثير والتأثر فيه.

- يبرز قيمه العلمية والتربوية والاجتماعية.

الوضعية الجزئية الأولى :

انطلاقا من النص النثري المسموع - عَبْقَرِيُّ الرِّيَاضِيَّاتِ - وانطلاقا من فكرة الأساسية التي يعالجها (الصفر في علم الحساب) قم بإعداد الكلمة التوجيهية الّتي ستحاور بها زملاءك، منفذا التعليمات الآتية :

- أين نشأ وتعلّم الخوارزميّ ؟ وماذا كانت تمثل المدينة الّتي تعلّم بها؟

- لماذا حرص على أن يحصل على المعارف العلميّة للهنود ؟

- ما هو العلم الّذي كشفه زعيم الهنود للخوارزميّ ؟ وما علاقته به؟

- بم اعترف زعيم الهنود للخوارزميّ ؟ ولماذا فعل ذلك ؟

- اكتشف الخوارزميّ الصّفر وأدرك قيمته. بيّن الأثر الّذي أحدثه هذا الاكتشاف في علم الحساب وحياة النّاس.

- هل يمكن للإنسان أن يحتكر العلم لنفسه؟ دلّ على هذا المعنى من النّصّ الّذي سمعته ووضح موقفك منه.

- أُذكر ممّا سمعت من النّصّ فعلا ناقصا مسندا إلى الضّمير وفعلا مضارعا مجزوما وفعلا من الأفعال الخمسة وبيّن حكم كلّ فعل.

- هات فكرة عامّة للنّصّ.

- ما القيمة البارزة في النّصّ ؟ بيّن أثرها في حياة السّاعي إلى طلب العلم.

الوضعية الجزئية الثانية :

الاكتشاف العلميّ فتح إنسانيّ باهر في عالم البحث عن الحقيقة غيّر معالم حياتنا المعاصرة.

• التعليمات :

- حاور زملاءك مبيّنا لهم أثر الاكتشاف العلميّ في الحياة، موظّفا إسناد الفعل النّاقص للضمير المناسب والمضارع المجزوم والأفعال الخمسة مع احترام آداب الحوار.

أنموذج (11) لوضعية مشكلة لتوجيه التعلمات وضبطها

الوضعية الانطلاقية

المقطع التعلمي 5 : العلم و الاكتشافات العلمية

إدماج في ميدان المكتوب : الحساب الهوائي

• القيم والمواقف :

ينبغي مراعاة القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

• الكفاءة الختامية :

- يقرأ ويفهم نصوصا نثريّة وشعريّة مركّبة (من مائة وخمسين إلى مائتي كلمة) من مختلف الأنماط، مع التّركيز على النّمطين الحواريّ والتّوجيهيّ، مشكولة جزئيّا قراءة مسترسلة بأداء حسن منغّم، محترما علامات الوقف .

• مركبات الكفاءة :

- قراءة معبّرة بضوابط النّطق والاسترسال والوقف.
- استخلاص الضّوابط اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة.
- تحليل الأفكار لاستخلاص القيم.

• الموارد المستهدفة:

- المرسل، المرسل إليه، الرسالة.
- الوحدات الفكرية.
- بعض العبارات المؤثرة.
- كيفية تصميم نص.
- إسناد الفعل النّاقص للضّمائر - جزم الفعل المضارع - الأفعال الخمسة - علامات الوقف المناسبة.

• سياق الوضعيّة :

لِلأُسْـرَةِ وَالـمُجْتَمَعِ أَيَـادٍ بَيْضَـاءَ عَلَى الأَبْنَـاءِ مِنْهَـا فَضِيلَـةُ العِلْـمِ الّتِي يَسْـهَرَانِ عَلَيْهَـا بِـكُلِ عَـزْمٍ وَحَـزْمٍ حُبًـا فِـي سَـعَادَتِهِمْ . وَالأَبْنَـاءُ بِدَوْرِهِـمْ يَسْـعَوْنَ دَائِبِيـنَ بِصِفَـاتِ التَّفَـوُّقِ وَالنَّجَـاحِ لِـخِـدْمَةِ مُجْتَمَعِهِـمْ وَالبَشَـرِيَّةِ جَمْعَـاءَ.

عزمت أن تؤكد هذه الفكرة وقد يساعدك هذا السّند الّذي بين يديك على ذلك.

• السّند : الحِسَابُ الهَوَائِيُ

• المهام :

- يجيب المتعلم عن أسئلة الفهم العام بعد القراءة الصامتة للنص.

- يقرأ النص قراءة معبرة للمعاني والأحاسيس.

- يبيّن معاني بعض الكلمات المستعصية ويوظفها في جمل من انشائه.

- يحدد الفكرة العامة والأفكار الأساسية.

- يشرح مضمون النص من جوانبه المختلفة.

- يستخلص الظّاهرة اللّغويّة (إسناد الفعل النّاقص للضّمائر - جزم الفعل المضارع - الأفعال الخمسة).

الوضعية الجزئية الأولى :

اقرأ نصّ (الحساب الهوائيّ) قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة الآتية :

- ما هي الألعاب الّتي كان يمارسها عليّ مع زميليه؟ وفي أيّة مدينة؟

- من كان المتفوّق فيهم؟ وما حيلته في ذلك؟

- كيف فسّر عمليّة الحساب لزميليه؟ وما موقفهما من ذلك؟

- ما رأيك في إهمال إنسان اليوم للحساب الذّهنيّ واعتماده الكليّ على الآلة ؟ علّل.

- ماذا طلب الأب من معلّم ابنه ؟ وإلام أرشده ذلك المعلّم؟

- اقرأ الفقرة الآتية وأجب عن الأسئلة بعدها :

« دعونا نتسلى، فلنبدأ بعمليّة جمع حسابيّة دون ورقة أو قلم ، فليختر بكير رقما من أربعة أعداد، وخليل رقما من أربعة أعداد، وسنرى من منّا الأسرع في الجمع».

1- اضبط الفقرة بالشّكل التّام.

2- استعن بالقاموس لمعرفة المعاني المختلفة لكلمة (اكتشاف).

3- استخرج من الفقرة الفعل النّاقص مسندا إلى ضميره المناسب والمضارع المجزوم وأداة جزمه.

- حوّل الفقرة الآتية إلى المؤنّث المفرد والمثنّى المخاطبين.

« يَلْعَبُونَ حِينًا أَلْعَابَ الاِسْتِخْفَاءِ ، وَالبَحْثِ عَنْ بَعْضِهِمْ البَعْضِ، بَيْنَ صُخُورِ الشَّاطِئِ السَّاحِلِيِّ، ويَتَسَلَّوْنَ حِينًا آخَرَ فِي عَمَلِيَّاتِ الحِسَابِ الهَوَائِيِّ».

4- أعرب ما يلي : راح الثّلاثة يفكّرون في جمع الرّقمين.

الوضعية الجزئية الثانية :

« الاكتشاف العلميّ يوقد القرائح، ويتألّق به العلماء في سماء العلم، يضيئون بأثره الظّلمات في كلّ مكان».

- عبارة ذكّرتك برسالة أخيك الأكبر لك، فحاورته على الفور مستزيدا التّوضيح والتّوجيه لعلّك تكون عالما.

- ضع تصميما مناسبا لنصّ الحوار :

(مقدمة : تثمين أثر الاجتهاد في التّحصيل الجيّد للعلم والاقتداء بسير العلماء، خاتمة).

- أُكتب نصّ الحوار موظّفا الفعل النّاقص مسندا إلى الضّمير المناسب والمضارع المجزوم والأفعال الخمسة والكناية والمحسّن البديعيّ محترما علامات الوقف. وصفّفه بالحاسوب لتعرضه على زملائك وينشر لاحقا في المجلة الحائطيّة للمؤسّسة.

- التدريب على الإدماج فيما بين الميادين.

- الوضعية الإدماجية التقويمية.

ثالثًا - بطاقات فنّيّة للاستئناس.

أتعلم

جاءتـك رسـالة مـن أخيـك الأكبـر ينصحـك بالحـذر مـن المبالغـة فـي دخـول الفضـاء الأزرق (الفيسـبوك)، لأنّ ذلـك سـيكون على حسـاب المذاكـرة والدّراسـة. ممـا قرأتَـه فيهـا: «إِعلَـم أنّ للعلـم فضائـل لا تُحصى، فاجتهِـدْ فـي تحصيلـه، واقتبـس الـدّروس مـن سِـيَر العلمـاء، فلعلّـك تصيـر عالمًـا كبيـرًا تنفـع نفسـك ومجتمعـك والإنسـانيّة جمعـاء».

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة
وضعية الانطلاق	الانطلاق من الوضعية : لماذا توفر الدولة كل ظروف التمدرس لك ولزملائك؟
- وضعية بناء التعلمات	سَبِيلُ النَّجَاحِ – أحمد أمين (قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مع الاستعانة بالآداء والحس الحركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية ـ يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). أفهم وأناقش: - في أيّ موضوع نصح أحمد أمين ابنه ؟ - ما الّذي يصبو إليه الابن في تعلّمه ؟ وكيف يحقّقه ؟ - إلام وجه الأب ابنه ؟ وما أثر ذلك في حياته الدراسية؟ - مـا هـي النّصائـح الّتـي أسـداها الأب لابنـه؟ ومـا أثرهـا فـي حياتـه المدرسـية؟ وعلام تدل كثرتها؟ * قراءة ثانية للنص المنطوق من طرف الأستاذ يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويا بلغة سليمة مستعينين بمـا سـجلوا مـن رؤوس أقـلام حيـث يدلـي السـامعون للعـروض بآرائهـم وتصويباتهـم ، ويدافـع العارضـون عـن عروضهـم بجـرأة . - يعقـب الأسـتاذ علـى كل مـا دار بيـن المتعلميـن، مؤيـدا ومصوبـا مـن حيـث العـارف والمعلومـات
وضعية الختام	انتـج مشـافهة : اعـرض البرنامـج اليومـي الـذي ارتضـاه الكاتـب لولـده فـي توجيهـات عمليـة مرتبـة.

المراحـــل	الوضعيات التعليمية التعلّميـــة
وضعية الانطلاق	**الحصة 02: فهم المكتوب : فَضْلُ العِلمِ** **مراقبة التحضير:** الانطلاق من وضعية تعلّمية : - حاول أن تتخيل حالة مجتمع يفتقر إلى العلم.
وضعية بناء التعلّمات	**أفهم النصّ** **القـراءة الصامتـة:** دعـوة التلاميـذ إلـى فتـح الكتـاب وقـراءة النـص قـراءة صامتـة للفهـم. **مراقبة فهم النص:** - **أسئلة الفهم** - ما الّذي جعل الرّجل يتكبّد مشقّة السّفر؟ وهل نال مبتغاه ؟ - ما جزاء من مشى لطلب العلم بصدق وإخلاص؟ - لماذا فضل العالم على العابد ؟ وضح - ما دور العلماء في المجتمع؟ - ما العلاقة بين العلماء والأنبياء؟ قراءة نموذجية من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ و أجودهم أداءً، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة يراعى فيها الأداء ، الاسترسال ، سلامة اللغة ، احترام علامات الوقف . 5- مسرحة النص بتمثيل أدواره في عمل ثنائي.
وضعية ختامية	- أعد قراءة الحديث الشّريف، واستنتج العلاقة بين مضمونه وسلوك راويه. 2- اذكر سلوكياتك اليوميّة الّتي تطبّق من خلالها مضمون الحديث الشّريف. موظفا التوجيه ليقتدي بك زملاؤك.

	الحصة الثالثة : **قواعد اللغة** إسناد الفعل الناقص الى الضمائر قراءة النص ومناقشة مضمونه واستخراج الأمثلة **ألاحظ :** **1.** من سلك طريقا يبتغي فيه علما..... **2.** سما ضيف أبي الدّرداء ..... **أُناقش :** - ما نوع الفعل (يبتغي)؟هات ماضيه؟ - ما أصل لامه؟ - مانوع لام الفعل يبتغي؟ ماذا نسمي هذا الفعل؟ - اسند الفعلين الى ضمائر الرفع المنفصلة في الماضي والمضارع والأمر. - لاحظ ما طرأ عليها من تغيير. **أستنتج :** الفعل الناقص هو الفعل معتل الآخر ،مثل :دعا ، رمى ،سعى. تحذف لام الفعل الناقص إذا اتصلت به واو الجماعة أو تاء التأنيث. **أُقوّم :** **1-** استخرجْ الفعل النّاقص ممّا يأتي وأسنده إلى كلّ الضّمائر: دعا أبو الدّرداء ضيفه إلى الاستماع للحديث. - يرمي الحديث إلى تحبيب طلب العلم.
الوضعية الختامية	**2.** أثناء فترة الاستراحة، التقيتَ ببعض زملائك في النّادي، وتجاذبتُم أطراف الحديث حول مضمون الحديث. صُغ المعنى الإجماليّ للحديث الشّريف، وأَتْبِعْهُ بتوجيهات مناسبة تفيد بها زملاءك، موظفا أفعالا ناقصة.

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة
وضعية الانطلاق	الوضعية التعلمية : أتذوق نصي : دراسة النص (فضل العلم) التذكير بمضمونه (الأفكار) .
وضعية بناء التعلمات	أعد قراءة نصّ الحديث الشّريف، «فضل العلم » ثمّ أجبْ عن الأسئلة الآتية: 1. يجمع النّصّ بين نمطي الحوار والتّوجيه. عيّن المقاطع الدّالة على كلّ ذلك. 2. بم تفسّر مجيء نصّ الحديث بالأسلوب الخبريّ فقط؟ 3. ما هي الصّورة البيانية في العبارة الآتية؟ اشرحها وبيّن سرّ جمالها. « وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب .» 4. انسج على منوالها في سياق النّصح والتّوجيه. 5. كوّن جملة تتوفّر على صورة مشابهة لها. 6. في النّصّ قيمة تربويّة، عيّنها وبيّن أثرها في المجتمع.
وضعية الختام	- أُكتب توجيها لزملائك قصد الاجتهاد في الدّراسة، موظّفا تشبيهين مختلفين .

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة
وضعية الانطلاق	**الوضعية التعلمية** انتاج المكتوب (آداب الحوار) عد إلى نص الحديث، وبين طرفي الحوار؟
وضعية بناء التعلمات	**أتعرف** - حدّد أطراف الحوار. - ما هي الصّفات الّتي يجب التّحلّي بها، حتّى يتحقّق الحوار؟ - هناك سلوكيات يجب تفاديها أثناء الحوار. اذكر ما تعرفه منه ما دام الحوار تعبيرا نشترك مع غيرنا فيه، فيجب أن نتحلّى فيه بالآداب الآتية: - أن نصغي للمتحدّث باهتمام. - لا نقاطعه أثناء حديثه. - لا نأخذ الكلمة منه حتّى ينهي فكرته. - لا ننفعل أثناء الرّدّ عليه، ولا نتهجّم على شخصه، إذا كنّا بصدد رفض رأيه. - يجب التزام الهدوء والرّزانة طوال مدّة الحوار، فهذا من الأخلاق المحمودة الّتي تسهم في إنجاح الحوار. **أتدرب** تأمَّلْ خطاب أبي الدّرداء لضيفه، ثمَّ حَدِّدْ بعضَ آدابِ الحِوار الواردةِ فيه: « فَقَالَ: مَا أَقْدَمَكَ يَا أَخِي؟ فَقَالَ: حَدِيثٌ بَلَغَنِي أَنَّكَ تُحَدّثُهُ عَنْ رَسُولِ الله صلى الله عليه وسلم قَالَ: أَمَاقَدِمْتَ لِحَاجَةٍ؟ قَالَ: لَا، قَالَ: أَمَا قَدِمْتَ لِتِجَارَةٍ؟ قَالَ: لَا، قَالَ: مَا جِئْتُ إِلَّا فِي طَلَبِ هَذَا الحَدِيثِ؟ قَالَ: فَإِنِّي سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم يَقُولُ ...
وضعية الختام	**أتدرب:** تابعتَ شريطًا وثائقيًّا حول تضحيّات العلماء في خدمة الإنسانيّة. فشعَرتَ بتقديرهم، وعزيمة على الاقتداء بهم، ورحتَ تُكَلِّمُ نفسك. - اكتب الحوار الداخلي الذي أنتجته وقتها. **وضعية إدماج جزئيّ:** تابعتَ مع والدك شريطا وثائقيّا حول تضحيّات العلماء لخدمة الإنسانيّة. - اُكتب نصّا توجيهيّا تضمّنه الحثَّ على إدراك فضل العِلم، وإكبار العلماء بناءً على نماذج من مواقفهم.

الفصل الخامس
نصوص فهم المنطوق وإنتاجه

توجيهات

جعَلنا هنا النّصوص التي يتمّ الإصغاء إليها في بداية كلّ أسبوع، وتنتهي بصياغة الوضعيّة التعلّمية الجزئيّة التي يتناولها النّصّ المكتوب، وقبل سرد هذه النّصوص نشرع في تقديم التوجيهات التربويّة المتعلّقة بنشاطات ميدان «فهم المنطوق وإنتاجه»:

- يجد الأستاذُ النّصّ مكتوبًا في دليل الأستاذ، ومُسَجَّلاً على القرص المضغوط المرفق بالدّليل.
- إن تيسّرت له الوسائل أسمَعَ التّلاميذ النّصّ من القرص. وإن لم يتيسّرْ له ذلك، فعليه سماعُه، والتّدَرُّب على قراءته قراءة مسترسلة منغّمة وظيفيّة، خالية من الأخطاء، مراعيًا الوقف ونبرات الصَّوت، قبل أن يُلقِيَه - بنفسه - على مسامع التلاميذ قراءةً من الدّليل.
- توفير الظروف الملائمة للإصغاء الجيّد، ومنها: أن يكون الإصغاء مقترنًا بنشاط يدعم نشاط السّماع ككتابة رؤوس أقلام، أو ملء جدول، أو ملاحظة صورة، أو غير ذلك مما يراه الأستاذ مناسبًا لتنشيط حواسّ التّلاميذ.
- بالإضافة إلى الموارد المعرفيّة التي تتضمّنها الخطابات المنطوقة، ينبغي التركيز على تحقيق الموارد المنهجيّة كالاهتمام خلال الإصغاء، وسلامة اللّغة في التعبير عن فهم ما يسمع، وآداب الحديث من ضبط للنفس والحديث بلباقة ومراعاة حديث المخاطَب ومقام الخطاب.
- ينبغي ممارسة الحوار بلغة فصيحة سليمة، خالية من العامّيّة ومن الخلط بين اللُّغات.
- الوعي المسبَق بأنّ كفاءات المشافهة أهمّ، لأنّها تخدُم كفاءات القراءة والكتابة، ولذلك ينبغي الحرص على الممارسة الشّفويّة للأساليب اللّغويّة ودروس القواعد المقرّرة.
- يتوفّر كتاب التّلميذ على القدر المشترك الأدنى من المناقشة؛ يُحَضّرمنها التلميذ الدّرس، ويستأنس بها الأستاذ في تسيير حصّة التعبير الشّفويّ.
- على الأستاذ أن يثري الرصيد اللّغوي للمتعلمين من خلال بحثه في القاموس عن المفردات والعبارات التي تستحقّ الشّرح.

وفيما يلي هذه النُّصوص:

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الحياة العائليّة.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 177. مدّة التسجيل: 02 د و 35 ثا.

عائلة «عَيْنِي»

كانَت «دار سبيطار» تُشبِه قصبةً، رِحَابُها الواسعة جدًّا تجعَلُ مِنَ المُتَعَذِّرِ على المرء أن يقول: ما عدد السّكّان الذين تُؤويهم على وجه الدِّقَّة. حينَ شُقَّ قَلبُ المدينة، وأُقِيمَت شوارعُ حديثةٌ، حجبَت العِماراتُ الجديدةُ وراءها تلك المباني القديمة المُبعثَرة التي بلغَت مِن تراصِّها أنّها تؤلِّفُ قلبًا واحدًا: المدينة القديمة. و«دار سبيطار» الواقعة بين طُرُقٍ ضَيِّقَةٍ صغيرة مُتَلَوِّيَةٍ كأغصان النّبات المُتَعَرِّشِ، كانت لا تبدو للنّاظر إلا قطعةً مِن ذلك القلب الواحد.

بيتٌ كبيرٌ عتيقٌ، موقوفٌ على سكّانٍ هَمُّهُم الأكبر اختصارُ النَّفَقَات. واجِهةٌ ليس فيها شيءٌ مِن تناسُقٍ، تُطِلُّ على الشّارع الضّيِّقِ الصّغير، وبعد الواجهة رِواقُ المَدخَل؛ وهو رواقٌ عريض مظلِم، أخفَضُ مِنَ الشّارع، وهو ينعَطِفُ حتى يَحجُبَ النّساء عن أبصار المارّة. ويتّصِلُ الرّواق بفناءٍ على الطّراز القديم في وَسَطِهِ بِركَةُ ماءٍ. وفي الدّاخل تزيينات كبيرةٌ على الجُدرانِ، وعلى صفٍّ مِن أعمدةٍ مِن الحَجَرِ الأسوَدِ تقومُ في جهةٍ مِن الفِناءِ دهاليزُ الدَّورِ الأوّلِ.

كانت عيني وأولادُها يَسكُنون بعضُهم فوق بعض، كسائر الناس هنا. إنّ «دار سبيطار» مَلْأَى كخليّة نَحلٍ. وقد انتقلَت الأُسْرة مِن بيتٍ إلى بيتٍ عدّة مرّات، وكانت في كلّ مرّة تَقَعُ على مَسكَنٍ كهذا المسكن ذي حُجرةٍ واحدة.

[محمد ديب، الدّار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007. ص: 63]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الحياة العائليّة.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 168. مدّة التسجيل: 02 د و 19 ثا.

رِعايةُ الجَدّةِ

إنّ الأشهُرَ الثّلاثة التي يَجب أن تَقضِيَها الجَدّةُ عند 'عيني' قد انقضَتْ مُنذ زمانٍ طويل. لكنّها قد تُرِكَت لعيني مُنذ ذلك الحين. فقد رفضَت بِنْتَاهَا - ومعهما الابنُ - استِزْدادَها. قالوا حين جاءت لحظةُ أخذِها: إنّه ليس من الحِكمة في شَيءٍ تَنَقُّلُ العَجُوز المِسكينةِ مِن بَيتٍ إلى بيتٍ دائمًا، فإنّها قد ضَعُفَتْ، ولن تعيشَ طويلاً، وأبسَطُ وسيلةٍ هي أن يُعِيلُوها و هي عند 'عيني' مادامَتْ موجودةً عندها الآن، إذا هم أرادوا أن يرحَموها.

سيَجيئونها بِطعامها، وسيُعْنَوْنَ بها، وسيُنَظّفونها. قالوا لعيني:

لن ينقصها شَيءٌ، سَتَرَيْنَ؛ لَسوف تكونُ كأنّها عندنا. لن تُزعِجَك، ولن يكونَ عليكِ أن تُنفِقي مِن أجلِها شيئًا.

هذا ما قالوه. ولكن منذ اليوم الذي استقرّت فيه الجدّةُ عند 'عيني'، انضمّت إلى الأفواه الثلاثة التي كانت على 'عيني' أن تُطعمَها. ومِن حينٍ إلى حين كانت تأتي هذه البنتُ أو تلك مِن بِنتَيْها الأُخْرَيَيْن فتَظَلّ تبكي ثلاثة أرباع الوقت، وتظل تندُب هذه الحياةَ الحزينةَ، ثمّ تَمْضي إلى شأنها دون أن تفعل شيئا. وكانت 'عيني' تَقرُص أختيها بكلامٍ يُمَزِّقُ القلب، وتُعيِّرُهما على مسمَعٍ مِن جميع النّساء، فما تَعرفانِ كيف تُسكِتانِها.

[محمد ديب، الدّار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007. ص: 64]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الحياة العائليّة.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 160. مدّة التسجيل: 02 د و 19 ثا.

وجبةٌ بِلا خُبز

صبَّت عيني في طَبَقٍ معدنيٍّ الحَساء المغليّ الذي في الحَلّة .. إنّه حَساءٌ بالشّعيريّة المفتَّتة والخضار. ولا شَيْءَ غير هذا .. ما كان يوجَدُ خُبزٌ.

صاح عمر:

- أهذا كلّ شيْء ؟.. حَساء بلا خُبز ؟...

كان عُمَرُ واقفًا عند فُرجَة الباب، مُباعِدًا ساقَيهِ، ينظر إلى المائدة والطّبق الذي تفوح منه رائحة الفلفل الأحمر.. وأمامه أمُّه وعويشةُ ومريمُ.

ردّد يقول في غضب و حسرة هذه المرّة:

- أهذا كلّ شيْء ؟..

قالت 'عيني':

- لم يبق عندنا خبز. الخبز الذي جاءتنا به 'لالاّ' نفَدَ منذ أمسِ..

- فكيف نأكل الحساء يا أمّي؟

- بالملاعق !

انغمست الملاعق في الطّبق، ولم يلبث 'عُمَر' أن قرفص إلى جانب الآخرين.

راحوا يلعقون صامتين، في اطّراد يكاد أن يكون آليًّا، الحَساء الذي يَسلِق أفواهَهم بِمَرَقِهِ السّاخِن؛ كانوا يَشرَقونَ بِهِ شَرَقًا، ويَبلَعُون، فيُحِسُّون بِدِفءٍ طيّب يَنساب في أجسامهم. إنّه لذيذٌ، حَساء الشِّتاء..

- على مَهلك يا بِنتُ..

- مَن ؟..أنَا ..

سألت عويشة هذا السؤال و هي تَنتفِضُ. وغصَّتْ بالحَساء، بينما تَخضَّب وجهُها بالحُمرة مِن المرَق السَّخِين.

[محمد ديب، الدّار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007. ص: 45]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الحياة العائليّة.

الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 206. مدّة التسجيل: 02 د و 51 ثا.

ذِكرياتُ جَدَّتي

أذكُر؛ كُنّا نلعب - نحنُ الصّغارَ - في السّاحةِ التي تتوسّطُ الحَوشَ حيث تسكُن العائلة الكبيرة، تُفاجِئنا جدّتي بِطبَقٍ مِن حَلفاءَ عليه نُجَيماتٌ خماسيّة وسداسيّة وثُمانيّة وبعضُ الأهلّة والصُّلبان والرّموز المعقوفة. على الطّبق خُبزة فُرنٍ يدَويّ، تعدُّنا؛ واحد اثنان ثلاثة .....سبعة.... ذكورا و إناثا ثم تُقطّع الخبزة بِعددِنا أو بِأزيَدَ تحسُّبًا لأيّ قادم طارئ قد يدفع لوحة الباب الخارجي الذي انفكَّ مِفصَلُه العُلويُّ المغروسُ في الجِدار و المثبَّتُ بالجبس وبالإسمَنت، فمال قليلا، كنّا نَخطِف مِن يَدها القطعة تلو القطعة، قطع الفتَيات أصغر من تلك التي يأخذها الذّكور. كانت جدّتي بشوشة وحين تكون منهمكة في تقطيع الخبزة فتقع قطعة ما واقفة على جنبها، على طرفها، في صفحة الطبَق، كانت تُطعمنا منها جميعًا، وتقول : إنّ هذه القطعة هي " الميمون " أي " الحظ " حين تنتهي من توزيع خبزتها علينا تقول لنا: (اُدعُوا لي بالموت يوم الجمعة أو في رمضان).

لِخُبز جدّتي المدهونِ بزيت الزّيتون والسّمن البلدي الحرّ طعمٌ خاصّ، لا يزال عالقا في فمي حتّى الآنَ، مرات على العكس ممّا كانت تطلبه منّي بالدّعوة لها بالموت العاجل، كنت أقول في نفسي : اللّهُ يُطَوِّلُ عُمرَك يا جدّتي حتّى نأكلَ خبزةً أخرى، متيقّن أنا أن لا أحد من الأطفال كان يدعو لها بالموت لا يوم الجمعة ولا في يوم من أيّام رمضان الذي أُنزِل فيه القرآن.

[أمين الزّاوي، ذكريات جدّتي، يصحو الحرير ، الجزائر ، منشورات البرزخ ، 2014 ، ص. 147]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: حُبُّ الوطَن.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 188. مدّة التسجيل: 02 د و 37 ثا.

المُطارَدَة

إنّ رجال الأمن يحتلّون فناء المنزل، وهَا هُم يتوَجَّهون بالكلام إلى السّكان قائلين:

لاتخافوا.. لاتخافوا على أنفسكم، فنحن ماجئنا لنؤذيَكم. وإنّما نحن نؤدّي واجبنا. في أيّ غرفة يَسكُن حميد سراج؟

إنّ الشّرطي تكلّم - هذه المرة - باللغة العربيّة.

لم يُجِبْ أحد، فكأنّ دار سبيطار قد خلَتْ مِن سكّانها في لحظة واحدة. لكنّ المرء يُحسّ مع ذلك أنّها يَقْظَى متنبّهة.

إذًا فأنتم لاتعرفون.

...

فجأة فُتح بابٌ في الطابق الأرضيّ، فأحدث فتحُهُ قرقعة قويّة، وظهرَت من الباب قامة قصيرة؛ هي قامَةُ فاطمة، فهرع إليها رجال الشّرطة بحِملهم الثقيل فقالت لهم:

- لا تُتعِبوا أنفسكم، أخي ليس هنا.

أحاط بها اثنان منهم فلم يؤثّر ذلك فيها، ودخل آخرون إلى غرفتها في مثل لمح البصر.

عندئذ أخذت النّساء تعود إلى فناء البيت ، واحدة بعد أخرى.

قالت عائشة بدون أيّ وجل:

- ماذا فعل الفتى ؟.. إنّنا نعرفه مُذْ كان يجري في الشّارع ، ما أخذنا عليه شيئا في يوم من الأيّام. إنه لا يسيء إلى نملة. وبأيّ شيْء يمكن أن يُسيء..

أكانوا يفهمون، أم كانوا لايفهمون؟ المهم أنّ رجال الشّرطة لم يتحرّكوا... كان البيت يَغلي غلَيانَ خليّة النّحل؛ فالنساء يتحدثّن فيما بينهنّ في آن واحد... وتضخَّمَت الضّوضاء.

[محمد ديب، الدّار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007. ص: 36 - 37]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: حُبُّ الوطَن.

الأسبوع: الثاني. عدد الكلمات: 248. مدّة التسجيل: 03 د و 04 ثا.

مِن أجْلِ حياةٍ أفضَل

قالت عيني :

القِرشُ أبعد منالاً من أن نصل إليه نحن المساكين ، وقد نتعب حتّى تتحطّم عظامنا من التّعب دون أن نصل إليه. انتظري إلى غَدٍ... هذا ما يقولونه لكِ دائما...والغَدُ لا يأتي أبدا ...

أجابت الجارة موضّحة:

- كان المرحوم زوجي يقول ذلك، وكان يحاول أن يشرحه للآخرين؛ فكانت النّتيجة أن أُلقي في غياهب السّجن.كم مرّة ومرّة.

- ألأنّه كان يقول هذا الكلام؟

- نعم لا لشئ آخر غير هذا الكلام...

- لا يُلقى امرؤ في السّجن لأنّه يقول كلاما صادقا.

- قولي...لماذا جاء إلينا في هذا الصّباح رُسُلُ الشّقاءِ هؤلاء ؟

- ألم يجيئوا للقبض على حميد سراج ؟

- إنّنا نرى كم يقاسي رجالنا.. قالت الجارة مؤيّدة:

- كان زوجي مثل حميد. لابد أنّ حميدًا قال بعض الأشياء، لاشكّ أنّه قال أشياء كثيرة. وكرّرت تقول:

- مثل حميد تماما .. يدخل، ويخرج، ولا يلاحظ شيئا، ذلك كلّ ما كان يُجيدُه، كان لايعرف الرّاحة.

وأظلمَ وجهُهَا ، وشيئا فشيئا اتّقد فيها غضب أصمّ. لكنّها كانت لاتستطيع مقاومة بغيها:

- كان رجُلُنا لا يأكل و لا ينام - مثل حميد - كان لا يحيا إلاّ من أجل هذه الاجتماعات ، وكان لايعيش، لأنّه كان لايفكّر إلاّ في هذا. كنّا نبقى أيّاما وأسابيع لانراه في البيت، وكنّا لا نستطيع أن نقول له شيئا ، كان لايتكلّم كثيرا، وكان كلامه يقلّ يوما بعد يوم. كنّا لانجرؤ أن نقول له إنّ خُبزنا نَفَدَ، كان يتألّم وكان في بعض الأحيان يتكلّم، كان يقول «هذه الاجتماعات، هذه الرّوْحاتُ و الغَدْواتُ، هذه الغَيْباتُ الطّويلة إنّما هي من أجل حياة أفضل».

[محمد ديب، الدّار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007. ص: 53 - 59]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: حُبُّ الوطَن.

الأسبوع: الثالث. عدد الكلمات: 196. مدّة التسجيل: 02 د و 39 ثا.

دَرسٌ في الوَطَنيّة

- الوَطَـنُ هَـوَ أَرْضُ الْآبَـاءِ، هُـوَ البَلَـدُ الـذِي نَسْـكُنُهُ مُنْـذُ أَجْيَـالٍ، وتَوَسَّـعَ الأسـتَاذُ حسَـن فِـي المَوْضُـوعِ، فَشَـرَحَ :

- إنَّ الوَطَـنَ لَيْسَ الأَرْضَ الّتِي نَعِيشُ فَوْقَهَا فَحَسْبُ، بَلْ هُوَ كَذَلِكَ كُلُّ مَا عَلَى هَذِهِ الأَرْضِ مِنْ سُكَّانٍ، وكُلُّ مَا فِيهَا بِوَجْهِ الإِجْمَالِ.

- المُعَلِّمُ يَقُولُ هَذَا! كُلُّ هَؤُلَاءِ يُعَدُّونَ مِنَ الوَطَنِ ؟.. وَحَمِيدُ سَرَّاج أَيْضًا؟

وَحِينَ يَأْتِي مِنْ خَارِجِ الوَطَنِ أُنَاسٌ أَجَانِبُ يَدَّعُون أَنَّهُمْ هُمُ السَّادَةُ، فَإِنَّ الوَطَنَ يَكُونُ عِنْدَئِذٍ فِي خَطَر. هَؤُلَاءِ الأَجَانِبُ أَعْدَاءٌ، يَجِبُ عَلَى جَمِيعِ الأَهَالِي أَنْ يُدَافِعُوا عَنِ الوَطَنِ المُهَدَّدِ.

أَيُّ بَلَدٍ هُوَ بَلَدُهُ؟.. إنَّ عُمَرَ يَوَدُّ لَوْ يَسْأَلُ المُعَلِّمَ ذَلِكَ كَيْ يَعْلَمَ.

لم يكُن عُمر يجرؤ على أَنْ يَفْتَحَ فَمَهُ لِطَرْحِ هَذِهِ الْأَسْئِلَةِ.

- إِنَّ الّذِينَ يُحبُّونَ وَطَنَهُمْ، وَيَعْمَلُونَ فِي سَبِيلِ مَصْلَحَتِهِ، يُسَمُّونَ وَطَنِيِّينَ.

وَاكْتَسَبَ صَوْتُ الْمُعَلِّمِ نَبْرَاتٍ فَخمَةً أَخَذَتْ تُدَوِّي فِي الْقَاعَةِ وَكَانَ يَذْهَبُ وَيَجِيءُ..

هَل الْأُسْتَاذُ حَسَنُ وَطَنِيٌّ؟.. هَلْ حميد سَرَّاج وَطَنِّي أيضا؟

كَيْفَ يُمْكِنُ أَنْ يَكونَ كِلَاهُمَا وَطَنِيّين؟

إِنَّ الْمُعَلِّمَ مِنَ الْوُجهَاء، بَيْنَمَا حَمِيد سَرَّاج شَخْصٌ تُلَاحِقُهُ الشُّرْطَةُ، أَيُّ الاثنين هُوَ الْوَطَنِيُّ؟

ظَلَّ السُّؤالُ مُعَلّقًا بِلَا جَوَاب.

دُهِشَ عُمَرُ حِينَ سَمِعَ الْمُعَلِّمَ يَتَكَلَّمُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ، هُوَ الَّذِي كَانَ يَحْظُرُ عَلَيهم أَنْ يَتَكَلَّمُوا بِهَا...

وَقَالَ الْمُعَلِّمُ بِصَوْتٍ خَافِتٍ يُخَالِطُهُ عُنْفٌ مُحَيِّرٌ: لَيسَ صَحِيحًا مَا يُقَالُ لَكُمْ مِنْ أَنَّ فَرَنْسَا هِي وَطَنُكُمْ.

[محمد ديب، الدّار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007. ص: 18 - 20]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: حُبُّ الوطَن.

الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 238. مدّة التسجيل: 02 د و 12 ثا.

مِن مسرحيّة «البشير»

تدخل البنتُ وهي تحمل على رأسها جرّة الماء.

الأمّ : (ترفع رأسها إليها) تأخّرتِ كثيرا، يابنيّتي.

البنت : (تقف أمامها)كان لازما أن أتأخّر. سبقني جماعة من النّساء و البنات، فانتظرتُ دوري.

الأمّ : ما هو حَديثُ النِّساء ؟

البنت : تَحدَّثْنَ عن شيءٍ واحدٍ.

الأمّ : وما هو هذا الشّيء..؟

البنت : تناقَلْنَ حديثَ الرّجال في الدّوار.

الأمّ : عمّن ؟

البنت : (باعتزاز) عن أخي «البشير».

الأمّ : ما كنتُ أُحبُّ أن يتكلَّموا عنه.

البنت : ليس في حديثهم ما يضرُّ. ماالتقيت بامرأة أو بنت في العين إلاّ وقالت لي : بارك اللّهُ في أخيك وطوّل عمره.

الأمّ : لقد وقع ما كنت أخافه.

البنت : كنت خائفة على أخي! لقد تحدّث إلى النّاس في بطحاء الجامع وذكر أشياء لم يَسمع بها - فيما يقولون- أحدٌ من قبل في هذا الدّوار.

الأمّ : هذا صحيح.

البنت : كان كلّ رجل يُنصِت له ويتمنّى لَوْ كَانَ له ابنٌ مِثلُه. ولما انتهى من كلامه بقي الناس في أماكنهم صامتين. منهم من يُفكّر حزينًا، و منهم مَن يمسح دموعه.

الأمّ : أعرف ذلك يا بُنيّتي لقد حدّثَهم عن الدّين و الإيمان و الوطن، فبكّاهم.

[أبو العيد دودو، مسرحيّة «البشير»، ص: 6 - 8]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: عظماء الإنسانيّة.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 169. مدّة التسجيل: 02 د و 17 ثا.

لَالَّة فَاطمَة نسُومَر

فِي سَاحَةِ الإكْمَاليَّةِ الغَرْبِيَّةِ مِنْ شَاطِئِ أَزَفُّون، اِصْطَفَّ أَطْفَالُ المُخَيَّمِ الصَّيْفِيِّ، اِخْتَارَتْ المُنَشِّطَةُ «أَحْلَامُ» الجُلُوسَ مَعَ بَنَاتِ فَوْجِهَا ثُمَّ قَالَتْ : سَنَتَّفِقُ الآنَ عَلَى اسْمِ شَهِيدٍ أَوْ شَهِيدَةٍ يَكُونُ رَمْزًا لِفَوْجِنَا طِيلَةَ مُدَّةِ بَقَائِنَا فِي المُخَيَّمِ .

وَمَا أَنْ أَتَمَّتْ كَلَامَهَا حَتَّى رَدَّتْ عَلَيْهَا إِحْدَى الصَّغِيرَاتِ بِلُغَةٍ عَرَبِيَّةٍ فَصِيحَةٍ : اِسْمِي فَاطِمَةُ الزَّهْرَاءُ، جِئْتُ مِنْ عَينِ الحَمَّامِ بِوِلَايَةِ تِيزِي وزو، أَقْتَرِحُ أَنْ نُطْلِقَ اِسْمَ لَالَّة فَاطِمَة نْسُومَر عَلَى فَوْجِنَا .

- أَحْلَامُ : وَلِمَاذَا فَاطِمَة نْسُومَرْ ؟

- رَدَّتْ فَاطِمَةُ فِي ثِقَةٍ : اِخْتَرْتُهَا أَوَّلًا لِأَنَّهَا اِمْرَأَةٌ ، وَثَانِيًا لِأَنَّهَا بَطَلَةٌ قَادَتِ المُقَاوَمَةَ ضِدَّ العَدُوِّ الفرَنْسِيِّ، وَالأَهَمُّ مِنْ كُلِّ ذَلِكَ أَنَّهَا لَمْ تَبْخَلْ بِشَيءٍ عَنِ الجَزَائِرِ، بَلْ ضَحَّتْ بِحَيَاتِهَا لِأَجْلِ تَخْلِيصِهَا مِنْ بَرَاثِنِ المُحْتَلِّ الغَاصِبِ .

- أَحْلَامُ : كَلَامٌ مُقْنِعٌ، وَأَنْتُنَّ يَا بَنَاتُ مَا رَأْيُكُنَّ ؟

- الجَمِيعُ بِصَوتٍ وَاحِدٍ : نُسَمِّي فَوْجَنَا بِاسْمِ الشَّهِيدَةِ لَالَّة فَاطِمَة نْسُومَر رَمْزِ المُقَاوَمَةِ الوَطَنِيَّةِ.

ثُمَّ طَلَبْنَ مِنْ فَاطِمَةَ تَقْدِيمَ نُبذَةٍ تَارِيخِيَّةٍ عَنِ الشَّهِيدَةِ عَلَى مَسْمَعِ بَقِيَّةِ الأَفْوَاجِ .

وَعِنْدَ اِلْتِقَاءِ الأَفْوَاجِ تَنَاوَلَتْ فَاطِمَةُ الكَلَامَ، وأخذت تُعَرِّفُ ببطلتنا المختارة.

[مِن أمجاد الجزائر: سلسلة تاريخيّة ثقافيّة تصدر عن وزارة المجاهدين، الشهيدة لالة فاطمة نسومر،

منشورات المتحف الوطني للمجاهد، 2012م، ص:5 - 23]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: عظماء الإنسانيّة.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 144. مدّة التسجيل: 02 د و 01 ثا.

الأسيرُ المَهِيب

يُخَيَّلُ لِي أَنَّ الّذِي يَقِفُ أَمَامِي رَجُلٌ لَيْسَ كَالرِّجَالِ لَهُ مَنْظَرُهُ وَهَيْبَتُهُ رغْمَ أَنَّهُ يَشْعُرُ بِمَرَارَةِ الأَسْرِ، هَا هُوَ وَاقِفٌ أَمَامَ مَكْتَبِي نَسْأَلُهُ وَيُجِيبُ بِصَوْتٍ هَادِئٍ، وَوَاضِحٍ .

غَراتسيَانِي : : لِمَاذَا حَارَبْتَ بِشِدَّةٍ مُتَوَاصِلَةٍ الحُكُومَةَ الفَاشِيسْتِيَّةَ ؟

أَجَابَ الشّيخُ : مِن أجلِ دينِي وَوَطَنِي .

غَراتسيَانِي : مَا الّذِي كَانَ فِي اعْتِقَادِكَ الوُصُولُ إليهِ؟

فَأَجَابَ الشّيخُ : لَا شَيْءَ إلَا طَرْدُكُمْ ... لَأَنَّكُمْ مُغْتَصِبُونَ .

وَيَسْتَطْرِدُ غَراتسيَانِي حَدِيثَهُ : « وَعِنْدَمَا وَقَفَ لِيَتَهَيَّأَ لِلْانْصِرَافِ كَانَ جَبِينُهُ وَضَّاءً كَأَنَّ هَالَةً مِنْ نُورٍ تُحِيطُ بِهِ فَارْتَعَشَ قَلْبِي مِنْ جَلَالَةِ المَوْقِفِ؛ أَنَا الّذِي خَاضَ مَعَارِكَ الحُرُوبِ العَالَمِيَّةِ وَالصَّحْرَاوِيَّةِ ، وَلُقِّبْتُ بِأَسَدِ الصَّحْرَاءِ. وَرَغْمَ هَذا فَقَدْ كَانَتْ شَفَتَايَ تَرْتَعِشَانِ وَلَمْ أَسْتَطِعْ أَنْ أَنْطِقَ بِحَرْفٍ وَاحِدٍ، فَأَنْهَيْتُ المُقَابَلَةَ وَأَمَرْتُ بِإِرْجَاعِهِ إِلَى السِّجْنِ لِتَقْدِيمِهِ إِلَى المُحَاكَمَةِ فِي المَسَاءِ، وَعِنْدَ وُقُوفِهِ حَاوَلَ أَنْ يَمُدَّ يَدَهُ لِمُصَافَحَتِي وَلكِنَّهُ لَمْ يَتَمَكَّنْ لَأَنَّ يَدَيْهِ كَانَتَا مُكَبَّلَتَيْنِ بِالْحَدِيدِ.»

[عبد الله صالح الجمعة . عظماء بلا مدارس - مكتبة العبيكان 1432هـ / 2011 م ص 148]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: عظماء الإنسانيّة.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 217. مدّة التسجيل: 03 د و 01 ثا.

صانِع السَّلاَم

اِسْتَيْقَظْتُ يَوْمَ الإِثْنَيْنِ الرَّابِعَةِ وَالنِّصْفِ صَبَاحًا . وَلَمْ أَنَمْ سِوَى بِضْعِ سَاعَاتٍ ، اِغْتَسَلْتُ ثُمَّ تَنَاوَلْتُ فَطُورِي ، جَاءَ طَبِيبُ السِّجْنِ لِإِجْرَاءِ كَشْفٍ عَامٍّ سَرِيعٍ. بَعْدَ الثَّالِثَةِ بِدَقَائِقَ اتَّصَلَ بِي هَاتِفِيًّا أَحَدُ مِذْيَعِي هَيْئَةِ إِذَاعَةِ جَنُوبِ إِفْرِيقْيَا وَطَلَبَ مِنِّي أَنْ أَخْرُجَ وَأَمْشِيَ مَسَافَةً قَصِيرَةً مُبْتَعِدًا عَنِ البَوَابَةِ، كَيْ تُسَجِّلَ كَامِيرَاتُ التِّلِفِزْيُونِ خُطُوَاتِي نَحْوَ الحُرِيَّةِ. فِي الثَّالِثَةِ والنِّصْفِ تَسَرَّبَ القَلَقُ إِلَى نَفْسِي لِتَأَخُّرِ بِدَايَةِ البَرْنَامَجِ .

- فَقُلْتُ لِلُجْنَةِ الاِسْتِقْبَالِ: إِنَّ النَّاسَ ظَلُّوا فِي اِنْتِظَارِي سَبْعَةً وَعِشْرِينَ عَامًا وَلَا أُرِيدُ مِنْهُمْ أَن يَنْتَظِرُوا أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ .

وَاتَّجَهْنَا نَحْوَ البَوَّابَةِ مَشْيًا عَلَى الأَقْدَامِ. رَأَيْتُ مِئَاتٍ مِنَ المُصَوِّرِينَ وَكَامِيرَاتِ التِّلِفِزْيُونِ وَرِجَالِ الصِّحَافَةِ وَبِضْعَةِ آلَافٍ مِنَ المُهَنِّئِينَ. دُهِشْتُ وَأَصَابَتْنِي رَهْبَةٌ لَمْ أَكُنْ أَتَوَقَّعُ هَذَا المَشْهَدَ. وَصَلْتُ إِلَى وَسَطِ الحَشْدِ الجَمَاهِيرِيِّ الضَّخْمِ وَرَفَعْتُ قَبْضَتِي فِي السَّمَاءِ فَهَاجَ الحَاضِرُونَ .

- لَمْ أَكُنْ أَحْفُلُ كَثِيرًا بِالْجَوَائِزِ الشَّخْصِيَّةِ، فَالمَرْءُ لَا يَخُوضُ النِّضَالَ مِنْ أَجْلِ الجَوَائِزِ، وَلَكِنّ اخْتِيَارِي لِجَائِزَةِ نُوبَل لِلسَّلَامِ لِعَامِ 1993 بِالْاشْتِرَاكِ مَعَ السَّيِّدِ دُوكْلِيرك حَرَّكَ فِي نَفْسِي مَشَاعِرَ عَمِيقَةً، فَجَائِزَةُ نُوبَل لَهَا مَعْنًى خَاصٌّ فِي نَفْسِي لِمَا لَهَا مِنْ دَوْرٍ فِي تَارِيخِ جَنُوبِ إِفْرِيقْيَا .

- اِنْتَهَزْتُ فُرْصَةَ وُجُودِي فِي النَّرْوِيجِ لَا لِتَقْدِيمِ الشُّكْرِ لِلُجْنَةِ نُوبَل ، بَلْ لِلْإِشَادَةِ بِزَمِيلِي وَشَرِيكِي فِي الجَائِزَةِ السَّيِّدِ أَفْ دَبْلْيُو دُو كْلِيرك.

فَقُلْتُ: أُقِرُّ بِأَنَّ دُو كْلِيرك سَاهَمَ مُسَاهَمَةً صَادِقَةً وَثَمِينَةً فِي عَمَلِيَّةِ السَّلَامِ.

[مذكّرات الزّعيم نيلسون مانديلا ص 208 - 233]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: عظماء الإنسانيّة.

الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 201. مدّة التسجيل: 03 د و 00 ثا.

المُرَبِّي الرَّحِيم

أَيُّ قَلْبٍ رَقِيقٍ هَذَا القَلْبُ، وَأَيَّةُ عَاطِفَةٍ مِغْدَاقٍ هَذِهِ العَاطِفَةُ؟ يَبْكِي طِفْلُ فَاطِمَةَ فَيَزْجُرُهَا مُحَمَّدٌ زَجْرًا رَقِيقًا يَفِيضُ نُبْلًا وَكَرَمًا، وَيَحْمِلُ خَصَائِصَ الفِطْرَةِ النَّبَوِيَّةِ فِي أَسْمَى مَعَانِيهَا، وَأَقْصَى أَبْعَادِهَا. وَيَقُولُ لَهَا: « أَلَا تَعْلَمِينَ أَنَّ بُكَاءَهُ يُؤْذِينِي؟. »

وَيَعْلُو الطِّفْلُ مَنْكِبَيْهِ فَيَدَعُهُ حَتَّى وَهُوَ يُصَلِّي.

وَهَلْ عَرَفَ التَّارِيخُ فِي عُمْرِهِ الطَّوِيلِ دَرْسًا فِي العَظَمَةِ وَنُبْلِ النَّفْسِ وَمُغَالَبَةِ الهَوَى وَتَقْوِيمِ الطِّبَاعِ كَهَذَا الدَّرْسِ؟

يَرَى ابْنَتَهُ فَاطِمَةَ تَرْتَدِي ثَوْبًا غَلِيظًا خَشِنًا مَنْسُوجًا مِنْ وَبرِ الإِبِلِ، فَلَا يُعِيرُ لِذَلِكَ المَنْظَرِ لَفْتَةً، وَلَا تَخْتَلِجُ فِيهِ خَالِجَةٌ، وَهُوَ القَادِرُ - لَوْلَا رَغْبَتُهُ فِيمَا يَبْقَى - عَلَى أَنْ يَكْسُوَهَا أَغْلَى الثِّيَابِ، وَيُحَلِّيَهَا بِأَثْمَنِ الحُلَى، وَيَغْمُرَهَا بِنَعِيمِ الدُّنْيَا.

وَيَقْدُمُ عَلَى مَجْلِسِ الرَّسُولِ رَجُلٌ فَقِيرٌ عَلَيْهِ ثِيَابٌ مُهَلْهَلَةٌ وَيَجْلِسُ بِجِوَارِ غَنِيٍّ أَنِيقِ الثِّيَابِ فَيَجْمَعُ ثِيَابَهُ لَكَيْلَا تَمَسَّ ثِيَابَ الفَقِيرِ، فَيَنْظُرُ إِلَيْهِ الرَّسُولُ - صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وَسَلَّمَ- وَيَقُولُ لَهُ: « مَا حَمَلَكَ عَلَى مَا صَنَعْتَ؟ أَخَشِيتَ أَنْ يَلْصَقَ فَقْرُهُ بِكَ، أَمْ خَشِيتَ أَنْ يَلْصَقَ غِنَاكَ بِهِ؟ » فَقَالَ الرَّجُلُ الغَنِيُّ: مَا دُمْتَ قُلْتَ ذَلِكَ يَا رَسُولَ اللهِ فَإِنِّي تَنَازَلْتُ لَهُ عَنْ نِصْفِ مَالِي.

فَيَقُولُ الرَّسُولُ - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - لِلْفَقِيرِ: « هَلْ تَقْبَلُ؟ » فَيَقُولُ: إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَدْخُلَ قَلْبِي مِنَ الكِبْرِيَاءِ وَالغُرُورِ مَا دَخَلَ قَلْبَهُ.

وَهَكَذَا كَانَ - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - لِكَمَالِهِ العَقْلِيِّ وَالرُّوحِيِّ أَعْلَى مِثَالٍ لِلْإِنْسَانِ.

[محمّد الصّالح الصّدّيق، من دروس العظمة، مؤسسة الرّسالة، 1980م، ص: 17 – 20]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: الأخلاق والمجتمع.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 178. مدّة التسجيل: 02 د و 38 ثا.

المُـــــــــروءة

المُـروءة خُلُـق كريـمٌ، وشـاهِدٌ مِـن شـواهد الفَضـل، وحِلْيَـةٌ للنُّفـوس، وزينـة للهِمَـم، بـل إنّ المـروءة جامِعـة الفَضائـلِ، ورأسُ المَـكارم، وعُنـوان الشّـرَف. سُـئل أحَـدُ الحكمـاء عـن الفـرق بيـن المـروءة والعقـل فقـال: العقـل يأمـرك بالأنفـع، والمـروءة تأمـرك بالأجمـل. ويقـول الرسـول - صلى الله عليـه وسـلم - (مَـنْ عَامَـلَ النَّـاسَ فَلَـمْ يَظْلِمْهُـم، وحَدَّثَهُـم فَلَـمْ يَكْذِبْهُـم، ووَعَدَهُـم فَلَـمْ يُخلِفْهُـم، فَهُـوَ مِمَّـن كَمُلَـت مُروءَتُـه، وظَهَـرَت عَدَالَتُـه، ووَجَبَـتْ أُخُوَّتُـه).

ولأصحـاب المـروءات علامـاتٌ تـدُلُّ عليهـم، وأمَـاراتٌ تُرشِـدُ إليهـم، فهُـمْ بتقـوى الله عاملـون، وعـن المَحـارِم مُتَعَفِّفُـونَ، ولأرحامِهـم واصِلُـونَ، ولأموالهـم فـي إغاثـة المُحتـاج بَاذِلـون، مـا واقِـعٌ منهـم أحـدٌ فـي المآثـم، ولا مُقتـرِبٌ مِـن الفحشـاء، ولا خائـضٌ فيمـا لا يَعنِيـهِ.

وليسـت المـروءة أنْ تُعيـنَ إنسـانًا بِمالِـكَ أو جاهـكَ فَحَسْـبُ، ولكـن أن تكـون تقـوى اللّـه أسـاسَ عمَلِـكَ، والعمَـلُ علـى مَرضاتِـه أوّل هَمّـك، فـلا تعمـل عمـلا فـي السِّـر تَسـتَحِي مِنـه فـي العَلانِيَـةِ، وإنّ صِيانـة النّفـس عـنِ الابتِـذال وذُلِّ السّـؤال، بالجِـدّ والكفـاح بمـا يُصلِـح حالَـك، ويَقـوم بِـأوْد مَـن تَعُـول هـو لُـبُّ المُـروءة، ولَـن يَضيـرَ ذوي المـروءات أن يعمَلـوا لِكسْـب العَيـش مِـن أيّ طريـقٍ مـا دام سـبيلا مشـروعا، بـل هـذا هـو الـذي حـثّ عليـه الدّيـن، ورغـب فيـه سـيّد المرسـلين صلى الله عليـه وسـلم.

[علي حامد عبد الرحيم، مجلة الأزهر، الجزء العاشر (مارس 1996)، ص: 1469 - 1471]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: الأخلاق والمجتمع.

الأسبوع: الثاني. عدد الكلمات: 181. مدّة التسجيل: 02 د و 45 ثا.

إيثارُ امرأةٍ عربيّة

كَانَ عَبـد الله بـنُ عَبَّـاسٍ مِـنْ أجـواد العَـرَبِ، وَكَانَ مُنْصَرِفًـا مِـن الشَّـامِ إِلَـى الحِجَـازِ فَنَـزَلَ منـزلاً فِي الطَّرِيـقِ، وَطَلَـبَ مِـن غِلْمَانِـه طَعَامًـا فَلَـمْ يَجِـدُوا، فَقَـالَ لِوَكِيلِـهِ: اِذهَـبْ فِـي هَـذِهِ البَرِيَّـةِ فَلَعَلَّـكَ تَجِـدُ رَاعِيًـا أَوْ حَيًّـا عِنْـدَه لبـنٌ أَوْ طَعَـام.

فَمَضَـى بِالغِلْمَـانِ، حَتَّـى رَأَوْا عَجُـوزًا فِـي حَـيٍّ، فَقَالُـوا لَهَـا: أَعِنـدكِ طَعَـامٌ نَبْتَاعُـهُ؟ قَالَـتْ: أُمَّـا البَيْـعُ فَـلَا، وَلَكِـنْ عِنْـدي مَالِـي، وَلِأَبْنَائِـي بِـهِ حَاجَـةٌ!.. قَالُـوا: فَأَيْـنَ بُنُـوكِ؟. قَالَـتْ: فِـي رَعْـيٍ لَهُـمْ، وَهَـذَا أَوَانُ أوبَتِهِـم.. قَالُـوا: فَمَـا أَعْـدَدْتِ لَـكِ ولَهُـمْ؟. قَالَـتْ: خبـزة تَحْـتَ مَلَّتِهَـا!.. قَالُـوا: وَمَـا عِنْـدَكِ غَيْـرُ هَـذَا؟ قَالَـتْ: لَا شَـيْءَ قالُـوا: هَـلْ تمْنَعِيـنَ النِّصْـفَ وَتَجُودِيـنَ بِالكُلِّ؟ قَالَـتْ: نَعَـمْ، لِأَنَّ إِعْطَـاءَ الشَّـطْرِ نَقِيصَـةٌ، وَإِعْطَـاءَ الكُلّ كَمَـالٌ وَفَضِيلَـةٌ ... فَأَخَذُوهَـا وَلَـمْ تَسْـأَلْهُمْ مَـنْ هُـمْ، وَلَا مِـنْ أَيْـنَ جـاءوا؟.. فلمّـا جـاءوا إلى عَبـدِ الله وَأَخْبَـرُوهُ بِخَبَرِهَـا، عَجِـبَ مِـنْ ذَلِـكَ، ثُـمَّ قَـالَ لَهُـمْ: اِحْمِلُوهَـا إِلَـيَّ سَـاعَةً.

فَرَجَعُـوا إِلَيْهَـا وَقَالُـوا لَهَـا: اِنْطَلِقِـي مَعَنـا إِلَـى صَاحِبِنَـا فَإِنَّـهُ يُرِيـدُ أَنْ يَـرَاكِ. فَقَالَـتْ: وَمَـنْ صَاحِبُكُـمْ؟ قَالُـوا: عَبْـدُ الله بـنُ العَبَّـاسِ، قَالَـتْ: وَمَـاذَا يُرِيـدُ مِنّـي؟. قَالُـوا: مُكَافَأَتَـكِ وَبِـرَّكِ.

فَقَالَـتْ: أَوَّاهُ، وَاللهِ لَـوْ كَانَ مَـا فَعَلـتُ لَـهُ مَعْرُوفًـا مَـا أَخَـذتُ لَـهُ بَـدَلًا، فَكَيْـفَ وَهُـوَ شَـيْءٌ يَجِـبُ عَلَـى الخَلْـقِ أَنْ يُشَـارِكَ فِيـهِ بَعْضُهُـمْ بَعْضًـا؟

[إبراهيم شمس الدين، قصص العرب، ج1 – ص 276]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: الأخلاق والمجتمع.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 128. مدّة التسجيل: 02 د و 20 ثا.

أسَفي على الأخْلاقِ!

أسَفِي عَلى الأخْلاقِ صَوَّحَ زهرُها ... فِينَا، وغَوَّرَ مالَهاَ مِنْ مَنْبَعِ

أَيْنَ الأمَانَةُ والوفاءُ ومَنْ يَلِي ... غَرْسَ الأمَانَةِ والوفاءِ ويَزْتَعِي

هَلْ في الأمَانَةِ والوفاءِ مُجَدِّدٌ ... ذِكْرى السَّمَوْأَلِ وابْنِهِ والأَدْرَعِ

مَنْ تَسْتَعِنْه يُعِنْ عَلَيْكَ شَمَاتَةً ... أوْ تأْتَمِنْهُ يَمِنْ عَلَيْكَ وَيَخدَعِ

لَمْ يَلتَحِقْ بالقُوت غيرُ مُقَتِّرٍ ... أو يلتَحِفْ بالثّوبِ غيرُ مُرَقِّعِ

ياشعبُ!إنّ الكَون حقلُك فاحْتَرِثْ ... وازْرَعْ فحَقلُ الكَونِ أخْصَبُ مَزْرَعِ

لَكَ غايةٌ ذو العَرشِ بَارَكَ أهْلَها ... كُنْ آمِنًا مِن كُلِّ سُوءٍ مُفجِعِ

ثِقْ بالإلَهِ تَعِشْ عَزيزَ القَدرِ، لَا ... بِمُرَغَّمٍ أنفًا، ولا بِمُجَدَّعِ

فبإذنه في البدء قد حُزتَ الرِّضَى ... وبإذنه ستَحوزُه في المَقطَعِ

اِرْبَأْ بِنفسِكَ أن تَعيش بِبيئةٍ ... مَوْبُوءَةِ الأنفَاسِ كالمُستنقَعِ

ماردَّ كيدَ الناسِ عنكَ تضَرُّعٌ ... فاصْرِفْ لِربِّ النَّاسِ كلَّ تَضَرُّعِ

[محمد الهادي السنوسي الزاهري، ضمن: محمد الأخضر السائحي، روحي لكم، م. و. للكتاب، الجزائر، ص: 63]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: الأخلاق والمجتمع.
الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 187. مدّة التسجيل: 02 د و 52 ثا.

خُلُقُ الحِلْمِ

يُعْتَبَرُ الحِلْمُ مِنْ أَشْرَفِ الأَخْلاقِ، وأَعْلاهَا شَأْنًا عِنْدَ أَصْحَابِ العقُولِ الرّاجِحَةِ، والقلُوبِ الطَّيِّبَةِ لأَنَّ فيهِ رَاحَةَ الجَسَدِ، وسَلامَةَ النَّفْسِ، وَحُبَّ النَّاسِ.

وَحقِيقَةُ الحِلْمِ أَنْ تَضْبِطَ نَفْسَكَ عِنْدَ هَيَجَانِ الغَضَبِ، فَتَرْحَمَ الجَاهِلَ، وتَعْفُوَ عَمَّنْ ظَلَمَكَ، ولَوْ كانَتْ لَدَيْكَ قُدْرَةٌ عليْهِ. فأَحْسَنُ المَكَارِمِ عَفْوُ المُقْتَدِرِ، وَجُودُ المُفْتَقِرِ. ثُمَّ لابُدَّ مِن التَّرَفُّعِ عَنِ السِّبَابِ فَذَلِكَ مِنْ شَرَفِ النَّفْسِ وَعُلُوِّ الهِمَّةِ.

وَإذا اسْتَطَعْتَ أَنْ لاَ تَسْتَهِينَ بِمُسِيءٍ فافْعَلْ، فإنَّ ذَلِكَ بَابٌ مِنْ صِيَانَةِ النَّفْسِ، وَكَمَالِ المُرُوءَةِ. ثمّ لاَ تَنْسَ التَّفَضُّلَ على السَّبَّابِ، فهِيَ الكَرَمُ كُلُّهُ، فغُضَّ عنْه سَمْعَكَ، وتذَكّرْ نبِيَّ الأُمَّةِ - صَلّى الله عليه وسلَّمَ - الذي كَانَ في غايَةِ الرَّحْمَةِ والشّفَقَةِ، وغَايَةِ العَفْووالحِلْمِ، والصَّفْحِ والتَّحَمُّلِ، فَسِيرَتُهُ حَافِلَةٌ بالوَقَائِعِ التي تَدُلُّ علَيْهِ.

وَ لاَ تَعْتَقِدْ أَبَدًا، أَنَّ عَفْوَكَ، وصَبْرَكَ ، وتَحمُّلَكَ سيَكونُ ذُلاًّ في يَوْمٍ مَا، إنَّكَ تَتَمَثَّلُ قَوْلَ الحُكَمَاءِ: ثَلاثَةٌ لا يُعْرَفُونَ إلاَّ فِي ثَلاثَةِ مَوَاطِنَ: لاَ يُعْرَفُ الجَوَادُ إلاَّ في العُسْرَةِ، والشُّجَاعُ إلاَّ فِي الحَرْبِ ، والحَلِيمُ إلاَّ فِي الغَضَبِ.

وَامْتَثِلْ أَيْضًا قَوْلَ الشَّاعِرِ:

أُحِبُّ مَكَارِمَ الأَخْلاقِ جَهْدِي ... وَأَكْرَهُ أَنْ أَعِيبَ وَأَنْ أُعَابَا
وَأَصْفَحُ عَنْ سِبَابِ النّاسِ حِلْمًا ... وَشَرُّ النَّاسِ مَنْ يَهْوى السِّبَابَا
وَمَنْ هَابَ الرِّجَالَ تَهَيَّبُوهُ ... وَمَنْ حَقَرَ الرِّجَالَ فَلَنْ يُهَابَا

[عبد المُحْسِنْ العَبّاد: من أخلاق الرسول الكريم، ص: 39]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العِلم والاكتِشافات العِلميّة.
الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 183. مدّة التسجيل: 02 د و 40 ثا.

سبيل النّجاح

أَيْ بُنَيّ:

أَقْتَصِرُ فِي كِتَابِي هَذَا عَلَى نَصَائِحِكَ فِي التّعْلِيمِ.. لِيَكُنْ أَهَمَّ مَا تَصْبُو إِلَيْهِ حُبُّ الحَقِيقَةِ، فَلَاتُقَدِّس القَدِيمَ لِقِدَمِهِ وَلاَ الجَدِيدَ لِجِدَّتِهِ، وَاطْلُبِ الحَقِيقَةَ لِذَاتِهَا صَادَفْتَ القَدِيمَ أَوِ الجَدِيدَ. وكُنْ ذَا شُعُورٍ عِلْمِيٍّ دَقِيقٍ، فَإِنَّ الطَّبِيعَةَ لَا تُوحِي بِحَقَائِقِهَا إِلّا لِمَنْ دَقَّ حِسُّهُ وَ تَنَبَّهَ عَقْلُهُ. وَأَعْجَبَنِي مَاذَكَرْتَ مِنْ أَنَّهُمْ يُعَلِّمُونَكَ العِلْمَ وَيُعَلِّمُونَكَ بِجَانِبِهِ الصَّبْرَ، فَالصَّبْرُ حَقِيقَةٌ هُوَ مِفْتَاحُ العِلْمِ، فَلَا تَمَلَّ مِنْهُ وَلَا تَسْتَكْبِرْ أَيَّ صَبْرٍ يُوصِلُ إِلَى أَيَّةِ حَقِيقَةٍ.

عَوِّدْ نَفْسَكَ عَلَى النِّظَامِ فِي العَمَلِ وَالدِّقَّةِ فِيهِ وَحُسْنِ التَّرْتِيبِ، وَ أَعُودُ فَأَقُولُ لَكَ : الصَّبْرَ الصَّبْرَ فِيمَا تَلْجَلَجَ فِي صَدْرِكَ، فَإِذَا شَكَكْتَ فِي الأَمْرِ فَابْحَثْ عَنْهُ ...وَ اسْتَفْتِ أَسَاتِذَتَكَ فِيهِ.

ثُمَّ لَا تَكُنْ مَغْرُورًا تَعْتَقِدُ أَنَّكَ عَلَى حَقٍّ مُطْلَقٍ، وَ أَنَّ غَيْرَكَ وَ إِنْ خَالَفَكَ عَلَى بَاطِلٍ مُطْلَقٍ، بَلْ وَسِّعْ صَدْرَكَ فَاجْعَلْ حَقَّكَ يَحْتَمِلُ الخَطَأَ وَ بَاطِلَ غَيْرِكَ يَحْتَمِلُ الصَّوَابَ... فَأَصْغِ إِلَى رَأْيِهِ وَأَعْمِلْ عَقْلَكَ فِيهِ، وَاسْتَخْرِجْ مِنْهُ خَيْرَ مَا فِيهِ، وَ إِنْ أَدَّاكَ ذَلِكَ إِلَى أَنْ تَعْدِلَ عَنْ رَأْيِكَ إِلَى رَأْيِهِ فَافْعَلْ. وَلَا تَشْمَئِزَّ مِنْ ذَلِكَ، فَالحَقُّ يَعْلُو وَلَا يُعْلَى عَلَيْهِ. وَ إِنَّكَ إِنْ فَعَلْتَ ذَلِكَ نَجَحْتَ.

وَفَّقَكَ اللَّهُ وَأَيَّدَكَ بِرُوحٍ مِنْهُ وَالسَّلَامُ.

[أحمد أمين، إلى ولَدي، دار: تلانتيقيت، بجاية، 2015. ص: 114 - 118]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العِلم والاكتِشافات العِلميّة.
الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 200. مدّة التسجيل: 03 د و 30 ثا.

يَجِبُ أن تتعلَّم

كَانَ وَالِدُ لُوِيسْ بَاسْتُورْ يَجِيءُ بَيْتَهُ لَيْلاً مِنْ عَمَلِهِ اليَومِيِّ المُضْنِي فِي المدِينَةِ، وَ يَضَعُ اِبْنَهُ عَلَى رُكْبَتَيهِ وَ يَقُولُ: آهٍ يَا لُوِيسْ مَا كَانَ أَسْعَدَنِي لَوْ كُنتَ تَسْتَطِيعُ أَنْ تُصْبِحَ أُسْتَاذًا فِي كُلِّيَّةِ « أَرْبَوِي». هُنَا أَعْمَلُ طُولَ النَّهَارِ بِهَذِهِ الجُلُودِ المُنْتِنَةِ فَأَدْبغُهَا لِتَصِيرَ جُلُودًا. لَقَدْ قَضَيتُ سِنِينَ كَثِيرَةَ المَشَاقِّ... وَ أَوَدُّ أَنْ تَكُونَ حَيَاتُكَ أَسْهَلَ مِنْ حَيَاتِي. يَا بُنَيَّ يَجِبُ أَنْ تَتَعَلَّمَ!

كَانَ لُوِيسْ فِي الثَانِيَةِ مِنْ عُمرِهِ فَقَطْ، فَكَانَ يُلَاعِبُ عَارِضَيْ وَالِدِهِ وَ يَضْحَكُ، وَكَانَتْ وَالِدَتُهُ تَبْتَسِمُ وَ تَقُولُ: « نَعَمْ يَجِبُ عَلَى اِبْنِنَا أَنْ يَتَعَلَّمَ». وَ لَكِنَّهُمَا فِي أَزْهَى أَحْلَامِهِمَا عَنْ اِبْنِهِمَا، لَمْ يَرَيَا قَطُّ رُؤْيَا الرَّجُلِ العَظِيمِ الذِي قُدِّرَ لَهُ أَنْ يَكُونَ.

وَلَوْ اِسْتَطَاعَا أَنْ يَنْظُرَا سِتِّينَ سَنَةً إِلَى المُسْتَقْبَلِ لَكَانَا رَأَيَا عَلَى بَابِ البَيْتِ الَّذِي كَانَا يَعِيشَانِ فِيهِ لَوْحَةً كُتِبَ عَلَيهَا بِأَحْرُفٍ ذَهَبِيَّةٍ: «هُنَا وُلِدَ لُوِيسْ بَاسْتُورْ فِي السَابِعِ والعِشرين من كَانُون الأَوَّلِ سنةَ اثنين وعشرين وثمانمائة وألف(27 ديسمبر 1822م) ».

وَلَمْ تَلْبَثِ الأُسْرَةُ أَنْ نُقِلَتْ إِلَى بَلْدَةِ « أَرْبَوِي»، حَيْثُ كَانَ لِوَالِدِ بَاسْتُور مَدْبَغَةٌ خَاصَّةٌ. وكَانَ لُوِيسْ يَلْهُو فِي دَارِهَا دُونَ كَثِيرِ عِنَايَةٍ أَوْ فِكْرٍ بِالْمُسْتَقْبَلِ. فَلَمَّا ذَهَبَ إِلَى المَدْرَسَةِ كَانَ وَالِدُهُ يُرَاقِبُ دُرُوسَهُ وَ يَحُثُّهُ عَلَى الدَّرْسِ كُلَّ لَيْلَةٍ، وَ لَكِنّ لُوِيس كَانَ يُحِبُّ أَنْ يَلْعَبَ فِي أَثْنَاءِ النَّهَارِ... وَكَانَ مُولَعًا بِالرَّسْمِ، وَ بَدَلًا مِنْ أَنْ يَدْرُسَ، كَانَ يَرْسُمُ مُعَلِّمِيهِ وَ رِفَاقَهُ، وَكَانَ الشَّبَهُ بَينَ صُوَرِهِ وَالذِينَ يُصَوِّرُهُمْ كَبِيرًا...

عَلَى أَنَّهُ تَحَقَّقَ بَعْدَ بِضْعِ سَنَوَاتٍ مَا يَبْذُلُهُ وَالِدُهُ وَوَالِدَتُهُ مِنَ العَمَلِ الشَاقِّ لَتَمْكِينِه مِنَ التَّعْلِيمِ.

وَلَمّا كَانَ فِي الخَامِسَةِ وَ العِشْرِينَ مِنْ عُمرِهِ كَانَ قَدْ كَشَفَ عَنْ بَعْضِ النَّوَامِيسِ الجَدِيدَةِ وَ بَرْهَنَ عَلَيْهَا لِمُعَلِّمِيهِ ... وعُيّنَ أُسْتَاذًا مُسَاعِدًا لِلكِمِيَاءِ فِي سْتْرَاسْبُورغْ . وَفِي هَذَا العَهْدِ أَخَذَ يَكْتَشِفُ بَعْضَ مُكْتَشَفَاتِهِ العَجِيبَةِ التي خَلَّصَتْ أُلُوفًا مِنَ النَّاسِ فِي كُلِّ أَنْحَاءِ العَالَمِ.

[فؤاد صرّوف، عن كتاب الجديد في الأدب العربي، حنا الفاخوري، ج4،
دار الكتاب، لبنان، 1973. ص: 215 - 218]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العِلم والاكتِشافات العِلميّة.
الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 179. مدّة التسجيل: 03 د و 27 ثا.

دليل استعمال لوحة رقميّة

إليك هذه المقتطفات من دليل استعمال لوحة رقميّة:

أوّلا- قائمة المحتويات:

1 - مقدّمة. 6 - وظيفة الاتّصالات.
2 - تقديم الجهاز. 7 - الإنترنت.
3 - دليل التّشغيل السّريع. 8 - تطبيقات أخرى
4 - الإعدادات الرّئيسيّة. 9 - تثبيت التّطبيقات.
5 - الوسائط المتعدّدة. 10 - مواجهة المشاكل.

ثانيا – تعليماتٌ وقائيّة:

- حافِظْ على الجهاز جافًّا لِتَجَنُّب مشاكل التّأكسد والتّكهرب، يُرجَى حماية الجهاز والبطّارية والشّاحِن من الماء والغبار، ولا تَقُمْ باستخدامها بأيدٍ مُبَلَّلةٍ.
- لِتفادي تَعَطُّلِ الجهاز والبطّاريّة والشّاحِن يُرجَى حِمايتُها من الصّدمات والاهتزازات العنيفة ومن الحرارة والبرودة العالِيَتَينِ.
- لا تَقُمْ بِصَدْمِ الجِهاز أو إلقائه أو رَمْيِهِ، كما لا تُسْقِطْهُ، ولا تُحاوِلْ ثَنْيَهُ.
- لا تُفَكِّكْ الجهاز أو المُلحَقات بطريقة عشوائيّة، وإلا فلن يكون الجهاز تحت نِطاقِ ضمان الشّركة.

ثالثا – التّشغيل:

- اِضغَطْ مُطَوَّلاً على زرّ التّشغيل لِمُدّة ثلاث ثوانٍ، يمكنك الدّخول إلى صورة بَدْءِ التّشغيل. عند دخول النّظام ستكون الشّاشة مُقفَلةً، لذا يُرجَى فتحُ القُفل.

رابعا – إيقاف التّشغيل:

1 - اِضغَطْ مُطَوَّلاً على زرّ التّشغيل، سوف تظهرُ نافذة إيقاف التّشغيل.

2 - تحتوي نافذة إيقاف التّشغيل على أربعة خيارات: الوضع الصّامت – وضع الطّيَران – وضع إعادة التّشغيل – وضع إيقاف التّشغيل.

3 - الضّغط على إيقاف التّشغيل هو الخُطوة الأخيرة.

[دليل استعمال لوحة رقميّة كوندور: ص1 - 6]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العِلم والاكتِشافات العِلميّة.
الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 190. مدّة التسجيل: 02 د و 43 ثا.

عَبْقَرِيُّ الرِّيَاضِيَّاتِ

شَبَّ الخَوَارِزْمِيُّ وَهُوَ يَعْرِفُ لُغَةَ أَهْلِهِ، وَكَانُوا يَتَحَدَّثُونَ بِلُغَتَيْنِ هُمَا : التُّرْكِيَّةُ وَالفَارِسِيَّةُ، وَتَعَلَّمَ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ إِضَافَةً إِلَى تَعَلُّمِهِ مَبَادِئَ القِرَاءَةِ وَالكِتَابَةِ وَ الحِسَابِ، كَانَ كُلُّ هَمِّ الخَوَارِزمِيِّ أَنْ يَحْصُلَ مِنَ الهُنُودِ عَلَى مَعَارِفِهِم العِلْمِيَّةِ، وَأَسْرَارِ رِيَاضَتِهِم الهِنْدِيَّةِ، وَجَلَسَ أَمَامَ زَعِيمِ الهُنُودِ قَائِلًا : هَلْ عَرَفْتَنِي أَيُّهَا الزَّعِيمُ؟

فَقَالَ الزَّعِيمُ بَعْدَ تَرَدُّدٍ لَمْ يَدُمْ طَوِيلًا: نَعَمْ أَذْكُرُكَ، لَكِنَّ الأُمُورَ قَدْ تَغَيَّرَتِ الآنَ يَا سَيِّدِي.

عِنْدَئِذٍ قَالَ الخَوَارِزْمِيُّ بِهُدُوءٍ: يُمكِنُنِي أن أَسْتَشْفِعَ لَكَ عِنْدَ الخَلِيفَةِ إِذَا عَلَّمْتَنِي أَسْرَارَ الرّيَاضِيّاتِ الهِنْدِيَّةِ.

طَأْطَأَ زَعِيمُ الهُنُودِ رَأْسَهُ وَقَالَ: إِنَّنِي رَهْنُ إِشَارَتِكَ، وَطَوْعُ أَمْرِكَ مُنْذُ الآنَ.

جَلَسَ الخَوَارِزْمِيُّ مَعَ زَعِيمِ الهُنُودِ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ أَطْلَعَهُ عَلَى جَدْوَلِ الأَرْقَامِ الهِنْدِيَّةِ، وَعَلَّمَهُ طَرِيقَةَ الحِسَابِ، فَوَجَدَ بَعْضَ الخَانَاتِ الفَارِغَةِ، فَسَأَلَ الزَّعِيمَ عَنْ سِرِّ خَلُوِّ الخَانَاتِ مِنَ الأَرْقَامِ.

فَقَالَ الزَّعِيمُ: إِنَّنَا نُسَمِّي تِلْكَ الخَانَاتِ «سُونْيَا» أَيْ: الخَانَاتُ الفَارِغَةُ التي لَا أَرْقَامَ بِهَا.

فِي هَذِهِ اللَّحْظَةِ اِكْتَشَفَ الخَوَارِزْمِيُّ «الصِّفْرَ» وَأَدْرَكَ قِيمَتَهُ، وَأَصْبَحَ مِنَ المُمْكِنِ أَنْ تَتَكَاثَرَ الأَعْدَادُ إِلَى مَا لَا نِهَايَةٍ.

أَطْلَقَ المُعْتَصِمُ سَرَاحَهُ كَمَا وَعَدَ. وَقَبْلَ أَنْ يُغَادِرَ، ذَهَبَ إِلَى الخَوَارِزْمِيِّ لِيُوَدِّعَهُ، وَقَالَ لَهُ: مِثْلُكَ لَا يَبْخَلُ عَلَيْهِ العُلَمَاءُ بِمَعَارِفِهِمْ. إِنَّكَ سَتَكُونُ مِنَ الَّذِينَ يَتَعَلَّمُ النَّاسُ عَلَى أَيْدِيهِمْ فُنُونَ الرِّيَاضَةِ وَالحِسَابِ فِي العَالَمِ كُلِّهِ.

[عاطف محمّد - عبقريّ علم الرّياضيّات الخوارزميّ - دار اللّطائف - 2003- ص 10 - 13]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: الأعياد.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 78. مدّة التسجيل: 01 د و 34 ثا.

صباح العيـــد

«إنّما العيدُ للأطفالِ» مقولة شائعة تفيد أنّ للعيد لدى الأطفال نكهة خاصّة، فهُم يستعدّون له استعدادًا خاصًّا، وهم يفرَحون ويمرحون خلال يومه ما لا يفعلون خلال سائر الأيّام، ثمّ يبقى ذِكْرَى خالدةً في وجدانهم لا ينسَونها مهما كبُرُوا.

وقفَتْ «دَعدُ» صباحَ العيدْ
أهدَتْ مَامَا أوّلَ قُبلهْ
قالَتْ لهما: «عامُكُمَا حُلوٌ، وسعيدْ».
وانطلَقَتْ مثل العصفورهْ
تَركُضُ في الحارةِ مسرورَهْ
فرَأَتْ 'سلوَى'
ورَأَتْ أيضًا وجهَ 'رَبَابْ'
صَاحَتْ: «أهلاً بِكُمَا...
عامُكُما حُلوٌ، وسَعِيدْ
هيَّا نُسرِعْ نحوَ العيدْ».

والعيدُ مدينةُ ألعابْ
تَزْهُو بِجميعِ الألعابْ.
قالَتْ 'دَعْدُ': «هذا قِطَارْ
هيَّا نَركَبْ، فيهِ نُسافِرْ
نحوَ بساتينِ الأقطَارْ».
قالَتْ 'سلوى':
«والأُرجُوحَهْ
ما أرْوَعَهَا وهْيَ تَدُورْ
تملأُنا فرحًا وسُرورْ».
ضَحِكَ الكُلُّ
وانطَلَقُوا نحوَ الأرجوحَهْ
رَكِبُوا، غَنَّوْا:
«ما أروَعَهَا وهْيَ تَدُورْ
تملأُنا فرَحًا وسُرورْ».

[جمال علّوش، ديوان 'توتة توتة'؛ عن المتقن العمليّ في الاستظهار، ص 39]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: الأعياد.

الأسبوع: الثاني. عدد الكلمات: 176. مدّة التسجيل: 03 د و 00 ثا.

ليلةُ الإحتِفَال

مِن كُلّ جِهةٍ تَتقاطَر الجماهيرُ، تكتَظُّ بها الشّاحناتُ والحافِلات، والسّيّارات الخاصّة والعامّة ...

الطُّرُق المؤدِّيَة إلى القرية تشهَد حيويّة نادرة. في القرية أقيمتِ المِنَصّاتُ.. وسُوِّيَتِ السّاحاتُ..

راحَت المنطقة تعُجّ بالحركة، صُفّت الخُيول في مَرابِطَ أُعِدَّت لها.. في انتظار السِّبَاق احْتِفَاءً بأفراح الاستقلال.. يومُ الاستقلال على الأبواب .. فَلْتَكُن أوّل قرية بالجهة يُقام فيها الاحتفال..

نشوة الأفراح تَسْري في النّفوس ...تهرع لشهود الاحتفال.. جنود جيشِ التّحرير .. أسلحته، مهرجان السباق، والأناشيد والأغاني.. شُبّان وفتَيات كأزهار الربيع.. أخذَت تملأ الأماكن والسّاحات.. فرصة العُمر لِمَن لم يشبَعْ مِن الأفراح.. الفرحة تَسري عَبر أقطار النُّفوس التي حُرِمَت البَسمةَ أكثرَ مِن قَرنٍ ونِصفِ القَرنِ.

استقبلَتنا القرية باشَّةً فَرِحَة ، أحسَستُ بسعادةٍ غامِرة في هذا الجوّ.. الإحساس بالكرامة.. بِكونك سيّداً في بلدك.

لَقِيتُ أستاذي ..بعد ستّة شهور، احتضنَني ..تذكّرتُ كلمتَه وهو يُودّعُنا ذات يومٍ .. «الآن أنتم على أبواب عَهدٍ جديد، نحن أيّامنا أَذِنَت بالغُروب ..» كثيرًا ما درستُ كلِمَته، فكيف أذنت أيّامُهم بالغروب وهم على ما هم عليه مِن علمٍ ليس لنا منه إلاّ القليلُ الضّئيلُ؟.. سألَني الضّابط ..قلت .. (سيدي) قال : ليس هناك سَيِّدٌ ومَسُودٌ في الجزائر، وبقيَت الكلمة تَحفِرُ بِدَوْرِها في ذاكِرتي، هذا الضّابطُ ألقاهُ اليومَ بعد سِتّة شُهور كذلك.

يقولُ لي : «أنت بخير؟» فأجيبُ .. «نعم»...

[عمر بن قينة، ص07]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: الأعياد.

الأسبوع: الثالث. عدد الكلمات: 168. مدّة التسجيل: 02 د و 34 ثا.

عِيدُ الأمّ

قالوا : هذا عِيدُ الأُمّ.

قلتُ : أَنْعِمْ بِهِ عِيداً كَريماً في الأَعْيَاد.

قالوا : فَاذْكُرْهُ، واذْكُرْ فيه الأُمّ بالخَيْر.

قلت : الأُمّ مَذْكُورَةٌ بالخَيْر دائما، في كُلّ العُصُور والآبَادِ.

ولـم أَجِـدْ في المَعَانِي التي يَنَالُها التَّمْجيـدُ من مَعْنى الأُمومةِ، ذلك لأَنَّها تَتَّصِلُ بالأُمُومَة في كُلّ الأُمّهَاتِ، مِن عَهْد آدَمَ إلى سَاعَةِ تَقُومُ السّاعَةُ.

وهي أُمُومَةٌ في الإنْسانِ؛ وأُمُومَةٌ في الحيوان، وأُمُومَة في الحَشَرِ، وأُمُومَةٌ في الشَّجَر.

ما أَكثَرَ مَتَاعِبَ الأُمّ نَهَاراً، وما أَكْثرَ سَهَرَها وَقَلَقَها لَيْلاً!

خَمْسُ سَنَوَاتٍ لا يَعْرِفُ الطّفلُ مِن دُنْيَاهُ غَيْرَ دُنْيَا أُمّهِ.

خَمْسُ سَنَوَاتٍ يَعْلَقُ فيها بالأُمّ؛ وتَعْلَقُ الأُمّ به، وتَبَعًا لهذه العَلاَقَةِ تَكُونُ صِحّةُ تَكْوينِ الصّبيّ النَّاشِئ، أو فَسَادُه.

إنّ الأُمّ لا تُغَذّي فَحَسْب، ولا تُلَبّس الطّفل وتُنَظّف فحَسْب، إنّها تَصْنَع جِسْمَه؛ وتَصْنَع نَفْسَه معا، وكما يَطِيبُ الصّبيّ النّاشِئ جِسْمًا أو يَسُوء، يَطِيبُ كذلك أو يَسُوءُ نَفْسِيًّا.

وحتّى في الحَيوانَات لا يكُونُ تَعَلّقُ الوَلِيد بِأُمّهِ تَعَلُّقَ طَعامٍ فَحسْب، ولا شَرَابٍ فحَسْب، ولاقَضَاءِ حَاجَاتٍ للجسم فحَسْب، ولكنْ لِحَاجَاتٍ أُخْرى، لا يَفْهَمُها الوليدُ، وإنّما يَدْفع إليها بالطّبع وتَدْفع الغَرِيزَة، ومن هذه الحَاجَاتِ تَأمينُه في دُنْياه الجَديدةِ مِن خَوْف.

[أحمد زكيّ، في سبيل موسوعة علمية، ص:]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: الأعياد.

الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 148. مدّة التسجيل: 02 د و 14 ثا.

كبش العيد

اعتادَ الأب عامِرُ أن يشتري كبش العيد كلّ عامٍ، وقبل أن يحُلَّ العيد بفترة طويلة يأخُذُ في التّردُّدِ على سوق الماشية ليختار وينتقي، ويندَهِشُ أبناؤه متسائلين: لماذا يُدَقِّقُ في الانتقاء بهذا الشّكل؟

- يقول ابنُه مُراد: لا ينقُصُكَ سوى أن تعرضه على طبيبٍ بيطريٍّ؟

- واللّه فكرةٌ! مِن الممكن أن أفعل ذلك يومًا ما!

اقتربَ العيدُ، وفي هذه المرّة اصطحَبَ معه ابنته شهيرة، ورأَت شهيرة الكبش الذي وقعَ عليه اختيارُ أبيها، فقالَت:

- لقد أحسَنتَ الاختيار يا أبي، كبشٌ سمينٌ مليءٌ باللّحم.

- لقد تعبنا كثيرا إلى أن وضعناه في حقيبة السّيّارة.

لم يَدُمْ صَمتُ شهيرة طويلا، وفجأةً صاحَت: أبي .. أسرِعْ. النّجدة! لقد نجَحَ الكبشُ في فتح حقيبة السّيّارة بِقَرنَيهِ!

- ماذا؟! يبدو أنّه لم يكُنْ مربوطًا كما يجبُ.

- لقد قفَزَ من حقيبة السّيّارة، وانطلَقَ يجري في الشّارع.

- النّجدة! ... ساعِدونَا مِن فضلكم... أمسكوا بالكبش!

- قالَت شهيرة ضاحِكةً: يبدو أنّه فَهِمَ الموضوع ... وأدرَكَ مصيره.

[عبدالتّوّاب يوسف. مجلّة العربيّ الصّغير]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 07. عنوان المقطع: الطّبيعة.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 210. مدّة التسجيل: 03 د و 01 ثا.

حَقلُ «تِغَزران»

في يوم من الأيام، قام عامر وزوجته بمفاجأة الفلاحين. توجَّها لزيارتهما في تغزران، كان يوما من أيام الحَرثِ الرّائعة. تغيّر مظهر تغزران. تمّ تقليبُ الأرض للمَرّة الثّانية في الموسم. صارَت زينةً للنّظر حقًّا، يَختَرقُها جَدوَلٌ يَلمَع مثل القلبِ الممتلئِ بالدّماء، قلبٍ مُحاطٍ بكثافة صَبَّارٍ قويّ، وسط تغزران أشجار برتقال تَعومُ جُذورُها في الأرض لتُشَكِّل أجَمَةً تَكادُ تَكُون سوداءَ، كانت أشجار البرتقال مُزهِرةً، وعَبَقُها الرّائعُ يملأ الأجواء.

كان الحقل مخدوما بإتقان ... ، أشجار التّين التي تمّ زَبْرُها في فصل الشّتاء تُخرِج براعمَ شديدة السُّمرة، لِبعض الأغصانِ البارزة قُرَابَةُ عَشرِ أوراقٍ واسعة بخُضرةٍ مُدهَامَّةٍ؛ خضرة الحياة بينما كانت في السّابق سقيمة صفراء تقريبا. فوق كلّ ورقة انتفاخٌ صغيرٌ يَعِدُ بالتّين في شهر جويلية. بَدَا شجَرُ البلّوط القديمُ بعد أن قُصّ أعلاه مستعِدًّا لبعث الحياة من جديد، كما بدَتْ أشجارُ الكرَز زاهِيَةً ومُرتاحَةً بعد أن عانَت مِن بعض الإهمال، وعانَت أكثرَ بسبب هشاشة أغصانها وثمارها المُبَكِّرة المسروقة مِن قِبَل الرُّعاة. أخذَت حبَّاتُ الكرَز فيها تتغيّرُ مِن خضرتها الطّريّة لِتصبحَ ناصِعةً تحت الأوراق وتستَعجِلُ النُّضجَ.

أرضُنا متواضِعةٌ، فهي تُحِبُّ وتَدفعُ المُقابِل سِرًّا، تتعرّفُ بسرعة على أهلها الذين خُلقوا من أجلها، وخُلقَتْ مِن أجلهم، وتُقصِي الأيادي المرتزِقة التي تُريد أن تَفرِض نفسَها عليها مِن غير أن تُحِبَّها.

[مولود فرعون، الأرض والدّم، دار القصبة، ط2012م، ص: 235- 236]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 07. عنوان المقطع: الطّبيعة.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 192. مدّة التسجيل: 02 د و 32 ثا.

الإستِنبَاتُ

بعـدَ أن لاحـظَ الإنسـانُ تكـرارَ عمليّـةِ دورة الحيـاةِ فـي كلِّ موسـم، فكّـر فـي اسـتنبات النّبـات، يصـف (ول ديورنـت) فـي (قصّـة الحضـارة) عمليـة الاسـتفادة مـن النبـات ودَور المـرأة فـي ذلـك فيقـول: «كانـت المـرأة فـي طريقهـا إلـى أكبـر كشـف اقتصـاديّ، بيـن تلـك الكشـوف جميعـا، وهـو معرفـة مـا يُمكـن لتربـة الأرض أن تُخرِجَـه مِـن طيّبـات، فبينمـا كان الرّجـل فـي صيـده كانـت هـي تنكُـث الأرض حـول الخيمـة أو الكـوخ لتلتقـط كلّ مـا عسـاها أن تصادِفـه فـوق الأرض مـن مأكـول، وكان العُـرف القائـم هـو أنّـه إذا غـاب الـزّوج فـي رحـلات صيـد أخـذت الزوجـة تَحفِـر الأرض بحثـا عـن جـذور تُـؤكَلُ وتَقطِـفُ الثّمـار والبُنـدُق مـن الشّـجر، وتجمَـع العَسـل و الفِطـر و الحَـبّ والغِـلال التـي تُنبِتُهـا الطّبيعـة .

وكان النّسـاءُ يَمتَشِـقْنَ العِصِـيَّ المُدبَّبَـة، ويقِفْـن فـي صـفّ كأنّهـن الجُنـود، ثـمّ تصـدُرُ لهُـنّ إشـارةُ البـدء فيأخُـذْن فـي حَفـر الأرض بعِصِيِّهِـنَّ، ولَـبِّ التّربـة ووضـع البـذور ثـمّ تسـوية الأرض بأقدامهـنّ مـن جديـد، وبعدئـذٍ يَمضِيـنَ إلـى خَـطٍّ آخـرَ مـن خطـوط الحقـل.

لقـد سـاعد اسـتنباتُ النّبـات الإنسـانَ علـى الاسـتقرار، وبـدأَت مرحلـةٌ جديـدةٌ فـي حياتـه تَعتمِـد علـى الزّراعـة وتربيـة الحيـوان ورعيِـه، كلُّ ذلـك مكّنَـه مِـن أن يخطـوَ خُطـوة كبيـرة نحـو التّقـدُّم والرّقـيّ والسّـيطرة علـى عناصـر البيئـة بمـا يضمَـنُ مصلحتـه دون الإضـرار بهـا.

[عبد الرّزاق الزهراني، البيئة والتّغيرات الاجتماعيّة، دار الانتشار العربي، 2013م،ص: 29 - 30].

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 07. عنوان المقطع: الطّبيعة.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 211. مدّة التسجيل: 03 د و 04 ثا.

مَا أجْمَلَ الحَياة!

إنّ الجمالَ وسيلَةُ الطّبيعة لِحِفظِ الحياةِ وبقاء النّوع، تجمعُ به ما شَتَّ، وتَؤلِّفُ به ما نفَر.

وهو بعد ذلك سُرور النّفسِ ونُور القلْبِ وسلامُ الرُّوحِ، فمَن تَمَلَّأَهُ في صُوَرِهِ الحِسيّةِ و المَعنويّة في الكونِ كان له منهُ في كلّ زمانٍ شبابٌ وفي كُلِّ مكانٍ ربيعٌ.

الحياةُ جميلةٌ، ومَظهَرُ الشُّعورِ بجمالِهَا المَـرَحُ والبهْجَةُ، فأيْنَمَا ترَى الخُمودَ و الكآبَةَ ترى الشّعورَ الذي أدركَـهُ الكلام أو أصْدأهُ القبْحُ أو أفْسدَهُ الشّرُّ، فيموتُ فيه الوعيُ، أو ينْعكسُ فيه الجمالُ، أو ينقلِبُ فيه الخيرُ، فالجمالُ في الطّبيعةِ لابُدَّ أن يُجاوِبَهُ جمالٌ في النّفسِ. والصّفاءُ في العَيش لابُدّ أن يُعادِلهُ صَفاءٌ في القلبِ. و مِنْ هُنا اسْتَتَرَ الجمالُ والصّفوُ على ذوي الحِسِّ المُظلِمِ والضّمير الخامِدِ.

كُنْ جميلاً ترَى الجمالَ في كلّ شيءٍ حتّى في الدّمَامَة. ومتى امْتلأَتْ قواكَ المُدرِكةُ بمَفاتِنِهِ ومَبهَجِهِ حَلِيَ الوُجودُ في صَدْرِكَ و ساغَ المُـــرُّ في فمِك، وسعيْتَ إلى مجالِ الجمالِ في النّيلِ والجزيرةِ والرّيفِ والجبلِ، فشدَوتَ مع الطّيرِ، وطِرْتَ مع الفَراشِ، وسَبَحْتَ مع السّمَكِ واستطعت أن تُطاوِلَ الأغنيَاءَ وتقولَ لهم : إنّ السعادةَ بالجمالِ أضعافُ السّعادةِ بالمالِ.

الحياةُ جمِيلَةٌ، وأنت يا ابنَ الحياةِ وارثُ هذا الجمالِ. فلِمَ تزْوِي عنه وجهَكَ وتُرْسِلُ عينيْكَ بالحَسَدِ والحِقْدِ إلى المُترفِينَ الخافِضِينَ بالعيْشِ؟

الحياةُ جميلةٌ. ولكنّ جمالهَا يقتضي أن يكُونَ لنا زُعمَاءُ يُصحّحُون إدْراكَنا للحيَاةِ، ويُرْهِفُونَ أذْواقَنا لِلْجمالِ، ويهيّئُون قلوبنا للسُّرور، ويشغلون أوقات فراغنا بالمسابقات الرّياضيّة، والمهرجانات الوطنيّة، والمواكب الشّعبيّة.

[أحمد حسن الزيات، من وحي الرّسالة، ص: 115]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 07. عنوان المقطع: الطّبيعة.

الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 72. مدّة التسجيل: 01 د و 42 ثا.

بِجَايَةُ النَّاصِرِيّة

دَعِ العِـــراقَ وبغـــدادَ وشـــامَهُمـــا فالنّاصِـــريّةُ مـــا إنْ مِثلُـها بَلَـــدُ

بَـــرٌّ وبَحـــرٌ ومَـــوجٌ لِلعُيـــونِ بِـهِ مَســـارِحُ بَـــانَ عنهـا الهـــمُّ والنَّكَـدُ

حيثُ الهَـوى والهواءُ الطَّلْـقُ مُجتَمِعٌ حيـث الغِنَى والمُنى و العِيشَـةُ الرَّغَدُ

والنّهـرُ كالصَّـلِّ والجنَّـاتُ مُشرِفـةٌ والنّهـرُ والبحـرُ كالمِـرآةِ وَهْـوَ يَـدُ

فحَيثُما نَظَـرْتَ راقَـتْ، وكُـلُّ نَـوَا حِـي الـدّارِ للفِكْـرِ، للأبصـار تَتَّقِـدُ

إنْ تنظُـرِ البَـرَّ فالأزهـارُ يانِعـةٌ أو تنظُـرِ البَحـرَ فالأمـواجُ تطَّـرِدُ

يَـا طالبًا وَصـفَها إن كُنتَ ذَا نصَفٍ قُلْ: جَنَّةُ الخُلـدِ فيها الأهْـلُ والوَلَـدُ

[أبـو علي حسـن بـن الفكـون القسنطيني، ضمن :محمّـد بـن عمـرو الطّمـار، تاريـخ الأدب الجزائـري الفصـل الثالـث، الفتـــرة الصنهاجيّة، الجـــزائر، الشـركة الوطنيـة للنشـر والتوزيـع، 1981، ص: 77]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 08. عنوان المقطع: الصِّحّة والرّياضة.
الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 240. مدّة التسجيل: 03 د و 18 ثا.

الصِّحَّة

الصِّحَّـةُ تقـوم علـى أسُـسٍ ضروريّـة، وبعضُهـا بحمـد اللّـه مُسَـخَّرٌ لنـا بالفِطـرة، كالهـواء والحركـة والنـوم، وبعضهـا مَقـدورٌ لنـا ببعـض الكَـدِّ والعمَـل؛ كالمَـأكل والمَسـكَن، والمَلبَـس.

فأمّـا الهـواءُ ... فكثيـرٌ مِـن النّـاس، وخاصّـةً سُـكّانُ المُـدُن، لا يُصِيبُـون منـه كِفايَتَهـم، ... فـإذا حرمَتهُـمُ المُـدُنُ التّنفُّـسَ فـي هـذا الهـواء النقـيّ، فـلا أهـون مِـن أنْ يَقْضـوا بعـض أوقـات فراغهـم فـي النُّزهـة والرِّياضـة بيـن ضواحيهـا، وأنْ يتروَّحـوا ببعـض الرَّحـلاتِ .. مـا أمكنَتهُـم الفُـرَصُ..

وأمّـا المـاءُ العَـذْبُ فهـو، وإنْ قـلَّ فـي الأرض عـن الهـواء، .. لا يَقِـلُّ عـن حاجـة طالِبيـهِ،... فـإنْ نحـن تعوَّدْنـا النَّظافـة، .. تفتَّحَـتْ مَسَـامُّ جُلودِنـا، فاسْـتَكْمَلَتْ وَظيفَـةَ التّنفُّـسِ...

وأمّـا الحَرَكـةُ فـكُلُّ جِسـمٍ حـيٍّ مُضطَـرٌّ إليهـا فـي تحصيـل قوَّتِـه، حيـث إنّ حيـاة كثيـرٍ مِـن أهـل المُـدُن جُلوسِـيَّةٌ، ووَجَـبَ عليهِـمُ الاِسـتِعاضةُ .. بالرِّياضـة البدنيَّـةِ...

أمّـا النّـومُ فهـو الرّاحـة الاضطراريّـة العُظمَـى، ... وإنَّ سـاعةَ نـومٍ باللّيـل خيـرٌ مِـن مِثلِهـا بالنّهـار. فنَـمْ مُبـادِرًا واستيقِظْ مُبَكِّـرًا. واحـذَرْ أنْ تتنـاول مُنَوِّمًـا ...

وأمّـا المَـأكَل فهُـو مـادّةُ الحيـاةِ التـي مِنهـا يتكـوَّنُ الجسـم، ويَسـتَعيضُ بهـا عمّـا فَقَـدَهُ بالعمـل، .. ونحـنُ نـأكُلُ لنعيـشَ، لا نعيـشُ لنـأكُلَ!

وأمّـا المَسـكَنُ فهُـو حِصْـنُ حياتِنـا ... فلنتَّخِـذْ مَنازلنـا فـي محلَّـةٍ هادئـة، ولْتَكُـنْ حُجُراتُهـا رَحْبَـةً ونوافذهـا واسـعة لتسـهيل مُـرور الهـواء بهـا، ونُفـوذِ أشِـعّة الشّـمس إليهـا.

وأمّـا المَلابـسُ فهـي مِـرآةُ أخلاقِنـا، .. فـلا نلبَسُـها إلا نظيفـةً مقبولـةَ اللَّـون، ولَئِـنْ عَدَلْنَـا بهـا عـن أصـل المقصـود منهـا، وهـو الوقايـة مِـن الحَـرّ والبَـرد إلـى المغـالاة فـي ثَمَنهـا، .. لقـد جعلناهـا إذن مَشـغَلة لِعُقولنـا ..، فلنَـدَعْ ذلـك لأهـلِ الدَّعَـةِ والبِطالـةِ الذيـن فاتَتهُـم زِينـةُ العِلـم والعمَـل وتهذيـبِ النَّفـس، فـأرادوا أن يَسـتَتِروا عنهـا برَونَـقِ الثِّيَـابِ !».

[عبد الله المشنوق، محمد الطاهر اللاذقي. المطالعة العربية. وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة. الجمهورية اللبنانية. 1939. ص: 67/ 68/ 69/ 70/ 71]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 08. عنوان المقطع: الصّحّة والرّياضة.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 192. مدّة التسجيل: 03 د و 08 ثا.

نأكُلُ لِنَعِيشَ

لِكُلِّ خَلِيّةٍ في الْجِسْمِ وظيفتان: الْأُولى أَنْ تَقُومَ الْخلِيّةُ الْوَاحِدةُ،... بوَظِيفَتِها الْخَاصَّةِ كَيْ يبقَى الْجسمُ حَيًّا؛ وَالثّانِيَةُ أنْ تُؤمِّنَ بَقاءَهَا، أوْ تَحُلَّ خليّةٌ غَيْرُهَا مَحَلَّهَا إِذَا مَا تَهَدَّمَتْ...

وتحتاجُ الْخلايا، كَيْ تَقومَ بِهذِهِ الْوَظَائفِ، إلى مجْمُوعةٍ مِن الْأَغْذِيةِ هي الْكَرْبُوهِيدْرَاتُ. والكربوهيدراتُ مُرَكَّباتٌ تتَألَّفُ مِن الْهِيدْرُوجِينِ وَالْأُوكْسِيجِينِ وَالْكَرْبُونِ مُتَّحِدَةً مَعًا بِأَشْكَالٍ مُخْتلِفةٍ لِتُكَوِّنَ مُركَّباتٍ مُختلفَةً، مِنْها السُّكَّرُ بِأَنْوَاعِهِ وَالنِّشَاءُ.

تُوجَدُ الْكربوهيدراتُ في الْحُبُوبِ وَالْخضْرَاوَاتِ والْفَواكِهِ والْمَأكُولاتِ التِي تُصْنَعَ مِنْ هَذِه الْأَطْعِمَةِ، مِثْلَ الْخُبْزِ، وَالْكَعْكِ، وَالْمُعَجَّنَاتِ، وَغيرِهَا. وتُؤَلِّفُ أيْضًا الْقِسْمَ الْأَكْبَرَ مِنْ تَرْكِيبِ الْحَلَوِيّاتِ والْعَسلِ والسُّكَّرِ الْاِعْتِيَادِي. وأهَمُّ وَظِيفَةٍ لِلْكربوهيدراتِ هي تَوْلِيدُ الطَّاقَةِ اللَّازِمةِ لِعمَلِ الْعَضَلَاتِ والْأعْصَابِ والدِّمَاغِ...

يقومُ الْجِسمُ بتَحْوِيلِ كُلِّ الكربوهيدرات التي تَتَناولُها إلى سُكَّرٍ... وتَقُومُ خلايا الْجِسمِ بتحْوِيلِ السُّكَّرِ إلى طاقةٍ لِتشْغِيلِ الْجسمِ ... بِفِعْلِ احْتِرَاقِهِ، وذلك بواسطةِ الْأوكسجِينِ الَّذِي نَأخُذُهُ عِنْدَ التَّنَفُّسِ...

وحتَّى تَرَى أهَمِّيةَ الأوكسجينِ في الْاِشْتِعالِ، خُذْ شمعةً وأشْعِلْهَا، واتْرُكِ الشَّمْعَ يَسِيلُ لِلَحْظَةٍ، في إناءٍ ضَحْلٍ. ثَبِّتِ الشَّمْعَةَ في الشَّمْعِ الرَّخْوِ الذِي فِي قَعْرِ الْإِنَاءِ، ثُمَّ اسْكُبِ الْآنَ قليلًا مِن الْمَاءِ فِي الْإِنَاءِ، وَغَطِّ الشَّمْعَةَ الْمُشْتَعِلَةَ بِمَرْتَبَانٍ زُجَاجِيٍّ كَبِيرٍ، فَالْمَاءُ في الْإِنَاءِ يَمْنَعُ دُخُولَ الْهَواءِ إلى الْمَرْتبَانِ، أوْ خُرُوجَهُ مِنْهُ. تُلَاحِظُ بَعْدَ بِضْعِ ثَوَانٍ أَنَّ لَهَبَ الشَّمْعَةِ يَأخُذُ بِالْانْخِفَاتِ، وتَنْطَفِئُ بعْدهُ الشَّمعَةُ، وذلكَ لِسَبَبِ نَفَاذِ الْأوكسجينِ دَاخِلَ الْمَرْتَبَانِ».

[ميتشل ولسن. الجسم البشري. الموسوعة العلمية الحديثة. الأهلية للنشر والتوزيع.
بيروت 1981م. ص: 73 /80 /81]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 08. عنوان المقطع: الصّحّة والرّياضة.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 175. مدّة التسجيل: 02 د و 30 ثا.

مَارِسِ الرِّياضةَ تكتشفْ نفسَكَ

هل يُولَدُ الإنسانُ رياضيًّا؟

إِنَّ الْأَمْرَ الْأَوَّلَ الَّذِي يَجِبُ تَوَفُّرُهُ عِنْدَ كَافَّةِ الرِّيَاضِيِّينَ، بِغَضِّ النَّظَرِ عَنْ نَوْعِ الرِّيَاضَةِ الَّتِي يُمَارِسُونَ، هُو التَّنْسِيقُ الْجَيِّدُ بَيْنَ الْقُدرَاتِ الذِّهْنِيَّةِ وَالْبَصَرِيَّةِ وَالْجَسَدِيَّةِ، بِحَيْثُ تَعْمَلُ كُلُّهَا أَثْنَاءَ التَّنْفِيذِ كَفَرِيقِ عَمَلٍ وَاحِدٍ مُنَظَّمٍ.

وَالسُّؤَالُ الْأَهَمُّ يُصْبِحُ هُنَا: هَلْ يُولَدُ الْإِنْسَانُ وَهُو يَتَمَتَّعُ بِهَذِهِ الْقُدرَاتِ، أَمْ أَنَّهُ يَتَعَلَّمُهَا وَتَنْمُو لَدَيْهِ بِالتَّدْرِيبِ؟

النِّقَاشُ الدَّائِرُ حَوْلَ هَذِهِ النُّقْطَةِ أَصْبَحَ نِقَاشًا مُزْمِنًا، وهُو مَا يَجْعَلُ أَكْثَرِيَةَ الْخُبَرَاءِ تَمِيلُ إِلَى عَدَمِ إِنْكَارِ أَهَمِّيَّةِ أَيٍّ مِن الْمَصْدَرَيْنِ، وَإِلَى الْإِقْرَارِ بِأَنَّ لِلْوِرَاثَةِ أَهَمِّيَّتَهَا فِي إِعْطَاءِ الْإِنْسَانِ الْعَدِيدَ مِنْ صِفَاتِهِ الْجَسَدِيَّةِ، وَلَكِنَّ التَّعَلُّمَ وَالتَّدْرِيبَ هُمَا اللَّذَانِ يُبْرِزَانِ بَعْضَ هَذِهِ الصِّفَاتِ أَوْ يَكْبِتَانِ بَعْضَهَا الْآخَرَ.

وَكَثِيرًا مَا لَا يَسْتَطِيعُ الْإِنْسَانُ التَّمْيِيزَ بَيْنَ مَا انْتَقَلَ إِلَيْهِ وِرَاثِيًّا وَمَا اِكْتَسَبَهُ بِالتَّعَلُّمِ، إِلَّا بَعْدَ فَوَاتِ أَوَانِ الْاِسْتِفَادَةِ مِنْ هَذِهِ الْمَعْرِفَةِ. .. قَدْ يَظُنُّ الْإِنسَانُ أَنَّ حَرَكَاتِ رَمْيِ الْكُرَةِ وَالْتِقَاطِهَا، أَو الْعَدْوِ السَّرِيعِ، هِيَ حَرَكَاتٌ مَوْرُوثَةٌ، فِي حِينِ أَنَّهُ تَعَلَّمَهَا فِي السِّنِينَ الْأُولَى لِحَيَاتِهِ، كَمَا أَنَّهُ كَثِيرًا مَا يَكْتَشِفُ أَنَّ أَعْمَالًا أُخْرَى يَقُومُ بِهَا، كَتَوْقِيتِ ضَرْبَةِ كُرَةِ التِّنِسِ مَثَلًا، هِيَ نِتَاجُ خَلِيطٍ لِأَنْوَاعٍ مُتَعَدِّدَةٍ مِن الْقُدرَاتِ، مِثْل الْقُدْرَةِ الْبَصَرِيّة وَالْقُدْرَةِ الْعَضَلِيّة، وَالْقُدْرَة عَلى التَّنْسِيقِ.

[أورينت برس. جريدة الجمهورية. 28 /11/ 1977. العراق]

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 08. عنوان المقطع: الصّحّة والرّياضة.

الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 135. مدّة التسجيل: 02 د و 24 ثا.

الخَلِيّةُ العَجيبَةُ

الأحياءُ تَتشابَهُ في حاجتها إلى الطّعام... كذلك فإنَّ بإمكان جميع الأحياء أنْ تتوالدَ لِتُكوِّنَ أحياءَ جديدةً مُشابِهةً لها. فالأحياءُ الصّغيرةُ [المجهريّة] .. تتوالد وتُكَوِّنُ أحياءَ صغيرةً مثلها... والإنسانُ بِدَوْرِه يَتَوَالَدُ أيْضًا لِيَلِدَ أطْفالًا على صُورَتِه...

وظاهِرتَا التّغذيةِ والتَّوَالُدِ مِنْ ميزاتِ الأحْياءِ قاطبةً... ويتَألَّفُ جسمُ الأحْيَاءِ البسيطةِ منْ خَلِيّةٍ وَاحِدةٍ. أمَّا جسْمُ الإنسانِ فَيتألَّفُ منْ مِلْيَاراتٍ مِنَ الْخَلايا ذاتِ الأَشْكالِ والوظائف المختلفة. ومنها تتألَّفُ أعضاءُ الجِسم.. فمِنها مثلاً تتألَّفُ طبقاتُ الجِلد الّتي تُغَطّي جسم الإنسان. ومنها أيضًا تتألّفُ العضلات التي تتحرّك بها، ومنها تتألّف الأعصاب التي تُحِسُّ وتَشعُر بها. ومنها يتألَّفُ أيضًا الدَّمُ، وهكذا...

ولكِنَّ جسمَ الإنسانِ يختلفُ عن أيّ خليّة من الخلايا التي يتألّف منها، فليس هناك خليّة واحدة في العالَم يُمكِنُها أن تضحكَ أو تُغنّي أو ترقُص، أو تفرَح أو تحزَن أو تقرأ أو تتعلّم. تلك هي العطيّةُ الكُبرى التي يتمتّع بها الإنسان: الحياة.

[ميتشل ولسن، الجسم البشري، الموسوعة العلمية الحديثة، الأهليّة للنّشر والتّوزيع، بيروت، 1981م، ص: 12 - 14]

قائمة لبعض المراجع المساعدة

في اللّسانيّات النّصّيّة (علم اللغة النّصّي):

1. إبراهيم حمروش. التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. المجلة الجزائرية للتربية. العدد الثاني. السنة الأولى. مارس 1995.

2. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق.

3. حسام أحمد فرج. نظرية علم النّصّ رؤية منهجية في بناء النّصّ النّثري.

4. دي بوجراند. النص والخطاب والإجراء. ترجمة: تمام حسان.

5. سعيد حسن بحيري. علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات.

6. صبحي الفقي. علم اللغة النصّيّ بين النظرية والتطبيق.

7. صلاح فضل. بلاغة الخطاب وعلم النص.

8. كلاوس برينكر. التحليل اللغوي للنص. مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. ترجمة: سعيد حسن بحيري.

9. محمد الأخضر صبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه.

10. محمد السيّد عليّ. اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس.

11. مقران يوسف. دروس في اللّسانيّات التعليمية.

في البيداغوجيا والتعليمية والمناهج:

1. أحمد عبده عوض. مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية.

2. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

3. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها.

4. صالح عبد الرحمن. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات. بوزريعة. الجزائر.

5. علي آيت أوشان. اللسانيات والديداكتيك: من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية.

6. عباس الصوري. في بيداغوجية اللغة العربية؛ البحث في الأصول.

7. عبده الراجحي. فقه اللغة في الكتب العربية.

8. فخر الدين قباوة. المهارات اللغوية وعروبة اللسان.

9. لحسن توبي. بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي.

10. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات.

11. معاوية محمود، التعلم. تعريفه ونظرياته وتطبيقاته التربوية.

12. منصف عبدالحق. رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية.

13. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م.

14. تحليل منهجيّ بالكفاءات للأنشطة التّعليميّة مع توجيهات تربويّة تطبيقيّة، كمال بوليفة.

15. المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، إكزافيي روجرس.

16. دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة: دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، قاسم قادة.

17. الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة، طه علي حسين الدّليمي وسعاد عبدالكريم الوائلي.

18. مقاربة التّدريس بالكفاءات، خير الدّين هنّي.

19. دليل منهجيّ في التّقويم التّربويّ، وزارة التربية الوطنية، عبدالقادر أمير وآخرون.

20. إضاءات حول تعليميّة اللّغة مشافهة وتحريرًا، الحمزة بشير.

21. عشر كفاءات جديدة لممارسة التّدريس، فيليب بيرينو. ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية.

22. نشاطات الإدماج: لماذا؟ متى؟ كيف؟، محمد الطّاهر واعلي.

في المعارف اللغوية والقواميس:

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. لسان العرب.

2. إيمان البقاعي. المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب.

3. الجارم علي، مصطفى أمين. البلاغة الواضحة.

4. الجارم علي، مصطفى أمين. النحو الواضح.

5. الغلاييني مصطفى. جامع الدروس العربية.

6. بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

7. شوقي ضيف. المدارس النحوية.

8. عبد الرحمن ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون.
9. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي.
10. عبده الرّاجحي / التّطبيق النّحويّ
11. عبده الرّاجحي / التطبيق الصرفي.
12. سعيد الأفغاني - الموجز في قواعد اللّغة العربيّة
13. أحمد قبّش / الكامل في النحو و الصرف و الإعراب.
14. الدكتور مبارك مبارك / قواعد اللغة العربية (جمع وتنسيق)
15. أحمد الهاشمي / القواعد الأساسية للّغة العربية
16. ايميل يعقوب – معجم الإملاء والإعراب

في فنيات التعبير:

1. أحمد بن علي القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا.
2. رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. 2002م.
3. جورج مارون. تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص. 2009م.
4. سجيع الجبيلي. تقنيات التعبير في اللغة العربية. 2008م.
5. محمد أولحاج. ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج. 2001م.

وزارة التربية الوطنية

الفهرس

رقم	العنوان	رقم الصّفحة
01	تقديم	03
02	الفصل الأوّل مرجعيّة الوسيلة التّعليميّة	05
03	الفصل الثاني المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلُّم اللّغة	13
04	الفصل الثالث طريقة تناول الكتاب	39
05	الفصل الرّابع السّير البيداغوجي للنّشاطات	51
06	الفصل الخامس نصوص فهم المنطوق وإنتاجه	83
07	قائمة لبعض المراجع المساعدة	117
08	الفهرس	120

وزارة التربية الوطنية